

Note sur une expérience d'enseignement du berbère dans un lycée français (Académie de Lyon, 2007-2010)

Malika Assam¹

Between 2007 and 2010, for the first time, Berber courses were proposed by the ministry of « Education nationale » in order to prepare students for the optional baccalaurate examination. This experience followed the political debate about the french ratification of the European Charter of Regional or Minority languages. By sparking the emergence of a new concept, that of « non-territorial languages » of France, the debate brought a new cultural policy.

Can we therefore interpret these official Berber language courses as the achievement of Berber's new status as a « Language of France » ?

Assuredly, the cultural associations' request were fulfilled thanks to the French authorities' new policy. However, the conditions in which the classes were held lead us to believe that the new openness remained largely symbolic.

Il s'agit ici de revenir sur une expérience d'enseignement du berbère dans un contexte particulier. Alors que les cours de langue berbère en France ont été pris en charge par les milieux associatifs essentiellement (Chaker, 1997a²), il est question d'analyser un enseignement organisé dans et par l'Education nationale française afin de répondre à un objectif précis : préparer des élèves de classe de Terminale à l'épreuve facultative de berbère du baccalauréat.

Depuis les années 1950, les candidats à cet examen pouvaient présenter une épreuve facultative orale de berbère. Toutefois, cette dernière n'avait pu être organisée que dans un nombre très restreint d'académies (académies parisiennes, et

¹ Enseignante titulaire d'histoire-géographie de l'Education nationale française (Lyon). Elle a soutenu une thèse d'anthropologie sociale sur la Kabylie à l'INALCO (septembre 2014), sous la direction de S. Chaker & D. Abrous.

² Les élèves ne bénéficient dans les lycées d'aucune préparation systématique à l'épreuve. Ce sont, hors des établissements, les associations culturelles berbères (surtout à Paris) et, dans quelques rares lycées, des enseignants volontaires, bénévoles, en marge des horaires officiels, qui assurent un embryon de préparation.

Pour des éléments d'analyse des expériences d'enseignement menées dans ce cadre et répondant à des objectifs plus larges que la préparation au bac, voir M. Lounaoui et K. Naït-Zerrad (1997).

Aix-Marseille à partir de 1985). En 1995, l'Education nationale décide de faire passer toutes les épreuves facultatives de langue à l'écrit (27 langues, dont la langue berbère, non enseignées mais qui pouvaient être présentées dans le cadre de ces épreuves). Ce passage à l'écrit a permis de répondre à un certain nombre de difficultés : tous les candidats, quelle que soit leur académie, pouvaient prétendre à passer une épreuve désormais normalisée. Se posait toutefois le problème de la prise en charge de l'apprentissage du berbère, dont la pratique, lorsqu'elle existait, était surtout orale.

Or, à la fin des années 1990, le débat sur la Charte européenne des langues minoritaires et régionales avait modifié la perception de la situation linguistique de la France et initié une nouvelle politique culturelle valorisant d'autres langues que la langue officielle. Cela pouvait permettre d'envisager enfin une prise en charge institutionnelle de l'enseignement du berbère, prise en charge jusqu'alors extrêmement modeste et cantonnée à un niveau scientifique (Chaker, 2004 : 25).

Cette réflexion a donc pour but de s'interroger sur le sens et la portée réelle de cette expérience d'enseignement du berbère dans un lycée français. Peut-on y voir la concrétisation du nouveau statut du berbère reconnu comme une des « langues de France » ?

Pour répondre, on reviendra plus précisément sur les conditions qui ont permis la mise en place de cet enseignement : nouvelles approches des langues parlées en France développées par l'Etat, mais aussi initiatives nationales et locales des associations qui ont tenté de mettre à profit cette ouverture. Malgré les petites avancées et l'enthousiasme qu'a pu susciter cette expérience, on ne peut cependant ignorer son échec que l'on tentera d'expliquer en revenant sur les conditions et les difficultés de mise en œuvre de ces cours de préparation que j'ai assurés.

I. La mise en place d'un enseignement officiel de berbère résultat du nouveau statut de la langue berbère et du militantisme associatif

Un nouveau contexte : le berbère, « langue de France non-territoriale »

La charte européenne pour les langues régionales et minoritaires du Conseil de l'Europe a été adoptée dès le 2 octobre 1992 à Strasbourg puis a été soumise à la ratification des Etats membres. A la fin de l'année 1997, le gouvernement français engageait un processus dont le but était d'aboutir à la ratification de cette charte et qui a donné lieu à un débat politique entre juin 1998 et mai 1999. Dans ce cadre, des expertises remises au Premier ministre ont permis une approche tout à fait nouvelle³. L'expertise juridique de Guy Carcassonne (1998) a montré que la charte n'était pas incompatible avec la Constitution et que son objectif était de protéger

³Pour un récapitulatif de ce processus qui a finalement abouti à la saisine du Conseil Constitutionnel, voir Chaker, 2003b).

des langues en tant que patrimoine culturel *indivis* de la France. L'expertise sociolinguistique confiée à Bernard Cerquiglini (1999) a permis, elle, de proposer une liste de 75 langues susceptibles d'être bénéficiaires de la Charte. Ainsi, bien que n'ayant finalement pas été ratifiée (du fait de sa censure par le Conseil constitutionnel en mai 1999), le débat autour de cette charte a permis de faire émerger le concept de « langues non territoriales » et a fait du berbère une des « langues de France »⁴. Il répond en effet à certains critères :

- C'est une langue parlée et transmise par un nombre important de citoyens français depuis plusieurs générations (et donc différente des langues de migrants). Elle est la langue première d'au moins un million et demi de personnes, citoyens français dans leur grande majorité (Chaker, 2004 : 25-27). Son implantation est ancienne, les régions berbérophones ayant longtemps fourni l'écrasante majorité des immigrés maghrébins, dès le début du XX^e s. pour la Kabylie et après 1945 pour les régions du Maroc (Chaker, 2008 : 50).
- C'est une langue qui n'avait alors pas de statut officiel dans d'autres Etats⁵ (le rapport Cerquiglini insiste sur le fait que le berbère est menacé ; 1999 : 3) et qui pouvait bénéficier d'une protection, objectif premier de la Charte.

Par ailleurs, la non ratification de la charte n'a pas empêché ce que Bernard Cerquiglini a appelé une « mini révolution culturelle » avec la mise en place par l'Etat d'une nouvelle politique culturelle en lien avec la diversité du patrimoine linguistique français et symbolisée par la transformation de la « délégation générale à la Langue française » en « délégation générale à la Langue française et aux langues de France » (Cerquiglini, 2004 : 6).

Dès le départ cependant, on souligne le peu d'effets de cette « révolution » en ce qui concerne le domaine de l'enseignement, malgré des prises de position multiples au sein du monde politique : « il est immédiatement apparu que le ministère [de l'Education nationale] n'envisageait pas de traiter le berbère dans la perspective d'une intégration normalisée mais tout au plus comme une expérience marginale et exploratoire » (Chaker, 2004 : 29). La nouvelle situation du berbère aboutira ainsi essentiellement à une note de service parue dans le Bulletin Officiel de l'Education nationale en mai 2002 : ce texte indique que « le ministre a souhaité prendre des initiatives en faveur de cette langue et demande, comme nous avons su le faire pour l'arabe, que les candidats bénéficient d'une préparation spécifique » et confie la mise en œuvre de cette préparation aux recteurs d'académie. C'est cette note qui a permis la mise en place d'une première expérience officielle dans un lycée de

⁴A l'instar d'autres langues d'origine étrangère comme l'arabe dialectal, le yiddish, le romani chib et l'arménien occidental.

⁵ Le statut juridique de la langue berbère a depuis profondément évolué, au moins dans les textes, aussi bien en Algérie qu'au Maroc : le « Tamazight » est devenu langue nationale en Algérie depuis le 10 avril 2002 ; au Maroc, l'« amazighe » a le statut de langue officielle dans la nouvelle constitution promulguée le 1^{er} juillet 2011 (Chaker, 2013 : 36).

l'Académie de Lyon, suite toutefois à la pression d'associations militant pour la langue et la culture berbères⁶.

Une double pression sur l'Education nationale

La mise en place de cours dans l'Académie de Lyon résulte d'une double action. D'abord, celle de l'INALCO qui, dans le cadre d'une convention avec la Direction des Enseignements Scolaires (DESCO), prépare chaque année les sujets et assure la correction des copies. L'INALCO a notamment œuvré pour obtenir une épreuve du bac écrite et diversifiée, et a appuyé l'idée de cours dans le secondaire. Ensuite, il y a eu l'action des associations culturelles berbères qui sont intervenues au niveau local auprès de l'Inspection académique. Toutefois, cette démarche est restée vaine, tant qu'elle ne s'inscrivait pas dans une directive de la hiérarchie interne à l'Education nationale.

La note interne de 2002 semble avoir été diffusée au sein de l'Education nationale suite à une intervention de la Coordination des Berbères de France à l'échelle nationale. Dans les académies répondant à certaines conditions (nombre d'inscrits habituels et demande existante ; existence de compétences sur le terrain⁷), des cours de préparation à l'épreuve du Baccalauréat pouvaient être organisés. Ensuite, une convention signée le 14 février 2006 entre l'Education nationale et l'INALCO a permis la mise en place concrète de classes de préparation à l'épreuve de berbère dans les lycées. L'impact de cet accord est toutefois demeuré limité car aucun moyen financier particulier n'a été dégagé. L'initiative est donc restée tributaire de la bonne volonté des rectorats et des chefs d'établissements. A Lyon, la mise en œuvre de cours a pu être finalisée par l'Inspection académique fin 2006-début 2007, avec l'appui de l'INALCO et des associations, notamment pour le choix de l'enseignant (appel à candidature, désignation définitive).

II. L'organisation des cours

Une organisation de l'enseignement décidée localement

La mise en place concrète des « cours de berbère » a été décidée par l'enseignant et le proviseur du Lycée Ampère. Cet établissement, choisi pour accueillir les cours, se situe au centre de Lyon (ce qui facilitait, pour le plus grand nombre, l'accès à cet enseignement), et est notamment connu pour la diversité de ses enseignements en

⁶ Une comparaison avec l'arabe maghrébin souligne le poids de la mobilisation associative : Dominique Caubet remarque que des associations ont activement milité en la faveur du berbère ce qui n'est pas le cas de l'arabe maghrébin dont l'option au baccalauréat a été supprimée dès 1999 (Caubet, 2004).

⁷ La note de 2002 précise aux recteurs : « vous pourrez avoir recours à des enseignants, professeurs certifiés ou agrégés, maîtres auxiliaires, ayant des compétences en berbère (...) ou à des personnels vacataires berbérophones, délégués par des associations ».

langue (en plus des langues communément enseignées, l'arabe, l'hébreu, le japonais...).

Des séances de préparation à l'épreuve de berbère ont été proposées dès la rentrée 2007, tous les mercredis (seul moment disponible dans l'emploi du temps de la majorité des élèves) de 14h à 15h30. Elles se sont étalées entre le mois d'octobre et le début du mois de mars, c'est-à-dire après un temps de diffusion de l'information, qui a débuté à la rentrée, et jusqu'au mois de l'épreuve.

De même, la communication à l'égard des élèves et de leur famille s'est décidée au niveau du Lycée Ampère. Elle a emprunté un double réseau : une communication interne, par mail, entre les lycées de l'Académie ; une communication à l'extérieur de ce cadre, là encore grâce à la mobilisation associative (Awal-Grand Lyon), par des interventions à la radio locale lors d'émissions spécialisées (Radio Pluriel) ou par la diffusion de mails.

Un public hétérogène, une audience très variable

En 2007-2008, environ treize élèves ont passé l'épreuve dans le centre d'examen de Lyon⁸. Cette année-là, onze élèves s'étaient présentés lors de la première séance (séance d'inscription à la préparation). Ils envisageaient de suivre les cours proposés avec une motivation essentielle : préparer l'épreuve du bac et obtenir des points supplémentaires. Une seule élève (francophone) ne souhaitait pas passer le bac mais était poussée par la curiosité, après avoir eu la « surprise » de voir l'annonce de cours de berbère à la rentrée dans son établissement (elle me confia qu'elle avait découvert le monde berbère cet été-là, à travers la musique).

La très grande majorité des élèves a préparé la variante kabyle (une seule à demander à être préparée à l'épreuve en *tacelhit*). Les élèves se sont révélés plutôt assidus, mais il leur était impossible de suivre toutes les séances : une élève n'a pas terminé l'année de préparation car elle a fini par travailler le mercredi ; les autres ont pu être retenus par des bacs blancs organisés dans leur lycée sur la même plage horaire, ou par le travail intensif que demande déjà en soi l'année du Bac. Enfin notons que deux autres élèves (maîtrisant par ailleurs l'arabe dialectal), intéressés par l'apprentissage du berbère, n'ont finalement pas poursuivi la préparation : le niveau était trop élevé pour des non-locuteurs.

Malgré tout, cette première année d'enseignement s'achevait sur un sentiment positif : la demande d'enseignement du berbère s'était concrétisée par des cours officiels, dans le cadre d'un établissement scolaire, et ce premier pas était envisagé par le chef d'établissement comme le début d'une expérimentation à laquelle il fallait laisser sa chance.

⁸ Lycée Saint-Exupéry. Ayant surveillé une épreuve de langue facultative, j'ai pu comptabiliser le nombre d'élèves composant dans la salle où se déroulait l'épreuve de berbère.

En 2008-2009, seuls quatre élèves se sont inscrits à la préparation (deux pour le kabyle, deux pour le rifain). Deux autres élèves se sont présentées à la séance d'inscription, mais elles s'attendaient à la préparation d'une épreuve orale. Elles ont finalement refusé de préparer une épreuve écrite. Le bilan est apparu, cette-fois-ci, plutôt négatif : une seule élève a été réellement assidue ; une autre a suivi les cours sérieusement mais était gênée par l'éloignement du lycée accueillant la formation⁹.

Pour chacune de ces années, les élèves se sont déclarés plutôt satisfaits, grâce aux notes obtenues à l'épreuve (entre 13 et 17/20). Toutefois, le nouveau proviseur du lycée, face au manque d'audience, fixa pour l'année suivante un seuil à 6/7 élèves pour maintenir le cours.

En 2009-2010, pour la troisième année, seules deux élèves de terminale se sont présentées. Deux autres élèves souhaitaient suivre les cours mais il s'agissait d'élèves de seconde (ce qui en soi révèle à la fois une mauvaise transmission de l'information et une demande plus large) : leur inscription a donc été refusée. Les cours ont ainsi été annulés, ce qui a mis fin à l'expérience¹⁰.

Face à l'hétérogénéité, quel enseignement ?

Il a fallu faire face à l'absence de formation et de méthode d'apprentissage pour cet enseignement très spécifique qui devait répondre aux exigences d'une épreuve type Bac. Cette épreuve est réalisée à partir d'un texte berbère en notation latine de 15 à 20 lignes, extrait d'une œuvre littéraire contemporaine ou traditionnelle. Elle comporte une question de compréhension (traduction de 10 à 15 lignes vers le français, accompagnée éventuellement de questions ponctuelles sur le texte) ainsi qu'une question de compétence linguistique (sous la forme de 3 ou 4 questions liées au texte et destinées à vérifier l'expression écrite en berbère). A partir d'une pratique d'enseignement dans le cadre associatif et des documents disponibles¹¹, il a aussi fallu répondre à l'extrême hétérogénéité des élèves, à leur demande et leurs contraintes : depuis les locuteurs confirmés jusqu'aux non locuteurs, en passant par ceux qui maîtrisaient quelques éléments de la langue orale ; des demandes pour les trois variantes proposées ; l'impossibilité de prévoir une progression rigide du fait de la présence aléatoire des élèves.

⁹ Cette élève résidait à Villefranche sur-Saône (30 km de Lyon), et avait cours le mercredi matin. Elle ne pouvait assister aux cours que si son père était disponible pour faire l'aller-retour en voiture le mercredi après-midi. Nous avons fini par échanger devoirs et corrections par courrier.

¹⁰ D'après les chiffres généraux, il y a eu 1350 candidats en 1995, 2250 en 2004. Les chiffres ont fini par se tasser autour de 1800 et ils ont montré après 2000 une légère désaffection des Kabyles et une montée en puissance des berbérophones d'origine marocaine (Chaker, 2008 : 54-55).

¹¹ Pour la notation : « Information sur les épreuves de Berbère au Baccalauréat », note élaborée par le CRB INALCO ; Chaker, 1997b. Pour les éléments de grammaire : Naït-Zerrad (1994, 2001). Pour les textes d'étude : Chaker, 2006 ; Site Internet du CRB (qui propose des pages spéciales « Berbère au Bac ») ; deux méthodes publiées : Chaker, 1987 ; El Mountassir, 1999.

J'ai d'abord réfléchi à une progression adaptée à la diversité des dialectes mais à une notation usuelle standardisée : pour tous les élèves, une première phase d'apprentissage commune a porté sur la maîtrise de l'alphabet et de la notation mise en œuvre. Cela a été facilité par l'adoption d'un « système de notation usuelle à base latine, cohérent et praticable par tous » par l'INALCO¹². Une séance entière a été consacrée à la présentation de l'alphabet, à la prononciation, à travers un tableau donnant simultanément pour chaque lettre des exemples en kabyle / chleuh / rifain (selon le public présent). Puis, des textes simples inspirés de la méthode de *tacelhit* d'Abdallah El Mountassir, ont permis de travailler la transcription du berbère à travers des situations de communication basiques (saluer, se présenter, demander son chemin...). Une même situation était présentée dans différents dialectes du berbère ce qui a permis de travailler avec tous les élèves chacun choisissant la version qui lui convenait.

Ces premiers textes ont permis également d'apprendre aux candidats les éléments de grammaire et de conjugaisons essentielles (ou de leur en faire prendre conscience, pour ceux qui avaient une maîtrise orale de la langue). Le nom (genre, nombre et état d'annexion), les prépositions et le verbe (et ses aspects) ont été étudiés de manière « accélérée » (4 séances) afin d'aborder l'objectif principal : travailler dans l'optique de l'épreuve du baccalauréat.

On a donc enchaîné rapidement avec un travail sur les textes des anciennes épreuves du baccalauréat disponibles grâce à la publication des annales. Il a cependant été, là aussi, nécessaire de penser les outils pédagogiques. Cette fois, les élèves ont été séparés en fonction de leur maîtrise de la langue et par dialecte. Concrètement en classe, la nécessité absolue d'une pédagogie différenciée m'a amenée à créer des groupes et à prévoir des travaux en autonomie pour certains pendant que je menais un travail en interaction avec d'autres.

Pour les locuteurs, les annales du Bac se sont révélés être un outil très précieux qui les a confrontés concrètement aux exigences du Bac. Les premiers textes ont été didactisés. Ces documents correspondant à une épreuve de deux heures ont été raccourcis pour pouvoir mettre les élèves en situation dans une séance d'une heure trente (lecture et compréhension du texte, rédaction de réponses aux différents types de questions de l'épreuve (compréhension / expression écrite) et proposer ensuite une correction. D'autre part, ces textes devaient permettre de travailler la syntaxe afin que les locuteurs apprennent le découpage de la langue écrite. Grâce à l'analyse morpho-syntaxique, il fallait les amener à séparer correctement les mots, maîtriser l'usage des tirets entre le nom, le verbe ou la préposition et leurs affixes mobiles..., repérer les phénomènes d'assimilation phonétique qui masquent la

¹²Cf. Chaker, 1997b.

Notons cependant que le choix d'une « notation d'inspiration phonologique », qui ne rend compte que des différences phoniques distinctives (c'est-à-dire, pouvant distinguer des mots ou des énoncés) mais qui ne tient pas compte des variations régionales ou des variations contextuelles, a pu parfois déstabiliser certains élèves voire générer des tensions.

structure réelle de la phrase pour la rétablir à l'écrit (par exemple, $d + t$). Puis, au fur et à mesure des progrès des élèves, de véritables épreuves blanches, ont pu être proposées avec un travail davantage axé sur le lexique et les éléments civilisationnels.

Pour les non locuteurs, on a poursuivi avec les méthodes d'apprentissage de la langue berbère : pour le chleuh, la méthode *Ra n Sawal Tacelhit* ; pour le kabyle, la méthode *Tizi Wwuccen* mais aussi la mise à profit d'années d'enseignement dans le cadre associatif. Le bilan de cette expérience reste difficile à faire : pour les deux cas, l'apprentissage ne s'est pas poursuivi. La seule élève demandeuse d'une préparation en *tachelhit* a dû interrompre sa préparation, la seule élève non locutrice intéressée par le kabyle n'a pas été assidue. Quoi qu'il en soit, le temps trop court de l'« année » de préparation (en réalité six mois) n'aurait pas permis d'aboutir à un véritable apprentissage de la langue, encore moins à une maîtrise de la langue correspondant aux exigences du bac (quelques mots, quelques repères culturels seulement ont pu être transmis).

III. Quel bilan ?

Des difficultés diverses insurmontables

Pour les trois années scolaires qu'a duré l'expérience, on peut remarquer des difficultés à plusieurs niveaux.

La place des cours qui s'inscrivent en plus dans des emplois du temps plus ou moins chargés, et ce, après la rentrée, constitue un premier obstacle. Bien que le choix du mercredi après-midi paraisse le plus judicieux, cette plage horaire reste un moment où certains élèves ont cours¹³, ou que d'autres consacrent à une activité sportive, à un emploi, ou simplement à des révisions. Il s'agit également d'un horaire réservé aux activités Union Nationale du Sport Scolaire (UNSS) ou aux entraînements au baccalauréat dans certains établissements.

On peut également s'interroger sur des problèmes de communication de l'information. Elle semble tant bien que mal avoir été diffusée : en effet, des élèves d'établissements très divers se sont présentés sur les trois années (un peu moins d'une dizaine au total, à la fois des établissements de centre-ville, de banlieue ou extérieurs)¹⁴. Toutefois, l'annonce des cours est probablement noyée dans la masse des informations destinées aux élèves en début d'année. En outre, la communication interne aux établissements peut être source de difficultés : le chef d'établissement constitue parfois une véritable barrière, en décidant si

¹³ J'ai ainsi croisé une candidate le jour de l'épreuve qui m'a affirmé ne pas avoir pu suivre les cours car son établissement prévoyait des cours le mercredi après-midi.

¹⁴ Lycée Ampère, Lycée du Parc, Lycée Récamier de Lyon ; Lycée Doisneau de Vaulx-en-Velin ; Lycée Camus de Rillieux ; Lycée Condorcet de Saint Priest ; Lycée Claude Bernard de Villefranche-sur-Saône.

l'information sera retransmise aux élèves ou non, en fonction d'une utilité supposée pour les élèves ou d'un public que l'on croit susceptible d'être touché, ou en fonction de représentations diverses¹⁵. Enfin, les modalités de cette communication peuvent également être très diverses : affichage écrit plus ou moins visible ; transmission orale, en cours, par l'intermédiaire des professeurs principaux.

Il faut aussi avoir conscience d'autres contraintes non liées à l'Education nationale. Les élèves inscrits à l'épreuve du bac peuvent être largement dispersés dans l'académie et éprouver des difficultés à se rendre dans le lycée qui accueille la préparation. Ici, contrairement à la région parisienne, dès que l'on sort de Lyon ou de sa proche banlieue, il faut disposer d'une voiture ou payer un trajet en train ou en bus.

Une inadéquation entre « l'offre d'enseignement » et « la demande du public »

Au-delà de ces contraintes extérieures, il faut, semble-t-il, se poser la question de la demande réelle. Certes, on peut estimer dans les années 2000 que plus d'un million de Kabyles et au moins 500 000 berbérophones du Maroc vivent en France. Pour autant, quel est l'intérêt réel du berbère pour les lycéens issus de ces populations ? Pour la plupart, la motivation ne peut être que ponctuelle (obtenir des points supplémentaires au baccalauréat) ou militante. Chaker souligne en effet que la demande qui concerne le berbère est très nettement supérieure à celle qui concerne les autres langues facultatives. Le cas du berbère est ainsi comparable à celui des langues régionales de France comme le breton ou l'occitan et peut être interprété comme l'indice d'un attachement fort voire militant à cette langue, d'autant plus qu'en parallèle la pratique et la transmission du berbère (en particulier du kabyle) régressent (Chaker, 2008 : 55).

Le public susceptible d'être formé correctement par cette préparation, telle qu'elle a été proposée, semble limité par la nature même des cours : il s'agit bien d'« une préparation à l'épreuve facultative de berbère » du baccalauréat et non de « cours de berbère ». De fait, des élèves non locuteurs (quelle que soit leur origine) même extrêmement motivés, ne peuvent apprendre une nouvelle langue en quelques mois de préparation. Certains des élèves, dont la culture d'origine / familiale est berbère, appréhendent par ailleurs une épreuve écrite alors que leur connaissance de la langue est surtout orale.

En outre, dans le cadre de la préparation d'une épreuve facultative du baccalauréat, le berbère se retrouve en concurrence avec d'autres options facultatives (théâtre, arts plastiques, EPS...). Or l'un des facteurs prépondérants dans le choix de ces options est le calcul de points pour le bac. On pourrait parler de « concurrence

¹⁵ Ainsi un chef d'établissement a d'abord rejeté l'idée de diffuser l'information auprès des élèves de terminale, ces derniers devant se consacrer aux cours « importants » qui leur permettraient d'avoir le bac...

inégal » car pour les plus courantes des options, il existe de véritables cours, organisés dès le niveau de la seconde au sein des établissements fréquentés par les élèves.

En somme, cette expérience révèle qu'une préparation à l'épreuve de berbère au baccalauréat, accessible uniquement à partir de la terminale, alors que le passage à l'écrit a aligné le niveau d'exigence à celui des langues obligatoires, est inadaptée. Face au succès des épreuves écrites à partir de 1995, Salem Chaker, directeur du CRB en charge de l'épreuve de berbère préconisait la mise en place de « cours de deux à trois heures hebdomadaires à partir de la classe de seconde » et « un effort de l'Education nationale (...) pour l'élaboration rapide et la mise à disposition des élèves de quelques manuels de base et instruments pédagogiques » comme un manuel d'initiation à l'écriture usuelle du berbère, un manuel de base de grammaire berbère, un manuel introductif à l'histoire, à la société et à la culture berbères. L'expérience concrètement réalisée s'est appuyée sur des moyens beaucoup plus limités. Elle peut dès lors être considérée comme biaisée dès l'origine, ce qui confirme l'idée d'une ouverture toute symbolique des autorités françaises à la langue berbère.

Références bibliographiques

Caubet D. (2004), « About the transmission of Maghrebi Arabic in France », In *Language and (Im)migration in France, Latin America, and the United States : Sociolinguistics Perspectives*, Rep. N.P. University of Texas.

Cerquiglini B. (2004), « Bien dans nos langues », *Hommes et migrations*, n°1252, p. 6-9.

Chaker S. (1997a), « La langue berbère en France. Situation actuelle et perspectives de développement », in Tilmatine M. (dir.) (1997), *Enseignement des langues d'origine et immigration nord-africaine en Europe : langue maternelle ou langue d'Etat ?*, Paris, INALCO.

Chaker S. (1997b), « Proposition pour la notation usuelle à base latine du berbère », Synthèse des travaux et conclusions de l'Atelier : *Problèmes en suspens de la notation usuelle à base latine du berbère*, des 24-25 juin 1996, *Etudes et documents berbères*, 14, p. 239-253

Chaker S. (1998), « Le berbère, langue de France ? La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires », *Annuaire de l'Afrique du Nord*, XXXVII, pp. 85-94.

Chaker S. (2003), « Le berbère », in Cerquiglini B. (dir.) (2003), *Les langues de France*, Paris, Puf, p. 215-227.

Chaker S. (2003b), « Quelques observations sur la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. Un exercice pratique de glottopolitique », in Lentin J. et Lonnet A. éd. (2003), *Mélanges David Cohen...*, Paris, Maisonneuve & Larose,

p. 149-158.

Chaker S. (2004), « L'enseignement du berbère en France : une ouverture incertaine », *Hommes & Migrations* (dossier « Langues de France »), n°1252, p.25-33.

Chaker S. (2008), « Que sait-on de la pratique et de la transmission du berbère en France ? », in *Plurilinguisme et migrations*, (= "Etats-Généraux du multilinguisme", Paris, DGLFLF, 28 septembre 2008), Paris, Didier, p. 49-56.

Chaker S. (2009), « L'enseignement du berbère en France : entre réalités sociolinguistiques et réalisme politique », in Sauzet P. et Pic F. dir. (2009), *Politique linguistique et enseignement des langues de France*, Actes du Colloque de l'AULF, Toulouse : 26-27 mai 2005, Paris, L'Harmattan, p. 189-207.

Chaker S.(2013), « L'officialisation de tamazight (Maroc/Algérie) : quelques réflexions et interrogations sur une dynamique aux incidences potentielles considérables », *Asinag*, n° 8, p. 35-50.

Lounaouci M. et Naït-Zerrad K. (1997), « L'enseignement du berbère en France », in Tilmatine M. (dir.) (1997), *Enseignement des langues d'origine et immigration nord-africaine en Europe : langue maternelle ou langue d'Etat ?*, Paris, INALCO.

Outils et méthodes de langues

Chaker S. (1987), *Tizi Wwuccen : Méthode audio-visuelle de langue berbère (Kabyle)*, Aix-en-Provence, Edisud/La Calade.

Chaker S. (dir.) (2006), *Annales des épreuves de berbère au Baccalauréat, 1995-2005*, Paris, L'Harmattan, (édition revue et augmentée par Naït-Zerrad K. (2011)).

El Mountassir A. (1999), *Initiation au tachelhit, langue berbère du sud du Maroc : Ra n Sawal tacelhit*, Paris, L'Asiathèque Langues du monde

Naït-Zerrad K. (1994), *Manuel de conjugaison kabyle*, Paris, L'Harmattan.

Naït-Zerrad K. (2001), *Grammaire moderne du kabyle*, Paris, Karthala.

Webographie

Carcassonne G. (1998), « Etude sur la compatibilité entre la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires et la Constitution : rapport au Premier ministre », <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/984001697.pdf>, mai 2015.

Cerquiglini B.,(1999),« Les Langues de France : rapport au ministre de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie et à la ministre de la Culture et de la communication », <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/994000719.pdf>, mai 2015.

B.O.E.N. Note de service, n°2002-59, www.education.gouv.fr/bo/2002/13/ensel.htm, mai 2015.

Site du Centre de Recherche Berbère, INALCO, Le berbère au bac : www.centrederechercheberbere.fr/le-berbere-au-bac.html, mai 2015.

« Information sur les épreuves de berbère au Baccalauréat » : www.centrederechercheberbere.fr/tl_files/doc-pdf/bac/bac_info.pdf, mai 2015.