

La vitalité du dialecte mozabite dépend-elle essentiellement de son enseignement officiel ? ¹

Par Abdallah NOUH

Doctorant en langue et culture amazighes, DLCA, UMMTO.

Résumé

Certes, l'enseignement officiel du mozabite/l'amazigh est l'un des facteurs de sa vitalité et une voie incontournable de sa normalisation et de sa valorisation. Néanmoins, le rôle des locuteurs d'une langue est crucial pour sa préservation et sa vitalité. Le mozabite une des variantes amazighes non enseigné à nos jours faute de besoin social, jouie justement, d'une forte vitalité grâce au processus d'acquisition naturel qui lui assure la transmission intergénérationnelle et un large usage en tant que marque identitaire. Aussi, la communauté mozabite jouis d'une autonomie culturelle qui peut servir de cadre propice pour une normalisation sociale de la langue mozabite par le biais, notamment, de son enseignement dans les écoles communautaires ibadites.

Mots clés :

Amazigh, mozabite, vitalité, enseignement, normalisation, autonomie culturelle.

Introduction

Depuis son émergence, la revendication amazighe s'est concentrée en Algérie et au Maroc, sur l'impératif de l'introduction de la langue amazighe dans le système de l'enseignement, perçu comme condition *sine qua non* de sa vitalité ². L'intérêt excessif accordé au domaine académique, pour la langue amazighe et son enseignement en comparaison avec sa condition sociolinguistique et les attitudes de ses locuteurs³ (Bougchiche, 1997 : 27) trouve son origine dans la thèse communément admise sur l'importance du rôle de l'Etat, détenteur de la légitimité linguistique, dans la prise en charge d'une langue par le biais, principalement, de son enseignement officiel comme voie de sa valorisation, sa normalisation et sa préservation. Aussi, est-il approprié que le mouvement de revendication amazighe désigne l'Etat comme étant le principal responsable, si non le seul, de la déperdition de l'amazigh du fait de sa politique linguistique d'arabisation ? Si cela est en partie vrai, on constate que les locuteurs berbérophones accordent de moins en moins d'intérêt à la vitalité de leur langue, au rôle de son usage et de sa transmission intergénérationnelle, qui est pourtant, de l'avis unanime des sociolinguistes, un facteur primordial.

Cela étant posé, le mozabite, un des dialectes amazighs classé « *vulnérable* », dans la grille de la vitalité des langues, en 2011, par les experts de l'UNESCO, n'a toujours pas connu, ni une introduction effective à l'école officielle, ni même un enseignement informel dans le réseau associatif. Ce fait nous amène à nous interroger d'une part, sur l'importance que pourrait avoir un enseignement officiel du mozabite pour sa vitalité, et de l'autre sur l'efficacité et le rôle des locuteurs mozabitophones dans la transmission de leur langue par le biais du tissu communautaire, qui pourrait être une alternative à même de compenser, même en partie, l'absence de son enseignement officiel. Il n'est pas besoin de dire que le degré de

vitalité d'une langue s'évalue plus complètement par les facteurs élaborés par l'UNESCO(2003) relatifs aussi bien aux locuteurs qu'à la politique linguistique étatique.⁴

Les experts de l'Unesco considèrent que « *L'enseignement dispensé dans une langue est essentiel à sa vitalité* »(2003) ; Cependant, nous sommes de l'avis de Jean-Baptiste Coyos, concernant la question de savoir si l'enseignement suffit à « sauver » une langue menacée de disparition, et qu'elle doit être mise en exergue par les sociolinguistes et pédagogues (Coyos, 2015), afin de contribuer à évaluer à son juste titre l'importance de ce facteur dans la vitalité des langues.

Il s'agit ici d'examiner si l'absence de l'enseignement officiel du mozabite risque de le mettre en danger, ou bien si sa vitalité peut être mieux préservée grâce à l'acquisition familiale et communautaire et sa transmission naturelle. A cet effet, nous tentons de répondre aux questionnements suivants :

- (I) L'enseignement de la langue est-il indispensable pour sa vitalité ? cela sert-il forcément à sa normalisation, et surtout à son usage ?
- (II) De ce fait, et pour le cas du mozabite, l'absence de demande sociale de son enseignement menace-t-elle vraiment son sa vitalité à terme?
- (III) A défaut de son enseignement officiel, l'acquisition familiale et communautaire du mozabite, peut-elle être efficaces pour sa normalisation sociale, et le maintien de son usage et de sa vitalité ?

I. L'enseignement du mozabite est-il impératif pour sa vitalité ?

L'enseignement de la langue est l'un des vecteurs de sa vitalité (A), mais il ne suffit aucunement tout seul pour sa normalisation, sa préservation et l'élargissement de son usage (B).

A. L'enseignement vecteur de normalisation et de préservation de la langue

Certes, l'enseignement du mozabite demeure vital pour sa normalisation, son passage à l'écrit, d'autant plus qu'il est considéré par l'UNESCO parmi les 13 "langues vulnérables" en Algérie (UNESCO, 2011). De ce fait, son enseignement s'avère primordial pour sa vitalité, du point de vue symbolique et linguistique :

1. Sur le plan symbolique :

L'école en tant qu'institution étatique, détentrice d'un pouvoir symbolique, agit quotidiennement sur la langue car <<le système éducatif, par l'importance de son action symbolique, a toujours été le lieu et le moyen privilégiés de transmission, de reproduction et d'imposition de la norme linguistique dans toute société >> (Kh. Taleb Ibrahim, 1995 : 175).

En effet, une langue enseignée dans les écoles étatiques, surtout si elle l'est de manière obligatoire, est valorisée dans l'imaginaire linguistique de ses locuteurs et son statut est promu du fait de son appropriation du pouvoir symbolique de l'Etat. En ce sens, dans une situation diglossique, comme celle de l'amazigh, on distingue entre la variété de langue dite "haute" soutenue par l'enseignement, et la variété de langue dite "basse" généralement non enseignée dans un cadre officiel.

2. Sur le plan linguistique :

L'école contribue à la normalisation et la fixation d'une langue pour en faire une langue "légitime" et institutionnelle. La langue française d'après la révolution française en est l'exemple parfait, dont l'école, en plus de l'académie française, était la locomotive de l'institutionnalisation et de l'unification linguistique, car, comme le souligne bien Pierre Bourdieu (1982 :75), « *dans le processus qui conduit à l'élaboration, la légitimation et l'imposition d'une langue officielle, le système scolaire remplit une fonction déterminante* ».

En effet, la langue, qu'elle soit outils ou objet de l'enseignement, est omniprésente dans le processus de transmission du savoir, et l'école, comme le souligne Fishman, « *est une institution axée sur la langue (...) qu'elle soit elle-même l'objet de l'enseignement, instrument d'apprentissage ou les deux à la fois* » (1983 : 391)

Le mozabite, comparativement au kabyle qui jouit d'une expérience d'enseignement de plusieurs décennies et à différents niveaux, accuse un énorme retard en matière de normalisation scolaire et d'enrichissement lexical, ainsi de que son passage à une langue d'expression écrite, du fait de l'échec de son introduction à l'école. En effet, l'enseignement officiel du mozabite, s'il avait été concrétisé, aurait pu lui permettre d'avancer dans le processus de normalisation en lui offrant une production conséquente en matière de supports pédagogiques et didactiques, à même de permettre l'émergence d'une langue mozabite scolaire, à l'instar du kabyle scolaire qui est aujourd'hui un fait linguistique attesté. Or, comme insiste bien Ahmed Bououd « *La stabilisation d'une langue s'accompagne de la scolarisation qui prend en charge l'enseignement de la grammaire et des codes linguistiques qui identifient telle ou telle langue,* » (2011).

Pourtant le besoin de l'enseignement est crucial pour une langue vulnérable comme le mozabite, et devient encore extrêmement urgent pour une langue en danger, lorsque le processus de transmission intergénérationnelle de cette langue est menacé ou carrément interrompu. Dans ce dernier cas l'ultime recours pour sauver la langue de disparition c'est de revitaliser les conditions de son existence, notamment son enseignement aux enfants scolarisés. Au sens de Pierre Bourdieu, on ne peut défendre une langue menacée ou "capital linguistique menacé", qu'en sauvant son "marché" qui est <<*l'ensemble des conditions politiques et sociales de production des producteurs-consommateurs*>>, et l'école bien évidemment reste un enjeu important <<*parce que cette institution a le monopole de la production massive des producteurs -consommateurs*>> (1982 : 45,46)

Ce ci étant dit, Il faut cependant relativiser l'importance de l'enseignement pour la vitalité d'une langue, pour deux raisons : la première est que l'école toute seule ne peut ni préserver une langue, ni sauvegarder ses normes; la deuxième est liée au fait qu'apprendre une langue normalisée à l'école ne conduit pas forcément à l'élargissement de son usage auprès des locuteurs.

B. L'enseignement n'a pas l'exclusivité de la normalisation, et n'entraîne pas forcément l'élargissement de l'usage

Il faut, en fait, relativiser le rôle de l'école dans la sauvegarde de la langue et de sa normalisation, d'autant plus que la langue évolue, en grand partie, dans la sphère extrascolaire en interaction étroite avec les facteurs sociaux. Dans cet ordre d'idées Fishman souligne qu'

«on charge souvent l'école de donner suite aux efforts de normalisation, mais elle est sans doute beaucoup trop faible pour y parvenir » (1983 : 392).

L'observation de la vie de la langue nous renseigne bien sur les limites de l'impact de son enseignement sur sa vitalité. De ce fait, Il est complètement erroné de considérer l'enseignement de l'amazigh comme le vecteur essentiel de sa vitalité en omettant d'autres facteurs plus déterminants, notamment ceux liés aux locuteurs, à savoir l'usage et la transmission entre générations (Bououd, 2011 : 20). Il existe, en effet, bien des langues mortes, alors qu'elles sont bel et bien enseignées dans une perspective de renforcement des langues en usage et de découvrir le patrimoine littéraire ancien, comme le latin et le grec en France⁵ et le yiddish en Israël (Zomersztajn : 2009). En revanche, un nombre important de langues vivantes dans le monde ne sont pas enseignées à titre officiel à l'école, puisque, grâce à l'oralité, elles ont pu survivre à tous les facteurs d'anéantissement pendant des milliers d'années, telle que, d'ailleurs l'amazigh avant les mutations de passage à l'écrit qu'il a connu ces derniers décennies.

En plus, l'enseignement d'une langue n'implique pas forcément son usage par les apprenants, et il est simpliste de croire que le fait d'enseigner une langue entrainera, de facto, l'élargissement de son usage. Dans ce sens le sociolinguiste Mikel Zalvide se pose la question à propos du basque, dans un style ironique : « *En envoyant le lundi matin nos enfants à l'ikastola apprendre à dire dicotylédon en basque, pensons-nous que nous provoquons un changement dans l'environnement socioculturel à la maison, dans le voisinage, le cercle d'amis, le village ?* » (2003). Effectivement, "apprendre" ne signifie pas "utiliser", sauf pour le cas d'apprentissage par les émigrés de la langue du pays d'accueil comme langue étrangère à des fins d'intégration et d'immersion. Autrement, l'usage de la langue dépend de plusieurs facteurs sociolinguistiques, économiques et politiques. Jean-Baptiste Coyos conclut au même titre que Karmele Rotaetxe, sur la base de différentes enquêtes sociolinguistiques sur le basque que « *l'usage ne semble pas s'accroître au même rythme que la connaissance* » (2015 :35).

A cet effet, il faut, se poser la question de savoir si l'enseignement de l'amazigh scolaire aux élèves amazigophones, implique forcément son usage par ces derniers en dehors de la classe. Le kabyle dialecte enseigné à titre obligatoire en Kabylie depuis deux décennies, en plus de l'arabe scolaire, en est l'exemple qui illustre parfaitement nos propos. L'observation du terrain nous a montré qu'il y'a un net décalage entre la langue scolaire et l'usage, et il est clairement établi que le kabyle scolaire normalisé de même que l'arabe scolaire, ne sont employés par les élèves qu'en classe pendant quelques heures de la semaine, et ceux-ci passent au kabyle véhiculaire appelé "kabyle francisé" formé en code mixing (mélange de formules et de phrases françaises et kabyles et parfois arabes) et parfois au français ou à l'arabe dialectale, juste en sortant de la classe. Ainsi A. Dourari remarque que: « *L'écart, entre la forme linguistique "standardisée" employée dans les médias et l'école (hypertrophie néologique et création lexicale anarchique), et celle de la communication sociale (emploi social), est énorme ce qui diminue drastiquement l'utilité de celle-ci...* » (2012 :14).

Au plan macro sociolinguistique, il faut signaler les conséquences néfastes que la survalorisation de l'enseignement de l'amazigh qualifié d'"avancée symbolique", peut avoir sur sa promotion réel, dès lors qu'on considère que cette "avancée " est un facteur suffisant pour sa promotion ; ce qui nous fait perdre de vue la nécessité de l'usage de l'amazigh et son

extension comme moyen privilégié de communication. En ce sens le linguiste Rototaetxe Karmele s'interroge à propos du basque « *On peut se demander si l'insistance politique sur le côté symbolique du basque n'aurait-elle pas sous-estimé le besoin de l'utilisation de la langue, instrument primordial de communication* » (1997, cité par Coyos, 2015 :36).

Cette interrogation est parfaitement pertinente pour le cas de l'amazigh en Algérie que la politique de sa promotion n'arrive pas à sortir de la dimension politique et symbolique. Pour exemple, le HCA⁶ et le Ministère de l'éducation nationale, suite à un accord de partenariat signé le 21 février 2017, essayent d'accélérer au plus vite le processus d'intégration de l'amazigh dans le système éducatif, en annonçant déjà un plan de "généralisation" de cet enseignement à terme à l'ensemble des 48 wilayas ainsi qu'au profit de la communauté algérienne à l'étranger, par la mobilisation d'avantages de postes budgétaires (El Moudjahid, 2017). Alors, qu'en l'absence d'une Académie de langue amazigh toutes les questions d'aménagement et de normalisation de l'amazigh n'ont pas encore été ni traités suffisamment ni résolues !. D'autre part, en réduisant cette question à une simple gestion budgétaire, on fait abstraction des exigences d'ordre sociolinguistique à même de garantir la réussite d'une telle opération en dehors de la Kabylie.

En fait, afin que la connaissance et l'usage de l'amazigh se complètent et que la fonction de l'école réussisse, il faut que l'action de l'Etat et de l'école soit jointe à une adhésion sociale à travers le territoire national où l'amazigh est enseigné. Cette adhésion doit être créée chez les locuteurs, à notre avis, soit par la sensibilisation qui provoquerait une prise de conscience de l'importance de cette langue, soit à défaut, par la création d'un besoin réel de son apprentissage grâce à des stimulations d'ordre professionnel et économique.

II. L'absence de la demande sociale pour l'enseignement du mozabite menace-t-il sa vitalité ?

Certes, la demande sociale exprimée d'une communauté linguistique pour l'enseignement de sa langue traduit une attitude positive envers celle-ci ; c'est dans cet esprit que l'article 34 de *la loi d'orientation sur l'Education Nationale* n° 08-04 du 23 janvier 2008, associe l'introduction de l'amazigh dans le système éducatif algérien à « *la demande exprimée sur le territoire national.* ». Néanmoins, pourrait-on considérer, par opposition, que l'absence de cette demande chez les locuteurs mozabitophones exprime une sous-estime voire une désaffection envers leur langue au point qu'il menace sa pérennité ?

La réponse est bien évidemment négative. Or il s'avère, de notre observation-participation de près sur le terrain quant à l'expérience de l'introduction de l'enseignement du mozabite à l'école, et de sa promotion institutionnelle⁷, que ce fait n'est nullement synonyme de manque d'intérêt, et encore moins de désaffection des locuteurs mozabitophones envers leur langue la mettant en risque de disparition. Il est plutôt lié à deux facteurs principaux : les conditions sociolinguistiques défavorables dans lesquelles cette expérience est effectuée dans le Mzab (A), et le sentiment de sécurité linguistique bien ancré dans l'imaginaire collectif et les attitudes des mozabitophones, qu'on essaye d'exposer à travers les représentations, attitudes et pratiques langagières (B).

A. Des conditions sociolinguistiques défavorables à l'introduction du mozabite à l'école

La demande sociale exprimée en Kabylie en faveur de l'enseignement de l'amazigh est le résultat d'un ensemble de facteurs sociopolitiques, historiques et sociolinguistiques propre à la Kabylie, qui n'étaient pas forcément, et ne le sont pas encore à nos jours, tous disponibles dans d'autres communautés berbérophones telle que celle du Mzab. Connue pour être le fief du printemps berbère de 1980, la Kabylie dispose déjà en 1994 d'une tradition d'enseignement du kabyle dans l'émigration et dans le tissu associatif qui remonte au moins aux années soixante-dix. D'autre part, l'arabisation au fil des siècles d'un nombre important de kabylophones posait l'enseignement du kabyle comme un rempart contre sa déperdition. Et c'est grâce à une prise en charge politique et partisane, que la revendication de l'enseignement de l'amazigh est devenue le pivot central de l'affirmation identitaire en Kabylie, et est inscrite depuis les années 1990 dans les programmes des partis politiques encrés en Kabylie notamment le RCD et le FFS. A cet effet, la "grève du cartable" menée pendant l'année scolaire 1994-1995 et ses aboutissements sont venues comme un couronnement naturel de ce parcours.

Au Mzab, en revanche, ce n'est qu'à la suite des accords du 22 avril 1995⁸ dont le mouvement associatif mozabite était partie prenante⁹, et en application d'une décision du HCA et du Ministère de l'éducation nationale, que le mozabite a connu sa première expérience d'enseignement dans son histoire millénaire. Il s'agissait d'une introduction du mozabite à titre "symbolique" dans des classes pilotes de fin de cycle moyen et secondaire dès l'année 1995-1996 au même titre que cinq autres dialectes amazighs¹⁰. Le démarrage a eu lieu avec 584 élèves encadrés par 21 enseignants formés par le HCA¹¹, et réparties sur 14 écoles se trouvant dans des zones urbaines à majorité mozabito-phones de quatre cités : *Ben-izguene, Guerrara, Ghardaïa et Berriane* ; Néanmoins, cette opération a connu diverses entraves et le nombre d'élèves et d'enseignants de cette matière n'a cessé de diminuer au fil des années pour atteindre en 2003-2004 un seul enseignant avec 76 élèves, puis 19 élèves en 2008-2009 dans deux établissements sur le 224 que compte la wilaya (Chaker, Chemakh, Nouh, 2010 : 5186).

Il est inutile de relater ici les différents obstacles d'ordre idéologique, pédagogique et administratif, qu'a connus cette expérience, puisqu'ils ne sont pas une spécificité du Mzab, et sont identiques dans la plupart des régions berbérophones concernées. Néanmoins, il faut signaler que l'antagonisme ethno-confessionnel entre Mozabites et Arabes, est un autre facteur important de blocage : les mozabito-phones qui se considèrent, selon la doctrine ibadite, "en état de secret" (*halat el-kitman*) sont d'une attitude très méfiante et réservée envers l'"autre, l'Arabe", et ne font jamais de prosélytisme pour leur rite. Leur langue est conçue comme une marque d'identification aussi et un héritage propre à eux. Ils ne voient pas d'utilité de l'enseigner à l'"Arabe". Les agressions sanglantes qu'ont subies les Mozabites de la part de leurs voisins arabophones (Chaambas, Mdabihs, Bni merzoug) dans les crises cycliques qui ont secoué le Mzab depuis 1975 jusqu'à 2015, et qui ont fait des dizaines de morts mozabites ainsi que d'énormes dégâts matériels, n'ont fait qu'accentuer cette attitude pour se transformer en refus catégorique d'enseigner "sa" langue aux arabophones. D'autant plus que ces crises ont abouti à une nette séparation spatiale entre les deux groupes

ethnolinguistiques et religieux dans une dichotomie : "zones mozabitophones ibadites" - "zones arabophones malikite".

Enfin, une reprise de cet enseignement a eu lieu en l'année scolaire 2016-2017 dans une dizaine d'écoles situées dans la plupart, dans des cartiers mozabitophones, à Ghardaïa et Guerrara (à 105 Km au nord est). Il est assuré par cinq enseignants licenciés de l'amazigh nouvellement recrutés (un mozabitophone, 4 kabylophones) qui prennent en charge une vingtaine de classes au niveau du cycle primaire (4^{ème} et 5^{ème}), avec environ 500 élèves dont 85% environ sont mozabitophones, ce qui donne, parfois, des classes hétérogènes dans la langue mère des élèves.¹² Il est prématuré d'évaluer cette expérience qui est encore dans ses débuts.

Au final, si l'introduction officielle de l'amazigh en Kabylie vient comme une réponse à une revendication sociale légitime hautement exprimée, cette opération, en revanche, n'a été effectuée au Mzab que par une décision politique brutale, mise en œuvre par une procédure administrative dépourvue de tout esprit, sans qu'il y ait au préalable ni de besoin réel exprimé par des locuteurs ou de la communauté scolaire (parents d'élèves, pédagogues...). Bien qu'on puisse comprendre les motivations de cette décision soucieuse de donner une dimension nationale à cette opération, il est toutefois remarquable l'absence d'un processus de sensibilisation de proximité auprès de la société civile du Mzab. Bien au contraire, la "grève du cartable" en Kabylie a été présentée à l'époque par certains médias arabophones comme "*une manipulation partisane à des fins non avouées*"...etc. de crainte qu'elle ne se propage dans les autres régions berbérophones.

Les faits explicités précédemment expliquent comment le fait de dicter l'enseignement de l'amazigh, par une décision politique dans une communauté où l'amazigh est encore au stade de l'oralité presque quasi-totale, et ne disposant ni d'expérience précédente, ni d'outils pédagogiques et d'enseignants qualifiés, et ne connaissant pas de besoin réel exprimé; ne peut être qu'"*un échec très net*" (Chaker, Chemakh, Nouh, 2010 : 5186).

B. Le sentiment de sécurité linguistique chez les mozabitophones

En plus des faits cités supra, l'absence remarquable d'adhésion sociale au Mzab à l'enseignement du mozabite traduit une absence du "besoin", dû essentiellement au sentiment de sécurité linguistique bien ancré dans les représentations sociolinguistiques des Mozabites, qu'on peut démontrer à travers un bref exposé de leurs représentations et discours sur l'amazighité, leurs attitudes et leurs pratiques langagières collectives :

- **Au niveau des représentations et discours** : les Mozabites sont très attachés à leur langue amazighe autant que leur particularisme religieux, considérés tous deux des piliers fondateurs de leur identité au point qu'on ne peut pas concevoir un mozabite sans qu'il soit berbère et ibadite à la fois. Or l'ibadisme en effet, a tout le temps servi de rempart contre "l'autre" qui, lui, est "arabe et sunnite". De ce fait on ne trouvera pas, même chez l'élite religieuse arabisante mozabite, de discours hostile au fait amazigh en tant que langue et patrimoine communautaire. Cependant, la langue mozabite, (comme le rite ibadite), est considérée comme une "langue communautaire" appartenant au registre intime qui a sa place dans la sphère privée sans devoir pour autant la propager ou l'introduire dans la sphère publique. Aussi, la conception de l'amazighité chez les mozabites ne s'inscrit pas en porte à faux à la langue arabe scolaire ou classique. Cette dernière considérée comme "sacrée" et

indispensable pour préserver la religion et le rite ibadite, est enseignée obligatoirement aux enfants mozabites dès l'âge de 6 ans dans les écoles coraniques comme un "devoir religieux".

D'autre part, la langue mozabite dans l'imaginaire du groupe jouit d'une parfaite sécurité tant qu'elle est utilisée et transmise entre les différentes générations. Par conséquent, ses locuteurs ne voient pas dans son enseignement réclamé par une certaine élite, ni une nécessité urgente pour la préserver, ni une utilité pratique, et encore moins une cause politique pour laquelle il faut lutter et occuper la sphère publique. Certaines élites politiques mozabites appellent plutôt à la reconnaissance officielle de l'Ibadisme, perçu comme "une hérésie" (*firqa dhala*) par des théologiens sunnites, et même par beaucoup de concitoyens, aussi bien arabophones que berbérophones. Ce qui explique son exclusion pure et simple des programmes de l'école publique.¹³

- **Au niveau des attitudes** : Bien qu'on relève d'une part, une grande sympathie des mozabites pour les actions de promotion de l'amazighité en générale et de la langue et du patrimoine mozabite en particulier, on remarque d'autre part, leur faible adhésion en faveur de l'enseignement de leur langue, pour les raisons avancées ci-dessus. Ainsi une majorité des parents d'élèves mozabites ne jugent pas utile d'enseigner leur langue, en arguant qu'elle est transmise et pratiquée "chez soi". (Ramdani, 2008 : 77,85)¹⁴

- **Au niveau des pratiques langagières**: Généralement polyglotte, le Mozabite est en paix avec toutes les langues en usage en Algérie, bien qu'il se trouve dans une situation de diglossie : arabe classique/scolaire-mozabite et arabe algérien. Il s'agit plutôt d'une diglossie fonctionnelle au sens de Ferguson, où on emploie selon une distribution fonctionnelle les quatre langues en usage, en fonction de la situation et le contexte sociolinguistique : le mozabite dans son milieu familiale et communautaire, l'arabe classique dans la sphère religieuse et officielle, l'arabe algérien en présence d'un arabophone, et enfin rarement le français/anglais réservés à certains contextes qui le nécessitent. L'attitude généralement paisible et non hostile des mozabitophones envers les autres langues, est due à une forte certitude que ces langues en usage par eux, ne représentent pas une menace pour leur langue.

Il ressort de ce qui précède que l'absence de la demande sociale pour l'enseignement du mozabite ne remet aucunement en cause sa vitalité subjective (l'attachement du locuteur à sa langue). Cependant, il n'est pas moins intéressant de s'interroger si la transmission familiale et l'enseignement communautaire, peuvent être dans le contexte mozabites, une alternative pour la préservation et la vitalité de cette langue à même de compenser, dans une certaine mesure, le déficit de son enseignement à l'école officielle.

III. l'acquisition familiale du mozabite et son enseignement communautaire est-il une alternative ?

L'école, au sens de Bourdieu, est l'une des institutions de légitimation d'une langue de par le pouvoir symbolique que lui octroie l'Etat en sa qualité de détenteur de *La* langue légitime, « *mais ni elle ni les autres institutions culturelles ne peuvent pleinement compenser l'absence de proximité socialisante favorisée par la concentration territoriale. Elle ne peut se substituer à la famille ...* » (Landry, 2008 :168). Ainsi, en l'absence d'un enseignement officiel du mozabite, l'acquisition en milieu familiale et communautaire, associé à l'usage restent, à notre sens, indispensables pour sa préservation et sa transmission(A). Aussi, le rôle de la société est incontestable dans le processus de normalisation, qui n'est aucunement une

exclusivité de l'école ; ce ci est d'autant plus vrai pour une société qui jouit d'une certaine autonomie culturelle comme celle du Mzab (B).

A. L'acquisition familiale et l'enseignement communautaire : une voie idéale pour la préservation du mozabite

Étant établi qu'une langue est, par définition, le produit et le vécu d'une société, le rôle de la famille, comme maillon de transmission, est crucial dans sa continuité et sa vitalité, et d'aucuns affirment même que l'acquisition de la langue est plus efficace en milieu familial que l'apprentissage scolaire. En effet, une enquête de terrain sur le basque démontre que « *chez les jeunes, à la période où se fixe l'utilisation de la langue basque à l'extérieur de la maison, l'influence familiale est beaucoup plus notable que celle de l'école* » (Garabide, 2003 : 14).

Au Mzab l'acquisition de la langue mozabite en milieu familial constitue une stratégie de préservation et de survivance du groupe, où la femme joue encore un rôle sacralisé de "gardienne des traditions". C'est ainsi qu'une enquête récente auprès des femmes de Ghardaïa démontre que « *la majorité écrasante de ses femmes Mozabitophones de Centre-ville de Ghardaïa, ne transmet que la langue Mozabite à leurs enfants à l'exception de quelques cas d'exogamie.* » (S. Kh.El hadj Moussa, 2014 : 43).

Certes, bien que l'école reste une institution de légitimation et de transmission de la langue, il n'en demeure pas moins que l'acquisition en milieu familial, lié à l'instinct même de communiquer, et rattachée à l'intimité de la sphère privée, offre les avantages de l'acquisition naturelle de la langue véhiculaire en évolution. Cette transmission intergénérationnelle est pour le mozabite, d'autant plus importante dès lors qu'il est vécu par les mozabitophones comme un moyen d'affirmation identitaire voire un mécanisme de survivance en face de toute assimilation sociolinguistique de la majorité arabophone. Afin de démontrer les vertus du modèle d'acquisition familial, on ne peut que reprendre les propos du psycholinguiste Jean Petit:

«Un milieu familial normal offre les conditions idéales au déploiement de la stratégie naturelle de l'acquisition. Un apprenant unique est en effet en contact avec au moins deux personnes lui servant de modèle linguistique. Dans une classe immersive, la situation est toute différente. Le seul modèle présent est l'enseignant qui trouve en face de lui une vingtaine d'apprenants ou davantage » (Coyos, 2015: 40).

D'autre part, les mozabitophones constituent une communauté ethnolinguistique et religieuse bien soudée, dotée d'une organisation sociale élaborée. L'instruction des enfants dans les écoles communautaires¹⁵ est adoptée comme une stratégie collective de préservation et de transmission du patrimoine mozabite dans toutes ses dimensions. Cet enseignement obligatoire notamment pour les filles mozabitophones, est dispensé dans une cinquantaine de ces écoles et s'étendent en réseaux à travers le territoire national et à l'immigration (France et Canada). Cependant, le mozabite bien que souvent utilisé, en partie ou en totalité, comme langue de l'enseignement religieux traditionnel, n'a jamais figuré comme matière d'enseignement faute de besoin sociétal exprimé, excepté un enseignement limité de textes littéraires mozabites à l'institut *Islah* (réforme) de Ghardaïa depuis 1985 (Fekhar, 2015). De ce fait, l'introduction du mozabite comme matière d'enseignement dans les écoles communautaires n'a cessé d'être réclamée par certaines depuis les années quatre vingt dix¹⁶, parallèlement aux tentatives de son introduction dans l'école publique. Cette revendication si

elle parvenait à être réalisée, va pallier pleinement au déficit de l'enseignement officiel du mozabite à l'école publique, elle sera même la stratégie la plus appropriée pour passer à la phase de normalisation du mozabite, au vu des caractéristiques sociolinguistiques particulières des mozabitozones et leur condition de minorité.

B. La normalisation communautaire grâce à l'autonomie culturelle

Il est bien admis que la langue scolaire ne suit pas l'usage, elle reste bien souvent cloisonnée dans le milieu scolaire, loin de la réalité vivante de la langue. En effet, la norme scolaire, du fait de son caractère relativement statique, est en confrontation permanente avec l'usage en évolution, au point que d'aucuns affirment bel et bien que *« L'état exact de la langue est celui que combattent les manuels. »* (Grondjoun, cité par Bibeau, 1977 : 18) . Or la vie de la norme dépend de sa réceptivité sociale liée aux différents facteurs socioéconomiques, (Osthus, 2007 : 629), et la communauté linguistique contribue à la formation de la norme par une *« normalisation naturelle, c'est-à-dire qui se déroule dans des contextes de nécessité ou de convenance sociale »* et ce *« selon des critères psycho-sociaux qui font que tel élément linguistique est retenu, rejeté, ajouté, retranché »* (Bibeau, 1977 : 19).

Le rôle de la communauté linguistique dans la création et l'entretien de la norme est d'autant plus important lorsqu'il s'agit d'une communauté ethnolinguistique aussi organisée que celle du Mزاب, ce qui la prédispose d'une "autonomie culturelle " dans le sens où l'entend Fishman (dans sa théorie de *revitalisation ethno-langagière « Reversing language shift »*) en tant que *« les conditions de survie des langues en situation minoritaire »* (Fishman, 1990 : 5-36, Cité par Landry, 2010 : 92). Et ceci lui permet de contribuer pleinement dans le processus de normalisation de sa langue. Rodrigue Landry propose une définition plus élaborée de l'"autonomie culturelle " qu'on retient ici ; celle-ci doit être fondée selon lui, sur trois composantes : *« une identité collective et s'exprime par une prise en charge d'institutions sociales et culturelles qui la dotent d'une capacité de gouvernance (ou d'autonomie) dans un contexte de proximité socialisante et de légitimité idéologique »* (2008 : 152,153). Examinons ces trois éléments pour le cas du mozabite :

- **La complétude institutionnelle** : qui signifie *« la capacité par le groupe de gérer les institutions qui donnent naissance et vie à ses projets collectifs et à sa vitalité communautaire »*. En effet, la communauté mozabite dispose d'un réseau d'institutions socioculturelles et religieuses ancrées dans l'histoire millénaire du Mزاب. Ces institutions qui œuvrent pour la préservation et la continuité du groupe, s'appuient sur deux maillons indissociables d'identification, en l'occurrence : la langue mozabite et le rite ibadite. A cet effet, elles fonctionnent selon leurs propres dynamiques et objectifs, à même d'assurer leur homogénéité et autonomie d'action sur le plan socioculturel et linguistique.

- **proximité socialisante** : il s'agit du *« noyau foyer-famille, voisinage, communauté »* formant le contexte indispensable pour toute transmission intergénérationnelle. Ce triptyque est parfaitement présent dans la société mozabite dotée d'un réseau de proximité solidaire et très complexe qui commence par la petite famille, et l'Achira (le clan), et se termine au niveau de la communauté dont la langue amazighe constitue un repère identitaire fondamental.

- **légitimité idéologique** : le mozabite tout comme les variantes de l'amazigh est consacrée officiellement par la reconnaissance constitutionnelle de 2002 (Article 3 alinéa 2) et de 2016

(Article 4 alinéa 2) qui stipule de promouvoir Tamazight « *dans toutes ses variétés* ». Il dispose ainsi, au moins sur le plan théorique et symbolique, d'une légitimité comme langue de l'Etat et de la sphère publique, et sort ainsi de son statut d'infériorité de "patois local" (lahja mahalliyya).

C'est ainsi que le mozabite, nous semble-il, jouit de toutes les conditions sociolinguistiques de création et de légitimation sociale de la norme linguistique "implicite" de nature orale et non codifiée, créée par les usages effectifs. Il faut, cependant que celle-ci se transforme en norme linguistique "explicite" « *codifiée et consacrée dans un appareil de référence (...)* c'est-à-dire dans les usages officiels, dans la presse écrite et audiovisuelle, dans le système de l'éducation.... » (Aleong, 1983 : 261, 262.).

Conclusion :

On peut retenir avec certitude que la vitalité du mozabite et son maintien en tant que <<*langue première de communication et de socialisation dans la communauté*>>, pour reprendre les termes de Joshua Fishman(1964 : 32-70. Cité par Rajend, 2009 : 245) ; dépend d'abord et avant tout de l'attachement et du rôle de ses locuteurs, en tant qu'acteurs principaux de la langue, plutôt que de son introduction à l'école publique qui reste, cependant, un impératif pour les besoins de normalisation et d'un éventuel aménagement de l'amazigh au plan national. Or l'école toute seule ne peut, ni impulser l'usage, ni fixer et imposer la norme et encore moins préserver une langue. Fishman remarque, à juste titre, à propos de la réussite de l'aménagement de l'hébreu et de l'indonésien attribuée essentiellement à l'école, que « *rien ne prouve clairement que c'est à l'école elle-même, et non à d'autres mécanismes sociaux qu'est attribuable la plus grande part du succès.* » (1983 : 392).

La prééminence du rôle de la société sur celui de l'école en matière linguistique est beaucoup plus attestée dans le cas des communautés ethnolinguistiques en lutte pour l'affirmation de soi, et où la langue joue un rôle primordial. Dans ces communautés, comme celle du Mzab, la préservation de la langue par sa transmission et son usage, est adoptée comme stratégie collective dans laquelle l'école ne joue encore aucun rôle. La communauté mozabite, doublement minoritaire a, en effet, développé des mécanismes de survivance qui permettent, à la fois, une adaptation intelligente à la modernité, et une transmission entre générations du rite ibadite et du "capital linguistique commun" au sens de Bourdieu. Cette transmission-usage est d'autant plus considérée chez les femmes mozabito-phones comme un "devoir parental", exigé d'ailleurs par les traditions d'éducation des enfants bien ancrées dans l'imaginaire du groupe et ses attitudes et pratiques sociolinguistiques quotidiennes.

Cependant, Il est tout à fait admis que l'usage communautaire d'une langue ne suffit pas tout seul pour son maintien, et le dialecte mozabite connaît un retard considérable au plan de sa prise en charge par l'"appareil de référence", dont l'enseignement est l'un des fondements, notamment au niveau du système de notation, de néologie, et d'outils pédagogiques, etc. Pourtant cette entreprise est plus aisée pour le mozabite, au vu de son ancrage démolinguistique limité au Mzab, et son caractère homogène puisque les variations phonétiques et lexicales entre les cités mozabites sont minimales voire insignifiantes. Bien que ce déficit peut être, à notre avis, pallié grâce aux atouts dont le mozabite dispose cités supra. En effet, les fonctions que l'enseignement procure, en l'occurrence la transmission et la normalisation, peuvent être pour le mozabite, assurées pleinement et même d'une manière plus adéquate,

Abdallah NOUH : La vitalité du dialecte mozabite dépend-elle de son enseignement officiel ?

grâce aux réseaux communautaires de proximité socialisante qui évoluent dans une véritable autonomie culturelle, telles que les écoles communautaires ibadites et l'organisation socioreligieuse. Certes, l'enseignement du mozabite à travers ces écoles peut être perçu comme la meilleure voie à même de permettre, outre la préservation de la langue et la fixation de la norme, la création et l'enrichissement lexical, et la revitalisation du socle lexical ancien en voie de déperdition, et le renforcement ainsi de la langue véhiculaire en usage.

Références Bibliographiques :

1. ALEONG Stanly. « Normes linguistique, normes sociales, une perspective anthropologique », *LA NORME LINGUISTIQUE* : S.D. Edith BIDARD, Jacques MAURAS, paris : Editions LE ROBERT, (1983) : pp.255-281.
2. BIBEAU Gilles, GERMAIN Claude. « La norme et l'enseignement de la langue ». *Québec français* n° 28, (Décembre 1977) : pp.511-541. [en ligne].
3. BOUGHICHE Lamara. *Langue et littérature berbère, des origines à nos jours*, *Bibliographie internationale systématique* : paris, Awal-Ibis Press, 1997.
4. BOUOUD Ahmed. *L'amazighe langue officielle : L'Amazighe n'est pas une langue morte, mais réanimée par l'officialisation* : 2011. Cf. [www.Amazigh-officielle. 29 Juin. 2011]
5. BOURDIEU Pierre. *Langage et pouvoir symbolique* : paris, Editions FAYARD, 1982.
6. BOURDIEU Pierre. *Ce que parler veut dire, L'économie des échanges linguistiques* : paris, Editions Fayard, 1982.
7. CHAKER Salem, CHEMAKH Saïd, NOUH Abdallah. « MZAB – MOZABITES : Langue et littérature ». *ENCYCLOPEDIE BERBERE*, XXXII , MGILD - MZAB, PEETERS, Paris – Louvain –Walpole, MA, (2010) : pp.5181-5190.
8. *Communiqué du 22 avril 1995*, République Algérien Démocratique et Populaire, Présidence de la république.
9. COYOS Jean-Baptiste. « L'enseignement suffit-il à "sauver" une langue menacée ? L'exemple du Pays Basque ». *Revue d'études basques* n° 10 (2015). *Lapurdum* [En ligne].consulté le 09 mai 2016. URL :[<http://lapurdum.revues.org/40>]
10. *Décret présidentiel 147/95* du 5 juin 1995, portant création du Haut Commissariat à l'Amazighité.
11. DOURARI Abderrezak. « La normalisation de tamazight en Algérie: enjeux linguistiques et symboliques ». *Timsal n tmazight*, n°3, (2012). [<http://www.cnplet.net/file.php/1/revues/dourari.pdf>]
12. EL HADJ MOUSSA Souhila Khaoula. *L'apport de la femme mozabophone dans le maintien/transmission du Mozabite : cas de centre ville de Ghardaïa*, mémoire de Master Langue française, Spécialité : Sciences du langage et Sémiologie de la communication, Dir. Fatma Zohra Cherfaoui : Ouargla, Université de Kasdi Merbah, 2013 /2014.
13. EL MOUDJAHID, *Quotidien national d'information*, 19/08/2017. [<http://hca-dz.org/el-moudjahid-enseignement-de-tamazight-generalisation-a-38-wilayas>. Elmoudjahid.DZ.]
14. FEKHAR Abdelouahab. *Tiselselt n wuregh* : Alger, Imprimerie des beaux- arts, 2015. [en arabe et en mozabite].
15. FISHMAN Joshua A. « Aménagement et norme linguistiques en milieu linguistiques récemment conscientisés ». *LA NORME LINGUISTIQUE*, S.D. Edith BIDARD, Jacques MAURAS : paris, Editions LE ROBERT, (1983) : pp.383-395.
16. GARABIDE Elkarte. *L'expérience basque, clés pour la récupération linguistique et identitaire* : Gipuzkoa, Espagne, Créative commons, 2003.
17. LANDRY Rodrigue. « Au-delà de l'école: le projet politique de l'autonomie culturelle ». *Francophonies d'Amérique* n° 26 (2008). [<http://id.erudit.org>].

18. LANDRY Rodrigue et al. «Autonomie culturelle, gouvernance et communautés francophones en situation minoritaire au Canada ». *Politique et Sociétés* vol. 29, n°1(2010) : pp. 91-114. [<http://id.erudit.org>].
19. *Loi d'orientation sur l'Éducation Nationale*, n°08-04 du 23 janvier 2008, J.O.R.A.D.P. n°04 du 27 janvier 2008.
20. Ministère de l'Éducation Nationale, France, « *Langues et cultures de l'Antiquité – Quelle place pour les langues de l'Antiquité?* » : éducol, Octobre 2013 [<http://eduscol.education.fr/ress-LCA>]
21. OSTHUS Dietmar. « L'histoire sociale et la constitution de la norme linguistique – les modèles français, espagnol et portugais », Iliescu, Maria/Siller-Runggaldier, Heidi/Danler, Paul (edd.), *Actes du XXV Congrès International de Linguistique et de Philologie Romane* (Innsbruck 3-8 septembre, Tübingen, 2007). [en ligne].
22. RAJEND Mesthrie et al. , *INTRODUCING SOCIOLINGUISTICS* : Edinburgh University Press, second édition, 2009.
23. RAMDANI Ahmed. *Le berbère dans la Vallée du Mزاب, sécurité/insécurité linguistique, représentation et maintien*, Magister Français, S.D.Salah Khennour , Option : Sciences du langage, Département des langues étrangères, F.L.S.H : OUARGLA, Université Kasdi Merbah, 2008.
24. ROTAOTAETX Karmele. « Connaissance et usage d'une langue minoritaire : le cas basque ». *Proceedings of the 16th International Congress of Linguists* – Paris, Oxford, Pergamon, Paper n° 0485(1997). [en ligne].
25. TALEB IBRAHIMI Khaoula, *Les Algériens et leur(s) langues : Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne* : Alger, Les Editions El-Hikma, 1995.
26. UNESCO. *Vitalité et disparition des langues* : Paris, 2003. [<http://www.unesco.org>]
27. UNESCO. *Atlas des langues en danger dans le monde* : Paris, 3^{ème} édition, 2011. [Atlas interactif en ligne, <http://www.unesco.org/culture/langues-atlas/fr/atlasmap/language-id-1996.html>]
28. ZALBIDE Mikel. Ahuldutako Hizkuntza Indarberritzea : teoriak zer dio ? (*Le renforcement des langues menacées : que dit la théorie ?*) : 07/07/2003. [www.erabili.com].
29. ZOMERSZTAJN Nicolas. « Judaïsme: Le yiddish une langue juive vivante » : *Centre Communautaire Laïc Juif David Susskind asbl*, Mardi 8 septembre (2009). [www.cclj.be].

Notes

¹ Cet article s'inscrit dans le cadre du Contrat de Consultation n°119633/Projet n°107946-002, du CRDI, Canada - CREAD, Algérie 2016-2017.

² Selon l'UNESCO une langue est menacée dans sa vitalité « *lorsque ses locuteurs cessent de la pratiquer, réservant son usage à des domaines de plus en plus restreints, et qu'elle ne se transmet plus de génération en génération.* ». (2003)

³ La grande partie des travaux linguistiques du champ amazighe est axée sur la langue, notamment la morphologie et la lexicologie, et peu d'études sont effectuées sur les questions de sociolinguistiques relatives aux locuteurs amazighphones.

⁴ En l'occurrence la transmission, le nombre et le pourcentage des locuteurs, l'utilisation de la langue et son extension aux nouveaux domaines, le matériel d'apprentissage et d'enseignement, la politique linguistique et attitudes des locuteurs, et enfin la qualité de la documentation linguistique. Cf. UNESCO, 2003, *Idem*.

⁵ Ministère de l'éducation national, France, « *Langues et cultures de l'Antiquité – Quelle place pour les langues de l'Antiquité ?* », éducol, Octobre 2013, p.2. Cf.[<http://eduscol.education.fr/ress-LCA>]

⁶ *Haut Commissariat à l'Amazighité*, institution rattachée à la présidence de la république créée par le décret présidentiel 147/95 du 5 juin 1995, et chargée de la promotion de l'amazighité et l'introduction de Tamazight dans les systèmes de l'enseignement, de communication et de l'environnement.

⁷ J'ai été membre au HCA, pendant le mandat 1995-1998, et parmi les encadreurs des enseignants de l'amazigh pendant le 1^{er} stage de perfectionnement en Juillet 1995 à Ben Aknoun Alger, ainsi que les stages qui lui sont succédé, et j'ai suivi de prêt cette expérience sur le terrain mozabite depuis son commencement.

⁸ Accords conclus entre la Présidence de la République et les mouvements amazighs, à savoir : le Mouvement Culturel Berbère (coordination national), le mouvement culturel amazigh des Aurès, le mouvement MZab, et quelques syndicats de l'éducation.

⁹ Cf. RADP, Présidence de la république, *Communiqué du 22 avril 1995*.

¹⁰) Il s'agit des variantes *kabyle, chaoui, chenoui, targi, et chleuh* de sud ouest.

¹¹ Ces enseignants à majorité de Guerrara et de Ben-izguene avaient bénéficiés d'un stage de perfectionnement de courte durée pendant l'été 1995.

¹² Ces chiffres nous sont parvenus des enseignants concernés, les prévisions de la Direction de l'Education de la Wilaya de Ghardaïa, donnent le chiffre de 1104 élèves en novembre 2016. Cf. DEF, *Etat de l'enseignement de la langue amazighe, Wilaya de Ghardaïa*, Novembre 2016.

¹³ Cf. Kamelddine Fekhar et 25 premiers signataires, « *Projet de revendication d'officialisation de l'ibadisme* », *Pétition*, 2009, (polycopie en arabe).

¹⁴ Dans son travail sur la région de Guerrara au Mzab, qui s'appuie sur une enquête du terrain Ahmed Ramdani relève que « *Les arabophones disent que cette langue n'a aucun intérêt pour leurs enfants du moins dans un court terme, alors que les berbérophones affirment qu'il n'y a pas de nécessité à en faire une matière à l'école ' ' puisqu'on la parle bien chez soi' ' »*

¹⁵ Il y'a deux types d'écoles communautaires en charge de l'éducation des enfants mozabites : les *madaris el-hurra* (écoles libres), à but non lucratif, gérées par les habous ibadites, qui dispensent un enseignement religieux ,à l'instar de l'institut ISLAH(réforme) créée en 1928 à Ghardaïa; et les écoles privées toutes récentes, à but lucratif, qui dispensent, en plus du programme de l'école publique dans les trois paliers, d'un enseignement religieux sur l'Ibadisme et son histoire.

¹⁶ Une demande de notre part a été faite en 1996 à la direction de *Medrassa Jabiriyya pour filles* (école religieuse Jabiriyya pour filles) de Ben-Izguen, et a reçu un avis favorable de la part de celle-ci, sauf que les *Iazzaben* (clergés ibadites) qui détiennent le dernier mot, n'ont donné aucune suite à cette demande à nos jours.