

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muhend Ulhag - Tubirett -



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محمد أوحاج
- البويرة -

Faculté des Lettres et des Langues

كلية الآداب واللغات

Agezdu n Tutlayt d Yidles n Tmaziyt

قسم اللغة والثقافة الأمازيغية

Département de Langue et Culture Amazighes

Cours de Didactique

Pour les troisième année L.M.D

Filière : Linguistique et didactique

Spécialité : Linguistique amazighe

Préparé par : Docteur BERDOUS Nadia

Année Universitaire 2020/2021



الرقم: 53 / م / ع / ك / آل / ج ب 2020

مستخرج اجتماع المجلس العلمي للكلية

خاص بـ:

ملفات المطبوعات الجامعية

تمت المصادقة على مطبوعة الأستاذة: بردوس نادية وذلك، بناء على التقارير الإيجابية

للخبيرين:

الخبير	الصفة	جامعة الإنتماء
محمد جلاوي	أستاذ التعليم العالي	العقيد أكلي محند أولحاج- البويرة-
بوخروف رمضان	أستاذ محاضر- أ-	مولود معمري- تيزي وزو-

و التي تحمل عنوان :

"Cours de Didactique, Pour les troisième année L.M.D "

رئيس المجلس العلمي للكلية/



رئيس المجلس العلمي
الأستاذ: طهراوي بوعلام

Sommaire

Description sommaire du module :.....	03
Présentation générale :.....	04

Chapitre 1

Les concepts de base de la didactique des langues

Cours 1 : Epistémologie et définition des concepts.....	07
Cours 2 : Transpositions didactiques	15
– Transposition didactique : interne /externe (1).....	16
– Transposition didactique : interne /externe (2).....	17
Cours 3 : Langues et statuts des langues en Algérie.....	20
Cours 4 : Transposition didactique d'une langue minorée.....	25
Cours 5 : Principales méthodes d'enseignement supérieur des langues.....	27

Chapitre 2

Enseignement de tamazight et son évolution depuis la période coloniale à nos jours

Cours6:L'historique de l'enseignement de tamazight kabyle).....	36
Cours n° 7: L'enseignement du kabyle à travers les différents contextes sociopolitiques.	39
Cours n°8 : Les méthodes de l'enseignement de tamazight (kabyle) à travers les trois époques.....	42
Cours n°9 :Les modèles de références des textes-suppports de l'enseignement de tamazight (kabyle)	49
Exercices de TD.....	53
Bibliographie :.....	54

Description sommaire du module :

Unité d'Enseignement Fondamentale (UEF) : **Didactique**

Niveau : **L3 (L.M.D)**

Filière: **Didactique et Linguistique**

Spécialité : **Linguistique amazighe**

Module Semestriel : **S2**

Crédits : **05**

Coefficient : **03**

Principaux objectifs d'apprentissages visés:

Comme objectif principal assigné à ce module dans le canevas est :

- Acquisition d'un savoir-faire d'ordre pédagogique et application des notions de la didactique
- Initier l'étudiant à la préparation des cours.

Concernant nos objectifs, nous avons voulu initier l'étudiant :

- à la didactique des langues et les méthodologies d'enseignement de langue étrangère et langue maternelle ;
- à la didactique des langues minorées à l'instar de tamazight (kabyle).



Présentation générale de l'UE :

Le module didactique pour les troisièmes années licence (LMD) est présenté, dans le canevas officiel, comme un TD que nous avons dispensé comme un cours avec exercices à faire, pour garder l'esprit du canevas. Le cours se présente comme un enseignement classique de la didactique des langues, avec des objectifs assignés aux enseignants des langues, de manière générale. Toutefois, les spécificités de la langue amazighe nous ont obligées à porter quelques ajouts à cet enseignement : le statut des langues en Algérie, la politique éducative en Algérie et, pour terminer, une esquisse de la didactique des langues minorées sur laquelle travaillent plusieurs chercheurs dont Alain Di Meglio qui souligne que : « le fait d'enseigner/d'apprendre une langue ou une autre peut être déterminé par son caractère catégoriel plus ou moins reconnu. Sachant que ce caractère n'est que le fruit d'un discours scientifique ou politique... »¹. Nous estimons aussi qu'il est insuffisant de centrer ce cours sur les concepts de bases de la didactiques des langues sans les situer dans leurs contextes : Quelles sont ces langues enseignées en Algérie ? Quels sont les rapports qu'elles entretiennent entre elles (langue dominante, dominée, statut « nationale/ officielle »)... Nous n'avons pas spécifié un chapitre pour ces éléments puisés dans le domaine de la sociolinguistique, nous les introduisons en fonction des besoins du cours.

Le cours s'étale sur deux chapitres, le premier comprend cinq cours qui reviennent sur les concepts de base travaillés en 2^{ème} année (2^{ème} semestre), tout en nous attardant sur le triangle didactique où nous introduisons la notion d'apprentissage avec deux conceptions : construction et acquisition de savoirs, une distinction qui nous permet d'amener les étudiants à réfléchir sur l'importance du concept construction des savoirs et sur leur tâche d'apprenant. Nous reviendrons aussi dans ce chapitre sur la transposition didactique, un concept majeur de la didactique des langues introduite aussi en 2^{ème} année. Toutefois, en 3^{ème} année les étudiants apprendront à faire la distinction entre la transposition interne et la transposition externe ; et on terminera ce chapitre sur la transposition didactique des langues minorées en introduisant le concept patrimonialisation qui est définie comme l'art de transmission d'une langue en tant que Patrimoine Culturel Immatériel (PCI). Autrement dit, nous voulons à travers ce premier chapitre, donner une base théorique aux étudiants. Une base qui leur permettra de réfléchir l'enseignement de tamazight et son évolution qui viendra en 2^{ème} chapitre.

¹ - Di Meglio, Alain, 2010, « Didactique des langues minoritaires et enjeux de légitimation » dans Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures, approches contextualisées, 2^{ème} édition, ouvrages coordonnés par Blanchet, Ph. Et Chardennet, P. Editions des Archives contemporaines, P.01



Ce 2^{ème} chapitre s'étale sur quatre cours, il est question de l'enseignement de tamazight de manière détaillée pour permettre aux étudiants d'entamer une carrière d'enseignants avec une solide base. Ce chapitre se présente comme un chapitre pratique permettant à l'étudiant de discuter, d'analyser l'enseignement de tamazight, son statut de langue nationale et officielle, son statut à l'école, les objectifs assignés à son enseignement, les références principales de cet enseignement, ses orientations... en puisant ses ressources dans le premier chapitre.

En guise de conclusion nous projetons, à court terme, de réécrire ce cours en tamazight (kabyle). Je sais bien que cette entreprise est un peu délicate, parce que l'écrit marque une distanciation entre l'auteur et le lecteur, et cette distanciation doit être accompagnée et renforcée par une clarté dans le discours écrit, dans les concepts traduits... mais, aussi complexe soit la tâche, je l'entamerai prochainement. Toutefois, en salle, mon cours est dispensé à plus de 80% en tamazight (variante kabyle), je donne seulement les concepts en français pour permettre aux étudiants de les comprendre et de les utiliser à leur tour dans leurs travaux, je donne aussi leurs équivalents en tamazight quand il y en a.

² - La plupart de nos étudiants se destinent à l'enseignement à la fin de leurs études.



Chapitre 1

Les concepts de base de la didactique des langues

Cours n°1 : Epistémologie et définition des concepts

L'objectif principal de ce cours est de revenir sur certains concepts de base de la didactique des langues dont ceux étudiés en 2^{ème} année, pour permettre aux étudiants de bien les intégrer et de les articuler à d'autres éléments qui seront progressivement introduits en 3^{ème} année.



1- Qu'est-ce que la didactique ?

La didactique est une jeune discipline qui a commencé à se développer vers les années 70 dans les pays francophones. Elle est associée de manière générale à l'enseignement, (le mot didactique vient du grec *didaskein* qui veut dire enseigner). On appelle didactique des langues ce travail de préparation des enseignements qui consiste, pour l'enseignant et le concepteur d'une formation, à s'informer sur l'état de la connaissance scientifique de référence, à sélectionner ce qui est pertinent, enseignable en fonction d'un public donné et à le transposer dans une pratique pédagogique, c'est-à-dire le mettre dans un certain ordre bien réfléchi et le présenter sur certaines modalités, avec des termes accessibles aux publics concernés. Ainsi la didactique est à la fois un savoir scientifique, une sélection des contenus utiles et nécessaires et une transposition qui se définit comme une mise en forme et organisation de ces contenus.

Par conséquent, l'objet essentiel de la didactique au sein des sciences humaines est le traitement du savoir dans le système de l'éducation, ce qui inclut les processus d'élaboration des savoirs enseignés, leurs modes de présentation en classe et leur intégration par les apprenants. Elle se veut scientifique dans la mesure où elle rompt avec les pratiques scolaires traditionnelles appuyées sur la doctrine, les coutumes, la subjectivité. Elle obéit à la rigueur et à l'esprit critique et s'efforce d'étudier de façon rationnelle les problèmes touchant à la transmission des savoirs scolaires.

Les champs scientifiques de références de la didactique des langues sont nombreux : les sciences du langage, la linguistique, l'ethnologie, un peu de sociologie (parce qu'il faut bien connaître les réalités sociales dans lesquelles vivent les locuteurs de ces langues) et aussi la psychologie, à la fois pour comprendre les sujets bilingues, monolingues et aussi pour comprendre comment on apprend (psychologie cognitive).

Didactique générale et didactique des disciplines

On différencie la didactique générale de la didactique des disciplines : le terme de didactique générale sous-entend que la didactique porte sur les grands principes de

l'enseignement et les diverses manières d'enseigner, indépendamment des contenus disciplinaires. La didactique des disciplines repose sur l'idée que les objets de savoir à apprendre jouent un rôle déterminant dans les phénomènes d'enseignement-apprentissage. C'est donc dans ce sens que nous utiliserons le terme didactique tout au long de ce cours.

Langue et identité culturelle

Une langue n'est pas seulement un code et un système qu'il suffit de maîtriser pour la parler et s'en servir. Une langue c'est une façon d'exister, de rentrer en relation avec les autres, avec le monde. Dans l'enseignement d'une langue il faut prendre en considération les aspects linguistiques ainsi que les aspects culturels et identitaires. Une langue a deux fonctions principales : fonction communication qui permet la transmission des informations, des messages ...et une fonction sociale et identitaire qui permet à l'individu d'exister, de rentrer en relation avec d'autres groupes humains et de dire qui il est, et qui il n'est pas... c'est pour cela qu'on a plusieurs langues et plusieurs façons individuelles de parler. La langue est un outil de communication ; toutefois, les mots, hors contexte, ont des sens abstraits et généraux : ils sont relativement vides et inefficaces et ne produisent du sens que dans un contexte (qui les utilisent ? dans quel but ? dans quelle situation ?). C'est le contexte qui charge les mots de leur sens. Cela veut dire que chaque langue propose une vision et une interprétation du monde propre à elle, et qu'apprendre une langue étrangère c'est apprendre à voir et interpréter le monde différemment, sinon on fait du calque sur la langue maternelle et on produira des énoncés parfois rigolos, souvent incompréhensibles...ce qui nous renvoie à cette fonction sociale différentielle de la langue.

Méthodologie et méthode

Une méthodologie c'est les principes généraux de l'enseignement, ce qui nous intéresse quand on analyse une méthodologie, quand on essaye de comprendre les principes fondamentaux qui la sous-tendent : c'est d'une part la question didactique, quels contenus ont été sélectionnés, comment ont-ils été organisés, pour quelle raison ? D'autre part c'est la question pédagogique, quels sont les objectifs d'apprentissages qui sont visés par la méthodologie ? D'une méthodologie à une autre tout change, mêmes les objectifs d'apprentissage. On pourrait croire que toutes les méthodologies de langue ont les mêmes objectifs, enseigner une langue à quelqu'un, mais non, chaque méthodologie a ses propres objectifs pédagogiques, certaines visent un point précis dans la langue (l'oral, l'écrit...), d'autres mettent l'accent sur d'autres aspects véhiculés par la langue comme la littérature, la culture...

Une méthode c'est l'ensemble des outils, constitués, souvent mais pas toujours, d'un manuel, enregistrements, dialogues, supports visuels, vidéos, cd, souvent aussi le livre du maître³, programmes informatiques... Une méthode d'enseignement est conçue du point de vue de l'enseignant dans l'objectif de faire apprendre, puisque son objet c'est l'apprentissage réalisé par l'élève, l'acquisition des compétences, en l'occurrence des compétences en langue et des compétences en communication.

2 - Pédagogie

Le mot pédagogie fait sa première apparition dans la langue française en 1485, avant d'entrer dans le Dictionnaire de l'Académie Française en 1761. Selon Ph. Blanchet la pédagogie s'intéresse de près à tout ce qui relève de l'apprentissage (du côté de l'apprenant). Elle recouvre à la fois les théories psychopédagogiques et cognitives sur le processus de l'acquisition et de développement des connaissances et les principes méthodologiques de faire apprendre. Le terme pédagogie désigne les méthodes et pratiques d'enseignement et d'éducation ainsi que toutes les qualités requises pour transmettre un savoir quelconque. La pédagogie serait donc à la fois l'art et la science d'éduquer, d'enseigner, de transmettre un savoir ou une expérience par des méthodes adaptées à un individu ou à un groupe d'individus. On parle souvent de pédagogies traditionnelles, actives, interactives... Chacune a ses particularités, ses spécificités mais 5 éléments principaux reviennent systématiquement : **l'apprenant, l'enseignant, le savoir, la communication et la situation**. Tous ces éléments étant ordonnés vers une finalité : **instruire, éduquer, former**. . . Du côté du maître, de l'enseignant, il s'agit d'enseigner... et du côté de l'apprenant, de l'élève, il s'agit d'apprendre, de s'épanouir, de s'autonomiser. Il existe un grand nombre de pédagogies :

La pédagogie DECROLY : Cette pédagogie a été élaborée par Ovide Decroly, médecin et psychologue belge (1871/1932). Cette pédagogie préconise « l'initiative et la responsabilité personnelle et collective, le respect de la personne dans la singularité, la solidarité, la valorisation des rapports sociaux, la tolérance, le respect de la différence ». La priorité est donnée à l'épanouissement personnel, à la créativité et au plaisir. Sa théorie trouve son fondement dans la relation. Selon lui, la relation est nécessaire pour assurer les trois besoins fondamentaux: se nourrir, affronter le milieu et se défendre contre les dangers. L'intérêt et la motivation au travail vont naître de l'implication de l'enfant dans le rapport social et de la

³ - le livre du maître c'est l'ensemble des indications que donnent les autres aux enseignants ... où sont explicités les choix théoriques, méthodologiques, les niveaux d'exigences qui sont visés.

découverte de lui-même comme sujet actif dans la société. Ce sens (désir de relation) qui apparaît aux yeux de l'enfant va le stimuler à observer, associer et s'exprimer. Selon Decroly, l'école doit se constituer en petite communauté, au sein de laquelle la discipline est assurée par le groupe et les charges réparties entre les élèves.

La pédagogie MONTESSORI : La pédagogie Montessori, créée en 1907 par Maria Montessori, est une méthode d'éducation dite ouverte. Sa pédagogie repose sur l'observation de l'enfant qui amène l'éducateur à adopter les gestes appropriés pour favoriser son apprentissage. La méthode Montessori vise à favoriser le développement de l'enfant en le plongeant dans une ambiance créée sur mesure et adaptée à ses besoins psychologiques. Les outils sont : la manipulation d'objets, le matériel « Montessori » (outils pédagogiques), le jeu. Ils sont adaptés à l'âge de l'enfant et tiennent compte des étapes successives d'évolution de sa personnalité. L'enfant est libre de choisir son activité parmi celles qui lui sont proposées et il l'effectue à son rythme. Cette pédagogie part du principe que la «débilité » chez l'enfant est due au manque d'intérêt de celui-ci pour les sensations.

La pédagogie ACTIVE, dont fait partie **FREINET :** Cette pédagogie a pour objectif de rendre l'apprenant acteur de ses apprentissages, afin qu'il construise ses savoirs à travers des situations de recherche. Pour Piaget, théoricien du constructivisme, « on ne connaît un objet qu'en agissant sur lui et en le transformant ». La pédagogie active se réfère historiquement à Adolphe Ferrière qui, dès 1918, est parmi les premiers à utiliser l'appellation "école active". En 1921, il crée la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle. Freinet, dès 1924, est un autre acteur important de l'évolution des pratiques pédagogiques françaises. Il est le père de la dynamique de groupe et de la pédagogie institutionnelle. Il institue les promenades scolaires (1922), la méthode nouvelle d'éducation populaire basée sur l'expression libre par l'imprimerie à l'école (1924), la coopérative scolaire (1924), la correspondance interscolaire (1926), la publication de textes et de dessins d'enfants (1927), le dessin libre (1931), les fichiers autocorrectifs (1932), le tâtonnement expérimental (1943), etc.... En bref, l'enseignant n'a pas un statut de « maître » détenteur du savoir en face de l'élève qui « ignore ». L'enfant apprend au départ de ses connaissances; il avance par tâtonnements et se construit une méthode de recherche, un esprit critique, d'analyse et de synthèse.

La pédagogie DIFFÉRENCIÉE : La recommandation de différencier ses enseignements remonte à 1963, aux U.S.A., et 1973, en France avec Louis Legrand qui essaie de la faire appliquer dans le secondaire en 1983. Cette pédagogie part du constat que dans une classe, un

professeur doit enseigner à des élèves ou à des étudiants ayant des capacités et des modes d'apprentissages très différents. Elle tente de donner une réponse à cette hétérogénéité des classes par des pratiques adaptant à chaque élève les programmes d'études, l'enseignement et le milieu scolaire. Bien souvent, l'enseignant ne va plus être le centre de la classe, mais va mettre l'enfant ou l'activité comme intérêt central.



La pédagogie de PROJET : Dans la pédagogie de projet, l'élève est associé à l'élaboration des savoirs. Cette pédagogie prend appui sur la motivation suscitée par la réalisation d'une production ou d'une réalisation concrète qui donne du sens aux apprentissages mis en œuvre pour y parvenir. C'est pourquoi, après avoir identifié le problème à résoudre, il est indispensable de définir :

- un ensemble cohérent de tâches dans lesquelles tous les élèves sont à même de s'impliquer ;
- des compétences disciplinaires spécifiques, mais également des compétences transversales qui font l'objet d'une évaluation en cours et à la fin du projet.

La pédagogie de projet induit des phases d'acquisition (compétences et connaissances) et des phases de réinvestissement des acquis : le réinvestissement peut également trouver sa place en dehors du projet, dans un autre cadre d'enseignement ou d'éducation. Elle permet en outre, en s'ouvrant au monde extérieur à l'école, la rencontre ou l'intervention d'experts et d'acteurs externes.

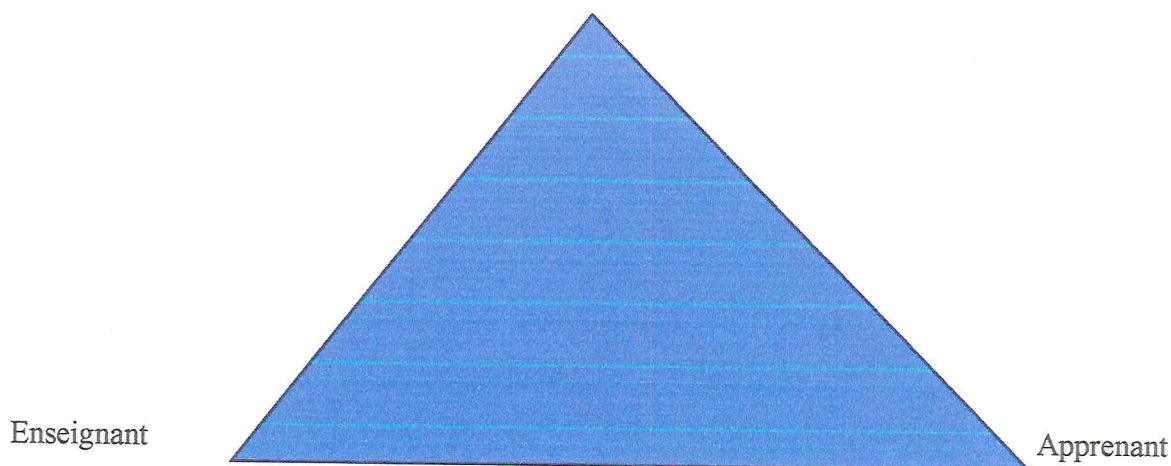
Ainsi la pédagogie se réfère plus à l'enfant qu'à la didactique ou à l'enseignement, en raison de leurs étymologies respectives. D'autre part, la pédagogie est généraliste, tandis que la didactique est spécifique, elle concerne telle ou telle discipline ("didactique des mathématiques", "didactique du français langue étrangère"...): la didactique porte sur l'enseignement d'un contenu particulier. "La didactique fait l'hypothèse que la spécificité des contenus est déterminante dans l'appropriation des connaissances, tandis que la pédagogie porte son attention sur les relations entre l'enseignant et les élèves, et entre les élèves eux-mêmes.

3- Triangle didactique (Jean Houssaye)

La didactique s'intéresse à ce qui se passe entre l'enseignant, les élèves et le savoir. Ces trois éléments de base peuvent être représentés à l'aide d'une figure appelée « triangle didactique » (voir la figure 1). Les didacticiens envisagent conjointement les trois sommets du triangle afin de décrire, d'analyser et de comprendre les phénomènes d'enseignement-apprentissage des savoirs.



Figure 01 : Savoir



Dans son modèle, Jean Houssaye définit l'acte pédagogique comme l'espace entre trois sommets d'un triangle (l'enseignant, l'étudiant, le savoir) :

- Le savoir est le contenu de la formation : la matière, le programme à enseigner.
- L'enseignant est celui qui a quelques enjambées d'avance sur celui qui apprend et qui transmet ou fait apprendre le savoir.
- L'étudiant, ou l'élève, ou l'apprenant acquiert le savoir grâce à une situation pédagogique, mais ce savoir peut être aussi du savoir-faire, du savoir-être, du savoir agir, du savoir- faire, du savoir- devenir...

Les côtés du triangle sont les relations nécessaires à cet acte pédagogique :

- La relation didactique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir, cette relation permet le processus d'ENSEIGNER ;
- La relation pédagogique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec l'étudiant (l'élève) et qui permet le processus de FORMER ;
- La relation d'apprentissage est le rapport que l'étudiant (l'élève) va construire avec le savoir dans sa démarche pour APPRENDRE.

Jean Houssaye fait remarquer qu'en règle générale, toute situation pédagogique privilégie la relation de deux éléments sur trois du triangle pédagogique, le troisième fait le fou ou le mort. Prenons le cas de l'enseignement traditionnel, il privilégie le savoir, le programme et le corps professoral avec ses charges de travail à respecter, les élèves ne sont pas entendus et font alors le chahut ou dorment. De même dans l'enseignement non-directif, la relation pédagogique est primordiale et le savoir est soit inexistant soit réinventé.

La principale critique faite à ce modèle porte sur la non-contextualisation de l'acte pédagogique dans une époque, une culture... En effet, cet acte pédagogique se passe à un moment historique et géographique, dans un environnement humain, politique, et social qui explicite le processus Eduquer. "Enseigner", "apprendre", "former"... ne sont pas que des mots différents signifiant des facettes d'une même réalité ; au contraire, ils traduisent autant de postures pédagogiques possibles selon que l'on privilégie un sommet ou une relation entre deux sommets. Ces postures reflètent souvent des positions idéologiques et des systèmes de valeur différents qui ont déjà existé.

L'enseignant, les élève et le savoir (disciplinaire), ces trois actants du système didactique entretiennent évidemment des relations entre eux et vont servir à caractériser des points de vue particuliers quant au rapport au savoir. Ils vont conditionner des heuristiques selon trois approches disciplinaires à la fois distinctes et complémentaires: une approche épistémologique : l'axe Savoir-Enseignant ; une autre psychologique : axe Enseignant- Élève, et une dernière pédagogique : axe Élève-Savoir.

Le triangle didactique est une représentation schématisée du système didactique. En effet, la dynamique de toute action éducative est basée sur l'interaction entre les contenus disciplinaires, l'élève et l'enseignant. Dans le cas d'un enseignement classique, l'enseignant est en avance par rapport à l'apprenant. C'est celui qui détient le savoir et qui le dispense. L'étudiant, quant à lui, acquiert ce savoir morcelé, décontextualisé et disposé sur une échelle temporelle par l'enseignant. Le système didactique ne doit pas être réduit à l'espace de la classe ni au seul temps du cours. Plus largement, il se dessine dans toute situation où une personne apprend intentionnellement quelque chose à une autre. Et c'est dans cette situation que nous projetons nos enseignants, à côté de leurs cours classiques, dans des situations où il est question d'activités utilisant les Technologies d'Information et de Communication (TIC) qui peuvent prendre effet en classe (comme la simulation en travaux pratiques) ou à l'extérieur (envoi de mails, rencontres sur des forums, consultation de documents en ligne, stages, etc.)

4 - Le contrat didactique

Le contrat didactique est un concept introduit par Guy Brousseau⁴, il le définit comme une relation implicite entre le professeur et l'élève. Dans une situation d'apprentissage, le professeur va essayer de faire connaître à l'élève ce qu'il veut qu'il fasse et l'apprenant va essayer d'entrer dans le jeu didactique de l'enseignant en décodant les habitudes spécifiques du maître, c'est-à-dire ce que le maître reproduit, consciemment ou non, de façon répétitive dans sa pratique d'enseignement : l'élève va pouvoir déceler les attentes de l'enseignant. Deux alternatives se présentent dans cette situation :

- soit l'élève entre dans le jeu, réussit et ainsi l'apprentissage s'opère ;
- soit l'élève n'adhère pas au problème posé, et dans ce cas, le professeur, par son statut même d'enseignant, se doit de lui fournir des aides.

Ce contrat fixe les rôles, les places et les fonctions de chaque partie : c'est à l'enseignant d'adapter ses méthodes d'enseignement aux aptitudes de l'élève, et non pas l'inverse ! Le contrat didactique fixe les activités attendues du professeur comme des élèves, les places respectives de chacun au regard du savoir traité et même les conditions générales dans lesquelles ces rapports au savoir évolueront au cours de l'enseignement. Toutefois, l'effet néfaste de ce contrat didactique est que l'élève ne cherche pas à apprendre mais à faire plaisir au professeur pour avoir une bonne note : il se demande ce que veut l'enseignant et ne cherche pas à comprendre le problème, il fonde ses stratégies sur une demande habituelle du professeur.

5 - Le contrat pédagogique

Le contrat pédagogique est l'ensemble de règles de vie en vigueur dans une classe. La nature de ce contrat n'est pas liée à une discipline enseignée, il relève de l'organisation de la classe et des habitudes de travail tandis que le contrat didactique concerne la construction et la transmission des savoirs.

⁴ - Guy Brousseau est un didacticien français des mathématiques, il est né au Maroc, à Taza en 1933. Il a publié plusieurs ouvrages.

Cours n°2 : Transposition didactique (un processus de construction du savoir scolaire)

La transposition didactique est une théorie bien connue en sciences de l'éducation. Dans l'une de ses acceptions premières, il s'agit du « processus par lequel un élément du savoir savant devient une connaissance à enseigner puis un objet d'enseignement » (Chevallard, 1985). Pour réaliser cette opération il est inévitable de faire des choix de la matière à enseigner en fonction des contenus et des objectifs visés. Les savoirs enseignés dérivent en partie des connaissances sur le fonctionnement et l'acquisition de la langue élaborées dans les milieux de la recherche scientifique, principalement à l'université. Mais ces savoirs savants ne sont pas introduits tels quels à l'école. Les savoirs sélectionnés sont transformés en vue de devenir des objets d'enseignement. Ils sont ainsi simplifiés pour être mis à la portée des élèves et sont organisés non plus en fonction de la logique conceptuelle de la discipline de référence, mais bien en fonction d'une logique d'enseignement-apprentissage afin de se prêter à toute une suite d'activités pédagogiques et d'examens. Les savoirs de la classe découlent également de ce qu'on appelle les pratiques sociales de référence, soit les usages oraux et écrits du langage qui sont en cours dans la société. En effet, dans le domaine de l'enseignement de langue les contenus sont très multiples, il s'agit à la fois de l'enseignement du langage et de la langue, les phénomènes culturels qui y sont liés (anthropologie, histoire...). Il est inutile et même impossible de prétendre ou de vouloir enseigner tous les contenus ; il faut trier et fixer les priorités. L'objectif est déterminant dans les choix des contenus. Deux questions essentielles : (quoi enseigner et comment ?) contribuent à faire des choix des contenus mais elles ne sont pas suffisantes, parce qu'on doit impérativement pouvoir répondre aux questions : pourquoi ces contenus ? Pour quoi cette méthodologie ? C'est-à-dire être capable de justifier ces choix.

Dans ce cours nous allons approfondir l'étude de ce concept pour voir à quel niveau se fait la transposition didactique, comment elle se fait ? Quel est la part de l'enseignant dans ce processus ?

Les intervenants dans la transposition didactique :

La chaîne d'intervenants dans le domaine didactique est très longue, elle y va des **décideurs politiques et des fonctionnaires** qui, en prescrivant les **programmes d'études et les régimes d'évaluation**, impriment des **orientations générales pour l'ensemble du système d'éducation**. Les **autorités locales** (administrateurs, directeurs d'établissement, etc.) assument aussi une part de responsabilité, particulièrement sur le plan de l'application des programmes et de l'attribution des ressources à l'enseignement de la langue et au

perfectionnement des enseignants. Parallèlement aux structures politiques et administratives, **ceux et celles qui s'occupent de la formation initiale et continue des enseignants**, que ce soit dans les centres spécialisés (universités, instituts universitaires de formation des maîtres, hautes écoles pédagogiques, etc.) ou dans le milieu scolaire même (conseillers pédagogiques), font évoluer les pratiques didactiques à des degrés divers. **Les chercheurs œuvrant dans le champ du langage et de son acquisition** suscitent également des changements dans l'enseignement de la langue par leurs propositions théoriques et leurs modèles explicatifs. Mais les premiers protagonistes de l'enseignement de la langue restent bien sûr **les enseignants et les élèves dans la classe**. Cette chaîne d'intervenants renvoie au phénomène de la transposition didactique qui se subdivise en deux niveaux essentiels que nous dénommions **la transposition externe et la transposition interne**, une dénomination que nous empruntons à Emil Paun⁵.

A/ Transposition didactique externe :

La transposition externe est le résultat d'une sélection rigoureuse, à l'intérieur de l'ensemble du savoir accumulé, de ce qu'il faut transmettre de manière organisée aux élèves, à l'école. Il fonctionne comme un mécanisme d'unification de la culture scolaire et il est le produit d'une analyse conduite avec une exigence épistémologique. Cette sélection – appelée transposition curriculaire externe – s'objective dans les textes officiels : le curriculum et les programmes scolaires auxquels on ajoute souvent les manuels, les guides méthodiques et d'apprentissage, etc., en tant que matériels curriculaires auxiliaires et supports didactiques pour les élèves et les professeurs qui visent la rationalisation, la normalisation et le contrôle de la transmission du curriculum prescrit. Celui-ci représente, dans une grande mesure, une réalité presque autonome, très peu influencée par ce qui se passe réellement dans le processus de sa transmission et de son assimilation par les élèves. De plus, ce curriculum est le produit de quelques experts qui, au moment de son élaboration, pensent à un élève abstrait et à un professeur tout aussi abstrait. Les suggestions puisées dans la réalité quotidienne de la classe d'élèves sont quasi absentes. Il existe, certainement, des feed-back qui permettent une redéfinition des connaissances qui vont être intégrées ou éliminées du curriculum formel. À certains égards, le curriculum formel représente un programme de ce que les élèves doivent assimiler et à travers lequel l'organisation scolaire essaie de contrôler et d'orienter le processus de formation de la jeune génération.

⁵ - Paun Emil, « Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire » dans *Carrefours de l'éducation*, 2006/2 (n° 22), pages 3 à 13.

Comme nous l'avons déjà mentionné, le curriculum formel est le point final du processus de **transposition externe**. Ce phénomène suppose une série de transformations qui font que son résultat – le curriculum formel – soit sensiblement et, souvent, significativement différent du point de départ qui est le savoir savant (la science constituée).



B/ La transposition didactique interne :

Elle représente l'ensemble des transformations successives et négociées subies par le curriculum formel dans le cadre du processus d'enseignement et d'apprentissage, tout au long du parcours professeur-élève. On l'appelle interne car elle se produit à l'intérieur de la relation professeur-élève et elle constitue l'objectivation des différences de rapport entre ceux-ci et le curriculum formel. Le professeur doit gérer, d'une part, les savoirs prescrits, tout en respectant les exigences qui découlent de leur caractère normatif prescrit, et, d'autre part, il doit produire, au niveau de l'élève, un processus de construction curriculaire et cognitive. Le résultat de ces transformations (qui forment la substance de la transposition didactique interne) est matérialisé par deux types de curriculum : curriculum réel et curriculum réalisé.

Le **curriculum réel** ou « le savoir enseigné » (Chevallard, 1985) représente le résultat des transformations subies par le curriculum formel, dans son parcours du professeur à l'élève et à l'intérieur du processus d'enseignement.

Le **curriculum réalisé** ou, d'après l'expression de Chevallard, « le savoir appris et retenu », est constitué d'un ensemble d'expériences éducatives négociées. Il est le résultat des multiples négociations inhérentes à la relation professeur-élève et représente ce qu'on pourrait appeler un curriculum personnalisé, exprimant le rapport particulier de l'élève au savoir scolaire.

La transposition didactique ne peut pas être réduite à la transmission du curriculum prescrit par le professeur, mais elle implique également des transformations, des réélaborations et des négociations dont les résultats s'objectivent dans le curriculum réel qui représente ce qui arrive à l'élève et dans le curriculum réalisé qui représente ce que l'élève assimile effectivement.

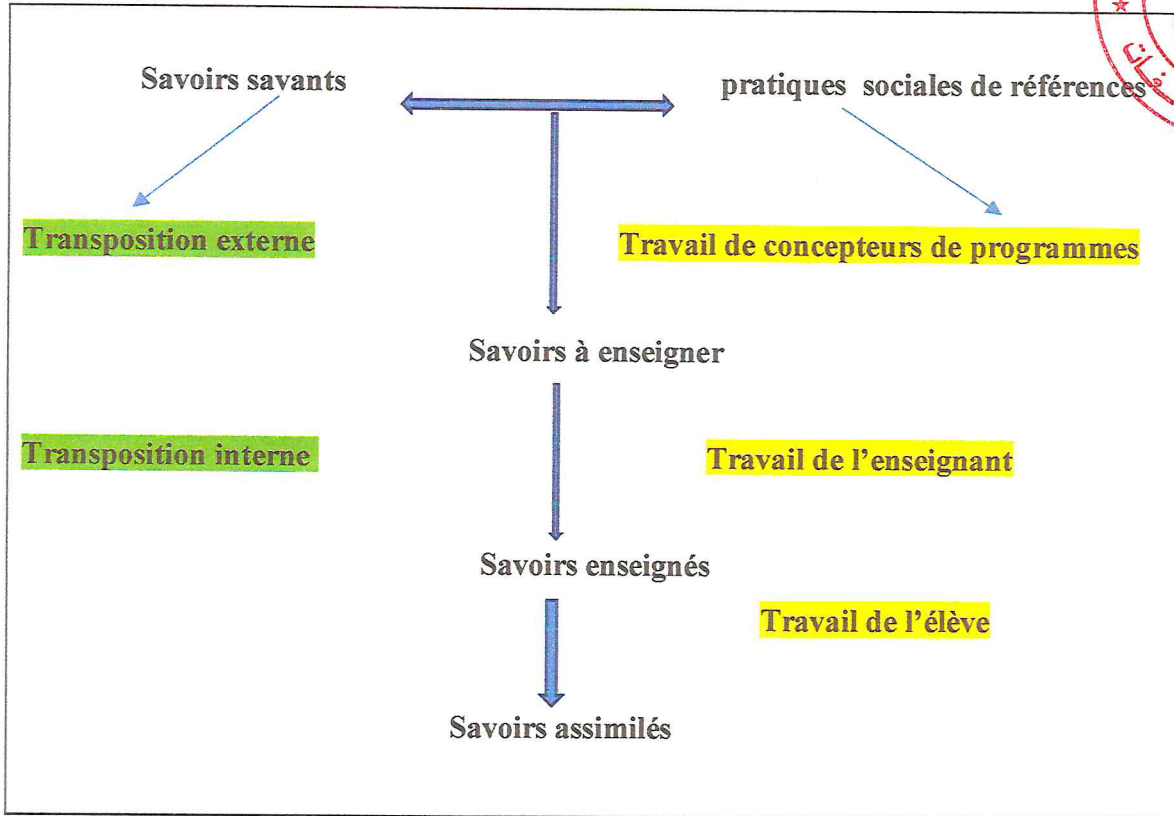
La transposition didactique n'est pas seulement un acte didactique, mais elle suppose aussi une activité interactive et symbolique conditionnée par de nombreuses variables extra-didactiques.

Les analyses mettent en évidence d'importantes différences quantitatives et qualitatives entre le curriculum prescrit et le curriculum réel et réalisé. Le curriculum réel/réalisé est le

résultat des interprétations que le professeur, mais l'élève aussi, donnent au curriculum prescrit et transmis. Le professeur a sa propre définition du curriculum et des fonctions ou valeurs qui en constituent le fondement. Quoique les enseignants aient comme point de départ le même curriculum prescrit, le curriculum réel en est souvent sensiblement différent. Aussi peut-on dire que ce curriculum réel agit comme un mécanisme de différenciation au niveau des élèves. L'enseignant dispose de plusieurs schémas d'interprétation, produisant de nouveaux contenus, ou plutôt, de nouveaux sens et significations aux aspects thématiques inclus dans le curriculum prescrit. Le professeur réinvente ce curriculum quotidiennement. Ces schémas font partie de son habitus professionnel. On a donc affaire à un curriculum « construit » et réinventé par le professeur et les élèves dans un processus de négociation quotidienne.

Le professeur est influencé par de nombreuses variables, telles que sa formation initiale, son habitus professionnel, son rapport personnel et spécifique avec la science et la culture scolaire, les sens et les significations qu'il confère aux finalités de l'éducation, ses représentations à l'égard des apprenants en général, et à l'égard de ceux avec lesquels il travaille (les opinions de ses collègues de la salle des professeurs) concernant le parcours scolaire des élèves, leurs préférences et leurs résistances. Le professeur va gérer le curriculum prescrit dans la perspective de sa propre définition à l'égard du rôle social de la connaissance, en général, et de son objet d'enseignement, en particulier.

Nous proposons le schéma suivant pour résumer la transposition didactique :



Cours n°3 : Les langues et statuts des langues en Algérie.

La langue est une matière fondamentale à l'école, sans langue il n'y a pas d'enseignement, il n'y a pas d'apprentissage... En plus d'assurer la communication, l'interaction, à l'école et dans la vie de tous les jours, elle rapproche entre les membres d'une communauté parlant la même langue, un aspect identitaire qui permet l'adhésion social, et par ailleurs, déterminant pour leur enseignement-apprentissage, particulièrement dans les situations linguistiques complexes où les langues qui coexistent se disputent les statuts de langue, de langue d'enseignement, de langue officielle... Nous proposons ce cours pour permettre aux étudiants d'avoir des idées claires par rapport à des notions qui sont courantes mais utilisées de manière aléatoire.

Langue/dialecte

La distinction entre « dialecte » et « langue » n'est pas pertinente d'un point de vue linguistique, cette distinction est d'ordre glottopolitiques. Sur le plan strictement scientifique (linguistique interne), il n'existe pas de critère permettant de distinguer un dialecte d'une langue. Pour souligner l'arbitraire de la distinction entre langue et dialecte, le linguiste Max Weinreich a popularisé l'aphorisme "une langue est un dialecte avec une armée et une flotte ». Dans la représentation commune, la « langue » est couramment identifiée avec la langue standard. Les idiomes non standardisés sont qualifiés de « dialecte ». Une langue serait un dialecte ayant obtenu un statut officiel.

Langue officielle / Nationale/ Langue standard

Une langue officielle est une langue qui est spécifiquement désignée comme telle, dans la constitution ou les textes de loi d'un pays, d'un État ou d'une organisation quelconque. Elle s'impose à tous les services officiels de l'État, ce statut fait d'elle la langue des administrations et d'un certain nombre d'institutions : parlement, justice, école, etc. En Algérie, nous avons deux langues officielles, langue arabe classique qui est la langue de l'état, elle est obligatoire dans toutes les institutions de l'état et est langue d'enseignement même à l'Université. Certaines disciplines seulement échappent à cette arabisation totale du secteur de l'enseignement. Le tamazight aussi est langue officielle de l'Algérie depuis 2016, mais elle n'est pas admise comme langue de l'état (et partiellement admise à l'école comme langue enseignée, et de surcroît de façon facultative !).

La notion de langue nationale, est plus complexe à définir, elle renvoie à un principe ethnique et à un statut. La langue nationale est celle d'une communauté, elle a pour vocation



de souder l'unité nationale par son utilisation hégémonique dans le pays. Elle en est ainsi l'élément primordial constitutif de l'identité nationale. C'est aussi, parfois, la langue maternelle pour l'ensemble des membres de la nation ou une langue apprise pour les locuteurs d'une langue vernaculaire. En Algérie nous avons trois langues nationales, l'arabe algérien qui n'est pas reconnu par les textes comme telle, mais parlé par plus de 80% des Algériens, le tamazight autochtone et ancestral qui est reconnu depuis 2002 langue nationale (et depuis 2016 également langue officielle), et enfin, l'arabe classique (non parlé) qui est reconnu langue nationale et officielle depuis 1962.

La langue standard

Une langue standard est une construction ou le résultat d'une intervention directe et délibérée de la société qui a désigné pour diverses raisons, parmi plusieurs dialectes qui cohabitaient, un dialecte qui allait être représentatif. Ce dialecte a donc subi une standardisation pour devenir une langue. Différents processus sont nécessaires à cette opération :

- La sélection : d'une façon ou d'une autre, une variété en particulier a été sélectionnée pour être celle qui sera développée comme une langue standard. Cela peut être une variété déjà existante ou un amalgame de plusieurs variétés. Par exemple, l'hébreu classique ou plus exactement l'hébreu biblique a été choisi comme langue standard, alors qu'avant la naissance de la diaspora, il n'était parlé par aucun locuteur.
- La codification : un organisme ou une académie se charge de constituer des dictionnaires et des grammaires pour fixer la variété, afin que tout le monde tombe d'accord sur ce qui est attesté. A partir de ce moment-là, les locuteurs devront se servir de ce système à l'écrit.
- L'élaboration des fonctions de la langue : les domaines d'application de la langue standard (gouvernement, politique, droit, administration, éducation, sciences...) sont discutés puis fixés. Il peut être nécessaire pour certains domaines d'ajouter, de créer un vocabulaire technique spécialisé.
- L'accord : il faut que la population représentative accepte (ou qu'elle n'ait d'autres choix que d'accepter) cette variété choisie en tant que langue standard. Une fois acceptée, cette langue sert d'unificateur pour un état, une communauté, etc. et montre son indépendance et sa différence par rapport aux autres états ou communautés.

Si nous prenons le cas de l'Algérie, nous avons un standard pour l'arabe, le français, mais pas pour l'arabe algérien, qui est parlé différemment dans les différentes régions algérienne, et aussi pour tamazight qui ne dispose pas jusqu'à l'heure actuelle de standard (on enseigne les différentes variantes des régions où tamazight est enseignée : il ne s'agit que d'un vocable unifié pour désigner une réalité multiple.



Langue de scolarisation = d'enseignement / enseignée

Une langue de scolarisation est obligatoirement pratiquée par les élèves qu'elle soit maternelle ou non. Elle n'est pas une simple discipline scolaire dans la mesure où elle sert de vecteur pour l'enseignement - apprentissage des autres disciplines. Elle joue ainsi "un rôle de médiation par rapport aux autres champs du savoir" : c'est la langue de l'entrée formelle dans l'écrit pour la plupart des enfants. C'est primordial dans la mesure où ces objectifs d'accès à l'écrit (graphie, lecture, écriture) sont tellement importants qu'ils sont quasiment identifiés à l'école primaire. De plus, son monopole de vecteur écrit la rend indispensable pour l'accès aux autres disciplines ; ce rôle de la langue majeure la renforce et fait d'elle une langue commune, celle de la communauté scolaire.

Une langue enseignée est une discipline comme une autre qui a un horaire bien précis dans le planning scolaire. L'arabe classique est une langue d'enseignement au sein de l'école algérienne : à l'école primaire par exemple, elle est enseignée à raison de 12h par semaine, en plus des autres matières enseignées en langue arabe. Tamazight, langue maternelle de beaucoup de locuteurs sur l'ensemble du territoire national, est une langue non obligatoire enseignée à partir de la 4^{ème} année primaire, et limitée à 3h par semaine, comme le français ou l'anglais (première et 2^{nde} langues étrangères) !

Langue première / maternelle

La langue première remplace le concept de langue maternelle qui est difficile à définir et très connoté, il fait référence à la mère, alors que la langue première peut être celle du père ou d'aucun des deux parents. Langue première fait référence à deux facteurs : l'ordre d'apprentissage et le contexte. "Il s'agirait ainsi de dénommer la langue acquise la première par le sujet parlant dans un contexte où elle est aussi la langue utilisée au sein de la communication" (Cuq, 2003).

Langue maternelle et langue première font référence à la spontanéité, à un usage naturel et aisé. En effet, il peut être difficile de définir le niveau en langue d'un locuteur natif. Celui-ci a intériorisé les règles grammaticales, ce qui lui permet d'émettre des jugements de

grammaticalité d'un énoncé ou d'appropriation à une situation sans pour autant pouvoir expliquer ce jugement. "La syntaxe de la langue utilisée par un locuteur natif adulte est extrêmement complexe et largement inconsciente" (Conseil de l'Europe, 2005). Une langue première n'est pas forcément singulière car dans certaines situations de bilinguisme, une personne peut développer en parallèle deux langues et être ainsi parfaitement bilingue. En Algérie, notamment dans les régions mixtes arabophones et amazighophones, comme Bouira, on a de parfaits bilingues qui maîtrisent aussi bien l'arabe algérien que le kabyle et passent d'une langue à l'autre avec une grande aisance.

Langue étrangère / langue seconde

La langue étrangère est d'abord une notion de politique linguistique avant d'être une notion didactique : une langue est dite étrangère dans un pays quand les instances politiques lui attribuent ce statut de langue étrangère, qui est un statut éducatif (elles sont prises en charge par le système éducatif : ce qui les oppose à toutes les autres langues dont l'apprentissage est laissé au libre choix de l'individu). Ainsi une langue peut-être plus ou moins étrangère de par sa distance matérielle, son éloignement géographique, de par sa distance culturelle, de par sa distance linguistique, de par son degré de pénétration linguistique à travers les médias, la publicité, le domaine économique, les relations internationales... qui entraîne une familiarité plus ou moins importante.

Le concept de langue renvoie à une langue différente de la langue première et acquise dans le cadre de situations sociales qui peuvent être très variées. Par exemple, un enfant kabyle qui a le kabyle comme langue première, pourra également avoir l'arabe algérien et le français comme langues secondes, en fonction des situations auxquelles il est confronté : en effet, le français et l'arabe algériens sont des langues véhiculaires utilisées en Kabylie dans la vie quotidienne, notamment les villes.

Langue véhiculaire/vernaculaire

Une langue véhiculaire est une langue qui sert systématiquement de moyen de communication entre des populations de langues ou dialectes maternels différents, tout particulièrement lorsqu'il s'agit d'une langue tierce, différente des deux langues natives. Elle se distingue de la langue vernaculaire, communément utilisée au sein d'une population, sachant qu'une langue peut être à la fois véhiculaire et vernaculaire. Le vernaculaire est par ailleurs utilisé au sein d'une communauté, confinés dans des usages domestiques, familiaux...

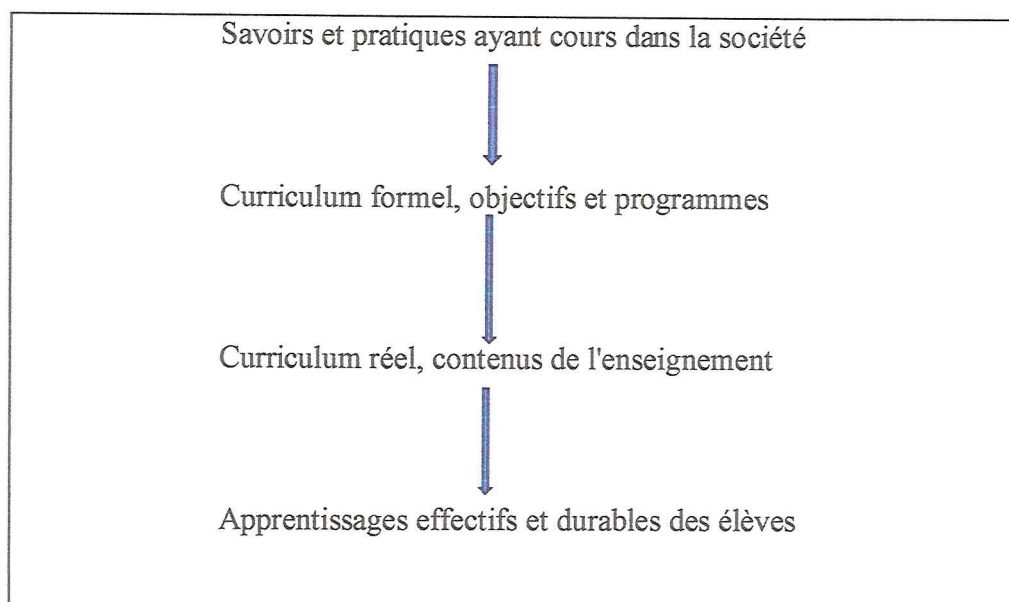
Dans ce foisonnement de concepts, il est important de pouvoir comprendre le contexte linguistique algérien, savoir situer les langues, leurs statuts et comprendre les enjeux politiques, et idéologiques qui font de telle ou telle langue dominante, prestigieuse, et l'autre langue dominée, minorée...pour comprendre les objectifs de l'enseignement de telle ou telle langue et pourquoi ces programmes pour Tamazight, pour l'Arabe ?...





Cours 4 : Transposition didactique pour une langue minorée

Dans un propos critique de la première définition de la transposition didactique, Philippe Perrenoud (1998) apporte des précisions quant aux sources possibles soumises à la transposition didactique. Il souligne « qu'on peut admettre que l'on travaille désormais avec deux sources de la transposition didactique : d'une part des savoirs, savants ou experts, d'autre part des pratiques sociales, voir le schéma ci-dessous :



Cette acception élargie de la transposition de la didactique nous intéresse pour notre cours, elle nous permet d'intégrer en plus des savoirs savants ou experts, les pratiques sociales, la littérature orale dans cette chaîne de la constitution des savoirs puis leur transformation lors de la prise en compte dans l'école. Comme le souligne Di Meglio, cette prise en compte de ce patrimoine immatériel contribue à la légitimation de l'enseignement d'un savoir non institué.

Par ailleurs, la recherche en didactique des langues minorées contribue aussi et surtout à transformer la conception de la langue au sein d'un projet éducatif, en effet, la norme, la variation linguistique peuvent être intégrées à l'école et permettraient de définir autrement ces langues sans les stigmatiser.

Comme nous l'avons vu dans le cours précédent, les langues se distinguent de par leurs statuts social, politique, leur prestige...Les contenus, les méthodes d'enseignement et les objectifs sont réfléchis en fonction de ces statuts des langues. Ces dernières années, plusieurs



chercheurs se penchent sur l'enseignement des langues minorées pour définir leurs objectifs et leurs contenus d'enseignement. Alain Di Meglio a souligné dans son article intitulé « *D'une identité réactive à une identité créative : aspects patrimoniaux de la transposition didactique de la langue corse* » que la transposition didactique pour une langue minorée doit s'appuyer sur son patrimoine immatériel et se le réapproprier dans l'objectif de « reconsidérer l'approche de l'universel pour y inscrire la diversité dans une acception plus ouverte, moins contrainte par une double idéologie : celle de la conservation, folklorisations ou muséification et celle d'une possession nationale centralisatrice »⁶.

On peut donc par-là affirmer l'importance de la tradition orale dans les différents processus de l'élaboration didactique des langues minorées, mêlant ainsi très souvent les avancées les plus significatives en matière de méthodes et les savoir-faire ancestraux de la transmission orale. Di Meglio relève quatre piliers de l'oralité qui ont trouvé une riche adaptation dans les méthodes d'apprentissages ou les enseignements scolaires : « les contes/légendes/récits oraux, le théâtre, le chant et la poésie ». On pourra faire remarquer qu'il n'y a rien de très spécifique à cela, pourtant la didactique ici doit assumer une forme de continuité culturelle. C'est la notion même d'oralité qui vient véritablement se constituer en apport novateur dans la mesure où cela a pu être abandonné ou négligé dans les approches classiques »⁷. On peut se référer par exemple au petit texte poétique ou ludique, plus ou moins scandé ou chanté, souvent accompagné d'une gestuelle et dont le rôle est de développer la diction ou d'apprendre à compter. Louis-Jean Calvet (1984) qualifie ces créations traditionnelles par le néologisme « virelangue ». Cette approche de et par l'oralité est une source intéressante pour une approche, pour une didactique de langue minorée, tout d'abord par le fait que la didactique de la langue minorée construit un patrimoine en même temps qu'elle le transforme en outil d'apprentissage. Et aussi, par le fait qu'elle s'appuie sur le rapport à l'écrit qui peut être réévalué : « Sans opposer oral et écrit aujourd'hui, la tradition orale retrouve une place centrale ou plus importante dans l'entreprise vitale de la transmission de la langue. Les joutes oratoires, l'improvisation, le récit oral (de vie, de famille ou autre), l'histoire drôle, le chant, la chanson et le jeu de rôle trouvent une place privilégiée, se modélisent et rendent didactique et transmission culturelle consubstantielles dans un cadre socio-éducatif revisité. »⁸

⁶ - Di Meglio, Alain, « D'une identité réactive à une identité créative : aspects patrimoniaux de la transposition didactique de la langue corse », Op.cit. P.03

⁷ - Di Meglio, Alain, « Didactique des langues minoritaires et enjeux de légitimation », Op.cit. P. 7

⁸ - Ibid.

Cours 5 : Les méthodes d'enseignement des langues

L'enseignement des langues, notamment des langues étrangères, a connu un réel développement durant ce dernier siècle. Dans l'objectif de le parfaire, plusieurs méthodes ont vu le jour s'appuyant sur le progrès enregistré dans divers domaines comme la linguistique, la psychologie, la sociologie....Je vous présenterai ce panorama que j'ai organisé de façon chronologique, parce que les évolutions se sont succédées dans le temps de manière de plus en plus accélérés. Chaque nouvelle méthodologie prétend répondre aux insuffisances des méthodologies précédentes, toutefois, ce n'est pas parce que les nouvelles méthodologies apparaissent que les anciennes disparaissent : les méthodes les plus anciennes comme les méthodes traditionnelles sont toujours présentes sur terrain ; il y a enrichissement de l'éventail méthodologiques sans qu'il y ait substitution. Cependant, c'est la méthode dite traditionnelle qui a connu une très longue vie (elle a existé depuis le XVI siècle jusqu'à la fin du XIX siècle et elle perdure jusqu'à nos jours dans certains contextes pédagogiques).

La méthode traditionnelle.

La méthodologie dite traditionnelle est la méthodologie qui s'est inspirée de la méthodologie des langues anciennes, la plus vieille des méthodologies, elle, s'étale sur plus de trois siècles, et elle prend des formes variées au cours de son évolution. Cette méthodologie, qui possède un métalangage lourd, donne de l'importance à la grammaire, à l'écrit et à la traduction...elle est aussi appelée : méthode grammaire-traduction parce qu'elle visait l'apprentissage des règles grammaticales et des formes écrites. Son objectif n'est pas tant d'apprendre à parler une langue étrangère mais surtout à l'écrire, la lire pour permettre l'accès aux textes littéraires rédigés dans cette langue. L'apprentissage de la langue étrangère passait par la révision des règles grammaticales (méthodes déductives), la mémorisation de listes de mot (méthode répétitive), et enfin, la production d'équivalences interlinguales (méthodes applicatives) à l'aide d'exercices de thème et de version (méthode indirecte).

Pour résumer, cette méthodologie est indirecte, calquée sur les méthodologies de l'enseignement des langues mortes qui étaient considérées comme de vraies langues...elle est fondée sur le travail de traduction des textes littéraires et la grammaire. Elle se concentrait sur l'écrit et elle donnait une place écrasante à la traduction. Cet abus de l'enseignement

grammatical dans la méthodologie traditionnelle a provoqué une évolution interne dans cette méthodologie qui a amené à l'apparition de la méthodologie directe⁹ (Puren 1988: 106)

La méthode directe

Comme la plupart des méthodologies d'enseignement, la méthodologie directe est élaborée en fonction de nouveaux besoins sociaux, alors suscités par la révolution industrielle mais aussi en réaction à la méthodologie traditionnelle qui accordait une place prépondérante à la traduction et qui nécessitait l'acquisition de connaissances grammaticales et culturelles importantes. A la fin du XIXe et au début du XXe siècle, face à l'extension du commerce et de l'industrie et à l'internationalisation des échanges, se développe sous l'impulsion des phonéticiens un important mouvement réformateur de l'enseignement des langues vivantes. Progressivement, se répand fortement l'idée que le but principal de l'enseignement des langues consiste d'abord à apprendre à les parler, et seulement ensuite à les écrire, et que leur connaissance pratique doit prévaloir sur l'acquisition d'une culture littéraire. C'est pourquoi, la méthode directe a été officiellement imposée dans l'enseignement primaire et secondaire français par les instructions ministérielles de 1902. L'objectif principal, contrairement à la MT, était d'apprendre à parler directement en langue cible par le biais de l'activité constante de l'apprenant. Cette méthodologie favorisait le contact direct avec la langue étrangère (méthode directe), l'oral au lieu de l'écrit (méthode orale). Le noyau dur de cette méthodologie était constitué par les méthodes directe, orale et active, articulées aux méthodes répétitive, interrogative et intuitive. Cette méthodologie s'appuyait aussi sur la technologie qui était déjà utilisée dans le cadre de l'enseignement des langues.

Les méthodes Audio-Orales (MAO- 1950-1960)

La méthodologie audio-orale naît au cours de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais. On a alors fait appel au linguiste Bloomfield qui va créer "la méthode de l'armée". Cette méthode n'a duré en réalité que deux ans, mais elle a provoqué un grand intérêt dans le milieu scolaire. La méthodologie audio-orale constituait un mélange de la psychologie behavioriste et du structuralisme linguistique qui a largement influencé l'enseignement de la grammaire grâce aux "patterns drills" ou "cadres syntaxiques".

⁹ - PUREN, Christian, 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE International, P. 106

D'un point de vue linguistique, la MAO s'appuyait principalement sur les travaux d'analyse distributionnelle des disciples de Bloomfield. Ce type d'analyse considérait la langue dans ses deux axes: paradigmatique et syntagmatique. Ceci explique que les exercices structuraux (pattern drills, tables de substitutions, tables de transformations) proposaient aux apprenants d'effectuer sur les structures introduites en classe les deux manipulations de base: la substitution des unités les plus petites de la phrase ou la transformation d'une structure à une autre. Il s'agissait donc d'exercices de répétition ou d'exercices d'imitation à partir desquels les apprenants devaient être capables de réemployer la structure en proposant de nouvelles variations paradigmatiques.

La MAO s'appuyait également sur la psychologie béhavioriste créée initialement par J. B. Watson et développée postérieurement par B. F. Skinner. Le langage, selon cette théorie, n'était qu'un type de comportement humain et son schéma de base était le réflexe conditionné: stimulus-réponse-renforcement. Les réponses déclenchées par les stimuli étaient supposées devenir des réflexes, c'est-à-dire des acquis définitifs. C'est pourquoi le laboratoire de langues va devenir l'auxiliaire privilégié de la répétition intensive car il faciliterait la mémorisation et l'automatisation des structures de la langue.

Le but de la MAO était de parvenir à communiquer en langue étrangère, raison pour laquelle on visait les quatre habiletés afin de communiquer dans la vie de tous les jours. On concevait la langue comme un ensemble d'habitudes, d'automatismes. On niait la conception universaliste de la langue en considérant que chaque langue a son propre système phonologique, morphologique et syntaxique. Comme on ne considérait pas le niveau sémantique, la signification n'occupait pas une place prioritaire en langue étrangère. C'est pourquoi le vocabulaire était relégué au second plan par rapport aux structures syntaxiques. De plus, les habitudes linguistiques de la langue maternelle étaient considérées principalement comme une source d'interférences lors de l'apprentissage d'une langue étrangère; afin de les éviter, il était recommandé d'utiliser la langue étrangère en classe.

La MAO a été critiquée pour le manque de transfert hors de la classe de ce qui a été appris et on a considéré que sa validité se limitait au niveau élémentaire. De même, à l'enthousiasme pour les exercices structuraux a succédé la déception. En effet les exercices ennuyaient les élèves, les démotivaient et le passage du réemploi dirigé au réemploi spontané ne se faisait que rarement.

D'un autre côté, la grammaire générative-transformationnelle chomskyenne s'est
attaquée au structuralisme linguistique bloomfieldien en lui reprochant de ne s'intéresser
qu'aux phénomènes de surface et de négliger les structures profondes de la langue. Pour les
généralistes, apprendre une langue ne consisterait pas seulement à acquérir "un simple
système d'habitudes qui seraient contrôlées par des stimuli de l'environnement" mais à
assimiler "un système de règles qui permet de produire des énoncés nouveaux et de
comprendre des énoncés nouveaux". A partir du début des années 1960, on a assisté à une
importante influence de la linguistique sur la didactique du français langue étrangère.
L'expression "linguistique appliquée" devient alors synonyme de "pédagogie des langues" ce
qui révèle son influence sur la didactique des langues étrangères en France. Même si les
références à la MAO et aux principes de la linguistique appliquée sont très nombreuses dans
le discours didactique français de cette époque, cette méthodologie a eu une influence limitée
en France parce qu'aucun cours audio-oral n'a été publié ni pour l'enseignement du FLE ni
pour celui des langues vivantes étrangères en milieu scolaire.

Les méthodes Audio-Visuelle (MAV vers les années 1970)

La méthodologie audiovisuelle (MAV) domine en France dans les années 1960-1970
et le premier cours élaboré suivant cette méthode, publié par le CREDIF en 1962, est la
méthode "Voix et images de France". La cohérence de la méthode audiovisuelle était
construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. Le support sonore était
constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des vues fixes. En effet,
les méthodes audiovisuelles avaient recours à la séquence d'images pouvant être de deux
types: des images de transcodage qui traduisaient l'énoncé en rendant visible le contenu
sémantique des messages ou bien des images situationnelles qui privilégiaient la situation
d'énonciation et les composantes non linguistiques comme les gestes, les attitudes, les
rapports affectifs, etc. La MAV se situait dans le prolongement de la méthodologie directe
tout en essayant de donner des solutions aux problèmes auxquels s'étaient heurtés les
méthodologues directs. Les didacticiens français ont également reconnu l'influence décisive
américaine dans les débuts de l'élaboration de la MAV française. Cependant c'est Chomsky
qui influencera la suite de son élaboration et la méthodologie finie. Dans la méthodologie
audiovisuelle, les quatre habiletés étaient visées, bien qu'on accordât la priorité à l'oral sur
l'écrit. La MAV prend aussi en compte l'expression des sentiments et des émotions, non
considérés auparavant. Sur le plan de l'apprentissage, la MAV suivait la théorie de la Gestalt,

qui préconisait la perception globale de la forme, l'intégration par le cerveau, dans un tout, des différents éléments perçus par les sens. La langue étant considérée comme un ensemble acoustico-visuel : la grammaire, les clichés, la situation et le contexte linguistique ont pour but de faciliter l'intégration cérébrale des stimuli extérieurs.

D'après C. Puren, toutes les méthodes présentes dans la méthodologie directe se retrouvent organisées dans la MAV. Pour la méthode directe ce sont les images qui servent de point de départ pour une compréhension directe, c'est-à-dire sans passer par la langue maternelle. Cette méthode s'appliquera aussi bien à l'enseignement du lexique (sans recourir à la traduction en langue maternelle) qu'à l'enseignement grammatical, sans l'intermédiaire de la règle, l'apprenant saisit les règles de manière intuitive). Comme la méthode directe, la méthode audiovisuelle s'appuie sur un document de base dialogué conçu pour présenter le vocabulaire et les structures à étudier. En ce qui concerne la méthode orale, le support audiovisuel remplace le support écrit. La forme "dialoguée" du dialogue de base vise à faciliter son exploitation orale en classe. L'accent est placé dès le début sur la correction phonétique en évitant les interférences de la graphie. La méthode active est présente dans la MAV puisqu'on sollicite l'activité de l'élève à travers l'image qui stimule la motivation. Les personnages présentés dans les dialogues se veulent proches des élèves afin qu'ils s'identifient à eux. L'enseignement lexical et grammatical se fait d'une manière intuitive. La méthode interrogative apparaît également car la MAV considère nécessaire un dialogue constant entre le professeur et la classe sans que celle-ci ne dépende entièrement de lui. En effet, grâce au support audiovisuel il est possible de rompre le face à face élève-professeur. Le dialogue sert à illustrer dans un contexte un nombre de mots usuels nouveaux par un procédé intuitif. En effet l'élève établit une association systématique du dialogue et de l'image chargée de représenter la situation de communication.

La MAV se différencie de la méthodologie directe parce qu'elle interdit toute explication grammaticale. Les exercices structuraux fonctionnent comme une technique d'application de la méthode intuitive intégrale en enseignement grammatical et c'est le professeur qui facilitera à l'élève au cours des exercices l'analyse implicite des structures. Finalement, les méthodes imitative et répétitive que l'on retrouve dans les exercices de mémorisation et dramatisation du dialogue de base, et dans les exercices structuraux réalisés au laboratoire ou dans les exercices écrits, questionnent fortement. D'après H. Besse, la méthodologie Structuro-globale-audiovisuelle serait plus proche de la méthodologie directe européenne que de l'audio-orale américaine et présenterait également des affinités avec la

méthode situationnelle anglaise. En ce sens la SGAV aurait le mérite de tenir compte du contexte social d'utilisation d'une langue et permettrait d'apprendre assez vite à communiquer oralement avec des natifs de langues étrangères, mais n'offrirait pas la possibilité de comprendre des natifs parlant entre eux ni les médias. Pour conclure, l'une des principales raisons du succès des méthodes audiovisuelles semble correspondre au faible investissement qu'elles requièrent de ceux qui les pratiquent. Cependant la méthodologie SGAV est entrée en déclin et a cédé sa place à l'approche communicative basée sur d'autres théories linguistiques (le fonctionnalisme) et psychologiques (le cognitivisme). Deux choses ont été reprochées à ces méthodes :

- La didactique, les aspects didactiques ne sont pas bien réfléchis, comme les dialogues, ils doivent être bien choisis en fonction de leur récurrence ;
- Négligence de la grammaire, de la norme, de l'écrit.

L'approche communicative

L'approche communicative s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction à la méthodologie audio-orale et la méthodologie audiovisuelle. Elle apparaît au moment où l'on remet en cause en Grande-Bretagne l'approche situationnelle et où aux USA la grammaire générative transformationnelle de Chomsky est en plein apogée. Elle est appelée approche et non méthodologie par souci de prudence, puisqu'on ne la considérait pas comme une méthodologie constituée solide. Quoique Chomsky ait beaucoup critiqué les méthodes audio-orale et situationnelle, sa linguistique n'est pas directement la source de l'approche communicative. En effet, c'est la convergence de quelques courants de recherche ainsi que l'avènement de différents besoins linguistiques dans le cadre européen (Marché commun, Conseil de l'Europe, etc.) qui a en définitive donné naissance à l'approche communicative. Il n'y a pas de rupture dans les objectifs entre les méthodes structurales et la méthode fonctionnelle comme cela avait été le cas entre les méthodologies directe et traditionnelle. La différence se situe au niveau de la compétence: pour les structuralistes l'important est la compétence linguistique tandis que pour les fonctionnalistes il faut privilégier la compétence de communication, c'est-à-dire l'emploi de la langue. Toute une partie de la recherche en didactique des langues vivantes étrangères va s'orienter dans les années 1970 vers l'analyse des besoins avant même d'élaborer un cours de langue. Ceci provoque une nouvelle définition d'apprentissage: Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en

utilisant les codes de la langue cible. L'enseignement d'une langue est étroitement lié au type de public auquel il s'adresse, il est donc indispensable de faire une description minutieuse du public visé. Même si la notion de besoin est ambiguë et se confond parfois avec intérêt, but, etc., l'élève demande d'autant plus de formation qu'il a lui-même une formation plus large. Néanmoins, il existe de nombreux facteurs de diversification des besoins des apprenants selon le pays où il habite et les contacts que ce pays entretient avec les pays où l'on parle la langue étrangère, son niveau de langue, la filière choisie dans ses études et les propres différences entre individus. L'évaluation des besoins des apprenants en milieu scolaire restait cependant difficile à établir étant donné qu'ils étaient souvent incapables de les exprimer clairement. Il reviendrait donc au didacticien d'établir une liste de besoins plus ou moins généraux pour le milieu scolaire, de peur qu'on en arrive à supprimer l'étude des langues étrangères à l'école jusqu'à l'âge où l'apprenant puisse communiquer personnellement ses besoins linguistiques. De même les besoins ne pouvaient être définis une fois pour toutes en début d'apprentissage puisqu'ils évoluent au cours même du processus d'apprentissage. Les tenants de l'approche communicative considèrent qu'une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu physique, etc.) et à l'intention de communication (ou fonction langagière: demander d'identifier un objet, demander une permission, donner des ordres, etc. De plus, le sens communiqué n'est pas toujours totalement identique au message que le locuteur a voulu transmettre, car le sens est le produit de l'interaction sociale, de la négociation entre deux interlocuteurs. En effet, lorsque l'on produit un énoncé rien ne garantit qu'il soit correctement interprété par notre interlocuteur. Selon l'approche communicative, apprendre une langue ne consisterait pas, comme le croyaient les behavioristes et la méthode audio-orale, à créer des habitudes, des réflexes. Pour les psychologues cognitivistes, l'apprentissage est un processus beaucoup plus créateur, plus soumis à des influences internes qu'externes. C'est pourquoi les exercices structuraux ont été critiqués car ils provoquaient une certaine lassitude chez les élèves et le professeur. On leur reprochait d'être purement mécaniques et de ne faire référence à aucune situation concrète. Alors que pour l'approche communicative les constructions ne devraient jamais fonctionner hors des énoncés naturels de communication. L'apprentissage n'est plus considéré comme passif, recevant des stimuli externes, sinon comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé par cet individu. Le résultat dépend du type d'information présenté à l'apprenant et de la manière dont il va traiter cette information. L'enseignant devient ainsi "un conseiller". Il doit recourir



à des documents appelés “authentiques”, c’est-à-dire non conçus exclusivement pour une classe de langue étrangère.

L’approche communicative présente, au moins pour la compréhension orale, diverses formes linguistiques destinées à transmettre un même message. On prend en compte le niveau du discours et on distingue entre cohésion (les relations existant entre deux énoncés) et cohérence (les relations établies entre des énoncés et la situation extralinguistique). On utilise en classe de préférence la langue étrangère, mais il est possible d’utiliser la langue maternelle et la traduction. En ce qui concerne l’erreur, elle est considérée inévitable.

Avec cette approche, nous constatons un certain retour de l’écrit. Puis après le retour de la langue écrite qui était totalement bannie avec la méthode directe, l’objectif n’est pas de savoir la langue mais la communication dans la langue (l’enseignement est fonctionnel et notionnel, à cause des dialogues qui gravitent autour des notions). Une notion qui est le pivot d’une situation de communication : il y a apparition d’un peu de grammaire, de conjugaison, et aussi la réintroduction de la langue maternelle dans les apprentissages de la langue étrangère (méthode indirecte en 1990). Un certain nombre de changements apparaissent par rapport aux principes de la méthode directe, active et audiovisuelle. Par la suite, apparaîtront, de plus en plus, des méthodes ciblées, des méthodes valables pour un public donné avec des objectifs données...les paradigmes des méthodologies nouvelles : elles sont ciblées, indirectes, interculturelles...se rencontrer, se connaître, créer des échanges, la langue et le mode de vie qui va avec...





Chapitre 2

Enseignement de tamazight et son évolution depuis la période coloniale à nos jours

Cours 6 : l'historique de l'enseignement de tamazight (kabyle)

Les cours de ce chapitre traitent de l'enseignement de tamazight depuis la période coloniale à nos jours : son histoire, son évolution, ses références, ses méthodes. L'objectif de ce chapitre est de donner un aperçu général de l'enseignement de tamazight à l'étudiant et de le mettre dans le bain de cet enseignement, surtout qu'il est en troisième année et est amené à faire un stage d'un mois dans les établissements scolaires. Ces cours lui donneront les clés pour comprendre et réussir son stage.

L'historique de l'enseignement de tamazight

L'enseignement de tamazight s'est étalé sur trois périodes différentes réparties comme suit :

La première période c'est la période coloniale, elle a commencé, avec les premiers cours du berbère/tamazight, vers les années 1880 jusqu'à 1962, l'année de l'indépendance. C'est durant cette période qu'avait été instauré, pour la première fois, l'enseignement du kabyle et des dialectes berbères pour les personnes âgées de + 17 ans.

La deuxième période commence à partir de 1962 jusqu'à l'année 1995. L'enseignement de tamazight durant cette période était interdit dans des cadres officiels. Il était assuré à titre individuel ou dans le cadre des associations culturelles, bénévolement

La troisième période s'étale sur plus d'une vingtaine d'années, de 1995 à nos jours. Cette période se caractérise par le cachet officiel de cet enseignement. Son introduction dans le système éducatif est régie par un décret présidentiel et plusieurs circulaires ministérielles qui sont venues, par la suite, pour définir les modalités de son introduction et de son organisation à l'école. Tamazight n'avait, jusque-là, aucune tradition scolaire et le système éducatif algérien n'a aucune expérience de l'enseignement des langues comme tamazight, langue minorée, orale avec plusieurs variantes.

1 - L'enseignement de tamazight durant la période coloniale

En parlant de l'enseignement du kabyle, de tamazight/berbère, de manière générale, on fait souvent référence à l'enseignement actuel, officiel, alors que de l'enseignement de celle-ci avait commencé avec la période coloniale, vers les années 1880¹⁰. Selon l'ouvrage « Notions de kabyle »¹¹, plusieurs instances délivraient des diplômes, brevets et certificats de

¹⁰ - Chaker, S., « Enseignement », Encyclopédie berbère [En ligne], 17 | 1996, document E29, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/encyclopedieberbere/2157>, P. 01

¹¹ - Si Ahmed, M.E.L.H. et Plault, M., 1960, Notions de kabyle (à l'usage des candidats à l'examen pour la prime de 4èmes catégories), Lyon. Voir page « avertissement », Nathan-CLE, International, P. 106

berbère (tamazight) : la faculté d'Alger, l'École Pratiques d'Études Berbères et l'École Nationale des Langues Orientales. Certains Algériens, particulièrement des Kabyles, ont suivi ces formations et les avaient dispensées par la suite, à l'instar d'Amar Saïd Bouilifa. Des primes annuelles ont été très tôt instituées pour encourager les fonctionnaires - qui seraient amenés à travailler dans des régions berbérophones et kabylophones et à avoir des contacts avec les habitants de ces régions - à préparer le diplôme en variantes berbères ou le brevet de langue kabyle. Cette prime était d'une valeur variable en fonction du diplôme préparé. Elle a été règlementée par des décrets et arrêtés qui avaient fixé sa nature et le profil de son bénéficiaire.

Il y avait aussi une formation universitaire où le berbère était objet d'étude et de recherche académique, sous l'égide de la chaire du berbère. Plusieurs universitaires français ou d'origine européenne s'étaient spécialisés en langue, littérature et culture berbère. Selon Salem Chaker, ces études universitaires dans le domaine de langue berbère étaient l'apanage des Français ; les Maghrébins étaient exclus de ces formations académiques et de spécialité : « sur le terrain universitaire, les Français ont quitté le Maghreb sans avoir formé une relève de berbérissants locaux : toutes les thèses de berbère (langue et littérature) soutenues par les Maghrébins l'ont été bien après la décolonisation... »¹².

Il est important de souligner que durant cette période, il n'y avait aucun enseignement de la langue berbère et du kabyle dans le cadre de l'éducation nationale.

2 - L'enseignement du kabyle durant la période allant 1962/1995.

La langue amazighe est devenue au lendemain de l'indépendance un sujet tabou et une "création du colonialisme". Toute revendication de cette dimension linguistique et culturelle de l'Algérie était considérée comme une atteinte à l'unité nationale. L'Algérie post-indépendante ne voulait pas faire de place pour la langue et la culture amazighes, et moins encore pour leur enseignement et leur développement. Cette exclusion s'est traduite sur le terrain par plusieurs actions : l'exclusion de tamazight de toute manifestation culturelle officielle, en Algérie ou à l'étranger, la fermeture de la chaire berbère... Cependant, malgré cet anathème jeté sur tamazight, Mouloud Mammeri avait réussi à assurer un cours de tamazight à la faculté d'Alger, de 1965 à 1972. C'était un cours informel, hors cursus universitaire, ne débouchant sur aucun diplôme. Ce cours était assuré en dehors des horaires habituels de travail. Mais, il a été, quand même, supprimé en 1973 dans le cadre de la

¹² - Chaker, Salem, 1990, Imazigehen-ass-a, Editions Bouchène, Alger, P.62

réforme de l'enseignement supérieur. La négation de tamazight ne s'était pas limitée à son interdiction des sphères publiques et officielles, elle s'était élargie au mouvement de revendication qui l'a portée et aux militants de ce mouvement; ces derniers étaient sujets à toutes sortes d'intimidations, d'humiliations et d'arrestation, avec de lourdes peines, notamment à partir des années 70 où ce mouvement de revendication identitaire est radicalisé (Voir à ce sujet "Imazighen ass-a" et "Chronologie du mouvement berbère"¹³)



3 - L'enseignement de tamazight à l'école algérienne

L'introduction de tamazight dans le système éducatif algérien en 1995, demeure l'acquis le plus important de la revendication identitaire qui peut avoir des conséquences majeures sur le devenir de la langue amazighe en Algérie, parce que, comme le souligne Chrystelle Burban, l'école est « généralement tenue pour l'élément clé de la récupération linguistique »¹⁴.

L'enseignement de tamazight, pour la troisième période, est certes institutionnalisé, la langue est enseignée à l'école algérienne, mais elle est rentrée comme par effraction, elle a été imposée par le mouvement de revendication, et son introduction dans le système éducatif n'avait pour objectif que d'apaiser les esprits. Il est sujet à de multiples problèmes. Le statut de la langue n'est pas bien défini dans les textes officiels et les objectifs ne sont pas très clairs pour pouvoir les traduire de manière efficace sur le terrain.

Le point essentiel qui se dégage de ces trois expériences de l'enseignement de tamazight se rapporte à son appellation : durant la période coloniale, l'appellation de l'enseignement du berbère et de l'enseignement du kabyle était justifiée. Ces enseignements étaient dispensés différemment, avec des primes différentes, comme nous l'avons déjà souligné. Aussi, les textes étaient clairs, ainsi que les objectifs de chaque enseignement. Toutefois, pendant cette période l'enseignement du kabyle est certes reconnu, mais comme un objet utilitaire destiné aux adultes pour mieux pénétrer les populations et il devient aussi un objet d'étude ethnographique, mais il n'y avait aucune intention de promouvoir le kabyle en tant que langue à travers le système éducatif. Durant la période d'indépendance jusqu'à 1995 ni le kabyle ni tamazight ne sont reconnus et l'enseignement revêt un caractère quasi clandestin. La 3ème période, celle de la reconnaissance constitutionnelle est parvenue grâce à la pression revendicative du kabyle.

¹³ - Guenoun, Ali, 1999, Chronologie du mouvement berbère, Ed. Casbah, Alger.

¹⁴ - Chrystelle Bourban, dans les Actes du colloque international, L'école instrument de sauvegarde des langues menacées, du 30/01/2005, Université de Perpignan Via Dominitia -CRILLAUP.

Cours n° 7 : L'enseignement du kabyle à travers les différents contextes sociopolitiques

Etudier les contenus de l'enseignement de tamazight (kabyle) sans les rattacher à leurs contextes et leurs objectifs d'enseignement ne nous donnera qu'une vision étriquée de cet enseignement. Il faut réfléchir cet enseignement dans leur contexte historique, politique et culturel. L'enseignement de tamazight durant la période coloniale s'est développé sous la troisième république où la traque des dialectes et des langues régionales étaient à son apogée. Sous la IIIème République, la langue officielle était le français, même dans les colonies, les langues autochtones sont considérées comme des langues étrangères, souvent, elles sont rejetées, exclues de l'école parce qu'elles sont définies comme des dialectes et des patois qui ne peuvent avoir le privilège d'être enseignées. Toutefois, le kabyle, les dialectes berbères et l'arabe dialectal sont enseignés, mais à l'Ecole Normale, pour les jeunes diplômés qui seraient en contact avec les locuteurs de ces langues. Il s'agissait de donner aux jeunes diplômés, dont les instituteurs surtout, une formation spéciale qui devait les préparer à enseigner dans les écoles Kabyles ou ailleurs en Algérie. Ainsi, le kabyle, n'a pas été enseigné, comme nous l'avons déjà souligné, pour assurer sa pérennité et son développement, mais bien au contraire, pour servir la langue et la conquête française. Il a été enseigné comme une langue étrangère avec des méthodologies d'enseignement des langues étrangères.

Toutefois, cet enseignement a permis un travail sur la langue et la production de plusieurs outils didactiques. Les méthodologies exploitées pour cet enseignement avaient connu une continuité : la méthodologie traditionnelle a été dominante, pratiquement tous les manuels de la période coloniale étaient structurés avec cette méthodologie. Puis vient la méthodologie directe avec le deuxième manuel de Boulifa édité en 1913. Dans ce manuel Boulifa oriente son enseignement vers la maîtrise de la langue orale, l'objectif principal de l'enseignement des langues étrangères dans le cadre de cette méthodologie. Vers les années 60, la didactique du kabyle langue étrangère s'est enrichie avec le manuel Tizi-wuccen qui est structuré avec la méthodologie audio-visuelle en vogue à l'époque en France.

Le contexte où a évolué l'enseignement de tamazight (kabyle) de la deuxième époque est différent de celui de la première époque. Toutefois, ils ont évolué, tous les deux dans un climat de rejet et de négation. Pour la deuxième époque, l'Algérie était indépendante, mais elle a hérité de la politique linguistique française qu'on peut définir comme « Les politiques de valorisation de la langue officielle ». Ces politiques linguistiques ne reconnaissent qu'une seule langue et travaillent à long terme l'assimilation des populations, elles sont des politiques d'unilinguisme qui consistent à favoriser une seule langue sur les plans politique, juridique,

social, économique, etc. Dans le cadre de cette politique de francisation, pour la période coloniale et de l'arabisation pour la période de l'indépendance, les langues du peuple algérien étaient exclues. Au lendemain de l'indépendance de l'Algérie, dans une démarche de réappropriation identitaire, Ahmed Ben Bella, le premier président de la République, dans sa première allocution publique et officielle, installe sans équivoque le cadre dans lequel doit se définir l'identité algérienne : « Nous sommes des Arabes, des Arabes, dix millions d'Arabes ». D'emblée, la pluralité est niée et la diversité linguistique est considérée comme un germe de division menaçant une unité nationale ayant pour socle l'arabe et l'islam. La politique linguistique d'Algérie indépendante était dès le départ conçue sur le mode de l'exclusion et du monolinguisme, au travers de la politique agressive d'arabisation... Toutes les personnes qui se revendiquaient Amazighes ou Kabyles, ou qui travaillaient pour la promotion de cette langue, étaient perçues comme les ennemies de l'Etat. C'est dans ce climat de rejet et de négation que s'est développé l'enseignement de tamazight (kabyle) de la deuxième époque, un enseignement qui avait l'objectif d'inscrire tamazight (kabyle) dans l'écrit et la modernité. Cet enseignement était clandestin et était pris en charge par les militants qui n'étaient pas spécialistes dans le domaine de l'enseignement.

L'enseignement de tamazight (kabyle) pour la troisième époque est différent en apparence, c'est un enseignement de langue officielle (depuis février 2016 et nationale depuis 2002). Cet enseignement officiel est pris en charge, essentiellement, par le MEN secondé par les institutions étatiques le HCA, CNPLET... qui, théoriquement, travaillent pour la promotion de cette langue. Mais, ya-t-il réellement un changement d'attitude vis-à-vis de tamazight (kabyle) ? Le pouvoir algérien enclenche-t-il une nouvelle politique linguistique afin de reconnaître les droits linguistiques des Amazighes et Kabyles ? Selon Salem Chaker : « On peut en conclure que l'État algérien, en introduisant dans sa constitution le berbère en tant que « seconde langue nationale » a fait une concession purement formelle à la contestation berbère kabyle. Pour le législateur et l'État, l'arabe demeure la langue exclusive des espaces institutionnels et publics, même non-officiels. Concrètement, le statut de « langue nationale » se réduit à la reconnaissance d'une légitimité patrimoniale – le berbère fait partie du patrimoine historique et culturel de l'Algérie et à la tolérance d'un enseignement facultatif là où une demande existe.

L'enseignement de tamazight (kabyle) pour la troisième époque évolue aussi dans ce climat de négation malgré les concessions faites pour cette langue à partir de 1995. Ces concessions demeurent une réponse d'apaisement à la contestation kabyle et ne s'inscrivent

pas dans une quelconque volonté de reconnaître des droits linguistiques des Kabyles ou des Amazighes, ni une volonté de changer de politique linguistique vis avis de tamazight (kabyle).

Le Caractère officiel de tamazight (kabyle) ne remet pas en cause la politique d'arabisation, d'unilinguisme du pouvoir algérien prônée depuis l'indépendance. La langue tamazight (kabyle) est tolérée dans les établissements scolaires comme une matière secondaire qui ne peut avoir d'influence sur le cursus des élèves à l'école algérienne.

Malgré son caractère officiel, c'est un enseignement facultatif, avec une faible prise en charge étatique, malgré le nombre d'institutions qui sont au service de cet enseignement. Les objectifs ne sont pas clairs. Les finalités de cet enseignement tels qu'ils sont énoncés dans le programme de tamazight niveau II des apprentissages (1ère AM et 2ème AM) sont indissociables des finalités d'ensemble du système éducatif national. Elles doivent contribuer à :

- La formation intellectuelle des apprenants pour les doter d'une capacité de raisonnement et du sens critique ;
- La facilitation, par l'intercompréhension, de leur insertion dans la vie sociale et professionnelle ;
- L'acquisition d'un outil de communication qui leur permette l'accès aux savoirs ;
- L'ouverture sur le monde, afin de réduire les cloisonnements et d'installer des attitudes de tolérances et de paix ?

Ces finalités peuvent correspondre à l'enseignement de n'importe quelle langue. Les spécificités de tamazight ne sont pas prises en compte dans l'énoncé de ses finalités et celles-ci ne sont pas clairement traduites dans les objectifs d'enseignement qui ont mis l'accent sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit.

Cours n°8: Les méthodes de l'enseignement du tamazight (kabyle) à travers les trois époques

L'enseignement de tamazight est récent, il remonte à la fin des années 1888, avec l'instauration des primes pour encourager les instituteurs européens à entreprendre l'apprentissage de l'arabe parlé et du kabyle (300 francs par an pour les titulaires du brevet d'arabe et du brevet de kabyle de l'École des lettres d'Alger et 500 francs pour les diplômés). Cet enseignement qui concernait dans un premier temps les instituteurs qui allaient avoir un contact direct avec les régions arabophones, kabylophones ou berbérophones, fut élargi ensuite à tous les fonctionnaires qui voulaient bénéficier de la prime. Les enquêtes et publications d'ordre linguistique et pédagogique vont alors se multiplier, encouragés par les professeurs de l'Ecole des Lettres d'Alger renommés comme René Basset et vont alimenter les cours et les manuels. Les méthodes d'enseignement de tamazight connaîtront plusieurs évolutions à travers les trois époques dont nous avons parlé. Deux orientations principales ont caractérisé cet enseignement :

1-Les méthodes d'enseignement du kabyle durant la période coloniale

1-1-Méthodes d'enseignement du kabyle langue étrangère.

Quoique l'objectif de cet enseignement fût colonialiste, il a cependant donné naissance à une matière didactique kabyle de qualité, qui a, par ailleurs, permis à plusieurs étrangers à écrire et parler le kabyle couramment. L'enseignement de la période coloniale est passé par plusieurs méthodes. Ben Sédira et Boulifa, et bien d'autres ont enseigné le kabyle avec la méthode traditionnelle. Les premiers manuels du kabyle étaient, ainsi, élaborés avec cette méthodologie qui axe l'apprentissage sur la grammaire, la traduction (avec les exercices de thème et versions) et la mémorisation du vocabulaire, présenté parfois comme des mots isolés à apprendre par cœur, ou dans des dialogues. L'enseignement avec la méthode traditionnelle est construit autour de deux éléments essentiels : la grammaire et les exercices de traduction (thème et versions).

Boulifa change de méthode d'enseignement, il met en application une méthode dite méthode directe qui est née vers le début du xx siècle. Cette méthode propose de reproduire dans la classe des conditions d'acquisition naturelles d'une langue sans recours à la l'enseignement intensif de la grammaire et de la traduction. Le noyau dur de cette méthodologie est constitué de trois méthodes (directe, active et orale), une terminologie que nous retrouvons dans le discours de Boulifa :

« Connaître une langue c'est connaître la mentalité, l'esprit, le génie de ceux qui parlent cette langue ; or, la mentalité d'un groupe quelconque d'individus, ne peut être pénétrée, saisie et comprise que par une étude approfondie, une connaissance exacte de leur caractère et de leurs mœurs, c'est là, pensons-nous, l'esprit de la méthode directe »⁵

Cette réorientation de l'enseignement du kabyle, de la grammaire vers la pratique orale de la langue, inscrit cet enseignement dans une évolution de méthode d'enseignement :

(Méthode traditionnelle \longrightarrow Méthode directe)

Il passe d'un enseignement par une approche purement grammaticale, avec Ben Sedira et Boulifa, vers une approche culturelle avec le deuxième manuel de Boulifa qui met l'accent sur l'objectif culturel et l'apprentissage de l'oral.

2 - les méthodes d'enseignement du kabyle pour la période post indépendance

Avec les manuels de la deuxième période, nous revenons à l'enseignement avec l'approche grammaticale. L'unité ou la cohérence des leçons dans ces manuels est assurée par des points de langue en relation avec la graphie. En effet, l'objectif principal de cet enseignement, comme nous l'avons souligné, est d'apprendre à écrire la langue kabyle. Chaque règle de transcription constitue un cours avec des exercices d'application comme la lecture, des dictées. Chaker explique : « Les berbères ont depuis toujours vu leur langue et leur culture dévalorisées par leur statut d'oralité, situation qui induit dans la période contemporaine une réaction très volontariste visant à démontrer que le berbère ça s'écrit ... et qu'il peut exister une culture berbère écrite ». Ce désir d'inscrire tamazight (kabyle) dans l'écrit va se traduire dans les orientations de l'enseignement de cette langue pour cette période. Tous les manuels, sauf celui de Tizi-wwuccen, avaient travaillé exclusivement la transcription

Toutefois, le manuel de Louis de Vincennes édité pour la même période fait exception, il préconise un enseignement du kabyle, langue étrangère, avec une méthode dite audiovisuelle qui met l'accent sur l'apprentissage de l'oral et des structures de la langue à travers les exercices structuraux. Cette méthodologie d'enseignement s'est constituée en France à la fin des années 50 autour de l'intégration de l'image et du son dans le processus d'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère. La méthodologie audio-visuelle s'organise autour du support sonore constitué d'enregistrements magnétiques, et le support

¹⁵ - Boulifa, Amar-Saïd, 1913, Méthode de langue kabyle - cours de deuxième année, Editions Adolphe Jourdan libraire, Alger.

visuel constitué de vues fixes (dessins, diapositives ou films fixes) ou des figurines en papier floqué pour tableau de feutre. Mais la voix du professeur pouvait suppléer les enregistrements et les images du livre de l'élève pouvaient faire de même avec les projections. Certains cours proposaient le choix entre plusieurs de ces possibilités, ou les combinaient. Cette méthode met l'accent sur l'apprentissage de la langue orale et la communication, qui permettra à l'apprenant de se débrouiller dans des situations de communication réelles.

Le manuel de Louis de Vincennes met en jeu, pour chaque leçon, une situation présentée au moyen d'un support audio-visuel suivi d'un dialogue associé à des images représentant l'échange verbal, images qui aident l'apprenant à accéder au sens par des éléments du décor, des objets indiqués par les protagonistes du dialogue ou par la mimique des personnages dans l'objectif d'amener l'apprenant une compétence de communication en langue kabyle sans passer par la langue française.

1- les méthodes d'enseignement du kabyle pour la période allant de 1995 à 2015 :

la pédagogie par objectifs et l'enseignement des techniques discursives.

Cette période a connu une profusion de manuels didactiques pour l'enseignement du kabyle. Les premières ébauches de programmes et manuels de l'enseignement de tamazight (1997/1998), élaborés par le Ministère de l'Education Nationale, préconisaient un enseignement par objectifs, calquant ainsi ce qui se faisait dans l'enseignement des langues enseignées en Algérie vers les années 90. En effet, la méthodologie d'enseignement en vigueur en Algérie pour cette période était la pédagogie par objectifs, avec l'unité didactique comme cadre méthodologique pour assurer la cohérence et la cohésion des différentes activités proposées. Le premier programme de tamazight trace comme objectif principal d'enseignement la maîtrise des techniques discursives comme (la lettre, l'histoire...) et des points de langues choisis par les concepteurs. Cependant, le manuel élaboré à partir de ce programme, présente un enseignement par une entrée thématique (la rentrée d'école, le premier novembre...), à l'image de ce qui se fait dans l'enseignement de langue arabe. Les activités d'apprentissages proposées sont diversifiées, et ne répondent pas à la logique de cohérence exigée par l'unité didactique et la logique discursive telle qu'elle a été énoncée dans le programme. En effet, les objectifs d'écriture tracés dans le programme 97/98 ne sont pas travaillés par les activités proposées dans le manuel. Ce manuel a été rejeté par les enseignants de tamazight qui se sont mis, alors à élaborer leurs programmes et manuels. Ils ont aussi opté pour la pédagogie par objectifs et l'enseignement des techniques discursives. Également, ils ont choisi l'unité didactique comme cadre méthodologique pour assurer la

cohérence de leurs enseignements. Chaque unité est sanctionnée par une production écrite comme exercice de synthèse. Les enseignants ont mis l'accent sur l'enseignement/apprentissage de la narration, de la description, l'argumentation... L'élève sera confronté dès la première activité de l'unité didactique à un type textuel pour observer son fonctionnement et identifier ses caractéristiques structurelles, et produire, vers la fin de l'unité, un texte dans le même modèle.

Par la suite, c'est l'approche par compétence (APC) qui structurerait les programmes officiels de tamazight et le projet qui remplacerait l'unité didactique qui assurait auparavant la cohérence des enseignements. « La refonte de la pédagogie et des programmes – visant à améliorer la pertinence et la qualité des apprentissages représente une nouvelle vision de l'éducation qui se voudrait une « rupture » pédagogique avec le passé. Cette nouvelle vision se définit par une approche par les compétences (APC) plaçant l'apprenant au centre de l'apprentissage et donnant une plus grande autonomie.

Les manuels élaborés à partir de 2003 s'inscrivent dans le cadre de la réforme du système éducatif algérien engagée durant les années 2000 par le Ministère de l'Education Nationale. Cette réforme touche les programmes scolaires, les méthodes d'enseignement, les modalités d'organisation du système... Elle s'inscrit dans le cadre du Programme d'appui de l'Unesco à la réforme de l'Education (PARE) dont « l'objectif global se situe dans une aide au développement de l'éducation, notamment par le renouvellement des programmes et des manuels scolaires, par le renforcement des capacités humaines et par l'ouverture aux nouvelles technologies, tout particulièrement les TICE.

Dans la perspective de cette réforme, un dispositif permanent a été mis en place afin de préparer les programmes. Il consiste en une Commission nationale des Programmes (CNP) et des Groupes Spécialisés des Disciplines (GSD), ainsi qu'une Commission d'homologation des nouveaux manuels. Un référentiel méthodologique a été élaboré par le CNP pour accompagner l'élaboration en attendant la loi qui fixerait les modalités de mises en œuvre de cette réforme.

Tous les manuels élaborés à partir de l'année 2003 ont pour cadre référentiel l'approche par compétences, qui structure désormais tous les programmes des matières enseignées à l'école algérienne, et la pédagogie de projet comme cadre méthodologique.

Les programmes officiels de l'enseignement de tamazight prévoient un enseignement pour les non amazighophones : « l'apprentissage de la langue amazighe à l'école doit être fondée sur l'acquisition de compétences linguistiques, notamment dans le passage de l'oral à



l'écrit pour l'apprenant amazighophone, et dans le domaine de la pratique orale pour les non-amazighophones. ». Cette partie du programme présente l'enseignement de tamazight comme **langue seconde**: «la présente partie du programme concerne les élèves non- amazighophones, inscrits en deuxième année moyenne, l'objectif étant l'acquisition d'une langue seconde, sa mise en œuvre nécessitera de partir de la langue maternelle de l'apprenant, pour faciliter à ce dernier le renforcement de ses acquis oraux en vue de le préparer au monde de l'écrit.». Elle préconise l'option de mini-projet défini comme : « un projet à dimension orale durant lequel l'élève révisera ses acquis de 1ère année moyenne et se préparera à raconter une histoire à l'occasion d'un club d'histoire».

L'approche textuelle s'impose, du primaire jusqu'au lycée, comme un fil intégrateur de toutes les activités pédagogiques qui s'articulent. Toutefois, comme l'affirme Yves Reuter l'enseignement de l'écrit à travers l'entrée de la typologie des textes présente plusieurs limites : « La problématique des typologies est une façade qui cache une profonde hétérogénéité au sein de laquelle il est difficile de discerner le plus opératoire : typologie de textes (l'architecture globale, abstraite et formelle) ou de discours (intégrant l'énonciation, les visées ou les fonctions), typologies basées sur l'organisation générale ou sur des configurations d'unités ».

L'enseignement de la typologie des textes offre certes des avantages, il permet la structuration et l'organisation des enseignements. Cependant, l'enseignement de tamazight (kabyle) ne peut tirer profit de cet avantage organisationnel que propose l'entrée par typologie de textes. Etant à traditions orale, la littérature amazighe (kabyle) n'a peut-être rien à voir avec la catégorisation de J. M. Adam dont les travaux ont concerné, en premier lieu, les langues écrites, à large diffusion.

L'entrée par la typologie des textes favorise l'enseignement de l'écrit par rapport à l'oral, et en littérature amazighe (kabyle) c'est l'oral qui domine avec deux genres littéraires important : le conte et la poésie dont l'étude nécessiterait une autre entrée : l'entrée par les genres littéraires. Par ailleurs, l'enseignement par l'entrée genre littéraire est complexe, le genre littéraire est par définition une forme instable, à la fois ouverte et contraignante ...à la différence des types de textes qui fonctionnent comme des schémas stables, universels...et qui offre un certain confort pour l'enseignant.

Comme nous l'avons souligné déjà, les programmes et manuels de tamazight ont été réécrits au moins une fois depuis 2003 dans l'objectif de remédier aux : « dysfonctionnement, des insuffisances et des incohérences relevés l'application des précédents, dits de première



génération.». Les concepteurs réorganisent l'enseignement de tamazight en niveaux, ils en dégagent 5 :

1ère niveau (4ème et 5ème année) ;

2ème niveau (1ère et 2ème Am) ;

3ème niveau (3ème et 4ème Am);

4ème niveau (1^{ère} as) ;

5ème niveau (2ème et 3ème as).

Cependant, cette nouvelle organisation n'a pas eu d'effets sur l'enseignement de tamazight (kabyle), il demeure un enseignement calqué sur l'enseignement des langues écrites à large diffusion et qui ont des statuts reconnus à l'échelle nationale et internationale.

Pour résumer, l'enseignement de tamazight (kabyle) a évolué sur deux aspects différents depuis la période coloniale à nos jours :

- Le premier aspect concerne le changement de statut de l'enseignement de la langue kabyle. Durant la période coloniale, le kabyle était enseigné comme langue étrangère ; pour la deuxième période le kabyle était aussi enseigné comme langue étrangère, mais avec la troisième période, l'enseignement du kabyle connaît deux statuts : kabyle langue seconde et kabyle langue maternelle.

- Le deuxième aspect concerne l'évolution des méthodes d'enseignement en fonction des différents statuts de la langue enseignée. Comme nous l'avons constaté, l'enseignement du kabyle comme langue étrangère a connu une évolution de méthode :

Méthode traditionnelle ➡ Méthode directe ➡ Méthode audiovisuelle.

Concernant le kabyle langue maternelle, les méthodes ont évolué aussi :

Pédagogie par objectifs ➡ pédagogie de projet/ l'approche par compétence.

Ces deux approches ont mis un accent particulier sur l'apprentissage de l'écrit et la production écrite : c'est l'objectif principal de l'enseignement de tamazight (kabyle).

L'enseignement de tamazight (kabyle) langue seconde est récent et il a existé avec l'enseignement public de tamazight (kabyle), voire depuis 2003. Tamazight (kabyle) langue seconde est enseigné avec l'approche par compétence et la pédagogie de projet, comme l'enseignement du kabyle langue maternelle après la réforme.



Cette diversité dans les méthodologies d'enseignement, contribue à l'élaboration didactique de la langue kabyle et tamazight. L'enseignement public de cette langue a permis à son tour l'élaboration d'une matière didactique importante. Tamazight (kabyle) est enseigné comme langue maternelle et seconde avec des approches nouvelles.

En revanche, malgré ces incontestables progrès dans le domaine didactique, notamment pour la troisième période, il demeure que les finalités de cet enseignement ne sont pas bien cernées, ni dans les programmes, ni à travers les manuels. L'enseignement de tamazight (kabyle) se calque sur celui du français surtout, bien que ces deux langues n'aient pas le même statut ni à l'école, ni dans la société.



Cours n°9 : Les modèles de références des textes-supports de l'enseignement de tamazight (kabyle)



Le choix de textes supports est déterminant pour les objectifs de l'enseignement d'une langue et explique de manière explicite ou implicite les orientations pédagogiques d'enseignement des concepteurs des programmes et des manuels. Ces concepteurs pour tamazight (kabyle) tiennent-ils compte de sa spécificité (langue orale avec plusieurs variantes) ou la conçoivent-ils à l'image de l'arabe officiel et du français, enseignés dans le système éducatif algérien, qui sont des langues ayant une norme et possédant une littérature écrite depuis des siècles ?

Les textes – supports pour l'enseignement du kabyle durant la période coloniale sont diversifiés. Le manuel de Ben Sedira, par exemple, foisonne de textes oraux qu'il a recueillis pour en faire des textes supports, la tradition orale domine, parce que son objectif est d'amener les apprenants étrangers à parler la langue kabyle, cette langue véhiculée dans ces textes oraux, et, par ailleurs, à réussir les examens comme celui des primes et des diplômes de langue kabyle.

Les textes de références pour l'enseignement du kabyle pour la deuxième époque

Les textes choisis pour cette période sont des textes puisés dans la littérature écrite moderne (le roman, la nouvelle, les traductions-adaptations d'œuvres littéraires internationales ou maghrébines comme celle de Brecht, de Molière, de Beckett, de Gide, de Kateb, de Feraoun...) qui se définissent comme des genres scripturaires. Ce choix de la littérature moderne écrite comme référence de l'enseignement de la période post-indépendance traduit le besoin d'inscrire cette culture kabyle dans un champ de références modernes et universelles et la faire sortir de sa sphère traditionnelle, rurale et familiale.

Cependant, il faudrait souligner que les textes des manuels de la deuxième période ne sont pas des textes supports pour construire des cours de langue, ils sont proposés à la fin de chaque leçon comme un exercice de lecture et d'écriture.

Les textes de références pour l'enseignement du kabyle pour la troisième époque

Les textes choisis pour l'enseignement de la troisième période, des trois cycles confondus, sont des textes écrits (littérature écrite) : la littérature orale est mise à l'écart. Même les textes puisés dans l'oralité, notamment pour le cycle moyen, sont retravaillés pour servir l'écrit, qui est et qui reste l'objectif principal de l'enseignement de tamazight (kabyle) pour cette période.

Les textes-supports proposés dans les manuels de l'enseignement de tamazight (kabyile), tous cycles confondus, sont des textes dont la langue est en rupture avec la langue kabyle en usage, sont aussi et surtout truffés de néologismes comme le souligne R. Achab : « L'abus de néologismes intervient donc comme facteur aggravant dans une pédagogie déjà lourdement compromise par la façon même dont elle a été pensée et conçue. »

Les concepteurs des manuels de tamazight s'inscrivent aussi dans ce processus de passage à l'écrit et tendent à travers les choix opérés, comme nous l'avons constaté : les textes-support et les objectifs assignés à l'enseignement de tamazight rejoignent l'objectif de l'enseignement du kabyle de la deuxième période qui fait de l'écrit ou la maîtrise de l'écrit un effort permanent pour inscrire le kabyle/tamazight dans un champ de références modernes et universelles.

L'enseignement du kabyle a puisé dans l'écrit depuis la période coloniale et depuis les premiers manuels d'enseignement, en l'occurrence le deuxième manuel de Boulifa où tous les textes, longs ou courts sont écrits pour servir les objectifs pédagogiques. Toutefois, l'exploitation de ces textes-supports écrits diffère d'une période à une autre, Boulifa s'est servi de ses textes écrits pour faire découvrir la Kabylie, sa culture, ses traditions, ses coutumes...aux apprenants de la langue kabyle, il est dans l'affirmation de soi qui est différent de l'autre. Concernant, la deuxième période, le texte écrit proposé dans les manuels d'apprentissage du kabyle renvoie aussi à l'affirmation identitaire, une réaction à la politique de rejet et de stigmatisation de l'identité amazighe et kabyle. Par contre, le choix de l'écrit pour l'enseignement du kabyle pour la troisième période ne répond pas à cet objectif identitaire et culturel porté par les deux expériences d'enseignements précédentes, il réduit au silence les dimensions culturelles et identitaires et s'oriente vers l'enseignement des techniques discursives dont l'objectif principal est d'amener les élèves à maîtriser la compréhension logique des textes à dominante narrative, à identifier les principaux constituants du récit et leur agencement.

- L'évolution de l'enseignement de tamazight

L'enseignement de tamazight (kabyile) a évolué dans des contextes sociopolitiques différents et a été pris en charge par des acteurs de différents profils qui, d'une manière consciente ou inconsciente, ont œuvré à son développement et à sa modernisation. Les acteurs de l'enseignement du kabyle de la première époque sont de différents profils : les pères et sœurs blanches, les kabylisants et les instituteurs kabyles. À travers leur





enseignement ils avaient inscrit le kabyle dans un processus d'élaboration didactique en adaptant les méthodes d'enseignements de langues étrangères (traditionnelle, directe et audio visuelles). Toutefois, ils n'avaient aucune ambition explicite de la promouvoir, même les instituteurs kabyles avaient comme seul objectif d'aider les Kabylisants à comprendre leurs interlocuteurs, un objectif clairement souligné par Ben Sedira : « J'ai le devoir d'insister particulièrement sur la nécessité, pour ces maîtres, d'apprendre l'arabe ou le kabyle : on sait que les meilleurs résultats sont obtenus par ceux qui parlent la langue du milieu où ils se trouvent. Ce n'est pas tant au point de vue de l'enseignement que j'envisage la question, mais plutôt sous le rapport des relations journalières : par la connaissance de l'idiome local, l'instituteur peut, sans le secours d'un tiers, se mettre en contact direct avec les indigènes, leurs communiquer ses idées... »¹⁶

Par contre, les acteurs de l'enseignement de la deuxième époque sont des militants du mouvement culturel berbère (MCB) issus de différents horizons (médecin, journaliste, avocat...). Ils se sont clairement assignés, à travers leurs actions sur le terrain, l'objectif de la promotion de tamazight, leur enseignement est défini comme moyen parmi d'autres pour faire exister cette langue. Ils n'avaient aucun rapport ni avec l'enseignement, ni avec la conception des programmes et des manuels, la conscience identitaire était leur moteur, faire développer cette langue était leur motivation.

Sur le plan didactique il n'y avait pas réellement une réflexion approfondie : les cours traitaient des éléments de transcription, explicités en langue française, avec des exemples en kabyles, accompagnés d'exercices de lecture et d'écriture pour chaque cours.

Concernant la troisième époque l'enjeu est complexe et difficile à définir ; cet enseignement a existé aussi dans l'objectif de faire rendre visible et moderne cette langue tamazight (kabyle), pour faire reconnaître officiellement les droits linguistiques de cette population algérienne qui ne se définit pas comme arabe... Il est pris en charge par des personnes qui œuvrent, chacune à sa manière, pour la promotion de la langue tamazight et son enseignement. Toutefois, cet enseignement est officiel et s'inscrit dans une politique éducative globale dont les finalités relèvent de la politique linguistique algérienne. Ainsi, tamazight devient une langue enseignée à l'école algérienne et travaille les objectifs inhérents à l'enseignement des langues de manière générale : compréhension orale/ écrite et production orale et écrite. Des objectifs d'enseignement des langues certes, mais qui ne peuvent pas

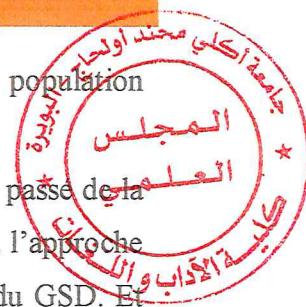
¹⁶ Ben Sedira, Belkassem, 1887, *Cours de langue kabyle (grammaire et versions)*, Editions Adolphe Jourdan, Alger.

développer tamazight et changer les attitudes négatives ou positives que la population algérienne a développé, tout au long de son histoire, vis-à-vis de cette langue.

Sur le plan didactique, cet enseignement a connu une forte évolution : il est passé de la pédagogie par objectifs pour les premiers manuels élaborés par les enseignants, à l'approche par compétence et pédagogie de projet dans les manuels élaborés dans le cadre du GSD. Et dans le cadre de l'approche par compétence, l'enseignement de tamazight (kabyle) est envisagé avec l'entrée par la typologie des textes dans le primaire et le moyen et avec l'entrée par genres littéraires au lycée.

L'enseignement de tamazight au lycée est pris dans son contexte (politique, historique, culturel...), une entrée qui peut prendre en considération ses spécificités socioculturelles et sociolinguistiques : cette entrée par genres littéraires peut ouvrir de belles perspectives pour l'enseignement de tamazight (kabyle), s'il vient à être bien encadré.

Aussi diversifiées, les approches mises au service de cet enseignement, la maîtrise de l'écrit reste un objectif principal qui traverse l'enseignement de tamazight (kabyle) de la deuxième et la troisième époque. Les acteurs de cet enseignement sont des militants de la cause amazighe et kabyle et ils ont investi ce domaine pour participer à la promotion de cette langue. Une promotion qu'ils ne peuvent envisager sans la « consécration » de l'écrit, seul garant, conçoivent-ils, de la survie et la pérennité de la langue.



Les questions discutées dans ce cours :

TD / Cours	Séances de TD	Les moyens utilisés pour réaliser la séance TD
Cours 1	<p>Pédagogie : Travailler sur un projet de 4ème année ou 5ème année primaire et chercher comment est mise en œuvre la pédagogie de projet dans l'enseignement de tamazight (kabyle) au primaire.</p> <p>Triangle didactique : Comme nous l'avons expliqué dans le cours, seulement deux éléments sur trois du triangle entrent en jeu dans une situation pédagogique, le troisième fait le fou ou le mort. Expliquez comment peut-on faire le mort dans une situation pédagogique ? Donnez des exemples à partir de situations vécues.</p>	<p>Les manuels de tamazight de l'enseignement primaire</p> <p>Projection de deux cours de tamazight. (vidéos)</p>
Cours 2	vous avez un conte (tafunast n yigujilen par exemple), comment pourriez-vous exploiter ce conte dans votre classe, avec vos élèves ? Quels sont les objectifs de votre enseignement ?	Le conte tafunest igujilen, Sur un manuel ou Sur CD (audio)
Cours 3	Discussion du statut de tamazight en Algérie.? Tamazight langue enseignée ? Langue d'enseignement ? la discussion sera sanctionnée par un écrit de la part des étudiants (travail individuel ou binôme).	Article de Mouloud Mammeri : «l'expérience vécue et l'expression littéraire en Algérie. » Culture savante, culture vécue, P.135
Cours 4	Lecture et analyse des textes -supports pour l'enseignement de tamazight. (textes oraux ? écrits ?...)	Manuel de la 1 ^{ère} année moyenne.
Cours 5	Un travail sur la Méthode directe	Premier manuel de Boulifa
Cours 6	Travailler sur les manuels des trois périodes et voir les caractéristiques de chaque enseignement	Quelques manuels de la période coloniale
Cours 7 Cours 8	Travailler les différentes méthodes à travers les manuels de l'enseignement de tamazight, un manuel de chaque période.	Quelques Manuels de tamazight.
Cours 9	Travailler sur les manuels de la troisième période ceux de 98,2000 et 2010 et dégager les différentes méthodes mise en œuvre pour l'enseignement de cette langue.	

Bibliographie :

- Achab, Remdane, 2013, *L'aménagement du lexique berbère de 1945 à nos jours*, Tizi-Ouzou, Ed. Achab.
- Actes du colloque international, L'école instrument de sauvegarde des langues menacées, du 30/01/2005, Université de Perpignan Via Dominitia –CRILLAUP.
- Baggioni, Daniel, 1997, *Langues et nations en Europe*, Payot.
- Berdous, Nadia, 2017, *La question du kabyle en Algérie. Individuation sociolinguistique et processus d'élaboration didactique*, Thèse de doctorat, Université de Corte, Corse-France.
- Ben Sedira, Belkassem., 1887, *Cours de langue kabyle (grammaire et versions)*, Ed Adolphe Jourdan, Alger.
- Boulifa, Amar-Said, 1913, *Méthode de langue kabyle - cours de deuxième année*, Ed. Adolphe Jourdan libraire, Alger.
- Calvet, Louis-Jean, 1999, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Hachette.
- Calvet, Louis-Jean, 1996, *Les politiques linguistiques*, PUF, coll. "Que sais-je ?"
- Chaker, Salem, 1990, *Imazighen ass-a*, Editions Bouchène, Alger.
- Chaker, Salem, « Enseignement », Encyclopédie berbère [En ligne], 17 | 1996, document E29, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/encyclopedieberbere/2157>
- Conseil de l'Europe, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Didier, 2005
- Coste, Daniel, 2013, *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*, EME Éditions.
- Cuq, Jean-Pierre, 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et langue seconde*, ASDIFLE / Clé international.
- Di Meglio, Alain, 1997, *L'élaboration didactique d'une langue minorée : le corse. problématique de l'enseignement du corse par l'approche sociolinguistique de la production de documents didactiques entre 1974 et 1994*, Soutenue, à Corte, sous la direction de Jacques Thiers.
- Di Meglio, Alain, 2011, « Didactique des langues minoritaires et enjeux de légitimation » dans Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures,



approches contextualisées », ouvrages coordonnées par Blanchet, Ph. Et Chardeinet,
Editions des Archives contemporaines, (2ème édition)

- Di Meglio, Alain, 2010, « D'une identité réactive à une identité créative : aspects patrimoniaux de la transposition didactique de la langue corse », dans *Vivre du Patrimoine*, L'Harmattan
- Guenoun, Ali, 1999, *Chronologie du mouvement berbère*, Ed. Casbah, Alger.
- Mammeri, Mouloud, 1991, *Culture Savante, Culture vécue*, Edition Tala, Alger.
- Puren, Christian, 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Ed. Nathan-CLE International, Paris.
- Si Ahmed, M.EL.H. et Plault, M., 1960, *Notions de kabyle (à l'usage des candidats à l'examen pour la prime de 4èmes catégories)*, Nathan-CLE International, Lyon.

