

La dimension territoriale dans les manuels de tamazight du système éducatif algérien

Par Karim Salhi, UMMTO

Introduction

Afin d'accompagner l'enseignement de tamazight, introduit dans le système éducatif algérien en 1995, des manuels scolaires furent conçus par des groupes formés d'enseignants et d'inspecteurs. Notre texte se penche sur ces supports en tant qu'outils pédagogiques et moyens d'appropriation de l'espace scolaire. Ces outils sont appréhendés ici comme un discours sur l'univers social dans ses articulations liées au temps, à la vision du monde et à une éthique tirée du patrimoine culturel. Les manuels qui sont destinés à couvrir tout le territoire algérien, renvoient dans leurs contenus de lecture à la même région berbérophone, la Kabylie. Dès lors, celle-ci va s'imposer avec sa variante linguistique et les schèmes que véhiculent les textes qui la représentent, à toutes les autres régions où l'enseignement de tamazight est dispensé. Par delà ce caractère dominant d'une variante, nous nous interrogeons sur les textes proposés aux élèves pour lecture notamment à travers le système de valeurs qui les sous-entend.

Le corpus étudié ici se compose des manuels du cycle moyen organisé en quatre années. Je m'arrêterai plus sur celui de la première année remanié selon les directives du Ministère de l'Education Nationale, dans le cadre du programme dit de seconde génération.

Les conditions de production du manuel de tamazight

Le ministère de l'éducation a le monopole de la confection et de la diffusion des manuels scolaires. Celui de tamazight est donc le seul admis dans les établissements scolaires. Un seul manuel pour tout le pays qui possède plusieurs variantes en tamazight. Dans la loi d'orientation scolaire de 2008 nous pouvons lire : « L'élaboration du manuel scolaire est ouverte aux compétences nationales. Toutefois, la mise en circulation de tout manuel scolaire dans les établissements scolaires est subordonnée à un agrément accordé par le ministre chargé de l'éducation nationale » (article 91).

Comme tout le matériel pédagogique qui structure le système d'enseignement, le manuel de tamazight est homologué par le Ministère de l'Education Nationale seule instance habilitée à produire et à diffuser des supports didactiques dans les établissements scolaires. Il y a donc uniformisation du contenu et de l'orientation pédagogique : « Les nomenclatures des manuels scolaires, des matériels didactiques et des équipements technico – pédagogiques sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale (Art.95) ; ou encore : « L'Etat veille à la disponibilité des manuels scolaires agréés et à la mise en place de mesures destinées à en

faciliter l'accès à tous les élèves » (Art. 92). Ces orientations sont enveloppées par des balises idéologiques qui rappellent les fondements de la nation algérienne. Ainsi, nous pouvons lire dans le préambule de la même loi : « L'une des missions essentielles de l'école est donc de faire prendre conscience aux élèves de leur appartenance à une identité historique collective, commune et unique, consacrée officiellement par la nationalité algérienne. Dans cette perspective fondatrice de l'identité nationale, l'école devient non seulement le lieu de connaissance mais aussi le creuset où se forge le respect du patrimoine historique, géographique, religieux, linguistique et culturel et de l'ensemble des symboles qui l'expriment tels que les langues nationales, l'emblème et l'hymne nationaux » (p.9). Il est clair que l'idéologie nationale prend ici toute sa dimension unificatrice qui n'est pas toujours partagée par les populations berbérophones qui ressentent cette unité comme une domination culturelle et linguistique exercée par une sorte de pouvoir symbolique. Si l'appartenance à une communauté large, territorialisée et appelée « Algérie » est incontestablement incorporée, le sens qu'on lui donne se situe à un niveau d'ambivalence qui varie en fonction du type de rapport entretenu avec le pouvoir politique et les pesanteurs factuelles qui font monter ou baisser les dissensions entre les tendances locales et la logique centralisatrice de l'Etat algérien . Si bien que la nation est avant tout appréhendée dans sa traduction institutionnelle dans laquelle l'institution scolaire occupe une place centrale. Les objectifs qui lui sont assignés et le projet de société qu'elle aspire à réaliser concourent largement à son image dans la société.

Nous pouvons ainsi noter que dans cette même loi d'orientation les dimensions arabe et amazighe de l'Algérie ne possèdent pas le même statut. En effet, l'amazighité, y est appréhendée en tant que langue, culture et patrimoine. « L'amazighité, en tant que langue, culture et patrimoine, est une composante intégrante de la personnalité nationale historique. A ce titre, elle doit bénéficier de toute l'attention et faire l'objet de promotion et d'enrichissement dans le cadre de la valorisation de la culture nationale. L'école devra faire prendre conscience à l'élève, quelle que soit sa langue maternelle et quel que soit son lieu de résidence, des liens qui l'attachent à cette langue, notamment par l'enseignement de l'histoire ancienne de l'Algérie (et du Maghreb), de sa géographie et de sa toponymie ». (p.12) La dimension patrimoniale qui renvoie à l'histoire ancienne et aux substrats de la culture amazighe cache mal une vision folklorique de l'amazighité de l'Algérie. Il est suggéré *in fine* qu'elle appartient au passé et que sa survivance ne tient qu'à des éléments patrimoniaux, y compris la langue, qu'il convient d'intégrer dans le système scolaire afin de renforcer l'intégration nationale qui doit commencer à l'école, instance de socialisation et d'homogénéisation de tout Etat.

Dans la même loi, l'arabité est prise comme civilisation et non pas patrimoine. « L'arabité, en tant que langue, civilisation et culture, s'exprimant à travers la langue arabe, premier instrument pour l'acquisition du savoir dans toutes les étapes de l'enseignement et de la

formation. La langue arabe, au même titre que l'islam, constitue avec la langue amazighe le ferment de l'identité culturelle du peuple algérien et un élément essentiel de sa conscience nationale. L'enseignement de la langue arabe doit être développé pour être une langue de communication dans tous les domaines de la vie et un instrument privilégié dans la production intellectuelle. Il est impérieux d'aborder sérieusement les questions de fond de l'enseignement de la langue arabe et rechercher une plus grande efficacité à cette langue d'enseignement, efficacité liée à la fois à l'aspect culturel, scientifique et technique pour rendre disponible l'information scientifique universelle, ainsi qu'une plus grande efficacité dans la communication pédagogique et les pratiques d'enseignement. La promotion de l'enseignement de la langue arabe en tant que langue nationale et officielle et facteur de recouvrement de la personnalité algérienne sera consolidée et renforcée dans le cadre de la politique rénovée de l'éducation nationale, notamment par la modernisation de ses méthodes et ses contenus d'enseignement pour la rendre compétitive avec les autres langues modernes des pays développés. L'amélioration de l'enseignement de la langue arabe, dans le but de lui donner sa pleine fonction pédagogique et socio-culturelle, permettra de satisfaire les exigences d'un enseignement de qualité, capable à la fois d'exprimer notre « univers algérien, maghrébin, arabe, méditerranéen, africain », d'accéder à la civilisation universelle et de participer au progrès scientifique et technologique. La promotion de l'enseignement de la langue arabe lui permettra de prendre sa part dans l'espace de production et de compétition intellectuelle mondiale ». (p.11-12).

L'arabité est donc propulsée au rang universel dont la propension au positionnement mondial est soulignée. Il ne s'agit pas donc d'un patrimoine à sauvegarder dans un musée mais d'une civilisation qui symbolise même la *personnalité* algérienne, qualification qui cache mal la représentation uniciste de l'Algérie personnifiée dans l'arabité. Cette place qu'occupe l'arabité est contestée par le discours identitaire des milieux amazighophones dans lequel nous pouvons détecter un renversement dans le classement des langues et cultures existantes en Algérie. C'est ainsi que l'amazighité est perçue non pas comme une dimension à côté de l'arabité mais comme le fondement même de la nation. Par une sorte d'inversion symbolique, la catégorie périphérique selon la définition officielle de la nation, s'accorde une propension à la centralité. La lutte pour la reconnaissance de son identité relève d'une lutte symbolique qui tend à renverser les rapports de domination qui nient l'existence d'une identité dominée. La thématique des origines « *laşel* » et son corollaire les racines « *izuran* », métaphore végétale qui renvoie à l'enracinement dans la terre des ancêtres, accompagnent le discours sur la nation qui jetterait ses profondeurs jusqu'à la Numidie de Massinissa, c'est-à-dire avant même l'occupation romaine. La nation algérienne moderne serait alors une restauration d'une réalité ancienne qui, même absente dans la mémoire collective, est réactivée à partir des écrits historiques relatant les épisodes des rois berbères de l'antiquité. Cette littérature historique nourrit le discours des acteurs qui en tire les termes de l'exaltation du passé perçu comme seul lieu capable de renverser la hiérarchie de la domination

symbolique. En remontant aux temps où les Arabes n’avaient pas encore conquis l’Afrique du Nord, c’est en fait l’antériorité amazighe que l’on veut souligner pour légitimer l’Amazigh et transformer son stigmate en trait valorisé non par le système dominant, qui le relègue à la position dévalorisée, mais par une hiérarchie à venir et qui ne peut survenir que dans le cadre d’une nation dont l’âme serait amazighe.

Ces représentations sont décelables dans les manuels de tamazight. En effet, de par leurs profils mêmes, les concepteurs de ces outils tentent de positionner tamazight dans un univers d’ouverture vers le monde extérieur. Ces orientations se font observées dans le choix des textes qui alternent entre patrimoine oral et productions littéraires modernes.

La structure des manuels

Tous les manuels composant le corpus étudié sont introduits par une préface qui annonce la structure de chacun d’eux et les grandes orientations ayant conduit à leur confection. Le matériel scolaire comporte des textes et des exercices structuraux. Nous nous intéresserons plus aux textes et à leur contenu culturel et idéologique. Ces manuels portent le titre *Adlis n tmaziyt*, livre ou manuel de tamazight suivi de l’année d’étude. Le manuel qui nous intéresse dans ce texte, celui de la première année moyenne s’ouvre par une introduction dans laquelle les auteurs annoncent les motivations qui les ont amenés à apporter des modifications sur le manuel précédent. Ils présentent leur ouvrage comme l’aboutissement des acquis de l’apprenant durant le cycle primaire de l’enseignement. En outre, la réforme apportée à ce dernier a touché simultanément le cycle moyen. Ce qui a amené les concepteurs à des changements nécessaires afin d’accompagner ce basculement vers ce que le ministère de l’éducation nationale appelle « programmes de deuxième génération ».

Le manuel est divisé en huit unités, chacune comporte 03 textes, soit 24 en tout. Les textes sont soit produits par l’équipe qui a confectionné l’ouvrage soit des textes d’auteurs en tamazight ou alors des contes ou des traductions/adaptations. Le tableau ci-après montre leur ventilation selon leur genre et leur référent culturel et géographique.

Genre	Nombre	Provenance/ auteurs	Langue source
Conte	4	Kabylie	
Poésie	7	kabyles	
Poésie traduite	1		Français (Lafontaine)
narratif (ullis)	4	kabye	
Descriptif (agelman) (portrait)	2	Fadma nsoumer Ccix mohand	
Descriptif (agelman)	Automne 1 Hiver 1	Kabylie	
Explicatif (asegzay)	Tissage 1 Jeu (tidas) 1	Kabylie	
Argumentatif (imsefukel)	2	Kabylie	

Structure des textes du manuel de 1^e année moyenne

L'univers des manuels

Le matériel étudié se présente sous des formes qui alternent monde rural, paysan tourné vers le passé et ouverture sur le monde extérieur et le changement social. Il ne s'agit donc pas d'un monde ordonné et clos qui est présenté ici mais d'un univers ouvert aux influences extérieures et dynamiques endogènes de la société. En effet, les manuels tentent de traduire la réalité sociale dans sa dimension dynamique qui rompt avec la vision patrimoniale de l'univers auquel ils font référence. Ainsi, l'organisation sociale tient une place qui ne l'enferme pas dans des représentations figées. La famille comme structure sociale privilégiée ne tient pas une place prépondérante. A première vue, le village renvoie une image archaïque dans laquelle les logiques de reproduction sociale sont immuables. Néanmoins, les dynamiques sociales et les différenciations de groupes sont visibles et rompent avec le mythe du village égalitaire et statique. En somme, nous pouvons relever la cohabitation de l'harmonie et du conflit caractéristique des sociétés dynamiques. La société kabyle qui représentée dans le manuel est désincarcérée des paradigmes qui la figent dans une identité substantialisée qui la figent quasiment dans le temps et l'espace. Il est question alors d'inculquer des dispositions liées à l'univers culturel avec un ancrage assez explicite ou par euphémisation dans un patrimoine qui fonctionne non pas comme un retour vers un passé ancien mais comme un ensemble de référents symboliques à une amazighité qui tire ses origines d'un passé lointain. La suggestion réflexive et l'invitation à la critique autour des fonctionnements inégalitaires ou des avatars de la reproduction des schèmes de domination dans la société kabyle peuvent se remarquer dans plusieurs textes. C'est le cas de la reproduction des rapports sociaux de sexe ou de la violence que peut induire l'honneur. Nous prendrons à titre d'exemples trois textes pour illustrer cela.

Ainsi, dans *Tagğalt akked tteryel* (La veuve et l'ogresse) la position de la femme dominée et soumise aux durs travaux du quotidien est présentée comme une injustice sociale. Elle s'occupe de l'éducation de ses enfants et pourvoie à leurs besoins. Cette domination est doublée par le statut de veuve qui se retrouve seule avec sept enfants. Cette position est amplifiée par la marginalité symbolique que subit la femme puisqu'elle habite à la périphérie du village. Cette inscription spatiale montre comment sans homme, la femme est exposée à des formes de fragilité qu'elle ne peut compenser que par le labeur et la ruse, celle des dominés. Dans le conte, la veuve n'a dû son salut qu'à un subterfuge qui conduit la méchante intruse dans sa maison à se brûler les cheveux.

Zik-nni, tella yiwet n tagğalt akked sebɛa warraw-is zedyen deg utemmu, berra n taddart. Arraw-nni-ines d inilban. Yemma-tsen, d tigellilt yerna teɛteb aṭas. Deg wass, txeddem yer madden, deg yiḍ txeddem I yiman-is. Tettagem-d, tzeddem-d, trennu-d akantu , tuga i yiwta-is. Txeddem yer madden ayen tufa: deg umwan, tleqqeḍ azemmur, deg unebdu, tmegger, tlewwi-d iniyman. Axelleṣ ur tt-txelliṣen ara maca ttakken-as-id zzit, tazart, igumma... Tetteffey di tafrara, tettuyal-d mi ara yeḍli yiṭij. Deg yiḍ, tferren timzin akked yirden; mi yedda yiḍ, ad tɛeddi yer uzetṭa. (Extrait de *Tagğalt akked tteryel*)

La femme est présentée également dans la relation qu'elle entretient avec la bru. Pris en tenailles dans les interminables disputes entre sa mère et sa femme, un homme fut contraint de commettre un matricide et de ramener en trophée le foie de sa mère à son épouse qui le lui a exigé. Il mit l'organe dans le capuchon de son burnous et rentra à la maison. Sur son chemin, il est surpris par des brigands qui, voyant son capuchon rempli, croyaient avoir affaire à de l'argent. L'organe de la mère sort alors de l'habit du fils et s'adresse aux malfaiteurs les suppliant de lui épargner la vie. Ces derniers s'enfuient alors.

La mère est ainsi présentée comme une victime dans les rapports belle-mère/bru. Elle est magnifiée par la protection qu'elle apporte à son enfant même après son absence. Cette image traduit la position centrale qu'occupe la mère dans la famille et son sens du sacrifice quand bien même les enfants ne lui compensent pas toujours les efforts qu'elle consent pour eux. La bru, quant à elle, est présentée comme l'intruse qui vient perturber l'ordre familial et mettre fin à la relation utérine érigée quasiment au niveau de la sacralité. L'homme qui commit le matricide vécut en déchéance car il réalise la portée de son acte qui mit fin à une relation qu'il ne peut renouveler avec aucune autre femme.

... Yiwen wass, tamyart d teslit myegzarent dya tenna-as tmeṭṭut I urgaz-is: «Ur nettaf ara talwit alama tenyiḍ yemma-k. Azekka, ini-as ad teddu yer tezgi ad d-tzedmem. Mi tekna yer yisyaren, wet-itt s tqabact s aqerru; yerna hwaḡeḡ ad iyi-d-tawiḍ tasa-s ».

Azekka-nni ssbeḥ, iruḥ akked yemma-s. Uwḍen yer tezgi, rran-tt I usegrew n useryu. Yerḡa armi tekna yemma-s, yenya-tt. Izzuyer-itt yer yiwen n udernu, iferret-itt, yekkes-as-id tasa-s, yerra-tt-id deg uqelmun. (Extrait de Tasa n uqelmun)

La question du *nnif* (honneur) est présente dans le manuel en question. Dans la configuration des structures sociales de la Kabylie, l'honneur se présente comme des dispositions par lesquelles la personne répond à un défi qui lui est imposé. La riposte a comme fonction de sauver la face et de ne pas subir le déshonneur au milieu des siens. Le code d'honneur produit alors un habitus présentés comme un ensemble de dispositions qui s'enclenche en situation de défi. Dans le texte proposé aux élèves, il s'agit d'une scène de fête dans laquelle un homme vient se mettre à l'endroit où les femmes se sont placées. Un villageois vient lui rappeler poliment que sa place n'est pas parmi elles. L'intrus réagit alors agressivement en qualifiant le village de féminin, c'est-à-dire que les femmes sont plus visibles et donc dominantes. Le villageois rappelle alors sa femme et rentre chez-lui en sa compagnie. Il revient sur la scène de l'incident vêtu des habits de son épouse et se met à sa place. Se rendant compte de sa maladresse, son offenseur rentre chez-lui tout en guettant la vengeance du villageois. Celui-ci parvient malgré tout à le tuer en public un jour de marché. Les détails du récit rapporté par Said Boulifa montrent comment le *nnif* faisait partie d'un univers social dans lequel la séparation sexuée des espaces, le contrôle des femmes et la gestion de leur corps s'inscrivaient dans la reproduction des rapports sociaux. La domination

du patriarcat faisait de la femme un des symboles forts de l'honneur du groupe. L'atteinte de celui-ci donnait lieu alors à des réactions allant jusqu'au meurtre. L'affront ne peut dans ces cas être lavé que par le sang. Dans le récit, la riposte du tueur est motivé à la fois par l'intrusion de la victime dans l'espace réservé aux femmes et par sa réaction verbale qui qualifie les hommes du village de « moins que des femmes ». Le titre du texte suggère en lui la violence de l'acte commis quand bien il eut offense. Celle-ci ne mériterait pas une réaction disproportionnée comme le meurtre.

Hekkun-d yef yiwet n tikkelt tella tmeyra deg Eedni. Tameddit n wassn akken i d-ffyen yiḍebbalen teemer rreḥba. Yas-d yiwen almi d amkan ideg llant tlawin, imlama ad iqqim. Yekker-d yur-s yiwen deg yirgazen n tlawin-nni, iluɛa-t s wawal amezyan I waken ad ibeddel amkan, ad ibaed yef tlawin. Lweqt ideg ara yaɣ awal, ad yettixer syina, yerra-as s umeɛlek d lexcana: « Nezra deg lḡiha-nwen ḥaca tilawin i yellan ». Yekker win iwumi yenna akka, iluɛa tamettut-is, yuwi-tt s axxam (...) Ass wis telt yyam, deg wass n lḥedd, segmi ur as-yufi ara win ittwaregmen amek ara t-iney weḥd-s, ass-n izzwer-as yer ubrid n ssuq, iwet-it, yenya-t gar yimsewqen (Extrait de *Yir tagnit*)

Conclusion

Depuis l'introduction de l'enseignement de la langue amazighe dans le système éducatif algérien en 1995, les manuels scolaires ont toujours été un centre d'intérêt pour les acteurs intervenant dans le domaine éducatif et dans les sphères de la militance culturelle. Au-delà des aspects graphiques et pédagogiques, le manuel est aussi le miroir, en termes d'objectifs, de ceux qui l'ont confectionné. L'analyse des textes contenus dans ces manuels reflète dans une large mesure les trajectoires de ses concepteurs. En effet, le contenu proposé renvoie non seulement à une variante linguistique et au territoire dans lequel elle est ancrée, mais traduit également une vision du monde où les référents culturels à un monde paysan montagnard, celui de la Kabylie, côtoient les valeurs dites universelles. Ainsi, les textes proposent des scènes de vie du présent et du passé, des contes, des poèmes qui appartiennent au patrimoine de la région kabyle, un des territoires amazighophones de l'Algérie.

Résumé

Ce texte se penche sur les manuels officiels du cycle moyen de l'éducation nationale. Il se propose d'interroger le contenu de ces documents destinés aux apprenants de toutes les écoles où l'enseignement de tamazight est pratiqué, c'est-à-dire selon les données officiels environ 43 départements sur 48 que contient l'Algérie. Il s'agit de voir comment - à travers l'usage dominant de la variante kabyle - les textes choisis et les dimensions morale, éthique et culturelle qui les structurent sont fortement ancrés dans un territoire (la Kabylie). Quand bien même ils sont destinés à toute l'Algérie dont la constitution inscrit tamazight comme langue nationale et officielle en prenant en considération « toutes ses variétés linguistiques en usage sur le territoire national ».

Mots clés : manuel scolaire, territoire, variante linguistique, vision du monde