



HAL
open science

Politique linguistique éducative à l'égard de l'amazighe (berbère) au Maroc : des choix sociolinguistiques et didactiques à leur mise en pratique

Myriam Abouzaid

► To cite this version:

Myriam Abouzaid. Politique linguistique éducative à l'égard de l'amazighe (berbère) au Maroc : des choix sociolinguistiques et didactiques à leur mise en pratique. Linguistique. Université Stendhal - Grenoble III, 2011. Français. NNT: . tel-00648518

HAL Id: tel-00648518

<https://theses.hal.science/tel-00648518v1>

Submitted on 5 Dec 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

Spécialité : **Didactique et Linguistique**

Arrêté ministériel : 7 août 2006

Présentée par

Myriam ABOUZAÏD

Thèse dirigée par **Jacqueline BILLIEZ**

préparée au sein du **Laboratoire LIDILEM**
dans l'**École Doctorale « Langues, Littératures et Sciences Humaines »**

Politique linguistique éducative à l'égard de l'amazighe (berbère) au Maroc : des choix sociolinguistiques et didactiques à leur mise en pratique

Thèse soutenue publiquement le **8 juillet 2011**
devant le jury composé de :

Madame Jacqueline BILLIEZ

Professeur émérite, Université Stendhal, Grenoble III, Directrice de thèse

Madame Catherine MILLER

Directrice de recherches, CNRS, IREMAM, Rapporteur

Monsieur Salem CHAKER

Professeur, Université de Provence

Monsieur Pierre MARTINEZ

Professeur émérite, Université Paris VIII, Rapporteur

Monsieur Abdallah BOUMALK

Professeur de l'Enseignement Supérieur, IRCAM



THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

Spécialité : **Didactique et Linguistique**

Arrêté ministériel : 7 août 2006

Présentée par

Myriam ABOUZAÏD

Thèse dirigée par **Jacqueline BILLIEZ**

préparée au sein du **Laboratoire LIDILEM**

dans l'**École Doctorale « Langues, Littératures et Sciences Humaines »**

Politique linguistique éducative à l'égard de l'amazighe (berbère) au Maroc : des choix sociolinguistiques à leur mise en pratique

Thèse soutenue publiquement le **8 juillet 2011**

devant le jury composé de :

Madame Jacqueline BILLIEZ

Professeur émérite, Université Stendhal, Grenoble III, Directrice de thèse

Madame Catherine MILLER

Directrice de recherches, CNRS, IREMAM, Rapporteur

Monsieur Salem CHAKER

Professeur, Université de Provence

Monsieur Pierre MARTINEZ

Professeur émérite, Université Paris VIII, Rapporteur

Monsieur Abdallah BOUMALK

Professeur de l'Enseignement Supérieur, IRCAM

Remerciements

Mes premiers remerciements vont à Jacqueline Billiez qui, en acceptant de diriger ce travail, a « rempli » pour quelques années alors qu'elle aurait pu être « enfin tranquille »... Si je suis arrivée au bout de cette thèse, c'est grâce à ses encouragements, ses conseils avisés, son extrême patience, et surtout sa confiance.

Je souhaite remercier vivement Pierre Martinez, Salem Chaker, Catherine Miller, et Abdallah Boumalk pour avoir accepté d'évaluer ce travail, et pour être venu(e)s, parfois de très loin, pour la soutenance de cette thèse.

Au Maroc, je remercie tous les instituteurs qui ont accepté de me faire part de leur expérience d'enseignement, en particulier celles et ceux qui m'ont guidée pendant plusieurs jours et m'ont apporté de nombreuses informations et de précieux contacts. Le besoin d'anonymat m'empêche de les citer, mais ils se reconnaîtront. Je remercie aussi toutes les personnes que j'ai croisées sur mon chemin et qui m'ont consacré de leur temps, en particulier Nachef Lahcen à Agadir, Rachid Arraïchi à Mohammedia, Abdeljabbar El Mediouni, El Mehdi Kaddouri et Abdelkader Bezzazi à Oujda, Monsieur Asskouk à Rabat et Mohammed Aït Baaya à Taroudant.

Merci à Monsieur Boukous, Recteur de l'IRCAM, ainsi qu'aux membres de l'Institut qui m'ont chaleureusement accueillie. Merci à Bouchra El Barkani, mon indispensable Rifaine, pour les traductions de l'amazighe (en différé comme en simultané), pour la veille documentaire à distance depuis 2007, pour son accueil à Al Hoceïma, et pour les fous-rire nerveux.

Ma famille a rendu mes séjours de travail très agréables, et je remercie tous les Abouzaïd de Meknès, Casablanca, Khemisset, Oujda et Rabat, avec une pensée particulière pour ma grand'mère qui m'a surtout vue en coup de vent ces derniers temps. A Rabat, mes pensées vont à Khadija Boubkraoui chez qui c'est toujours un immense plaisir de séjourner. Mon travail en a été facilité à plus d'un titre.

En France, je remercie ma mère, Françoise, qui m'a toujours tenu le stylo (puis la souris) en pensée, et souvent rempli le frigo pour de vrai. Je remercie mon père, Aziz, qui m'a soutenue à toutes les étapes et qui a su, comme toujours, trouver les mots pour m'encourager. Merci pour toutes les traductions de l'arabe, pour les discussions sur l'histoire et la politique du Maroc, et pour les missions moins drôles aussi. Merci à mon frère, Mourad, d'avoir vécu l'aventure doctorat avant moi, de m'avoir accueillie dans son Sud-Ouest, et d'avoir été là.

Un immense merci à Virginie Zampa pour son temps et sa patience cette dernière année, pour les relectures et les heures passées à lutter contre les coups bas de Word. Un immense merci aussi à Alexandrine Barontini pour nos *diglossussions*, pour les relectures, et pour le professionnalisme avec lequel elle s'est attelée à sa mission d'« horloge bavardante ». Merci à Camille François qui m'a remonté le moral à coup de voyage en Sardaigne et autres folies bien tombées. Merci à Karine Sammier pour ces années de colocation mémorable pendant lesquelles elle a entendu parler de ma thèse sous toutes ses coutures. Merci à Houda Asal, compagnon de galère à distance. Merci à Marie, Claire et Mélanie. Merci, à Monsieur Segall, Madame Meiffren et Marc Ollivier.

Je remercie particulièrement Ramona Kunene (pré-Nicolas), Laurence Buson et Luc Biichlé pour leur soutien pendant les moments de découragements. J'ai eu beaucoup de chance. Merci à Agnès Millet et Marielle Rispail pour leur gentillesse et leur disponibilité. Merci à Zohra Bouhania pour sa polyvalence et sa bonne humeur quotidienne. Merci aussi à Mathieu Loiseau, Aurélie Nardy et Fanny Rinck pour leurs conseils d'ainé(e)s, à Pierre Salam pour ses nombreux services et son efficacité, à Aïcha Touati et son Mac-filet, et toute l'équipe du *Passio* pour les cafés-de-la-café et la bonne humeur qui va avec. Merci à Isabelle Rousset pour avoir retrouvé toutes les références de ma bibliographie, même lorsque je les avais bien cachées. Merci, enfin, à Josée Colin et à toute l'équipe de la bibliothèque pour leur bienveillance particulière envers les doctorants.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	5
PARTIE 1	16
CHAPITRE 1 - LES ORIGINES DU MULTILINGUISME MAROCAIN	17
I. AVANT LES PROTECTORATS	18
II. SOUS LES PROTECTORATS (1912-1956)	22
III. DE L'INDÉPENDANCE (1956) AUX ANNÉES 1990/2000	30
IV. PANORAMA DES LANGUES DU MAROC ACTUEL	36
CHAPITRE 2 - LE MULTILINGUISME MAROCAIN : UNE SITUATION « DIGLOSSIQUE » ?	51
I. APERÇU HISTORIQUE DE LA GENÈSE DU CONCEPT DE « DIGLOSSIE »	52
II. LES CRITIQUES ET TRANSFORMATIONS DU CONCEPT	67
III. ALTERNATIVES, ADAPTATIONS, REDÉFINITIONS DU CONCEPT DE DIGLOSSIE DANS UN CONTEXTE ARABOPHONE	76
PARTIE 2	92
CHAPITRE 3 - LA NOUVELLE POLITIQUE LINGUISTIQUE DU MAROC	93
I. POLITIQUE LINGUISTIQUE : PANORAMA DÉFINITIONNEL ET TYPOLOGIQUE	93
II. L'AMÉNAGEMENT DE L'AMAZIGHE : CONTEXTE ET MODALITÉS	101
CHAPITRE 4 - L'INTRODUCTION DE L'AMAZIGHE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF MAROCAIN	141
I. LES ÉLÉMENTS CONTEXTUELS DU PROJET	142
II. LES MODALITÉS DE MISE EN ŒUVRE DU PROJET	154
III. LE PROJET MAROCAIN PARMIS LES DIFFÉRENTS MODÈLES D'ÉDUCATION BI-MULTILINGUE	167
PARTIE 3	182
CHAPITRE 5 - ENQUÊTE DE TERRAIN : PRÉSENTATION ET ANALYSES	183
I. PRÉSENTATION DES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES	184
II. PRÉSENTATION DES ENQUÊTES	187
III. LES REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS SUR L'AMAZIGHE ET SON ENSEIGNEMENT	207
CHAPITRE 6 - LES MULTIPLES FONCTIONS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'AMAZIGHE : BILAN ET PISTES DE RÉFLEXION	250
I. L'ENSEIGNEMENT DE L'AMAZIGHE EN TANT QUE « LANGUE MATERNELLE » : MOTIVATIONS ET IMPLICATIONS	251
II. L'ENSEIGNEMENT DE L'AMAZIGHE EN TANT QUE « LANGUE PATRIMONIALE MINORÉE » : PISTES DE RÉFLEXION	273
CONCLUSION	296
BIBLIOGRAPHIE	299
ANNEXES	328
TABLE DES MATIÈRES	385

Introduction

En 2001, pour la première fois de son histoire, le Maroc a officiellement reconnu l'amazighe (ou le berbère¹) comme partie intégrante du patrimoine linguistique et culturel du pays. La même année, le Roi Mohammed VI a créé l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM) et lui a confié des « missions de sauvegarde, de promotion et de renforcement de la place de la culture amazighe dans l'espace éducatif, socioculturel et médiatique national » (Discours royal d'Ajdir, 2001). Il s'agit là d'un changement de direction historique dans la politique linguistique nationale puisque, jusqu'alors, l'amazighe ne bénéficiait d'aucun statut ni d'aucune reconnaissance de la part des autorités étatiques. Deux ans plus tard, en 2003, quelques 300 écoles primaires publiques ont inclus l'amazighe dans leurs cursus de 1^{ère} année. Cet enseignement, destiné à être développé - à terme - dans toutes les régions du royaume, est obligatoire et s'adresse à tous les écoliers sans distinction, qu'ils pratiquent déjà l'amazighe en famille ou non.

Nous avons choisi de consacrer notre recherche doctorale à cette nouvelle politique linguistique éducative - dont les débuts de la mise en œuvre remontent aujourd'hui à huit ans - car ce projet présente de nombreux défis d'un point de vue sociolinguistique, politique, culturel, et tout simplement humain.

Nous exposons dans la présente introduction, les objectifs poursuivis par cette recherche, les différents cadres dans lesquels elle s'inscrit, ainsi que la démarche méthodologique générale que nous avons adoptée. Avant cela, nous proposons un bref aperçu de la situation générale de la langue amazighe en terre africaine, ainsi que quelques données géographiques, socioéconomiques et politiques sur le Maroc actuel afin de donner une vision d'ensemble du contexte de l'étude.

¹ Dans cette thèse, « berbère » et « amazighe » sont considérés comme des synonymes. Nous expliquons en détail quels usages nous faisons des diverses appellations possibles en Chapitre 1 – sections I.1 et IV.3.1.

La langue berbère en Afrique

Depuis le début du XXe siècle, la plupart des linguistes s'accordent à reconnaître à la langue berbère une appartenance à la famille linguistique appelée « chamito-sémitique ». Cet ensemble comprend cinq groupes linguistiques : le sémitique, l'égyptien ancien et le copte, le berbère, le couchitique et le tchado-chamitique.

Le berbère est parlé, à divers degrés, dans une petite dizaine de pays de l'ensemble Maghreb-Sahara-Sahel : au Maroc, en Algérie, en Tunisie, en Libye, en Égypte, au Niger, au Mali, au Burkina-Faso et en Mauritanie, comme l'indique la carte suivante :

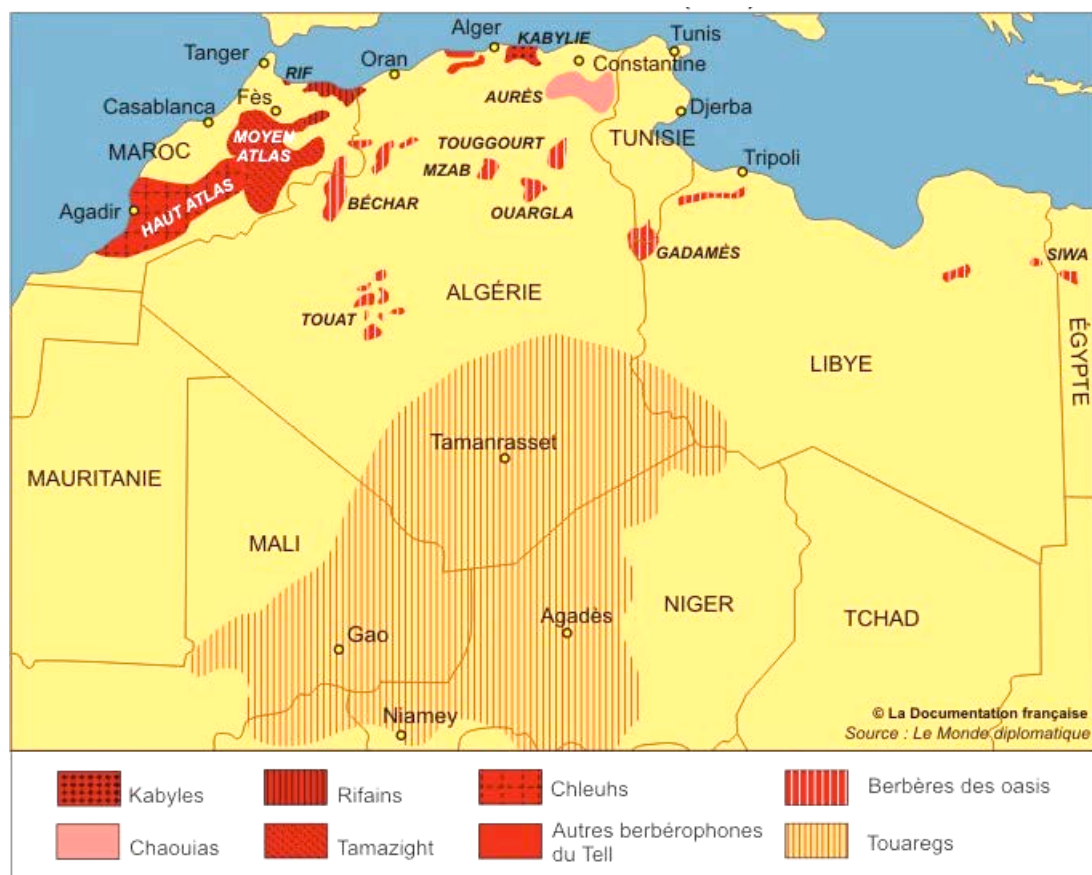


Figure 1 : La berbérophonie en Afrique de nos jours ²

Le Maroc et l'Algérie sont les deux pays comptant les populations berbérophones les plus importantes en nombre. Pour le premier, nous y reviendrons en détail, les chiffres

² Source : La Documentation française, <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/spip/IMG/jpg/AFRIQUE-03-02.jpg>

annoncés sont généralement de l'ordre de 30% à 50% de la population totale. Pour le second, il s'agirait d'environ 25%. Pourtant, ce sont les Etats malien et nigérien qui ont, les premiers, accordé à l'amazighe le statut de « langue nationale »³ en 1966, soit quelques années seulement après leurs indépendances. L'Algérie a effectué ce pas en 2002, en l'inscrivant dans sa Constitution. La position du Maroc, sur ce point précis, est actuellement en discussion au sommet de l'Etat au moment où nous écrivons ces lignes.

Les autorités tunisiennes déclarent que le berbère serait parlé par moins de 1% de la population, néanmoins, ce chiffre est contesté par plusieurs associations berbères internationales (l'association Tamazgha, ou le Congrès Mondial Amazighe, par exemple). Quant à la Lybie, il est particulièrement difficile de trouver des estimations fiables étant donné que le pouvoir a toujours nié l'existence de la dimension berbère du pays. Les Touaregs, populations essentiellement nomades, sont estimés à environ quatre millions de personnes et sont regroupés en sept confédérations. Leurs parlers sont considérés par tous les linguistes berbérissants comme les mieux préservés des influences exogènes (essentiellement les influences arabe, française et espagnole).

Le berbère est donc, en Afrique du Nord, une langue encore largement pratiquée dans certaines aires géographiques, notamment au Maroc, objet de notre étude, mais son usage est indéniablement en forte diminution dans d'autres pays. De façon générale, la « question berbère » est méconnue du grand public, et pourtant, de nombreux spécialistes de l'Afrique du Nord - linguistes, historiens, sociologues - affirment qu'elle constitue un enjeu géopolitique majeur dans la mesure où elle renferme des problématiques d'identité, de culture et de démocratie.

Quelques données générales sur le Maroc

Le Maroc possède une situation géographique privilégiée en Afrique du Nord. Bordé à l'ouest par l'océan Atlantique, au nord par la mer Méditerranée, il constitue un trait d'union entre les continents africain et européen. Sa superficie est de 710 850 km² si le

³ L'expression « langue nationale », nous y reviendrons, peut désigner plusieurs réalités. Ici, il s'agit de doter la langue de fonctions essentiellement symboliques. La langue nationale est alors à considérer dans son opposition à la « langue officielle » (Baggioni, dans Moreau, 1997 : 192).

Sahara occidental⁴ est pris en compte. Le pays est une monarchie constitutionnelle et le Roi actuel, Mohammed VI, a accédé au trône le 23 juillet 1999. Les 31 millions d'habitants sont inégalement répartis sur le territoire puisque les régions côtières et les plaines du nord regroupent, à elles seules, près de la moitié de la population. Le taux d'urbanisation a dépassé la barre des 50% dans les années 1990 pour atteindre 55% en 2004 (Benzakour, 2000 : 15).

Plus des deux tiers des Marocains ont moins de quinze ans, à l'instar des pays en voie de développement qui n'ont pas encore achevé leur processus de transition démographique. Toutefois, le taux de croissance de la population est passé de 2,1% en 1994 à 1,4% en 2004 (PNUD, 2006 : 18). Le taux de chômage officiel est de 15% en 2008, et l'économie nationale dépend encore largement du secteur agricole, et donc de la pluviométrie (Beau & Graciet, 2006 : 240). Avec un taux de vulnérabilité de 39,3 %, les populations considérées comme étant économiquement très faibles représentent une proportion très forte de la population (PNUD, 2006 : 10). En outre, depuis les années 1980, le Maroc est contraint d'appliquer une politique d'ajustement structurel. Le FMI et la Banque mondiale exigent donc que les autorités étatiques mènent un ensemble de réformes importantes pour sortir le pays de sa crise sociale et économique. Le Maroc est donc, aujourd'hui, un Etat faisant face à de nombreux défis. Il est en pleine transition démographique, économique, mais également démocratique, et c'est dans ce contexte qu'il s'est lancé dans une nouvelle politique linguistique et culturelle.

Genèse de l'étude

Nous avons découvert cette nouvelle politique linguistique presque par hasard, lors d'un de nos nombreux voyages au Maroc. En 2004, suite au tremblement de terre de la ville d'Al Hoceima, dans le Nord du pays (région du Rif), plusieurs manifestations de solidarité ont été organisées, dont un concert d'Idir, chanteur kabyle (berbère d'Algérie) très connu au Maghreb comme à l'international. Dans les journaux et magazines marocains de

⁴ L'appartenance du Sahara occidental (266 000 km²) est contestée aujourd'hui encore par une partie de la communauté internationale. La guerre pour le Sahara, une ancienne possession espagnole occupée du début du siècle jusqu'en 1975 (soit 19 ans après l'indépendance) est devenue un des plus anciens conflits territoriaux d'Afrique. Les populations sahraouies sont essentiellement arabophones. L'armée marocaine et le Front Polisario soutenu par l'armée algérienne combattent ouvertement jusqu'en 1989. Aujourd'hui, les affrontements diplomatiques sont toujours rudes et les armées se font toujours face.

l'époque, les annonces de ce concert incluaient des écrits en berbère et, surtout, en alphabet *tifinaghe*, graphie très ancienne et spécifique à la langue (cf. Chapitre 1 - IV.3.2.2, Annexe 5 et Annexe 6). Déjà sensibilisée aux questions de langues et de contacts linguistiques par notre formation et notre parcours personnel, nous avons voulu en savoir plus sur la situation de la langue berbère au Maroc, et sur les raisons pour lesquelles nous n'avions pas rencontré cet alphabet plus tôt.

Lorsque nous avons pris connaissance du projet d'enseignement de l'amazighe dans tout le pays - projet qui achevait alors sa première année d'expérimentation - nous avons décidé d'y consacrer notre recherche de Master 2 de Sciences du langage (Abouzaïd, 2005). Le projet s'annonçait, en effet, comme un bouleversement des mentalités à l'égard d'une langue qui avait (presque) toujours été confinée à des situations de communication informelles et orales, et qui ne bénéficiait d'aucun prestige (Boukous, 1995). Surtout, la langue berbère était connue pour être marquée par une forte dialectalisation. Au Maroc, elle se présente, en effet sous trois grandes variétés : le *tarifite*, parlé dans le nord du pays, le *tamazighte*, parlé dans le Centre, et le *tachelhite*, parlé dans le Sud (cf. Chapitre 1-IV.3.1). Dans ces conditions, quelle(s) variété(s) allai(en)t devenir objet d'enseignement ? Comment le passage à l'écrit allait-il s'opérer ? Comment les amazighophones, et les non amazighophones, allaient-ils réagir face à ce nouvel enseignement ? Ce sont ces premières questions qui ont attisé notre curiosité de linguiste.

Pour qu'une langue puisse être enseignée, il faut qu'elle soit « aménagée ». Il faut que des normes (graphiques, lexicales, grammaticales, etc.) soient établies, reconnues, et acceptées par les locuteurs. Ce travail de codification et de standardisation est appelé « aménagement du corpus de la langue » et il est mené, depuis 2002, par les linguistes de l'IRCAM. Ces derniers ont opté pour l'élaboration progressive d'une langue amazighe standardisée à l'échelle du pays. L'objectif qu'ils se sont fixé est donc, à terme, de parvenir à une langue commune et unifiée : l'amazighe standard marocain. D'autres interrogations ont alors surgi. Quelles seraient les conséquences du passage d'une situation présentant des variétés linguistiques régionales orales et marginalisées à celle d'une langue unique, écrite et reconnue ? Avec quels effets possibles sur les locuteurs ? Sur l'enseignement de l'amazighe ? Sur le panorama linguistique général du pays ?

Pour tenter de répondre à ces questions initiales, nous avons mené, en 2005, une première enquête sociolinguistique de terrain, de type qualitatif. Nous avons rencontré et interrogé une quinzaine d'enseignants qui nous ont fait part de leurs expériences - toutes récentes - d'enseignement. Notre premier travail de recherche a néanmoins soulevé plus de questions qu'il n'a apporté de réponses, tant les processus observés étaient complexes et mouvants. C'est pourquoi nous avons souhaité poursuivre notre recherche et approfondir certaines pistes que nous avons eu le sentiment de n'avoir qu'effleurées.

Problématique et champ disciplinaire

Aujourd'hui, il est difficile d'affirmer que l'enseignement de l'amazighe au Maroc se déroule de façon satisfaisante. Et ces dernières années, la presse nationale évoque régulièrement les difficultés rencontrées par le projet global de reconnaissance et de revalorisation de la langue. En 2009, dans un appel à contribution à la *Revue des Deux Rives*, Michel Quitout et Marielle Rispaïl indiquent, à propos de l'entrée de l'amazighe dans le système éducatif marocain :

« Etant donné les circonstances politiques et les impératifs particuliers du moment, cette intégration n'a été précédée d'aucune étude préalable. Elle n'a pas été non plus, depuis, évaluée par des instances spécialisées et indépendantes pour en déterminer l'efficacité ou les insuffisances ».

Le présent travail s'inscrit, ainsi, dans une volonté d'apporter des éclairages dans deux directions principales. La première est celle du contexte sociolinguistique marocain. Comment les rapports aux langues préexistants chez les locuteurs marocains, arabophones et amazighophones se dessinent-ils aujourd'hui et dans quelle mesure peuvent-ils influencer la mise en œuvre du projet de reconnaissance et d'enseignement de la langue ? La seconde est celle de la mise en application des choix linguistiques et didactiques. Comment l'amazighe, langue en cours de standardisation, est-il présenté aux écoliers ? A travers quels dispositifs didactiques ? Avec quelles finalités ? Avec quels enjeux et quelles conséquences ?

Un spécialiste du champ disciplinaire de l'aménagement linguistique (*language planning* - cf. Chapitre 3.I), Robert L. Cooper, estime que les missions des chercheurs, dans ce domaine, sont les suivantes :

« Language-planning scholars face four tasks : 1) to describe, 2) predict, 3) explain language-planning processes and outcomes in particular instances, and 4) to derive valid generalizations about these processes and outcomes » (Cooper, 1989 : 46).

Nous avons mené notre travail de recherche en tentant d'accomplir essentiellement la première tâche - décrire - et la troisième - expliquer les processus et les résultats (actuels) de l'aménagement et de l'enseignement de l'amazighe au Maroc. La deuxième tâche - prédire/prévoir l'évolution de cette situation - nous semble particulièrement ardue et certainement prématurée au stade présent. Quant à la quatrième tâche énoncée par Cooper - aboutir à des généralisations valides sur les processus d'aménagement linguistiques - nous l'avons abordée dans le sens inverse. Autrement dit, nous nous sommes inspirée de recherches et d'expériences déjà effectuées dans le domaine des politiques linguistiques éducatives, à travers le monde, dans le but d'affiner notre connaissance et notre compréhension de la situation marocaine.

Cette thèse tente, ainsi, d'apporter des éléments de réponse à plusieurs interrogations, dont les suivantes :

- Comment définir avec précision les objectifs de la nouvelle politique linguistique éducative à l'égard de l'amazighe ?
- Ces objectifs apparaissent-ils en adéquation avec les modalités de mise en œuvre de son enseignement ?
- L'aménagement du corpus de la langue, tel qu'il est mené actuellement, est-il adapté aux objectifs d'enseignement ? Aux demandes et aux besoins des locuteurs ?

Sur le plan didactique, notre travail se situe donc à deux niveaux : tout d'abord à un niveau « macro-didactique », puisqu'il porte sur la gestion de l'introduction d'une langue dans le système scolaire, mettant ainsi en évidence l'articulation entre le politique et l'éducatif, et, ensuite, à un niveau plus « micro », puisqu'il s'intéresse à l'impact de ce projet sur les pratiques pédagogiques (déclarées) et sur les représentations des enseignants concernés. Ce dernier point inscrit également, nécessairement, notre travail dans le champ de la sociolinguistique. En effet, la thèse se propose également, et surtout, d'étudier les spécificités de l'interaction entre l'aménagement du statut de l'amazighe (dont fait partie son enseignement) et l'aménagement de son corpus (sa standardisation). Nous posons ainsi les questions suivantes :

- Quel impact cette nouvelle politique linguistique à l'égard de l'amazighe peut-il avoir sur les représentations des locuteurs marocains ? sur leurs usages de l'amazighe ?
- Dans quelle mesure les représentations associées aux langues au Maroc, et en particulier à l'arabe, influent-elles sur l'accueil réservé à la langue amazighe standardisée et avec quelles conséquences ?

L'ensemble des interrogations exprimées jusqu'ici nous amène à proposer, en ces termes, le questionnement central qui a motivé notre travail :

Dans quelle mesure les modalités d'enseignement de la langue amazighe et de l'aménagement de son corpus, telles qu'elles ont été annoncées par les responsables, et telles qu'elles sont mises en pratique sur le terrain, sont-elles en adéquation avec la réalité sociolinguistique du Maroc ?

Méthodologie de la recherche

Quelle(s) démarche(s) suivre pour progresser dans la connaissance de la situation marocaine et espérer contribuer à répondre à nos questions de recherche ? Notre thèse se veut une analyse à la fois théorique et pratique de l'enseignement de l'amazighe au Maroc.

Sur le plan théorique, il s'agit, en effet, de décrire la situation sociolinguistique du pays et de mettre en évidence les enjeux du projet d'aménagement et d'enseignement. Pour ce faire, nous avons donc eu recours à un certain nombre d'outils théoriques comme le concept de « diglossie », élaboré en 1959 par Charles Ferguson, auquel nous consacrons le chapitre 2. Nous avons recours, également, à des instruments descriptifs issus du champ de l'aménagement linguistique et de celui de l'éducation bi-plurilingue (ou multilingue) que nous appliquons au cas marocain dans les chapitre 3 et 4.

Sur le plan pratique, nous proposons d'étudier, dans le chapitre 5, la réception, sur le terrain, des premiers pas de l'enseignement de l'amazighe. Pour ce faire, nous avons mené une seconde enquête de terrain (à la suite de celle de notre Master), encore une fois résolument qualitative. L'enquête s'est déroulée de février à mai 2007, dans plusieurs régions du Maroc. Nous avons rencontré et interrogé 30 enseignants qui ont inclus l'amazighe dans leurs programmes scolaires. Nous avons également souhaité diversifier nos sources d'information afin de parvenir à une vision la plus globale possible de la mise

en œuvre de la nouvelle politique linguistique. C'est pourquoi nos observations ont recouvert des situations diverses. La liste suivante est donnée à titre indicatif :

- analyse de documents relatifs à la politique linguistique et couverture médiatique des activités qui y sont liées ;
- observations d'événements relatifs à cette politique linguistique (formations, conférences, journées d'études) ;
- entretiens formels avec des aménageurs de l'amazighe (membres de l'IRCAM), des directeurs d'établissement scolaires, des responsables du projet à l'échelle régionale, académique et nationale, etc.
- entretiens informels avec des inspecteurs de l'amazighe, des linguistes, des professeurs d'université, des sociologues, des membres d'associations culturelles, etc.

C'est donc une approche de type ethnographique que nous avons adoptée, bien que certains aspects de cette démarche n'aient pu être réalisés (séjourner suffisamment longtemps dans un même environnement restreint ou s'engager dans des observations participantes) Nous avons préféré, par exemple, nous rendre dans les trois régions amazighophones (Nord, Centre et Sud) afin d'observer d'éventuelles différences d'attitudes envers l'aménagement/enseignement de la langue.

L'ensemble des données recueillies a nourri notre réflexion générale et apparaît donc dès le deuxième chapitre, à travers des extraits d'entretiens⁵.

Organisation de la thèse

Nous avons organisé ce travail en trois parties contenant chacune deux chapitres. La première partie est consacrée à la présentation du contexte sociolinguistique du pays.

Dans le **chapitre 1**, nous nous intéressons au contexte général de la langue et de la culture amazighes à travers un aperçu historique des contacts linguistiques en territoire marocain des origines du berbère à nos jours. Nous montrons, notamment, comment les politiques de francisation, sous le protectorat français (1912-1956), puis celles d'arabisation, à partir de l'indépendance, ont façonné la configuration sociolinguistique du pays et ont influé sur

⁵ Il s'agit essentiellement d'entretiens avec des « décideurs », membres de l'IRCAM et du Ministère de l'Education Nationale. Ils sont codés ainsi : Ed1, Ed6, etc. Pour plus de précisions, voir la section II.3 du chapitre 5 ainsi que l'Annexe 9.

la gestion de la dimension amazighe. En fin de chapitre, nous présentons un aperçu du panorama actuel des langues qui coexistent au Maroc : l'arabe, l'amazighe, le français et l'espagnol.

Dans le **chapitre 2**, afin d'approfondir l'analyse du contexte sociolinguistique dans lequel prend place la nouvelle politique linguistique du Maroc, nous interrogeons un outil théorique important au vu de notre problématique, celui de « diglossie », proposé par Charles Ferguson, en 1959, puis repris et retravaillé par de nombreux linguistes de façon constante jusqu'à nos jours. Nous le mettons à l'épreuve du terrain marocain, et de la réalité arabophone en particulier, afin de mieux appréhender le contexte d'évolution de l'amazighe. Nous montrons également, en fin de chapitre, qu'une certaine évolution est en cours sur le plan des représentations circulant autour de la question de *la* langue arabe.

La deuxième partie propose une description analytique des termes de la nouvelle politique linguistique éducative adoptée au début des années 2000 par les autorités.

Dans le **chapitre 3**, nous analysons en détail les motivations et les implications de la nouvelle politique linguistique en proposant des éclairages théoriques à l'aide de concepts et de notions issus du champ disciplinaire de l'aménagement linguistique. Nous décrivons également le contexte social et politique qui a vu émerger cette nouvelle politique. Nous présentons ensuite les termes précis dans lesquels cette politique est énoncée, essentiellement à travers les discours royaux de 2001, puis nous expliquons le rôle et les missions de l'IRCAM. Nous explicitons les enjeux des choix effectués par cette autorité en matière d'aménagement du statut et du corpus de l'amazighe, avec les apports théoriques nécessaires au fil de la présentation, et ce, afin de mettre au jour l'ambition du projet étudié.

Dans le **chapitre 4**, nous recentrons nos propos sur la mise en application de cette politique linguistique dans le système éducatif. Après un aperçu du fonctionnement et de l'état du système éducatif marocain à l'heure actuelle, nous présentons les choix des aménageurs d'un point de vue à la fois macro- et micro-didactique. Nous situons la nouvelle politique linguistique éducative au sein de modèles théoriques traditionnels proposés par les spécialistes de l'éducation bilingue en mettant en évidence les défis spécifiques qui se profilent sur le papier.

Dans la troisième et dernière partie, nous donnons à voir ce que notre enquête de terrain a apporté à notre démonstration générale.

Dans le **chapitre 5**, nous présentons la démarche que nous avons adoptée pour notre enquête sociolinguistique, les données du terrain, les personnes avec qui nous avons mené nos entretiens, comment nous avons recueilli leurs discours et comment nous les avons traitées. Dans une deuxième section de chapitre, nous présentons notre interprétation de ces discours en organisant nos propos autour des thèmes principaux qui sont ressortis de notre enquête, à savoir, les effets positifs de la reconnaissance de la langue et de son entrée dans l'école, la satisfaction de voir l'amazighe se doter de normes, l'acceptation du « nouvel ancien » alphabet, mais également les attitudes mitigées face à la nouveauté du vocabulaire standard et les difficultés éprouvées par des enseignants qui ne s'estiment pas suffisamment compétents pour cet enseignement.

Dans le **chapitre 6**, nous revenons sur certains éléments saillants des discours des enseignants et des aménageurs. Nous proposons de réfléchir à ce qu'implique de considérer l'enseignement de l'amazighe comme celui d'une « langue maternelle » et comme celui d'une « langue nationale » ou « patrimoniale », en faisant appel à des recherches menées dans d'autres contextes d'éducation en milieu multilingue. Nous terminons ce dernier chapitre en suggérant modestement quelques pistes qui nous semblent mériter d'être prises en compte dans l'étude de l'enseignement d'une langue longtemps minorée comme l'amazighe au Maroc.

PARTIE 1

CHAPITRE 1 - LES ORIGINES DU MULTILINGUISME MAROCAIN

Au vu de la position géographique du Maroc, il n'est pas surprenant que de nombreux peuples s'y soient rencontrés, affrontés et mélangés pendant plusieurs siècles. Son panorama linguistique s'inscrit dans un multilinguisme typique de l'Afrique du Nord qui a été largement étudié (Grandguillaume, 1983 ; Moatassime, 1992, 2006 ; Chaker, 1998 ; Laroussi, 1993, 1997, 2004 ; Ennaji, 2005). Certes, en comparaison avec les profils extrêmement multilingues de la majorité des pays d'Afrique subsaharienne, il est tentant de croire que le contact de langues au Maroc soit simple à étudier. Pourtant, nous adhérons à la vision de Foued Laroussi (1993) qui remarque :

« Il n'est pas facile de parler avec aisance du plurilinguisme maghrébin (...) tellement les choses sont inextricablement imbriquées ; c'est le domaine des doubles discours, du non-dit, des guillemets et des ratures » (Laroussi, 1993 : 47).

En effet, la complexité des rapports entre les langues fait que l'intérêt porté à ces études ne décroît pas. En outre, l'histoire du multilinguisme marocain révèle de nombreux affrontements de langues, de groupes humains, et d'idéologies. C'est d'ailleurs ce qui fait dire à Abdallah Koucha que « la situation linguistique au Maroc est sans doute l'une des plus complexes et des plus originales dans le monde arabe » (Koucha, 2000 : 279).

En adoptant une perspective essentiellement chronologique, nous présentons, dans ce premier chapitre, l'évolution des contacts entre langues sur le territoire marocain, des origines du peuple berbère jusqu'au XX^e siècle, afin de mieux cerner ce que recouvrent l'amazighe et l'amazighité dans le contexte étudié.

I. AVANT LES PROTECTORATS

Nous évoquons, dans cette première sous-section, quelques hypothèses qui ont été émises à l'égard des origines de la langue et de la culture berbères. Nous retraçons ensuite les grandes lignes historiques de la région afin de montrer que le berbère a été en contact avec de multiples autres langues jusqu'à la période des invasions arabo-islamiques.

I.1. Le débat sur l'origine de la langue et du peuple berbère

La préhistoire du Maghreb - et partant, l'origine des Berbères - a longtemps été sujette à controverse. La question fondamentale était de savoir si les Berbères étaient véritablement autochtones ou s'ils étaient venus d'ailleurs. Certaines recherches en archéologie et en anthropologie tendent à prouver que les protoméditerranéens capsians, apparus il y a 9000 ans, ont probablement une origine moyen-orientale mais qu'elle est si ancienne qu'il est permis de qualifier leurs descendants de vrais autochtones nord africains (Benzakour, 2000 : 18). Toutefois, cette thèse est constamment remise en question, et Salem Chaker écrit à ce propos : « comme le soulignait avec humour Gabriel Camps, depuis les sources antiques, il y a peu de régions d'où on ne les a pas fait venir » (Chaker, 2006 : 235). Et Gabriel Camps de conclure sur cette hypothèse sous forme de questionnement : « Et si les Berbères venaient de nulle part ? » (Camps, 1981 : 20).

Le débat sur l'origine du peuple berbère est plus important qu'il n'y paraît, car aux yeux de certains, si une origine moyen-orientale est attestée, il ne ferait qu'un, avec le peuple arabe. Tous les Marocains connaissent la récitation suivante : « Les Berbères sont les premiers habitants du Maroc. Ils sont arrivés du Yémen en passant par l'Éthiopie. A leur arrivée au Maghreb, tels des primitifs, ils vivaient dans des grottes ». Nous avons retrouvé des traces de cette vision chez plusieurs personnes rencontrées sur le terrain. El Khatir Aboukacem remarque :

« Ce cours, appris à l'école primaire, était aussi une traduction littérale de la décision du Congrès culturel arabe de 1947, recommandant la diffusion d'une histoire

commune à tous les pays qui se réclament de l'arabisme politique. Le cours, en instituant le mythe de l'origine arabe des Berbères, s'est également constitué en évidence historique et a influencé toute la production intellectuelle sur l'histoire du pays » (Aboukacem, 2006 : 126).

Ces positionnements idéologiques à l'égard de l'Histoire de la région participent ainsi aux tensions que génère encore la question berbère aujourd'hui.

I.2. Le brassage des populations (du X^e av. J-C au XVI^e ap. J-C)

Au cours des siècles, de nombreuses populations exogènes sont venues se greffer sur le substrat berbère du Maroc.

I.2.1. Les invasions phénicienne, romaine, vandale puis byzantine

En 1100 av. J.C, les Phéniciens établissent des comptoirs de commerce sur la côte méditerranéenne. Ils cohabitent avec les tribus berbères présentes, lesquelles se fédèrent progressivement, fondant des royaumes cohérents. Le phénicien, langue sémitique aujourd'hui disparue, est ainsi la première langue à entrer en contact, et donc en concurrence, avec le berbère.

Du II^e siècle av. J.C. au IV^e siècle après J.C., l'Empire romain domine toute l'Afrique du Nord (à l'exception du sud du Maroc actuel qui ne sera pas envahi). Toutefois, Rome gouverne la région par l'intermédiaire de rois berbères. L'expansion du latin demeure élitiste et limitée jusqu'au II^e siècle, où il concurrence le phénicien dans les zones urbaines, et le berbère dans les zones rurales. Le berbère résiste particulièrement dans le Rif (le Nord du Maroc), les déserts du sud et les régions montagneuses (Naffati & Queffélec, 2004 : 12).

Du V^e au VII^e siècle, les Vandales (peuple germanique) puis les Byzantins⁶ (Romains) envahissent à leur tour la région nord-africaine. Néanmoins Gabriel Camps (1995) qualifie ces deux peuples de « passants sans postérité culturelle » (Camps, 1995 : 130). Le

⁶ L'Empire byzantin est également appelé Empire romain d'Orient.

Maghreb devient une dépendance de l'Empire byzantin, quasi autonome, régentée par plusieurs chefs berbères romanisés. D'après Habiba Naffati, sur le territoire maghrébin, « le latin était en passe, à l'aube du VII^e siècle, de déboucher sur la production d'idiomes romans spécifiques » (Naffati, & Queffélec, 2004 : 12). Il semble donc que la langue latine ait été sur le point de supplanter le berbère, au moins dans les zones urbaines, mais elle n'aurait pas laissé de traces notables dans la langue berbère⁷ elle-même.

I.2.2. Les invasions arabo-islamiques

La première conquête du Maghreb par les troupes arabes débute en 649 ap. J.C., mais ce n'est que quelques décennies plus tard que ces soldats venus d'Orient atteignent la côte atlantique. La résistance berbère est vigoureuse. Les premières invasions visent principalement à islamiser les populations et à exploiter les richesses du territoire. En 701, la mort de Kahina, célèbre chef berbère et figure féminine devenue mythique, marque la fin de la résistance armée des Berbères contre les Arabes. A ce stade, le territoire marocain est morcelé en plusieurs royaumes et principautés, et la majorité des chefs berbères sont acquis à la cause musulmane.

Les Idrissides⁸, qui règnent du VIII^e au X^e siècle, sont les fondateurs du premier Etat musulman au Maroc. Ils sont les acteurs principaux de l'islamisation et de l'arabisation du pays. L'islamisation fut relativement rapide mais pas totale puisque de nombreuses régions montagneuses résistent. Quant à l'arabisation, elle a suivi un rythme plus lent, et si l'arabe a largement remplacé le latin, il n'a pas effacé les parlers berbères. Benzakour (2000) précise à ce sujet : « au début du IX^e siècle, l'arabisation reste un phénomène essentiellement citadin » (Benzakour, 2000 : 22). L'arabe ne pénètre dans les zones rurales qu'autour du XI^e siècle, avec l'arrivée des premières tribus bédouines (les Beni Hilal), des nomades venus du sud de l'Egypte. Gabriel Camps précise à ce sujet que « la Berbérie devient musulmane en moins de deux siècles alors qu'elle n'est pas encore

⁷ Mis à part sur les Iles Canaries, dans un géolecte désigné par le terme « guanche ».

⁸ Dynastie arabe, descendante du prophète, d'origine moyenne orientale.

entièrement arabisée, treize siècles après la première conquête arabe » (Camps, 1995 : 135), soit de nos jours.

Du XI^e au XVI^e siècle, quatre grandes dynasties berbères règnent successivement sur le territoire marocain : les Almoravides, les Almohades, les Mérinides et les Wattassides. Ces dynasties poursuivent le double processus d'islamisation et d'arabisation de la région. Mikel de Epalza (1996) précise que « les Almohades en viennent à écrire des textes religieux et historiques en berbère en ayant recours à l'écriture arabe, pour accélérer le processus d'arabisation et d'islamisation des Berbères. » (Epalza, 1996 : 168). Cependant, même sous le règne de ces dynasties berbères, la langue amazighe n'a jamais été élevée au rang de langue « officielle ». Elle n'aurait en effet jamais été employée dans des domaines tels que l'administration ou l'armée.

A partir du XIII^e siècle, l'apport démographique arabe devient plus consistant, notamment avec l'arrivée des Andalous chassés d'Espagne, lors de la *Reconquista*, car ceux-ci étaient le plus souvent des Berbères totalement arabisés (Camps, 1995 : 18). La dimension berbère du territoire est alors véritablement en péril. Abdallah Koucha (2000) mentionne à ce titre le tournant historique que constitue le XVI^e siècle :

« La position de second plan qu'occupe la langue berbère aujourd'hui au Maroc remonte (...) à 1549, date qui marque la fin de la dernière dynastie berbère, les Wattassides. Après cette date, le leadership berbère qui a prévalu sous les dynasties almoravides, almohade, mérinide et wattasside, a cédé la place à la suprématie arabe et à celle de la langue arabe » (Koucha, 2000 : 180)

I.3. Les relations entre Berbères et Arabes (du XVI^e au début du XX^e siècle)

Du XVI^e au XIX^e siècle, deux dynasties arabes⁹ se succèdent : les Saadiens d'abord, puis les Alaouites à partir du XVII^e siècle. Il faut préciser que jusqu'au XX^e siècle, l'organisation tribale du territoire est une réalité sociale, politique et militaire. Le pouvoir central est incarné par le Sultan chérifien, lequel en délègue une partie aux différents chefs de tribus. Tribus berbères et tribus arabes cohabitent depuis des siècles. Au cours du

⁹ Elles sont nommées « chérifiennes ». C'est pourquoi le Maroc se nomme, aujourd'hui encore, le royaume chérifien. Le roi actuel, Mohammed VI, est un descendant de cette dynastie alaouite.

temps, le brassage des populations est tel que les frontières linguistiques générales sont bouleversées, et qu'il est difficile de considérer ces peuples comme des ethnies distinctes. Cependant, ce fonctionnement tribal engendre une certaine homogénéité linguistique à l'intérieur même des groupes. De nombreuses tribus berbères sont arabisées – c'est-à-dire qu'elles adoptent l'arabe comme langue première – mais certaines restent entièrement berbérophones, notamment dans les régions montagneuses du grand Atlas et du Rif, ainsi que dans le Sud. Il arrive parfois que des tribus arabes soient berbérisées (les Aït Seghrouchen, par exemple). Cette réalité n'empêche nullement que le contact entre le berbère et l'arabe ait progressivement donné lieu à une forme de civilisation et de culture mixte qui caractérise encore le Maroc d'aujourd'hui.

Certaines tribus sont dissidentes et ne font pas allégeance au Sultan. De cet état de fait, est né le schéma distinguant le *bled makhzen* du *bled siba*. Le premier désigne le pays de l'impôt, là où le pouvoir central est respecté. Le second est considéré comme la terre rebelle des insoumis, où règne l'insécurité. Cette situation n'est guère statique, mais les campagnes et les montagnes – les aires berbérophones par excellence – relèvent, en général, du *bled siba*.

Ainsi, d'une manière globale, coexistent deux formes d'organisation apparemment contradictoires, mais qui ont fait la spécificité de ce pays : d'un côté, un pouvoir central puissant et rarement mis en danger, de l'autre, une multitude de pouvoirs locaux. En outre, ces derniers s'usent plus à travers des luttes inter-tribales qu'à travers des révoltes contre le Sultan et le pouvoir central. Cette configuration engendre une instabilité chronique ainsi que des rivalités légendaires entre tribus arabes et tribus berbères.

En 1911, une révolte menée par des Berbères du Nord éclate, et le Sultan Abd al-Hafid, assiégé à Fès, demande l'aide de la France.

II. SOUS LES PROTECTORATS (1912-1956)

Le 30 mars 1912, le Sultan signe le traité de Fès, lequel entérine le placement du Maroc sous un double protectorat qui va durer un peu moins de cinquante ans. La France occupe

la plus grande partie du territoire et l'Espagne contrôle le nord ainsi que la partie saharienne, comme l'indique la carte suivante :



Figure 2 : Le Maroc sous les protectorats français et espagnols en 1912 ¹⁰

II.1. Le Maroc espagnol

Ce n'est que depuis une quinzaine d'années que le nord du Maroc a suscité l'intérêt des chercheurs, lesquels sont plus souvent des historiens que des linguistes¹¹. Quant au Sahara occidental, étant peu peuplé et n'ayant été « récupéré » par l'Etat marocain qu'en 1975, il y a peu à dire en matière de gestion des langues.

La région du Rif est connue pour sa grande résistance contre l'occupation espagnole. Le chef du mouvement, Abdelkrim El Khattabi, proclama même, en 1922, la République

¹⁰ Source : Sellier, J. (2005) : *Atlas des peuples d'Afriques*, Editions La Découverte.

¹¹ Pour plus de détails sur les aspects linguistiques du Maroc espagnol, voir AMZID, Mohammed (2007) : *Les traces de langue espagnole dans le nord du Maroc, ancienne zone espagnole : le cas de tanger*, Thèse de doctorat, Lille. Nous n'aborderons, ici, que la gestion linguistique sous le protectorat français.

confédérée des Tribus du Rif, un embryon d'Etat berbère, avant d'être vaincu par une coalition franco-espagnole en 1926, soit 14 ans après le reste du pays (Quitout, 2007 : 49).

Le pouvoir espagnol a tenté de présenter sa présence sur le territoire marocain comme un « protectorat désintéressé » (Aziza, 2005 : [en ligne]). En tant que région pauvre, le Nord du Maroc n'offrait pas de grandes possibilités d'investissement, et l'Espagne, qui, elle-même, souffre d'agitations politiques et sociales, ainsi que de grandes difficultés économiques, est présente essentiellement à travers ses militaires et quelques petits paysans. Ainsi, il n'y a pas eu, sous l'occupation espagnole, de formation d'élite hispanophone à l'image de l'élite francophone dans le reste du pays. Au contraire, les autorités franquistes ont encouragé l'enseignement de l'arabe (Aziza, 2005).

Le bilan de l'œuvre protectorale de l'Espagne donne lieu, aujourd'hui encore, à des interprétations controversées. Ce qui semble certain, c'est que la région concernée s'est retrouvée dans un état d'abandon au lendemain de l'indépendance.

II.2. Le Maroc français

Contrairement au cas de l'Algérie voisine, qui fut une colonie et qui obtint le statut de département français avec, en arrière-fond, un projet de peuplement, au Maroc, la France souhaitait mettre en place une politique d'association qui ne bouleversait pas les structures sociales existantes. La différence entre le statut de protectorat et celui de colonie relève, somme toute, du symbolique, car si les dirigeants et les structures politiques et administratives du territoire demeurent en place, le contrôle exercé par la France est quasi-total :

« le Sultan conservait certes tous les attributs de son prestige et son pouvoir spirituel, mais pour ce qui est des pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire, il se contentait de signer les dahirs¹² qui lui étaient présentés par la Résidence [la France] » (Benzakour 2000 : 30)

L'auteur ajoute, par ailleurs, qu'au Maroc « la France du Protectorat a tenté d'élaborer un projet colonial fondé (...) sur un contrat d'association, d'aide, d'assistance et de renaissance, c'est-à-dire une sorte de mandat supérieur de civilisation dont elle serait

¹² Les *dahirs* sont des décrets royaux ayant valeur de loi.

responsable » (Benzakour, 2000 : 35). Une administration parallèle, de tutelle, gouverne ainsi depuis la France. En outre, le statut de protectorat est qualifié de « cadre juridique incertain » par Michel Quitout (2007 : 53) et de « chef d'œuvre d'ambiguïté » par Knibiehler *et al.* (1992 : 30), et force est de constater que c'est une politique réellement coloniale qui se met en place sur le territoire marocain.

La politique de francisation, volet socioculturel classique et essentiel de l'annexion politico-économique, nous intéresse au premier plan puisque à l'instar de toute politique linguistique, elle influe sur la sphère éducative. C'est ce que nous verrons ci-après avant de nous pencher plus précisément sur le traitement de la dimension amazighe pendant cette période de présence française.

II.2.1. La francisation et les systèmes éducatifs différenciés

En 1915, la Direction de l'Instruction Publique est mise en place, avec pour mission d'appliquer la politique du général Lyautey. Celle-ci avait pour but essentiel de maintenir (ou accentuer, selon le point de vue adopté) « les différences linguistiques et sociales qui existaient entre les différentes classes et régions du pays » (Benzakour, 2000 : 44). Francis Manzano qualifie l'école de l'époque de « vitrine concrète de l'analyse et de la gestion des langues et identités » (Manzano, 2007 : 20). Cette volonté de séparations d'identités va rapidement donner lieu à plusieurs systèmes éducatifs.

L'enseignement destiné aux Européens est semblable à celui de la métropole. La langue arabe est intégrée au cursus mais uniquement à partir du cycle secondaire, et en tant que langue étrangère (Benzakour, 2000 : 38). Au début du Protectorat, les enfants marocains musulmans n'étaient pas autorisés à fréquenter ces établissements. Ils étaient réservés aux Européens et aux Marocains de confession juive (souvent appelés « israélites » à l'époque).

L'enseignement destiné à la population arabophone et musulmane semble tâtonnant pendant la première décennie du Protectorat. Des écoles sont créées, et l'enseignement y est donné en français et en arabe. Cependant, le taux de scolarisation dans les classes populaires, laquelle représente la majorité écrasante de la population du pays, demeure extrêmement faible. A la veille de l'indépendance, seuls 15% des enfants en âge scolaire

fréquentent l'école (Brignon 1967 : 372). Sur ce point, Jamil Salmi précise que « la colonisation française n'avait absolument pas cherché à développer une éducation de masse ; la politique consistait à n'éduquer que les élites déjà en place » (Salmi cité par Caubet, 1998 : 239).

Un troisième type d'établissements scolaires est mis en place par l'administration française : les écoles franco-berbères. Elles s'inscrivent dans une politique plus générale que nous détaillons ci-dessous.

II.2.2. La gestion française de la dimension amazighe ou la « politique berbère » de la France

Si aucun statut véritable n'est accordé à la langue amazighe sous le protectorat français, certaines orientations de l'administration française prouvent néanmoins une prise en compte de la spécificité berbère d'une grande partie de la population.

A partir de 1923, une vingtaine d'écoles franco-berbères sont créées dans les aires géographiques fortement berbérophones. Gilles Lafuente (1994) cite Paul Marty, un officier français de l'époque, qui les définit ainsi :

« (...) l'école franco-berbère c'est donc l'école française par l'enseignement et la vie, berbère par les élèves. Donc, pas d'intermédiaire étranger. Tout enseignement de l'arabe, toute intervention du *fquih*¹³, toute manifestation islamique seront rigoureusement écartés... En résumé, ces écoles berbères seront autant des organismes de politique française et des instruments de propagande que des centres pédagogiques proprement dits » (Lafuente, 1994 : 2179).

Il s'agit donc de créer un véritable schisme au sein de la population marocaine et d'engager une politique de régionalisme. Autrement dit, il faut franciser linguistiquement et culturellement les populations berbères, avec pour objectif final de mieux contrôler, politiquement et socialement l'ensemble du territoire. Les termes du général Lyautey à ce sujet sont clairs :

« [C]es écoles ont pour but d'appriivoiser l'indigène et de maintenir discrètement mais aussi fermement que possible les différences linguistiques, religieuses et sociales qui

¹³ Le *fquih* est un maître de l'école coranique.

existent entre le *bled makhzen* islamisé et arabisé et la montagne berbère religieuse mais païenne et ignorant l'arabe » (Lyautey, 1927, cité par Benzakour, 2000 : 38).

Des écoles berbères rurales, nommées « écoles de fortune », visent à « dispenser aux jeunes Berbères un enseignement pratique d'agriculture, des notions utiles de calcul, un peu d'hygiène, le français usuel, éventuellement la lecture et l'écriture du berbère » (Benhlal, 2005 : 54). Néanmoins, l'enseignement de la langue berbère n'est guère un objectif per se, et les « adjoints indigènes berbères » permettent essentiellement de faciliter l'action des maîtres français alors en position de s'exprimer sans intermédiaires avec les populations locales. De façon générale, cependant, les historiens s'accordent à dire que les résultats ne furent pas à la hauteur des espérances françaises.

En plus de ces écoles de campagne, quelques établissements franco-berbères sont réservés aux fils de notables, et ambitionnent de former un certain nombre de « cadres indigènes ». Un de ces établissements demeure célèbre par son histoire et par son rôle, le Collège berbère d'Azrou (petite ville du Moyen Atlas). Il est fondé en 1929 et présidé par un linguiste français, arabisant et berbérisant, Arsène Roux. Cet établissement sert de « champ d'expérimentation de la politique berbère » de la France (Benhlal, 2006 : 78-79). Considéré comme un vivier d'élites berbères francophones, ce collège-lycée offre à certains élèves la possibilité d'intégrer l'Institut des Hautes Etudes Marocaines où ils reçoivent une formation de qualité en langue française, arabe et berbère (Grandguillaume, 1983 : 71). Toutefois, il semble que l'administration française ait sous-estimé la complexité des composantes socioculturelles de la montagne berbère, et les tentatives de diviser la population en deux catégories bien distinctes échouent, en partie en raison de l'attachement des populations berbérophones à l'éducation islamique et à l'apprentissage de la langue arabe (Benhlal, 2006 : 79).

Il apparaît plus que légitime, à ce stade, de s'interroger sur les finalités réelles de l'intérêt français pour la dimension berbère du Maroc. Dès 1915, le Comité d'Etudes Berbères est créé dans le but de centraliser les travaux sur les populations amazighes. La revue *Hespéris* et les *Archives berbères* paraissent à cette époque (Manzano, 2007 : 32). Toutefois, il semblerait que le rôle joué par les Français en faveur du berbère se soit limité à l'accumulation d'un savoir sur la langue berbère et sur les Berbères. Michel Quitout écrit d'ailleurs :

« (...) la scolarisation s'est toujours faite dans la langue de l'Institution [le français] ou en arabe, mais jamais en berbère¹⁴ (...) Les études berbères sont restées exclusivement académiques sans aucune traduction sur le terrain social, [et sans] relève berbérissante locale » (Quitout, 2007 : 58).

Cette dimension de la politique éducative constitue le premier élément de ce qui est communément appelé la « politique berbère » de la France. Autrement dit, beaucoup s'accordent à dire que l'administration coloniale s'est appuyée sur le levier amazighe afin d'affaiblir, et donc de mieux contrôler le pouvoir arabe. Le témoignage suivant, datant de 1924, illustre parfaitement ce projet. Louis Cros, dans un ouvrage à destination des Français désireux de partir s'installer au Maroc occupé, écrit :

« Bien que la majorité des Berbères soit bilingues nous nous les attirerons davantage en usant de leurs dialectes. C'est pour cette raison que des cours de berbère sont faits à l'Ecole supérieure de Rabat. Nous n'obtiendrons aucun avantage à arabiser le Maroc. Autant par logique que par politique nous devons, au contraire, nous montrer les agents les plus actifs de la berbérissante en nous associant l'autochtone. C'est le seul moyen de mettre en échec la passivité et l'inadaptabilité de l'Arabe » (Cros, 1924 : 75).

Le deuxième élément de cette « politique berbère » de la France est à la fois plus révélateur et plus controversé. Il s'agit du *Dahir* du 16 mai 1930, dit « *Dahir* berbère »¹⁵. Décret français imposé au Sultan, il préserve l'autonomie traditionnelle des Berbères, dans le domaine juridique, en les soustrayant à la législation islamique :

« Art. 1

Dans les tribus de Notre Empire reconnues comme étant de coutume berbère, la répression des infractions commises par les sujets marocains qui serait de la compétence des Caïds dans les autres parties de l'Empire, est de la compétence des chefs de tribus » (cité par Lafuente, 1994).

Ce décret reconnaît donc la spécificité des Berbères par rapport à l'administration arabe, puisque les auteurs d'infractions sont jugés dans les tribunaux coutumiers berbères. Il n'est pas question ici d'ethnie ni de langue, puisqu'il concerne toutes les tribus où l'usage du droit coutumier berbère est courant. Dans un sens, il entérine un état de fait préexistant

¹⁴ Sur la question de la présence ou de l'absence d'enseignement du/en berbère sous le protectorat, nous attribuons l'apparente contradiction entre les données de Mohammed Benhlal et celles de Michel Quitout au fait que ce dernier ne considère pas l'utilisation de maîtres auxiliaires berbérophones comme une volonté de dispenser un réel enseignement EN langue berbère.

¹⁵ L'intitulé exact est : « Dahir réglementant le fonctionnement de la justice dans les tribus de coutumes berbères » (Lafuente, 1994 : 1278-2192).

à la présence française. C'est pourquoi certains, notamment dans le milieu berbère, se refusent à considérer cette loi comme s'inscrivant dans une logique de *divide et impera*.

Or, dans l'article 6 de ce même *dahir*, il est précisé qu'en pays berbère, et en toutes circonstances, les auteurs de crimes sont soumis aux tribunaux français :

« Art. 6

Les juridictions françaises statuant en matière pénale suivant les règles qui leur sont propres, sont compétentes pour la répression des crimes commis en pays berbère quelle que soit la condition de l'auteur du crime. Dans ces cas est applicable le *Dahir* du 12 août 1913 (9 *Ramadan* 1331) sur la procédure criminelle » (cité par Lafuente, 1994).

Crime ou délit, les responsables sont doublement soustraits au tribunal chérifien donc à l'autorité du sultan. Les nationalistes ne tardent pas à faire de ce *Dahir* leur cheval de bataille qu'ils saisissent pour dénoncer la violation de la loi musulmane que le traité du protectorat de 1912 était censé protéger. Michel Quitout précise à ce sujet que les tensions préexistantes entre le Monde Arabe et les pays occidentaux, en cette période coloniale, ont accentué les agitations autour de ce décret :

« Même si le droit coutumier berbère n'a pas été créé par les Français (...) il donne lieu, dans une conjoncture historique et politique particulière liée au nationalisme marocain et maghrébin entraîné par un arabisme moyen-oriental, à une dramatisation volontaire du contenu du décret présenté essentiellement comme une tentative de christianisation des Berbères qui formaient à l'époque plus des trois quarts de l'ensemble de la population marocaine » (Quitout, 2007 : 62-63).

Quoi qu'il en soit réellement des intentions françaises et du degré de manipulation avec laquelle la dimension berbère fut gérée, la réaction de la population marocaine face à la promulgation du dit « *Dahir* berbère » ne s'est pas fait attendre, et elle a été à la mesure du danger que ce décret semblait provoquer à l'égard de l'unité nationale. En effet, partout dans le pays, les Marocains prononcent le *latif*, prière collective destinée à conjurer les plus grandes catastrophes. Devant le scandale et l'instabilité qu'il avait engendrés, le décret est abrogé dès 1934, mais il demeure dans les esprits des Marocains comme une blessure profonde. De nos jours encore, nombreux sont ceux qui voient, dans les revendications amazighes, une menace à la cohésion intérieure, voire un risque d'éclatement de la patrie, qui rappelle la scission évitée de justesse quatre-vingts ans auparavant. C'est ce qui amène Michel Quitout à parler des Berbères marocains comme étant, dorénavant, « frappés d'une suspicion profonde délégitimant toute référence à

l'amazighité, et ce, quel que soit l'engagement patriotique dont ils peuvent se prévaloir » (Quitout, 2007 : 63).

III. DE L'INDÉPENDANCE (1956) AUX ANNÉES 1990/2000

Le Maroc obtient son indépendance le 7 mars 1956. La France, alors empêtrée dans la guerre d'Algérie, autorise le retour du Sultan Mohammed Ben Youssef (en exil depuis un peu plus de deux ans) qui devient alors le Roi Mohammed V. Le parti politique de l'Istiqlal¹⁶ jouit d'une immense popularité et va immédiatement lancer une vaste campagne d'arabisation du pays.

III.1. Les motivations officielles de la politique d'arabisation

C'est bien sûr dans une optique de décolonisation des esprits que s'inscrit cette réaction attendue des autorités au lendemain de l'indépendance du pays. Le processus de légitimation et de défense de la langue arabe implique alors une lutte contre le français. Dans ce désir d'émancipation, la demi-mesure est rarement de mise, et le recouvrement de l'identité nationale implique souvent de rejeter la langue de l'ancien colonisateur en la considérant responsable d'une aliénation linguistique et culturelle. Foued Laroussi (2003) identifie quatre arguments majeurs avancés par les tenants de cette « idéologie linguistique nationaliste » ayant pour objectif d'imposer officiellement l'exclusivité de l'arabe au Maghreb : l'argument religieux, culturel, historique et idéologico-politique (Laroussi, 2003 : 144). En ce qui concerne la dimension historique de la langue arabe, il ne faut pas sous-estimer le fait que la langue arabe renvoie à l'Age d'Or de la civilisation arabo-musulmane qui a rayonné jusqu'en Espagne. Il s'agit de rendre à l'arabe sa légitimité « originelle ». Cet élément a joué un rôle important dans la réappropriation de l'identité marocaine par la population. En outre, l'argument idéologico-politique soutient

¹⁶ *Istiqlal* signifie « indépendance » en arabe.

que « l'affermissement de la position de l'arabe face aux langues étrangères peut être considéré comme le fondement même du recouvrement de l'identité spoliée par les régimes coloniaux » (Laroussi, 2003 : 144). Au final, l'arabisation incarne la face culturelle de l'indépendance politique. Concrètement, il s'agit de substituer l'arabe au français dans trois secteurs principaux : l'enseignement, l'administration, et la vie publique. Nous nous intéresserons essentiellement au premier de ces secteurs¹⁷.

III.2. Les étapes de l'arabisation au sein du système éducatif

La nouvelle politique linguistique éducative commence un an seulement après l'Indépendance¹⁸. La même année, la Commission Royale de la Réforme de l'Éducation adopte quatre principes encore célèbres et significatifs dans les esprits aujourd'hui : la généralisation, l'arabisation, la marocanisation et l'unification.

Le ministre de l'Éducation Nationale Mohammed El Fassi décide d'arabiser le cours préparatoire de toutes les écoles publiques du royaume dès la rentrée 1957. Cette tentative, menée à la hâte, aboutit rapidement à un échec. À partir de 1959, plusieurs colloques sont organisés par les autorités afin d'apporter une solution viable au projet et en 1960, l'État met en place l'Institut d'Études et de Recherches pour l'Arabisation.

En 1962 paraît la première Constitution de l'État marocain, laquelle stipule que la langue officielle du pays est l'arabe. La même année, la première vague d'arabisation est réellement engagée et le Conseil supérieur de l'Éducation nationale exige que l'arabe soit la langue unique d'enseignement dans le cycle primaire (Calvet, 1996 : 114). Ce dernier sera totalement arabisé en 1966. Cependant, devant les difficultés éprouvées sur le terrain, la nouvelle politique linguistique subit son deuxième revirement. Le ministre de l'éducation de l'époque annonce le retour à l'enseignement scientifique en français et reconnaît que « l'arabisation totale de l'enseignement primaire conduit à une impasse,

¹⁷ Pour plus de détails sur la politique d'arabisation menée au Maroc, voir les ouvrages, déjà cités, de Gilbert Grandguillaume et de Ahmed Moatassime, par exemple.

¹⁸ Il faut préciser que le projet d'arabisation n'est pas né avec l'Indépendance. Il lui est antérieur, car dès les années quarante, il fait partie des ambitions du parti nationaliste, l'Istiqlal (Benítez Fernández, 2006 :111).

puisque'il sera impossible pendant de longues années d'enseigner les disciplines scientifiques en arabe » (Grandguillaume, 2004 : [en ligne]). En outre, le principe de généralisation de l'enseignement engendre des effectifs trop nombreux pour être accueillis dans les collèges tout en mettant en place un nouvel enseignement en arabe (Benítez Fernández, 2006 : 113). De 1966 à 1973, les autorités sont contraintes de suspendre l'application de cette politique linguistique éducative. Et il est intéressant de remarquer qu'à cette époque, en 1970, le Roi Hassan II prononce un discours officiel dans lequel il affirme : « [d]e nos jours, l'analphabète est celui qui ne connaît qu'une seule langue » (Annuaire de l'Afrique du Nord, cité par Alami M'Chichi, 1983 : 190).

La seconde vague d'arabisation débute en 1977 et se poursuit tant bien que mal. En juin 1990, les premiers bacheliers arabisés sont diplômés. Cependant, une des difficultés importantes réside dans le fossé qui sépare l'enseignement secondaire arabisé de l'enseignement supérieur principalement dispensé en français (ou en anglais, comme à l'Université Al Akhawayn d'Ifrane, dans le Moyen Atlas). Sur ce point précis, Mohammed Elbiad a effectué une enquête sociolinguistique auprès de lycéens résidant à Rabat afin d'évaluer leurs attitudes à l'égard de l'arabisation et de leurs compétences déclarées en français et en arabe standard. Une de ses conclusions apparaît en ces termes :

« (...) given that there seem to be no plans for Arabization of scientific sectors in higher education, for example in medicine, in engineering, and in industrial and technical vocational schools, total success of educational Arabization appears to be removed into the distant future » (Elbiad, 1991: 35).

Vingt ans plus tard, le pronostic de l'auteur se voit confirmer puisque le fossé linguistique est encore d'actualité : à l'exception des filières universitaires juridique, islamique, et de langue et littérature arabes, le français est, aujourd'hui encore, la langue vecteur d'enseignement dans le supérieur. D'après Moha Ennaji, une des raisons avancée par le gouvernement tient au manque de littérature scientifique en science, technologie et médecine disponible en arabe standard (Ennaji, 2005 : 211). Au-delà de cette dimension matérielle, des enjeux sociétaux plus profonds se font sentir. C'est ce qui nous amène à penser, avec Montserrat Benítez Fernández, que l'arabisation, au Maroc, est un processus encore inachevé qui, en outre, « ne compte pas avec l'accord général de la population et ne dispose pas du budget nécessaire permettant d'atteindre les objectifs » (Benítez Fernández, 2006 : 118).

III.3. Les enjeux sociétaux de l'arabisation

Si les intentions étatiques d'arabiser le pays tout entier ont pu sembler claires et fermes, le processus s'est effectué dans le désordre. Les hésitations et revirements décrits ci-dessus n'ont pu être évités car plusieurs questions de fond n'ont pas été résolues à temps. Fallait-il, par exemple, appliquer une arabisation totale ou une arabisation partielle de l'enseignement ? Une arabisation immédiate ou à terme ? Plus important encore, quelle nature fallait-il donner à cette arabisation ? Autrement dit, en reprenant les termes de Gilbert Grandguillaume, le pouvoir devait-il s'orienter vers une « arabisation-traduction » qui aurait consisté à traduire en arabe les contenus de l'enseignement moderne et viser à intégrer dans l'outil linguistique arabe toutes les données nouvelles, ou bien vers une « arabisation-conversion » qui aurait impliqué la volonté de « référer à des données culturelles différentes de celles qui étaient introduites par la langue française » ? (Grandguillaume, 1983 : 31). Le pouvoir de l'époque ne s'est pas positionné sur cette interrogation centrale et à cet égard, les jugements des spécialistes sont sévères, aujourd'hui encore. Abdallah Koucha parle ainsi de « déboires considérables en raison des problèmes ayant trait (...) à l'absence d'une décision officielle et non équivoque en faveur de l'arabisation » (Koucha, 2000 : 284).

Les résultats plus qu'insatisfaisants des nombreuses tentatives d'arabisation au Maroc sont principalement imputables à la concurrence des contraintes devant laquelle se sont trouvés les décideurs. Pour les raisons déjà évoquées, l'arabe s'impose ; toutefois, le français occupe encore une place vitale, et l'écarter de la scène nationale officielle est aujourd'hui largement perçu comme un renoncement à une voie d'accès à la modernité, à une fenêtre sur l'Occident. Abdallah Koucha n'hésite pas à condamner, sur ce point précis, la psychologie des responsables en affirmant qu'ils « affichent une dualité de vues selon laquelle ils adhèrent entièrement à la politique d'arabisation tout en insistant sur la nécessité du maintien de la langue française » (Koucha, 2000 : 282).

Au-delà de cette double allégeance, c'est également une hypocrisie qui est rapidement dénoncée de tout bord. En effet, la population marocaine s'est rapidement rendue compte que parmi les dirigeants les plus attachés à la mise en place d'une arabisation totale, très rares étaient ceux qui inscrivaient leurs propres enfants dans les écoles publiques nouvellement arabisées. Ce qui constitue ici plus qu'un détail est aujourd'hui de notoriété

publique et a eu un impact négatif très fort dans l'opinion. Plusieurs sociologues et linguistes ont d'ailleurs commenté ce fait dont Mohammed Errihani (2008) qui résume ainsi cette situation :

« [T]his [la politique d'arabisation] policy did anything but provide an even playing field for the different social classes in Morocco. The end upshot of the policy of Arabization has been a wider gap between social classes; it has created a new class of the underprivileged who have no choice but to learn most school subjects in Arabic, while those who happen to come from well-to-do families are able to learn in French and even in English if they so choose, which guarantees them better job opportunities » (Errihani, 2008 : 143).

La politique d'arabisation, qui, dans un premier temps, a été perçue par la population comme un moyen d'établir un accès égal à l'instruction, a ainsi entraîné un réel désenchantement lorsqu'il est apparu clairement qu'elle servait surtout à maintenir les enfants des classes populaires en dehors de la compétition. Cette politique a soulevé, et soulève encore aujourd'hui, des enjeux liés à l'équité sociale du pays. Ce sont donc de véritables questions de démocratie sociale qui sont au cœur de ces politiques linguistiques éducatives. Un autre enjeu important de l'arabisation qui mérite d'être soulevé ici concerne de plus près la dimension amazighe.

III.4. L'impact de l'arabisation sur la langue et la culture berbères

Jusqu'ici, nous avons présenté l'objectif ultime du processus d'arabisation comme étant l'éviction des influences linguistique et culturelle françaises. En effet, le mot d'ordre de la politique intérieure post-indépendance peut être résumé par l'expression « cohésion nationale ». Ce sont l'arabité et l'islamité qui forment les piliers uniques du processus identitaire en cours. Il n'est donc pas surprenant que les discours dominants maintiennent une confusion entre diversité linguistique et division nationale. Nous sommes ici en présence de la fonction symbolique de la langue, avec, en arrière-plan, la célèbre équation « une nation - une langue » issue de Herder et Humboldt dans le contexte de la période romantique allemande (Laroussi, 1993). Certes, la plupart des linguistes s'accordent à reconnaître - et à faire reconnaître - que « le pluralisme linguistique n'est pas nécessairement le corollaire d'un pluralisme identitaire ou nationalitaire » (Dourari, 1997 : 50). Et cette orientation jacobine du Maghreb peut être considérée comme une empreinte

de la colonisation française (Grandguillaume, 1997 : 15). Pourtant, force est de constater que cette perception monolingue de l'Etat-Nation est largement partagée à travers le monde, et qu'elle résiste à la critique, en particulier lorsque les détenteurs du pouvoir sont les premiers bénéficiaires de la situation.

Plusieurs spécialistes du Maghreb s'accordent à reconnaître l'ambivalence des positions étatiques sur la question de la gestion des langues au lendemain de l'Indépendance, en insistant sur les polémiques ainsi soulevées. Certains spécialistes, comme Mohammed Errihani, considèrent que la marginalisation de la dimension amazighe à partir de l'Indépendance ne constitue pas un réel objectif de la part des autorités :

« Whether the goal of Arabization was to eliminate French or to suppress Berber is another controversial topic that has given rise to a great deal of controversy, especially among scholars working on the Berber culture (...). In my view, there was collateral damage for Berber as a consequence of Arabization since the main goal of the Arabization policy was first and foremost the elimination of French from the linguistic scene of Morocco » (Errihani, 2008: 143).

D'autres linguistes, comme Ahmed Boukous, actuel recteur de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, prennent le parti, au contraire, d'identifier deux directions précises au sein des choix des gouvernements.

« S'agit-il d'arabiser les Berbères en éliminant leur langue ou de procéder à la substitution de l'arabe standard au français dans l'enseignement, l'administration et les médias ? Sur la base d'une analyse objective de l'état des rapports entre les langues sur le marché linguistique, l'observateur vigilant constatera que les deux objectifs sont menés concomitamment sans aboutir à éradiquer ni le berbère ni le français » (Boukous, 1996 : 75).

Et de constater, au final, l'échec de cette entreprise à visée double. Foued Laroussi partage cette vision et la généralise à l'espace maghrébin tout entier, au sujet duquel il déclare :

« [E]xplicitement, l'arabe est opposé au français mais, implicitement, on l'oppose à tamazight¹⁹, l'objectif étant de disqualifier les deux d'un même trait » (Laroussi, 2003 : 145).

Pour conclure sur cette interprétation d'un épisode majeur de l'histoire sociolinguistique marocaine que constitue l'arabisation, nous proposons un dernier extrait qui, en esquisant

¹⁹ Nous revenons, un peu plus loin, sur les orthographes multiples existant pour le terme « tamazighe » et « amazighe ».

une vue d'ensemble, explicite davantage les tensions entre le pôle des partisans de l'arabisation et celui des Berbères/berbérophones. Gilbert Grandguillaume écrit ainsi :

« Avant et durant le Protectorat, [les Berbères] avaient toujours vu leurs langues et leurs coutumes respectées par le pouvoir central. Or les mesures d'arabisation prises dans les premières années de l'indépendance ont coïncidé avec la tentative du parti majoritaire de l'Istiqlal d'implanter partout une administration arabisée, assez hostile à la réalité berbère. De ce fait l'arabisation a été moins perçue par les Berbères comme une question nationale que comme l'instrument de la stratégie d'un parti. (...) Alors que la langue arabe sacrée protégeait l'autonomie, grâce à une communion dans l'islam, la langue arabe de l'Istiqlal tendait à y mettre fin. C'est ce qui explique la tiédeur des partis berbères vis-à-vis de l'arabisation » (Grandguillaume, 1983 : 94).

Il nous semble relativement difficile, aujourd'hui encore, de se positionner de façon certaine sur ces différentes lectures du passé, en partie en raison des tensions idéologiques qui sont encore palpables au Maroc. Cependant, nous pensons, avec ce dernier auteur, que les éléments présentés ici témoignent au moins, de la part des institutions officielles, de « la conscience d'un problème, celui de la diversité linguistique du pays, mais aussi la conscience qu'il s'agit d'un problème qu'il ne faut pas poser » (Grandguillaume, 1983 : 85).

Au final, le choix de l'arabe comme unique langue officielle et nationale rejette le français assimilé au colonialisme et évacue l'amazighe représentant la division de la nation. Que la marginalisation de l'amazighe soit une conséquence ou un élément moteur de l'arabisation, elle demeure solidement justifiée par les autorités marocaines jusqu'au milieu des années 1990.

Après la description du contexte historique de la région, des origines jusqu'à la fin du XXe siècle, nous proposons, pour clore ce premier chapitre, de dresser le panorama des langues en présence dans le Maroc d'aujourd'hui.

IV. PANORAMA DES LANGUES DU MAROC ACTUEL

Les événements historiques qui viennent d'être décrits ont contribué à dessiner un espace linguistique comprenant les langues arabe, berbère, française, et, sur un territoire limité, espagnole. Dans cette dernière section, nous proposons un aperçu des statuts, usages et fonctions de chacune de ces langues, en portant une attention particulière à l'idiome qui

constitue l'objet de notre étude. Nous présenterons également brièvement la notion de *code-switching* telle qu'elle s'actualise dans les pratiques des locuteurs marocains. Cette description du panorama linguistique nous permet, ainsi, de poser quelques balises afin d'étudier plus en détail les enjeux sociolinguistiques de la diversité linguistique marocaine.

IV.1. Le français

Il possède aujourd'hui le statut de langue étrangère. Toutefois, son usage est encore très largement répandu au Maroc. A titre d'exemple, les enseignes publiques sont quasi-systématiquement écrites à la fois en français et en arabe, de nombreux films, séries et émissions télévisées sont retransmises en français sans sous-titrages sur les chaînes publiques ou privées, et le français constitue parfois la principale langue utilisée en famille chez une certaine bourgeoisie citadine. C'est ce qui amène de nombreux observateurs à qualifier le français au Maroc de « langue étrangère à statut privilégié ». En concurrence sérieuse avec l'arabe standard dans plusieurs domaines, notamment ceux de l'économie et des sciences, force est de constater que la politique d'arabisation n'a que très peu modifié son statut symbolique de langue d'accès à la modernité et de langue de l'ascension sociale.

Nous adhérons globalement à l'analyse de Fouzia Benzakour qui identifie trois variétés principales au sein du français présent au Maroc, en empruntant sa terminologie à la créolistique :

Le français basilectal, qui constitue l'idiome de communication des locuteurs peu ou pas alphabétisés et qui sont en contact avec une population française ou francophone (faite de résidents et de touristes, pour la plupart) ;

Le français mésolectal, ou « endogène », qui s'adapte continuellement à l'environnement socioculturel marocain en prenant des libertés avec la norme exogène ;

Le français acrolectal, ou « français de France », pratiqué par l'élite urbaine et qui « engendre insécurité linguistique et démotivation chez tous ceux qui ne le maîtrisent pas » (Benzakour, 2008 : 87).

Le Maroc fait officiellement partie des Etats de la Francophonie, ses centres culturels et instituts français sont encore très fréquentés par les populations urbaines, et, de manière générale, malgré la concurrence grandissante de l'anglophonie²⁰, la demande sociale en faveur de l'accès à la langue française ne cesse de croître (cf. Chapitre 4 – I.1.3) à propos de l'enseignement privé en français).

IV.2. L'espagnol

L'espagnol a occupé une fonction véhiculaire dans les parties nord et sud annexées par l'Espagne. Son profil a donc été, pendant quelques décennies, similaire à celui du français - mais sur des territoires restreints - jusqu'à ce que le processus d'arabisation le fasse régresser. A l'échelle nationale, l'espagnol est (re)devenu une langue étrangère. Il n'est, par exemple, enseigné dans les établissements publics qu'à partir du cycle secondaire. Toutefois, il a gardé une place importante dans les médias ; à titre d'exemple, la première chaîne de télévision publique marocaine diffuse encore quotidiennement un journal d'actualités nationales en espagnol.

La langue espagnole possède encore une certaine présence dans les villes comme Tanger, Tétouan, Al Hoceima et Nador, à la fois en raison du tourisme et de la présence d'Espagnols résidents permanents (environ 2000 à Tanger) (Moustaoui, 2007 : 160). D'autant plus que les présides de Ceuta et Melilla, possessions espagnoles en terre marocaine, maintiennent aujourd'hui encore un réel contact de langues. Ensuite, l'attrait toujours plus profond des jeunes marocains désœuvrés pour l'émigration empêche l'abandon total de l'intérêt pour l'Espagne et l'espagnol. Le « rêve espagnol » conduit en effet de nombreux *harragas*, c'est-à-dire des candidats à l'exil, vers cette Europe à portée d'embarcation maritime (les *pateras*). Enfin, l'« abandon » économique et social que subit la région du Rif depuis plusieurs décennies a engendré une sorte d'autonomie sociale et culturelle. Celle-ci semble conserver à la langue espagnole une place rivalisant, sous certains aspects, avec celle de la langue française. Lors de notre enquête de terrain, à Al Hoceima, petite ville du Rif, nous avons relevé une anecdote qui nous paraît révélatrice de

²⁰ Il faut noter, également, que de plus en plus de Centres Américains et des Goethe Instituts ouvrent dans les grandes villes du pays.

cet état de fait. Pendant la retransmission télévisuelle d'un match de football qui opposait l'Espagne au Maroc, nous avons remarqué, dans plusieurs cafés, que la grande majorité des habitants soutenait avec ferveur l'équipe espagnole²¹. Quant à la partie sud du Maroc, le castillan se maintient en raison de la proximité du territoire avec les Iles Canaries, sans pour autant posséder un quelconque statut officiel.

IV.3. L'amazighe

Une mise au point terminologique s'impose au sujet des termes « berbère » et « amazighe » car ce peuple d'Afrique du Nord a reçu des appellations diverses suivant les époques.

Berbère

Les Grecs et les Romains leur ont d'abord donné les noms de Libyens (ou Libyques)²², Numides ou Maures²³ (Benzakour, 2000 : 8). Les Arabes les ont ensuite dénommés Berbères, empruntant ce terme aux langues gréco-latines dans lesquelles « barbaroi/barbarus » désigne l'étranger à la cité, celui qui parle une langue incompréhensible²⁴. En raison de connotations péjoratives liées à cette étymologie, ce terme est parfois considéré comme un ethnonyme occidental controversé. Cette dimension dépréciative s'est estompée avec le temps, et Salem Chaker remarque que le terme « berbère » est employé par un certain nombre de groupes berbérophones pour se désigner eux-mêmes (Chaker, 1987 : 562). C'est également ce que nous avons constaté sur le terrain.

²¹ Cette tendance est confirmée par Magdalena Roldan : « Lo que sí sigue convocando mucho interés son las retransmisiones de partidos de fútbol en español, debido al entusiasmo que el fútbol español despierta en Marruecos, donde los equipos son sentidos casi como propios » (Roldan, 2005 : 40).

²² Les termes Libyen/Libyque ont désigné les habitants de l'Afrique du Nord avant l'arrivée des Phéniciens

²³ Sous l'Antiquité, le terme Maures désigne les populations berbères de l'Ouest du Maghreb. Il a ensuite désigné les musulmans et les Arabes.

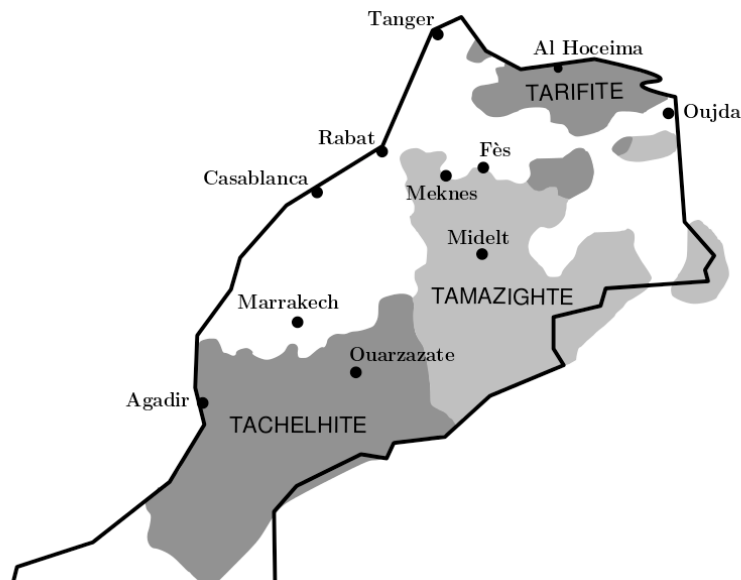
²⁴ Toutefois, Gabriel Camps n'est pas convaincu par le lien entre « Berbère » et « Barbare », car, écrit-il, « les Romains désignaient les Africains non romanisés sous leurs noms particuliers, pour chaque tribu » (Camps, 1981).

Amazighe

C'est le terme désormais utilisé dans les textes officiels marocains (*dahirs*, décrets, circulaires, etc.). Depuis 2001, son usage se répand considérablement et tend à supplanter celui de « berbère », en particulier pour donner dans le politiquement correct. Son pluriel, en langue berbère, est *imazighen* et désigne le peuple berbère. Par souci de cohérence interne à la langue française, il est néanmoins possible de parler des « Amazighes ». Ce mot possède une étymologie populaire largement diffusée. Il signifierait « homme noble », ou « homme libre ». Toutefois, Salem Chaker n'adhère pas à cette explication qu'il qualifie de légendaire²⁵ (1987 : 567). Dans le présent travail, nous employons « berbère » et « amazighe » en tant que synonymes.

IV.3.1. La variation intra linguale

Il existe trois aires dialectales majeures représentées sur la carte²⁶ suivante :



²⁵ Salem Chaker précise qu'il s'agit là d'une étymologie non fondée qui relève d'une extrapolation faite à partir de données régionales : « dans certains groupes berbères où il existait une stratification sociale forte (touaregs) et/ou une importante population (réputée) allogène (négroïde) (sud marocain), le terme *amazigh* a eu tendance à désigner spécifiquement le Berbère blanc, l'homme libre, voire le noble ou le suzerain (...) par opposition aux berbérophones noirs ou métissés de statut social inférieur ». Il n'existerait donc pas d'argument sérieux validant cette thèse, « sinon les réactions d'auto-glorification des Berbères eux-mêmes » (Chaker, 1987 : 567).

²⁶ La carte que nous présentons ici est élaborée par nos soins à partir de plusieurs sources, essentiellement celles de Laghaout (1995 : 38) et de Boukous (1995 : annexe).

Figure 3 : Les trois variétés régionales principales de l'amazighe au Maroc

Tarifite

Au nord-est, le *tarifite*, ou rifain, regroupe les parlers de la chaîne montagneuse du Rif. Ces variétés sont parfois désignées sous le terme de « groupe zénète ». Les deux principaux centres urbains de la région rifaine sont Nador et Al Hoceima. Si la ville de Tanger se situe hors du Rif, elle abrite néanmoins de nombreux locuteurs tarifitophones en raison de l'exode rural qui s'est amplifié au cours des dernières décennies. Le nord du Maroc est connu pour son relief hostile et ses rudes conditions de vie, et, plus encore, il est considéré comme économiquement et socialement abandonnée par le pouvoir central. Mohammed Laghaout décrit le dialecte *tarifite* comme étant « confiné dans un espace que tout, la géographie et l'histoire, les hommes et leurs traditions, vouait à l'isolement et l'hermétisme les plus déconcertants » (Laghaout, 1995 : 15).

Tamazighte

Au centre, le *tamazighte* couvre un vaste territoire incluant le Moyen Atlas, et une partie du Haut Atlas. Les petites villes d'Azrou, Khemisset et Khénifra sont connues pour leur fort taux de berbérophonie.

Tamazighte est le féminin d'amazighe et possède deux significations possibles : Il peut désigner la langue berbère en général (partout en Afrique du Nord) ou bien la variété linguistique du Maroc central. Afin d'éviter toute confusion, il est désormais conseillé, au Maroc, d'employer « l'amazighe²⁷ » pour parler de la langue berbère dans son ensemble, et de réserver le terme tamazighte à la variété régionale du centre du Maroc. Cependant, dans la littérature scientifique il arrive fréquemment que tamazight(e) réfère au sens générique. Nous espérons que, dans le présent travail, le contexte sera suffisamment désambiguïsant.

²⁷ Pour tous ces termes, il existe une diversité orthographique dans les textes, car l'officialité du « e » final est très récente et le plus souvent confinée au Maroc.

Tachelhite

Au sud, le *tachelhite* est parlé dans une zone allant du littoral atlantique à l'Est du Haut Atlas. Les villes d'Agadir, Ouarzazate, Taroudant et Essaouira se situent dans cette zone tachelhitophone. Toutefois, Mohammed Laghaout précise que Marrakech, mais également la mégalopole de Rabat-Casablanca, abrite de nombreux locuteurs de *tachelhite* car cette variété se distingue « par son extraordinaire propension à essaimer dans les quatre coins du Maroc » (1995 : 15). La plupart des linguistes berbérissants s'accordent sur le fait que la variété *tachelhite* constitue l'ensemble dialectal le plus homogène, le plus stable et le plus conservateur. Sur ce point, l'exemple le plus cité est celui des chiffres ; le *tachelhite* semble être la seule variété à avoir conservé la numérotation berbère, alors que, dans les deux autres variétés, les chiffres sont le plus souvent dits en arabe.

Deux autres termes sont fréquemment employés à la place de *tachelhite* : *chleuh* et *tassoussite*. Le premier terme présente, ici encore, une polysémie à clarifier ; issu de l'arabe (et à l'origine du terme *tachelhite*), il désigne habituellement les Berbères du Sud du Maroc ainsi que leur langue. Cependant, par extension, il peut également être employé dans un sens générique, pour qualifier l'ensemble des Berbères marocains. En outre, il est parfois porteur d'une connotation péjorative. Quant au vocable « *tassoussite* », il est un quasi-synonyme de *tachelhite* et est construit à partir du nom de la région concernée, le Souss.

Isoglosses et intercompréhension

Les frontières entre isoglosses berbères sont difficiles à établir de façon précise dans le cas du Maroc. Au début du XX^e siècle, André Basset allait jusqu'à dire « [i]l n'y a pas proprement de dialectes en berbère... et l'on passe toujours insensiblement d'un parler à un autre, par transition, jamais par coupure brutale » (Basset, 1929 : 35). Ceci est particulièrement vrai pour le tamazighite et le tachelhite qui se rencontrent au nord-est du Haut Atlas. Certes, plusieurs linguistes ont, depuis, proposé des cartes linguistiques, mais elles sont rarement exactement superposables. De surcroît, l'histoire du territoire, marquée par un brassage des populations, contribue au brouillage des frontières linguistiques internes. Nous parlerons donc, dans la présente étude de « zones majoritairement

berbérophones », de « zones majoritairement arabophones » et de « zones mixtes », tout en gardant à l'esprit le biais impressionniste que ces appellations engendrent.

Ce qui semble se dégager comme un consensus chez les linguistes berbérisants est l'idée que l'intercompréhension se révèle très difficile, voire inexistante, entre des variétés géographiquement éloignées comme le tarifite et le tachelhite (Ennaji, 1997 : 25 ; Boumalk, 2009 : 59). Ainsi, il n'est pas rare que, dans ce cas, la langue véhiculaire de prédilection soit l'arabe marocain. De façon générale, il est délicat de statuer sur la question de l'intercompréhension entre variétés considérées comme relevant d'une même langue. Elle est toujours empreinte d'un fort taux de subjectivité, voire d'idéologie, et, qui plus est, elle est toujours intrinsèquement liée au contexte d'interaction entre locuteurs. En outre, elle peut évoluer en l'espace de quelques heures, voire de quelques minutes. Nous utiliserons les expressions « variétés régionales » pour désigner les ensembles linguistiques correspondant à des aires d'intercompréhension dite « immédiate ».

IV.3.2. La berbérophonie marocaine

Nous apportons, dans cette section, quelques données chiffrées sur la pratique de la langue à travers le Maroc. Nous évoquons également le caractère « oral » qui lui est généralement attribué et nous précisons son statut, ses usages et ses fonctions dans la société actuelle.

IV.3.2.1. L'aire d'extension de l'amazighe

Les statistiques officielles concernant la berbérophonie marocaine ont longtemps brillé par leur absence. Plusieurs spécialistes mentionnent que le recensement de 1994 incluait, pour la première fois, des questions portant sur les langues de la population, mais que les résultats n'ont jamais été publiés (Benzakour *et al.*, 2000 : 66). Par conséquent, les chiffres annoncés dans la littérature scientifique des dernières années sont très variables. Ahmed Boukous parle de 40% à 50% de la population marocaine (1995 : 32). Moha Ennaji mentionne le chiffre de 40% (Ennaji, 1997 : 24), Fouzia Benzakour avance une tranche allant de 35% à 45% (Benzakour *et al.*, 2000 : 66), et le site internet du Centre de Recherches Berbères de l'Institut National des Langues Orientales (INALCO) indique « de 30% à 40% ». Par ailleurs, il n'est pas surprenant que ces estimations soient bien en

dessous des chiffres annoncés depuis longtemps par les associations culturelles berbères, marocaines ou internationales. Ainsi, le Congrès International de la Langue Amazigh (CMA) et l'Association Marocaine de Recherche et d'Échanges Culturels (AMREC) affirment que plus de 50% de la population marocaine pratique l'amazighe (Moustaoui, 2007 : 141).

Le dernier recensement marocain date de 2004 et contient des questions portant sur les langues utilisées au quotidien. Toutefois, les chiffres annoncés doivent être considérés avec précaution, tout d'abord parce que les statistiques issues de données déclaratives sont susceptibles d'être en décalage avec la réalité - surtout dans un contexte de minoration - et ensuite parce qu'il est impossible de savoir comment les questions ont été formulées. Sans compter que les autorités n'ont certainement pas intérêt à annoncer des chiffres très élevés au niveau national. Ce chiffre de la berbérophonie, annoncés par les autorités officielles, en l'occurrence ici le Haut Commissariat au Plan (HCP), est de 28,2% de la population globale²⁸ (HCP, 2007). Les proportions nationales par variété dialectale sont les suivantes :

Variété amazighe	% de la population nationale
Tachelhite	14,6%
Tamazighite	8,8%
Tarifite	4,8%
Total des trois variétés	28,2%

Figure 4 : Répartition des locuteurs amazighophones par variété linguistique à l'échelle nationale (HCP, 2007).

Sur la carte ci-dessous, nous avons sélectionné trois régions²⁹ dans lesquelles le pourcentage de berbérophones est particulièrement élevé, par rapport à l'ensemble de la population de la région concernée.

²⁸ Il s'agit des langues parlées par la population âgée de cinq ans et plus.

²⁹ Il s'agit ici de régions administratives ; il en existe seize au total, mais ce découpage est amené à changer à très court terme, réduisant le nombre de régions à 12.

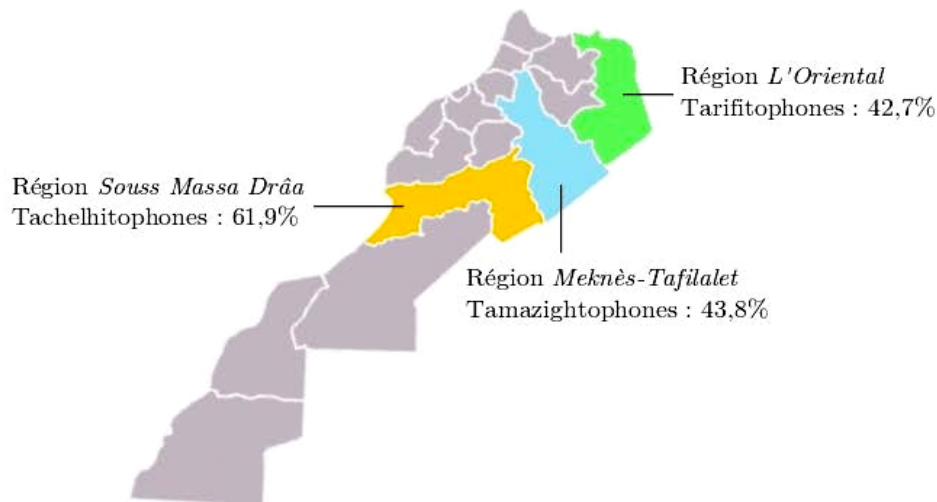


Figure 5 : Trois régions administratives à forte population berbérophone³⁰

Ainsi, dans certaines régions, la berbérophonie est un phénomène encore très prégnant. Par ailleurs, quoi qu'il en soit du nombre exact de berbérophones existant au Maroc, le chiffre officiel lui-même (près de 30%) dépasse le quart de l'ensemble de la population marocaine, ce qui indique que nous sommes en présence d'une minorité linguistique numériquement très importante dans l'absolu.

IV.3.2.2. Une langue dite de « tradition orale »

L'amazighe est très souvent qualifié de « langue orale ». Si les savants reconnaissent volontiers un abus de langage dans cette appellation courante - car aucune langue n'est intrinsèquement écrite ou orale - il n'en demeure pas moins qu'elle révèle une situation attestée, celle de l'absence de tradition écrite attachée au berbère. Pourtant, l'amazighe dispose d'un système d'écriture qui lui est propre : le tifinaghe. Son ancêtre est désigné par les linguistes sous le nom d'« écriture libyque » ou « alphabet libyco-berbère », et différentes hypothèses de protohistoriens et archéologues, il daterait de 500 à 1500 avant J.-C. (Chaker & Hachi, 2000 : 96/97). Quant au tifinaghe lui-même, Salem Chaker indique que les inscriptions les plus anciennes remonteraient au VI^e siècle avant J.-C. L'auteur précise également :

³⁰ Carte élaborée par nos soins à partir des chiffres fournis par le HCP.

« Les auteurs arabes médiévaux n'évoquent jamais l'existence d'une écriture chez les Berbères ; on peut donc raisonnablement penser que celle-ci était sortie de l'usage au Maghreb avant l'établissement définitif des Arabes au début du VIII^e siècle » (Chaker³¹).

Les populations touaregs sont les seules à n'avoir jamais abandonné l'usage du *tifinaghe*. Toutefois, cet usage a toujours été très limité puisque réservé aux domaines ludique, symbolique et funéraire. La dimension écrite n'est donc pas totalement étrangère à l'amazighe, mais l'infime quantité de textes littéraires, et surtout l'absence quasi-totale d'habitude scripturale chez ses locuteurs actuels amènent Salem Chaker à écrire, non sans une touche d'optimisme : « partout l'écrit reste un épiphénomène sans ancrage profond pour l'instant » (Chaker, 1999 : 25). L'oralité prépondérante de l'amazighe constitue une faiblesse non négligeable sur le marché linguistique mondial actuel. De surcroît, ce manque est accentué par la domination symbolique du premier concurrent du berbère qu'est l'arabe. Salem Chaker résume la situation en ces termes :

« Dans l'aire méditerranéenne où l'écrit est valorisé à l'extrême, sacralisé même dans la tradition islamique, le berbère ne pouvait être perçu, face à la langue arabe, que comme un idiome barbare et imparfait : d'où une forte et ancienne tendance à recourir à l'arabe pour toute expression élaborée, visant à la reconnaissance » (Chaker, 1989 : 834-835).

IV.3.2.3. Transmission, fonction, usages, statut

Si les locuteurs amazighophones monolingues existent encore, ils ne représenteraient plus, aujourd'hui qu'une très petite partie de la population marocaine résidant le plus souvent en milieu rural, voire très reclus. En outre, il s'agit le plus souvent de femmes. La grande majorité des berbérophones est en effet bilingue amazighe-arabe, ou même trilingue amazighe-arabe-français. Tout citoyen marocain désirant participer à ce qui pourrait être appelé la « vie publique » du pays ne peut, effectivement, faire l'économie d'acquérir des compétences de communication en arabe. Autrement dit, à l'échelle nationale, le degré de transmission de l'amazighe comme langue première s'affaiblit au profit de l'arabe.

Moha Ennaji identifie quatre raisons majeures à la diminution de la pratique du berbère au Maroc. Deux phénomènes structurels contribuent à l'effacement de la langue :

³¹ Article non daté, disponible sur le site du Centre de Recherche Berbère de l'INALCO : http://www.centrederechercheberbere.fr/tl_files/doc-pdf/Libyque_Synthese.pdf

l'urbanisation et la scolarisation gratuite. Les deux autres explications avancées relèvent des attitudes des locuteurs face à leur langue : la perception de sa portée locale, donc restreinte, voire « inutile » par rapport au français et à l'arabe, et ensuite, son manque de prestige (Ennaji, 1997 : 29). En effet, parler amazighe peut, aujourd'hui encore, être perçu comme socialement dévalorisant, voire stigmatisant dans certains contextes. En milieu urbain, l'amazighe possède essentiellement une fonction vernaculaire de plus en plus restreinte. Elle se voit ainsi généralement qualifiée de langue de l'intimité, voire de « valeur-refuge » (Boukous, 1995 : 37).

L'ensemble des caractéristiques de l'amazighe décrites ici sont autant d'éléments qui démontrent la situation de minoration dans laquelle elle se trouve aujourd'hui. Ainsi, le processus de reconnaissance et de revalorisation du statut de l'amazighe mené depuis 2001 par les autorités marocaines débute alors que sa transmission, sa fonction, son prestige et ses usages sont déjà fortement entamés et fragilisés.

IV.4. L'arabe

La description des statuts, des fonctions et des usages de l'arabe au Maroc peut difficilement être résumée en quelques lignes, car la « langue arabe » renvoie à de multiples réalités. Dans le langage courant, et de façon très schématique, on entendra souvent qu'il existe une variété d'arabe qui s'écrit et se parle uniquement en contexte formel, et que cette variété est commune à l'ensemble des arabophones. C'est une langue dite « standard » désignée sous le nom de *fusha*. On précisera ensuite que dans la vie de tous les jours, des variétés d'arabe distinctes sont parlées par les populations des différents pays arabes. Ce sont les arabes « dialectaux », « parlés » ; ce sera l' « l'arabe marocain » pour le Maroc, ou encore la *darija*. Toutefois, le linguiste ne peut se satisfaire d'une dichotomie présentée de façon si succincte. Les guillemets et autres précautions oratoires employées par Louis-Jean Calvet dans la citation suivante illustrent le fait que l'arabe se laisse difficilement cerner et décrire. Du reste, il fait allusion, ici, à trois variétés d'arabe.

« Nous pourrions dire, en restant cependant simplificateur, qu'il y a un arabe uniquement *écrit* (l'arabe classique, qui n'est la langue de personne mais que certains apprennent, une langue figée, « morte »), un arabe écrit *oralisé* (l'arabe médian, qui tend à prendre des formes locales et qui est également appris) et *des arabes parlés* (les « dialectes »), les seuls dont on hérite en famille » (Calvet, 1999 : 233).

Dire qu'il existe deux (ou trois) langues arabes différentes au Maroc masquerait à la fois la complexité des pratiques langagières réelles et un certain nombre d'enjeux sociolinguistiques, voire politiques et idéologiques. En ce sens, étant donné que notre travail concerne la politique linguistique de l'amazighe, langue minorée, dans un pays dont la langue officielle est l'arabe, il nous faut analyser la situation sociolinguistique de cette langue de manière approfondie. C'est ce que nous verrons dans le chapitre suivant. Avant d'aborder cette analyse, nous proposons un détour par une brève description de la notion de « *code-switching* », autrement dit, par les pratiques langagières métissées telles qu'elles se manifestent chez les locuteurs marocains.

IV.5. Les pratiques langagières métissées

Présenter le panorama linguistique du Maroc comme une « juxtaposition » de langues risque fort de fournir une vision erronée de la réalité. Les langues sont rarement des entités hermétiques les unes aux autres, mais dans le cas du Maroc, une attention particulière doit être portée aux pratiques langagières que l'on pourrait qualifier de « métissées », autrement dit, au mélange de langues, ou au « *code switching* » (« alternance codique »), terme désormais bien établi dans la sociolinguistique contemporaine.

Les mélanges de langues ont longtemps été perçus de façon négative dans les représentations courantes. Il existe, en effet, « un consensus immense sur le devoir de ne pas mélanger les langues » (Eloy, 2003 : 64). Il aura fallu attendre les travaux de John Gumperz pour que soient véritablement réhabilités ces pratiques issues du contact de deux ou plusieurs langues et qu'elles deviennent véritablement un objet d'étude scientifique. Gumperz définit le *code switching* comme « la juxtaposition, à l'intérieur d'un même échange verbal, de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents »³² (1977 : 1). Ses analyses vont venir contredire l'idée largement répandue selon laquelle le *code switching* résulterait de la maîtrise insuffisante des

³² « the juxtaposition of passages of speech belonging to two different grammatical systems or sub-systems, within the same exchange ».

langues concernées, et qu'il serait, en ce sens, une « mixture sans règles de deux codes »³³ (Milroy et Muiyken, 1995 : 9). A partir des années 1980 et de l'émergence de la sociolinguistique interactionnelle, l'alternance de langues va pouvoir être étudiée sous un angle fonctionnel et non plus uniquement structurel. En Europe, les travaux de Georges Lüdi et Bernard Py, notamment à travers leur ouvrage *Le parler bilingue* (1986), ainsi que ceux de Louise Dabène (1989) et Jacqueline Billiez (1997) sur les pratiques linguistiques des populations issues de l'immigration maghrébine en France, vont donner une impulsion supplémentaire et une direction nouvelle à ce domaine d'études. Aujourd'hui, la plupart des travaux sur ces « parlars mixtes » (Gadet, 2006) ne présentent plus le mélange en termes de manque, et, selon Jean-Michel Eloy, « il peut enfin être vécu comme une pratique jubilatoire, privilège des générations bilingues, qui contrecarrent ainsi joyeusement le tabou anthropologique de l'hybridation » (Eloy, 2003 : 63).

En ce qui concerne le Maroc, Dominique Caubet et Catherine Miller (2010 : 246) soulignent que si les premiers travaux³⁴ consacrés à l'alternance codique entre le français et l'arabe mettaient généralement l'accent sur une maîtrise imparfaite des deux langues, les études plus récentes tendent à démontrer la thèse inverse. Dominique Caubet déclare, en effet, que « le code switching, au Maghreb reste le fait de bilingues profonds qui ont étudié le français ou qui ont le français comme langue de la maison » (Caubet 2001 : 22). A l'heure actuelle, les recherches se font plus nombreuses sur ce phénomène linguistique, comme en témoignent les travaux de Fatima Sadiqi (2003) ou encore ceux de Karima Ziamari (2008)³⁵. Pour finir, précisons que le code switching entre l'arabe et le berbère ou entre le berbère et le français demeure, à notre connaissance, très peu étudié à l'heure actuelle.

³³ « a grammarless mixture of two codes ».

³⁴ Voir, par exemple Elbiad (1991) et Ennaji (1988).

³⁵ Voir, par exemple : Sadiqi, F. (2003) : *Women, Gender and Language in Morocco*, Leiden: Brill ; et Ziamari, K. (2008) : *Le code switching au Maroc : l'arabe marocain au contact du français*, Collection Espaces Discursifs, Paris : L'Harmattan.

Au final, l'ensemble des langues présentes sur le territoire marocain témoigne d'une histoire riche de contacts entre différentes populations dès le début de notre ère. La présence française a fortement contribué à façonner cet échiquier linguistique, de même que, après 1956, les politiques d'arabisation ont engendré de nouveaux rapports de force entre les différentes langues et variétés de langue. La mise à l'écart de l'amazighe a toutefois été une constante à travers les siècles, y compris sous le protectorat français, pendant lequel l'intérêt qui était porté à l'amazighité relevait davantage d'une stratégie coloniale. C'est ce qui amène, d'ailleurs, Louis-Jean Calvet à qualifier la présence de la langue berbère au Maghreb, de « pérennité inattendue » (Calvet, 1999 : 226). Cependant, loin d'être statique, le panorama linguistique que nous venons de décrire recouvre une situation caractérisée par des rapports entre langues à la fois complexes et dynamiques qui méritent d'être étudiés de plus près. C'est ce que nous proposons dans le chapitre suivant au moyen d'outils théoriques fournis par la sociolinguistique.

CHAPITRE 2 - LE MULTILINGUISME MAROCAIN : UNE SITUATION « DIGLOSSIQUE » ?

Nous venons de montrer que trois pôles linguistiques majeurs coexistent au Maroc : l'arabe, l'amazighe et le français³⁶. Leurs configurations et leurs interactions spécifiques ainsi que leurs particularités sociolinguistiques dévoilent une complexité certaine. Analyser le rapport entre ces langues implique que nous interroguions plusieurs outils théoriques. Le concept que nous estimons central pour notre propos est celui de « diglossie ». Nous nous attacherons donc, dans ce deuxième chapitre, à présenter l'origine de ce terme et les débats qu'il suscite encore aujourd'hui, à évaluer dans quelle mesure il peut éclairer notre analyse de la situation sociolinguistique marocaine, et, par là même, à mieux appréhender le contexte dans lequel se déroule l'actuel aménagement de la langue amazighe.

Il est communément admis que le premier linguiste à avoir élaboré le concept de diglossie est le linguiste américain Charles Ferguson, en 1959, dans un article devenu très célèbre intitulé *Diglossia*. Le terme a ensuite énormément voyagé et s'est beaucoup transformé. Andrée Tabouret-Keller (2006 : 112) mentionne à ce sujet une bibliographie, élaborée en 1993 par Mauro Fernandez, entièrement consacrée à la diglossie qui recense plus de trois mille titres.

Au vu de notre propos, il semble incontournable d'examiner en profondeur la trajectoire terminologique du concept de « diglossie ».

³⁶ En raison de son influence limitée dans l'espace, nous n'incluons pas le pôle espagnol dans cette deuxième partie de chapitre.

I. APERÇU HISTORIQUE DE LA GENÈSE DU CONCEPT DE « DIGLOSSIE »

Avant d'analyser en détail le concept tel que l'a défini Ferguson, nous proposons de revenir sur le contexte dans lequel ce terme a été proposé pour la première fois.

I.1. Contexte d'émergence du concept : l'univers pédagogique

Le terme français « diglossie » apparaît déjà sous la plume de l'helléniste français Jean Psichari en 1885 dans ses *Essais de grammaire néo-grecque*, où il mentionne « l'étrange diglossie dont souffre la Grèce » (Prudent, 1981 : 15). La formulation est éloquente : il s'agit d'un mal, d'un état nocif.

En 1918, Hubert Pernot, un disciple de Jean Psichari, tente pour la première fois d'apporter une définition à ce terme nouvellement forgé qui, en surface, ne semble signifier rien d'autre que « bilinguisme », puisque, étymologiquement, *di* : deux, et *gloss* : langue. Dans la préface de sa *Grammaire du grec (langue officielle)*, il définit ainsi ce qu'il nomme « diglossie » :

« la *diglossie* ou *dualité de langues* est l'obstacle principal auquel se heurtent non seulement les étrangers qui s'initient au grec moderne, mais aussi les Grecs, dès leurs études primaires. De très bonne heure, en effet, le petit Hellène doit se familiariser, même pour la désignation des objets les plus usuels, avec des mots et des formes différents de ceux qu'il emploie journalièrement. Il poursuit cet apprentissage toutes ses années d'école ainsi progressivement en possession d'un double système lexicologique et grammatical, de deux idiomes, apparentés sans doute, mais cependant nettement distincts et dont les éléments interchangeable sont relativement peu nombreux » (cité par Prudent, 1981 : 15-16).

Pour l'auteur, il s'agit donc d'un bilinguisme (« dualité de langues », deux systèmes « nettement distincts ») particulier. A la langue du quotidien, le *démotiki*, s'ajoute la langue des lettrés, la *katarévoussa*. Cette première définition pose avant tout le phénomène observé en termes d'« obstacle ». Hubert Pernot souhaite attirer l'attention sur les difficultés pédagogiques éprouvées par les écoliers. Celles-ci sont intrinsèques à la réalité linguistique complexe de la Grèce de l'époque. Il s'agissait alors de dénoncer une situation jugée anormale, laquelle recouvrait un enjeu éducatif primordial.

I.2. La diglossie perçue comme « problème de société »

I.2.1. De la langue grecque à la langue arabe

Dix ans plus tard, en 1928, dans le *Mercure de France*, Psichari aborde la question de façon encore plus polémique, en termes de « lutte ». Le titre de son article est d'ailleurs évocateur : « Un pays qui ne veut pas de sa langue ». L'auteur a choisi son camp, c'est celui de la langue véritablement parlée par la population. Lambert-Félix Prudent précise que Psichari est « engagé dans un combat contre les 'pédants et les puristes' » (1981 : 17). Une opposition est donc née entre ce qui pourrait être qualifié de 'parti des anciens' et 'parti des modernes', c'est-à-dire entre les conservateurs attachés à la place prépondérante de la *katarévoussa*, et les partisans d'un usage pleinement reconnu du *démotiki*.

Au début du XX^e siècle, les linguistes hellénisants précités commentent la situation linguistique de la Grèce de telle façon qu'elle paraît véritablement originale. Elle l'est certainement à l'échelle du territoire européen et à plus forte raison aux yeux de leur auditoire, lequel est français/francophone. Pourtant, l'existence de ce double système linguistique particulier n'est pas inédit ailleurs dans le monde, ce qui amène Psichari à établir un parallèle avec la situation de la langue arabe, au sujet de laquelle il remarque : « il y a deux langues, la langue parlée et la langue écrite, comme qui dirait l'arabe vulgaire et l'arabe littéral » (Psichari, 1928 : 66). Il est tentant de croire que tout est résumé ici, de façon très simple, dans la distinction entre une langue dédiée au code écrit et une autre au code oral. Or, les enjeux soulevés par les premiers utilisateurs du terme « diglossie » s'étendent bien au-delà de cette première différence.

Dans le contexte de l'époque, en effet, cette comparaison établie avec la langue arabe traduit un constat funeste et met en évidence la nécessité de réagir face à cette situation.

Georges Drettas précise à ce propos que pour Psichari :

« (...) la diglossie est mère de tous les maux. Legs du passé, elle rend la situation grecque semblable à la situation arabe, elle sent l'Orient, le sous-développement, etc. (...) On a vu ainsi se préciser peu à peu, à partir d'une identification négative à la situation arabe, une image dichotomique exprimée par le terme diglossie ; à l'unité du peuple et de sa langue, de la forme et du contenu, de la pensée juste et de l'expression aisée, de l'oral et de l'écrit, s'oppose la dualité linguistique artificielle, génératrice de toutes les divisions sociales » (cité par Caubet, 2003a : 68-69).

Les études de la même époque - les années 1930 - portant sur la langue arabe vont précisément mettre en évidence ces enjeux sociétaux.

I.2.2. Le diagnostic des arabisants occidentaux

En 1930, William Marçais, arabisant spécialiste du Maghreb et professeur au Collège de France, écrit un article consacré à la « diglossie arabe ». Là encore, la situation est loin d'être exposée de façon neutre. Il parle d'« idiome sémitique affligé d'une incurable diglossie » (cité Prudent, 1981 : 17). L'auteur adopte donc, à la suite de Psichari pour le grec, la métaphore de la maladie. Il décrit l'arabe comme étant :

« un instrument pour l'expression de la pensée qui choque étrangement les habitudes d'esprit occidentales³⁷ ; une sorte d'animal à deux têtes, et quelles têtes ! que les programmes scolaires ne savent trop comment traiter, car ils ne sont pas faits pour héberger les monstres » (*ibid.*).

Il est à noter qu'ici encore apparaît le contexte pédagogique comme lieu de catalyse des problèmes. Le ton général de l'article est « violent, polémique, insultant » (Kouloughli, 1996 : [en ligne]).

Quinze ans plus tard, dans une perspective dialectologique, Georges S. Colin, dans un ouvrage intitulé *Initiation au Maroc* et consacré à la description des parlers marocains, décrit une : « situation critique, qui pose un problème dépassant le cadre de la linguistique pure pour devenir un problème de civilisation » (cité par Kouloughli, 1996). Le ton s'est apaisé, mais l'orientation de la démonstration demeure la même : il faut dénoncer une situation qui pose problème. Pour ce dialectologue, il ne s'agit plus seulement de constater que la langue elle-même est « atteinte d'un mal », il faut montrer que c'est la société toute entière qui en pâtit. Ainsi, ce n'est plus une simple dichotomie code oral vs code écrit qui est en jeu, c'est une dimension sociale qui est posée en termes de « problème de civilisation ».

Il faut bien entendu replacer cette vision dans son contexte politique : la France fête le centenaire de sa présence en Algérie, et il importe alors de rappeler que les colonies et les

³⁷ Une certaine vision ethnocentriste transparait ici, car c'est bien l'Occidental qui est déstabilisé par l'étrangeté. Toutefois, si ce détail ouvre une brèche *a posteriori*, il n'a pas l'allure d'un véritable aveu de partialité pour l'époque.

protectorats ont un réel besoin de la langue française. Ce sont donc des considérations politiques qui dictent l'attitude de la majorité des arabisants français. Et cela se traduit, dans le domaine linguistique, par une disqualification de la langue arabe au profit du français. L'arabe est considéré comme une langue en « crise » ; une crise structurelle jugée profonde. En quelque sorte, puisqu'il faut le noyer, il est conseillé de lui détecter une pathologie. Ajoutons que si Pernot et Psichari se sont positionnés en faveur du vernaculaire grec, les « dénonciateurs » de la situation anormale de la langue arabe n'ont guère milité pour l'arabe parlé, puisque c'est bien la langue française qui est appelée à résoudre les problèmes identifiés.

En outre, il faut rappeler que, dans ces années 1930-1940, le bilinguisme - au sens de « bilinguisme individuel », ou plus précisément de « bilingualité », c'est-à-dire « état psychologique d'accessibilité à deux codes » (Hamers & Blanc, 1983 : 448) - est largement considéré comme un handicap. L'individu monolingue est perçu comme « normal ». Ce mythe du handicap bilingue perdurera d'ailleurs pendant plusieurs décennies et il est encore en vigueur aujourd'hui pour certaines catégories de locuteurs. Le terrain est donc déjà prêt pour une dénonciation de toute pratique langagière qui se présente comme protéiforme.

En réalité, ce que cette vision en termes de « problème de société » dévoile avant tout, c'est bien l'idéologie monolingue des approches occidentales et plus particulièrement des approches françaises. La situation de référence, la seule situation « normale » reconnue, c'est le monolinguisme, celui à la fois de l'individu et de la société. Cette époque correspond à l'âge d'or de la thèse faisant correspondre une nation à une langue. En outre, cette idéologie aura un poids déterminant dans la gestion du multilinguisme de la plupart des pays arabes post-indépendants.

Que retenir de cet horizon historique du vocable de « diglossie » ? D'abord, que le terme est né dans un contexte pédagogique où la distance observée entre le(s) vernaculaire(s) des élèves et le seul idiome standard officiel, est considérée comme nocive. Même si, comme nous l'avons montré, les motivations de certains auteurs, en particulier les arabisants, apparaissent aujourd'hui condamnables, il nous semble que ce contexte pédagogique est important car le champ de l'éducation recouvre des enjeux sociétaux cruciaux en ce qu'il conditionne l'accès au savoir de l'ensemble des populations

concernées. À partir de là, la diglossie semble liée à des questions de démocratie, et donc de pouvoir.

I.3. Le concept selon Charles Ferguson

Le linguiste américain propose pour la première fois une définition très étayée de la diglossie en 1959. Il théorise et généralise ce qui devient alors un véritable concept. Il forge ainsi un outil qu'il souhaite utile pour mieux décrire des sociétés dans lesquelles deux variétés d'une même langue coexistent, chacune remplissant un rôle précis³⁸. Pour ce faire, il se fonde sur l'observation de quatre cas précis : celui de l'arabe, du grec, du suisse allemand, et du créole haïtien. Sa démarche consiste à décrire, à partir de ces cas, les traits que ces langues ont en commun. Il s'agit d'une démarche typologique/taxinomique, c'est-à-dire que l'objectif de Ferguson est de faciliter l'analyse d'une réalité complexe. S'appuyant sur neuf traits communs aux quatre cas, il aboutit à la définition suivante :

« La diglossie est une situation linguistique relativement stable, dans laquelle il existe, en plus des dialectes primaires (qui peuvent comprendre un standard ou des standards régionaux), une variété superposée fortement divergente, rigoureusement codifiée (et souvent grammaticalement plus complexe), qui sert de support à de nombreux et prestigieux textes littéraires provenant d'une période antérieure ou d'une communauté linguistique étrangère ; cette variété est principalement apprise par le biais de l'éducation formelle, et est utilisée dans la plupart des événements communicatifs écrits et formels ; mais elle n'est jamais employée, par aucun secteur de la communauté, pour la conversation ordinaire³⁹ » (Ferguson, 1959, traduit par Lüdi, 1990 : 308).

Ferguson choisit de désigner les dialectes par « variétés L » (pour *Low*) et le standard par « H » (pour *High*). Les termes mêmes de *high* et *low* ont, par la suite, souvent été

³⁸ « the present study seeks to examine carefully one particular kind of standardization where two varieties of language exist side by side throughout the community, with each having a definite role to play » (Ferguson, 2000 [1959] : 65).

³⁹ « Diglossia is a relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects (which may include a standard or regional standards), there is a very divergent, highly codified (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written and formal spoken purposes but is not used by any sector of the community for ordinary conversation » (Ferguson, 2000 [1959] : 75).

dénoncés⁴⁰ en ce qu'ils entérinaient une hiérarchie jugée subjective et non fondée d'un point de vue purement linguistique. Dans la présente section consacrée à la présentation détaillée du concept tel que l'a défini Ferguson, nous reprenons ce codage, par commodité. Cependant, de façon générale, il conviendrait, en effet, de recourir à des appellations plus neutres. C'est pourquoi nous préférons utiliser, dans le reste de la thèse, les termes « standard » ou « *fusha* » d'un côté, et ceux de « variété parlée », « langue du quotidien » ou encore « *darija* » de l'autre.

Dans un premier temps, décrire précisément les neuf traits, ou critères, identifiés par Ferguson nous permet d'évaluer leur degré de pertinence à l'égard de l'arabe au Maroc. Nous élargirons, dans un deuxième temps, l'analyse aux autres langues présentes en nous appuyant sur les extensions du concept établies par la suite.

I.3.1. Les critères linguistiques

Trois critères purement linguistiques sont avancés pour distinguer les variétés langagières en présence dans une situation diglossique.

Le critère grammatical

Ferguson affirme qu'il existe toujours des différences importantes entre la structure grammaticale de H et celles des L ; ces dernières étant jugées plus simples⁴¹. Cet argument met généralement le linguiste mal à l'aise pour trois ensembles de raison, nous semble-t-il. D'une part, il est difficile d'estimer la grammaire d'une langue dans son ensemble, donc il n'est pas impossible que, par certains aspects, L puisse recouvrir des particularités - ou distinctions - inexistantes en H. D'autre part, les variétés L étant souvent non standardisées et peu décrites (particulièrement en 1959), il apparaît délicat de statuer *a priori* sur la simplicité de leur système grammatical. Enfin, la notion de « complexité » tend très souvent à être associée à celle de « richesse », et partant, celle de « simplicité » à

⁴⁰ Voir, par exemple, l'article d'Andrée Tabouret Keller (2006) intitulé « A propos de la notion de diglossie. De la malencontreuse opposition entre « haute » et « basse » : ses sources et ses effets ».

⁴¹ « the grammatical structure of any given L variety is simpler than that of its corresponding H » (Ferguson, 2000 [1959] : 73).

celle de « pauvreté ». Le critère grammatical ramène donc souvent, et subrepticement, à celui de prestige, qui est pourtant traité séparément par Ferguson. Il est alors légitime de se demander si ce n'est pas le critère de prestige qui déteint sur celui de complexité grammaticale. En outre, comme le fait remarquer Georges Lüdi :

« la complexité grammaticale moindre de la variété basse n'est pas sans rappeler les stéréotypes (repris par Bernstein dans sa théorie des barrières linguistiques) quant au degré d'élaboration des lectures caractérisant les différentes couches sociales » (Lüdi, 1990 : 309).

Le critère lexical

Ferguson remarque qu'une partie du lexique est commune à H et à L, mais que les domaines d'usage étant différents, certains termes existent exclusivement dans l'une ou l'autre variété. Le plus souvent, les termes techniques n'auront pas d'équivalents en L, et les termes concernant des réalités familières et/ou spécifiquement locales n'existeront pas en H. L'auteur relève ensuite l'existence de nombreuses paires d'éléments lexicaux ayant globalement la même acception⁴². Néanmoins, il entend devancer la remarque qui pourrait lui être objectée, qui serait de considérer cet état de double lexique en termes de registres formel *vs* informel ou soutenu *vs* courant. C'est pourquoi il précise que dans les situations linguistiques qu'il considère comme non-diglossiques, le cas de l'anglais, par exemple, la dimension formelle *vs* informelle constitue davantage un continuum qu'une rupture⁴³. Cette question de variation stylistique lui sera néanmoins fréquemment objectée. En 1962, lors d'une discussion avec Einar Haugen, il expliquera :

« every language probably has alternative forms or constructions as well as synonyms when the choice depends on style, context, speed of utterance, and the like. But these alternates generally constitute a very small part of the whole language. The mixed varieties in a case of diglossia, on the other hand, involve exactly this kind of choice on a large scale » (Ferguson, 1962 : 169).

En somme, pour Ferguson, le critère lexical est conditionné par la netteté des frontières entre les éléments d'une paire lexicale ainsi que par la grande étendue du double lexique.

⁴² « the existence of many paired items – one H, one L – referring to fairly common concepts frequently used in both H and L, where the range of meaning of the two items is roughly the same, and the use of one or the other immediately stamps the utterance or written sequence as H or L » (*ibid.* : 73).

⁴³ « the formal-informal dimension (...) is a continuum in which the boundaries between the two items in different pairs may not come at the same point » (*ibid.* : 74).

Cette distinction peut paraître fragile et il est parfois tentant d'associer ce fonctionnement lexical à une variabilité de registres de langue. Toutefois, en ce qui concerne l'arabe marocain, ce critère de lexique différencié semble bien attesté. Par ailleurs, plusieurs ouvrages⁴⁴ de dialectologie démontrent le rôle du substrat⁴⁵ amazighe dans l'évolution des vernaculaires marocains. Les adstrats français et espagnol ne sont pas négligeables non plus, et ces phénomènes de contact historique ont largement alimenté le double système lexical de l'arabe maghrébin. Toutefois, les langues sont des entités dynamiques qui voient leur lexique évoluer sans cesse, et à titre d'exemple, depuis quelque temps, des termes de la *darija*, comme « *tomobile* » (voiture) ou « *skwila* » (école) sont souvent, aujourd'hui, remplacés respectivement par les formes plus standard « *sayara* » et « *madrassa* ».

Le critère phonologique

Ferguson reconnaît la difficulté de généraliser les relations entre les systèmes phonologiques de H et de L en raison de spécificités trop marquées. Toutefois, il considère que le système phonologique de H constitue un sous-système, ou un parasystème de celui de L qui, lui, est considéré comme basique⁴⁶. Autrement dit, le système de L comporte moins de sons discriminants que celui de H. Il nous semble, toutefois, que certains sons existants dans la *darija* marocaine soient inexistantes en arabe standard, comme les sons [g] et [v], il n'est donc pas impossible qu'ils présentent des valeurs discriminantes, qu'ils soient devenus des phonèmes.

Les six autres critères observés par Ferguson concernent notre propos de plus près. Il s'agit des critères sociolinguistiques développés ci-dessous.

⁴⁴ Voir, par exemple, l'article de El Moujahid (1995) : « Dialectologie comparée : de quelques similitudes syntaxiques entre le berbère et l'arabe marocain » dans *Dialectologie et sciences humaines au Maroc*, Publication de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Rabat, série Colloques et séminaires n°38, 139-184; ou encore celui de Mohand Tilmatine (1999) : « Substrat et convergences : le berbère et l'arabe nord-africain » in *Estudios de dialectología norteafricana y andalusi*, n°1, 99-119.

⁴⁵ Le substrat peut être défini comme « toute langue A parlée à l'origine dans un territoire déterminé, à laquelle une autre langue B s'est substituée ; la langue antérieure influence la nouvelle langue de sorte que de nouvelles règles et structures se créent » (Hamers cité par Moreau, 1997 : 281).

⁴⁶ « the sound system of H and L constitute a single phonological structure of which the L phonology is the basic system and divergent features of H phonology are either a subsystem or a parasystem » (*ibid.* : 75).

I.3.2. Les critères sociolinguistiques

Ces critères, qui dépassent le cadre « interne » de la langue, au sens saussurien, sont au nombre de six. Il s'agit des critères de fonction, de prestige, d'acquisition, d'héritage littéraire, de standardisation et de stabilité.

Le critère fonctionnel

Ferguson précise qu'il s'agit du critère le plus important, le plus déterminant dans la diglossie. H et L ont des fonctions spécifiques⁴⁷. A titre indicatif, il donne une liste non exhaustive des domaines d'usage respectifs de H et L dans le tableau suivant :

Domains	H	L
Sermon in church or mosque	X	
Instructions to servants, waiters, workmen, clerks		X
Personal letter	X	
Speech in parliament, political speech	X	
University lecture	X	
Conversation with family, friends, colleagues		X
News broadcast	X	X
Radio 'soap opera'		X
Newspaper editorial, news story, caption on picture	X	
Caption on political cartoon		X
Poetry	X	X
Folk literature		X

Ainsi, pour les sermons religieux, les lettres personnelles, les discours politiques, les discours universitaires, les discours journalistiques, les écrits journalistiques, la poésie, c'est H qui sera employé. Pour les interactions avec les domestiques ou employés, les conversations familiales ou entre amis et collègues, *soap opera* à la radio, bulles de bandes dessinées et littérature folklorique, les locuteurs auront recours à L. Il existe donc,

⁴⁷ « the specialization of function for H and L » (*ibid.* : 68).

entre H et L, une distribution fonctionnelle. Et cette distribution apparaît en termes de complémentarité.

Ce tableau de répartition des usages langagiers au quotidien met au jour des domaines qui recouvrent des situations de nature hétéroclite. Ainsi, H peut être convoqué dans un contexte d'oral formel (ex : les discours universitaires ou politiques) mais un contexte d'écrit informel pourra requérir H (les lettres personnelles) ou L (les bulles de bandes dessinées). Le canal oral vs écrit et le registre formel vs informel s'entrecroisent donc, rendant toute analyse plus complexe qu'il n'y paraît de prime abord. Nous sommes donc loin de la distinction initiale qui, lors de la naissance du terme de diglossie faisait état d'une langue de l'écrit s'opposant à une langue de l'oral. Et il apparaît évident aujourd'hui, grâce aux travaux de sociolinguistes comme John Gumperz (1971) et William Labov (1976), et aux apports de la sociolinguistique interactionnelle, que bien au-delà des simples « domaines d'usage » mentionnés par Ferguson, toute une batterie de variables doivent être prises en compte pour une analyse précise des choix de langue effectués par les locuteurs. Ainsi, le lieu, le moment, les rôles des participants et bien d'autres critères encore viennent élargir le champ des possibles, rendant ainsi un peu trop simpliste la tentative de Ferguson de distinguer des domaines d'usage étanches.

L'auteur ajoute que les fonctions respectives ne se chevauchent que très peu⁴⁸. Or cette remarque, effectuée succinctement au passage constitue une brèche qui peut tout à fait remettre en question le critère de stabilité de la diglossie (*cf. infra*). Et cette brèche nous paraît particulièrement intéressante dans l'analyse des rapports entre variétés arabes du Maroc actuel.

Enfin, Ferguson remarque que ce qui distingue une situation diglossique d'une situation plus classique de langue standard cohabitant avec des variétés dialectales, c'est le fait que H ne soit jamais utilisée dans la conversation courante⁴⁹. Sur ce point, Mohammed Maamouri rapporte une anecdote tout à fait éloquente :

« Parkinson relates the story a friend who was a passionate supporter of *fusha* and who decided to stick to it exclusively in his family in order to give his children the

⁴⁸ « overlapping very slightly » (*ibid.* : 68).

⁴⁹ « no segment of the speech community in diglossia regularly uses H as a medium of ordinary conversation » (*ibid.* : 76).

full advantage of having it as a native language. Getting on a busy Cairo bus with this friend and his three-year-old daughter, the two of them, father and daughter, were separated and the yelling that was necessary to reestablish the contact took place in *fusha* making the entire bus burst out in laughter » (Maamouri, 1998: 34).

Une telle situation - c'est-à-dire une telle réaction des observateurs de la scène - nous semble tout à fait plausible dans le contexte marocain.

Le critère du prestige

Ferguson a observé que les locuteurs considèrent H comme supérieure à L, en ce sens qu'elle est jugée plus belle, plus logique, plus apte à exprimer des idées importantes. Et parfois ce sentiment est si profond qu'ils nient l'existence même de L⁵⁰. Ce critère est vérifiable par l'étude des attitudes et des comportements des locuteurs. Il touche donc ici au champ de la psychologie sociale⁵¹, lequel n'était pas encore très développé en 1959. Nombreux sont les auteurs qui ont, par la suite, montré cette dévalorisation de la langue du quotidien. Dans le domaine des vernaculaires arabes, Youssi (2000/2001), Maamouri (1998), Benrabah (1998) ou encore Taleb Ibrahim (1995) ont largement étudié les conséquences de ce manque de prestige. Par ailleurs, Caubet (1998, 2003), et Billiez (1985, 2000, 2005), ont également apporté des précisions sur l'impact du faible prestige des langues arabes parlées en situation de migration.

Bien que Ferguson ne le mentionne pas dans son article initial, il nous semble que cette dépréciation provient en grande partie du rejet du mélange des langues évoqué précédemment. Dans le cas de l'arabe marocain, les nombreux emprunts au français et à l'espagnol empêchent les locuteurs de percevoir leur système de communication comme une « vraie »⁵² langue. La notion de prestige semble donc étroitement liée à celle de purisme linguistique. Nous aurons l'occasion de revenir sur cette idée de « vraie » langue et cette notion de purisme plus tard, lors de la présentation du processus de standardisation de l'amazighe de l'analyse de notre enquête de terrain.

⁵⁰ « there is usually a belief that H is somehow more beautiful, more logical, better able to express important thoughts » ; « the speakers regard H as superior to L in a number of respects. Sometimes the feeling is so strong that H alone is regarded as real and L is reported 'not to exist' » (*ibid.* : 69).

⁵¹ Andrée Tabouret-Keller mentionne, d'ailleurs, qu'il s'agit de critères très larges qui sont « linguistique, sociologiques voire psychologiques » (Tabouret-Keller, 2006 : 115)

⁵² Nous avons étudié cette représentation de langue « vraie » dans le contexte de l'arabe. Voir Billiez, Abouzaïd & Biichlé (à paraître) « A la recherche de l'arabe 'vrai' en situation migratoire » (édition non encore précisée).

Le prestige d'une variété linguistique, poursuit Ferguson, peut dans certains cas être imputable à son lien avec la religion⁵³. Cette dimension est incontestable dans le cas de l'arabe. Le caractère quasi-sacré de l'arabe classique/littéraire qui est la langue de révélation du Coran est attesté chez de nombreux linguistes⁵⁴. Foued Laroussi établit le constat suivant :

Cette idéologie invoque inlassablement la fidélité à la langue divine d'une communauté arabe au passé prestigieux. Aux yeux des tenants du discours religieux, l'arabe littéraire ancien, en tant que langue du Coran, est considérée comme une variété sacrée. En tant que telle, il s'agit de la « contempler » et non de la modifier, car on risquerait de la dénaturer » (Laroussi, 2002 : [en ligne]).

Ajoutons qu'au-delà de la langue elle-même, c'est également la dimension « écriture en alphabet arabe » qui relie si fortement arabe et religion islamique. Sur ce point, Gilbert Grandguillaume mentionne :

« la coutume qu'ont connue tous les Maghrébins dans un passé récent de ne jamais jeter aux détritiques ni affecter à un usage courant un papier écrit en arabe - parce que, prétextait-on, il pourrait renfermer quelque verset du Coran » (Grandguillaume, 1979 : 15).

Par conséquent, le caractère essentiellement oral des variétés L est considéré comme une irrémédiable faiblesse. Cette notion de prestige de l'arabe classique/littéraire/standard nous paraît plus que palpable dans la société marocaine actuelle.

Le critère de l'héritage littéraire

Ce critère socio-historique implique qu'il existe une littérature écrite abondante et très respectée en H⁵⁵. Dans le cas de l'arabe, ce critère est lié au précédent, le Coran étant LA pièce littéraire de référence dans la culture arabo-islamique. Ferguson ne dit rien d'une possible littérature en L. Nous verrons, dans les sections suivantes, que la littérature en arabe marocain n'est pas inexistante, mais elle n'est, pour l'instant, ni abondante, ni largement diffusée auprès de la population.

⁵³ « In some cases the superiority of H is connected with religion » (*ibid.* : 70).

⁵⁴ Voir Mahmoud (1986), Romaine (1982), Youssi (2000) et Maamouri (1998) pour l'arabe en général. Voir aussi De Ruiter (2006) et Biichlé (2007) pour des études sur les représentations épilinguistiques auprès de locuteurs maghrébins.

⁵⁵ « there is a sizable body of written literature in H which is held in high esteem by the speech community » (*ibid.* : 70).

Le critère de l'acquisition

Les variétés L sont acquises naturellement ; « normalement »⁵⁶ pour reprendre les termes de Ferguson. A l'inverse, H est apprise en contexte formel. C'est pourquoi H n'est la langue première d'aucune partie de la société concernée. Ce critère soulève un certain nombre de question lorsqu'on se penche sur le taux d'analphabétisme du Maroc. Les chiffres officiels l'estiment à plus de 43 % en 2004 (HCP, 2007). La diglossie ne serait donc pas la chose du monde la mieux partagée. Sur ce point précis, Lambert-Felix Prudent remarque à propos d'Haïti :

« Si nous savons que 80% de la population haïtienne n'émet jamais le moindre énoncé en français, et ne comprend pas les énoncés français qu'on pourrait lui adresser, convient-il encore de parler de diglossie, avec répartition alternative des langues selon les divers paramètres énonciatifs ? » (Prudent, 1981 : 25)

Dominique Caubet relève une situation similaire auprès des locuteurs d'arabe maghrébin en France, ce qui l'amène à douter que le concept de diglossie puisse rendre compte de la frange d'une population qui dispose uniquement de la (ou des) variété(s) basse(s) (Caubet, 2003a : 88-89). À l'évidence, lorsque H est un élément inaccessible pour une majorité de la population, la diglossie recouvre une réalité bien différente suivant le point de vue adopté.

En outre, ce critère de l'acquisition nous semble « peser plus lourd » dans les cas de l'arabe et du grec que dans ceux du suisse alémanique et du créole haïtien car, pour les premiers, H n'est la langue première d'aucune autre société dans le monde. Ainsi, il pourrait être utile d'employer un qualificatif spécifique pour désigner les situations sociolinguistiques arabe et grecque. Il pourrait s'agir de « diglossie liée à l'instruction », de « diglossie scolaire » ou de « diglossie érudite ». Nous aurons l'occasion de revenir plus en détail sur cet aspect précis dans les sections suivantes ainsi qu'au dernier chapitre de la thèse.

⁵⁶ « the 'normal' way of learning one's mother tongue » (*ibid.* : 70).

Le critère de la standardisation

Pour H, il existe des normes grammaticales et phonétiques bien établies et divulguées dans de nombreux ouvrages (dictionnaires, grammaires, etc.)⁵⁷. A l'inverse, les variétés L sont très peu décrites et rarement codifiées. La variation n'étant jugulée par aucune littérature scientifique d'autorité, le processus de dialectisation a perduré et a abouti à de nombreuses variétés linguistiques. Sur ce point, depuis 1959, les ouvrages consacrés aux parlers arabes marocains se sont multipliés, mais il est vrai qu'il s'agit d'ouvrages descriptifs⁵⁸ et non de littérature établissant des normes officiellement reconnues. Ferguson mentionne tout de même le fait que des standards régionaux peuvent apparaître dans de grands centres urbains. Pour l'arabe, il prédisait qu'une variété maghrébine pourrait émerger à Rabat ou à Tunis. C'était sans compter l'influence extraordinaire des nouvelles voies d'information et de communication comme la parabole et internet, qui permettent aujourd'hui aux Maghrébins de côtoyer quotidiennement les différents arabes orientaux.

Le critère de stabilité

La notion de stabilité est importante pour Ferguson qui considère que pour être qualifiée de diglossie, une situation linguistique présentant les huit critères cités doit perdurer au moins pendant plusieurs siècles⁵⁹. Pour l'auteur, la diglossie n'est donc pas un état transitoire de contact de langues. S'il évoque la possibilité que des tensions communicatives émergent de telles configurations sociolinguistiques, il estime néanmoins qu'elles sont absorbées par des variétés linguistiques intermédiaires qualifiées d'instables et de non codifiées⁶⁰. Autrement dit, il entend décrire des situations relativement statiques,

⁵⁷ « there is a strong tradition of grammatical study of the H form of the language. There are grammars, dictionaries, treatises on pronunciation, style and so on. There is an established norm for pronunciation, grammar, and vocabulary which allows variation only within certain limits » (...)« descriptive and normative studies of the L form are either non-existent or relatively recent and slight in quantity ». (*ibid.* : 71).

⁵⁸ Voir notamment, pour le Maroc, le dictionnaire d'arabe marocain de Georges S. Colin (1993) et les travaux de Dominique Caubet (1993).

⁵⁹ « Diglossia typically persists for at least several centuries, and evidence in some cases seem to show that it can last well over a thousand years » (*ibid.* : 71/72).

⁶⁰ « The communicative tensions which arise in the diglossia situation may be resolved by the use of relatively uncodified, unstable, immediate forms of the language » (*ibid.* : 72).

qui peuvent être qualifiées de « normales ». Cette question de stabilité a été, et est encore largement débattue à l'heure actuelle (*cf.* la section II.3 du présent chapitre).

L'ensemble des critères proposés par Ferguson ayant été décrit, il convient de s'interroger sur sa possible application du concept de diglossie à la situation linguistique de l'arabe au Maroc.

Nous estimons que les trois critères linguistiques (grammatical, phonologique et lexical) peuvent être remplis dans le cas de l'arabe au Maroc, ou, tout au moins, que des différences importantes existent entre les deux variétés dans ces trois domaines. En ce qui concerne les critères sociolinguistiques, le diagnostic nous semble bien moins net. Hormis le critère de l'héritage littéraire, qui nous paraît incontestable, ceux de fonctionnalité, de prestige, d'acquisition, de standardisation et de stabilité appellent, comme nous l'avons vu, un certain nombre de précisions et de nuances.

Sur ce point précis, à la fin de son article initial, Ferguson écrit humblement : « il est possible que des collections de données et des études approfondies viennent modifier de façon drastique les remarques impressionnistes de cet article »⁶¹. Et depuis 1959, ces études approfondies ont paru en grande quantité. De nombreux linguistes se sont, en effet, employés à préciser le concept, à l'enrichir, à l'élargir, à l'adapter, le transformer, et à le réfuter parfois⁶². Nous proposons d'explorer certains de ces amendements, dans la mesure où ils permettent d'affiner la description du panorama linguistique qui concerne notre étude.

⁶¹ « Perhaps the collection of data and more profound study will drastically modify the impressionistic remarks of this paper » (*ibid.* : 79).

⁶² Ferguson a d'ailleurs lui-même proposé une nouvelle version de son article intitulé « Diglossia revisited » en 1991, laquelle version lui a essentiellement permis de préciser certains malentendus ou certaines imprécisions qui avaient pu donner lieu, selon lui, à des erreurs d'interprétations.

II. LES CRITIQUES ET TRANSFORMATIONS DU CONCEPT

Nous décrivons ci-après les principales transformations apportées par les linguistes au cours du temps, en respectant un ordre chronologique. Nous présentons donc brièvement les cadres théoriques élaborés successivement par Einar Haugen (1962), Joshua Fishman (1967), la linguistique occitano-catalane et enfin la sociolinguistique suisse.

II.1. La transformation du concept selon Joshua Fishman

Le premier élargissement du concept revient à Joshua Fishman qui a contesté la pertinence de l'apparement génétique entre H et L. Pour lui, la valeur essentielle de la diglossie réside dans la distribution fonctionnelle complémentaire des codes en contact. Le bilinguisme est ainsi considéré dans une perspective individuelle en tant qu'habileté, alors que la diglossie devient son pendant social⁶³ (Fishman, 1967 : 34). Comme le souligne André Martinet, « ceux des chercheurs qui mettent l'accent sur les facteurs sociologiques aboutissent, dans le cadre de l'opposition de bilinguisme à diglossie, à opposer ce qu'en termes plus traditionnels on distingue comme bilinguisme individuel et bilinguisme collectif » (Martinet, 1982 : 11).

⁶³ « Bilingualism is essentially a characterization of individual linguistic behavior whereas diglossia is a characterization of linguistic organization at the socio-cultural level »

A partir de cette nouvelle distinction, Fishman (1967) identifie quatre grands types de situations linguistiques :

1) Bilinguisme et diglossie	2) Bilinguisme sans diglossie
3) Diglossie sans bilinguisme	4) Ni diglossie ni bilinguisme

- 1) Diglossie et bilinguisme : Fishman prend l'exemple du Paraguay où la majorité de la population utilisent le guarani comme L et l'espagnol comme H, ces deux langues n'étant pas génétiquement affiliées.
- 2) Bilinguisme sans diglossie : il s'agit de situations où deux langues de statut social égal cohabitent au sein d'une même société. Une telle harmonie n'est quasiment jamais observée.
- 3) Diglossie sans bilinguisme : deux (ou plus) langues de statut inégal sont présentes dans une société sans que les membres de cette société ne pratiquent couramment ces deux langues. Fishman prend l'exemple de la Russie tsariste durant laquelle les nobles utilisaient le français et ne communiquaient pas avec le peuple russophone. Cette situation est également extrêmement rare aujourd'hui.
- 4) Ni diglossie ni bilinguisme : il s'agit de sociétés entièrement monolingues, dont il est largement reconnu aujourd'hui qu'elles n'existent qu'en théorie.

Dans cette nouvelle typologie, il apparaît que seule la configuration n°1 soit à même d'être largement attestée, les configurations n°2 et n°3 étant décrites comme nécessairement transitionnelles, et la n°4 étant immédiatement évacuée. Avec l'abandon du critère de filiation génétique entre H et L, les critères linguistiques détaillés par Ferguson n'ont plus lieu d'être ; seuls comptent les critères sociolinguistiques, et en particulier celui de complémentarité fonctionnelle. Celui de l'acquisition, par exemple, est également délaissé, puisque H peut être acquise en milieu naturel par une partie de la société (et par des sociétés entières d'autres pays). Selon Fishman, la compartimentalisation sociale d'une communauté diglossique peut prendre place soit par un consensus social, soit en vertu de frontières politiques ou territoriales (Watt, 2000 : 22) ; alors que les frontières politico-géographiques n'apparaissent pas dans le travail de Ferguson.

L'élargissement proposé par Fishman qui permet d'inclure des langues génétiquement non apparentées dans le cadre diglossique a ouvert la voie plusieurs déclinaisons du concept selon différents contextes. Dans les années 1970, des linguistes ont ainsi proposé l'expression de « diglossie enchâssée » (« *double overlapping diglossia* » ou « *embedded diglossia* ») pour rendre compte de certaines situations sociolinguistiques, comme celle de la Tanzanie (Fasold, 1984 : 44/45). L'anglais occupe alors la place d'une première langue « haute », le swahili, en tant que langue véhiculaire, est placé à un niveau « inférieur » à celui de l'anglais, mais « supérieur » à celui des différents vernaculaires, lesquels viennent occuper le rang des variétés « basses ». Cette nouvelle notion permet de proposer de nouveaux modèles descriptifs de panoramas linguistiques de pays multilingues, et, ce faisant, elle s'éloigne du concept tel que défini originellement par Ferguson puisqu'un certain nombre de critères ne peuvent plus être appliqués. Cette configuration sera reprise dans le cas du Maghreb, notamment par Louis-Jean Calvet (1987 : 47) et Ahmed Boukous (1995). La notion de diglossie enchâssée leur permettra, ainsi, de faire rentrer l'amazighe et le français dans le tableau diglossique. Ahmed Boukous (1995 : 55) identifie, pour le Maroc, les trois types de diglossies suivant : 1) la diglossie arabe standard vs arabe dialectal ; 2) la diglossie arabe dialectal vs amazighe ; 3) la diglossie français vs arabe standard. Le premier type rejoint donc la définition originelle⁶⁴ de Ferguson, alors que les deux autres renvoient à ce que Fishman désigne par des situations de « bilinguisme et diglossie ». En ce qui concerne le deuxième type, Boukous souligne que, si l'arabe dialectal peut difficilement être considéré comme une variété « haute » dans l'absolu, c'est lui qui incarne le « concurrent » direct de l'amazighe, et non l'arabe standard (Boukous, 1995 : 90/91). Enfin, le troisième type de diglossie serait celui qui oppose deux langues traditionnellement considérées comme « hautes », le français et la *fusha*. La notion de diglossie enchâssée permet donc de proposer une vision schématique des rapports de dominance/minoration des langues présentes au Maroc. Elle présente néanmoins les inconvénients habituels qu'implique une telle réduction de la complexité de la réalité.

⁶⁴ A partir de l'élargissement de Fishman, la distinction entre « diglossie intralingual » (sens fergusonien) et « diglossie exolinguale » (sens fishmanien) sera parfois effectuée, par Francis Manzano (2003 : 52), par exemple. A noter qu'elle est déjà présente chez Heinz Kloss (1966) qui parle de *in-diglossia* vs *out-diglossia* ainsi que chez Carol Myers-Scotton (1986) qui propose les termes *narrow* (restreinte) et *broad* (étendue).

Avec cette très large extension du concept autorisée par Fishman, d'innombrables situations de contact de langues peuvent se voir qualifier de diglossiques. Certains linguistes se sont même demandé, au final, quelles situations n'étaient pas diglossiques, à l'instar de Watt (2000) qui propose à ce sujet une métaphore malicieuse : « Si Ferguson a ouvert une fenêtre à la pluie, Fishman a dirigé les gouttières directement dans son salon »⁶⁵ (Watt 2000 : 20).

La deuxième caractéristique principale de la définition fishmanienne de la diglossie concerne l'approfondissement de l'argument de stabilité déjà avancé par Ferguson, la stabilité étant perçue comme étant étroitement liée au principe de complémentarité fonctionnelle. Fishman précise en effet que la diglossie bénéficie « d'un consensus social bien compris et largement accepté » (1967 : 34). Il nous semble pourtant possible de remettre en question une telle affirmation et nous nous demandons, avec Sophie Babault, s'il ne faudrait pas voir dans cette complémentarité fonctionnelle une « acceptation contrainte » plutôt qu'un « consensus social », dans la mesure où il existe « un lien frappant entre les variétés valorisées (que Ferguson appelle variétés hautes) et les groupes socialement privilégiés » (Babault, 2006 : 32). Ces notions de stabilité vs conflit de la diglossie vont appeler de nombreuses critiques.

Si l'élargissement de Fishman a permis d'opérer des rapprochements utiles lorsqu'est adoptée une observation du plurilinguisme à l'échelle planétaire, il a également conduit d'autres chercheurs à prendre une direction opposée pour se focaliser sur certaines dimensions spécifiques du concept original.

II.2. La « schizoglossie » de Einar Haugen et l'ouverture d'un débat

Le linguiste norvégien Einar Haugen propose, trois ans seulement après la parution de l'article « Diglossia », le terme « schizoglossia » pour désigner le désir d'une société d'avoir une seule norme ou forme référentielle à l'intérieur d'une entité politico-sociale, désir systématiquement confronté à la réalité des pratiques langagières de cette même

⁶⁵ « If Ferguson opened a window to the rain, Fishman channelled the gutters right into the living room »,

société. Pour Haugen, la schizoglossie « frappe » des locuteurs « who are exposed to more than one variety of their own language » (Haugen, 1962 : 63). Il qualifie cette situation de « linguistic malady » sans pour autant, nous semble-t-il, réinvestir les connotations colonialistes des arabisants occidentaux du début du siècle évoquées précédemment, puisqu'il précise, non sans humour :

« the symptoms may include acute discomfort in the region of the diaphragm and the vocal chords (...) in extreme cases they [the patients] may even turn into professional linguists, just as schizophrenics sometimes become psychoanalysts in order to study in others the symptoms of their own ailment » (1972 : 148-149).

Plus tard, Louis-Jean Calvet fera appel à cette notion pour décrire l'arabe :

« la situation des pays arabes nous fournit un exemple collectif [de schizoglossie] très intéressant dans la mesure où la norme y est beaucoup plus pesante et dogmatique que dans la plupart des autres situations » (Calvet, 1999 : 230).

Et il s'agit là d'un exemple typique de ce qu'il qualifie, plus généralement, d'« insécurité linguistique » et qu'il définit comme une situation où « les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas » (Calvet, 1993 : 50).

A ce stade, il semble possible de considérer que ces perceptions de la norme linguistique concernent de nombreux locuteurs à travers le monde et non pas uniquement les locuteurs arabophones. Ainsi, dans les années 1970, William Labov s'orientent vers des constats similaires lorsqu'il s'intéresse à la variété d'anglais qui sera désignée sous l'appellation d'« African American Vernacular English » (Labov, 1972). En outre, depuis les travaux de Pierre Bourdieu (1982) sur les notions de « pouvoir symbolique », de « langue légitime » et, plus largement, de « marché linguistique », de nombreux linguistes vont démontrer que les rapports de force inhérents aux usages sociaux des langues se retrouvent, sous une forme ou une autre, dans toutes les sociétés et non pas uniquement dans celles considérées comme diglossiques ou schizoglossiques. L'intérêt porté aux questions d'inégalité des chances dans l'accès à la maîtrise de la norme légitime va ouvrir la voie à des débats à la fois sociaux et politiques encore vifs à l'heure actuelle. Et en l'absence de consensus sur la définition d'une « langue », d'une « variété », d'un « registre de langue », etc. les rapports des locuteurs aux différentes normes en présence vont certainement continuer à faire couler de l'encre.

II.3. L'apport des conceptions catalanes et occitanes : la notion de « conflit »

Dès le début des années 1970, les sociolinguistes catalans (Aracil, 1965, Ninyoles, 1972)⁶⁶, et occitans (Lafont, 1971 ; Philippe Gardy & R. Lafont, 1981)⁶⁷ ont remis en cause deux critères majeurs du concept originel, celui de la répartition fonctionnelle des langues, et celui de la stabilité. A leur sens, la répartition des langues ne peut être perçue comme équilibrée, ce qui engendre inéluctablement une situation de conflit. La stabilité de la diglossie est donc totalement remise en question et la répartition des usages n'est perçue que comme une « étape d'un processus » (Sauzet, 1988 : 3). Les contacts du catalan avec le castillan et de l'occitan avec le français sont désormais posés en terme de langue dominante vs langue dominée, et ce à tous les niveaux : social, politique, démographique, économique, etc. L'enjeu d'une telle confrontation n'est rien moins que l'exclusion, et à terme la substitution possible de la langue minorée au profit de la langue dominante ; c'est ce que Calvet appelle la « glottophagie » (Calvet, 1987).

Si l'attention des linguistes se recentre sur les phénomènes de répartition fonctionnelle et de stabilité, c'est en partie en raison d'une différence d'approche (Boyer, 2001 : 53). La sociolinguistique nord-américaine incarnée par Ferguson et Fishman se réclame en effet d'une approche statique/synchronique. A l'inverse, la sociolinguistique catalano-occitane se veut diachronique, prenant davantage en compte les évolutions passées des relations entre langues dominées et dominantes, et s'intéressant particulièrement aux évolutions futures. La spécificité majeure de la démarche des chercheurs « natifs » (catalans) et « périphériques » (occitans) réside en effet dans sa dimension engagée, voire militante. Henri Boyer l'exprime ainsi :

« La compréhension de l'idéologisation de la diglossie et le diagnostic de substitution plus ou moins avancée ne sont pas pour la sociolinguistique catalano-occitane une fin en soi. Ils sont le point de départ d'une démarche militante, volontariste, de contestation collective du conflit diglossique » (Boyer, 2004 : [en ligne]).

⁶⁶ Le premier emploi du terme « conflit linguistique » revient à Aracil, en 1965, dans un article intitulé « Conflit linguistique et normalisation linguistique dans l'Europe nouvelle » Voir aussi Ninyoles (1972) : *Idioma y Poder Social*, Editorial Tecnos, Madrid. (Cités par Kremnitz, 1981).

⁶⁷ Voir Lafont, R. (1971) : « Un problème de culpabilité sociologique : la diglossie franco-occitane », in *Langue française*, 9, 93-99. Voir aussi Gardy & Lafont (1981) : « La diglossie comme conflit : l'exemple occitan », *Langages*, n°61, mars, 75-91. (*Ibid.*)

Le sociolinguiste occitan Robert Lafont (1984) a d'ailleurs publié dans la revue *Lengas* un article au titre évocateur : « Pour retrousser la diglossie ».

Si la diglossie apparaît dans ce contexte comme une situation linguistique à déstabiliser voire à renverser, il ne faut pas y déceler uniquement l'expression d'une volonté de sauvegarde des langues minoritaires, loin s'en faut. Bien au-delà de cet enjeu « écologique » naît un débat qui s'inscrit sur un terrain à la fois social et politique. C'est ainsi que Penelope Eckert remarque : « Imposée d'en haut, la diglossie ne peut pas être politiquement ou socialement neutre » et va jusqu'à affirmer qu'« elle ne peut pas être un système démocratique » (citée par Tabouret-Keller, 1982 : 31). La démarche des Catalano-occitanistes souhaite donc mettre au jour un conflit qui dépasse largement le cadre linguistique, car :

« si la diglossie est définie comme l'expression et le moyen d'un conflit social, c'est qu'un postulat plus général est admis, ou du moins implicite et sous-jacent, à savoir que c'est la situation sociale, de manière générale, qui détermine la situation linguistique » (Tabouret-Keller, 1982 : 29).

Ce qui constitue le fer de lance des courants catalans et occitans va également être fréquemment souligné par d'autres linguistes comme un manque dans la définition originale de Ferguson. C'est notamment la position de Louis-Jean Calvet :

« Ce qui me semble tout d'abord manquer dans la définition de Ferguson, qui insiste surtout sur les notions de fonctions et de prestige, c'est bien entendu la référence au pouvoir : il ne suffit pas en effet d'analyser les différences entre formes linguistique en présence en termes de prestige (...) et de fonctions (...). Si le français a ce prestige et ces fonctions, c'est pour des raisons historiques et sociologiques qui tiennent à la forme du pouvoir, à l'organisation de la société, toutes choses dont Ferguson ne traite guère » (Calvet, 1987 : 43).

La mise en évidence de la dimension conflictuelle des situations diglossiques a ainsi amené Pierre Cellier à forger le terme de « dysglossie », dans le contexte réunionnais, et ce afin de rendre compte d'un « dysfonctionnement sociolinguistique lié au conflit diglossique et à la minoration de la langue » (cité par Bavoux, 2003 : 31)

L'effet fréquent de cet état conflictuel sur les locuteurs concernés se situe dans l'intériorisation de la domination de H. Pour Ninyoles, cette domination se traduit par un « auto-odi », un terme emprunté à la psychologie sociale (cité par Kremnitz, 1981 : 67) pour désigner une attitude de rejet face à son propre parler. Cette « haine de soi » est toutefois souvent accompagnée de sursauts identitaires qui semblent, au contraire,

revendiquer une place au vernaculaire. Cette apparente contradiction s'explique, comme l'indique Ninyoles, par le fait que « dénigrement et idéalisation du *vernaculaire* sont la double face des préjugés dominants » (cité par Boyer, 1990 : 107).

Cette sociolinguistique a donc mis l'accent sur le rôle que joue l'idéologie linguistique dans la diglossie, laquelle se décline alors en termes de « conflit linguistique » dans le modèle catalan, et de « fonctionnements diglossiques » dans le modèle occitan.

En outre, l'engagement des différents acteurs de cette école explique que leur approche de la diglossie s'inscrit nécessairement dans celui d'un autre champ de la sociolinguistique, celui des politiques et aménagements linguistiques. Dans ce contexte, la recherche en sociolinguistique se dirige de plus en plus dans le champ de l'intervention.

II.4. L'apport de la sociolinguistique suisse : un modèle consensuel

Une nouvelle direction dans la perception de la diglossie a émergé à partir des années 1980 à l'initiative de chercheurs suisses, dont principalement Georges Lüdi (1997), Bernard Py, Marinette Matthey et Jean-François de Pietro (dans Boyer, 1997). Se centrant essentiellement sur l'observation du plurilinguisme en Suisse, ils rejettent l'argument de Ferguson concernant le prestige différencié associé aux langues. Selon Georges Lüdi, cette différence de prestige peut, à l'instar de la Suisse alémanique, tout simplement ne pas exister :

« il n'y a aucune différence de prestige entre les deux variétés concernées : toutes les couches sociales emploient sans exception, le dialecte dans leur vie familiale et professionnelle (...) : on ne choisit jamais le *schriftdeutsch* [allemand écrit] pour des raisons de prestige social » (Lüdi, 1997 : 89).

A l'opposé des positions catalanes et occitanes, la diglossie est ici considérée dans une acception de complémentarité fonctionnelle dénuée de jugement de valeur ou de poids idéologique. Les Suisses allemands choisissent tout simplement l'allemand ou le suisse allemand en fonction du canal de communication : l'écrit pour le premier, l'oral pour le second. Elle est donc considérée comme non conflictuelle. A partir de là, selon eux, un « modèle consensuel de la diglossie » (*ibid.*) semble possible. Apparaît alors le concept de

« diglossie médiale⁶⁸ », dont la principale caractéristique se trouve précisément dans l'absence de conflit des langues en présence.

Pour sa part, Henri Boyer remarque que :

« la diglossie alémanique, qualifiée de médiale, entre les dialectes (*schwyzertütsh*) et l'allemand standard (*schriftdeutsch*), est originale en ce sens qu'elle ne semble manifester aucun rapport de dominance et donc que toute dimension conflictuelle en est (provisoirement ?) absente » (Boyer, 2007 : 45).

Il nous semble intéressant de noter la brèche ouverte ici par le questionnement sur la pérennité de la situation. Car après tout, « c'est en définitive la longue durée qui dira si la configuration en question était ou non porteuse de conflit... » (*ibid.*). Et à ce titre, les chercheurs qui prônent une vision non conflictuelle de la réalité sociolinguistique suisse attirent également l'attention sur le fait qu'une absence de conflit n'est pas synonyme d'absence de changement sur le plan de la répartition fonctionnelle des langues. Georges Lüdi précise, en effet, que la dimension non-conflictuelle :

« ne signifie pas, cependant, qu'on ne trouve pas de modifications dans la répartition des deux idiomes - en gros en faveur du *schwyzertütsh* - : consensualité et dynamisme ne s'excluent nullement » (cité par Boyer, 2007 : 45).

Une évolution pacifique en faveur des vernaculaires serait alors possible lorsque ces derniers ne sont pas considérés comme inférieurs à la langue « forte » par leurs propres locuteurs. La conception fergusonnienne de la diglossie trouve donc, au sein de la sociolinguistique suisse, deux points de désaccord : celui du prestige et celui de la stabilité.

Il semble toutefois primordial de prendre en compte le terrain spécifique auquel sont appliqués les outils théoriques qui viennent d'être décrits. L'analphabétisme encore fort du Maroc et le lien étroit qui existe entre langue arabe et religion islamique, entre autres, semblent placer la situation linguistique marocaine bien loin de ce modèle consensuel suisse, comme nous le verrons plus en détail dans les sections suivantes. Pour rappel, Ferguson, dans l'élaboration du concept de diglossie, s'est inspiré de l'observation de quatre situations linguistiques très éloignées géographiquement les unes des autres : Haïti, la Grèce, l'Allemagne et les pays arabophones. Ces derniers, eux-mêmes, regroupent un

⁶⁸ L'expression provient de Gottfried Kolde (Lüdi et Py, 1986 : 22).

ensemble qui peut difficilement être considéré comme homogène sur le plan linguistique. Il n'est donc pas surprenant que les linguistes arabisants aient, eux aussi, tenté de mettre le concept à l'épreuve à travers l'étude approfondie de différentes réalités sociolinguistiques du monde arabophone. C'est ce que nous abordons ci dessous, dans une dernière section de chapitre qui nous permettra de recentrer notre propos sur la situation linguistique marocaine.

III. ALTERNATIVES, ADAPTATIONS, REDÉFINITIONS DU CONCEPT DE DIGLOSSIE DANS UN CONTEXTE ARABOPHONE

Pour clore ce premier chapitre consacré à la présentation du contexte sociolinguistique marocain et des outils théoriques retenus pour notre étude, nous proposons, dans un premier temps, un aperçu des analyses actuelles qui décrivent la réalité sociolinguistique arabe sans nécessairement recourir au concept de diglossie tel que l'a défini Ferguson. Nous proposons ensuite de nous pencher sur les évolutions récentes qui prennent place au Maroc et que nous appelons le « réveil vernaculaire », ce qui nous permettra de mieux appréhender le contexte sociolinguistique général dans lequel la nouvelle politique linguistique à l'égard de l'amazighe a pris place au début des années 2000.

III.1. Les analyses actuelles de la réalité sociolinguistique arabe

Depuis 1959, d'autres approches ont émergé au sein des arabisants. La multiplicité des points de vue a engendré un foisonnement de dénominations des variétés linguistiques identifiées. Aujourd'hui, la littérature scientifique regorge de termes différents pour décrire les variétés de l'arabe : « arabe classique », « *fusha* », « arabe standard », « arabe standard moderne », « arabe médian », « arabe moyen », « arabe marocain/algérien/syrien/etc. », « arabe dialectal », et dans le contexte maghrébin, s'ajoutent encore les appellations « *darija* » et, plus récemment « *maghribi* » ou « *maghribia* ». Nous adhérons en grande partie à la vision de Kouloughli (1996) qui

indique que les perspectives d'étude se répartissent en trois grands ensembles : les approches en termes de diglossie, les approches dites « stratifiées » et les approches en termes de « continuum »⁶⁹.

III.1.1. Les approches en termes de diglossie et leurs détracteurs

Ces approches valident, dans l'ensemble, le modèle fergusonien tel que décrit plus haut. Elles identifient une langue codifiée, respectée, écrite - la *fusha* -, laquelle cohabite avec plusieurs vernaculaires non (ou moins) normés, peu estimés, et généralement cantonnés à l'oral - la *darija*. Cette analyse dichotomique est encore fréquemment appliquée au terrain arabophone. Cependant, pour certains chercheurs, la situation de l'arabophonie constitue un cas particulier et remarquable. Ainsi, le linguiste marocain Abderrahim Youssi considère que les communautés arabophones possèdent des caractéristiques spécifiques qui ne se retrouvent pas dans d'autres communautés traditionnellement classées comme diglossiques⁷⁰, et ce, car, selon lui :

« the nascent Arab Nationalism in the mid-nineteenth century grew aware of its mobilizing potential, it prompted the recognition - as symbolic values, at least among the elites - of the uniqueness of : a) the common historical past, b) the universalist character of the religion, and c) the common language » (Youssi, 2000/2001 : 9)

L'aspect duel de la langue est donc constamment contrebalancé par la nécessité d'afficher une unité solide. L'auteur précise à ce sujet :

« Even the facts of the contemporary extreme dialectal fragmentation within the Arabic Speaking Communities is viewed solely in terms of the homogeneity, i.e. as the stigmatic, but transitory, state towards a unified language » (Youssi, *ibid.*).

La diglossie arabe apparaît donc un objet controversé car le locuteur arabophone serait tiraillé entre la reconnaissance d'une certaine distance entre les deux pôles (H et L) et la nécessité socioculturelle, sociopolitique, voire idéologique, de considérer l'arabe comme

⁶⁹ L'auteur distingue une quatrième voie, l'approche triglossique - le 3^{ème} pôle se référant à l'arabe médian - mais nous considérons, pour notre propos, que cette distinction est quelque peu superflue. Nous l'incluons donc dans les approches « stratifiées ».

⁷⁰ « The Arabic Speaking Communities have specific characteristics and are under the control of factors that, at the threshold of the modern era, have had a significant impact in conditioning their relationship to the language in ways that did not materialize anywhere else among the other so-called diglossic communities » (Youssi, 2000/2001 : 9)

une langue unique. Le débat autour de l'unicité ou de la pluralité de la langue arabe est d'ailleurs encore ouvert et virulent aujourd'hui. Au sein de ce débat, Dominique Caubet, remet en question l'application au contexte arabophone (au moins dans le contexte maghrébin) du concept de diglossie tel que défini par Ferguson car, selon elle, « [l]a notion de « diglossie » est couramment utilisée pour venir au secours de la thèse de l'unicité de l'arabe » (Caubet, 2003a : 70), et surtout, elle « permet de dire que la différence entre l'arabe classique ou standard et les différents parlers nationaux arabes n'est qu'une question de registre (haut et bas) » (*ibid.* : 71). Les critères « purement linguistiques » établis par Ferguson devraient donc être considérés différemment ; non plus comme des écarts à l'intérieur d'une même langue, mais comme des indices de l'autonomie linguistique acquise par les vernaculaires. C'est, d'ailleurs, la position de nombreux linguistes arabisants, comme en témoigne Salem Chaker, qui préfère parler de « parenté étroite » entre « deux systèmes spécifiques » plutôt que de langue unique :

« Au plan purement linguistique, les deux systèmes ("classique"/"dialectal") sont nettement distincts (...) ce sont bien deux langues, avec des systèmes spécifiques, aux plans phonologique, grammatical et lexical, même s'il y a entre elles une relation de parenté étroite et des contacts permanents » (Chaker, 2003 : [en ligne]).

C'est également l'avis de Foued Laroussi qui illustre les distances linguistiques en jeu, en faisant référence à l'évolution des langues latines :

« Entre d'un côté, l'algérien, le marocain, le tunisien et, de l'autre côté le littéraire, la différence n'est guère moindre qu'entre le latin et les langues romanes, et pourtant celles-ci ne sont pas envisagées comme des dialectes d'une même langue » (Laroussi, 1997 : 28).

Il y a également une prise de position qui refuse de considérer les dialectes variétés régionales parlées comme « dégénérescence »... et même comme filiation linéaire comme en témoigne Calvet, dans un article intitulé « Pour une linguistique du désordre et de la complexité » dans lequel il s'oppose à :

« [la] tentation de l'ordre se retrouve partout, et par exemple dans l'idée qu'il y a filiation régulière d'une forme linguistique à une autre, qu'un dialecte vient toujours d'une forme précédente » (Calvet, 2007 : 9).

Mais surtout, nous y avons fait allusion dans la section consacrée à l'arabisation (Chapitre 1 - III.3), il existe des arguments culturels, politiques et religieux pour cette réticence générale, de la part de certains linguistes, mais surtout de la part des locuteurs eux-mêmes,

à s'accrocher à la thèse de l'unicité. Et ce, à travers l'ensemble de l'espace arabophone. C'est ce que résume le linguiste jordanien Hassan R.S. Abdeljawad :

« We are using many varieties in our daily lives, yet we do not want to recognize them as norms or let them have any normative values. This is natural because once it is done, it will result in language disintegration and ultimately the development of many separate languages (...) with the existence of powerful religious feelings in the Arab world as well as the Muslim world, this is a danger which nobody can afford or dare to risk » (AbdelJawad, 1992 : 261/262)

On l'aura compris, si le débat sur l'unité/unicité de l'arabe est encore d'actualité, c'est essentiellement parce qu'il renferme des enjeux idéologiques forts. Sur ce point, l'arabisant Pierre Larcher identifie deux positionnements socio-politiques distincts au sein des élites arabes :

« (...) on note deux attitudes, qui pour être radicalement opposées n'en ont pas moins en commun de présupposer cette dualité. La première, essentiellement orientale, et liée à l'idéologie nationaliste arabe, consiste à opposer la *lughā al fushā* comme langue tout à la fois unifiée et unificatrice face à la multitude des dialectes. La seconde, essentiellement maghrébine, consiste à opposer l'arabe dialectal comme langue du peuple à l'arabe classique comme langue du pouvoir, bref à y voir le symptôme linguistique d'une absence de démocratie politique » (Larcher, 2003 : 59).

Cette seconde attitude s'apparente d'ailleurs aux conceptions catalanes et occitanes de la diglossie. Il apparaît alors évident que la question de la diglossie arabe recouvre des problématiques qui dépassent largement la description d'usages langagiers et que les consensus, sur ces questions, paraissent difficile à atteindre.

En outre, Pierre Larcher remarque l'ironie que constitue l'itinéraire du concept de diglossie dans le contexte arabe : « [i]l est piquant d'observer que le monde arabe s'est rallié à la représentation diglossique de l'arabe, au moment même où les arabisants l'abandonnent » (Larcher, 2003 : 59).

III.1.2. Les approches dites « stratifiées »

Si les arabisants prennent de plus en plus de distance avec le concept de diglossie tel que posé par Ferguson, c'est également en raison d'une opposition binaire jugée trop simpliste pour demeurer opératoire. Youssef Mahmoud note à ce propos que la variation sociolinguistique observable chez les locuteurs instruits plaide en défaveur d'une dichotomie arabe :

« many Arab and non-Arab scholars who have empirically studied the language behaviour of Arabic speakers (El Hassan 1978, Blanc 1960, Mahmoud 1984, Mitchell 1978)⁷¹ have contended that Ferguson's description of the societal alternation between the two forms of Arabic tended to be too categorical and impressionistic and had overlooked the range of sociolinguistic variation encountered in the speech of educated Arabic speakers » (Mahmoud, 1986 : 239).

Ainsi, Badawi identifiait déjà, dans les années 1970, cinq niveaux (« *levels* »)⁷² distincts pour décrire la réalité linguistique égyptienne (cité par Younes, 2006 : 158).

Pour le Maroc, Moha Ennaji (1991, 2005) et Abderrahim Youssi (1983, 1995, 2000/2001) préfèrent reconnaître un découpage en trois variétés linguistiques essentielles : l'arabe classique (« *high* »), l'arabe standard (« *intermediate* ») et l'arabe dialectal (« *colloquial*⁷³»). Dans cette configuration, la dénomination d'arabe « classique » fait référence à la langue du Coran et des littératures anciennes, mais également à la variété employée dans les mosquées, au ministère de la Justice et des affaires islamiques, aussi bien à l'écrit que dans les discours officiels correspondant à ces domaines. L'arabe « standard⁷⁴ » (ou « médian »), quant à lui, est la variété présente dans les domaines de l'éducation, des médias et de l'administration. Selon Youssi :

«[t]he main distinction between Classical and Standard Arabic stems from the fact that Standard Arabic is more flexible on the phonological, morphological and syntactic levels ; for example, it lacks the inflectional endings » (Youssi, 1995: 36/37)

Il précise que cette variété intermédiaire, le standard, est parfaitement codifiée et standardisée. La distinction est donc opérée tant au niveau des structures formelles du code que de ses domaines d'usage. Enfin, l'arabe dialectal réunit les différentes variétés parlées quotidiennement en contextes informels.

L'objection faite, ici, à Ferguson consiste donc essentiellement à distinguer deux variétés au sein de H. Ces linguistes font ainsi émerger un nouvel outil de description : le concept

⁷¹ Ces arabisants anglophones, ont essentiellement fondé leurs recherches sur le terrain moyen oriental, et sur l'Égypte en particulier.

⁷² Ces cinq niveaux sont : le classique traditionnel (*fusha al turât*), le classique contemporain (*fusha al-'asr*), le dialectal cultivé (*ammiyyat al-mutaqqafin*), le dialectal « éclairé » (*'ammiyyat al-mutanawwirin*) et le dialectal des illettrés (*'ammiyyat al-'ummiyyin*) (Cité par Younes, 2006 : 158).

⁷³ Le terme « *colloquial* » est généralement traduit par « familier » ou « de conversation ». Nous préférons cependant parler de variété « courante » ou « dialectale » dans le présent contexte.

⁷⁴ L'ouvrage de référence sur l'apparition de cette langue moderne est celui de Clive Holes paru en 1995 et intitulé *Modern Arabic: Structures, Functions and Varieties*.

de « triglossie⁷⁵ » qui identifie trois pôles : l'arabe classique, l'arabe médian, et l'arabe dialectal. Un de ces auteurs, Moha Ennaji, parlera en outre de « quadriglossie » dans un article intitulé « De la diglossie à la quadriglossie » (Ennaji, 2001). Une quatrième variété intermédiaire supplémentaire est alors prise en compte, le « *Educated Spoken Arabic (ESA)*⁷⁶ » qui serait utilisée quotidiennement, à l'oral uniquement, et au sein d'une population instruite.

Ces approches stratifiées sont néanmoins à leur tour très critiquées. Les notions de « langue », de « variété », de « registre » ou de « niveau » y sont souvent largement confondues et la démarche adoptée a l'inconvénient d'aboutir à « un découpage infini de l'arabe » (TARRIER cité par Kouloughli, 1996). Comme le résume Pierre Larcher, ces découpages successifs ont abouti à une catégorisation linguistique plus fluide :

« les arabisants ont décliné diglossie d'abord en triglossie, puis, la troisième glose étant soit l'arabe moderne, soit l'arabe moyen, en quadri-ou tétraglossie et enfin en multi-, pluri- ou polyglossie. L'inflation des gloses a fini par conduire à l'idée de continuum (...) » (Larcher, 2003: 59).

C'est donc pour échapper à deux écueils opposés - la binarité simpliste de la diglossie fergusonienne et la multiplicité excessive des strates identifiées - que d'autres chercheurs (mais parfois également les mêmes) ont eu recours au concept de « continuum ».

III.1.3. Les approches en termes de continuum

C'est El Hassan (1978) qui a importé le concept de continuum linguistique de la créolistique et l'a appliqué pour la première fois au domaine de l'arabe. La paternité du terme est généralement attribuée à De Camp et à Bickerton (1973) dans leurs descriptions de créoles anglophones. Notre propos ne nécessitant pas de rentrer dans les implications détaillées du terme, nous retiendrons ici une définition largement diffusée et généraliste, celle proposée par Michel Carayol et Robert Chaudenson :

⁷⁵ Il faut faire attention à la polysémie du vocable « triglossie ». Il peut rendre compte de ces trois variétés linguistiques arabes, mais il peut également renvoyer aux trois pôles linguistiques que sont la langue française, la langue arabe standard et les vernaculaires, dans une conception fishmanienne de la diglossie.

⁷⁶ Cette appellation d'ESA remonte à 1977 chez le linguiste égyptien El Hassan.

« Un continuum se caractérise par la présence d'un 'dia-système' bipolaire allant d'un 'acrolecte' caractérisé par des formes socialement valorisées à un 'basilecte' correspondant à l'état de langue dévalorisé socialement » (Carayol et Chaudenson, 1978 : 182).

Entre l'acrolecte et le basilecte se trouve un ensemble discontinu de « mésolectes », autrement dit, un espace intermédiaire de variation⁷⁷. Les partisans du concept de continuum linguistique y voient donc un moyen d'échapper à la rigidité qu'implique une conception diglossique des situations observées. Ils souhaitent accéder à un modèle adapté à une situation où la répartition fonctionnelle des langues est souple. Dans son article « Diglossia revisited », Ferguson a pourtant pris soin de préciser que diglossie et continuum constituent deux entités distinctes :

« It is also clear that diglossia differs from a creole continuum such as Jamaica, where many people control and use the acrolect in ordinary conversation and where the extreme 'basilectal' varieties, as they are called, are clearly the outcome of a pidginization process at some earlier time. Also, the boundary between the high variety and the vernacular ('low' variety) in diglossia is behaviorally and attitudinally sharper than in creole continua, although intermediate varieties always do occur in diglossia situations, as noted in the original article » (Ferguson, 1991 : 218).

Si Ferguson tient à distinguer la diglossie d'un continuum, c'est donc parce qu'il considère que les locuteurs se représentent et vivent (« *behaviorally and attitudinally* ») le décalage entre H et L comme net, drastique (« *sharp* »), et non souple / dilué / progressif comme dans un continuum. Il nous semble que cette précision est pertinente dans le contexte marocain, et qu'elle entraîne un certain nombre de conséquences qui ressortent dans notre enquête de terrain.

Pour Claudine Bavoux, toutefois, diglossie et continuum ne s'excluent pas nécessairement. Dans le contexte créole, la diglossie est perçue comme décrivant « un type de situation linguistique » alors que le continuum désigne « l'ensemble des productions linguistiques observables, susceptibles d'être situées entre deux pôles ». Autrement dit :

« Lorsque l'on porte un regard sur la réalité macro-sociolinguistique (...) on est confronté à cet objet tangible que sont les langues ; cette zone de la réalité langagière peut être alors conceptualisée à partir de la notion de diglossie. Quand l'observation

⁷⁷ Cette approche dite « continuiste » est fortement inspirée de la linguistique variationniste labovienne.

porte sur la pratique langagière *in vivo*, il y a toutes les chances que l'on soit confronté à des échanges où les frontières demeurent floues » (Bavoux, 2003 : 31).

Choisir entre diglossie et continuum pourrait donc n'être qu'affaire de posture ou même d'objet d'étude. Pour revenir au contexte de l'arabe, il nous semble que Louis-Jean Calvet résume bien les errances terminologiques à l'égard des variétés situées entre le pôle de la variété prestigieuse et celui des vernaculaires. Il précise ainsi, à propos de l'arabe médian (ou moyen) :

« l'ambiguïté est dans le lieu où passe la frontière entre forme orale et forme écrite : l'arabe « moyen » serait du côté de la parole, ensemble de pratiques mal définies destinées à assurer la communication entre locuteurs cultivés malgré les différences dialectales, tandis que l'arabe « moderne » serait du côté de l'écrit, la forme modernisée de ce que nous trouvons à un troisième (ou quatrième) niveau, l'arabe classique, celui du Coran (*fus'ha*) » (Calvet, 1999 : 233).

Et de conclure :

« (...) Tout ceci est loin d'être clair et pourrait aussi être représenté en terme de continuum, à ceci près que l'on confond sans cesse la synchronie et la diachronie, que l'on voit mal si les analystes font référence à l'histoire de la langue ou à sa situation actuelle » (*ibid.*).

Diglossie, strates, continuum, les positionnements sont donc nombreux et aucun consensus n'a émergé jusqu'ici. Toutefois, les approches sociolinguistiques récentes qui considèrent les pratiques langagières des locuteurs dans leur globalité et leur complémentarité en ne séparant plus les langues et les niveaux de langues de façon étanche, nous amènent à adopter le point de vue de Pierre Larcher qui indique qu'un basculement a eu lieu et qu'il est désormais plus pertinent de parler d'un arabe pluriel que d'une pluralité d'arabes (Larcher, 2003 : 59).

En outre, si dans la forme de son article Ferguson peut donner l'impression que les langues elles-mêmes constituent l'objet étudié - autrement dit que les langues sont intrinsèquement diglossiques⁷⁸ - l'auteur apportera plus tard, dans « Diglossia revisited », la précision suivante : « I was not describing languages, but rather linguistic communities of some sort » (Ferguson, 1991 : 220). Il reconnaîtra également l'immense difficulté que cette question soulève, puisqu'il est toujours profondément complexe de déterminer ce que deux sociétés ou groupes doivent avoir en commun pour que l'on puisse affirmer

⁷⁸ Les termes centraux sont bien « H », « L » et « the defining languages ».

qu'ils/elles forment une même « speech community ». Ferguson expliquera alors, en s'inspirant essentiellement des travaux de Gumperz et de Labov, qu'il entendait les expressions « speech community » et « linguistic community », employées dans l'article original, au sens de « a social group sharing features of language structure, use, and attitudes that functions as a sociolinguistic unit for the operation of linguistic variation and/or change ; it may be monolingual or multilingual » (Ferguson, 1991 : 221).

Comme nous venons de le voir, le concept de diglossie, depuis sa formulation jusqu'à ses emplois actuels, fait l'objet de discussion sans fin auprès de linguistes de tout horizon. Et si les points de désaccords sont nombreux, c'est certainement à la fois en raison de la diversité des situations sociolinguistiques concrètes des groupes de locuteurs pris en compte, mais également en raison des différentes approches et objectifs retenus par les observateurs.

Nous avons montré que lorsque certains chercheurs tentent de rendre compte de la multiplicité des usages langagiers attestés, le modèle de Ferguson apparaît inadéquat car trop simplificateur. Lorsque, en revanche, les sociolinguistes s'intéressent aux représentations des locuteurs, à leur perception globale de la langue arabe, il nous semble que le concept peut être tout à fait utile, à condition d'accepter un certain nombre de réductions qui peuvent être précisées ultérieurement, dans des analyses plus fine. C'est pourquoi nous retiendrons, pour notre propos, un certain nombre d'outils mis au jour par la description de l'évolution du concept que nous avons proposée.

La dichotomie entre les formes standard et dialectales de l'arabe nous semble bien attestée dans les représentations des Marocains. Et, en même temps, le sentiment d'unicité de la langue, qui s'explique, nous l'avons vu, par les dimensions religieuse et sociopolitique de la langue, est une seconde réalité perceptible dans les discours des locuteurs. Autrement dit, il existe bel et bien un consensus, chez les arabophones, pour considérer l'arabe comme une seule et même langue. En ce sens, nous nous autorisons à employer le terme de diglossie - au sens fergusonien - pour désigner la situation de l'arabe au Maroc. Nous adhérons également à la notion de « shizoglossie » dans la mesure où l'arabe standard constitue une hypernorme qui influe de façon importante sur les représentations des locuteurs. Nous tenterons, toutefois, de garder des précautions oratoires car la métaphore de la maladie, nous l'avons souligné, n'est pas très heureuse étant donné le contexte de

naissance du concept au début du XXe siècle. Et il n'est pas certain que l'humour de Haugen soit perçu par tous. Enfin, nous préférons parler de « fonctionnements diglossiques » (au sens catalan) pour décrire les rapports de domination entre l'arabe (dans toutes ses variétés) et les autres langues en présence, notamment l'amazighe ou le français. Il nous semble, en effet, que l'élargissement de la définition opérée par Fishman s'avère peu pertinente dans le contexte marocain car elle gomme des spécificités qui nous seront utiles pour la suite de notre réflexion sur la langue amazighe. Dans tous les cas, comme nous le verrons dans la suite de cette étude, il nous paraît impossible, pour le Maroc, de parler de diglossie « consensuelle » au sens suisse.

Avant d'aborder la présentation et l'analyse de la nouvelle politique linguistique menée à l'égard de l'amazighe, nous terminons le présent chapitre en décrivant les changements d'attitudes à l'égard de l'arabe marocain, changements observables depuis peu.

III.2. Le réveil vernaculaire arabe (depuis les années 2000)

Jusqu'ici, nous avons présenté la langue arabe du quotidien des Marocains comme une variété possédant des fonctions très limitées sur la scène publique (officielle). Cependant, depuis une petite dizaine d'année, des changements importants apparaissent qui appellent des précisions. Nous proposons donc un aperçu de l'évolution récente du statut de la *darja* dans les domaines de la littérature, la presse écrite, la télévision, et de la scène musicale.

III.2.1. La *darja* dans la littérature, la presse écrite et à la télévision

En 1998, suite à une enquête par questionnaires, Khadija Bnoussina écrivait, à propos de la *darja* marocaine : « la possibilité d'écrire l'arabe dialectal dans des conditions techniques précises reste l'apanage d'une minorité initiée aux problèmes des langues » (Bnoussina, 1998 : 156). Il nous semble qu'en l'espace d'une dizaine d'années, cette

situation a radicalement changé. Tout d'abord, les nouvelles technologies numériques⁷⁹ ont nettement élargi les fonctions et multiplié les usages des vernaculaires à l'écrit, majoritairement en graphie latine. Ensuite, des changements se produisent sur un terrain plus formel, comme en atteste la création, en 2006, de « *Bladi Bladna* », premier prix littéraire consacrant une œuvre en prose rédigée en *darija*. Ce prix a été lancé par Elena Prentice, directrice de l'association « *Khbar Bladna* » de Tanger, laquelle a édité un hebdomadaire gratuit en *darija*, et en graphie arabe, pendant plusieurs années. Une telle démarche vise à promouvoir la *darija* non plus seulement comme langue véhiculaire, mais également comme langue de création. La même année, l'écrivain marocain Youssouf Amine Elalamy, qui écrit d'habitude en français, a publié un roman en *darija* et en graphie arabe, intitulé *Tqarqib nab* (bavardages). Il explique ainsi sa démarche :

« Le Maroc s'est toujours inscrit dans une diversité linguistique, et il serait inadmissible de ne pas étendre le champ de la création littéraire aussi à la *darija*, alors que c'est une langue qui a servi comme outil à plusieurs expressions artistiques » (2006)⁸⁰.

Plus récemment, en 2009, une publication chargée symboliquement voit le jour : la version darijaphone du *Petit Prince*, traduite par le linguiste Abderrahman Youssi.

En ce qui concerne la presse écrite, depuis le milieu des années 2000, plusieurs magazines darijaphones ont vu le jour (Ennaji, 2005 : 219), comme *Souq Al akhbar* (« Le marché des nouvelles ») ou *Al usbuu' Ad-daahik* (« La semaine qui rit »). Dans un article journalistique intitulé « La darija se fait une place au Maroc », Jaouad Mdidech (2006) mentionne la création, en 2005, du mensuel gratuit *Al Amal* (« L'espoir »), publié par l'institut supérieur de l'information et de la communication. La même année, l'équipe de rédaction de l'hebdomadaire francophone *Telquel* lance le journal *Nichane*, qui signifie « Tout droit » ou « Direct » en *darija*, journal dont le contenu est rédigé, en partie, en *darija*. Dans son numéro du 9 au 15 décembre 2006, un dossier intitulé « Blagues : comment les Marocains rient de la religion, du sexe et de la politique » a valu aux auteurs

⁷⁹ Sans surprise, Internet constitue un support privilégié pour les langues du quotidien. De très nombreux forums où les internautes échangent en *darija* ont fleuri sur la toile, qui rassemblent d'ailleurs souvent des Marocains de la diaspora. Dominique Caubet remarque : « Elle [la darija] réussit en douceur et sans le proclamer, mais de façon massive, un passage à l'écrit dans les nouvelles technologies, chats, internet, SMS (...) depuis 2000-2002 » (Caubet, 2003a : 72).

⁸⁰ Source : La Vie Eco, disponible à <http://www.yabiladi.com/article-culture-483.html>. Consulté le 25 juin 2007.

un procès très médiatisé. Le gouvernement marocain a en effet décidé d'en interdire la diffusion et de condamner le directeur ainsi que la journaliste auteur du dossier pour « atteinte à la religion islamique » et « publication et distribution d'écrits contraires à la morale et aux bonnes mœurs ». Cette affaire a engendré une polémique publique qui a duré plusieurs mois et qui a divisé la société civile y compris sur la question de la langue du magazine. Un journaliste d'Emarrakech.info écrit ainsi :

« Ahmed Benchemsi, directeur de l'hebdomadaire *Nichane*, est poursuivi par la justice pour avoir critiqué un discours du roi dans un éditorial rédigé en dialecte, idiome jugé vulgaire par les autorités » (Emarrakech.info, 2007)⁸¹.

Enfin, en ce qui concerne les programmes télévisés, en mai 2009, la chaîne privée 2M diffuse la première *telenovela* mexicaine doublée en *darija* (« *Kh'ti Ana* »). Jusque-là, les Marocains regardaient des séries doublées en arabe syrien, libanais ou égyptien. Depuis, plusieurs feuilletons américains, mais également indiens, turcs ou même coréens se sont habillés d'une langue plus proche des téléspectateurs au point que, le 9 février 2010, le quotidien casablancais *Le Matin* titrait « Les fictions en *darija* font sensation ».

III.2.2. La *darija* sur la scène musicale

C'est à travers la nouvelle scène musicale que les changements d'attitude à l'égard des vernaculaires marocains sont les plus visibles, en particulier depuis le début des années 2000. Certes, les créations musicales en *darija* n'étaient pas inexistantes auparavant, néanmoins, comme le souligne Hicham Abkari, Directeur du Théâtre Mohammed VI de Casablanca :

« C'est une erreur de prétendre que la musique alternative est la première à se servir de la *darija*. La musique traditionnelle l'utilisait bien avant. Sauf que l'ancienne musique s'exprimait en *darija* poétique c'est-à-dire le *zajal*, alors que la seconde utilise le langage de tous les jours et dans lequel les jeunes s'identifient pleinement » (Caubet, 2007⁸²).

⁸¹ Source : http://www.emarrakech.info/La-nouvelle-vague-musicale-offre-de-beaux-jours-a-la-Darija_a12878.html. Consulté le 30 octobre 2007.

⁸² Propos extraits du film documentaire de Dominique Caubet. *Cf. infra*.

Cette musique alternative fait de plus en plus d'adeptes à travers le royaume. Des groupes comme *H-Kayne*⁸³ (rap et poésie marocaine populaire), *Bigg* (rap), *Fnaire* (mélange de chaâbi et de rap), *Casa Crew* (rap), *Zazz Band* (mélange de jazz et de sonorités gnawa) ou *Zanka Flow* passent régulièrement à la radio et sur les scènes des nombreux festivals au Maroc comme à l'étranger. Tous ces groupes ont en commun le recours décomplexé à la langue de leur quotidien, comme en témoigne le rappeur Bigg :

« La jeunesse marocaine ne se reconnaît pas dans la langue préformatée de la télévision nationale. Moi, j'utilise la langue de la rue, celle de tous les jours. Elle est peut-être choquante mais elle reste vraie »⁸⁴.

Dans le même sens, Othmane, du groupe meknessi H-Kayne remarque à propos de la *darija* :

« Grâce à elle, nous pouvons toucher toutes les générations, tous les milieux et surtout dépasser l'obstacle de l'analphabétisme (...) On ne va pas s'amuser à parler en arabe classique alors que la *darija* nous vient naturellement ».

Et Mohcine Tizaf, musicien du groupe Fnaire précise :

« Pour traiter des sujets qui intéressent les gens, nous n'utilisons pas le langage des journaux, des *oulémas* (docteurs en droit musulman) ou de l'école, nous chantons comme nous parlons dans l'intimité, en *darija* ».

Un des groupes pionniers de cette scène alternative est *Hoba hoba spirit*, dont le succès a pris de l'ampleur en 2003. La particularité de cette formation musicale tient au fait que les paroles transmettent des discours sur les langues⁸⁵. Dans plusieurs chansons, des confrontations de type diglossique sont mises au jour et sont exprimées dans une sorte de « défense et illustration » de la *darija*. Comme un leitmotiv, les paroles présentent l'arabe

⁸³ Le nom du groupe, *H-Kayne*, renvoie à un jeu de mot qui signifie, en *darija* : « Qu'est-ce qu'il y a ? » ou « Qu'est-ce qui se passe ? ».

⁸⁴ Cet extrait et les suivants sont tirés de *Le Journal Hebdo* (propos recueillis par Hicham Houdaïf, en 2006). Source : <http://www.bladi.net/10305-RAP-marocain-Quand-la-Jeunesse-se-rebelle.html>. Consulté le 25 juin 2007.

⁸⁵ Nous avons récemment consacré un article à l'étude des textes de ce groupe musical, en collaboration avec Jacqueline Billiez et Cyril Trimaille (voir Billiez & Abouzaid 2011 : « Zooms sociolinguistiques sur les chansons du groupe marocain Hoba hoba spirit » in P. Blanchet et P. Martinez (eds), *Pratiques innovantes du plurilinguisme. Emergence et prise en compte en situations francophones*, AUF, 175-182). La suite de cette section s'en inspire. Nous avons conservé les transcriptions de l'arabe telles qu'elles apparaissent sur le site internet d'où sont extraites les paroles.

classique comme exerçant une violence symbolique que condamne le chanteur. Dans l'extrait⁸⁶ suivant, celui-ci s'adresse à un parlementaire riche et corrompu :

Ou t3elemmti el foss7a ghir bach teghme9 Et tu n'as appris l'arabe classique que pour
3liya m'impressionner
Ma 3jebtinich Tu ne me plais pas

Dans une autre chanson⁸⁷, c'est l'usage de l'arabe classique dans les médias, et plus particulièrement à la télévision, qui est jugé inapproprié et surfait, et surtout méprisant pour l'audience :

Bghit chi telfaza li tehder m3aya Je veux une télévision qui me parle
Bla ma tfella 3liya Sans se moquer de moi
Bla ma t3ewwej fougha Sans tordre la bouche
« *Ouridou mafati7a assayyarati* » « Je veux les clés de la voiture
likay adhaba ila el moustachfa » afin de me rendre à l'hôpital »
Hada kaytsemma essbetar a khouya Ça s'appelle « essbetar » mon frère

Le chanteur met à distance l'énoncé en *fusha* et le recours à la *darija* sonne comme un rappel à l'ordre pour un usage du vernaculaire. Une inversion des normes naît de cette mise en scène qui démontre que la *darija*, langue habituellement stigmatisée, serait socialement légitimée. Ce plaidoyer en faveur de l'idiome populaire national est un thème primordial pour le groupe. Dans une autre chanson⁸⁸, il lance des signaux d'alerte sur les conséquences sociales et scolaires néfastes de ce dénivellement linguistique nié par les autorités :

El qraya ça marche pas ou lhedra ta hia Les études, ça marche pas, la langue (le parler) non plus
Hit darija dialna semmitouha loughat Parce que notre *darija* vous la taxez de langue de la rue
zenqa
Geltou hchoma t3ebber biha Vous dites qu'il est honteux de s'exprimer avec
Idoum el 3az 3ala attarbia al watania Gloire à l'Education Nationale (...)
(...)

⁸⁶ Titre de la chanson : *Ma 3jebtinich*.

⁸⁷ Titre de la chanson : *El Kelb*.

⁸⁸ Titre de la chanson : *60%*.

De façon générale, les discours sur la langue présents dans les chansons de Hoba hoba spirit constituent des appels à une libération de la parole, et l'arabe classique y est dépeint comme un carcan dont il faut s'émanciper. Le message principal est d'ailleurs résumé ici⁸⁹ :

Marre qu'on m'agresse la parole
Marre de tous vos jeux de rôle
Marre d'une certaine école
Celle du verbe le plus haut

Le groupe casablancais est un exemple éloquent des groupes marocains qui installent de nouvelles normes linguistiques métissées avec en leur cœur la *darija*. Ils contribuent ainsi à légitimer les pratiques alternées des langues – typiques du plurilinguisme marocain – et à asseoir le statut de la langue du quotidien. Ce phénomène est étudié dans sa globalité par Dominique Caubet, notamment à travers son film documentaire intitulé *Casanayda*⁹⁰ produit en 2007. Elle y montre un Maroc « en marche », qui s'ouvre et accepte de plus en plus sa pluralité, et en particulier ses racines africaines (berbère et gnawa, par exemple). Dans le documentaire, les différents intervenants s'accordent pour dire que l'espace nouvellement investi par la *darija* permet la proximité, le dialogue et l'unité entre Marocains et témoigne d'un rejet de l'hypocrisie de l'arabe classique. Toutefois, l'utilisation officielle de ce vernaculaire n'existe pas encore. Sa reconnaissance provient véritablement de la société civile, comme le remarque Dominique Caubet, suggérant ainsi la possibilité de voir se profiler une nouvelle politique linguistique « par le bas »⁹¹.

Ces changements récents qui apparaissent, à la fois, dans les médias et sur la scène culturelle du pays témoignent de transformations d'attitudes face aux langues – ici, face à l'arabe - qui méritent d'être prises en compte dans notre analyse dans la mesure où nous assistons probablement, à l'heure actuelle, à une reconfiguration de l'échiquier

⁸⁹ Titre de la chanson : *Tiqar*.

⁹⁰ Le terme « *nayda* » peut signifier « c'est parti ! », « en avant ! ». Il a également donné son nom à ce mouvement marocain que quelques-uns comparent, par certains aspects, à la *Movida* espagnole. Le film, produit par Sigma, est en accès libre sur internet à l'adresse suivante : <http://www.youtube.com/watch?v=aRrT1zRzmq>

⁹¹ Nous reprenons ici une distinction couramment utilisée dans le champ du « *language planning* » où sont distinguées les « *bottom-up policies* » - politiques émanant de la population, et les « *top-down policies* » - politiques impulsées et organisées par les pouvoirs publics d'un pays. Nous y reviendrons dans les chapitre 2 et 6.

linguistique marocain. Ainsi, ce chapitre nous a permis de trouver quelques repères dans la l'étude du multilinguisme marocain à travers l'application d'outils théoriques, mais également grâce à l'observation de changements concrets dans les pratiques langagières des locuteurs. Ces repères se révéleront utiles pour mieux comprendre la réception de l'aménagement et de l'enseignement de l'amazighe sur le terrain, objet de la seconde partie de ce travail.

PARTIE 2

CHAPITRE 3 - LA NOUVELLE POLITIQUE LINGUISTIQUE DU MAROC

À partir du moment où il existe une diversité linguistique à l'intérieur d'un territoire géopolitique, les groupes humains tendent à vouloir s'approprier l'espace social, politique et économique. L'Etat peut donc décider d'intervenir – ou non – pour gérer les tensions qui découlent de ces situations. C'est là l'objet d'une politique linguistique nationale. La décision royale, rendue publique en 2001, de reconnaître la langue amazighe comme un élément du patrimoine marocain marque le début d'une nouvelle politique linguistique. Comment se définit-elle, quels en sont les enjeux et comment est-elle mise en pratique ?

Pour répondre à ces questions il nous faut, tout d'abord, apporter des précisions théoriques et terminologiques sur ce que recouvrent les divers termes employés dans ce domaine : « *language planning* », « politique », « planification », « aménagement » linguistiques, « glottopolitique ». Nous présenterons ensuite une analyse détaillée des actions récentes entreprises par les autorités marocaines en matière de politique linguistique, au cours de laquelle nous nous efforcerons d'apporter les éclairages théoriques nécessaires.

I. POLITIQUE LINGUISTIQUE : PANORAMA DÉFINITIONNEL ET TYPOLOGIQUE

L'étude des politiques linguistiques constitue une discipline récente, puisqu'elle est devenue un champ d'études spécifique dans les années 1960. Depuis, de nombreuses appellations ont émergé pour désigner ce domaine de la sociolinguistique. Nous présentons, dans cette section, ses origines, un éclairage terminologique, et enfin une brève typologie des politiques linguistiques, afin de mieux situer les actions menées à l'égard de l'amazighe au Maroc.

I.1. Naissance du champ disciplinaire

Le premier emploi du terme *language planning* est attribué au linguiste américain Einar Haugen qui, en 1959, s'est attaché à décrire le développement d'une nouvelle langue standard nationale en Norvège⁹². Pour Haugen, cette expression fait référence à tous les efforts conscients qui visent à changer le comportement linguistique d'une communauté et peut inclure tout « from proposing a new word to a new language »⁹³ (Haugen, 1987 : 627). Dans ce contexte, le *language planning* faisait référence essentiellement à des interventions sur le code linguistique lui-même, à ce qui sera appelé, plus tard, la « standardisation linguistique ». La définition de Cooper, plus moderne et largement diffusée, présente le *language planning* comme un ensemble de :

« deliberate efforts to influence the behaviour of others with respect to the acquisition, structure, and functional allocations of their language codes » (Cooper, 1989 : 45).

Le *language planning* se construit petit à petit en tant que discipline scientifique dans les pays anglo-saxons, durant la décennie 1960-1970. Comme le rappelle Gibson Ferguson (2006 : 1), les premières années de ce nouveau domaine sont fortement associées à la décolonisation et aux problèmes de langues des Etats-nations en construction, comme en attestent les titres des publications majeures de cette période : *Language problems of developing nations* (Fishman, Ferguson et Das Gupta, 1968), *Can language be planned ? sociolinguistic theory and practice for developing nations* (Rubin and Jernudd 1971), *advances in language planning* (Fishman 1974). A cette période, le choix d'idiomes nationaux officiels, unique ou multiple, constitue un défi important. Les Etats nouvellement indépendants ayant hérité de frontières artificielles et arbitraires, ils recouvraient quasi-systématiquement une certaine diversité ethnique et linguistique, laquelle était perçue comme une source d'inefficacité, de désunion, voire de conflits. Au départ, l'approche principale des spécialistes du champ du *language planning* était donc de considérer la diversité linguistique comme un problème à résoudre. C'est d'ailleurs en

⁹² La Norvège devient indépendante du Danemark en 1814, après 400 ans d'union. Einar Haugen décrit l'élaboration et l'évolution d'un standard spécifique, le nynorsk (ou « néo-norvégien »), qui s'éloigne progressivement du bokmal (« dano-norvégien ») dans un article fondateur intitulé « Planning for a standard language in modern Norway », *Anthropological Linguistics*, 1959, 1(3), p. 8-21

⁹³ Traduction : « de la proposition d'un nouveau mot à celle d'une nouvelle langue ».

ces termes⁹⁴ que le linguiste américain Joshua Fishman, un des pionniers de cette nouvelle discipline, définit le *language planning* : « the organized pursuit of solutions to language problems, typically at the national level »⁹⁵ (1972 : 23-24). Ce champ disciplinaire a perdu de l'importance au cours des décennies 1980-1990, avant de refaire surface au début des années 2000 en adoptant de nouvelles orientations de type « écologie de la diversité linguistique », par exemple (Ferguson 2006 : 4/5).

I.2. Mise au point terminologique

Nous proposons ici un éclairage sur les termes de « politique / planification / actions linguistiques », sur celui d'« aménagement linguistique » et sur celui de « glottopolitique ».

I.2.1. Politique / planification / actions linguistiques

Dans les années 1960, le terme anglais *language planning* est tout d'abord traduit en français par « planification linguistique ». Juliette Garmadi en donne la définition suivante :

« la planification linguistique est un ensemble de tentatives et d'efforts conscients et organisés pour résoudre des problèmes linguistiques. Ce sont des décisions prises pour influencer, encourager ou décourager des pratiques et des usages linguistiques. C'est la somme des efforts faits pour changer délibérément la forme d'une langue et son usage, le discours. C'est parfaire une langue exprimant une individualité nationale. C'est donner un code écrit à une langue qui n'en a pas. C'est déterminer les moyens scientifiques de parvenir au bilinguisme en période coloniale ou post-coloniale. C'est adapter aux réalités linguistiques des pays décolonisés l'expérience acquise dans l'histoire des langues européennes. C'est mettre le lexique d'une langue en adéquation avec le développement économique, social, technique ou culturel d'un pays... la liste pourrait s'allonger ». (Garmadi, 1981 : 185-186).

⁹⁴ Quelques années plus tard, en 1984, Richard Ruiz identifiera trois orientations majeures au sein de l'aménagement linguistique : « *language as problem* », « *language as right* », et « *language as resource* » (cité par Paulston et Heidemann, 2006 : 298).

⁹⁵ Traduction : « la recherche organisée de solutions aux problèmes de langue(s) à un niveau national ».

Cette définition recouvre à la fois les « décisions » à prendre et les « moyens » à mettre en œuvre. Sur ce point, les précisions terminologiques apportées ultérieurement par Louis-Jean Calvet nous paraissent utiles. Il distingue en effet la planification linguistique de la politique linguistique en considérant la première comme « l'ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale, et plus particulièrement entre langue et vie nationale » et la deuxième comme « la recherche et la mise en œuvre des moyens nécessaires à l'application d'une politique linguistiques » (Calvet, 1987 :154/155).

En croisant plusieurs définitions proposées par Robert Chaudenson⁹⁶, nous retiendrons les usages suivants :

- La politique linguistique : effort de définition de grandes options en matière linguistique, de manière abstraite et générale.
- La planification linguistique : approche plus concrète des interventions, échelonnement des travaux dans le temps, évaluation des ressources financières, humaines, etc.
- Les actions linguistiques : dispositions ayant un effet direct sur la réalité. Elles comprennent la législation, les subventions, la mise en place d'enseignements, la publication de manuels, lexiques, dictionnaires, etc.

I.2.2. Aménagement linguistique

Dès les années 1970, sous l'influence du linguiste québécois Jean-Claude Corbeil, le terme d' « aménagement linguistique » émerge et supplante à la fois celui de *language planning* et celui de « planification linguistique » dans le monde francophone.

L'expression désigne :

« l'ensemble des mesures qu'arrête un État lorsqu'il choisit d'intervenir dans le mécanisme de la concurrence des langues sur son territoire. L'aménagement linguistique implique à la fois des décisions d'ordre politique et des choix de modes et domaines d'intervention » (Corbeil, 1997 : [en ligne]).

D'après Didier de Robillard,

« L'aménagement linguistique fait état d'une certaine vision des processus d'intervention sur la langue, qui, loin de se concevoir comme « toute puissante » (ce

⁹⁶ Voir Chaudenson, 1996 ; Chaudenson, 2000 ; Chaudenson & Robillard, 1989.

que suggèrent des termes comme « planification ») cherche à composer avec la réalité, à proposer des objectifs modestes, réalistes, et des opérations praticables en fonction notamment des ressources disponibles et des désirs des intéressés » (De Robillard, 1997).

Il faut donc voir dans le terme englobant d' « aménagement » une volonté de s'inscrire dans la sphère du faisable et de se démarquer des connotations utopiques qu'avaient pu induire les expressions « *language planning* » et « planification linguistiques » dans les contextes de décolonisation.

Pour notre part, nous choisissons d'utiliser le terme d' « aménagement linguistique » au sens global de :

« activité s'appliquant à décrire, étudier, proposer des solutions et des moyens concrets pour améliorer des situations linguistiques perçues comme étant problématiques » (De Robillard, 1997).

I.2.3. Glottopolitique

Le terme « glottopolitique » est employé à partir des années 1980, notamment par les linguistes Louis Guespin et Jean-Baptiste Marcellesi afin d'inclure « les diverses approches qu'une société a de l'action sur le langage, qu'elle en soit ou non consciente » (Guespin & Marcellesi, 1986 : 5). C'est en substance cette dimension non délibérée de certains processus à l'œuvre que Christiane Loubier souligne lorsqu'elle remarque la nécessité de prendre en compte les processus d'autorégulation linguistique dans la définition de l'aménagement linguistique (Loubier, 2008). En somme, comme le résume Philippe Blanchet, la glottopolitique :

« couvre les aspects micro- et macro-sociolinguistiques, en ce sens qu'elle va des interactions quotidiennes (repandre un enfant, prétendre parler la norme, etc.) jusqu'aux interventions les plus globales du pouvoir politique sur les langues (planification juridique, système scolaire, etc.) » (Blanchet, 2008 : [en ligne]).

L'ensemble des termes que nous venons de mentionner (glottopolitique, aménagement, politique, planification, actions) ne sont pas toujours utilisés de façon identique par les différents auteurs. C'est souvent le degré de focalisation qui détermine l'usage de tel ou tel vocable. Au vu des propositions décrites précédemment, nous choisissons d'utiliser le terme « politique » pour désigner les orientations générales en matière de relations entre langues et sociétés, c'est-à-dire l'étape initiale de la formulation des objectifs. La

« planification » correspond à sa mise en pratique et se décline en un ensemble d'« actions » concrètes. Quant à l'« aménagement », terme plus englobant, il désigne « une forme conscientisée, scientificisée et professionnalisée d'interventions visant à la modification des langues en ce qui concerne leur statut et leur corpus » (Robillard, cité par Blanchet, 2006 : [en ligne]). Nous reviendrons en détail sur les deux dimensions principales de l'aménagement linguistique que constituent l'action sur le statut et l'action sur le corpus dans l'analyse des choix marocains (cf. section II.2.2 du présent chapitre). Avant cela, nous proposons une description des grandes tendances en matière de gestion étatiques des langues afin de situer celles du Maroc passé et actuel.

I.3. Typologie des politiques linguistiques

Il existe plusieurs classements de politiques linguistiques, suivant les critères retenus. Nous mentionnons ici des distinctions traditionnelles, empruntées au linguiste canadien Jacques Leclerc⁹⁷ et nous ne prétendons pas à l'exhaustivité. Il est possible d'identifier deux grands ensembles : les politiques qui visent à promouvoir une langue unique au sein d'une société, et celles qui visent à en soutenir deux ou plus. En outre, un Etat peut pratiquer une politique linguistique mixte.

I.3.1. Les politiques visant un monolinguisme

Parmi les politiques linguistiques visant un monolinguisme, trois grands modes de gestion sont généralement distingués (Calvet, 1996 ; Leclerc, 2007 ; Rousseau, 2007)⁹⁸, lesquels ne sont pas nécessairement mutuellement exclusifs.

Les politiques d'assimilation : elles consistent à exclure, voire interdire l'usage de telle ou telle langue au profit de la langue officielle. Dans les cas extrêmes, elles peuvent

⁹⁷ Voir son site internet, entièrement consacré à l'aménagement linguistique : <http://www.tlfq.ulaval.ca/AXL/>. Ce site (régulièrement mis à jour) constitue le prolongement actualisé de son ouvrage de 1986 intitulé *Langue et société*.

⁹⁸ Nous nous inspirons, entre autres, de ces trois ouvrages généraux pour les descriptions des politiques linguistiques visant un monolinguisme et celles visant un multilinguisme (section suivante).

recourir à la répression voire au génocide. L'Irlande du Nord a, par exemple, pratiqué une telle politique à l'égard de l'irlandais.

Les politiques de non intervention : elles prennent le parti du « laisser faire » en ignorant les éventuels conflits entre communautés linguistiques. Dans la pratique, néanmoins, la non intervention peut relever d'un véritable choix de soutenir la langue dominante. L'Allemagne, par exemple, n'a jamais déclaré l'allemand comme langue officielle.

Les politiques de valorisation de la langue officielle : elles visent à favoriser une seule langue sur les plans politique, juridique et social. C'est le cas du Maroc, de l'indépendance jusqu'à aujourd'hui, puisque seule la langue arabe est reconnue officiellement.

Il est possible, pour un Etat, de proclamer une égalité de traitement et d'accorder des droits linguistiques à ses citoyens en théorie, tout en recourant à des pratiques niant systématiquement ces mêmes droits. Ainsi, la diversité linguistique peut être autorisée *de jure*, mais c'est bien un monolinguisme qui tend à s'installer *de facto*, dans la société. En outre, comme le signal Louis-Jean Calvet, il est utile de distinguer la « fonction symbolique » de la « fonction pratique » d'une politique linguistique, car :

« si la notion de planification linguistique implique celle de politique linguistique, la réciproque n'est pas vraie et l'on pourrait faire une longue liste des choix politiques en matière de langues qui n'ont jamais été appliqués » (Calvet, 1999 : 155).

Il paraît donc plus que nécessaire, dans toute analyse de projet d'aménagement linguistique, d'étudier à la fois les termes de la politique linguistique et sa mise en pratique sur le terrain.

I.3.2. Les politiques visant un multilinguisme

Nous retiendrons trois modalités essentielles au sein des politiques de bi/multilinguisme :

Bilinguisme fondé sur les droits territoriaux : les langues sont séparées sur le territoire à l'aide de frontières linguistiques. Dans les faits, l'État peut être officiellement bilingue, mais il applique un monolinguisme local. Cela est possible lorsque les communautés linguistiques sont concentrées géographiquement et bénéficient d'une structure étatique

décentralisée, plus ou moins fédéralisée, dans laquelle l'État central est bilingue, alors que l'État régional peut être monolingue. Exemple : la Suisse, la Belgique.

Bilinguisme fondé sur les droits personnels territorialisés : cette politique s'applique à tous les membres d'une communauté linguistique qui résident dans une région donnée. En général, la langue minoritaire se voit attribuer un espace géographique où elle est co-officielle avec la langue majoritaire qui, quant à elle, a droit de cité sur tout le territoire national. Exemple : la Catalogne.

Bilinguisme fondé sur les droits personnels (sans limite territoriale) : cette politique s'applique à tous les membres d'une communauté linguistique, peu importe où ils habitent sur le territoire national. Dans la pratique, cette gestion très respectueuse de la diversité linguistique est très complexe et peut n'être appliquée que dans un nombre restreint de secteurs de la vie sociale. Exemple : l'Afrique du sud.

Il faut noter que les politiques en faveur d'un multilinguisme officiel, en particulier cette dernière, fondée sur les droits personnels, sont relativement récentes. Comme nous l'avons déjà évoqué, la diversité des langues au sein d'une communauté a longtemps été perçue comme une situation néfaste, source de conflits et de division interne. A ce sujet, les années 1990 ont vu le champ du *language planning* élargir ses orientations. Des revues comme *Current Issues in Language Planning* ou *Language Policy*, apparues en 2000 et 2001, ainsi que des ouvrages comme *Language Policy and Language Planning* (Wright, 2004) et *Language Policy* (Spolsky, 2004) ou encore *Language Policy : hidden agendas and new approaches* (Shohamy, 2006) témoignent d'un changement de posture à l'égard des différents multilinguismes à travers le monde. De nouvelles problématiques ont, en effet, émergé, telles que la revitalisation linguistique, les droits des minorités linguistique, l'éducation bilingue, la préservation de la diversité linguistique, ou encore la globalisation et l'essor de l'anglais⁹⁹ (Ferguson, 2006 : 4). Un plus grand intérêt est ainsi porté aux questions de pouvoir, d'inégalités et de discriminations.

⁹⁹ « language revitalisation, minority language rights, globalisation and the spread of English, the preservation of linguistic diversity and bilingual education » (Ferguson, 2006 : 9).

Pourquoi un tel changement à la fin du XX^e siècle ? Les raisons sont certainement très complexes et relèvent du champ de la géopolitique, dont le traitement exhaustif dépasserait le cadre de notre étude et de nos compétences. Toutefois, nous pouvons affirmer sans risque d'erreur que le dit changement est lié à la fin de la guerre froide et à la chute du communisme, lesquels ont permis la résurgence des nationalismes ethniques et par voie de conséquence l'émergence des langues régionales. Nous pourrions résumer cette tendance mondiale en recourant aux termes de Gibson Ferguson :

« the weakening of the nation state due to globalisation and the consolidation of supranational economic, political and military institutions have in combination opened up space for regional and national minorities to assert their distinctive identities and press for a commensurate degree of political autonomy » (Ferguson, 2006 : 5).

La reconnaissance de l'amazighe par l'Etat marocain s'inscrit dans ce contexte. Le pays s'est engagé, récemment, dans une politique plus respectueuse de sa composante amazighophone. Est-ce à dire qu'il s'est engagé officiellement dans une politique de bilinguisme officiel ? Pas tout à fait. Le nouveau statut de l'amazighe semble faire échapper le Maroc à la typologie que nous venons de décrire, comme nous le démontrons en deuxième partie de chapitre.

II. L'AMÉNAGEMENT DE L'AMAZIGHE : CONTEXTE ET MODALITÉS

Avant d'étudier les principes et les actions retenus par les autorités marocaines dans l'aménagement de l'amazighe, il nous paraît nécessaire de revenir, tout d'abord, sur le contexte historique et sociopolitique marocain de la fin du XX^e siècle.

II.1. Les origines des changements actuels

Après plusieurs décennies de politique linguistique de non intervention à l'égard de la langue amazighe, il est légitime de s'interroger sur les raisons du changement de cap des autorités marocaines. Il nous semble que les facteurs de l'ouverture sur l'amazighe et l'amazighité du pays peuvent être regroupés en trois points fortement imbriqués :

l'urgence de mener des actions concrètes en matière de transition démocratique, la montée en puissance du mouvement culturel amazighe, et la nécessité, pour l'État marocain, de circonscrire les pressions de ce mouvement.

II.1.1. Un contexte sociopolitique en mutation : la transition démocratique

Les années 1990 marquent une époque de grands changements en matière de libertés publiques. Jusque là, l'antagonisme de classes était dominant et le conservatisme très fort. La classe populaire inorganisée n'était représentée ni par des syndicats, ni par des partis politiques. Démunie, elle était peu ou pas instruite. En outre, toute tentative de soulèvement était férocement réprimée, les assassinats et disparitions étaient monnaie courante, et les élections systématiquement truquées. Comment, et pourquoi, le pouvoir marocain s'est-il engagé dans une politique de développement et d'ouverture ? Nous identifions deux catégories d'explications à ce sujet, des raisons internes au pays et d'autres qui lui sont externes.

II.1.1.1. Les facteurs endogènes de la démocratisation du pays

Tout d'abord, malgré la répression et le blocage de la vie politique et sociale sous Hassan II, l'opposition marocaine n'a jamais disparu. Même muselée, elle demeurait virulente, comme en témoignent les combats des activistes démocrates comme Mehdi Ben Barka, Abraham Serfaty et toute la mouvance qui s'en inspire, dans les années 1960-1970. A la fin de son règne, Hassan II a décidé de desserrer l'étau despotique qu'il avait mis en place au cours de ce qui est aujourd'hui courant d'appeler « les années de plomb ». Cette charnière historique (la fin des années 1990) a, d'ailleurs, été qualifiée de « printemps

marocain »¹⁰⁰ par la presse occidentale. Le journaliste marocain Ali Amar établit le constat suivant à propos du Roi Hassan II :

« A l'intérieur [du pays], la contestation politique et sociale l'avait obligé à entamer des réformes, notamment en matière de droits de l'homme. C'est dans ce contexte particulier d'interrègne que la société civile appelant à un nouveau pacte social avec la monarchie a pu se faire entendre sans que la répression aveugle ne s'abatte sur les contradicteurs du régime comme par le passé » (2010)¹⁰¹.

L'opposition latente, qui n'attendait que l'occasion de s'exprimer, a fini par se ménager un espace de parole, et il n'est pas impossible de considérer cette nouvelle posture comme celle d'un monarque en fin de règne qui tente de faire amende honorable.

Les raisons de l'assouplissement du régime nous semblent également provenir de données objectives telles que la pression démographique. En cette fin de siècle, l'augmentation de la population rend, en effet, indispensables les mesures visant à donner un minimum de satisfaction au peuple. Le mécontentement des Marocains de plus en plus nombreux et miséreux constituait une menace grandissante pour la monarchie.

Enfin, le développement des médias internationaux, la multiplication des paraboles, et l'accès à Internet ont produit les mêmes effets sur la population marocaine que partout ailleurs dans le monde : les prises de conscience s'en sont trouvées facilitées et les revendications populaires, légitimées et consolidées.

II.1.1.2. Les facteurs exogènes de la démocratisation du pays

Si nous nous penchons, à présent, sur les éléments extérieurs qui ont concouru à démanteler l'arsenal de la dictature marocaine, force est de constater que la situation économique dramatique du pays a joué un rôle important. L'économie marocaine présente de nombreuses faiblesses structurelles, comme, par exemple, la forte dépendance de la production agricole vis à vis de la pluviométrie. Le pays était également le premier

¹⁰⁰ Voir, par exemple, l'article de Dominique Lagarde, dans *l'Express* de 1999, intitulé « Le printemps marocain », et qui commence par : « Des journalistes s'emploient à briser les tabous. Les associations poussent comme des champignons. Un vent nouveau souffle sur le royaume ». Accessible en ligne : http://www.lexpress.fr/actualite/monde/afrique/le-printemps-marocain_482682.html

¹⁰¹ Article accessible à l'adresse suivante : http://www.marianne2.fr/Maroc-Comment-Mohammed-VI-musee-la-presse_a189656.html

exportateur mondial de phosphate jusque dans les années 1970, période qui a vu fondre les prix du marché. Ces déboires phosphatiers conjugués aux cycles de sécheresse ont fini par nuire gravement aux finances publiques. En outre, cette même période a vu s'installer une conjoncture économique défavorable au niveau international. A l'instar de nombreux autres pays en voie de développement, le royaume a été contraint de solliciter l'intervention du Fonds Monétaire International et de la Banque Mondiale. C'est ainsi qu'il s'est lancé dans une politique d'ajustement structurel à partir de 1983.

Sur le plan économique, les instances internationales ont exigé et obtenu un vaste programme de privatisation et l'ouverture à la concurrence de plusieurs secteurs jusque là gérés par l'Etat. Sur le plan politique, il a été demandé au pays de s'engager dans la voie de la démocratie, ce qui se traduit par la garantie des libertés publiques, la mise en place d'une véritable démocratie représentative, l'autorisation des forces d'opposition, l'encouragement et le développement des pouvoirs locaux, et la reconnaissance des minorités. La question amazighe s'inscrit donc dans cette démarche globale. Sur le plan social, enfin, des avancées concrètes ont été exigées en matière de respect des droits de l'homme. Le sociologue Jean-Noël Ferrié, spécialiste du Maroc, écrit à ce sujet :

« Deux ans avant sa mort, Hassan II est devenu le souverain de « l'alternance » et le « défenseur des droits de l'homme » (...). Auparavant, il avait mis en place (1990) le Conseil consultatif des droits de l'homme (CCDH), chargé, après des années de répression, de tortures et de disparitions, de mettre le Maroc en conformité avec les exigences couramment admises en la matière » (Ferrié, 2010 : 3)¹⁰².

Les bagnes sont détruits et de nombreux prisonniers politiques sont libérés à la fin des années 1990. Plus récemment, ces progrès sont visibles à travers le poids non négligeable qu'ont acquis des organismes tels que l'Association Marocaine des Droits Humains (AMDH) ou l'Instance Equité et Réconciliation (IER¹⁰³) mise en place en 2004. Enfin, la refonte de la *Moudawana*, ou Code de la famille, constitue un événement très important dans la vie sociale des Marocains. Promulguées en février 2004, les réformes veillent à garantir l'équilibre dans les rapports entre hommes et femmes, en

¹⁰² Article en ligne intitulé « La monarchie marocaine sous Mohammed VI : changement et continuité », en ligne : <http://www.ceri-sciences-po.org>

¹⁰³ Il s'agit d'une commission mise en place pour réconcilier le peuple marocain avec son passé pendant les « années de plomb ». Des séances d'auditions publiques sont organisées au cours desquelles les citoyens peuvent témoigner librement de leurs souffrances subies, sans toutefois être autorisés à nommer leurs tortionnaires. Pour plus de détails, voir le site de la commission : <http://www.ier.ma>

réévaluant/réaménageant des points sensibles tels que la polygamie, la répudiation, le divorce, la garde des enfants ou encore l'héritage. Dans les textes¹⁰⁴, la condition de la femme marocaine bénéficie d'améliorations considérables.

En somme, le dialogue s'instaure sur des sujets de vie politique et sociale jusqu'alors foncièrement tabous. La fin du règne d'Hassan II et le début de celui de Mohammed VI marquent ainsi une période de changements profonds, destinés à faire accéder le royaume à un statut de pays respectable, vivant harmonieusement avec le reste du monde développé et démocratique. Et cette volonté de se conformer aux exigences de la « modernité » s'exprime sur de nombreux terrains, comme celui des mouvements associatifs, qui étaient, jusqu'alors, très jugulés.

II.1.2. Le mouvement culturel amazighe marocain

Il nous faut préciser que les revendications de ce mouvement sont anciennes. La première association résolument amazighe est créée en 1967. Il s'agit de l'Association Marocaine de Recherche et d'Echanges Culturels (AMREC¹⁰⁵), laquelle est, aujourd'hui encore, active et largement reconnue dans le milieu. Si en 1979, le projet de création d'un Institut National d'études et de recherches amazighes a été évoqué officiellement, il est resté lettre morte. Toutefois le mouvement culturel amazighe a pris un réel essor dans les universités, à la fin des années 1980, en partie, selon le journaliste Hassan Hamdani, « par opposition au panarabisme des autres organisations étudiantes qui niaient l'amazighité du Maroc » (*Telquel*, 2005).

Dans les années 1990, le tissu associatif du mouvement amazighe s'est considérablement amplifié et recouvre toutes les régions du Maroc. Comme partout ailleurs dans le monde, le développement des régionalismes bat son plein et les revendications identitaires des

¹⁰⁴ La nouvelle Moudawana est disponible, en français, à partir du lien suivant : <http://www.justice.gov.ma/MOUDAWANA/Codefamille.pdf>. En outre, une revue de presse critique et très complète est disponible ici :

<http://www.medespacefemmes.org/Htm/Reforme%20Moudawana.Rev.Presse%202003.04.pdf>.

¹⁰⁵ A l'époque, introduire les termes « berbère » et « amazighe » dans la dénomination d'une association était tout simplement impensable. C'est pourquoi, jusqu'à aujourd'hui, le terme « culturel » est « consacré comme un substitut qui assume cette référence » (Felia, 2004 : 275).

minorités - de quelque nature qu'elles soient - se font plus pressantes. Le Maroc n'échappe pas à ces prises de conscience communautaires et c'est ainsi qu'en 1991, est élaborée la Charte d'Agadir, première véritable plate-forme associative des revendications culturelles et linguistiques amazighes.

II.1.2.1. La Charte d'Agadir de 1991

Il s'agit du premier texte collectif regroupant les principales réclamations du mouvement amazighe. La charte redéfinit l'identité culturelle du Maroc, en insistant sur le slogan « l'unité dans la diversité ». Elle fournit ensuite un état des lieux de la langue et de la culture amazighes, en soulignant l'occultation dont les autorités font preuve à son égard, sur le plan législatif, politique, socioculturel et économique. Enfin, elle présente les perspectives d'action des associations signataires, précisément en matière de réhabilitation de la langue. Ses défenseurs se fixent comme objectifs essentiels les points suivants :

1. La stipulation dans la Constitution du caractère national de la langue amazighe à côté de la langue arabe.
2. L'exhumation de l'Institut National d'études et de recherches amazighes chargé d'impulser et d'encadrer les projets de promotion de la langue amazighe en vue de réaliser les tâches suivantes:
 - l'élaboration d'un système graphique unifié permettant de transcrire de façon adéquate la langue amazighe ;
 - la standardisation de la grammaire de la langue amazighe;
 - la confection des outils pédagogiques appropriés à l'enseignement de la langue amazighe.
3. L'intégration de la langue et de la culture amazighes dans les divers domaines d'activités culturelles et éducatives, spécifiquement: à moyen terme, leur insertion dans les programmes d'enseignement public et, à court terme, la création d'un département de langue et de culture amazighes dans les universités marocaines;
4. Faire bénéficier la langue et la culture amazighes des programmes de recherche scientifique aux niveaux universitaires et académiques;

Accorder à la langue et à la culture amazighes le droit de cité dans les mass médias écrits et audiovisuels (...) ¹⁰⁶.

Cette demande de reconnaissance et de promotion de l'amazighe s'accompagne, en outre, d'une longue liste de justifications visant à démontrer que la langue est « digne » d'apparaître sur la scène publique. Ce texte sert de référence, aujourd'hui encore, au sein du mouvement associatif.

¹⁰⁶ Voir l'intégralité de la Charte d'Agadir en Annexe 1.

II.1.2.2. Les troubles de Goulmima et le discours royal de 1994

En 1994, des incidents éclatent à Goulmima, petite ville du sud-est marocain, en plein pays berbère. Lors de la commémoration du 1er mai, des militants berbères défilent avec des banderoles écrites en tifinaghe, revendiquant la reconnaissance officielle de leur langue. La répression des autorités est musclée et plusieurs étudiants et enseignants amazighophones sont arrêtés pour atteinte à la sécurité intérieure de l'Etat et à la Constitution. Ils entament une grève de la faim afin que leur soit accordé le statut de prisonniers politiques, et demandent à être jugés en amazighe. A la suite d'une mobilisation massive du mouvement berbère et d'organisations pour la défense des Droits de l'Homme, ils sont graciés. La brèche est ouverte, le spectre du « *Dahir* berbère » hante les esprits et le conflit latent prend de plus en plus d'ampleur.

C'est dans ce contexte, qu'est prononcé le premier discours officiel abordant la question amazighe. Le 20 août 1994, le Roi Hassan II déclare :

« (...) au moment où nous engageons une réflexion nationale sur l'enseignement et les cursus, il convient d'envisager l'introduction, dans les programmes, de l'apprentissage des dialectes, sachant que ces dialectes ont contribué, au côtés de l'arabe, la langue mère, celle qui a véhiculé la parole de Dieu (...) au façonnement de notre histoire et de nos gloires » (cité par Jlok, 2002).

Ces propos sont perçus comme historiques car c'est la première fois qu'est officiellement reconnue l'existence d'une « question amazighe », bien que les militants restent sceptiques quant aux véritables intentions du pouvoir (Felia, 2004 : 279). Le discours est, dans une certaine mesure, destiné à calmer les esprits. Or, les termes employés demeurent vagues et les échéances de l'enseignement de la langue plus qu'imprécises. En réalité, cette déclaration n'a été suivie d'aucune mise en pratique immédiate en matière d'enseignement. En revanche, quatre jours plus tard, la première chaîne de télévision marocaine inclut le « journal des dialectes » dans ses programmes (il ne prendra officiellement le nom de « journal amazighe » qu'en 2005). Quotidiennement, quinze minutes sont consacrées à la diffusion des informations nationales en amazighe, soit cinq minutes pour chacune des trois variétés régionales. Malgré cette concession de la part des autorités, le journal n'est que peu suivi par la population amazighophone, les doléances sont toujours présentes, et les revendications s'amplifient.

II.1.2.3. L'élargissement du mouvement dans les années 1995-2000

Vers le milieu des années 1990, le mouvement commence à prendre appui à l'extérieur du pays, comme l'indique le sociologue Omar Ouakrim :

« [La nouvelle stratégie du mouvement] consiste à établir des connections avec l'extérieur pour appuyer ses revendications par des textes et des conventions universelles pour la reconnaissance de la langue et de la culture amazighes » (cité par Sidi Hida, 2007 : 35)

La création du Congrès Mondial Amazigh (CMA), en 1995, va dans ce sens. Il réunit chaque année des représentants de l'Algérie, du Maroc, de la Libye, du Mali, du Niger, des Îles Canaries et de la diaspora internationale. En 2000, un groupe de 250 intellectuels et personnalités influentes marocaines a procédé à la signature d'un « manifeste amazighe » qui revendique l'officialisation de l'amazighe dans l'enseignement et dans toutes les instances étatiques, la promotion, la divulgation mais aussi le financement de l'art et des activités culturelles amazighes.

Les associations amazighes inscrivent leurs revendications linguistiques dans un cadre juridique international, fondant leur légitimité sur les droits linguistiques et culturels tels qu'ils apparaissent dans la Déclaration universelle des Droits de l'Homme. Toutefois, jusqu'à présent, ces associations marocaines ne réclamaient ni une indépendance étatique ni une autonomie régionale, comme l'indique Foued Laroussi :

« Pour les mouvements culturels amazighs, la revendication de la reconnaissance de leur langue s'inscrit dans une perspective intégrationniste et non séparatiste comme semble le présenter l'idéologie arabiste dominante. Ils posent comme prémisses le caractère pluriel de l'identité maghrébine, identité dans laquelle l'élément amazigh constitue une composante essentielle » (Laroussi, 2003 : 147-148).

Or, à partir des années 2000, les revendications associatives dépassent de plus en plus les questions linguistico-culturelles et se politisent. Bouchra Sidi Hida identifie quatre courants actuels au sein du mouvement amazighe :

- un courant qui considère les droits culturels amazighes comme un attribut parmi d'autres formant l'identité marocaine ;
- un courant qui se base sur les droits fondamentaux universels (droits humains, démocratie, laïcité, etc.) pour revendiquer le droit linguistique et la reconnaissance de ce droit dans la Constitution ;

- un courant qui prône les Amazighes comme le peuple autochtone opprimé et subordonné. Pour cela, il milite pour la constitution d'un parti politique amazighe (...);
- un courant qui se réfère à l'histoire de la civilisation amazighe, propose une reproduction de Tamazghra¹⁰⁷ et l'établissement de l'Etat amazighe sans frontières, géré selon les droits coutumiers (...) (Dghrerni, 2006, cité par Hida, 2007 : 33).

Les manifestations du 1er mai 2007 qui ont eu lieu dans le Rif témoignent de ce « durcissement » de la situation puisque, en effet, les premières banderoles réclamant l'autonomie du Rif ont été brandies dans la ville de Nador. Certains militants berbères rifains appellent même à l'instauration d'un système fédéral. C'est ce que confirment Beau et Graciet à l'échelle nationale : « le nombre des associations revendiquant l'autonomie sous couvert d'actions culturelles a explosé : il est passé de moins d'une dizaine dans les années 1990 à plus de deux cents en 2007 » (Beau et Graciet, 2006 : 245). Par conséquent, il n'est pas surprenant que le pouvoir marocain ait cherché, et cherche encore, à garder le contrôle d'une telle situation. C'est pourquoi accorder une reconnaissance à l'amazighe peut être perçu comme un moyen de maîtriser l'évolution des revendications.

II.1.3. Une canalisation des pressions amazighes par l'Etat

Il faut préciser qu'à cette même période, pendant les années 1990, le berbérisme algérien cause déjà des troubles politiques depuis de longues années, notamment depuis le Printemps berbère¹⁰⁸ de 1980. Les militants actifs, en majorité originaires de Kabylie, manifestent sans faiblir au nom du droit à la différence linguistique et culturelle, et réclament l'introduction de l'amazighe dans le système éducatif ainsi que sa reconnaissance comme langue nationale. En 1994, toutes les associations de la mouvance amazighe algérienne décident d'une « grève du cartable », boycott scolaire du primaire à l'université qui durera toute l'année. L'année suivante, un décret présidentiel met en place

¹⁰⁷ « *Tamazghra* » signifie « Terre berbère » et correspond au territoire berbérophone dans son intégralité. Il peut être traduit par « Berbérie ».

¹⁰⁸ Des manifestations en Kabylie, région amazighophone d'Algérie, ont engendré de sévères répressions et fait de nombreuses victimes.

le Haut Commissariat à l'Amazighité, institution chargée de la promotion de la langue et de la culture amazighes.

Tous ces événements, ajoutés à l'intensification du réseau associatif amazighe international, provoquent de la méfiance de la part des autorités marocaines qui ont tout intérêt à empêcher une éventuelle collaboration entre Berbères marocains et algériens. Il n'est donc pas surprenant que jusqu'à récemment, la diffusion des chanteurs kabyles ait été interdite à la radio marocaine, comme l'indiquait, en 2003, la Fédération Internationale des ligues des Droits de l'Homme (FIDH, 2003 : 9). Il nous faut, cependant, préciser que malgré la volonté, chez certains militants, de restaurer (ou instaurer) un territoire berbère transnational, il serait excessif d'affirmer qu'il existe une collaboration organisée et suivie entre les mouvements amazighes marocains et algériens. Si le militantisme algérien est souvent perçu comme un modèle, le côté marocain tient à souligner ses spécificités. Sur plusieurs aspects, comme celui de l'aménagement linguistique de la langue amazighe, les deux États voisins agissent en se tournant le dos.

Plus généralement, le pouvoir marocain ne veut pas laisser de place aux débordements ni à une politisation du mouvement associatif/culturel berbère. En témoigne l'interdiction des partis politiques qui se réclameraient ouvertement amazighes. En 2005, en effet, le Parti Démocrate Amazighe, parti berbériste et écologiste, a été contraint à changer de nom suite à la nouvelle loi interdisant toute référence ethnique ou régionale dans les intitulés de partis. Il est alors devenu « *Izgawen* », ce qui signifie « les Verts » en amazighe¹⁰⁹. En somme, l'amazighe, qui n'était censé être l'affaire de personne, est devenue l'affaire de tous les Marocains et non pas d'une frange spécifique de la population. Autrement dit, le Roi a recours à une méthode traditionnelle qui consiste à s'approprier des revendications très présentes dans la société civile, afin de mieux les contrôler. Et ce contrôle est visible. Si nous avons mentionné l'ouverture du pays aux libertés publiques, les revendications liées à l'amazighité demeurent plus qu'encadrées, comme le précise Laura Felia :

« (...) il s'agit de saper toute tentative de s'emparer de la rue et de rendre visibles les revendications du mouvement en interdisant des manifestations et rencontres, à un moment où le mouvement est plus enclin que jamais à crier ses revendications. Le pouvoir trace les limites, les « lignes rouges », entre ce qui est permis et ce qui est

¹⁰⁹ *Telquel* n°236, 29 juillet au 6 septembre 2006.

interdit. (...) Si quelques initiatives apparemment plus modérées sont permises par les autorités, d'autres sont durement réprimées, et les exemples d'interdiction de colloques et manifestations ces dernières années sont innombrables » (Felia, 2004 : 280)

Le Maroc semble ainsi déterminé à ne laisser aucune chance à un quelconque « lobby »¹¹⁰ amazighe de prendre trop d'ampleur.

II.2. Les termes de la politique à l'égard de l'amazighe

Entre 1994 et 2001, aucun texte ou discours officiel n'est venu modifier le statut de l'amazighe, à l'exception de la Charte d'Education et de Formation de 1999 (*cf. supra*). Mieux appréhender la nouvelle politique linguistique qui ambitionne de redonner une place à la langue et à la culture amazighe au Maroc nécessite que nous évoquions, tout d'abord, les textes régissant la question linguistique au plan national. Nous définirons, ensuite, les caractéristiques de cette politique de revitalisation/revalorisation, et enfin, nous analyserons les actions concrètes qui sont menées depuis 2001 en matière d'aménagement du corpus et du statut.

II.2.1. Les textes législatifs

Avant d'analyser les lois de 2001 (discours royal et *dahir*), nous proposons une rapide mise au point sur la Constitution du Maroc en vigueur à l'heure actuelle.

II.2.1.1. La Constitution (1996)

Elle a été réformée pour la dernière fois en 1996 et en matière de langues, elle ne contient aucune déclaration supplémentaire par rapport à celle de 1962, laquelle y faisait mention dans son préambule, de la façon suivante : « Le Royaume du Maroc, État musulman

¹¹⁰ Le terme est rarement employé dans la littérature consacrée à la question amazighe au Maroc, cependant, il semble bien que depuis le milieu des années 1990, certains consensus émergent des différents réseaux d'associations qui permettent d'envisager cette forme d'actions.

souverain, dont la langue officielle est l'arabe, constitue une partie du Grand Maghreb Arabe »¹¹¹. Selon nous, cette assertion appelle quatre commentaires :

1) Le Maroc possède une langue officielle. Ce n'est pas le cas de tous les pays. Déclarer une langue officielle sous-entend que l'État s'engage à la promouvoir. Pour rappel, en 1960, l'Institut d'Étude et de Recherche pour l'Arabisation est créé. En 1999, la Charte d'Éducation et de Formation¹¹² mentionne la nécessité d'une création d'une Académie de la langue arabe. A ce jour, le projet en est encore au stade du débat¹¹³, mais la question de la « protection » de la langue arabe est bel et bien à l'ordre du jour.

2) La question linguistique est évoquée uniquement dans le préambule ci-dessus, et n'est aucunement développée dans les articles de la Constitution. L'absence de toute précision permet une marge de manœuvre relativement large de la part des pouvoirs publics, lorsqu'un conflit linguistique se profile.

3) Une seule langue est reconnue comme officielle. Ce statut engage l'État à utiliser cette langue dans toutes ses activités. Les revendications réitérées à l'égard de l'officialisation de l'amazighe n'ont donc pas abouti à ce jour.

4) Aucun adjectif ne vient préciser de quelle variété d'arabe il s'agit (classique, standard, dialectal). Force est de reconnaître que cette absence de positionnement (ou ce positionnement en faveur de l'unicité de la langue) permet de faire l'impasse sur toute la question de la diglossie et des difficultés qui en découlent.

La Constitution n'a pas été révisée depuis 1996, et c'est là un point d'achoppement important entre les autorités et le mouvement militant amazighe. Comme nous l'avons déjà évoqué, ce dernier réclame depuis plusieurs décennies la reconnaissance officielle, dans la Constitution, de la langue amazighe¹¹⁴.

Il nous faut inclure, ici, quelques mots sur les événements politiques très récents qui ont cours depuis le début de l'année 2011 au Maroc, et qui s'inscrivent dans ce qui est appelé,

¹¹¹ Voir <http://www.maroc.ma/NR/rdonlyres/B6B37F23-9F5D-4B46-B679-B43DDA6DD125/0/Constitution.pdf>

¹¹² Nous reviendrons en détail sur cette charte dans le Chapitre 3 – II.1.2.1.

¹¹³ Voir, par exemple, l'article du quotidien marocain *Le soir*, intitulé « Débat sur la langue arabe au Maroc » en date du 4 mars 2010, consulté de : <http://www.lesoir-echos.com/2010/03/04/fes-debat-sur-la-langue-arabe-au-maroc/>

¹¹⁴ Voir, sur ce point, l'ouvrage « militant » de Mohammed El Manouar (2006) *Tamazight, la constitutionnalisation ou la mort*, Editions Bouregreg, Maroc.

aujourd'hui, les « révolutions arabes ». Après les grandes manifestations de Casablanca, Rabat et d'autres villes du Royaume, du 20 février, le « Mouvement du 20 février » a émergé, soutenu par plusieurs ONG et membres de la société civile. Représentant la majorité des contestataires, ce mouvement réclame, entre autres, une révision de la Constitution. Le 9 mars suivant, le Roi Mohammed VI a adressé un discours à la Nation (*cf.* Annexe 4) dans lequel il annonce la mise en place d'une commission pour la révision de la Constitution, laquelle commission devra rendre son rapport en juin 2011. En ce qui concerne l'amazighe, le Roi déclare que le premier fondement majeur du « nouveau pacte entre le Trône et le peuple » sera « la consécration constitutionnelle de la pluralité de l'identité marocaine unie et riche de la diversité de ses affluents, et au cœur de laquelle figure l'amazighité, patrimoine commun de tous les Marocains, sans exclusive ». Puisque le Roi ne se prononce pas précisément sur le devenir du statut précis de l'amazighe, à l'heure actuelle, plusieurs scénarios sont avancés quant à un éventuel changement de statut :

Scénario 1 : l'amazighe devient « langue nationale » de façon explicite, c'est-à-dire que son caractère national sera inscrit dans la Constitution, l'arabe demeurant l'unique langue officielle. Ce serait une « petite » avancée qui ne permettrait pas nécessairement de changements par rapport à la situation actuelle.

Scénario 2 : l'amazighe devient « langue officielle » aux côtés de l'arabe. Cela permettrait une politique linguistique de revalorisation plus efficace et constituerait une première dans le « Monde arabe ».

Scénario 3 : l'amazighe est inclus dans la nouvelle Constitution en évitant les expressions « langue nationale » et « langue officielle », auquel cas, le flou persisterait sur son statut.

II.2.1.2. L'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM)

Le discours royal d'Ajdir et le dahir portant création de l'IRCAM (2001)

Deux ans après son accession au trône, le 17 octobre, dans un discours accompagnant le *dahir*¹¹⁵ de création de l'IRCAM, le Roi Mohammed VI déclare :

« (...) Dans la mesure où *l'amazighe constitue un élément principal de la culture nationale*, et un patrimoine culturel dont la présence est manifestée dans toutes les expressions de l'histoire et de la civilisation marocaine, nous accordons une sollicitude toute particulière à sa promotion dans le cadre de la mise en œuvre de notre projet de société démocratique et moderniste, fondée sur *la consolidation de la valorisation de la personnalité marocaine et de ses symboles linguistiques, culturels et civilisationnels*. *La promotion de l'amazighe est une responsabilité nationale*, car aucune culture nationale ne peut renier ses racines historiques. Elle se doit, en outre, de s'ouvrir et de récuser tout cloisonnement, afin qu'elle puisse réaliser le développement indispensable à la pérennité et au progrès de toute civilisation. Ainsi, en s'acquittant de ses missions de sauvegarde, de promotion et *de renforcement de la place de la culture amazighe dans l'espace éducatif, socioculturel et médiatique national*, l'Institut Royal de la Culture Amazighe lui donnera une nouvelle impulsion en tant que richesse nationale et source de fierté pour tous les Marocains (...) » [c'est nous qui soulignons] (Discours royal d'Ajdir, 2001).

Il est possible de considérer que la première phrase de cet extrait confère à l'amazighe le statut de langue « nationale ». Dans le cas d'une langue déclarée « nationale » l'État ne s'engage pas lui-même à utiliser cette langue, mais à en assurer la protection et la promotion, et à en faciliter l'utilisation par les citoyens. L'objet de cette mesure est de reconnaître que le groupe n'est pas une simple minorité, mais qu'il fait partie du patrimoine national. Il s'agit néanmoins d'un statut bien moins « encombrant » que celui de langue co-officielle.

Le pluralisme culturel et linguistique du pays est reconnu comme une richesse, il concerne tous les citoyens, et sa promotion doit s'étendre à tous les niveaux de la vie publique, et c'est l'IRCAM qui est chargé d'œuvrer pour la concrétisation de cette volonté politique.

*La composition et les missions de l'IRCAM*¹¹⁶

Opérationnel depuis janvier 2002, l'institut compte plus de cinquante chercheurs et se compose des sept centres de recherche suivants :

¹¹⁵ Voir l'intégralité du discours en Annexe 3 ainsi que le *dahir* en Annexe 2.

¹¹⁶ Pour plus de précisions, consulter le site internet de l'institut : <http://www.ircam.ma>

- Centre de l'Aménagement Linguistique
- Centre de la Recherche Didactique et des Programmes Pédagogiques
- Centre des Études Anthropologiques et Sociologiques
- Centre des Études Historiques et Environnementales
- Centre de la Traduction, de la Documentation, de l'Édition et de la Communication
- Centre des Études Informatiques, des Systèmes d'Information et de Communication
- Centre des Études artistiques, des Expressions Littéraires et de la Production Audiovisuelle

Les deux centres les plus directement concernés par notre étude sont le Centre d'Aménagement de la Langue (CAL) et le Centre de Recherche Didactique et des Programmes Pédagogiques (CRDPP). Le premier se donne les objectifs suivants :

« Le CAL a pour objectif ultime de standardiser la langue amazighe en vue de son insertion dans le système éducatif, dans les médias et dans la vie publique en général.

A moyen terme, le CAL vise à réaliser un certain nombre d'actions de normalisation de la langue amazighe, notamment dans les domaines du lexique et de la grammaire.

A court terme, les objectifs visés par le CAL sont : la codification de la graphie, la confection d'un dictionnaire de l'amazighe fondamental, la création terminologique en matière de vocabulaire spécialisé moderne et la collecte dans le domaine du vocabulaire traditionnel » (IRCAM, site Internet).

Le deuxième travaille à la réalisation :

- « des curricula spécifiques à l'amazighe ;
- des plans d'actions pédagogiques ;
- des programmes de formation destinés aux formateurs, en langue et culture amazighes (et de veiller à leur application et leur évaluation) ;
- des programmes d'éducation des adultes et de la lutte contre l'analphabétisme ;
- des outils pédagogiques pour l'enseignement de la langue et la culture amazighes en exploitant les possibilités offertes par les nouvelles technologies de l'information dans ce domaine ;
- des recherches dans le domaine de la didactique, de la pédagogie, de l'andragogie¹¹⁷ ainsi que la traduction de travaux importants en matière d'éducation » (IRCAM, Internet).

¹¹⁷ Andragogie : ensemble des théories et pratiques de l'enseignement aux adultes.

L'institut est donc en charge de l'aménagement global de la langue amazighe. Nous reviendrons en détail sur les missions de ces deux centres dans la suite du présent chapitre.

Le statut de l'IRCAM

L'institut est dirigé par un recteur, et il est placé sous tutelle royale. Il doit poursuivre ses missions en partenariat avec les ministères concernés (essentiellement ceux de l'éducation et de la culture) et endosse un rôle consultatif, comme le précise l'article 2 du *dahir* fondateur :

« Article 2 : L'Institut, saisi par Notre Majesté à cette fin, nous donne avis sur les mesures de nature à sauvegarder et à promouvoir la culture amazighe dans toutes ses expressions. En collaboration avec les autorités gouvernementales et les institutions concernées, l'Institut concourt à la mise en œuvre des politiques retenues par Notre Majesté et devant permettre l'introduction de l'amazigh dans le système éducatif et assurer à l'amazigh son rayonnement dans l'espace social, culturel et médiatique, national, régional et local » (Discours Royal, 2001b).

L'article 8 précise que toutes les décisions du conseil d'administration sont soumises à l'approbation du roi par le recteur. En outre, le budget de l'institut provient de celui de la Cour royale. Ce statut a été, et continue d'être au centre d'une polémique. Dès 2005, sept chercheurs ayant intégré le conseil d'administration ont ainsi déposé leur démission, expliquant leur déception de voir les actions militantes endiguées par « récupération » politique de la cause, ainsi que leur refus de cautionner la poursuite d'un certain « immobilisme ». Comme l'expliquait Laura Feliu, un an avant ces démissions :

« (...) les militants débattent sur l'opportunité de choisir entre l'« entrisme » (la participation au sein d'organismes officiels et la collaboration dans la mise en place de politiques publiques) et le maintien d'une position critique de « rejet » tant que les autorités ne feront pas preuve d'un plus grand compromis. Les avis sont partagés sur cette question, et les « refuzniks » restent nombreux. Néanmoins, la stratégie des autorités ne parvient pas à freiner la vague de revendications, et cela même au sein de l'IRCAM » (Feliu, 2004 : [en ligne])

L'institut est donc placé, dès ses débuts, dans la ligne de mire du mouvement associatif qui est partagé entre l'espoir qu'il représente et les méfiances qu'il inspire, créant ainsi un climat de travail tout sauf serein.

II.2.2. L'aménagement du statut et du corpus de la langue

L'analyse des actions concrètes visant à rehausser le statut et le corpus de l'amazighe requiert une mise au point théorique. Cela nous permettra d'éclaircir les notions convoquées et de mettre en évidence leurs spécificités dans un contexte de revalorisation linguistique.

La complexité inhérente au champ disciplinaire de la glottopolitique engendre une certaine diversité dans les cadres théoriques établis depuis les années 1960. Les descriptions et les catégorisations ne font donc pas toujours consensus chez les spécialistes et il arrive fréquemment que les termes employés (« standardisation / normalisation / codification », par exemple) le soient indistinctement. En 1969, Heinz Kloss a proposé une distinction entre l'aménagement du corpus (language corpus planning) et l'aménagement du statut¹¹⁸ d'une langue (language status planning). Le premier recouvre toutes les interventions sur la forme de la langue, soit le code lui-même (système d'écriture, orthographe, lexique, etc.). Il est affaire de linguistes. Le second relève du statut donné à la langue, autrement dit, il vise à établir et développer l'utilisation fonctionnelle d'une ou plusieurs langues à l'intérieur d'une société. Il est géré par les responsables politiques. L'aménagement statutaire est parfois appelé « aménagement social » ou « externe ». Louis-Jean Calvet propose une terminologie alternative pour ce couple « statut » / « corpus » ; il qualifie d' « action sur la langue » tout ce qui touche au corpus (interventions sur l'orthographe, le lexique, les formes dialectales) et d' « action sur les langues » ce qui relève du statut (choix de la langue nationale, organisation du plurilinguisme, etc.) (Calvet, 1987 : 157).

Dans l'optique de développer un cadre utile à la description des processus de l'aménagement linguistique, Einar Haugen a identifié les quatre étapes suivantes : la sélection, la codification, l'implémentation et l'élaboration (Haugen, 1966, 1987).

La sélection : cette première étape consiste à choisir la variété de la langue à aménager. Dans de nombreux cas, il s'agit d'identifier une variété qui servira de base à

¹¹⁸ « Statut » n'est pas nécessairement la traduction transparente du mot anglais « status ». Ce dernier signifie généralement « rang » ou « position sociale », ou même « prestige », mais chez Heinz Kloss, il est utilisé comme un synonyme de « fonction » ou « domaine » (Mesthrie *et al.*, 2000 : 384).

l'aménagement. Le plus souvent, il s'agit du parler le plus « fort » socialement, dont les critères sont : le nombre de locuteurs, le degré de compréhension par les locuteurs des dialectes voisins, un certain prestige (Ferguson, 1962 : 168), la quantité de matériau linguistique déjà disponible, le statut politico-économique des locuteurs, etc. (Wolff, 2004 : 397). Cette démarche est souvent préconisée dans le cas des langues africaines (Sadembouo, 1991). C'est la manière la plus simple de standardiser une langue, car elle présente un degré d'intervention moindre.

La codification : il s'agit d'explicitier les règles de la langue, de les fixer, et de leur attribuer le statut de normes, afin qu'elles puissent être l'objet d'un consensus et que les institutions puissent reconnaître leur légitimité et les diffuser. D'après Einar Haugen, il convient d'identifier trois composantes au sein de cette deuxième étape :

- *la graphisation* : créer ou développer un système d'écriture et/ou une orthographe standard ;
- *la grammatisation* : dégager et fixer les règles de grammaire ;
- *la lexicalisation* : identifier les normes sur le plan du vocabulaire (Haugen 1987 : 627).

L'implémentation : il s'agit d'appliquer les décisions prises au niveau de la sélection et de la codification, autrement dit, de diffuser les nouvelles normes auprès des utilisateurs de la langue.

L'élaboration : c'est le développement terminologique et stylistique de la langue codifiée afin qu'elle réponde aux besoins communicatifs de la vie moderne et de la technologie. Les termes « équipement » (Calvet, 1993) et « modernisation » sont également employés à ce titre dans la littérature scientifique.

Si le terme « standardisation » n'apparaît pas dans la description de Haugen, c'est certainement parce qu'il désigne à la fois la sélection, la codification et l'élaboration. Pour notre part, nous emploierons « standardisation » pour désigner un processus plus global consistant à construire une variété linguistique uniforme, supradialectale et normative.

La codification et l'élaboration peuvent être identifiées comme des aspects de l'aménagement du corpus, alors que les pratiques de sélection et d'implémentation relèvent de l'aménagement du statut. Il importe de préciser que ces deux dimensions sont inextricablement liées et que toute modification de l'une produit des effets sur l'autre. En effet, il paraît difficile d'intervenir sur le statut d'une langue si celle-ci ne dispose pas

d'un corpus adéquat, et inversement, il est déconseillé d'aménager un code linguistique sans tenir compte des pressions d'ordre social et idéologique qui y sont reliées. Joshua Fishman précise ainsi cette interdépendance :

« Corpus planning and status planning are often referred to as “two sides of the same coin” but any such implied unavoidable co-occurrence, desirable though it may be theoretically, is neither required nor commonly available in practice. Actually, language policy is most frequently a constant “catch-up” operation between the two sides of its “coin” » (Fishman, 2006 : 315).

Les institutions chargées de l'aménagement d'une langue doivent donc, en théorie, déterminer un dosage savant entre interventions sur le corpus et interventions sur le statut, or, en réalité, rares sont les situations d'aménagement linguistique qui présentent un équilibre parfait entre ces deux dimensions.

Nous proposons, ci-après, une description analytique de l'aménagement du corpus de l'amazighe au Maroc. Nous abordons ensuite la question de l'aménagement de son statut.

II.2.2.1. Les actions sur le corpus de l'amazighe

L'étude des interventions effectuées sur le code linguistique nécessite que nous nous penchions, dans un premier temps, sur ses objectifs (quels sont les avantages d'une standardisation de l'amazighe ?) et ses enjeux (quels en sont les risques ?), puis sur ses modalités (selon quels principes et par quelles actions ?).

Objectifs et enjeux de l'action sur le corpus

Pourquoi aménager le corpus de l'amazighe ? Il est possible de considérer l'aménagement du code comme une évidence dans la mesure où les idiomes non codifiés sont généralement stigmatisés, comme en témoigne la remarque suivante, de Einar Haugen :

« Every self-respecting nation has to have a language. Not just a medium of communication, a ‘vernacular’ or a ‘dialect’, but a fully developed language. Anything less marks it as underdeveloped » (Haugen, 1976 : 103).

Cette déclaration péremptoire établit une distinction entre « petite » et « grande » langue et s'appuie sur l'idée, aujourd'hui contestée, selon laquelle il existerait de « vraies langues » et de simples « dialectes ». Toutefois, il semble raisonnable, en effet, qu'une

langue ait atteint un certain degré de standardisation pour pouvoir prétendre à un statut officiel ou national.

Une des décisions préalables importantes en matière d'aménagement de la langue concerne l'échelle à laquelle la standardisation linguistique doit être effectuée ; pour l'amazighe, il est possible d'envisager trois niveaux : supra-national, national ou régional. Le projet de construction d'un standard supra national n'a jamais véritablement été à l'ordre du jour, ni au niveau des gouvernements maghrébins concernés, ni dans la société civile. En outre, il y aurait de nombreux obstacles techniques et « les frustrations locales [seraient] considérables » (Boukous, 2009b : 35). Viser des standards régionaux constitue l'approche la plus réaliste dans l'immédiat, car, comme nous l'avons déjà mentionné, l'espace de l'intercompréhension est fondamentalement régional. Toutefois, cette solution se révèle incompatible avec la revendication de la constitutionnalisation de l'amazighe en tant que langue (co)officielle de l'Etat marocain (Boumalk, 2009 : 59). Un standard national marocain permettrait précisément de remédier à cette potentielle faiblesse statutaire. C'est ce choix qui a été établi par l'IRCAM. En effet, l'élaboration d'une langue amazighe unifiée à l'échelle du pays apporterait des avantages concrets. Le recteur de l'IRCAM, Ahmed Boukous, en énonce cinq :

1. « elle permet une meilleure communication au sein de la communauté ;
2. elle facilite l'unité de la communauté ;
3. elle renforce le sentiment identitaire ;
4. elle facilite l'intégration dans l'éducation scolaire et universitaire ;
5. elle peut assurer la base culturelle et linguistique de l'identité nationale »
(Boukous, 2009b : 33).

Les avantages cités ici sont de nature diverse. Le premier et le quatrième mettent en évidence la fonction instrumentale et pratique de la standardisation. Les autres relèvent d'arguments identitaires voire idéologiques « à double tranchant ». En effet, les opposants au développement et à la revalorisation de l'amazighe ont recours à des raisonnements similaires lorsqu'ils se disent inquiets pour l'unité nationale et désireux d'éviter tout communautarisme.

Mais des conséquences non souhaitables pourraient apparaître à la suite de la standardisation de l'amazighe. Ahmed Boukous indique que cette dernière pourrait :

- « réduire la richesse de l'écologie linguistique ;

- induire un préjudice à l'endroit de la langue maternelle ;
- introduire un système de diglossie dans lequel le standard occupe la position de la variété prestigieuse et les parlers non standards la position de la variété basse ou vulgaire ;
- générer un sentiment d'infériorité chez les usagers de la variété basse ;
- créer un sentiment de frustration auprès des locuteurs des variétés occultées ou considérées comme laissées pour compte ;
- favoriser la création et la domination symbolique d'une nouvelle élite (celle qui parle et écrit le standard) et le déclassement de l'élite traditionnelle (celle qui parle et/ou écrit le non standard) » (Boukous, 2009b : 33).

La première crainte exprimée ici est d'ordre purement linguistique et concerne l'appauvrissement de la langue par la disparition de formes dialectales ; il s'agit donc d'un argument « écologique ». Les cinq autres points avancés par le recteur sont les corollaires d'une situation de diglossie telle que nous l'avons définie au chapitre 1. La question de la norme y est au centre, car il s'agit d'éviter que le standard se limite à une langue apprise à l'école mais jamais utilisée dans des situations ordinaires de communication. Il faut, en outre, que les usagers se reconnaissent dans cette langue unifiée.

Qu'en est-il des détails de la standardisation de l'amazighe ? Il convient d'apporter, dans un premier temps, des précisions sur les principes généraux adoptés. Nous détaillons, ensuite, les actions menées sur le corpus de la langue.

Les modalités de l'action sur le corpus

L'approche polylectale

La description des enjeux proposée ci-dessus met en évidence la nécessité de faire émerger une langue standard unique tout en garantissant aux différentes variétés leur vitalité. *La nouvelle grammaire de l'amazighe*, publiée en 2008, mentionne précisément trois principes allant dans ce sens :

- « viser l'unité de la langue : on retient comme outils ou morphèmes fondamentaux ce qui est commun aux différentes variétés ou ce qui est le plus fréquent ;
- sauvegarder la richesse de la langue au niveau des outils grammaticaux mais aussi au niveau des structures ;
- laisser une place à la variation : elle est source de richesse linguistique, et pourra être exploitée à des fins stylistiques » (Boukhris *et al.*, 2008 : 12-13).

Contrairement à ce qui se pratique généralement au niveau de la sélection d'une variété servant de base à la standardisation (*cf. infra*), les linguistes de l'IRCAM ont choisi d'opter pour une gestion particulière de la diversité linguistique. Deux raisons essentielles ont motivé ce choix. Tout d'abord, l'absence d'une langue-mère attestée dont seraient issues les variantes linguistiques actuelles empêche ce recours. Comme le dit Salem Chaker, « la notion de 'langue berbère' est une abstraction linguistique et non une réalité sociolinguistique identifiable et localisable » (Chaker, 1996 : 7). Ensuite, la démarche de sélection d'un parler « fort » a été écartée d'emblée comme l'indique l'échange suivant avec un membre du Centre de l'Aménagement Linguistique (CAL) de l'IRCAM :

Obs. : Pouvez-vous expliquer pourquoi on n'a pas choisi un dialecte principal à standardiser ?

Ed5. : Nous avons voulu une gestion démocratique de la standardisation. Cela n'aurait pas été possible autrement.

D'autres chercheurs ont confirmé cette vision, en soulignant parfois le lien avec le fait que les droits réclamés à la langue amazighe l'aient été au nom de l'équité socio-politique (Ed1). Il faut donc élaborer une langue qui soit commune aux trois zones d'intercompréhension dialectale. L'aménagement de l'amazighe se situe dans l'optique de la *koïnè* grecque, soit une langue créée sur la composition de différents dialectes. C'est ce que Carles Castellanos nomme une « codification compositionnelle » (Castellanos, 2003 : 28). Il s'agit donc d'un processus comparable à celui de la « langue polynomique » corse qui « rend compte de la diversité dialectale, lui confère un caractère légitime et ne hiérarchise pas les différentes normes en présence » (Comiti et Di Meglio, 1999 : 63). L'« esprit polynomique » est défini comme « ne brandi[ssant] plus la variation linguistique comme un obstacle à l'intercompréhension mais comme une richesse qu'il faut cultiver et préserver » (Comiti et Di Meglio, 1999 : 64).

Selon une linguiste de l'IRCAM, cette approche polynomique permet de « donner plein droit aux usages pluriels, maintenir le lien nécessaire avec la langue dans son contexte social, et garantir la cohésion et la paix sociales » (Ameur, 2009 : 81). Lors d'un entretien, un autre linguiste a préféré parler de « polylectalité normée » (Ed1). Voici une définition du concept en question, issue d'un ouvrage consacré à la didactique du français :

« une grammaire polylectale est une grammaire qui considère que la variation est un trait d'organisation pertinent des systèmes linguistiques et qui prend pour objet toutes

les variantes que peut comprendre une langue. (...) Est pertinent non pas ce qui est *a priori* jugé correct mais tout ce qui est attesté » (Chiss, 2008 : 88).

Cette prise en compte de la variation linguistique n'est pas sans relation avec le fait qu'elle soit un thème de plus en plus étudié et appliqué à de nombreuses langues, comme l'indique Michael Clyne (1992 : 1) dans l'introduction de son ouvrage intitulé *Pluricentric languages*¹¹⁹.

En somme, les intentions des aménageurs sont exposées de façon relativement claire, toutefois, l'entreprise apparaît très complexe pour ces linguistes qui ont pour mission de gérer la « diversité de surface » de la langue amazighe tout en faisant émerger son « unité profonde » (Boukous, 2009a).

Comment ces principes et ces ambitions se traduisent-ils dans la pratique ? Nous abordons cette dimension concrète à travers les trois sous-domaines suivants : l'adoption de la graphie officielle, la gestion de la variation phonétique et celle de la variation lexicale.

La question de la graphie officielle

Dans le cas d'une langue essentiellement orale, la sélection d'un système d'écriture apparaît, logiquement, comme la toute première étape de la standardisation. Si l'amazighe n'est pas véritablement écrit, il est transcrit depuis longtemps, d'où l'expression « oralité mixte » (Cadi, 1991 : 32) qui lui est parfois consacrée. Au Maroc, officialiser un alphabet précis a permis de mettre fin à l'« anarchie graphique » qui caractérise la situation de l'amazighe, car les systèmes de notation employés jusqu'à aujourd'hui relèvent, à divers degrés, de trois graphies.

- Des usages graphiques triples

Les caractères arabes ont servi de support aux écrits liturgiques dès le XVI^{ème} siècle, qui ont donné lieu, plus tard, à une littérature de modeste envergure. Ce sont les Berbères du Sud du Maroc, les Chleuh, qui y sont restés les plus fidèles. Abdallah El Mountassir indique qu'au XVIII^{ème} siècle Mhmmmd u-Ali Awzal a écrit de nombreux poèmes religieux devenus célèbres, en alphabet arabe. Le linguiste précise que, dans le Souss, l' « activité

¹¹⁹ Le terme « *pluricentric* » a été avancé par Kloss dès 1978 pour décrire des langues qui comportent plusieurs centres, chacun représentant une variété nationale possédant au moins quelques normes codifiées qui leur soient spécifiques (Clyne, 1992 : 1).

littéraire berbère en caractères arabes est, de nos jours, encore vivante surtout dans les établissements religieux traditionnels ruraux »¹²⁰ (El Mountassir, 1994 : 149/150). Toutefois, la plupart des œuvres amazighes en graphie arabe n'ont pas été publiées et sont restées à l'état de manuscrits (*cf.* Annexe 6 pour une illustration).

La graphie à base latine est employée depuis la fin du XIX^{ème} siècle par des linguistes occidentaux qui ont effectué un important travail de description des différents parlers, notamment A. Basset, L.Galand, E. Destaing ou encore les Pères Blancs de Kabylie (Aghali-Zakara, 1994). En l'absence de consensus, les adaptations phonologiques nécessaires varient souvent d'un auteur à l'autre. Aujourd'hui, dans le domaine berbère, la quasi-totalité des recherches en linguistique, et de façon plus générale, à caractère académique, sont écrites en graphie latine.

Quant au tifinaghe, il est présent sous plusieurs variantes anciennes et modernes. En 1970, l'Académie Berbère, basée à Paris, crée les « néo-tifinaghes », dérivés de l'ancien alphabet toujours en usage chez les Touaregs. Depuis, plus d'une dizaine d'adaptations plus ou moins reconnues ont vu le jour dans les milieux associatifs, essentiellement au Maroc et en Algérie. Un nouveau souffle¹²¹ est donc impulsé à cet alphabet originel, mais son usage demeure toutefois limité et emblématique. Ce sont ces trois¹²² alphabets - latin, arabe, tifinaghe - qui sont apparus comme candidats à la sélection officielle.

La graphie latine a l'avantage de fonctionner comme une ouverture sur la culture universelle et moderne, ainsi que sur les nouvelles technologies, et d'exploiter la documentation existante à moindre coût. La simplicité et le gain de temps qu'elle représente, ajoutés au fait qu'elle soit le support utilisé dans l'enseignement de l'amazighe dans les universités étrangères font dire à ses partisans que tout autre choix serait contre-productif. En outre, au Niger et au Mali, où la variété touareg est reconnue comme langue nationale, c'est un alphabet à base latine qui a été adopté, sur proposition des experts de l'UNESCO en 1966. En Algérie, le Haut Commissariat à l'Amazighité a fait le même

¹²⁰ Abdallah El Mountassir précise que certains phonèmes berbères n'existant pas en arabe écrit, les copistes essaient de remédier au manque par d'autres procédés, en particulier par l'emploi de signes diacritiques (*idem* : 150).

¹²¹ Mais ce développement n'est guère encadré et reste l'œuvre de quelques-uns ou de petits groupes associatifs.

¹²² Des exemples de textes amazighes dans ces trois graphies sont fournis en ANNEXE6.

choix, de façon exclusive, en 1995. La communication entre les Amazighes à travers les frontières semble donc avoir pour condition l'usage de l'alphabet latin.

- La décision officielle en faveur du tifinaghe

En janvier 2003, une décision royale a opté pour l'alphabet tifinaghe comme graphie officielle de la langue amazighe au Maroc, sur les recommandations de l'IRCAM. La sélection d'un système d'écriture est un aspect capital dans l'aménagement d'une langue car il participe de l'image globale de la langue, avec tout ce que cela suppose comme associations et connotations. Comme la langue elle-même, le support véhicule des attributs sociaux de l'identité. En témoignent les tâtonnements qui ont marqué les planifications linguistiques de plusieurs pays comme l'Ouzbekistan (qui est passé de l'arabe au cyrillique puis au latin) ou la Turquie (de l'arabe au latin). Nous ne pouvons que partager l'avis de Ksenjia Djordjevic, qui souligne que « le choix des alphabets traduit des polarisations d'un ordre supérieur à celui de l'individuation des variétés linguistiques » (Djordjevic, 2004 : 66). Ainsi, toute décision en matière de système d'écriture relève d'une politique de convergence culturelle. En ce sens, choisir le tifinaghe signifie, pour l'amazighe, réinvestir la dimension culturelle qui lui est spécifique.

En amont comme en aval de la décision officielle, les réactions ont été vives. Les arguments des uns et des autres relèvent à la fois de la pertinence scientifique attribuée à tel système, et des préférences idéologiques sous-jacentes. Les tenants des caractères arabes s'appuient généralement sur la parenté des deux langues et sur le lien fort que constitue l'écriture - comme la langue - avec la culture arabo-islamique. Inscrire l'amazighe dans la culture marocaine nécessiterait d'adopter la même graphie que celle de la langue officielle. Apparemment, toutefois, ce « camp » semble user davantage d'arguments allant à l'encontre du choix de l'alphabet latin que véritablement en faveur de l'alphabet arabe, accusant fréquemment les partisans du premier de « francophilie » (Naït-Zerrad, 2002 : 33).

Au final, une grande partie du mouvement culturel associatif a manifesté son mécontentement à l'issue du choix du tifinaghe, comme l'organisation Tamazgha qui a déclaré:

« Cette décision, aussi satisfaisante soit-elle sur le plan symbolique, constitue, à la vérité, une arme redoutable pointée en direction de la langue berbère elle-même. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, nous pensons que l'adoption des caractères

tifinagh pour la transcription du berbère est un moyen dont se dotent les autorités pour neutraliser le développement et le rayonnement de la langue berbère » (Tamazgha, 2003 : [en ligne]).

L'alphabet tifinaghe véhicule des valeurs mythiques et symboliques et agit comme catalyseur identitaire. Si de nombreuses associations se sont opposées à son utilisation dans l'enseignement, elles sont cependant loin de renier cet héritage qui incarne l'authenticité de la culture amazighe. Ce sont, d'ailleurs, parfois les mêmes qui œuvrent pour son rayonnement qu'elles souhaitent parallèle. En réalité, au cours du débat politique et médiatique ayant entouré la décision de l'IRCAM, la concurrence a opposé essentiellement la graphie latine à la graphie arabe, et l'adoption du tifinaghe fut une surprise pour beaucoup de gens.

- Les dessous du choix

L'IRCAM, en tant qu'organisme scientifique, a eu pour tâche de sélectionner le système graphique le mieux adapté à la langue ; les considérations ont donc été d'ordre pratique, comme nous l'explique ce membre de l'IRCAM :

C'est un choix politique, certes, mais ici, les débats ont été purement scientifiques. Nous avons aussi effectué des expériences au niveau de certaines écoles, de vraies expériences sur le terrain. Nous avons pu observer que ni l'alphabet arabe, ni l'alphabet latin n'étaient adéquats. On s'est rendu compte que l'alphabet arabe allait poser des problèmes au niveau de l'apprentissage, même de l'apprentissage de l'arabe. Cela posait beaucoup de problèmes, même pour les instituteurs. Par exemple, les voyelles longues n'existent pas en berbère, donc c'est un problème (Ed4).

Or, en réalité, le choix fut politisé à l'intérieur même de l'Institut. Et plusieurs membres de confirmer que ce fut à la fois une « concession politique » et un « moindre mal ». Le vote du Conseil d'Administration a été serré, et, semble-t-il, soumis à de nombreuses pressions extérieures, comme nous l'a dit un linguiste de l'IRCAM :

(...) les directives étaient claires un mois avant : il faut faire passer tifinaghe. Pour des raisons politiques, pour éviter le conflit entre les tenants de la graphie en caractères latins et les adeptes des caractères arabes. Cette décision, par exemple, ne vient pas de l'IRCAM. Ce n'est pas l'IRCAM qui l'a préparée (Ed1).

Enfin, cet autre extrait d'entretien résume clairement les véritables enjeux du choix de l'alphabet, qui semblent reléguer les raisons scientifiques au deuxième rang des considérations :

Pour comprendre le choix de l'alphabet tifinaghe dans l'enseignement de l'amazighe, il faut tenir compte du contexte. On avait les barbus dans les pattes. Ils nous défiaient d'adopter ce qu'ils appellent la « graphie française » ou « graphie du colonisateur ».

On a rétorqué en menaçant de quitter le conseil d'administration si on choisissait la graphie « araméenne » - on ne voulait pas leur faire le plaisir de la nommer « arabe ». Et puis la graphie « des momies » a été choisie au final (rires) (Ed2).

Les termes employés sont explicites : la dimension politico-religieuse de la question est bien réelle. D'après cette situation, il y a fort à parier que l'alphabet latin ne sera pas purement et simplement abandonné au profit du tifinaghe. Si ce dernier est retenu pour l'enseignement scolaire, il est des domaines où la graphie latine perdurera, de façon transitoire ou non, puisque, comme nous l'a dit un membre de l'IRCAM :

Je suis toujours en faveur de ce que je préfère appeler « l'alphabet universel ». D'ailleurs, à l'université il faudra continuer à l'utiliser. Il faut enseigner les tifinaghes aux enfants, et promouvoir cette graphie ancestrale en tant que symbole, dans la calligraphie, l'ornementation par exemple, mais il doit se limiter à cela. Beaucoup de langues adoptent la graphie universelle lorsqu'elles veulent accéder à la modernité. On enseigne même parfois le japonais en caractères latins. Le mot d'ordre qu'on donne aux écrivains et aux chercheurs au Maroc, c'est de continuer à écrire en graphie latine (Ed2).

Il semble donc qu'une double graphie soit en train de s'instaurer au Maroc, l'une officielle, l'autre (ou les deux autres) officieuse(s).

Le traitement de la variation phonétique

Les choix effectués dans le passage à l'écrit découlent des choix stratégiques généraux. Il a donc fallu aboutir à un système graphique qui transcende les manifestations orales. L'intitulé d'un article sur la standardisation de l'écriture illustre d'ailleurs bien l'enjeu de ce passage à l'écrit : « Si les Berbères ne s'entendent pas oralement, qu'ils s'écrivent ! » (Taïfi, 2004). Passer de la transcription d'une langue à son écriture a nécessité une (ultime) adaptation de l'alphabet tifinaghe. A partir des versions anciennes et modernes présentes dans tout le Maghreb, l'Institut a élaboré son système appelé « alphabet tifinaghe-IRCAM »¹²³. La note l'accompagnant précise :

Cet alphabet ne représente totalement les données phoniques d'aucun parler particulier ; il est fondamentalement conçu pour écrire l'amazighe standard. Il permet ainsi d'aménager la structure phonique de la langue amazighe dans la perspective de son unification progressive. La particularité essentielle de cet alphabet est de contribuer à neutraliser, au niveau de l'écrit, les faits à caractère local (Ameur *et al.*, 2004b : 26).

¹²³ L'alphabet en vigueur est baptisé Tifinagh-IRCAM. Nous le reproduisons en ANNEXE5. Pour plus de détails sur son origine, et sur les consignes d'écriture, voir Ameur *et al.* (2006) : *Graphie et orthographe de l'amazighe*, publications de l'IRCAM.

A tendance phonologique, il respecte l'esprit de maintien de la variété dans l'unité. Concrètement, cela se traduit par des représentations graphiques uniques qui n'interdiront pas aux locuteurs de produire la variante qui correspond à leur usage spécifique. C'est le principe de l'univocité : à une lettre correspond un son standard¹²⁴.

Ce principe s'applique également à la standardisation de la morphosyntaxe. Cela signifie qu'est établie une écriture « grammaticale » (Taïfi, 2004 : 32), ou « étymologique » (Ed5), ou encore « à base de dérivation » (Ed3). Retenir une forme nécessite d'identifier les racines qui peuvent être dissimulées par des changements phonétiques ou des assimilations, comme nous l'explique ce linguiste :

[il y a] des problèmes d'orthographe dont il faut tenir compte lorsque vous passez à l'écrit. Pour désassimiler (...) même si vous entendez [tarat] vous allez écrire « arad », le masculin, et vous allez ajouter le morphème discontinu du féminin [t.....t] pour qu'il y ait transparence morphologique (Ed3).

Le critère de l'extension géographique d'une forme de prononciation est également pris en compte, c'est-à-dire qu'il a fallu statuer sur ce qui relève du local et ce qui est généralisé à la plupart des variétés régionales. Dans ce dernier cas, les formes ont de fortes chances d'être retenues comme standards. C'est l'optique « pan-berbère » de l'aménagement. Cependant, la démarche qui semble privilégiée est celle du « proto-berbère » qui, logiquement, peut être concurrente de la première. Autrement dit, les aménageurs opèrent une reconstruction diachronique, qui permet de dériver les formes dialectales attestées, mais aussi, et surtout, d'en supposer d'autres possibles (Taïfi, 2004). Or, en l'absence de langue mère, il est particulièrement délicat de décider de ce qu'est véritablement le « proto ». Tout le travail des linguistes réside donc dans l'évaluation des différents critères de sélection (nous n'en avons évoqué que deux, pour simplifier, mais il en existe d'autres), avec, comme souci permanent, celui de la pertinence, c'est-à-dire du caractère discriminant, des orthographe retenues.

¹²⁴ Toutes les versions modernes de l'alphabet ont intégré des graphèmes pour noter les quatre voyelles (a, e, i, u). Auparavant, le système était consonantique, à l'instar des graphies des langues sémitiques, les voyelles étant ajoutées par des diacritiques.

Le traitement de la variation lexicale

Les linguistes s'accordent à dire qu'il existe environ 50% de lexique commun aux différentes variétés dialectales. Cela signifie que l'amazighe connaît une diversité extrême sur le plan lexical. A titre d'exemple, il y a six termes attestés pour désigner la « tête » (*ixf, aqrru, ukhsas, azllif, axshash, ajdjif*) et sept pour dire « enfant » (*arraw, lwashun, ishirran, lqum, iâyyaln, ifergasn, ihenjirn*) (Ennaji, 2003). Cette richesse terminologique peut poser de sérieux problèmes lorsqu'est adoptée une gestion démocratique de l'aménagement. Dans la mesure du possible, ces variantes lexicales sont traitées comme des synonymes (Ed5). Mais les vrais synonymes étant toujours rares, la diversité est exploitée dans le but d'affiner les significations, d'enrichir la stylistique et la pragmatique de la langue, tout en comblant ses lacunes. Il s'agit du processus de redistribution sémantique. C'est, en quelque sorte, une manière de tirer profit de cet état de fait - la variation - afin de transformer le handicap de la diversité en avantage. Cette démarche se révèle particulièrement utile dans le domaine de l'abstrait, où, de façon générale, il manque des termes (Ed5).

Parallèlement à cette richesse lexicale, l'amazighe présente une forte influence des langues avec lesquelles il a été en contact, notamment le français, l'espagnol, et surtout l'arabe. Ce dernier est particulièrement présent dans le vocabulaire religieux et commercial, et dans tous les domaines techniques. A notre connaissance, il n'y a pas encore eu de véritable étude statistique à l'échelle nationale. Toutefois, il est généralement reconnu que le tarifite présente beaucoup d'emprunts à l'espagnol et à l'arabe, tandis que les dialectes du Sud ont tendance à être plus conservateurs (Ed5). Seul, en effet, le tachelhite a conservé les chiffres amazighes ; la plupart des parlers des autres variétés ont depuis longtemps adopté les chiffres arabes. Dans ce cas précis, l'amazighe standard réintègre naturellement les chiffres amazighes, qui, anciennement, étaient utilisés par tous.

De façon générale, les aménageurs travaillent en ayant conscience du risque d'épuration de la langue. Une chasse aux emprunts trop sévère ne peut qu'être rejetée par les locuteurs. D'autant que, le contact avec la langue arabe étant très ancien, les emprunts arabes sont généralement adaptés à la morpho-phonologie et à la syntaxe de l'amazighe. Ils ne sont donc plus si « étrangers ». Le degré d'intégration de l'emprunt dans la langue constitue le premier critère dans la décision de retenir un mot étranger. Toutefois, un

deuxième critère important peut venir contredire ceci, c'est le caractère concurrentiel des emprunts, comme nous l'a expliqué un linguiste de l'IRCAM :

(...) souvent les jeunes générations utilisent des mots arabes, ou arabisés, alors qu'il existe l'équivalent en amazighe. C'est le cas des couleurs. Par exemple, « rouge », on dit ahmari [de l'arabe ahmar], mais nous retenons les termes berbères (...) Dans tous les cas, il faut beaucoup de souplesse. Car les emprunts témoignent de la vitalité d'une langue. Ils ne sont pas systématiquement une menace. Tout dépend du dosage (Ed5).

Pour « retrouver » un terme amazighe dont l'usage s'est fait rare, les recherches des linguistes étudient les parlers proches, dans un premier temps, puis les dialectes éloignés, et, en dernier recours, le kabyle et le touareg (Ed5).

L'élaboration de néologismes constitue le dernier recours des linguistes, en cas de vide dans le répertoire amazighe pour désigner un référent. Notons, toutefois, que des considérations autres que purement linguistiques entrent en jeu dans la standardisation lexicale. Ainsi, les linguistes de l'IRCAM préfèrent parfois forger un terme lorsqu'ils ne sont pas entièrement satisfaits de ce qui existe déjà dans d'autres régions, comme nous l'explique ce linguiste de l'Institut :

[A propos de la néologie] Les Kabyles ont commencé avant nous, avec Mouloud Mammeri par exemple. Mais on ne s'inspire pas toujours d'eux car on trouve des mots qui ne sont pas toujours transparents. Par exemple, pour « école », ils utilisent le mot arghbaz, qui désigne, en fait, un endroit d'une mosquée. A cause de cette connotation religieuse, nous avons préféré choisir un autre mot, tinmel, qui signifie littéralement « celle qui te montre » (Ed2).

De façon générale, dans la gestion de l'aménagement linguistique, les mots d'ordre semblent être « modération » et « prudence ». Les linguistes semblent conscients de l'écueil qui ferait aboutir leurs travaux à une « langue de laboratoire » méconnaissable de ses locuteurs. Un membre de l'IRCAM nous a indiqué que ce risque est réel et qu'il est gardé à l'esprit par toute l'équipe de chercheurs :

A l'IRCAM aussi, on a peur d'une langue de laboratoire. C'est pour cela qu'on va lentement. Un jour, on a volontairement élaboré un texte en langue « purement » standard, qu'on a distribué aux collègues. Comme on s'y attendait, personne ne l'a compris ! (Ed2).

Dix ans auparavant, Salem Chaker exprimait déjà ce risque en ces termes :

« L'élaboration d'un standard berbère commun ne peut être considérée comme objectif immédiat. (...) Il serait particulièrement dangereux d'élaborer un monstre normatif supplémentaire, un « berbère classique », qui serait nécessairement très éloigné de tous les usages réels, sous le prétexte qu'il faudrait aussi une langue « unifiée » aux Berbères » (Chaker, 1998 : [en ligne]).

Tous les éléments évoqués jusqu'ici démontrent que le travail de standardisation est une entreprise délicate et de longue haleine. En effet, le caractère progressif de l'aménagement est indispensable à sa réussite. La standardisation doit être « progressive et convergente », comme il est fréquemment rappelé dans la documentation produite par l'IRCAM (voir, en particulier, Ameur *et al.* 2004a). Il est donc prévu d'effectuer cette standardisation en deux étapes : sur le plan intra-géolectal, d'abord, c'est-à-dire à l'intérieur des trois grandes aires dialectales, au niveau inter-géolectal, ensuite, c'est-à-dire à l'échelle du Maroc (Boukous, 2004 : 18). Pour ce faire, au sein du CAL de l'IRCAM, des linguistes originaires des trois régions dialectales travaillent de concert.

L'action sur le corpus, comme nous l'avons évoqué, doit permettre de rehausser le statut de la langue. Mais pour réussir, elle doit également pouvoir s'appuyer sur un environnement favorable à la langue. Une fois jetées les bases de la standardisation, les aménageurs doivent impérativement œuvrer en faveur d'un statut réel de la langue qui corresponde à ce qui est souhaité dans la politique linguistique.

II.2.2.2. Les actions sur le statut de l'amazighe

Il convient, tout d'abord, d'apporter des éléments permettant de mesurer l'écart entre le statut initial de la langue et celui désiré à l'aide d'éclairages théoriques.

Situation de départ : une langue minorée

Nous avons déjà mentionné que la langue amazighe pouvait aisément être qualifiée de langue « minorée » ou « minoritaire », ou encore « minorisée ». Philippe Blanchet précise que :

« La *minoration* est qualitative, elle joue sur le statut. La *minorisation* est quantitative, elle joue sur les pratiques. L'addition de ces deux processus liés conduit le groupe ethno-socioculturel *minoré* et *minorisé* à la situation de groupe (de langue) *minoritaire* » (Blanchet, 2000 : 131).

Les termes sont, cependant, souvent utilisés de manière interchangeable, dans la littérature scientifique. Nous retiendrons les trois termes en ce qu'ils désignent une langue dont la

situation répond à plusieurs critères sociolinguistiques. Jean-Michel Kasbarian en identifie dix¹²⁵, que nous reformulons ainsi :

1. « L'absence de statut officiel.
2. L'absence d'usages institutionnalisés (textes officiels, administratifs, etc.).
3. Elle n'est pas médium ou matière d'enseignement.
4. Sa diffusion est essentiellement orale. La production écrite est inexistante ou marginale.
5. Elle ne bénéficie pas d'un accès aux médias audio-visuels.
6. L'acquisition de la langue minorée se fait essentiellement dans le cadre familial, et pas à l'école.
7. Sa rentabilité sociale est restreinte, sa connaissance restant sans profit pour le locuteur en termes de mobilité sociale, de promotion professionnelle.
8. La langue minorée n'est pas en distribution concurrente avec d'autres langues, mais en distribution complémentaire (fonction vernaculaire et identitaire, et non pas véhiculaire)
9. Les rapports fonctionnels de la langue minorée avec une langue dominante sont stables dans la durée.
10. La langue minorée ne connaît pas de processus de standardisation » (Kasbarian, 1997 :185).

Nous adoptons la définition proposée par le même auteur :

« une langue minorée est une langue dont l'absence d'autonomie, de statut, de diffusion, de distribution fonctionnelle et de standardisation constituent des caractéristiques objectives issues de la description macro-linguistique » (Kasbarian : 1997 : 188)

Il apparaît que la langue amazighe, au Maroc, remplissait l'intégralité de ces critères, jusqu'au début de son aménagement, les points 1 (statut), 3 (enseignement), 5 (médias) et 10 (standardisation) étant précisément en cours de transformation.

Dans le domaine des politiques de revitalisation linguistique, quelques outils ont été proposés afin de diagnostiquer le degré de minoration/minorisation d'une langue donnée. Pour les contextes francophones plurilingues, par exemple, Robert Chaudenson¹²⁶ a élaboré une « grille d'analyse des situations linguistiques » permettant de mesurer le « poids » d'une langue à travers son « corpus » (évaluation quantitative) et son « statut »

¹²⁵ L'auteur considère une langue comme minorée lorsqu'elle répond à **tout ou partie** des critères cités.

¹²⁶ Publiée pour la première fois en 1988, Chaudenson propose une version retravaillée de cette grille dans : Chaudenson, R., (2000) : Grille d'analyse des situations linguistiques, Langues et développement, Institut de la francophonie, Paris, Didier Erudition.

(évaluation qualitative). Des linguistes québécois ont, de leur côté, forgé le concept de « vitalité linguistique » (Giles *et al.* cité par Meyerhoff, 2006 : 108 ; Landry et Allard, 1994¹²⁷ ; Bourhis et Lopicq, 2002). Ces derniers ont ainsi identifié trois grands ensembles de facteurs contribuant à « vitalité ethnolinguistique » d'un groupe : le statut, la tendance démographique et le support institutionnel. Nous estimons, toutefois, que ces instruments ne sont pas tout à fait adaptés à la description de la situation de l'amazighe au Maroc. Tout d'abord, les chiffres détaillés de la berbérophonie marocaine (taux de transmission intergénérationnelle de la langue, distribution des locuteurs sur le territoire, etc.) sont quasi-inexistants. Ensuite, comme nous l'avons déjà indiqué, les locuteurs amazighophones n'occupent pas de zones territoriales bien définies, au Maroc. Les outils produits dans le contexte du Canada francophone sont donc difficilement utilisables dans le contexte marocain, puisqu'il ne s'agit pas d'étudier « ce qui rend un groupe susceptible de fonctionner en tant que collectivité distincte et active au sein d'un contexte intergroupe régional ou national » (Giles *et al.*, cité par Bourhis et Lopicq, 2002 : 108).

En adoptant une approche de type politique de revalorisation linguistique, le seul outil que nous retiendrons ici afin de donner une indication sur la situation (très) globale de la langue amazighe est l'« échelle de discontinuité intergénérationnelle » (*Graded Intergenerational Disruption Scale*) élaborée par Joshua Fishman et proposée dans son ouvrage intitulé *Reversing Language Shift* (1991). Selon Fishman, l'échelle possède deux fonctions : diagnostiquer l'étendue de la menace exercée sur la survie d'une langue donnée, et orienter les efforts de revitalisation en suggérant des priorités pour les actions.

¹²⁷ Allard, R. et Landry, R. (1994) : « Subjective ethnolinguistic vitality: A comparison of two measures », in *International Journal of the Sociology of Language*, 108, 117-144.

	STAGE DESCRIPTION
Stage 8	Most users of the language are the isolated elderly.
Stage 7	Most users of the language are an integrated and active population but are beyond child-bearing years.
Stage 6	The language in question is used in informal spoken interactions between all three generations but not used for matters of greater formality and technicality.
Stage 5	There is literacy in the language and it is used in the home, the community, and the school for communication.
Stage 4	Early education uses the language in meeting compulsory education laws.
Stage 3	The language is used in the lower work sphere (outside of the neighbourhood/community)
Stage 2	The language is prominent in lower governmental services and mass media but not in the higher spheres of either.
Stage 1	The language is used in higher level educational, occupational, government and media efforts.

Figure 6 : L'échelle de discontinuité intergénérationnelle de Joshua Fishman (*Graded Intergenerational Disruption Scale (GIDS)*), (Fishman, 1991, cite par Baker, 2006b : 60)

Concernant la langue amazighe, à partir de toutes les données déjà évoquées jusqu'à présent, nous la situons à l'étape six : la langue est pratiquée en contexte informel, au sein des trois générations, mais elle n'est pas employée dans des situations formelles ou techniques.

Situation visée : une langue « promue » et « renforcée »...jusqu'où ?

A l'évidence, il ne suffit pas de proclamer une langue officielle, ou nationale, pour qu'elle le devienne instantanément de facto. La nouvelle politique linguistique marocaine, telle qu'elle apparaît dans les discours royaux de 2001 (*cf.* section II.2.1.), ne fournit aucune précision à l'égard du support institutionnel dont l'amazighe devrait bénéficier dorénavant.

L'IRCAM a pour mission de « promouvoir » et de « renforcer » la place de l'amazighe dans l'espace national. A l'exception du domaine de l'éducation, il n'existe pas de textes

officiels détaillant plus avant les modalités du processus de valorisation linguistique dans les divers domaines publics. L'actualité toute récente, à travers le discours royal du 9 mars 2011 (*cf. supra*), notamment, montre que la situation évolue sous nos yeux, mais qu'il est encore difficile de déterminer de façon précise la volonté des instances étatiques à l'égard du statut officiel de la langue amazighe.

Nous pouvons néanmoins proposer un bref état des lieux de la visibilité de l'amazighe dans le Maroc actuel, huit ans après le lancement de la nouvelle politique linguistique. Nous nous intéressons, ici, au domaine artistique, à celui des médias audio-visuels, et, brièvement, à celui du « paysage linguistique » tel qu'il est employé dans la sociolinguistique urbaine (« *linguistic landscape* »). Le domaine de l'enseignement, parce qu'il nous intéresse au premier plan, fait l'objet du chapitre suivant.

Les médias

L'IRCAM a signé, en 2004, une convention-cadre de partenariat avec le Ministère de la Communication afin de renforcer la place de la culture amazighe dans les médias publics. En janvier 2010, avec plusieurs années de retard, la première chaîne de télévision publique amazighophone voit le jour. Baptisée *Tamazight*, elle émet à 70% dans les trois parlers amazighes. De longs débats ont pris place au sein de l'IRCAM et du ministère de la communication, entre partisans d'une chaîne spécifiquement amazighe et partisans de programmes en amazighe intégrés aux chaînes publiques déjà existantes. M. Naciri explique à ce sujet que la nouvelle chaîne émettra aussi des programmes sous-titrés en arabe, « pour ne pas en faire un ghetto amazighe » (*Jeune Afrique*, 2010¹²⁸). Il est encore trop tôt pour connaître les taux d'audience actuels de cette nouvelle chaîne et surtout ceux à venir. En ce qui concerne la presse écrite, Bouchra El Barkani indique que onze journaux sont actuellement édités en amazighe, mais que seuls quatre paraissent régulièrement : *Le Monde amazighe* (bimensuel), *Agraw* (mensuel), *Tawiza* (mensuel) et *Aneghmis* (hebdomadaire) (El Barkani, 2010 : 507).

¹²⁸ Article disponible en ligne : <http://www.jeuneafrique.com/Article/DEPAFP20100107T152654Z/maroc-culture-communication-audiovisuel-tamazight-la-premiere-chaîne-de-télévision-en-berbere.html>

Enfin, en novembre 2007, Mohammed Oumoloud, député de la région Agadir-Inzegane, a pris la parole en langue amazighe pendant une séance parlementaire. Interrogé par un journaliste de *La Nouvelle Tribune*, il déclare :

« Je continuerai à m'exprimer en amazighe au Parlement (...) la constitution cite l'arabe en tant que langue officielle, alors qu'au parlement, *darja* reste la plus parlée. Est-ce que dans ces conditions on peut considérer l'arabe dialectal comme langue officielle ?... Alors pourquoi pas l'utilisation de l'amazigh au même titre que la *darja* dans l'hémicycle ? » (cité dans *La Nouvelle Tribune*, 2007¹²⁹).

Cette anecdote peut, certes, être perçue comme un acte de provocation isolé ; elle n'en demeure pas moins un signe de changement d'époque et de changement d'attitudes à l'égard de l'amazighe.

Le domaine artistique

Si les publications littéraires en langue amazighe ont vu leur nombre augmenter ces dernières années, Ahmed Boukous précise qu'elles sont encore peu nombreuses et dues en grande partie à l'IRCAM et à quelques associations (Boukous, 2009a : 137). Il faut rappeler, ici, la tradition orale de la culture amazighe ; les œuvres poétiques, théâtrales et cinématographiques sont donc davantage représentées que les romans¹³⁰.

En comparaison avec l'évolution de la place de la *darja* dans la chanson (cf. Chapitre 2 - III.2.2), le berbère semble prendre un chemin similaire. Des groupes comme *Amarg Fusion* (mélange de musique berbère du Souss revue avec des instruments modernes occidentaux), *Darga* (mélange de rap, reggae, et jazz), *Saghru band* (rock, reggae et rythmes traditionnels amazighes) ou *Ribab Fusion* (mélange de musique traditionnelle d'Agadir et fusion) sont également très populaires. En 2008, le chanteur Ahmed Soultane innove encore en sortant un album intitulé *Achkide* dans lequel ses chansons marient des tendances Soul et R'nB avec des rythmes traditionnels amazighes du Souss. Il y chante en tachelhite, en *darja*, en français et en anglais. Du reste, de nombreux festivals spécifiquement berbères apparaissent au fil des ans, comme le Festival amazighe méditerranéen de Tanger, le Festival national de théâtre amazighe, le festival Timitar

¹²⁹ Entretien avec Mohammed Oumoloud, député UC de la région Agadir-Inzegane dans l'hebdomadaire n°La nouvelle tribune du 15 novembre 2007 (n°571). Propos recueillis par Hassan Zaatit.

¹³⁰ Pour un panorama de la néo-littérature amazighe en langue amazighe, voir Bounfour, A. & Chaker, S. (2006) : *Etudes Littéraires Africaines*, n° 21, Dossier consacré à la littérature berbère, Khartala.

d'Agadir, le festival Tifawine de Tafraout, le festival d'Ighir, proche de Tata¹³¹ pour n'en citer que quelques-uns.

Le paysage linguistique

Ces vingt dernières années, plusieurs sociolinguistes ont attiré l'attention sur l'importance de prendre en considération ce qu'ils vont appeler le « paysage linguistique ». En France, le champ de la sociolinguistique urbaine (Bulot, 1998 ; Lucci *et al.*, 1998) propose ainsi d'étudier la visibilité des langues dans les espaces publics dans la mesure où il s'agit d'un indicateur capable de fournir des informations pertinentes sur la vitalité des sociétés et des relations intra groupe, en particulier dans les régions où il y a conflit linguistique. Dans ce domaine, El Khatir Aboukacem-Afulay et Mustapha Jlok, deux chercheurs actuellement affiliés à l'IRCAM, indiquent que l'administration publique s'ouvre progressivement à la langue amazighe. Une poignée d'institutions comme le Conseil de la Communauté Marocaine à l'Etranger ou le Ministère des Finances ont ainsi intégré l'amazighe (en tifinaghe) aux logos et titres principaux apparaissant sur leurs sites internet. Cependant, aucune entité administrative n'offre, à ce jour, de véritable version amazighe de son site (Aboukacem-Afulay et Jlok, 2009 : 132).

Les auteurs ajoutent que certaines collectivités locales commencent à inclure l'amazighe dans leurs affichages publics, à Agadir, mais également à Rabat ou Casablanca. Ainsi, des communes ont procédé à la transcription, en tifinaghe, des plaques de signalisation (Ammaln, Tafraout et Tiznit, par exemple), et une clinique de la capitale propose des affiches d'orientation rédigées en amazighe (*ibid.* : 133). Toutefois, leur bilan demeure mitigé et ils concluent, au sujet de la nouvelle politique linguistique, que « les structures administratives sont pour l'instant indifférentes au chantier que sa prise en charge implique » (*ibid.* : 137). Indifférentes, voire réticentes, comme en témoigne l'« affaire des panneaux de Nador ». A la fin du mois d'avril 2003, le conseil communal de Nador a pris la décision d'installer des plaques portant le nom des rues et des panneaux de signalisation rédigés en arabe, en français et en amazighe (en tifinaghe). Le lendemain le gouverneur de la province de Nador a reçu l'ordre de retirer les panneaux « stop », ordre confirmé le surlendemain par le ministre de l'intérieur qui a annulé la décision du conseil municipal.

¹³¹ Ces trois villes se situent dans l'Anti-Atlas.

L'événement a fait couler beaucoup d'encre au sein du mouvement associatif berbère, très actif dans cette région du Maroc.

De façon générale, circuler dans les différentes régions du Maroc montre que l'implantation de la langue amazighe dans le « décor » dépend encore davantage des habitudes locales que d'une véritable obligation institutionnelle nationale. Ainsi, aux environs d'Al Hoceima ou d'Agadir, on rencontre plus d'affichages incluant l'amazighe (en tifinaghe) que dans les zones traditionnellement considérées comme arabophones¹³².

Pour conclure, nous souhaitons mettre en évidence, à ce stade de la démonstration, les incertitudes sur la nature du bi/plurilinguisme souhaité par les autorités. En effet, il est difficile de définir avec exactitude les finalités officielles de l'action sur le statut de l'amazighe. Au sujet d'une langue standard nationale marocaine, Ahmed Boukous a déclaré récemment : « [l']objectif logiquement escompté (...) est l'instauration du bilinguisme et du biculturalisme national arabe/amazighe (...) » (Boukous, 2009b : 35). Si telle est l'ambition réelle du pouvoir, le chemin à parcourir paraît encore long et des précisions sur la situation linguistique désirée seraient plus que souhaitables, comme le souligne Abdallah Boumalk, linguiste à l'IRCAM :

« Le processus de l'aménagement est lancé depuis 2002 sans que l'on détermine clairement les fonctions que l'amazighe est appelé à remplir. En d'autres termes, le statut dont jouit l'amazighe demeure ambigu : langue nationale, langue médium d'enseignement, langue-matière (langue enseignée) ou langue de travail de l'Etat. (...) Ignorer ces données qui sont toutes d'ordre sociolinguistique influera nécessairement de façon négative sur l'opération d'aménagement de la langue » (Boumalk, 2009 : 54)¹³³.

L'absence de stratégie clairement définie à l'égard du statut souhaité pour l'amazighe nous semble effectivement constituer une faiblesse dans le projet d'aménagement linguistique car cela crée de nombreuses difficultés pour les acteurs du projet. Toutefois, il nous semble important de rappeler que ce flou législatif sur la nouvelle place à accorder à l'amazighe dans l'espace public ne constitue pas un phénomène exceptionnel en matière

¹³² Cf. Annexe 7 pour des illustrations relatives à ce paysage linguistique en évolution.

¹³³ En outre, dans un même ouvrage, *Le substrat amazighe de la culture marocaine*, paru en 2006, Bennasser Oussikoum écrit, page 51, « la langue amazighe est une langue nationale » (2006 : 51), alors que Moha Ennaji écrit, page 59, « l'hésitation des politiques est due en partie au fait que la langue amazighe n'est pas encore reconnue dans la Constitution ni en tant que langue officielle, ni en tant que langue nationale ». Les divergences d'interprétation des discours officiels est donc flagrante.

d'aménagement linguistique. Joshua Fishman explique précisément que changer le statut d'une langue est plus complexe que modifier son corpus, d'où le retard que peut accumuler le premier processus sur le deuxième :

« Since status planning is the more difficult and contested of the two, it is not uncommon to find it trailing somewhat (although not too much) behind its counterpart in the entire process » (Fishman, 2006 : 316).

La précision « although not too much » illustre, encore une fois, que pour un aménagement linguistique réussi, tout est question de dosage, de calendrier, et surtout, d'interaction entre les actions sur le corpus et sur le statut.

Ce chapitre nous a permis de situer la politique d'aménagement de l'amazighe parmi différents types de politiques linguistiques et d'en comprendre une première série d'enjeux. Nous avons vu que les autorités étatiques se sont résolument engagées dans un processus de revalorisation linguistique, et ce, en raison de pressions sociales et politiques venant de l'extérieur comme de l'intérieur du pays. Les actions visant la reconnaissance de l'amazighe sont confiées à l'IRCAM qui poursuit des missions portant à la fois sur le statut et sur le corpus de la langue. Nous avons également souligné qu'il demeure difficile de savoir avec exactitude quel statut sera - à terme - accordé à l'amazighe à l'échelle nationale. Pour l'heure, les efforts sont déployés vers une augmentation de la visibilité de l'amazighe, et le plus grand chantier entrepris est celui de son enseignement. C'est ce volet de l'aménagement qui nous intéresse plus particulièrement et que nous abordons dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 4 - L'INTRODUCTION DE L'AMAZIGHE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF MAROCAIN

Alors qu'une politique linguistique recouvre les positions et décisions prises à l'égard des langues et de leurs usages dans une société donnée, une politique linguistique éducative a pour objectif d'appliquer ces décisions aux contextes scolaire et universitaire. Celle-ci constitue généralement le volet majeur de l'aménagement du statut. C'est ce qui amène Christian Lagarde à remarquer :

« il n'est guère fortuit que le cœur de l'échelle¹³⁴ de Fishman soit constitué, sous ses différentes modalités, par la sphère scolaire : les apprentissages linguistiques sont les garants de la perpétuation de la langue. Ils prennent, en effet, le relais de la transmission *naturelle* intergénérationnelle des langues dans le milieu familial et/ou de l'environnement proche » (Lagarde, 2008 : 38).

Il s'agit d'une dimension si déterminante dans un projet de promotion linguistique que Robert L. Cooper l'élève au rang de troisième composante de l'aménagement, la nommant « *acquisition planning* »¹³⁵ (1989 : 157). Au-delà de l'importance des conditions d'acquisition ou d'apprentissage pour la vie ou la survie d'une langue, ce qui nous intéresse en priorité, c'est le fait que l'école soit « le lieu où se focalisent les lignes de force de la société », pour reprendre des termes employés par Jean-Pierre Cuq (1992 : 141). Cela signifie qu'au sein du système éducatif, les inégalités sociales peuvent être reproduites. Nous souscrivons néanmoins à l'approche optimiste de Christina Bratt Paulston et Kai Heidemann qui déclarent : « [e]ducation is evoked as a primary site wherein inequality is reproduced as well as challenged » (2006 : 294).

Dans ce troisième chapitre, consacrée à l'introduction de l'amazighe dans la sphère scolaire marocaine, nous apportons, tout d'abord, des informations permettant de mieux appréhender le contexte éducatif du Maroc. Nous détaillons, ensuite, les modalités de l'introduction de l'amazighe dans les curricula du cycle primaire, ce qui nous permet,

¹³⁴ Cf. *infra*, Chapitre 3 – II.2.2.2

¹³⁵ L'auteur distingue ainsi la *status planning* – lequel vise les usages langagiers, de l'*acquisition planning* – lequel vise les locuteurs, tout en admettant que ce dernier a davantage de points communs avec l'aménagement du statut qu'avec celui du corpus. (Cooper, *ibid.*).

dans un troisième temps, de situer la nouvelle politique linguistique éducative au sein des modèles théoriques traditionnels proposés par les spécialistes de l'éducation bilingue.

I. LES ÉLÉMENTS CONTEXTUELS DU PROJET

Le système éducatif marocain se trouve, depuis de longues années, en grande difficulté. Nous proposons un bref aperçu du fonctionnement de ce système, puis nous nous attachons à identifier les causes du malaise. Nous abordons, ensuite, la question de la Charte d'Education et de Formation de 1999, laquelle évoque pour la première fois, de façon officielle, la question de la présence de la langue amazighe dans l'univers scolaire. Enfin, nous évoquons l'initiative de la fondation privée BMCE Bank, qui a ouvert la voie à un enseignement institutionnalisé de l'amazighe de manière anticipée, soit deux ans avant les écoles publiques du Royaume.

I.1. Le système éducatif marocain : structure des premiers cycles

Le système scolaire du Maroc est très proche de celui existant en France. Il est composé des cycles suivants : le préscolaire, le primaire, le secondaire « collégial » (collège) et le secondaire « qualifiant » (lycée). Cependant, le primaire compte une année supplémentaire - six niveaux ; les élèves ont de 6 à 12 ans - et le secondaire collégial compte une année en moins - trois niveaux ; les élèves ont de 12 à 15 ans. Avant de nous pencher sur le cycle primaire – lequel a, le premier, intégré l'amazighe de façon officielle et obligatoire – un rapide détour par le cycle préscolaire permet de mieux circonscrire le profil global des élèves marocains.

I.1.1. L'enseignement préscolaire

Il est dispensé dans deux types d'établissements : les écoles coraniques¹³⁶ qui proposent un enseignement de type traditionnel, et les écoles maternelles dites « modernes ». Il concerne les enfants âgés de quatre et cinq ans et est placé sous l'égide du Ministère de l'Education. Toutefois, qu'il soit traditionnel ou moderne, cet enseignement demeure privé à 98% (MEN, 2008 : 5). Quelques écoles publiques intègrent une classe maternelle, mais leur nombre est extrêmement limité. Selon le ministère de l'éducation nationale, les écoles coraniques constituent la forme de préscolarisation la plus répandue. Présentes dans l'ensemble du royaume, elles sont le plus souvent financées par les familles et basées dans des mosquées.

Les écoles maternelles « modernes » sont concentrées essentiellement dans les grandes agglomérations. Elles sont financées par des capitaux privés (familles, communautés, ONG, missions diverses, entreprises, prestataires de services à but lucratifs, etc.) et leur coût peut être très élevé. Elles sont fréquentées presque uniquement par les enfants des classes moyennes « supérieures » et des classes aisées. Les investisseurs privés ciblant les zones riches au détriment des zones défavorisées, un écart criant existe ainsi entre les secteurs urbains et ruraux.

Le taux global national de scolarisation au préscolaire est encore relativement faible : il est passé de 40,5% en 1990 à 59,7% en 2007 (MEN, 2008 : 11). Ainsi, pour 40% des enfants marocains (et 50% des petites filles), l'entrée à l'école primaire correspond à leur première confrontation avec l'univers scolaire.

I.1.2. L'enseignement primaire

L'enseignement primaire public est composé de trois (sous-)cycles de deux ans chacun : le « cycle de base », le « cycle intermédiaire », et le « cycle avancé ».

¹³⁶ Elles sont également appelées « *msid* », terme qui provient du littéraire *masjid* qui signifie « mosquée ».

I.1.2.1. Langue d'enseignement

A l'heure actuelle, le cycle primaire public fonctionne exclusivement en arabe (sans adjectif qualificatif, dans les textes). L'enseignement primaire a été le premier à connaître l'arabisation, dès le lendemain de l'indépendance du Maroc, soit en 1957. Par décret ministériel, toutes les matières devaient désormais être dispensées en arabe, le français recevant le statut de langue étrangère. Toutefois, en 1970, la langue française est réintroduite comme langue d'enseignement pour certaines matières dans les trois dernières années du primaire (Koucha, 2000). Cette décision s'inscrit dans la période d'hésitations décrite précédemment (*cf.* Chapitre 1 – III.2).

I.1.2.2. Langues enseignées

Depuis 1999, le français est introduit en tant que matière en 2^{ème} année. Il était, auparavant, introduit en 3^{ème} année. Il faut remarquer que si tout le monde (enseignants, inspecteurs, parents, etc.) s'accorde à dire que la langue française est enseignée dès la 2^{ème} année du primaire, les textes mentionnent « l'initiation à l'usage d'une première langue étrangère » (COSEF, 1999, Levier 4, alinéa 65). Ces sous-entendus illustrent parfaitement le « statut privilégié » du français que nous avons déjà mentionné. Ajoutons que dans l'alinéa 66 du même document, les autorités appellent à « l'initiation à l'utilisation fonctionnelle d'une deuxième langue étrangère, en centrant, au départ, sur la familiarisation orale et phonétique », et ce, dès le cycle intermédiaire, soit en 3^{ème} année du primaire. Nous doutons fortement que cet encouragement soit effectif, car nous n'avons pas remarqué la présence d'une langue étrangère autre que le français dans les écoles que nous avons visitées. L'anglais et l'espagnol ne semblent faire leur apparition dans les programmes qu'au niveau du collège et du lycée. Enfin, rappelons que la langue amazighe apparaît comme discipline d'enseignement dès la 1^{ère} année du primaire, et qu'à l'heure actuelle, elle n'est pas encore introduite au collège, bien que cela fût prévu pour la rentrée 2010, d'après les ambitions de l'IRCAM et du Ministère de l'Éducation formulées en 2003.

Dans le Royaume, les débats ne tarissent pas autour des questions linguistiques dans l'éducation, qu'il s'agisse de langues d'enseignement ou de langues enseignées. Il semble

bien que depuis l'indépendance, aucun véritable consensus n'ait été trouvé. C'est donc sans surprise qu'en 2006, une revue marocaine hebdomadaire publiait un dossier de plusieurs pages intitulé « Enquête : pourquoi les francophones contrôlent le Maroc » (Telquel, 2006a).

I.1.3. Enseignement public vs enseignement privé

La question des langues dans le système éducatif conduit inévitablement à aborder le thème de la place de l'enseignement privé dans le pays. Au Maroc, le secteur privé représenterait 8,1% des établissements primaires (PNUD, 2006 : 89). Si cette moyenne nationale peut sembler relativement faible, il recouvre une grande disparité entre ville et campagne. A Casablanca, par exemple, presque 50% des enfants scolarisés le sont dans une école privée. De surcroît, cette sphère du privé est en forte progression aujourd'hui ; le gouvernement prévoit qu'en 2015, 20% de la population scolaire dépendent de l'enseignement privé (Bourdereau, 2006 : 31). Il espère ainsi effectuer un transfert de charge vers les familles, car les écoles privées ne reçoivent aucune aide financière de l'Etat. Ces écoles dispensent tout ou partie de l'enseignement en français, en espagnol (essentiellement dans le Nord du pays) ou en anglais. De plus en plus de familles modestes font d'importants sacrifices afin de scolariser leurs enfants dans ces établissements privés où l'enseignement est réputé meilleur. La principale motivation de ces familles tient à la politique linguistique des établissements, car, en effet, le plus souvent, la moitié des disciplines non linguistiques (DNL) est dispensée en langue étrangère. En plus de ces institutions privées, il existe un grand nombre d'établissements liés au ministère des affaires étrangères français, appelés couramment les « missions »¹³⁷. En 1994, environ 60% des élèves fréquentant ces missions étaient marocains et cet engouement ne se dément pas, malgré le montant élevé des droits d'inscription. Pour une année de primaire, les frais varient entre 2500 € et 3000 €¹³⁸. Sachant que le SMIC

¹³⁷ Le réseau compte 37 établissements français, tous niveaux confondus, ce qui en fait la mission française la plus dense du monde. Pour plus de détails, voir l'article journalistique du quotidien *Actuel Maroc* intitulé « Enseignement : missions à tout prix », daté du *actuel* n°40, samedi 27 mars 2010. En ligne : <http://www.actuel.ma/Dossier/EnseignementMissions-a-tout-prix.html>

¹³⁸ Voir le site www.ambafrance-ma.org. Consulté en août 2010.

mensuel marocain est aujourd’hui de l’ordre de 200 €, il apparaît que les classes populaires, et même la petite bourgeoisie, sont automatiquement exclues de ce système éducatif. C’est ce qui amène le sociolinguiste Ahmed Boukous à parler de « deux structures éducatives parallèles et conflictuelles » (Boukous, 1996 : 81).

I.2. Les insuffisances du système éducatif public

Si le privé séduit de plus en plus de familles marocaines, c’est en grande partie parce que la réputation des écoles publiques est loin d’être satisfaisante. Quels sont les handicaps du système éducatif public et quels sont les moyens mis en œuvre par les autorités pour y remédier ?

I.2.1. La déperdition scolaire et l’analphabétisme

Les chiffres officiels de la fréquentation du cycle primaire par les élèves marocains semblent présenter une évolution très encourageante et rapide. Le tableau ci-dessous indique qu’en 2007, la quasi-totalité (93,5%) des enfants de 6 à 11 ans était scolarisée alors que 17 ans auparavant, à peine plus de la moitié de cette tranche d’âge allait à l’école.

		1990	2006
Contexte urbain	Masculin	77,5	95,0
	Féminin	71,7	92,1
Contexte rural	Masculin	48,8	94,6
	Féminin	22,5	87,7
	Ensemble	52,4	93,5

Figure 7 : Taux de scolarisation dans le cycle primaire en % des enfants de 6 à 11 ans (PNUD, 2007).

En matière de fréquentation, les disparités entre les sexes et entre les milieux (urbain vs rural) paraissent s’estomper. Toutefois, le même rapport précise que la proportion d’écoliers commençant la première année d’étude dans l’enseignement primaire et achevant la cinquième année n’atteint que 70,8%. Cela signifie qu’il y aurait presque 30%

de déperdition au primaire. Ce chiffre est estimé à 22,5% par la Banque Mondiale en 2008.

Les chiffres ci-dessous indiquent que si, ces dernières années, les efforts des autorités visant à généraliser la scolarisation des enfants au cycle primaire semblent avoir porté leurs fruits, les taux de scolarisation des jeunes de 12 à 15 ans demeurent faibles.

		1990	2006
Contexte urbain	Masculin	39,5	65,4
	Féminin	31,9	65,6
Contexte rural	Masculin	3,4	21,2
	Féminin	1,1	15,6
Ensemble		17,5	43,4

Figure 8 : Taux de scolarisation dans le secondaire collégial en % des enfants de 12 à 15 ans (PNUD, 2007)

Officiellement, l’instruction est obligatoire jusqu’à 16 ans. Néanmoins, il apparaît que plus de la moitié des jeunes Marocains âgés de 12 à 15 ans sont sortis du système scolaire. Il faut également noter qu’au cycle collégial, l’écart entre les milieux urbain et rural devient à nouveau conséquent. D’après le rapport de développement humain de 2006, la faible scolarisation collégiale est imputable à la couverture insuffisante des zones rurales en établissements répondant à ces besoins, à la fois en nombre et en qualité. De surcroît, ce rapport indique que l’enseignement secondaire qualifiant n’atteint qu’une faible proportion des strates scolarisables (PNUD, 2006 : 23).

Une déperdition scolaire importante entraîne nécessairement le maintien d’un fort taux d’analphabétisme. Le tableau ci-dessous indique que si l’alphabétisation a progressé depuis les années 1990, un long chemin reste encore à parcourir afin que l’analphabétisme ne soit plus un fléau répandu dans le pays.

	1994	2006
Contexte urbain	63	71
Contexte rural	25	41,9
Ensemble	45	58,8

Figure 9 : Taux d’alphabétisation de la population âgée de 10 ans et plus (PNUD, 2007 : 28)

Le taux d'analphabétisme était donc, en 2006, de 41,2 % sur le plan national, et de 58,1 % dans le milieu rural. Ces chiffres importants constituent un des problèmes majeurs de la société marocaine, et, dans le monde arabe, seul le Yémen, avec 51% d'analphabètes, se place derrière le Maroc. Quant aux autres pays du Maghreb, l'Algérie, la Tunisie et la Lybie sont bien mieux lotis avec respectivement 30%, 26% et 18% d'analphabétisme. Il est estimé que sur le plan du développement socio économique, le Maroc accuse un décalage temporel de 15 ans avec l'Algérie et la Tunisie (PNUD, 2006 : 23).

I.2.2. Les causes d'un système éducatif en difficulté

En 2007, Le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD), identifie six obstacles en partie responsables du malaise qui caractérise l'école marocaine :

- Les conditions socio-économiques des ménages ruraux.
- La pénurie d'établissements scolaires et de structures d'appui (...) notamment en raison de l'enclavement des régions les plus touchées. À titre d'illustration, les cantines scolaires ne concernent que 51% des élèves (...).
- L'insuffisance des crédits nécessaires à la réhabilitation des infrastructures scolaires.
- Le retard dans la réalisation des projets d'investissement à cause de la lourdeur des procédures administratives.
- La faible participation du secteur privé dans les villes et sa quasi-absence en milieu rural.
- L'insuffisance de l'encadrement administratif et pédagogique (PNUD, 2007 : 26).

Concernant ce dernier point, l'opération de « départs volontaires », plus connue sous le surnom de « DVD »¹³⁹, semble ne faire qu'aggraver la situation. De nombreux fonctionnaires - dont de nombreux enseignants - ont été incités à partir en retraite anticipée, ce qui répond aux économies budgétaires exigées par le Fonds Monétaire International et formulées dès les années 1980 (*cf.* la question du plan d'ajustement structurel abordée en introduction).

¹³⁹ L'usage du sigle *DVD*, pour « Départ Volontaire *Daba* » est très populaire depuis quelques années. *Daba* signifie « maintenant » ou « immédiatement » en darija. En réalité, le sigle signifie « Départ Volontaire Différé ».

En matière de dépenses allouées aux études primaires, Nicolas Beau et Catherine Graciet indiquent que le Maroc est un des seuls pays à ne pas publier de chiffres (Beau et Graciet, 2006 : 109). Toutefois, le PNUD estime, en 2006, que les dépenses globales liées à l'éducation « ont toujours représenté au moins 20% du budget de l'Etat et autour de 6% du PIB ». Les auteurs du rapport précisent :

« Bien que cette proportion soit supérieure à celle constatée dans les pays similaires, le système éducatif marocain obtient de moins bonnes performances, notamment en matière d'éducation de base et d'alphabétisation » (PNUD 2006 : 23).

Au-delà des causes structurelles générales décrites ci-dessus, il semble incontournable d'évoquer, à nouveau, les échecs à répétition des politiques linguistiques proposées par les autorités depuis l'indépendance. Sans y revenir ici en détail, nous nous contenterons de rapporter les paroles de deux acteurs du secteur éducatif, lesquels dressent un bilan bien sombre de ce volet linguistique. Le premier, l'actuel président délégué du Conseil supérieur de l'enseignement marocain déclarait, en 2000 :

« L'hétérogénéité des enseignements, la pléthore des contenus dispensés, ainsi que les incohérences des choix linguistiques et les multiples fractures qu'elles ont contribué à installer, appellent de la part des bénéficiaires un effort d'adaptation et une énergie pour se maintenir qu'ils ne sont pas toujours en mesure de consentir » (Belfkih, 2000 : 78/79).

La deuxième, actuellement didacticienne au sein de l'IRCAM, va plus loin, mais toujours dans le même sens :

« Le problème culturel et linguistique est la cause essentielle du dysfonctionnement du système éducatif marocain. Source d'affrontements idéologiques, il n'a jamais été posé avec suffisamment d'objectivité et de sérénité. Les préoccupations idéologiques étroites l'ont toujours emporté sur l'intérêt même de l'enfant marocain » (Demnati, 2002).

Avant d'ouvrir la porte de l'enseignement de l'amazighe, acte auquel nous invitent ces dernières paroles, il nous semble utile d'indiquer brièvement les orientations générales prises par les institutions gouvernementales dans leurs récents efforts de redressement du système éducatif.

I.2.3. La recherche de solutions aux problèmes de l'éducation

Face à l'ensemble des contraintes évoquées ci-dessus, la période 2000-2010 a été déclarée « décennie nationale de l'éducation et de la formation » par les autorités marocaines. Une réforme radicale a ainsi été entreprise et la Charte d'Education et de Formation (COSEF, 1999) a été promulguée, quelques mois à peine avant le décès du Roi Hassan II. Celui-ci souhaitait élaborer un nouveau contrat social et culturel entre le pays et son école. Des structures éducatives décentralisées et déconcentrées ont été mises en place, en particulier à travers la création de seize Académies Régionales d'Education et de Formation (AREF), elles-mêmes composées de plusieurs délégations. Les programmes, les manuels scolaires, les méthodes d'enseignement... tout a été revisité et replanifié.

L'État marocain annonce alors son souhait de mettre en place un système fiscal incitatif afin d'encourager le secteur privé à investir dans l'éducation. En parallèle, il entend désormais « s'appuyer sur les organisations non gouvernementales compétentes en matière d'éducation, pour qu'elles contribuent à la généralisation de l'enseignement (...) » (COSEF, 1999 : article 29, alinéa d). A ce titre, depuis la fin des années 1990, plusieurs fondations œuvrent pour la promotion de l'éducation et de l'alphabétisation, en particulier dans les zones rurales ou semi-rurales, à l'instar de la Fondation Zakoura Education et la Fondation BMCE Bank. Agissant sur le terrain de l'éducation non-formelle¹⁴⁰, la première a inauguré l'enseignement de l'amazighe en 2001 (cf. *infra*), et la seconde se penche actuellement sur la question de l'emploi des vernaculaires (arabe et amazighes)¹⁴¹ dans l'univers scolaire. Par ailleurs, si les experts de la Banque Mondiale rappellent fréquemment « l'insuffisance de la participation du secteur privé dans l'éducation maghrébine » (World Bank, 1999), il est néanmoins probable qu'une telle orientation ne ferait qu'accentuer la scolarisation à plusieurs vitesses déjà présente au Maroc.

En dépit des résolutions drastiques et des moyens mis en œuvre en 2000, dès 2007, le bilan des réalisations s'est révélé très mitigé, ce qui a conduit les autorités à élaborer un

¹⁴⁰ Pour plus de détails sur l'éducation non formelle et les enjeux néfastes qui gravitent autour de l'abandon des prérogatives de l'Etat marocain en matière d'instruction, voir l'article de Nadia Lamarkbi (2004) intitulé « Education non formelle au Maroc : lorsque l'Etat s'en mêle ».

¹⁴¹ Notamment à travers un colloque innovant organisé en juillet 2010, à Casablanca, intitulé « La langue, les langues » (Zakoura, 2010). Nous reviendrons sur les enjeux soulevés lors de cette rencontre au Chapitre 6 - I.2.3.

« plan d'urgence » visant l'accélération de la mise en œuvre de la réforme dans la période 2009-2012 (MEN, 2008 : 3). Ce nouveau programme comporte vingt-trois projets dont certains visent à faire appel à de nouvelles contributions de bailleurs de fonds¹⁴² (MEN, 2008 : 28).

Ce plan d'urgence 2009-2010 n'apporte guère de changements sur la question des langues dans l'enseignement. Il se contente de rappeler :

« Par ailleurs, la problématique des langues, dont l'impact sur la réussite scolaire et l'intégration professionnelle n'est plus à démontrer, sera traitée dans le sens d'une modernisation de l'enseignement de la langue arabe, de la maîtrise des langues étrangères et de la promotion de la langue amazighe » (MEN, 2008 : [en ligne]).

Si le plan d'urgence n'a pas apporté d'éléments supplémentaires sur le plan des langues dans le système éducatif, c'est sans doute parce que le grand pas avait précisément déjà été franchi en 1999 avec la Charte d'éducation et de formation, laquelle eut un impact considérable dans le pays.

I.3. L'amazighe dans la charte d'éducation et de formation (1999)

La Charte de 1999 est déterminante sur le plan de l'enseignement des langues car elle constitue une rencontre officielle entre l'univers scolaire et l'amazighe. C'est la première fois que cette langue se voit attribuer un rôle dans l'enseignement. Dans la section « Espaces de rénovation et leviers de changement », les nouvelles dispositions sont formulées comme suit :

« **Levier 9** : Perfectionner l'enseignement et l'utilisation de la langue arabe, maîtriser les langues étrangères et s'ouvrir sur le Tamazight (...).

Ouverture sur le Tamazight :

115. Les autorités pédagogiques régionales pourront, dans le cadre de la proportion curriculaire laissée à leur initiative, choisir l'utilisation de la langue Amazigh ou tout dialecte local dans le but de faciliter l'apprentissage de la langue officielle au

¹⁴² La France, à travers l'Agence Française de Développement, a ainsi décidé, en 2007, d'allouer 50 millions d'euros pour appuyer le plan d'urgence 2009-2012. Voir le site de l'Ambassade de France au Maroc qui fournit un dossier de presse en ligne. Consulté de <http://www.ambafrance-ma.org/medias/RDP%20Visite%20Xavier%20Darcos.pdf>

préscolaire et au premier cycle de l'école primaire. Les autorités nationales d'éducation-formation mettront progressivement et autant que faire se peut, à la disposition des régions l'appui nécessaire en éducateurs, enseignants et supports didactiques » (COSEF, 1999).

La terminologie officielle passe ainsi de « dialectes » (dans le discours royal de 1994), à « tamazighte » et « langue amazighe », ce qui est non négligeable étant donné les connotations communément impliquées par la dichotomie « langue/dialecte ». En revanche, il apparaît clairement que l'« ouverture » sur la langue est proposée comme une aide à l'apprentissage de la langue dominante qu'est l'arabe. L'intention du Ministère semble donc de reconnaître l'utilité de la présence de la langue première à l'école, à des fins pédagogiques. L'emploi de l'expression « ou tout dialecte local », dans lequel peut très bien s'inscrire l'arabe dialectal marocain confirme cette interprétation. Il s'agit ainsi d'une tolérance de la langue dans l'univers scolaire, et non d'une véritable homologation du projet d'enseignement de l'amazighe promis par le Roi Hassan II en 1994. Par conséquent, il n'est pas surprenant que ce document ait profondément déçu le mouvement associatif amazighe marocain. Comme le précise Laura Feliu :

« Selon cette Charte, chaque langue a un rôle spécifique. Alors que les langues étrangères sont conçues comme des instruments d'ouverture au monde moderne, et l'arabe comme la langue de l'identité nationale et religieuse, l'amazigh est maintenu dans un statut obscur, ambigu, relégué à un simple instrument d'appui, et cantonné au niveau régional » (Feliu, 2004 : [en ligne]).

Un an seulement après l'entrée en vigueur de la Charte, la Fondation BMCE Bank met en place, au sein de ses écoles, le premier apprentissage de la langue amazighe en tant que discipline scolaire.

I.4. L'initiative privée de la Fondation BMCE (2001)

La Banque Marocaine du Commerce Extérieur (BMCE) a créé la Fondation BMCE Bank pour l'Education et l'Environnement en 1995. Un des programmes majeurs de la fondation consiste à promouvoir l'enseignement dans les campagnes et les montagnes les plus défavorisées du Royaume. Au début des années 2000, cette fondation privée à vocation de mécénat s'est lancée dans la construction et la gestion d'un réseau d'écoles

communautaires appelé « *Medersat.com* »¹⁴³. Plus précisément, elle s'est engagée à construire cent écoles par an en milieu rural (Dalle, 2001 : 70). Ces complexes scolaires sont décrits par les concepteurs comme des « unités intégrées d'enseignement préscolaire et primaire, d'éducation formelle et non formelle, de recherche et d'innovations pédagogiques et de renforcement des capacités locales¹⁴⁴ » (BMCE, site internet). Le réseau « accompagne, aussi, le développement des écoles publiques avoisinantes en matière d'équipement et de formation » (*ibid.*). Le PNUD, l'Université René Descartes (Paris V), la Principauté de Monaco, l'ambassade de Chine, du Japon, et celle du Sénégal font partie des partenaires internationaux associés aux projets.

A la rentrée scolaire de 2001, les écoles de la fondation ont introduit l'enseignement de la langue amazighe dans leurs programmes scolaires au niveau du préscolaire et du primaire. Des manuels scolaires ont été édités en tifinaghe, en concertation avec l'IRCAM nouvellement mis en place. Ils s'intitulent *A nlm d tamazight* (« Apprenons l'amazighe »). Et en novembre 2005, la fondation a signé une convention de partenariat avec le Ministère de l'Éducation nationale.

Ce projet tente de remédier au fait qu'en milieu rural, l'école demeure quasiment un épiphénomène. En outre, la démarche de la Fondation BMCE semble avoir pris en compte le constat formulé en ces termes par le sociolinguiste marocain Rachid Arraichi : « chez la population scolaire rurale, la bête noire, ce sont les langues, même l'arabe » (Arraichi, 2007, communication personnelle).

La fondation n'a pas publié de rapport sur ses enseignements depuis 2004, mais il semblerait qu'à ce jour, le réseau *Medersat.com* compte près de 150 complexes scolaires et préscolaires à travers le pays.

L'introduction de la langue amazighe dans les écoles publiques marocaines s'effectue donc dans le contexte d'un système éducatif public qui tente, tant bien que mal,

¹⁴³ Cette appellation renvoie au terme arabe *medersatkoum* qui signifie « votre école » en arabe.

¹⁴⁴ Pour illustrer cette volonté de « renforcement des capacités locales », la fondation précise que la construction des bâtiments de ces complexes scolaires utilise toujours des matériaux locaux ainsi que les techniques et le savoir-faire des populations concernées. Cette démarche s'inscrit, en effet, dans une optique affirmée de développement durable. Nous avons pu visiter, dans la région de Taroudant, une de ces écoles communautaires entièrement construite en pisé. Et nous avons pu nous entretenir avec un instituteur qui y enseigne l'amazighe.

d'améliorer ses performances à travers une série de réformes drastiques mais dont l'efficacité n'est pas toujours attestée.

II. LES MODALITÉS DE MISE EN ŒUVRE DU PROJET

Nous présentons ici quatre dimensions importantes de la mise en œuvre du projet : les lignes directrices exprimées dans le partenariat entre l'IRCAM et le Ministère de l'Education Nationale, les nouveaux curricula scolaires qui intègrent la langue amazighe, la formation des enseignants du primaire, et enfin, la démarche didactique originale proposée à travers les manuels pédagogiques d'amazighe.

II.1. Le partenariat entre l'IRCAM et le Ministère de l'Education Nationale (2003)

Le 26 juin 2003, l'IRCAM a signé une convention de partenariat avec le MEN, précisant les principes et objectifs de l'introduction de l'amazighe dans l'enseignement primaire. Un an auparavant, un document appelé « Livre Blanc » annonçait déjà quelques directions à prendre en la matière. Par la suite, ces accords se sont vus complétés par différentes notes ou circulaires ministérielles, comme la Circulaire n°108 de 2003, la note n°130 de 2006, la note n°133 de 2007. Ces documents indiquent :

« L'enseignement doit être généralisé à tous les niveaux d'enseignement. Il commence en première année du cycle primaire. Il est prévu de passer progressivement d'un niveau d'enseignement au niveau supérieur jusqu'à la couverture totale des niveaux.

L'enseignement doit être généralisé à tous les établissements scolaires du pays, et à tous les élèves, qu'ils soient amazighophones ou non. Il est prévu l'extension annuelle à 20% supplémentaires de l'ensemble des écoles primaires et à 25% de l'ensemble des collèges et des lycées » (MEN, 2003¹⁴⁵).

La langue amazighe doit donc être enseignée en tant que matière autonome et obligatoire, du primaire au secondaire, partout sur le territoire. L'année 2003-2004, l'année de

¹⁴⁵ Source : synthèse de la Circulaire 108 et autres documents officiels (en arabe).

l'expérience pilote de ce nouvel enseignement, a vu (officiellement) 345¹⁴⁶ écoles primaires inclure l'amazighe dans une ou plusieurs classes de 1^{ère} année. Ces écoles, comme nous l'a expliqué un responsable au Ministère ont été choisies prioritairement dans les zones fortement amazighophones :

Pour décider où ouvrir les écoles lors de l'expérience pilote, nous nous sommes penchés sur le nombre d'amazighophones dans chaque province. Plus le taux d'amazighophones est élevé, plus on ouvre de classes d'amazighe dans les écoles. Mais cette logique de départ n'a pas été tout à fait respectée par la suite. Et il est parfois difficile d'établir si la province est majoritairement amazighophone ou non. Ce sont les délégués qui choisissent (Ed7¹⁴⁷).

Sur le plan des principes, dans les premiers textes de cadrage produits par le Ministère de l'Education, il est déclaré :

« (...) la commission des choix et des orientations éducatives a accordé une importance capitale à l'enseignement de la langue amazighe étant donné (...) son rôle dans la consolidation de l'identité culturelle et civilisationnelle marocaine sous ses diverses composantes et dimensions ; le fait qu'elle soit une langue nationale, authentique et ancestrale portant une culture et une civilisation autochtones très anciennes ; le fait qu'elle soit une langue largement répandue à travers le territoire national, dans la créativité culturelle et dans la vie quotidienne de larges masses de nos concitoyens¹⁴⁸ ».

Désormais, il incombe à l'école d'intervenir pour augmenter le degré de reconnaissance de la langue et faire en sorte qu'il soit à la mesure de son degré d'usage. La démarche du Ministère s'éloigne donc bien de l'esprit de la Charte d'éducation de 1999, puisque l'« importance capitale » remplace l'« ouverture ». Pourtant, nous l'avons évoqué, cette Charte est toujours officiellement en vigueur, comme l'indique le motif n°6 du *dahir* portant création de l'IRCAM qui mentionne :

« Désireux d'approfondir la politique linguistique définie par la charte nationale d'éducation et de formation qui stipule l'introduction de l'amazigh dans le système éducatif » (Discours Royal, 2001b).

Lorsque nous avons cherché à élucider cette ambiguïté, un membre de l'IRCAM nous a confirmé l'obsolescence du texte de 1999 :

¹⁴⁶ Tous les chiffres nous ont été communiqués par un responsable du projet au Ministère (Ed7).

¹⁴⁷ Les citations en italiques sont extraites des entretiens que nous avons effectués sur le terrain. Voir le tableau récapitulatif fourni en Annexe 9.

¹⁴⁸ Source : « Intégration de l'amazighe dans les cursus scolaires », document fourni par le Ministère (en mains propres) sans références précises.

Il existe, aujourd'hui, une reconnaissance officielle de l'implantation de l'amazighe dans le système éducatif. Il y a une reconnaissance de la généralisation de l'enseignement à tous les niveaux. Il y a le Discours royal, le dahir. La Charte n'est pas prise en considération. Elle stipule qu'il s'agit juste d'une initiation... Ce n'est pas clair. Mais cette charte est vieille, elle est dépassée, elle date de 1999 (Ed4).

Un autre membre de l'Institut précise que ce flou des textes officiels agit comme un frein à l'enseignement :

Nos références sont le dahir et le Discours royal. Mais les discours officiels antérieurs, la Charte de l'Education Nationale de 1999 et le Livre Blanc¹⁴⁹, sont les références du Ministère et contredisent les nôtres. Le problème, c'est que le Ministère est divisé, une équipe travaille avec nous sur l'établissement d'un calendrier d'introduction de l'amazighe dans les écoles mais d'autres s'accrochent à la Charte pour que l'enseignement n'aille pas au-delà de la deuxième année (...) je dis : « Révisez votre Charte ! ». Le Roi a parlé de l'amazighe en termes de « langue nationale », donc c'est acquis, l'amazighe n'est en aucun cas au service de l'apprentissage de l'arabe (Ed2).

Malgré la coexistence de deux textes de référence qui présentent des finalités distinctes à l'égard de l'apprentissage de l'amazighe, la généralisation de l'enseignement de la langue est annoncée, et elle concerne tous le pays, et, à terme, tous les niveaux d'enseignement. Ceci constitue un changement majeur pour le système éducatif marocain. En outre, le Maroc devient le premier pays à accorder à la langue berbère un enseignement obligatoire à l'échelle nationale. Si à l'heure actuelle, cet enseignement ne couvre pas encore la totalité du territoire, c'est pourtant bien l'ambition affichée par l'IRCAM et le Ministère de l'Education. Comment cet enseignement est-il mis en œuvre ?

II.2. L'amazighe dans les curricula du primaire

Pour chaque cycle¹⁵⁰ du primaire, les ambitions de l'enseignement de l'amazighe sont présentées ainsi :

- Cycle de base où l'enseignement-apprentissage de l'amazighe est fondé exclusivement sur les données géolectales selon les régions ; le choix de l'enseignement dans les variantes géolectales a pour objectif d'assurer la continuité linguistique et culturelle entre le milieu familial et environnemental et l'espace scolaire ;

¹⁴⁹ Voir *infra*.

¹⁵⁰ Chaque cycle équivaut à deux années d'apprentissage.

- Cycle intermédiaire enrichi où l'enseignement-apprentissage de l'amazighe est dispensé dans les géolectes selon les régions, mais avec une ouverture sur d'autres géolectes, le géolecte de base se trouve ainsi enrichi par la synonymie et la variation lexicale, morpho syntaxique et prosodique propres aux géolectes des autres régions. Cette démarche est censée contribuer à amorcer l'intercompréhension entre les parles de l'amazighe ;
- Un cycle avancé où l'amazighe est enseigné en tant que code polynormé enrichi par ses géolectes et développé en vue de préparer les utilisateurs à une fluidité et une perméabilité interdialectales et devenir performant dans des situations de communication à large spectre (Aagnaou, 2009 : 24).

Selon le Livre Blanc et les notes qui ont suivi, les écoles doivent consacrer trois heures par semaine à l'enseignement/apprentissage de l'amazighe en première année du primaire. Les documents précisent que ce volume horaire sera réparti en six séances de 30 minutes ou cinq séances de 35 minutes. Les dernières notes ministérielles proposent un regroupement des séances, lorsque les établissements disposent d'un enseignant spécialisé en amazighe. Ce dernier peut ainsi intervenir trois fois par semaine pendant une heure.

Le tableau suivant indique, pour chaque matière, le volume horaire qu'un élève de 2^{ème} année étudie par semaine. Nous n'indiquons pas de date car, à ce jour, toutes les écoles n'ont pas encore intégré l'amazighe dans leurs curricula. Certains établissements sont donc encore concernés par les volumes horaire de la colonne « avant l'introduction de l'amazighe ».

Discipline d'enseignement	Avant l'introduction de l'amazighe	Après l'introduction de l'amazighe
Éducation Islamique	4 h	3 h 30
Langue arabe	11 h	10 h 30
Langue française	1 h 30	1 h 30
Langue amazighe	-	3 h
Education artistique et technique	2h 30	0 h 30
Mathématiques	5 h	5 h
Education physique	2 h	2 h
Activités scientifiques	1 h 30	1 h 30

Figure 10 : Nombre d'heures d'instruction hebdomadaire par discipline en 2^{ème} année du cycle primaire ¹⁵¹

¹⁵¹ Sources : site internet du MEN & MEN, 2006 (note n° 130, traduite de l'arabe).

En comparant un emploi du temps type fourni dans la Note n°130 du Ministère de l'Éducation aux horaires affichés actuellement¹⁵² sur le site du même Ministère, nous remarquons que le temps imparti à l'étude de l'amazighe a été prélevé principalement sur celui dédié à l'éducation artistique et technique, et, dans une moindre mesure, sur le créneau consacré à la religion. Ceci n'apparaît pas clairement dans les textes des différentes notes et n'est pas explicité plus avant. Nous supposons qu'une certaine marge de manœuvre est laissée à l'instituteur, ou, plus probablement, aux directeurs d'écoles et/ou aux différentes délégations, ce qui n'est pas sans conséquences sur la réception de cet enseignement et sa « prise au sérieux » par les différents acteurs du monde scolaire.

En outre, il nous faut préciser que dans de nombreuses régions rurales, où il y a pénurie d'infrastructures scolaires, il existe un système de double vacation. Cela signifie qu'une même salle de classe accueille un groupe d'élève le matin, et un autre l'après-midi. Il est donc fort probable que la répartition horaire proposée par le Ministère subisse souvent d'importantes modifications.

Enfin, en 3^{ème} année du cycle primaire, l'amazighe représente toujours 3h d'apprentissage hebdomadaire, tandis que le volume horaire consacré au français passe à 6h, à l'image de celui de l'arabe. Lors de nos enquêtes, l'enseignement de l'amazighe n'avait pas commencé au-delà de la 3^{ème} année. Il semblerait toutefois qu'il soit prévu de maintenir le volume horaire de l'amazighe à 3h hebdomadaire pour tous les niveaux du primaire. Une évolution de cette répartition n'est pas exclue. Cela dépendra certainement en grande partie des ressources humaines disponibles à terme.

II.3. La formation des enseignants

Pierre angulaire d'un projet d'introduction d'une nouvelle discipline dans les cursus scolaires nationaux, la formation des enseignants a été engagée dès 2003. Jusqu'en 2007, les sessions de formations ont été, aux yeux de tous, largement insuffisantes en quantité. Cependant, depuis, des améliorations semblent avoir été apportées sur ce plan.

¹⁵² Il est surprenant de constater que les horaires et les programmes indiqués sur le site internet du ministère (http://www.men.gov.ma/sites/fr/Lists/Pages/cycles_ens_presco-prim_horaires.aspx) ne font aucune mention de l'amazighe, plus de huit ans après les premières expériences pilotes.

II.3.1. Entre formation continue et formation initiale

Les documents officiels précités indiquent que les sessions de formations des enseignants « sont organisées en liaison avec l'IRCAM » (MEN, 2003). De 2003 à 2005, ces sessions proposées aux instituteurs duraient en moyenne de cinq à quinze jours par an et incluaient des modules d'histoire, de culture et de civilisation, et de linguistique amazighes. Elles auraient concerné environ 1000 enseignants la première année. Cette formation dite « continue » a néanmoins revêtu des allures de formations très ponctuelles, voire sporadiques en fonction des régions concernées, lorsqu'elles n'étaient pas tout simplement inexistantes. Tous les enseignants que nous avons rencontrés n'ont bénéficié (dans le meilleur des cas) que de ces sessions de formation continue.

La note n° 130 (2006) souligne la nécessité d'organiser des sessions de formation en amazighe au bénéfice des directeurs des établissements de l'enseignement primaire afin qu'ils parviennent à gérer, au quotidien, l'intégration de l'amazighe dans leurs écoles. En outre, depuis 2008, le Ministère de l'Education Nationale a pris conscience de la nécessité de sensibiliser à l'enseignement de l'amazighe les agents administratifs du secteur de l'enseignement, en plus des directeurs d'établissements. En effet, il demande aux académies régionales d'éducation et de formation (AREF), par les notes n°133 (MEN, 2008) et 116 (MEN, 2008), d'organiser des sessions de formation au bénéfice des responsables des cellules régionales, provinciales et locales afin qu'ils puissent encadrer plus efficacement l'intégration de l'amazighe dans les programmes scolaires (El Barkani, 2010 : 309/310).

La question d'une formation initiale¹⁵³ s'est posée à partir de 2006/2007, avec l'introduction de l'amazighe dans les programmes des Centres de Formation des Instituteurs (CFI), avec l'ambition d'une généralisation sur le plan national à la fin de l'année 2008 (El Barkani, 2010 : 310). Selon un formateur de CFI rencontré à Al Hoceima, les centres ont intégré un module d'amazighe composé d'une unité « langue » (30h par an) et d'une unité « didactique » (60h par an).

¹⁵³ Étant donné les changements récents intervenus dans l'organisation des formations des enseignants pour l'enseignement de l'amazighe, nous ne développons pas cette thématique plus avant. Toute conclusion serait automatiquement obsolète. Nous ne nous y attarderons pas, non plus, dans les analyses du terrain.

II.3.2. L'ouverture de filières universitaire amazighes

La Charte de 1999 mentionnait la mise en place imminente de centres de recherche et de formation au niveau universitaire :

« 116. Il sera créé, auprès de certaines universités à partir de la rentrée universitaire 2000-2001, des structures de recherche et de développement linguistique et culturel Amazigh, ainsi que de formation des formateurs et de développement des programmes et curricula scolaires » (MEN, 1999).

Il aura, cependant, fallu attendre 2007 avant que les premières Licences en Etudes amazighes ne voient le jour dans des facultés marocaines. Jusque-là, les étudiants désirant travailler dans le domaine amazighe dépendaient des filières françaises, anglaises ou, plus rarement, arabes. Pour ce faire, ils devaient attendre le niveau Master et trouver un enseignant amazighisant disposé à les encadrer.

Aujourd'hui, en 2011, trois universités proposent des filières d'études amazighes : l'Université Mohammed 1er d'Oujda, l'Université Ibn Zohr d'Agadir et l'Université Mohammed Ibn Abdellah de Fès-Saïss. Il est désormais possible d'obtenir, depuis peu, une Licence et/ou un Master en Etudes amazighes¹⁵⁴ dans certaines universités marocaines. Il est intéressant de noter que sur le site internet de l'Université Ibn Zohr d'Agadir, l'attention des futurs étudiants est attirée sur le caractère aléatoire de l'entreprise que représente l'enseignement de l'amazighe dans le pays. Il est ainsi indiqué :

« Malgré cette ouverture sur la langue et la culture amazighes et l'intégration de cette langue dans le système éducatif national, les chercheurs et les spécialistes se heurtent à quelques difficultés » (site internet de l'Université Ibn Zohr d'Agadir, 2011).

Ces filières ayant ouvert pendant, ou après, le déroulement de nos enquêtes de terrain, nous n'avons pas pu nous renseigner plus avant sur leur fonctionnement. En outre, les premiers diplômés le sont depuis un an à peine. Les enseignants de primaire que nous

¹⁵⁴ Les programmes complets de ces filières sont disponibles sur les sites respectifs des universités, aux adresses suivantes :

Oujda : <http://lettres.univ-oujda.ac.ma/Departements/Etudes%20francaises/etudes%20amazighes.htm>

Agadir : http://www.univ-ibnzohr.ac.ma/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=57

Fès : http://www.usmba.ac.ma/formation_licence_result.php?identifiant_licence=LEFAMS&%20titre_francais=LICENCE+D%27ETUDES+FONDAMENTALES++ETUDES+AMAZIGHES

avons rencontrés, en poste depuis plusieurs années pour la plupart, ne sont donc pas concernés par ces nouvelles formations. Il serait néanmoins intéressant de se pencher plus avant sur l'articulation entre les formations universitaires, l'enseignement dans le primaire et les missions de l'IRCAM. Lors d'un entretien avec la direction du Centre universitaire des langues et de la communication de l'Université d'Oujda, celui-ci a exprimé son inquiétude face à la politique éducative actuelle :

« La politique de standardisation n'est pas partagée par tous. Il y a une diversité et ce serait dommage de la perdre au nom d'une standardisation. Pourquoi veut-on à tout prix avoir une seule langue dans toutes les écoles marocaines ? Dans l'idéal, s'il faut enseigner l'amazighe, chaque région doit s'occuper de la langue. Quand il va à l'école, l'élève ne reconnaît pas sa langue. On a essayé de faire barrage à cette politique mais ils [l'IRCAM] étaient trop forts » (Monsieur K., communication personnelle, 2007).

Les enjeux évoqués ici par un universitaire amazighophone sont précisément ceux qui ont motivé la présente recherche. Ces paroles laissent donc entrevoir des rapports complexes voire litigieux entre les instances de décision - l'IRCAM et le Ministère de l'Education Nationale - et les universités. Notre étude se limite cependant à la sphère scolaire, pour les raisons évoquées précédemment.

Comprendre comment l'amazighe standardisé est diffusé à travers l'école nécessite maintenant d'analyser le matériel pédagogique élaboré à cet effet.

II.4. Les manuels scolaires d'amazighe

En dehors des manuels mis au point par la Fondation BMCE et destinés exclusivement aux établissements privés concernés par ce projet spécifique, le premier document pédagogique édité par l'IRCAM en vue de l'enseignement de la langue amazighe s'intitule *Awal inu*¹⁵⁵ (« Notre langue ») et date de 2003. Il s'agit d'un livret réunissant des fiches pédagogiques centrées sur des activités orales. Quelques-uns des instituteurs que nous avons rencontrés travaillaient encore avec ce document en 2005 et en 2007.

¹⁵⁵ (2003) : *Awal inu*, Royaume du Maroc, MEN, IRCAM, Rabat.

En 2003, le premier véritable manuel pédagogique destiné à toutes les écoles publiques marocaines a vu le jour : *Tifawin a tamazighte* (« Bonjour tamazighte/amazighe »)¹⁵⁶. Depuis septembre 2008¹⁵⁷, ce manuel existe pour les six niveaux du cycle primaire. Toutefois, lors de nos enquêtes, les enseignants utilisaient dans leur grande majorité le manuel de 1ère année, et très rarement celui de 2ème année.

II.4.1. Les principes suivis dans la conception des manuels

Les principes retenus par les linguistes de l'IRCAM dans leur travail d'aménagement du corpus se retrouvent dans l'élaboration des manuels pédagogiques. Il s'agit donc de transposer les étapes de la standardisation progressive dans le cadre scolaire. Autrement dit, il est attendu que la standardisation linguistique se réalise en partie par l'enseignement. C'est pourquoi il existe une régionalisation du manuel pédagogique *Tifawin a tamazighte*. Concrètement, le manuel de première année est décliné en trois versions identifiables par des couleurs, comme l'indiquent les images suivantes :



Figure 11 : La régionalisation des manuels de 1ère année (publications de l'IRCAM, 2003)

¹⁵⁶ Le terme « tamazighte » est à prendre, ici, dans son sens générique, soit comme équivalent du terme « amazighe ».

¹⁵⁷ L'année 2008 marque également l'ouverture à la concurrence du marché du livre scolaire pour l'amazighe. Dorénavant, il existe plusieurs ensembles didactiques tels que Adlis inu n tmazight (« Mon livre de langue amazighe ») ou encore Tamazight inu : abrid n umurs (« Notre langue amazighe : le chemin de la réussite »). Ces ouvrages, que nous n'avons pas explorés, doivent respecter les circulaires ministérielles et présenter un cahier des charges identique à celui du manuel de l'IRCAM (El Barkani, 2010 : 303).

Les contenus sont identiques d'un livre à l'autre, mais la langue employée demeure fidèle, dans une certaine mesure, aux spécificités respectives du tarifite, du tamazighte et du tachelhite. Un des objectifs poursuivis dans nos enquêtes consiste précisément à comprendre comment est perçue cette gestion de la variation par les enseignants.

Le manuel de deuxième année se présente sous une version unique, mais dans lequel le système des couleurs est maintenu par des bandes de couleur (vertes, jaunes ou bleues) en haut de chaque page. Certaines pages reflètent chaque variété séparément, et quelques parties sont communes aux trois (repérables par la couleur marron). Ce système souhaite exposer progressivement l'apprenant aux deux autres variétés.

Le manuel de troisième année poursuit cette logique et invite davantage l'élève à s'exercer sur les trois variétés. En 1ère et 2ème année, les contenus des manuels sont régionaux, en 3ème et 4ème année, ils proposent une ouverture sur les autres dialectes pour arriver à diffuser, en 5ème et 6ème année, une langue standard (El Barkani, 2010 : 306). Un membre de l'IRCAM précise que la convergence sur le plan de la grammaire est entamée dès la 3ème année (Ed2). Le succès - c'est-à-dire l'implantation – de la langue standardisée repose ainsi sur un dosage approprié de ce duo « ouverture / convergence ».

La figure ci-dessous est extraite du glossaire final figurant dans le manuel de l'enseignant de la 4ème année :

ⵙⵓⵏⵓⵙ	repas à base de farine d'orge	أكلة من طحين الشعير
ⵍⵓⵎⵉⵏ ⵙⵓⵏⵓⵙ	adverbes de lieu	ظروف المكان
ⵙⵓⵏⵓⵙ / ⵙⵓⵏⵓⵙ	tournée	دوران
ⵙⵓⵏⵓⵙ ⵙⵓⵏⵓⵙ	consignes	تعليمات
ⵙⵓⵏⵓⵙ / ⵙⵓⵏⵓⵙ / ⵙⵓⵏⵓⵙ	feu	نار
ⵙⵓⵏⵓⵙ ⵙⵓⵏⵓⵙ	avec plaisir	يكل فرح
ⵙⵓⵏⵓⵙ / ⵙⵓⵏⵓⵙ	viande	لحم
ⵙⵓⵏⵓⵙ / ⵙⵓⵏⵓⵙ	coq, poulet	ديك
ⵙⵓⵏⵓⵙ ⵙⵓⵏⵓⵙ	oignon	بصلة
ⵙⵓⵏⵓⵙ / ⵙⵓⵏⵓⵙ	verre	كأس
ⵙⵓⵏⵓⵙ ⵙⵓⵏⵓⵙ / ⵙⵓⵏⵓⵙ	épices	توابل
ⵙⵓⵏⵓⵙ / ⵙⵓⵏⵓⵙ	oeuf	بيضة
ⵙⵓⵏⵓⵙ	amande	لوز
ⵙⵓⵏⵓⵙ	griller	حمص
ⵙⵓⵏⵓⵙ ⵙⵓⵏⵓⵙ	citron	ليمون
ⵙⵓⵏⵓⵙ	saupoudrer	ذر
ⵙⵓⵏⵓⵙ / ⵙⵓⵏⵓⵙ	goûter	ذاق
ⵙⵓⵏⵓⵙ / ⵙⵓⵏⵓⵙ	laisser	تخلي عن، ترك
ⵙⵓⵏⵓⵙ / ⵙⵓⵏⵓⵙ / ⵙⵓⵏⵓⵙ	quand / lorsque	حينها، لا
ⵙⵓⵏⵓⵙ / ⵙⵓⵏⵓⵙ	grand plat	صحن كبير، وعاء
ⵙⵓⵏⵓⵙ - 3		
ⵙⵓⵏⵓⵙ, ⵙⵓⵏⵓⵙ	ennemi(s)	عدو، أعداء
ⵙⵓⵏⵓⵙ	envahir	اجتاح
ⵙⵓⵏⵓⵙ / ⵙⵓⵏⵓⵙ / ⵙⵓⵏⵓⵙ	vaincre	هزم
ⵙⵓⵏⵓⵙ ⵙⵓⵏⵓⵙ / ⵙⵓⵏⵓⵙ ⵙⵓⵏⵓⵙ	problèmes	مشاكل
ⵙⵓⵏⵓⵙ ⵙⵓⵏⵓⵙ	colonisateur	مستعمر
ⵙⵓⵏⵓⵙ	résistant	مقاوم
ⵙⵓⵏⵓⵙ	bouche	فم
ⵙⵓⵏⵓⵙ ⵙⵓⵏⵓⵙ / ⵙⵓⵏⵓⵙ	yeux	عيون
ⵙⵓⵏⵓⵙ ⵙⵓⵏⵓⵙ / ⵙⵓⵏⵓⵙ	cheveux	شعر
ⵙⵓⵏⵓⵙ ⵙⵓⵏⵓⵙ / ⵙⵓⵏⵓⵙ	face à	أمام

Figure 12 : Manuel pédagogique *Tifawin a tamazighte*, 4^e année, (IRCAM, 2003 : 96).

Lorsque nécessaire, différents termes amazighes sont proposés pour un même signifié (voir les termes « feu », « quand » ou « vaincre » ci-dessus). En outre, il a été décidé de proposer les mots ou expressions tels qu'ils apparaissent dans les textes du manuel. Autrement dit, ce n'est pas un système d'entrées par racine (comme dans un dictionnaire classique de langue sémitique) qui a été retenu, car cela aurait ajouté une difficulté

supplémentaire non négligeable. Ces questions sont encore d'actualité chez les lexicographes amazighisants et reviennent régulièrement dans les débats scientifiques¹⁵⁸.

Quelles sont les motivations de cette régionalisation des manuels ? Lors de la conception du matériel pédagogique, les avis divergeaient au sein de l'IRCAM, certains souhaitant présenter une langue unifiée vers la fin du cycle primaire, d'autres préférant attendre le niveau collège, voire lycée (Ed2). Il nous a semblé que les partisans du « plus tôt » souhaitaient renforcer la reconnaissance, et donc la crédibilité de la langue standard nationale. De l'autre côté, ceux qui étaient en faveur du « plus tard » percevaient prioritairement, dans l'apparition de l'amazighe à l'école, l'enseignement d'une langue première. La déclinaison en trois versions de ce manuel concilie, en effet, deux logiques : si elle incarne l'application des choix de la standardisation progressive elle a également pour objectif d'éviter à l'apprenant le fossé linguistique entre son milieu familial et l'espace scolaire. L'objectif est donc d'exposer le moins possible, ou le moins brutalement possible, l'apprenant à des items lexicaux ou structures qui sont étrangers à son environnement et à sa réalité quotidienne.

Il nous faut préciser que ce qui est présenté comme des choix didactiques pesés, débattus et assumés en amont, peut, à l'inverse, être interprété tout autrement. En 2005, un membre de l'IRCAM nous a ainsi déclaré :

Pour la première année d'enseignement, on a été un peu pris de court donc on a produit trois manuels (Ed2).

Comment ne pas s'interroger, alors, sur la façon dont aurait été abordée la standardisation de la langue, dans le cadre de l'enseignement scolaire, si le projet avait bénéficié de meilleures conditions, à savoir, plus de temps et moins de tensions socio-politiques. Du reste, nous pouvons également nous demander si les deux étapes (standardisation intra-géolectale puis inter-géolectale) constituent, dans l'univers scolaire, une solution à moyen ou long terme. Nous n'avons pas obtenu de réponses précises sur ce point auprès des décideurs. Cela dépend probablement du passage de la langue standard dans les usages quotidiens, et de l'évolution générale de la situation de l'amazighe.

¹⁵⁸ Voir, par exemple, les actes du colloque de l'INALCO consacré à l'enseignement de l'amazighe (2008).

II.4.2. Quelle(s) approche(s) didactique(s) ?

La question centrale qui s'est imposée à nous dès le début de notre recherche est la suivante : ce matériel pédagogique s'inscrit-il dans un enseignement de langue première ou bien dans celui d'une langue étrangère ? Nous l'avons posée aux concepteurs, néanmoins, loin de nous éclairer, les réponses obtenues ont laissé entrevoir une complexité certaine, voire une réelle ambiguïté.

Au sein du Centre de Recherche Didactique et des Programmes Pédagogiques de l'IRCAM, un chercheur nous a indiqué que le manuel était conçu comme un outil de Didactique de langues étrangères (DLE), précisant que l'approche retenue était une approche par compétences, et que les activités étaient enrichies, en filigrane, par des éléments importants de l'approche communicative. Un autre chercheur, du même centre, nous a déclaré que le matériel pédagogique se réclamait de la didactique des langues maternelles (DLM), tout en précisant que des éléments de la méthodologie SGAV étaient présents pour l'enseignement de la grammaire. Enfin, un troisième chercheur du centre nous a déclaré ceci :

Il s'agit de didactique d'une langue maternelle, mais c'est adaptable. En fait, on peut proposer que les arabophones aillent moins vite dans la progression pédagogique (...). C'était trop compliqué de faire des manuels différents pour arabophones (Ed6).

Par « adaptable », il s'agit, entre autres, de pratiquer une « pédagogie différenciée », comme nous avons pu l'entendre à plusieurs reprises. Ce même didacticien ajoutera : « à une situation unique, nous avons apporté une réponse unique ». Nous n'avons donc pas pu éclaircir de façon précise cette dimension pourtant essentielle de l'enseignement de l'amazighe. Tout l'enjeu de la question réside dans le fait que cette langue constitue une langue première pour certains élèves mais une langue inconnue pour d'autres. Il aura fallu attendre de rencontrer un sociolinguiste (amazighophone, non militant) qui n'est pas impliqué dans les travaux de l'IRCAM pour que soit abordé l'enjeu principal qui a motivé la présente recherche. A la question « s'agit-il, selon vous, d'un enseignement de langue maternelle ou de langue étrangère ? », il nous a répondu :

« C'est un terrain glissant. En fait, on doit parler de langue nationale, parce que la standardisation empêche de parler d'une langue maternelle » (Monsieur A. 2007).

« Langue maternelle », « langue étrangère », « langue nationale », « situation unique », la multiplicité des termes employés illustre la complexité de la situation sociolinguistique de l'amazighe au Maroc. Cette langue n'endosse pas le même statut à travers le territoire marocain, ni même à l'intérieur d'une salle de classe, puisque les élèves arabophones et amazighophones sont réunis. D'où la difficulté de proposer un enseignement identique pour tous, sur un terrain où règne l'hétérogénéité des profils sociolinguistiques.

Lors d'une communication personnelle, le Recteur de l'IRCAM, Ahmed Boukous, a abordé cette question de la nature de l'enseignement à travers une formulation que nous estimons déterminante pour le projet. Il a, en effet, indiqué qu'il s'agissait d'un enseignement « à fonction identitaire », fonction complexe s'il en est. S'il est difficile de considérer que cela permette de véritablement dépasser le dilemme évoqué (DLM vs DLE), cette conception ouvre néanmoins un champ des possibles dans la mise en œuvre de l'enseignement/apprentissage de l'amazighe.

Dans l'immédiat, afin de disperser le flou qui caractérise la nature et la/les fonction(s) de l'enseignement de l'amazighe, nous proposons de faire appel aux travaux effectués depuis une trentaine d'années dans le domaine de l'éducation bilingue.

III. LE PROJET MAROCAIN PARMIS LES DIFFÉRENTS MODÈLES D'ÉDUCATION BI-MULTILINGUE

Dans cette dernière section de chapitre, nous souhaitons situer le nouvel enseignement parmi les différents modes d'éducation bi-multilingue¹⁵⁹. En quoi cela est-il pertinent pour notre propos ? Tout d'abord, parce que l'apprentissage de l'amazighe débute dès l'entrée de l'enfant marocain à l'école, et il est prévu qu'il continue jusqu'au lycée dans les années à venir. En outre, comme nous l'avons déjà signalé, la langue française apparaît dans les cursus dès la deuxième année du cycle primaire. Le pays s'engage donc bien dans un système éducatif qui encourage officiellement un certain plurilinguisme. Ensuite, parce

¹⁵⁹ Dans ce domaine, la littérature scientifique emploie plus souvent l'expression « éducation plurilingue ». Toutefois, dans un souci de cohérence avec les définitions auxquelles nous avons choisi de nous référer (cf. introduction), nous préférons utiliser le terme « plurilingue » pour désigner la coexistence de langues chez les individus, et « multilingue » pour celle des Etats et des systèmes éducatifs.

qu'avec la reconnaissance officielle de l'amazighité comme « élément du patrimoine national », la question du bilinguisme national est posée, implicitement, voire explicitement. En témoignent les propos d'Ahmed Boukous, recteur de l'IRCAM :

« [si] la finalité de l'aménagement est de faire de l'amazighe une langue officielle institutionnalisée (...) sur le plan de la politique linguistique, cet objectif s'inscrirait dans la perspective d'un régime de bilinguisme et de biculturalité nationales arabo-amazighes » (Boukous, 2003 : 17).

En témoignent également les récents débats publics entourant la question de la reconnaissance de l'amazighe comme deuxième langue officielle du pays¹⁶⁰. En outre, dans plusieurs entretiens journalistiques, des membres de l'IRCAM parlent d'un enseignement en berbère au futur, et non plus au conditionnel (Ameur, 2005). Cette possibilité est également parfois évoquée dans nos enquêtes.

Confronter le projet d'introduction de l'amazighe dans le système éducatif marocain aux modalités existantes de l'éducation bi-multilingue permet donc de clarifier les objectifs des autorités marocaines, et d'identifier les éventuelles discordances entre finalités et mise en œuvre.

III.1. L'éducation bi-multilingue : définition et typologie

L'éducation bi-multilingue recouvre de nombreuses réalités. La définir comme un système scolaire dans lequel au moins deux langues sont vecteurs d'enseignement est évidemment trop restrictif et peut même s'avérer incorrect. Il est donc plus pertinent de se pencher, dans un premier temps, sur ses différentes finalités.

¹⁶⁰ Voir, par exemple, le débat télévisé de l'émission politique « Mubacharatan maakoum » (« En direct avec vous ») du 20 avril, sur la chaîne marocaine 2M, intitulé « Quelle sera la place de l'amazighité dans la prochaine constitution ? ». Emission accessible en ligne :

http://www.2m.ma/Programmes/Magazines/Information/node_1006/202

III.1.1. Les finalités de l'éducation bi-multilingue

En 1977, Charles Ferguson donnait dix exemples d'objectifs pouvant être poursuivis par un système d'éducation :

- « 1) To assimilate individuals or groups into the mainstream of society;
- 2) to unify a multilingual community;
- 3) to enable people to communicate with the outside world;
- 4) to gain an economic advantage for individuals or groups;
- 5) to preserve ethnic or religious ties;
- 6) to reconcile different political, or socially separate, communities;
- 7) to spread and maintain a colonial language;
- 8) to embellish and strengthen the education of elites;
- 9) to give equal status to languages of unequal prominence in the society;
- 10) to deepen understanding of language and culture »

(Ferguson *et al.*, 1977: 163-72, cité par Paulston & Tucker, 2001 : 462).

Cette longue liste - au sein de laquelle des regroupements seraient possibles - suggère qu'il peut exister autant d'objectifs d'éducation bi-multilingue que de politiques linguistiques. Au Maroc, la présence et le succès de nombreux établissements privés, qu'ils soient francophones, anglophones ou encore hispanophones (les « missions ») correspond ici aux objectifs n°3 (s'ouvrir à l'international), n°4 (permettre une ascension socio-économique), n°8 (renforcer l'éducation des classes privilégiées), et possiblement n°10 (s'ouvrir aux autres langues et cultures). Certains diront même que l'objectif n°7 (maintenir la présence d'une langue anciennement coloniale) n'est pas totalement absent des esprits... Selon les déclarations des autorités, l'introduction de l'amazighe comme langue obligatoire pour tous les élèves du pays attribue au système scolaire les objectifs n°5 (préserver un patrimoine ethnique), n°6 (réconcilier des communautés), avec l'espoir, pour de nombreux militants de la cause amazighe, que le n°9 se réalise dans un futur proche (donner à une langue minorée un statut égal à la langue dominante).

Comment ces objectifs théoriques sont-ils susceptibles d'être atteints dans la pratique ?

III.1.2. Une typologie de l'éducation bi-multilingue

Depuis près de quarante ans, les chercheurs concernés à la fois par la sociolinguistique et la didactique ont établi plusieurs typologies d'éducation bi-multilingue¹⁶¹. Il est désormais courant de présenter trois grandes catégories de modèles : les modèles d'enrichissement, les modèles de maintien et les modèles de transition. Les premiers visent un bilinguisme dit « équilibré », les deuxièmes ambitionnent de préserver la (les) langue(s) des groupes minoritaires, et les derniers visent essentiellement une bonne maîtrise de la langue majoritaire.

Nous proposons ci-dessous une présentation des différents modèles d'éducation bi-multilingue en vigueur à travers le monde dans différents contextes sociolinguistiques. Ce classement est inspiré de typologies déjà établies et bien connues dans la littérature scientifique, à savoir, les travaux de Miguel Siguan et William-Francis Mackey (1986), ceux de Nancy Hornberger (1988, 199, 2006), de Tove Skutnabb-Kangas & Ofelia Garcia (1995), de Fred Genesee (1999), et de Colin Baker (2006b) . Nous avons passé sous silence certaines configurations lorsqu'elles étaient trop spécifiquement rattachées à un terrain précis (le contexte nord-américain, par exemple), et nous avons apporté des précisions sur certains aspects lorsque nous le jugions pertinents pour le cas marocain.

¹⁶¹ Voir, de façon générale, les travaux de chercheurs de tradition anglo-saxonne dans les domaines appelés « *Educational linguistics* », « *Applied linguistics* » ou encore « *Language in education* ».

	Modèle	Elèves	Langues de la classe / Organisation pédagogique	Objectifs linguistiques	Objectifs sociétaux
1	Modèle duel à deux sens	Deux groupes ensemble	L1 et L2 sont toutes deux utilisées comme L d'enseignement	Bilinguisme et enrichissement pour les deux groupes	Privilège pour classes moyennes plus qu'égalité des chances
2	Modèle d'immersion	Groupe majoritaire essentiellement	L1 et L2 en commençant par L2 ou uniquement L2	Bilinguisme équilibré	Privilège pour classes moyennes plus qu'égalité des chances
3	Modèle de maintien	Groupe minoritaire	L min. est utilisée comme L d'enseignement au départ et L maj. comme matière puis partiellement comme L d'enseignement	Bilinguisme relatif : maintien de la L min. et acquisition de la L maj.	Intégration + enrichissement pour le groupe minoritaire
4	Modèle transitionnel	Groupe minoritaire	L min. comme L d'enseignement au départ remplacée ensuite par L maj.	Monolinguisme relatif	Intégration / assimilation
5	Modèle de submersion	Groupe minoritaire	L maj.	Monolinguisme	Intégration / assimilation
6	Enseignement général monolingue Enseignement avec L2	Groupe majoritaire	L1 avec cours de L2 enseignée(s) uniquement comme matière(s) à raison de quelques heures par semaine	Monolinguisme	Ouverture minimale sur le monde

Figure 13 : Eléments de typologie de l'éducation multilingue

Remarque : nous employons le couple L1 / L2 lorsque les deux langues possèdent un statut important. Dans le modèle n°6, L2 représente n'importe quelle langue étrangère (LV1, LV2, LV3, etc.). Nous avons recours au couple L maj. (majoritaire) / L min. (minoritaire) lorsque les langues possèdent des statuts nettement différenciés.

Le modèle n°1 : duel à deux sens

Il correspond au modèle américain « *two-ways* ». Les langues en présence ne sont que peu hiérarchisées, elles sont toutes deux dotées d'un certain prestige, elles sont employées à égalité comme langues d'enseignement. En France, ce modèle existe dans les établissements dit « internationaux ». Au Maroc, de nombreuses écoles privées

fonctionnent ainsi. Il n'est pas rare, par exemple, que le programme de mathématiques soit travaillé deux fois : une fois en arabe et une fois en français.

Le modèle n°2 : immersion

Comme pour le modèle précédent, les deux langues possèdent généralement un certain prestige. La deuxième langue est utilisée comme langue d'enseignement pour 50% à 100% du temps. Au Maroc, les « missions » privées s'inscrivent dans ce système. Il s'agit donc principalement d'un enseignement élitiste. Ce modèle peut toutefois être retenu dans le cadre de la promotion d'une langue minoritaire. C'est le cas de certaines écoles francophones au Canada anglophone ou des écoles bascophones, dans le Pays basque espagnol. Pour ces dernières, l'enseignement se décline en trois modèles. C'est le modèle D¹⁶² qui correspond à l'immersion, car le basque y est l'unique langue d'enseignement. L'immersion peut donc également concerner des langues à statut minoritaire.

Le modèle n°3 : maintien

Egalement appelé « *late-exit bilingual education* » en anglais, ce modèle est fréquemment organisé par les communautés minoritaires. Fred Genesee indique que cet enseignement dure généralement de 6 à 12 ans, soit la majeure partie de la scolarité d'un élève (Genesee, 1999 : 8). Il a pour principal objectif de garantir la transmission d'une langue de l'entourage de l'enfant, et de l'amener à un bilinguisme dit « fonctionnel ».

Le modèle n°4 : transitionnel

Egalement appelé « *early-exit bilingual education* », ce modèle a été mis en place pour un public d'enfants de migrants au Etats-Unis. Ce type d'enseignement dure en général de 2 à 4 ans (Genesee, 1999 : 8). Joshua Fishman remarque que ce système est voué à l'auto-destruction puisque, dit-il s'il fonctionne, il y aura *language shift* (changement linguistique, donc abandon de la langue première), et s'il ne fonctionne pas, il y aura *language shift* également (Fishman, 1982 cité par Hornberger, 1988 : 235).

¹⁶² Le modèle A utilise l'espagnol comme langue d'enseignement ; le modèle B a recours à l'espagnol et au basque comme langues d'enseignement. Il n'existe pas de modèle C car la lettre « c » n'existe pas en langue basque.

Le modèle n°5 : submersion

Le modèle de submersion est également fréquent pour les enfants de migrants. Il peut toutefois contenir des « enseignement protégé » (*sheltered instruction*, en anglais). Un tel enseignement est prévu pour durer de 1 semestre à 3 ans. Son objectif essentiel étant la maîtrise de la langue majoritaire par les apprenants, il peut difficilement être qualifié d'enseignement multilingue.

Au Maroc, l'esprit de la Charte d'Education et de Formation de 1999 s'inscrit dans cet esprit puisqu'elle permet à l'enseignant d'avoir recours aux « dialectes » pour faciliter l'apprentissage de la langue majoritaire qu'est l'arabe.

Le modèle n°6 : enseignement de langue(s) étrangère(s)

Ce dernier modèle ne peut pas non plus prétendre à dispenser un enseignement multilingue dans sa définition stricte, puisque, comme le modèle précédent, il existe une langue unique comme vecteur d'enseignement. Sa présence dans la typologie met néanmoins en évidence la distance qui le sépare des autres modèles.

Pour synthétiser le tableau proposé, les modèles 1, 2 et 3 sont dits « forts » car ils visent un plurilinguisme et les modèles 4, 5 et 6 sont dits « faibles » car ils visent un monolinguisme. En outre, les premiers sont conçus pour structurer la quasi-totalité de la scolarité de l'enfant, alors que les seconds (sauf le n°6) sont censés céder la place à un enseignement traditionnel, donc en langue majoritaire. La distinction entre ces deux catégories de modèles a également été exprimée en termes de « bilinguisme d'élite » vs « bilinguisme de masse » (« *elite bilingualism* » vs « *folk bilingualism* ») (Skunabb-Kangas, 1981 : 97). Le premier est souvent envisagé comme un atout, car il est associé à l'acquisition de langues dominantes par des groupes de statut socio-économique supérieur, alors que le bilinguisme de masse est généralement perçu comme un problème et associé aux langues minorées de groupes défavorisés. Ces notions ont néanmoins été contestées car jugées stéréotypiques.

Tenter d'établir une typologie de l'éducation multilingue qui rende compte de toutes les déclinaisons possibles est une tâche ardue tant les contextes sociolinguistiques et sociopolitiques, les objectifs officiels (et officieux), l'organisation pédagogique ou encore

les langues elles-mêmes peuvent influencer sur les modèles décrits. Cet exercice permet néanmoins de mieux identifier les enjeux de la nouvelle politique linguistique que les autorités marocaines mettent en place actuellement.

III.2. Situation de la nouvelle politique linguistique éducative marocaine

Que nous apprend cet éclairage typologique sur la nature des choix marocains ?

III.2.1. Les nouveaux choix marocains au sein de cette typologie

Si nous considérons, dans un premier temps, que l'amazighe est la langue minoritaire et que l'arabe (sans qualificatif) constitue la langue majoritaire, alors il est possible d'affirmer que c'est le modèle n° 6 (monolingue avec plusieurs enseignements de L2) qui est en vigueur dans les écoles publiques. L'amazighe (puis le français) sont disciplines d'enseignement à raison de quelques heures par semaine, et l'unique langue vecteur est l'arabe. Toutefois, si l'on se place du point de vue d'un élève amazighophone qui entre en contact avec l'arabe pour la première fois à l'école, il semblerait plutôt que celui-ci perçoive le système éducatif comme relevant du modèle n°5 (de submersion). L'organisation pédagogique ainsi que les objectifs d'enseignement visent à l'assimilation linguistique à l'arabe.

A ce stade, pour rendre compte de la situation marocaine, il devient nécessaire de distinguer les objectifs de l'organisation pédagogique. Avant la promulgation de la Charte de 1999, l'élève n'avait que peu de chance, officiellement, que l'enseignant s'adresse à lui dans sa langue à l'intérieur de la classe. A partir de 1999, sur le plan de l'organisation pédagogique, l'appui sur la langue minoritaire, dans les premières années d'apprentissage rapproche notre situation du modèle n°4 (transitionnel). A ceci près que, comme nous l'avons vu, le recours à la langue première sert des besoins ponctuels et ne constitue pas véritablement la langue d'enseignement. Les objectifs, quant à eux, demeurent ceux de l'intégration/assimilation.

Depuis le partenariat entre l'IRCAM et le Ministère de l'Éducation, les objectifs ont radicalement changés. Ils s'orientent désormais vers la consolidation d'une identité nationale plurielle, donc vers un maintien de la langue du groupe minoritaire que représentent les élèves amazighophones, et vers un enrichissement culturel et linguistique pour les deux groupes, minoritaire comme majoritaire. Il s'agit donc des objectifs des modèles n°1 (duel à deux sens) et, d'une certaine façon, du modèle n°3 (maintien). Toutefois, sur le plan de l'organisation pédagogique, nous sommes plus proche du modèle n°6 (enseignement général monolingue avec langue(s) étrangère(s)). En effet, l'amazighe, même s'il n'est pas langue « étrangère », est enseigné comme matière, à raison de 3h par semaine.

Le nouvel enseignement marocain peut être décrit ainsi, à travers la grille de la précédente typologie :

Modèle	Elèves	Langues de la classe / Organisation pédagogique	Objectifs linguistiques	Objectifs sociétaux
Nouveau modèle marocain	Groupes majoritaire et minoritaire ensemble	L maj (arabe) est langue d'enseignement. L min (amazighe) et L2 (français) enseignées comme matières.	Bi-plurilinguisme pour les deux groupes (?)	Enseignement à fonction identitaire. Revalorisation de la L min. Enrichissement.

Figure 14 : Caractérisation du modèle du nouvel enseignement marocain : première proposition

Les objectifs affichés sont ceux des modèles « forts », mais la mise en application proposée demeure celle des modèles « faibles ».

Nous avons déjà mentionné que plusieurs éléments indiquent une certaine volonté d'orienter le pays vers un bilinguisme arabe/amazighe à l'échelle de la société. Toutefois, l'amazighe n'étant pas (encore ?) reconnue comme langue (co)officielle du Maroc, ces éléments demeurent à la fois théoriques et incertains.

Enfin, nous reprenons, dans la dernière colonne du tableau, la terminologie employée par le recteur de l'IRCAM, à savoir qu'un des objectifs sociétaux est de revaloriser la

dimension amazighe de l'identité nationale. En outre, les deux discours royaux de 2001 évoqués précédemment indiquent qu'il ne s'agit pas d'un enseignement identitaire au sens « communautaire » du terme. Le fait que la langue amazighe soit enseignée à tous les élèves dans tout le pays montre que le projet est véritablement celui d'une réconciliation nationale.

III.2.2. Vers une caractérisation plus pertinente

Affiner la description des configurations possibles des langues au sein de l'école nécessite, à ce stade, d'apporter quelques précisions d'ordre terminologique.

III.2.2.1. Quelques considérations sur la terminologie L1, « Langue maternelle », etc.

Pour désigner l'amazighe, nous avons, jusqu'à présent, employé les expressions « langue maternelle », « langue première », « vernaculaire » et « langue du quotidien ». Quelques précisions s'imposent sur différents termes et sur les appellations rencontrées dans la littérature scientifique consacrée aux langues minorées et/ou en didactique des langues.

L'expression « langue maternelle » est largement utilisée à la fois dans le langage courant et par des auteurs scientifiques. Depuis plusieurs années, pourtant, elle est délaissée par plusieurs spécialistes qui ont souligné son caractère toujours imprécis et souvent inopérant. Il a souvent été admis d'office que la langue maternelle était celle que la mère transmettait à ses enfants et/ou plus généralement, qu'il s'agissait de la langue de la structure familiale. Or, à l'évidence, l'observation de milieux plurilingues ne peut se satisfaire d'une telle définition. C'est pourquoi la communauté scientifique a cherché des appellations plus neutres, comme celle de « langue première » (L1). Si le critère de l'acquisition apporte une précision utile, cette terminologie alternative ne permet pas, non plus, de réunir tous les aspects de la « langue maternelle » de façon exhaustive. Jean-Pierre Cuq remarque que « le caractère spontané, naturel de son usage, l'aisance dans son maniement, apparaissent parfois comme des traits définitoires de la LM » (Cuq, 1992 :151). Pour aller plus loin, Tove Skutnabb-Kangas propose une tentative de

définition de la « langue maternelle » selon cinq critères que nous reformulons comme suit :

- la/les langue(s) apprise en premier (chronologique)
- la langue la mieux connue (compétence)
- la langue la plus utilisée (fonction)
- la langue avec laquelle on s'identifie en tant que locuteur (identification interne)
- la langue qui sert à d'autres pour identifier le locuteur en tant que natif (identification externe) (inspiré de Skutnabb-Kangas, 1988 : 16).

Si ces distinctions sont utiles, elles ne font pas disparaître le flou qui entoure les usages courant de l'expression. D'autant plus que les deux derniers critères, par leur nature représentationnelle, ouvrent la voie à davantage de flottements. Et nous verrons, à travers la suite de ce travail, qu'il est possible de s'identifier symboliquement à une langue « tout court », c'est-à-dire pas nécessairement en tant que locuteur.

Nous préférons, pour notre part, employer l'expression « langue première » lorsque nous voulons distinguer élèves arabophones monolingues et élèves amazighophones, par exemple. Il s'agit alors de mettre l'accent sur le fait que l'élève ait grandi dans un environnement familial majoritairement darijaphone ou amazighophone. Néanmoins, nous n'abandonnons pas l'usage de l'expression « langue maternelle » car, nous le verrons, ce terme est récurrent chez les personnes rencontrées au cours de notre enquête, mais également dans les écrits des linguistes concernés par l'aménagement/enseignement de l'amazighe. Et cela démontre que, comme l'exprime Jean-Louis Chiss :

« le syntagme « LM » a au moins l'avantage de maintenir un espace de représentations, un faisceau de connotations qui permettent d'évoquer une épaisseur historique et culturelle, un enracinement dans un héritage, des héritages religieux, nationaux, identitaires, affectifs, qu'aucune décision, parée des artifices de la scientificité, ne pourra, de toutes façons, supprimer » (Chiss *et al.*, 2008 : 19).

Nous nous efforçons donc de préciser à chaque fois, et autant que possible, dans quel sens nous employons l'une ou l'autre expression.

III.2.2.2. Quand différentes variétés de langues entrent en jeu dans la classe

Dans un premier temps, nous nous sommes limitée à considérer la langue d'enseignement et la langue enseignée dans un rapport strictement binaire. Cependant, le phénomène de diglossie amène à reconsidérer plus finement les statuts - et surtout les fonctions - des langues dans l'univers scolaire marocain. Pour ce faire, nous nous inspirons du travail que Bruno Maurer (2010) a consacré à l'enseignement des langues au Mali. Il distingue ainsi la langue matière, la langue médium (ou vecteur) d'enseignement, la langue auxiliaire des apprentissages, et la langue culture (Maurer, 2010 : 51-53).

Langue matière

La langue est une discipline scolaire, un objet d'étude. C'est le choix qui a été retenu pour l'enseignement de l'amazighe. Rappelons que l'objet d'apprentissage est l'amazighe unifié, standardisé.

Langue médium (ou vecteur) d'enseignement

C'est à travers elle que sont réalisés les apprentissages. Bruno Maurer indique que l'on s'arrête souvent à cette dimension, mais qu'elle possède une deuxième fonction plus large, celle de langue de scolarisation. Il précise ceci :

« [e]nter à l'école est, pour tout enfant, l'occasion de découvrir un milieu social nouveau, qui comporte ses règles propres (socialisation). C'est la langue dans laquelle il découvre le nom des matières et du matériel scolaire, qu'il apprend ce qu'est une consigne, qu'il intègre un réseau de communication nouveau pour lui (...) » (Maurer, 2010 : 52).

Pour l'auteur, la langue de scolarisation « ne renvoie ni à une variété de [langue], ni à une situation ou un contexte d'apprentissage (...) mais à un ensemble de fonctions (...) » (*ibid.*). Cela laisse entrevoir l'importance capitale, d'un point de vue psychopédagogique, que peut jouer cette langue d'enseignement pour le jeune élève. Au Maroc, cette langue est – officiellement - l'arabe standard. Il s'agit donc d'une langue complètement différente de la langue première des élèves amazighophones, et d'une langue considérablement différente de la langue première des élèves arabophones.

Langue auxiliaire des apprentissages

Ce troisième mode de présence des langues dans l'école est moins visible dans les programmes d'enseignement. Il s'agit de la langue auquel l'enseignant a recours pour faire comprendre une notion, aider à la compréhension d'une situation, proposer aux élèves des étayages les aidant à résoudre une tâche. Bruno Maurer la qualifie de « langue relais » et ajoute : « les maîtres font bien souvent usage de langue auxiliaire des apprentissages sans le savoir, un peu comme Monsieur Jourdain avec la prose » (Maurer, 2010 : 52).

Au Maroc, il s'agira des vernaculaires arabes et amazighes. Pendant longtemps, ce recours à une langue « que tout le monde comprend » (pour reprendre des termes employés par les enseignants que nous avons rencontrés) était vécu sur le mode de la mauvaise conscience. Rada Tirvassen utilise, pour désigner ce phénomène, l'image du sentiment de « braconnage » (Tirvassen, 2011 : 112). Nous partageons la position de Bruno Maurer lorsqu'il remarque « ce point de vue devrait entrer dans la formation des enseignants, ainsi que dans l'écriture des curriculums en ce qu'il concerne les voies et moyens de l'enseignement » (Maurer, 2010 : 53).

Langue-culture

Enfin, l'auteur attire notre attention sur le fait qu'il existe des langues qui font l'objet d'enseignements « de type civilisationnels, dont l'objectif est de tenter de ne pas totalement couper l'enfant scolarisé de sa culture traditionnelle ». Son travail concerne l'Afrique et prend donc en compte la problématique des langues locales/nationales. Si aucune précision n'est apportée sur les formes et les contenus possibles d'un tel enseignement, sa brève description laisse imaginer que c'est, au moins en partie, dans cette optique-là qu'est envisagé l'enseignement de l'amazighe au Maroc, lorsque l'expression « enseignement à fonction identitaire » lui est attribuée.

Il nous semble donc trop restrictif de qualifier l'arabe de langue d'enseignement et l'amazighe de langue matière. C'est la première raison pour laquelle il est nécessaire de nuancer notre première description de la nouvelle politique linguistique éducative. La deuxième raison qui appelle davantage de précisions réside dans la situation diglossique de l'arabe. Celle-ci empêche de véritablement considérer l'arabe standard comme « langue majoritaire » au sens numérique. Elle pourrait éventuellement recevoir la

qualification de « langue majorée », pour constituer le pendant d’une langue « minorée ». En revanche, les vernaculaires amazighes peuvent être désignés comme « langues minoritaires » dans la mesure où la population amazighophone est limitée (entre 25% et 45% selon les sources, cf. Chapitre 1.- IV.3.2.1). Nous proposons donc le tableau suivant dans lequel apparaissent les possibilités de configuration des langues en présence :

Modèle	Elèves	Langues de la classe / Organisation pédagogique	Objectifs linguistiques	Objectifs sociétaux
Nouveau modèle marocain	Groupes majoritaire et minoritaire ensemble	L maj S (arabe standard) est langue-vecteur. L nat S (amazighe standard) est langue-culture. L2 (français) est langue-matière. L min (arabe marocain et variétés amazighes) peuvent être langues auxiliaires d’apprentissage.	Bi-plurilinguisme pour les deux groupes (?)	Enseignement à fonction identitaire. Revalorisation de la L nat. Enrichissement.

Figure 15 : Caractérisation du modèle du nouvel enseignement marocain : proposition finale

Nous avons renommé l’amazighe standard (« L nat S ») qui - c’est l’ambition du projet - pourrait sortir de la minoration pour devenir une véritable « langue nationale » (ou « patrimoniale »). L’arabe marocain et les variétés amazighes régionales non standardisées (ou en cours de standardisation/codification) demeurent minorés, mais ces langues pourraient accéder à un statut reconnu - et à notre sens, légitime - de langues auxiliaires d’apprentissage.

Nous avons montré, dans ce quatrième chapitre, que le profil actuel de la gestion des langues dans l’enseignement primaire marocain apparaît à la fois complexe, original et ambitieux. Complexe, principalement car le nouvel enseignement de l’amazighe s’adresse à un public d’apprenants hétérogène et que toutes les régions du pays sont concernées. Original car le processus de standardisation linguistique, caractérisé par une approche polynomique, se reflète dans l’enseignement et de manière explicite dans la conception des manuels pédagogiques. Ambitieux, enfin, parce que les objectifs didactiques sont ceux que l’on assigne généralement à l’enseignement/apprentissage de langues dites « fortes »,

ou, en tout cas, qui n'ont pas subi une longue période de minoration, mais également parce que le corpus de l'amazighe est encore en cours d'aménagement.

Après avoir décrit et analysé la politique de revalorisation linguistique et d'enseignement de l'amazighe, nous souhaitons, à ce stade, montrer comment sont perçues et vécues les directives officielles sur le terrain.

PARTIE 3

CHAPITRE 5 - ENQUÊTE DE TERRAIN : PRÉSENTATION ET ANALYSES

Dire qu'une politique linguistique doit tenir compte des attitudes du terrain sur lequel elle est amenée à s'appliquer peut sembler une évidence. Pourtant, consulter la population avant de mettre en place les premiers jalons d'un grand changement dans ce domaine paraît être une démarche relativement inhabituelle, en particulier dans l'éducation. Sans requérir un référendum national sur les questions de langue, il nous paraît indispensable que les autorités d'un pays cherchent à connaître les aspirations, prédispositions, réticences et autres sentiments de la population concernée par ces politiques linguistiques. En 1981, un spécialiste américain de l'éducation bilingue, Glyn Lewis attirait déjà l'attention sur l'échec garanti d'une politique linguistique éducative qui n'agirait pas dans au moins l'une des trois directions suivantes :

« conform to the expressed attitudes of those involved, persuade those who express negative attitudes about the rightness of the policy, or seek to remove the causes of the disagreement. In any case knowledge about attitudes is fundamental to the formulation of a policy as well as to success in its implementation » (cité par Baker, 2006a : 211).

C'est dans cette optique que nous avons consacré une partie de notre travail à des enquêtes de terrain. Comme nous l'avons déjà évoqué en introduction, notre travail de Master 2 (2005) nous a permis de prendre une première « température » du terrain, deux ans seulement après les débuts expérimentaux de l'introduction de l'amazighe dans un nombre restreint d'écoles primaires. L'enquête que nous avons réalisée en 2007 avait donc pour objectif d'approfondir les pistes de réflexion et d'analyse déjà identifiées, de compléter le corpus (notamment en allant à la rencontre de la population rifaine), et de mesurer l'évolution de la situation générale de ce nouvel enseignement, quatre ans après les débuts de l'introduction de l'amazighe à l'école.

Ce troisième chapitre, entièrement consacré à un travail *in situ*, s'organise ainsi : dans une première section, nous expliquons brièvement ce qui nous a conduit à mener une enquête de type qualitative. Dans une deuxième section, nous présentons le déroulement de l'enquête, les données recueillies ainsi que le mode de traitement choisi. Dans la dernière

section, nous proposons une synthèse des résultats que nous avons jugé pertinents au regard de nos objectifs généraux.

I. PRÉSENTATION DES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

L'approche qualitative adoptée s'est imposée par la nature même des interrogations qui ont motivé notre étude. Nous ne souhaitons pas savoir ce que pensaient « les Marocains » de l'aménagement de la langue amazighe et de son enseignement, mais plutôt en comprendre les enjeux sociolinguistiques en confrontant les choix des autorités marocaines à la mise en œuvre effective du projet. Nous avons donc cherché à rencontrer et à interroger des acteurs directement et immédiatement concernés par l'introduction de l'amazighe dans les écoles afin d'accéder à leurs représentations de cette nouvelle politique linguistique.

I.1. Des « représentations sociales » aux « représentations linguistiques »

Le concept de « représentations sociales » est avancé pour la première fois en 1961 par Serge Moscovici, fondateur de la psychologie sociale européenne. Depuis, de nombreux chercheurs (Denise Jodelet, Willem Doise, Jean-Claude Abric, Claude Flament, dans Jodelet, 1989) ont contribué à le préciser, à décrire leur structure, leurs contenus, leurs caractéristiques, etc. Plusieurs travaux récapitulent l'évolution du concept ainsi que ses spécificités suivant le domaine d'étude dans lequel on y fait appel. Nous retiendrons, ici, la définition largement diffusée de Denise Jodelet, pour qui la représentation sociale « est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989 : 36). Parmi les caractéristiques fréquemment évoquées, Serge Moscovici indique que le contenu d'une représentation sociale est constitué de trois types d'éléments : les opinions, les attitudes et les stéréotypes. Par la suite, d'autres auteurs situeront les attitudes en amont de la représentation, ou encore les stéréotypes en aval. Il semble exister, encore aujourd'hui, un certain flou définitoire autour de cette notion.

Les représentations sociales sont rapidement devenues un objet d'étude central dans d'autres champs disciplinaires tels que la sociologie, l'anthropologie, et, bien sûr, la sociolinguistique. Pour qui s'intéresse aux usages sociaux des langues, en effet, la seule prise en compte des pratiques langagières ne suffit pas et les savoirs - ou « images-croyances » (Billiez, 1997) - partagé(e)s par les locuteurs sur leur(s) langue(s) revêtent naturellement une importance majeure. Les représentations sociales de la langue - ou « représentations linguistiques » - sont donc ce qui nous intéresse en particulier dans le présent chapitre. Nous ne nous étendrons pas, ici, sur les diverses évolutions¹⁶³ de la notion qui ont pris place dans le champ de la linguistique, ni sur les propositions alternatives¹⁶⁴ avancées par les chercheurs jusqu'à aujourd'hui. Nous retiendrons la définition de Cécile Petitjean qui nous paraît suffisamment riche pour notre approche du terrain marocain :

« Une représentation linguistique peut être définie comme un ensemble de connaissances non scientifiques, socialement élaborées et partagées, fondamentalement interactives et de nature discursive, disposant d'un degré plus ou moins élevé de jugement et de figement, permettant au(x) locuteur(s) d'élaborer une construction commune de la réalité linguistique et de gérer leurs activités langagières au sein de cette interprétation commune de la réalité » (Petitjean, 2010 : 295).

Plusieurs de ces caractéristiques méritent d'être précisées. Tout d'abord, la représentation linguistique est qualifiée de « non scientifique » ; elle peut donc entrer dans le champ de l'idéologie, comme nous l'avons évoqué au sujet des croyances circulant autour de l'arabe. Elle est également « socialement élaborée et partagée » ; elle dépasse donc l'individu pour traverser le groupe. Ajoutons, toutefois, la totalité du groupe n'y adhère pas nécessairement. Ensuite, la représentation linguistique permet « une construction commune de la réalité ». Pour Denise Jodelet, la représentation sociale est une « reconstruction de l'objet » (1989 :45), idée qui attire l'attention sur le possible « décalage avec son référent », pour reprendre les termes d'Henri Boyer (1990 : 103) et

¹⁶³ La récente thèse de Cécile Petitjean (2009) propose une analyse approfondie des « représentations linguistiques » dans le cadre de l'étude du plurilinguisme.

¹⁶⁴ Nous faisons évidemment allusion au concept d'« Imaginaire linguistique » proposé par Anne-Marie Houdebine ou encore aux expressions « activité épilinguistique » et « activité métalinguistique » discutés d'abord par Antoine Culioli puis par Cécile Canut, pour n'en citer que quelques-uns. Il s'agit, dans tous les cas, de regrouper l'ensemble des jugements, évaluations et catégorisations des locuteurs sur les pratiques langagières et sur les lectures.

qui pose la question de l'existence d'une réalité objective située en dehors des acteurs. Cette interrogation centrale sur le rapport entre représentation et réalité a donné lieu à de nombreuses discussions dont nous retiendrons essentiellement, dans notre approche sociolinguistique, la position de Pierre Bourdieu qui considère qu' « il faut inclure, dans le réel, la représentation du réel » (cité par Boyer, 2003 : 42).

Pour finir, nous rappellerons que les représentations linguistiques, à la différence d'autres représentations sociales ou collectives, sont particulières en raison de la nature de leur objet : la langue est utilisée pour parler de la langue. Elle est donc à la fois objet et outil, ce qui rend leur analyse particulièrement complexe.

I.2. Comment accéder à ces représentations linguistiques ?

Jacqueline Billiez et Agnès Millet remarquent que :

« le champ des recherches sur les représentations sociales, longtemps dominé par la toute puissance du quantitatif (...) a été récemment conquis par des approches plus qualitatives, grâce à l'influence croisée de l'ethnographie de la communication et de l'ethnométhodologie » (2001 : 40).

L'ethnographie de la communication est un domaine d'études mis en place dans les années 1960 par Dell Hymes et John Gumperz et qui permet de réunir linguistes et anthropologues. Il s'agissait de concevoir le langage comme faisant partie intégrante de la culture et donc d'étudier la parole au sein d'une société donnée. Il nous semble que l'apport majeur de cette nouvelle approche réside dans le renouvellement du positionnement du chercheur. La nécessité d'adopter un point de vue « émique » est mise en avant, ce dernier pouvant être défini comme la recherche de catégories pertinentes pour les enquêtés. Il s'oppose au point de vue « étique »¹⁶⁵ qui relève d'une catégorisation fondée sur des critères avancés par l'enquêteur. L'ethnométhodologie est une discipline qui adopte ce même changement de paradigme puisqu'elle vise à étudier des phénomènes sociaux « de l'intérieur », en prenant soin de décrire la manière dont les acteurs organisent et catégorisent leur environnement. Par conséquent, les outils de recherche doivent

¹⁶⁵ On trouve les deux orthographe, « étique » et « éthique », dans les textes consacrés à ce sujet.

changer eux-aussi. Alors que l'approche quantitative implique d'interroger le terrain à l'aide de moyens de type questionnaires, l'approche qualitative ne peut s'en contenter, et propose même parfois de s'en passer.

Notre travail s'inscrivant résolument dans cette approche qualitative, nous avons cherché à recueillir des entretiens approfondis, lesquels « se distingue[nt] de la passation d'un questionnaire, relation anonyme et sans lendemain » (Beaud et Weber, 2003 : 177-178). En effet, comme le soulignent Jacqueline Billiez et Agnès Millet :

« les traces discursives de la (co)construction du sens, l'architecture textuelle des discours longs recueillis lors d'entretiens très largement semi-directifs paraissent mieux à même d'exhumer les nuances, les contradictions, les difficultés et les bonheurs individuels ou collectifs que chaque sujet ne manque pas de tirer de son vécu linguistique et qui sont le ciment des représentations sociales » (2001 : 38).

Il s'agissait donc de récolter des données discursives actualisées dans le cadre d'une interaction, seule façon d'accéder aux représentations des participants.

Il est important, à ce stade, de préciser que, pour un ensemble de raisons théoriques et pratiques, nous avons circonscrit notre enquête de terrain à l'étude des représentations sans y inclure l'observation systématique des comportements ou des pratiques. La distinction entre les déclarations et les usages, entre « les dire et les faire » (Dabène cité par Billiez et Millet, 2001 : 28) est donc indispensable ici.

II. PRÉSENTATION DES ENQUÊTES

Notre recherche a nécessité deux enquêtes de terrain au Maroc. La première a duré deux mois, en mars et avril 2005. La deuxième s'est déroulée sur trois mois et demi, de février à mai 2007. Nous ne donnons pas, dans le présent travail, de détails sur le déroulement de la première enquête que nous requalifions aujourd'hui d'exploratoire. Nous faisons néanmoins appel à une partie des informations et données discursives rapportées de ce premier voyage dans une optique d'enrichissement et de complémentarité.

Nous avons cherché à rencontrer le plus d'enseignants possible ayant déjà intégré l'amazighe dans leur curriculum. Le corpus issu de ces entretiens avec des instituteurs constitue la première catégorie de données. La deuxième catégorie recouvre un ensemble

de données de nature plus variée. Ces deux catégories sont décrites en détail dans les sections suivantes, après une présentation des conditions générales et particulières qui ont caractérisé notre accès au terrain.

II.1. Les difficultés rencontrées dans l'accès au terrain

Dès notre arrivée au Maroc, nous avons entamé les démarches nécessaires auprès du Ministère de l'Education Nationale, à Rabat, pour obtenir la liste, à l'échelle nationale, des écoles dans lesquelles l'enseignement de l'amazighe avait déjà débuté. Malgré nos demandes, et pour des raisons peu claires, nous n'avons pas réussi à accéder à ce document qui nous aurait permis d'avoir une vision d'ensemble de l'avancement de cet enseignement et de prévoir un itinéraire de déplacement efficace. Nous n'avons pas été plus chanceuse sur ce point pendant les trois mois qui ont suivi. Il nous a donc fallu aviser sur place, au fur et à mesure de nos rencontres.

Dans ce même ministère, nous avons pu obtenir, en quelques jours, une autorisation signée du plus haut responsable du projet de l'enseignement de l'amazighe après le ministre de l'éducation. Nous avons, en effet, souhaité mettre toutes les chances de notre côté en demandant un laissez-passer en bonne et due forme. Cependant, dès les premières visites d'écoles, nous nous sommes rendue compte que, le plus souvent, cette autorisation officielle était insuffisante aux yeux des directeurs d'école. Ces derniers nous réclamaient une autorisation signée de leur supérieur hiérarchique direct, c'est-à-dire du délégué de l'Education nationale. En outre, à plusieurs reprises, ils ont exigé une autorisation rédigée en arabe, or, la nôtre était écrite en français... Nous avons donc fait l'expérience directe du contraste entre la place prépondérante que la langue française occupe encore dans les hautes sphères marocaines et des effets indésirables que cela peut avoir lorsqu'on se rapproche des administrés. Après avoir tenté de régler ce problème par la négociation, nous avons dû nous résoudre à respecter scrupuleusement le fonctionnement hiérarchique de l'administration, et nous avons entrepris, pour chaque visite d'école, de consulter d'abord l'Académie régionale, puis la Délégation de l'Education nationale, avant de contacter les inspecteurs d'amazighe qui nous accompagneraient chez les directeurs d'établissements, lesquels nous autoriseraient - ou non - à rencontrer les enseignants.

Il est possible de ne voir dans tout ceci qu'un système administratif un peu rigide et encombré. Toutefois, étant donné les crispations sociales et politiques qui entourent la question amazighe au Maroc depuis ces dernières années, nous pensons que notre recherche n'était pas pour plaire à tous, d'autant plus que nous venions de l'extérieur du pays. Sur ce point, Foued Laroussi décrit bien le climat de tensions que nous avons ressenti :

On ne saurait insister sur la nécessité de dépassionner le débat linguistique au Maghreb, mais, dans un contexte où celui-ci est investi idéologiquement, on est, qu'on le veuille ou non, contraint d'en prendre position. Et c'est là où se pose la question relative au rôle que doit - ou ne doit pas - jouer le linguiste dans le processus qu'il décrit. Son attitude et son discours s'inscrivent forcément dans la chaîne des représentations idéologiques où se projette le conflit linguistique ; son intervention scientifique représente une pièce importante dans le jeu des représentations sociales. Dans une telle situation, comme l'a montré R. Lafont dans ses travaux sur la diglossie franco-occitane, la démarche du linguiste passe forcément par les représentations du réel pour y dénoncer « subjectivations » et « idéologies ». Le chercheur apparaît à la fois comme « *impliqué et désimpliqué : aux yeux de la dominance, comme un militant, à ce titre suspecté ; aux yeux de la militance comme un désengagé suspect ou de tiédeur ou de trahison* » (Laroussi, 2002 : [en ligne]).

L'arabe, le français et le berbère ont donc constitué un trio linguistique conflictuel jusque dans les conditions de notre accès au terrain d'enquête.

Contourner les obstacles empiriques décrits ci-dessus s'est avéré indispensable tout au long de notre séjour, et nous avons pu gagner en temps et en efficacité, grâce à des contacts parallèles qui nous ont été précieux. Parmi eux, plusieurs membres de l'IRCAM nous ont permis de rencontrer des personnes-ressource, essentiellement des enseignants et des inspecteurs d'amazighe. Nous avons anticipé une grande partie de ces difficultés inhérentes au terrain, mais nous avons pourtant rencontré des événements imprévus tels que d'importantes grèves dans l'éducation nationale et dans les transports, qui ont retardé notre programme et influencé nos choix dans le recueil de données. Nous avons, par exemple, espéré pouvoir rencontrer et échanger avec des élèves et des parents d'élèves, en dehors des établissements scolaires, mais nous avons dû y renoncer après quelques essais. De même, nous avons dû faire l'impasse sur certaines régions géographiques.

Nous présentons, ci-dessous, le corpus issu de nos rencontres avec des instituteurs ; nous donnons, ensuite, un bref descriptif de la deuxième catégorie d'informations - de nature plus variée - recueillies tout au long de nos enquêtes.

II.2. Les données discursives recueillies auprès d'enseignants d'amazighe

Le corpus issu de ces entretiens représente la plus grande partie de nos données. Nous décrivons, ci-dessous, les conditions de recueil des discours des enseignants rencontrés, avant de présenter une synthèse de leurs profils.

II.2.1. Les spécificités des interactions lors des entretiens

Il est important de préciser quels éléments ont potentiellement influencé les interactions avec les personnes enquêtées, et en particulier notre statut (déclaré et perçu), la langue et l'environnement des échanges.

II.2.1.1. Notre statut d'enquêtrice

Au début de chaque entretien, nous nous sommes présentée en indiquant que nous étions étudiante, que nous consacrons notre travail universitaire à l'enseignement de l'amazighe dans les écoles marocaines, et que pour cette recherche, nous avons besoin de témoignages d'enseignants pour mieux savoir comment cela se passait. Nous étions parfois accompagnée par des tierces personnes : encadreur de bibliothèques scolaires, inspecteurs de français ou d'amazighe ou encore enseignants d'autres écoles. Les premiers contacts avec les directeurs d'école et avec les enseignants ne se sont donc pas tous déroulés de façon identique, et pas non plus de façon optimale au vu de nos objectifs d'enquête. Nous avons parfois senti, de la part de nos interlocuteurs, une volonté de nous satisfaire et de nous présenter l'enseignement de l'amazighe sous le meilleur angle possible. Au cours des entretiens avec les enseignants, il nous a fallu insister sur le fait que nous n'étions pas là pour juger ou évaluer leur travail.

Le rôle de l'enquêteur a été longuement étudié dans les sciences humaines et tout chercheur doit tenir compte de ce que William Labov a appelé « le paradoxe de l'observateur ». Dans nos enquêtes, nous avons fortement ressenti ce que Jacqueline Billiez et Agnès Millet qualifient de double « coup de force » (2001 : 41). Non seulement, l'interlocuteur se sent obligé de répondre aux questions, une fois l'entretien commencé,

mais de surcroît, « la structure même de l'interaction plac[e] *de facto* le chercheur en position dominante ».

Comment cette asymétrie s'est-elle manifestée dans nos entretiens ?

Dans de rares occasions, notre démarche a pu paraître suspecte, comme le montre l'échange suivant :

Obs. : Et qu'est-ce que vous pensez de ce choix du tiffinaghe ?

Ens. : Il est bon ! Comme toutes les langues ! On pose trop de questions ! (Ent.4).

Cette hostilité a toutefois été l'exception. La plupart du temps, notre intérêt pour l'amazighe, en tant qu'universitaire venue de France, a souvent eu un impact favorable auprès des instituteurs, leur travail s'en trouvant valorisé. En outre, le fait que ne soyons pas amazighophone a contribué, selon nous, à donner un certain avantage à nos interlocuteurs. Ils étaient alors les seuls détenteurs de ce savoir linguistique.

Il est certain que tout échange varie en fonction de la situation d'interaction. Les discours recueillis peuvent néanmoins être considérés comme authentiques dans la situation d'interaction au cours de laquelle ils ont été produits, et ce, même lorsqu'ils ont été provoqués. Nous avons conduit nos entretiens en adhérant à l'idée selon laquelle :

« [s]i l'enquêteur adopte une position compréhensive, une écoute bienveillante, la parole de l'enquêté peut dès lors être considérée comme l'expression de la (co)construction de représentations » (Billiez et Millet, 2001 : 41).

Un autre élément important de ces conditions particulières qui mérite d'être signalé ici est celui de la langue utilisée lors des échanges.

II.2.1.2. La langue française comme canal imposé

La langue dans laquelle se déroulent les entretiens devrait toujours être celle de l'enquêté, pour des raisons évidentes. Cela nous a malheureusement été impossible. N'étant pas berbérophone, et possédant une maîtrise de l'arabe marocain insuffisante pour converser aisément, nous avons dû conduire les entretiens en français. Nous avons initialement envisagé de faire appel à un traducteur, mais pour des raisons pratiques, nous y avons renoncé. Dans les environs d'Agadir, nous avons rencontré quelques instituteurs grâce à un autre enseignant qui s'est proposé de traduire les échanges pour nous, mais nous nous

sommes rendue compte que ses propres opinions transparaisaient dans les propos rapportés. Nous avons donc décidé de nous en tenir le plus possible à des interactions directes avec les enquêtés.

Nous ne négligeons pas l'influence que cet usage du français a pu avoir sur les entretiens. Elle nous semble être de deux ordres.

Les effets pratiques de l'usage du français

Tout d'abord, cette contrainte linguistique a été chronophage dans la mesure où il nous est arrivé de nous rendre dans des établissements scolaires dont le personnel se disait incapable de communiquer avec nous en français. Il nous faut préciser que, dans la majorité des cas, les enseignants de 1^{ère} année du cycle primaire sont dits « monolingues » (arabe). Cette appellation locale indique qu'ils ne sont pas concernés par l'enseignement du français dans leur classe, puisque celui-ci débute en 2^{ème} année. Les instituteurs dits « bilingues » (arabe/français) exercent généralement dans les derniers niveaux du primaire et sont donc moins susceptibles d'avoir déjà inclus l'amazighe dans leur programme.

Ensuite, parmi les instituteurs ayant accepté de répondre à nos questions en français, plusieurs ont exprimé une gêne à l'égard de leur niveau de français, comme dans l'échange suivant :

Ens. : Et je trouve que ça a été... retard... très retard

Obs. : Très tard, oui

Ens. : Très tard, parce que la langue amazighe c'est une langue qui était depuis...50 ou 60 avant... oui ?

Obs. : Avant...

Ens. : Avant... comment dire ça ? (rires) vraiment le français c'est pas...

Obs. : Non, non, y'a pas de problème, je comprends tout !

Ens. : Oui ? (rires)

Obs. : Oui, oui, très ancien, donc

Ens. : Oui (Ent.28).

Nous ne pensons pas que ces difficultés aient constitué une véritable « barrière de langue » dans la mesure où les entretiens retenus pour notre étude ont permis de réels échanges. Cependant, cela nous a conduite à être particulièrement vigilante dans l'analyse des paroles, afin de ne pas nous égarer dans des surinterprétations inutiles ou erronées. Ainsi, l'emploi récurrent des expressions « langue-mère » ou « langue natale » pour

signifier « langue maternelle » ne fait pas l'objet de commentaires outre mesure. Cela signifie également que nous reconnaissons l'impossibilité de traiter notre corpus à partir d'une approche de type « analyse de discours ».

Les effets symboliques de l'usage du français

Cette deuxième dimension de conséquences nous a semblé plus contraignante que la première. L'échange suivant illustre le double coup de force linguistique que peut représenter l'emploi du français en lieu et place de l'arabe et de l'amazighe. Un bibliothécaire était présent dans la salle où nous échangeions avec un enseignant et il est intervenu à quelques reprises, comme ici :

Bibliothécaire : pourquoi vous parlez pas en berbère ?

Obs. : ah je peux pas...

Ens. : elle peut pas...elle peut pas (Ent.10).

Ces réactions n'ont pas été très fréquentes, et nos interlocuteurs, dans leur majorité, se sont montrés compréhensifs et ne nous ont pas tenu rigueur très longtemps de l'imposition de cette langue. Certains enseignants nous ont même paru apprécier cette occasion de s'exprimer en français avec nous. En outre, cette situation linguistique handicapante nous est familière. Elle est résumée avec finesse par l'expression d'une collègue : « je ne parle pas la langue qu'on peut lire sur mon visage ». Exprimer des regrets de ne pas pouvoir converser autrement qu'en français, et faire l'effort de prononcer quelques mots ou phrases en arabe permet, généralement, de réduire autant que possible la distance symbolique causée par cette distance linguistique.

II.2.1.3. Un guide d'entretien directif adapté et adaptable

Fort de notre expérience de 2005, nous savions qu'il nous serait quasiment impossible de réunir les conditions nécessaires pour effectuer des entretiens dits « libres » ou même véritablement « semi-directifs ». Nous avons donc décidé d'élaborer un guide d'entretien « directif », qui pourrait, en fonction des circonstances, être « assoupli ».

Dans l'ensemble, nous avons remarqué que les enseignants étaient rassurés à la vue d'un questionnaire écrit. Leur demander de répondre à une liste de questions précises s'est avéré moins déstabilisant que leur proposer une discussion libre, requête trop abstraite.

Nous avons également attendu quelques minutes avant de leur demander l'autorisation d'enregistrer nos échanges. Malgré nos précisions sur le caractère purement pratique de cette demande, de nombreux enseignants ont refusé. Il nous a alors fallu prendre des notes de façon très consciencieuse. Le guide d'entretien directif était alors indispensable.

Présentation du guide d'entretien

Lors de chaque entretien, après un préambule axé sur des données factuelles (le niveau des élèves, le milieu de vie rural ou urbain, le nombre d'années d'enseignement de l'amazighe, la possession - ou non - du manuel pédagogique, etc.), nous avons sollicité les témoignages des enseignants sur les éléments principaux suivants :

1) Leur propre expérience d'enseignement de l'amazighe

- leur opinion à l'égard de la langue du manuel pédagogique,
- la gestion d'une éventuelle hétérogénéité linguistique dans leur(s) classe(s),
- leur manipulation de l'alphabet tifinaghe,
- le système de régionalisation des manuels,
- les éventuelles difficultés qu'ils rencontrent.

2) Leur perception de l'aménagement de la langue (corpus et statut)

- la démarche visant une langue amazighe commune à l'échelle du Maroc,
- leur opinion personnelle sur l'introduction de l'enseignement de l'amazighe à l'école,
- leur avis sur les objectifs officiels de l'enseignement de l'amazighe à l'école,
- leurs attentes en termes d'amélioration générale de la situation.

Le guide d'entretien que nous avons élaboré pour cette enquête (cf. Annexe 8) est particulièrement détaillé. Il comporte 28 questions. Certaines d'entre elles endossent ce que nous pourrions qualifier de « valeur prétexte », comme la question « vos élèves ont-ils plus de difficultés à l'oral ou à l'écrit ? », visant essentiellement à relancer la parole, si besoin était, tout en déplaçant l'objet du questionnement de l'enquêté(e) vers ses élèves. D'autres questions se sont avérées non pertinentes. C'est le cas de : « les manuels de 2^{ème} et 3^{ème} année sont communs, qu'en pensez-vous ? ». Nous avons donc parfois renoncé à les poser, notamment lorsque nous sentions le fossé se creuser entre notre position de « savant », au fait des détails techniques d'une standardisation convergente, et celle d'un

instituteur pas toujours au courant de l'existence de trois manuels de 1^{ère} année... Il nous a semblé indispensable, quitte à éluder certaines questions prévues, de diminuer autant que possible le « coup de force » évoqué plus haut, par respect pour notre interlocuteur, d'une part, et pour préserver le principe de coopération dans l'échange verbal, d'autre part. Dans tous les cas, tout au long de chaque conversation, l'écoute fine et l'adaptation étaient de rigueur.

Bien entendu, les différentes sections de notre guide d'entretien ne sont pas « étanches », et l'ordre des questions n'était pas censé être respecté. Bien que ce guide revête l'apparence et la structure d'un questionnaire, il s'agit bien d'une trame prévue pour renforcer notre guidage dans des échanges que nous souhaitons aussi libres que possible, compte tenu de l'ensemble des contraintes évoquées.

Nous présentons, ci-dessous, les profils des instituteurs rencontrés et interrogés, afin de contextualiser le corpus étudié.

II.2.2. Synthèse des profils des enseignants enquêtés

Le choix des lieux des enquêtes a été guidé par le souhait d'explorer, à la fois, des régions considérées comme amazighophones et arabophones. Nous avons également voulu interroger des enseignants exerçant dans le Nord, dans le Centre et dans le Sud. Sans viser une représentativité au sens quantitatif du terme, nous avons supposé que la langue amazighe et son enseignement pouvaient être perçus de manière différente selon ces deux paramètres.

Lors de notre enquête de 2005, nous avons rencontré des enseignants en zone tamazightophone (Centre), en zone tachelhitophone (Sud) et en zone non-amazighophone (Centre côtier). En 2007, nous avons effectué des entretiens en zone tarifitophone (Nord-Est), en zone tachelhitophone, et en zone non-amazighophone. Nous avons, encore une fois, veillé à nous rendre dans des milieux ruraux et urbains. La carte ci-dessous indique les lieux visités :



Figure 16 : Lieux où les entretiens ont été effectués

Nous avons supposé que rencontrer des enseignants dans des milieux ruraux des grandes zones généralement reconnues comme amazighophones nous garantirait une amazighophonie maximale. Ce postulat ne s'est pourtant pas vérifié. Par exemple, aux alentours de Taroudant, petite ville du Souss surnommée « la petite Marrakech » et connue comme étant située dans une région tachelhitophone, nous nous sommes rendue dans une école de campagne fréquentée par les enfants du *douar* (village, hameau) environnant, lequel nous a été présenté comme totalement arabophone. L'impossibilité d'identifier des frontières linguistiques en amont de nos déplacements ajoutée à l'ensemble des contraintes évoquées plus haut ont abouti à accorder une grande place au hasard dans nos choix de terrain d'enquête. Hasard guidé, cependant, par les personnes-ressources rencontrées sur notre chemin. Malgré cela, nous avons pu, au final, explorer les trois aires amazighophones principales et obtenir des entretiens qui présentent un panachage satisfaisant au regard de nos objectifs de départ, comme nous l'indiquons dans le tableau ci-dessous.

	Zone tarifite (Nord)	Zone tamazighte (Centre)	Zone tachelhite (Sud)	Zone non amazighophone	Totaux
Urbain	Ent.15 Ent.18 Ent.16 Ent.17 Ent.19 Ent.20	<i>Ent.2</i> <i>Ent.3</i>	<i>Ent.6</i> Ent.31 Ent.32 Ent.33 Ent.34 Ent.35 Ent.36 Ent.37	<i>Ent.1</i> Ent.13 Ent.14	19
Rural	Ent.21 Ent.22 Ent.23 Ent.24 Ent.25 Ent.26 Ent.27 Ent.28 Ent.29 Ent.30	<i>Ent.4</i> <i>Ent.5</i>	<i>Ent.7</i> <i>Ent.8</i> <i>Ent.9</i> Ent.38 Ent.39 Ent.40	Ent.10 Ent.11 Ent.12	21
Totaux	16	4	14	6	40

Figure 17 : Echantillon des entretiens avec les enseignants par répartition géographique¹⁶⁶

Nous avons joint, en Annexe 10, la transcription de 12 entretiens avec des enseignants, soit la moitié du nombre effectué en 2007.

En prenant en compte les deux enquêtes, nous avons donc effectué un total de 40¹⁶⁷ entretiens avec des enseignants. Le tableau précédent indique qu'ils se répartissent de la façon suivante :

- 19 entretiens en zone urbaine contre 21 en zone rurale (les zones identifiées au départ comme « semi-rurales » ont finalement été comptabilisées dans la catégorie « zones rurales »).
- 16 entretiens en zone tarifitophone, 4 en zone tamazightophone, 14 en zone tachelhitophone et 6 en zone non amazighophone.

¹⁶⁶ Les références en italiques renvoient aux entretiens effectués en 2005. Ils n'apparaissent pas en annexe de la présente thèse. Nous y faisons néanmoins appel à quelques occasions dans les analyses.

¹⁶⁷ Nous comptabilisons ici les entretiens effectués, retranscrits et retenus pour les analyses. En tenant compte du fait que plusieurs entretiens ont été collectifs ou effectués en présence de tierces personnes, nous avons rencontré plus de 50 personnes au total.

En Annexe 9, pour chacun des entretiens effectués en 2007, nous indiquons les caractéristiques suivantes :

- ville dans (ou à proximité de) laquelle exerce l'enseignant ;
- langue de l'environnement (tarifite, tamazighite, tachelhite, arabe) - il s'agit de la « réputation générale » de la zone concernée ;
- volontariat ou non pour l'enseignement de l'amazighe ;
- langue première (déclarée) de l'enseignant ;
- nombre d'années d'enseignement de l'amazighe ;
- durée de la formation suivie spécifique à l'enseignement de l'amazighe ;
- langue de la majorité des élèves de l'enseignant ;
- niveau scolaire des élèves ;
- nombre d'années d'apprentissage de l'amazighe.

Afin de donner un aperçu global de l'échantillon de 2007 (31 enseignants), nous précisons, dans les deux tableaux ci-dessous, la répartition des profils d'enseignants et de leurs élèves selon sept variables (4+3). Nous avons volontairement laissé de côté des variables comme l'âge et le sexe des enseignants, que nous n'avons pas considérées comme des variables discriminantes dans notre étude. Il nous faut préciser également que toutes ces informations sont issues des déclarations des enseignants et n'ont pas été vérifiées par d'autres biais.

Variabiles	Répartition des enseignants
Nombre d'années d'enseignement de l'amazighe	15 enseignants ont 1 an d'expérience 10 enseignants ont 2 ans d'expérience 4 enseignants ont 3 ans d'expérience 2 enseignants ont 4 ans d'expérience
Langue première	13 enseignants déclarent « tarifite » 10 enseignants déclarent « tachelhite » 3 enseignants déclarent « tamazighite » 6 enseignants déclarent « arabe » (dont une précise « arabe et tachelhite »)
Formation spécifique à l'enseignement de l'amazighe	11 enseignants ont suivi 5 jours de formation 9 enseignants ont suivi 2 fois 5 jours de formation 3 enseignants ont suivi 3 jours de formation 2 enseignants ont suivi 3 fois 5 jours de formation 2 enseignants n'ont suivi aucune formation
Volontariat	5 enseignants déclarent ne pas avoir été volontaires 26 enseignants déclarent être volontaires (dont 3 nuancent)

Figure 18 : Synthèse des profils des enseignants interrogés

La majorité des enseignants rencontrés ont inclus l'amazighe dans leurs programmes scolaires un ou deux ans avant l'enquête. Les entretiens ont été effectués entre le mois de mars et le mois de mai, par conséquent, lorsque nous avons indiqué « 1 an d'expérience », il s'agit en réalité de sept ou huit mois seulement, puisque l'enseignement a commencé en septembre de l'année civile précédente.

Au niveau de la langue première déclarée, seule une enseignante nous indique à la fois l'arabe et le tachelhite, et nous le notons ici fidèlement. Toutefois, il est fort probable que les enquêtés ayant identifié l'une ou l'autre variété amazighe comme leur langue première aient grandi dans un environnement (large) bilingue amazighe/arabe et non monolingue amazighe, comme le montre l'échange suivant :

Obs. : et votre langue maternelle c'est quoi ?

Ens. : moi, tarifite

Obs. : d'accord

Ens. : moi je parle les deux, je parle les deux

Obs. : les deux c'est quoi ?

Ens. : l'origine, je suis rifain mais je parle darija

Obs. : d'accord... et c'est quelle langue que vous maîtrisez le mieux ?

Ens. : le mieux, c'est darija... bon parce que nous à la maison on parle darija beaucoup (Ent.24).

Ceci illustre, une fois encore, qu'il est bien souvent difficile d'identifier « une » seule langue maternelle - ou même première. Nous n'avons pas interrogé les enquêtés de façon approfondie et systématique sur la (les) langue(s) parlée(s) à la maison dans leur enfance. Nous nous sommes contentée de chercher à savoir s'il se considéraient comme amazighophones ou non. Parmi les cinq enseignants se déclarant non amazighophones « à l'origine », tous précisent être - ou avoir été - en contact avec une variété d'amazighe par leur lieu de résidence, leur conjoint ou leurs amis.

En ce qui concerne les formations reçues, il s'agit de stages dispensés par des linguistes et didacticiens de l'IRCAM, dans le cadre du partenariat avec le Ministère de l'Education Nationale. Il ressort que 16 enseignants - soit la moitié d'entre eux - ont suivi 5 jours ou moins de formation dédiée à la gestion scolaire de ce nouvel enseignement linguistique. Du reste, aucun enquêté n'a suivi plus de trois semaines (3 fois 5 jours) de formation.

Enfin, la grande majorité des enseignants nous ont déclaré s'être portés volontaires pour enseigner l'amazighe, malgré quelques nuances de type : « je suis volontaire mais de toute façon c'est obligatoire » (Ent.39) ou encore « j'ai choisi l'amazighe pour avoir un poste fixe et ne plus être remplaçante dans plusieurs classes » (Ent.14).

À partir des paroles des instituteurs interrogés, nous avons établi le récapitulatif suivant des profils de leurs élèves :

Variables	Répartition des élèves
Langue de la majorité des élèves	12 enseignants déclarent « arabe » 12 enseignants déclarent « amazighe » 7 enseignants déclarent « mixte »
Niveau des élèves	15 classes de 1 ^{ère} année 12 classes de 3 ^e année 10 classes de 2 ^e année 5 classes de 4 ^e année 1 classe de préscolaire
Nombre d'années d'apprentissage de l'amazighe	26 classes apprennent depuis 1 an 11 classes apprennent depuis 2 ans 2 classes apprennent depuis 3 ans

Figure 19 : Synthèse des profils des élèves selon les enseignants interrogés

Au sujet de la langue de la majorité des élèves, nous avons décidé de considérer que la langue est majoritaire lorsqu'elle concerne plus de 60% du groupe concerné. Les sept classes (ou ensemble de classes) linguistiquement « mixtes » désignent donc des situations où l'amazighe est pratiqué par 40% à 60% des élèves. La question posée était du type « vos élèves sont-ils majoritairement arabophones ou amazighophones ? » ou encore « est-ce que vos élèves parlent déjà l'amazighe ? ». Dans leurs réponses, certains enseignants nous ont indiqué des pourcentages, d'autres des chiffres approximatifs, d'autres encore ont répondu sans précision.

Le nombre de niveaux scolaires représentés est supérieur au nombre d'enseignants interrogés car, parmi ces derniers, trois sont spécialisés dans l'enseignement de l'amazighe. Ils interviennent donc dans plusieurs classes. En outre, ces chiffres tiennent compte des nombreuses classes multi-niveaux.

Enfin, il apparaît que la majorité des élèves ont commencé l'étude de l'amazighe depuis un ou deux ans. Seuls trois enseignants rencontrés enseignent à des élèves qui ont entamé leur troisième année d'apprentissage.

II.2.3. Le mode de traitement des entretiens : le choix de l'analyse thématique

Le choix du mode d'analyse repose à la fois sur les questions qui structurent la recherche et sur la nature du corpus disponible. L'analyse thématique de contenu est un outil classique dans l'étude des discours. Elle peut être considérée comme un volet de l'analyse de contenu, cette dernière étant définie, par Laurence Bardin, comme :

« un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des énoncés, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces énoncés » (Bardin, 1977 : 43).

Cette définition suggère que l'analyse peut s'effectuer à deux niveaux au minimum : celui du contenu de l'énoncé et celui des conditions de production de l'énoncé. Ainsi, pour l'étude d'un entretien libre, l'analyste peut porter un intérêt particulier aux thématiques abordées spontanément par l'enquêté, aux associations d'idées, ou encore à la récurrence d'un terme précis (« l'analyse de cooccurrences », par exemple). Comme nous l'avons déjà évoqué, les conditions de recueil des paroles des enseignants (notamment la langue et la durée des entretiens) nous semblent incompatibles avec un traitement de type « analyse de discours » qui s'intéresse de près à la forme des énoncés étudiés. Nous nous contenterons, pour notre corpus, d'un « premier niveau » d'analyse, celui du signifié des énoncés. Cela ne nous empêche pas de chercher à détruire « l'illusion de la transparence » ou celle du « savoir immédiat » pour emprunter des termes à la sociologie. Comme pour toute analyse de paroles, il s'agit d'étudier les propos recueillis avec à la fois « la rigueur de l'objectivité et la fécondité de la subjectivité » (Bardin, 1977 : 10).

II.2.3.1. Les phases de l'analyse

La transcription des entretiens oraux (et la mise en forme des prises de notes, le cas échéant) constitue la phase de préanalyse. Les conventions de transcription que nous avons adoptées (*cf.* Annexe 9) sont simples. Nous avons consigné les hésitations, les interruptions, ou encore les emphases, mais nous avons volontairement ignoré les particularismes phonétiques ou autres spécificités du code oral jugées non pertinentes, et ce, afin de ne pas surcharger la lecture des extraits d'entretiens.

Nous avons, ensuite, opéré plusieurs « lectures flottantes » des entretiens transcrits avant de découper notre corpus de façon transversale. Ce découpage thématique a été très largement guidé par les catégories préétablies dans notre guide d'entretien directif. Cependant, certains thèmes qui n'apparaissaient pas explicitement dans notre cadre de départ et qui ont été abordés par nos interlocuteurs ont été ajoutés à nos catégories.

A partir de ces rubriques, nous avons consigné les extraits d'entretiens dans des tableaux de synthèses. Le tableau suivant illustre cette première phase de l'analyse.

Réf.	Thème : les opinions des enseignants sur l'existence de l'enseignement de l'amazighe dans les écoles	Valeur résumée
ent10	<i>c'est normal. On veut qu'ils par// qu'ils apprennent l'amazighe. C'est ça qu'on veut, nous. Car c'est notre langue MATERNELLE - nous les Marocains - nous, les Marocains, notre langue maternelle c'est l... c'est l... l'amazighe, tamazighte. A part quelques...euh...à part...quelques régions</i>	LM - c'est normal
ent11	<i>[hors enregistrement] l'enseignement de l'amazighe, c'est pas ça. C'est pas une bonne idée. Il faut des langues modernes et utiles comme l'anglais ou le français. Des langues internationales. Il faut pas enseigner tamazighte à l'école. Moi j'aime bien l'amazighe, mais c'est pas la peine de le mettre à l'école. Les élèves, ils le parlent déjà à la maison, donc ça suffit. C'est une bêtise. Au début, je voulais, mais maintenant, j'ai plus envie.</i>	bêtise - pas moderne - pas utile
ent15	<i>Oui, je suis content de l'enseigner. Parce que c'est notre langue maternelle et nous sommes heureux de... de l'écrire, d'écrire les lettres, de la voir à la télé</i>	LM
ent17	<i>Il faut qu'ils [les arabophones] apprennent la langue amazighe parce qu'ils sont marocains</i>	identité - parce que marocain
ent21	<i>Pour moi c'est bien, c'est très bien. C'est une langue maternelle, il faut l'apprendre. Tout le monde ailleurs parle leur langue - [il faut] Qu'on l'enseigne, comme une matière, que les enfants sachent l'utiliser dans...dans leur vie, savoir lire... aujourd'hui il y a des pancartes en tamazighte</i>	LM
ent23	<i>Pour moi, enseigner à l'école c'est déjà quelque chose qui est bien parce qu'on arrive à casser les barrières entre l'école et l'extérieur de l'école. Par exemple, on arrive à envoyer des messages aux parents.</i>	pour communication avec parents
ent24	<i>Bon, c'est un projet qu'on a beaucoup défendu, nous les Amazighes. Mais maintenant, on a vraiment trouvé des problèmes. Parce que... nous sommes des victimes. C'est trop tard pour nous maintenant c'est trop tard. Nous sommes dans un âge qui est... vraiment... grande et notre capacité, c'est pas... c'est pas la même que quand je suis...</i>	trop tard
ent25	<i>pour les élèves c'est... c'est fabuleux - Oui, le fait d'enseigner le berbère... l'amazighe... la langue berbère aux enfants... pour eux c'est un... c'est un prolongement. C'est un prolongement de... de soi. Quand ils entendent l'amazighe qui est étudié, qui a des mots, qui a des lettres en berbère, ils sont très très contents.</i>	identité - prolongement de soi
ent26	<i>C'est une bonne chose, mais on peut... il faut... prendre un bon chemin - Il faut changer les méthodes</i>	mal mené
ent27	<i>L'amazighe, je crois que c'est secondaire, c'est bien. L'enseigner comme une langue secondaire, c'est bien.- Ce n'est pas une langue... on peut dire ce n'est pas une langue vivante... comme les autres - C'est mieux enseigner l'alphabet... et le vocabulaire, je crois, c'est mieux. Pour ne pas... pour ne pas l'oublier, par exemple... il faut la continuer</i>	langue secondaire à ne pas oublier
ent28	<i>pour moi c'est une bonne chose - on l'apprend comme ça, comme notre culture tout simplement</i>	c'est notre culture
ent31	<i>c'est notre droit, c'est... XXX... il faut respecter, c'est... C'est sacré - pour moi... pour moi...personnellement, j'aime tamazighte, je suis un Amazighe. Voilà, tamazighte... c'est une langue que j'aime beaucoup, et aussi de ma mère, voilà. Et par exemple, si vous voulez... j'aime me venger du passé, voilà (sourires)</i>	droit - sacré - pour se venger du passé - je l'aime
ent33	<i>parce que presque 75% des Marocains sont des Amazighes. Comme en Atlas. La ville, mais les tribus, y'a des différences, mais à force de lire... Comme ça, c'est bien, on saura plus de mots de n'importe quelle région. A l'avenir, je peux comprendre.</i>	pour comprendre les autres régions
ents38	<i>Je veux qu'elle soit une langue d'enseignement. Le problème de l'analphabétisme, c'est lié à l'arabe. Il faut informer, et ça, on peut le dire en tamazighte. Il faut donner des notions de base dans SA langue, et puis après les autres langues, si on veut des citoyens marocains fiers de leur citoyenneté.</i>	LM - pour être fier d'être marocain

L'élaboration de ces tableaux nous a permis d'accéder à une vision d'ensemble pour chaque thématique. Ils ont, en quelque sorte, joué le rôle de « garde fou ».

La deuxième phase de l'analyse est celle de l'interprétation. Il s'agit de « prendre appui sur les éléments mis au jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié » (Robert et Bouillaguet, 1997 : 31). Cette lecture, si elle se doit d'être la plus objective possible, résulte néanmoins de choix personnels exprimés par la sélection et l'interprétation des thèmes retenus. Une des façons de résister à une interprétation trop subjective des propos des enquêtés consiste à leur « laisser la parole ». Nous adhérons ainsi à la remarque de Jacqueline Billiez et Agnès Millet :

« au-delà de l'homogénéité thématique (...) les représentations sociales s'étoffent de nuances, dont seule la restitution des dires (extraits de discours) donnera la mesure » (2001 : 48).

C'est pourquoi nous reproduisons de nombreux extraits d'entretien dans la dernière section de ce chapitre. Avant cela, il nous faut présenter le deuxième ensemble de données qui vient compléter les témoignages des enseignants.

II.3. Les données complémentaires de type ethnographique

Ce deuxième volet de données regroupe des éléments de nature hétérogène afin d'obtenir une vision plus large de notre sujet d'étude. Nous donnons donc ici la liste des acteurs que nous avons rencontrés et interrogés de façon formelle ou informelle, ainsi que des situations spécifiques que nous avons pu observer. Nous avons tenu un journal de bord dans lequel nous consignions les paroles de nos interlocuteurs ainsi que nos propres impressions. Ce que Beaud et Weber qualifient d' « archives de soi-même » nous a permis, à notre retour en France, de mieux appréhender la dimension évolutive de notre parcours sur le terrain.

II.3.1. Documentation

La recherche de documentation est nécessairement continue. Elle a débuté en amont de notre recherche et s'est poursuivie jusqu'à l'écriture de ces lignes, puisqu'il est particulièrement important de se tenir au courant des derniers événements dans l'étude d'un processus en cours.

Nous avons pu accéder à des documents relatifs à la politique linguistique de type articles, ouvrages, rapports, ou encore dossiers de presse, à Rabat, et plus précisément au Centre Jacques Berque et au Centre Tarik Ibn Ziyad pour les Etudes et la Recherche. Les centres de documentation de l'Université Mohammed V de Rabat et de l'Université Mohammed Ier d'Oujda nous ont permis d'accéder à quelques travaux universitaires introuvables ailleurs. Dans l'ensemble, cependant, les écrits consacrés à notre sujet de recherche existent seulement en petite quantité, étant donné le caractère récent du changement de direction dans le traitement de la langue amazighe. Nous avons également gardé un œil sur la couverture médiatique marocaine de la question amazighe. Nous avons favorisé la presse écrite francophone (en particulier *Telquel* dans sa version en ligne), mais également les nombreux sites internet (*cf.* sitographie). Quelques émissions de télévisions récentes consacrées à des débats sur la place de la langue amazighe dans la société marocaine nous ont également été traduites de l'arabe.

II.3.2. Observation d'événements relatifs à la politique linguistique

Nous avons pu assister à une session de formation organisée en partenariat avec le Ministère de l'Education Nationale et l'IRCAM à Agadir au mois de mars 2007. Il s'agissait d'un stage destiné à des enseignants n'ayant pas encore commencé l'enseignement de l'amazighe. Nous avons également assisté à une deuxième formation d'une durée de quatre jours et tenue à la délégation de l'éducation nationale d'Al Hoceima au mois d'avril 2007. Environ 70 instituteurs y étaient présents. L'unique thème de cette formation était « l'aspect linguistique », les responsables de la dimension didactique de

cette formation n'ayant pu être présents à cette période. En 2005, nous avons également pu assister à une journée d'étude tenue au Lycée Tarik Ibn Ziyad (l'ancien « Collège Berbère »), mise en place par une association d'enseignants.

II.3.3. Entretiens formels avec des « décideurs »

En 2007, nous avons été reçue par Monsieur Ahmed Boukous, recteur de l'IRCAM, qui nous a fourni des informations générales sur l'évolution de l'enseignement de l'amazighe. Nous avons également pu nous entretenir avec le Directeur du Centre de Recherche Didactique et Pédagogique et des Programmes, auprès de qui nous avons recueilli des précisions sur la conception des manuels, ainsi qu'avec un inspecteur national de la langue amazighe, détaché du Ministère de l'Education et travaillant temporairement à l'IRCAM. Ces entrevues ont complété les cinq entretiens déjà effectués avec des chercheurs de l'IRCAM en 2005 (*cf.* Annexe 9). En outre, lors de cette deuxième enquête, nous avons rencontré et interrogé un des membres ayant démissionné de l'IRCAM en 2005.

II.3.4. Entretiens formels et informels « opportunistes »

En ce qui concerne les entrevues formelles, nous avons été reçue par le responsable de l'enseignement de l'amazighe au Ministère de l'Education nationale, en 2005, et par le chef de service à la Délégation de Taroudant. Cela nous a permis d'obtenir quelques documents officiels, mais il nous faut préciser que les informations contenues dans ces rapports enjolivaient généralement beaucoup la réalité.

Nous avons pu effectuer des entretiens avec le directeur d'une école publique, à Agadir, et le directeur d'une école privée ayant introduit l'amazighe dans les curricula. À Casablanca, nous avons été reçue par le directeur d'une « start-up » engagée dans la création d'un didacticiel d'amazighe. A Rabat, nous sommes allée à la rencontre du conseiller à la présidence de la RTM (télévision publique) afin d'obtenir des données récentes sur l'intégration de l'amazighe sur les chaînes de télévision publiques et privées.

Pour ce qui est des rencontres plus informelles, voici, à titre indicatif, les personnes rencontrées sur le terrain qui nous ont permis d'affiner notre compréhension de la

situation sociolinguistique de la langue berbère en général, et de son enseignement en particulier :

- A Témara : un ancien inspecteur de français, reconverti dans l'inspection de l'amazighe.
- A Agadir : le responsable d'une association culturelle amazighe dispensant des formations liées à l'enseignement dans le préscolaire.
- A Oujda : trois professeurs de la faculté des Lettres et des Sciences humaines.
- A Mohammedia : un sociolinguiste intéressé par l'enseignement en milieu rural.
- A Casablanca : une sociologue travaillant sur l'amazighité.

Toutes ces rencontres ont ainsi contribué à approfondir notre connaissance et notre compréhension du terrain au sens large et des enjeux de la question amazighe au plan national. Ces données hétéroclites sont convoquées de façon directe ou indirecte tout au long du présent travail. Autrement dit, nous ne les avons pas traitées par une quelconque analyse spécifique.

La démarche ethnographique que nous avons adoptée implique de faire dialoguer les deux ensembles de données présentés ici. Nous donnons à voir, dans la dernière section de ce chapitre, notre lecture de ces réalités du terrain.

III. LES REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS SUR L'AMAZIGHE ET SON ENSEIGNEMENT

Nous tentons ici de faire émerger les principales représentations qui circulent sur le terrain à l'égard de la langue amazighe et de son enseignement. Pour ce faire, nous avons organisé cette section en deux parties. La première vise à expliciter les perceptions des facteurs qui ont motivé le projet d'introduction de la langue dans le système éducatif marocain. La deuxième est centrée sur les effets de la standardisation linguistique. Nous terminons par un bref bilan de nos enquêtes de terrain en insistant sur les différents types de difficultés rencontrées par les enseignants.

III.1. Les motivations de l'introduction de l'amazighe à l'école

Comment est perçue l'entrée de l'amazighe dans la sphère scolaire par les personnes concernées au premier plan ? Pour apporter des éléments de réponse à cette vaste interrogation, nous avons posé, aux enseignants rencontrés, des questions générales comme « que pensez-vous du fait qu'on enseigne l'amazighe à l'école, maintenant ? ». Nous avons également souhaité recueillir l'avis des enseignants sur les motivations qui ont conduit les autorités à mettre en œuvre la nouvelle politique linguistique. Cela nous a semblé important dans la mesure où les finalités du projet, qu'elles soient implicites ou explicites, influent nécessairement sur les pratiques.

III.1.1. La présence de l'amazighe à l'école : des causes et des effets symboliques forts

Dans leur très grande majorité, les enseignants ont exprimé des opinions favorables à la présence de l'amazighe dans l'école. La satisfaction devant la reconnaissance et la revalorisation de l'amazighe apparaît clairement dans leurs propos. Nous identifions trois pôles principaux au sein de ces effets positifs : la sortie de la minoration linguistique, la prise en compte d'une « langue maternelle », et la possibilité d'une affirmation identitaire.

III.1.1.1. Enseigner pour sortir de la minoration linguistique

La présence de l'amazighe à l'école permet, tout d'abord, la reconnaissance de la langue au sein de ses propres locuteurs :

Obs. : pourquoi on a décidé de mettre l'amazighe à l'école ?

Ens. : parce que ce sont les racines... les origines... on peut pas étudier des langues étrangères en oubliant notre langue

Obs. : mmm...

Ens. : on fait revivre... revivre notre langue... c'est nécessaire, ça, c'est très important (Ent.29).

C'est là un des objectifs explicitement énoncé par les discours royaux de 2001. Enseigner l'amazighe permet de sortir de la marginalisation et de l'étouffement dans lesquels il était

confiné. Il s'agit donc de lui redonner une « place », un espace de visibilité, qui était alors occupé entièrement par l'arabe, et ce, possiblement jusqu'à l'extérieur du pays :

Obs. : et... à ton avis, pourquoi... pourquoi on enseigne l'amazighe ?

Ens. : Pour... lui donner une place. Parce que c'est une langue antique, mais elle a pas trouvé quelqu'un qui lui donne de l'importance...XXX... pour qu'il soit connu... et notre peuple, ça fait des millions d'années qu'il parle l'amazighe mais si tu sors du Mal/... si tu sors en Europe, ils te disent "de quelle langue parles-tu?"... il faut qu'on parle l'arabe. Avant les gens croient que l'amazighe est dérivé de l'arabe mais c'est pas... (Ent.30).

Nous avons très fréquemment obtenu des réponses courtes comme « c'est la langue d'origine » ou « c'est une langue nationale » qui, en elles-mêmes, devraient suffire à justifier la présence de l'amazighe à l'école. Et au-delà de la satisfaction de voir la langue sortir de l'ombre, c'est un sentiment de justice et une aspiration à une certaine égalité qui sont exprimés :

Les élèves du village ne savent pas l'arabe, l'école, c'est nouveau pour lui (...) Maintenant, y'a un équilibre. Il peut être fier. On a étudié l'arabe, maintenant, c'est l'amazighe (Ent.33).

Un autre instituteur aborde l'enseignement en termes de droit et de revanche :

« c'est notre droit, c'est... XXX... il faut respecter, c'est... c'est sacré (...) pour moi... pour moi...personnellement, j'aime tamazighe, je suis un Amazighe. Voilà, tamazighe... c'est une langue que j'aime beaucoup, et aussi de ma mère, voilà. Et par exemple, si vous voulez... j'aime me venger du passé, voilà (sourires) » (Ent.31).

Toutefois, très peu d'instituteurs ont eu recours à des arguments de type « légal ». Le plus souvent, la présence de l'amazighe à l'école est évoquée comme un juste retour des choses et une satisfaction de voir sa propre langue être étudiée. Une satisfaction également liée à une libération de la parole, comme le souligne cette remarque d'un enseignant d'Agadir :

Dans les années 70, si l'inspecteur t'entend dire un seul mot en amazighe, tu es viré, même dans un milieu amazighophone (Ent.39).

Dans l'ensemble, l'intégration de la langue amazighe dans les cursus scolaires semble donc remplir un de ses objectifs premiers qu'est la revalorisation linguistique.

III.1.1.2. Enseigner car « c'est la langue maternelle des Marocains »

Dans les extraits suivants, les enseignants identifient tous la raison d'être de l'enseignement de l'amazighe dans le fait qu'il constitue « la » ou « une » langue maternelle.

Dans les environs de Khemisset, lors d'un entretien avec un enseignant et un inspecteur d'amazighe, nous avons eu l'échange suivant (nous venions d'aborder la question de la réticence des parents d'élèves) :

Obs. : Et vous répondez ? ...

Ens. : (silence) A chacun sa réponse. Moi je crois qu'avec la langue maternelle, on comprend mieux qu'avec la langue étrangère (rires)

Insp. : C'est pas une langue étrangère ! (rires)

Ens. : Oui, c'est une langue étrangère! (rires) On devrait commencer à enseigner l'arabe uniquement en 3ème ou 4ème année, et commencer avec l'amazighe (sourire). Pourquoi les Français enseignent le français au début ? Pourquoi les Anglais enseignent l'anglais au début ? Parce que c'est leur langue ! Pourquoi nous on pourrait pas faire pareil avec l'amazighe ? (Ent.4).

Les élèves de l'école sont quasiment tous tamazightophones, ce qui conduit l'enseignant à qualifier l'arabe de « langue étrangère ». L'inspecteur - amazighophone lui aussi - comprend que l'enseignant souhaite attirer l'attention sur l'absurdité de la situation marocaine actuelle qui accueille les élèves dans une autre langue que la leur, mais il refuse toutefois le qualificatif de langue « étrangère » jugé excessif. La comparaison avec des systèmes éducatifs européens a été employée par plusieurs de nos interlocuteurs :

Obs. : et...vous personnellement vous pensez quoi du fait qu'on enseigne l'amazighe A L'ECOLE ?

Ens. : Pour moi c'est bien, c'est très bien. C'est une langue maternelle, il faut l'apprendre. Tout le monde ailleurs parle leur langue. En Espagne il y a plus de 5 langues qu'on parle, il y a catalan, euskera, galici...tout le monde alors...c'est mieux (Ent.21).

Ici, une dimension supplémentaire apparaît puisqu'il y est fait référence à l'Espagne et à ses langues régionales, reconnues comme co-officielles avec le castillan, dans les autonomias où elles sont pratiquées. L'enseignant envisage donc la possibilité d'engager le Maroc dans une politique linguistique nationale différente, qui pourrait être fondée sur des droits territoriaux.

De nombreux participants mentionnent cet argument de « langue maternelle » (cf. Ent.38, Ent.20, Ent.15, par exemple), ce qui fait d'ailleurs écho aux propos de Meftaha Ameer, didacticienne à l'IRCAM :

« [L]'une des raisons militant en faveur de l'introduction de l'amazighe dans le système éducatif marocain est d'abord de scolariser le jeune amazighophone dans sa langue maternelle afin de lui garantir la sécurité linguistique nécessaire à son épanouissement psychomoteur » (Ameer, 2009 : 81).

Néanmoins, deux éléments importants méritent d'être rappelés à ce stade. Tout d'abord, l'amazighe est enseignée comme discipline scolaire dans sa forme standardisée - nous reviendrons en détail sur ce point dans les sections suivantes - et ensuite, l'amazighe n'est pas la langue première de la totalité des Marocains. L'extrait suivant donne la parole à un enseignant travaillant à Témara et qui compte deux ou trois élèves amazighophones dans ses classes :

Ens. : Aucun ne parle l'amazighe, c'est pour ça qu'ils trouvent des difficultés

Obs. : d'accord. Et vous trouvez que c'est normal que des élèves, ici, arabophones, apprennent l'amazighe ? ils trouvent//

Ens. : c'est normal. On veut qu'ils par- qu'ils apprennent l'amazighe. C'est ça qu'on veut, nous. Car c'est notre langue MATERNELLE de... notre langue maternelle, nous les Marocains.

Obs. : Mmm

En. : nous, les Marocains, notre langue maternelle c'est l'... c'est l'... l'amazighe, tamazighite. A part quelques...euh...à part...quelques régions (Ent.10).

La nuance apportée à la fin de l'extrait ne semble pas constituer un réel obstacle à la démonstration. Les disparités linguistico-géographiques sont minimisées à l'extrême. Dans cette représentation du « tout amazighe », l'expression « langue maternelle » dépasse considérablement l'idée de langue première pour devenir une sorte de « langue du pays ». Elle est plus qu'une « langue nationale » au sens de secondaire ou territoriale, et plus qu'une « langue ethnique » car elle doit rassembler et non diviser. Il pourrait s'agir d'une « langue patrimoniale », pour reprendre un terme employé dans les discours royaux, ces derniers ayant souligné que le patrimoine était celui de l'ensemble des citoyens marocains. La langue maternelle est donc ici éminemment polysémique. La suite de l'extrait illustre la portée considérable de l'emploi de cette expression. Le bibliothécaire de l'école, qui assiste à une partie de notre discussion, est lui aussi amazighophone, et il intervient ponctuellement :

Bibliothécaire : on essaye de lui donner une valeur, comme des... d'autres langues. Comme l'espagnol, comme l'allemand...

Ens. : MAIS on leur dit que c'est notre langue...

Obs. : mmm

Ens. : on leur dit que c'est notre langue maternelle. c'est notre langue... maternelle. C'est la langue maternelle des Marocains, de tous les Marocains.

Obs. : mmm. D'accord

Ens. : c'est la langue maternelle de tous les Marocains (Ent.10).

C'est donc la dimension identitaire qui prédomine dans l'usage de l'expression « langue maternelle ». Ce que nous comprenons à travers l'insistance de l'enquêté, c'est surtout le fait que la totalité des Marocains est - ou devrait être - concernée par la langue amazighe. Dans la présentation de son ouvrage *Langues maternelles : contacts, variations et enseignement. Le cas de la langue amazighe*, Marielle Rispaïl évoque justement ce flottement :

« Dire que le berbère est langue maternelle, et que cela doit guider son enseignement, gomme le paramètre principal de sa situation, à savoir qu'il a été dans la plupart des pays où il est parlé, une langue minorée » (Rispaïl, 2006 : 8).

Justifier la présence de l'amazighe dans la sphère éducative par le fait qu'elle est « langue maternelle » empêche de poser les bonnes questions - pourtant nécessaires d'un point de vue didactique - et masque une partie des enjeux du débat. La valeur symbolique de l'amazighe semble totalement occulter les autres attributs de son enseignement. Ainsi, un seul enseignant a abordé la question de la dimension instrumentale de l'apprentissage :

[il faut] qu'on l'enseigne, comme une matière, que les enfants sachent l'utiliser dans...dans leur vie, savoir lire... aujourd'hui il y a des pancartes en tamazighte (Ent.21).

En revanche, une autre valeur utilitaire de la présence de la langue dans l'école a été évoquée à plusieurs reprises, comme par cet enseignant originaire du Moyen-Atlas mais exerçant dans la région rifaine :

Ens. : Au moyen de cette langue, on peut arriver aux familles. On peut... on peut s'assurer que le message arrive. Parce qu'il arrive par l'intermédiaire d'une langue qui est ... qui est facile pour eux. C'est sa langue maternelle. C'est sa langue. Il comprend bien. Par exemple, si je lui dis quelque chose en français, il ne va pas comprendre le sens juste.

Obs. : D'accord

Ens. : Mais si je le fais avec sa langue maternelle, ça veut dire, il va comprendre le sens... parfait... et automatiquement, il va l'envoyer... donc c'est déjà... enseigner l'amazighe, c'est déjà... on CASSE, on casse les barrières entre l'école et la famille. La

famille qui est associée avec l'école, pour que l'école se développe... donc pour moi, c'est bien (Ent.23).

En permettant au personnel des établissements scolaires de se rapprocher des familles des élèves, la revalorisation linguistique prend un sens bien concret. C'est également ce qui amène cet enseignant d'Agadir à ajouter :

Je veux qu'elle soit une langue d'enseignement. Le problème de l'analphabétisme, c'est lié à l'arabe. Il faut informer, et ça, on peut le dire en tamazighte (Ent.38).

La valeur symbolique de l'enseignement se prolonge et atteint une dimension identitaire abordée encore plus explicitement.

III.1.1.3. Enseigner pour se réapproprier une identité

Nos entretiens montrent que la présence de l'amazighe dans les classes semble permettre le dépassement de ce que Ahmed Boukous qualifie d'« autochtonie encombrante » (2006 : 135). Un enseignant exerçant dans les environs de Taroudant, près d'un douar arabophone, nous explique :

Ens. : j'ai enseigné dans des villes arabophones alors l'amazighe...là ils cherchent toujours à cacher... même leur identité et tout...

Obs. : ah, et vous pensez que ça, ça va changer avec l'enseignement de l'amazighe ?

Ens. : exactement, exactement, exactement. Même, pour vous le dire vrai, vraiment, moi je vois le premier objectif de l'enseignement de l'amazighe : il va aider les Amazighes à ... à reconnaître leur identité. A ne pas fuir cette identité (Ent.40).

Et il poursuit en indiquant avoir perçu un réel changement d'attitude à cet égard chez ses élèves :

Ens. : avant l'amazighe c'est considéré comme ... un peu stupide... quelqu'un qui vient de la montagne quelqu'un qui n'est pas civilisé... au départ les élèves, je vous le jure, j'avais un problème...ils rejetaient l'amazighe...quand je disais prenez vos cahiers d'amazighe...pfff... (...) Par contre maintenant, quand on dit l'amazighe c'est... c'est le régal ! c'est le régal ! (Ent.40).

Ce chemin parcouru grâce à la présence de l'amazighe dans l'école est attestée par une autre enseignante, de Salé, qui déclare :

Ens. : certains de mes élèves d'origine berbère ne veulent pas dire qu'ils le sont parce qu'ils ont peur du regard des autres, mais quand ils m'entendent dire que je suis chelha, ils n'ont plus honte, parce que la maîtresse est un modèle pour les enfants (Ent.1).

Faire pénétrer cette langue dans le sanctuaire que représente l'école semble ainsi permettre aux élèves de se réapproprier, au moins symboliquement, cette langue et cette identité qui rompt avec « l'amazighe comme identité insupportable, sauvage, indésirable, méprisable » (Boukous, 2006 : 133). Cette libération identitaire conduit même plusieurs de nos interlocuteurs à revendiquer une appartenance amazighe pour l'ensemble du pays. Les deux extraits suivants ont en commun de souligner l'amazighité des Marocains, même si elle n'est pas actualisée par une pratique linguistique :

Ens. : même s'ils parlent darija, au fond, au fond ce sont des Amazighes (...) la totalité de l'origine marocaine c'est amazighe

Obs. : mmm...

Ens. : 90% au moins, au moins. Mais ils ne savent pas qu'ils sont des Amazighes

Obs. : oui

Ens. : ils parlent l'arabe ils disent « ah moi je suis arabe »... mais... 90... les statistiques officielles 90% ce sont des Amazighes (Ent.24).

Ens. : il y en a des Amazighes qui ne parlent pas l'amazighe ! (...) Si on va au centre de Témara, il y en a des amazighophones

Obs. : mais, vous!!

Ens. : mais, MALHEUREUSEMENT, malheureusement, ils ne parlent pas la... leur... leur langue maternelle (Ent.10).

Encore une fois, plus qu'une langue première, l'amazighe apparaît ici comme un véritable « marqueur d'identité » (Billiez, 1985). Comme le rappelle Foued Laroussi :

« S'identifier à un groupe, à un peuple ou à une nation n'est pas toujours un processus conscient, en ce sens que l'on ne possède pas forcément les propriétés que l'on s'attribue par auto-identification. (...) la revendication d'une langue n'est pas toujours justifiée par une pratique linguistique réelle » (Laroussi, 2002 [en ligne]).

Il ne faut néanmoins pas perdre de vue qu'il s'agit ici de déclarations de locuteurs sur d'autres locuteurs. On peut alors s'interroger sur le caractère d'« assignation » de tels propos. Il faudrait certainement demander à ces « Amazighes non amazighophones » comment ils se positionnent eux-mêmes. Sans doute y a-t-il amplification du phénomène. Cependant, le fait même que nos interlocuteurs affichent ouvertement leur appartenance identitaire - et celle de leurs concitoyens - témoigne d'un impact tangible sur les représentations sociales de l'amazighité. Un immense tabou est tombé à l'échelle de la

société marocaine tout entière et, à cet égard, l'expression d'Ahmed Boukous « enseignement à fonction identitaire » prend tout son sens.

Retrouver une identité longtemps ignorée passe également par la (re)découverte des dimensions culturelle et historique qui se rattachent à la langue enseignée. Un enquêté - arabophone - dit à ce sujet :

Obs. : A votre avis, pourquoi enseigner l'amazighe?

Ens. : Surtout pour découvrir ce qu'on a essayé de taire longtemps, l'Histoire du Maroc. Les cours donnent une certaine espérance de connaître leur histoire, leur culture. (Ent.2).

Cet aspect civilisationnel a très peu été évoqué dans nos entretiens. En revanche, la libération de la parole sur ces thèmes est palpable aujourd'hui, dans la société marocaine. Ainsi, des journalistes de *Telquel* mentionnent le sketch que l'humoriste marocain Hassan El Fad a construit autour d'une récitation scolaire bien connue à travers le pays :

« A l'école, on nous apprend par cœur le discours de Tarik Bnou Zyad à son arrivée en Andalousie. Un discours léché, en arabe classique, on nous l'a même présenté comme un classique de la littérature arabe. Mais qui peut croire qu'un Berbère puisse s'adresser à ses troupes, berbères elles aussi, dans un tel langage ? » (*Telquel*, 2006b).

Une véritable décomplexion semble avoir opéré à l'égard de l'amazighe et de l'amazighité au Maroc, avec, chez une partie de la population, une volonté dire haut et fort « nous sommes tous Amazighes ». Ce slogan unificateur nous amène à aborder deux certitudes qui ont émané de nos échanges avec les enquêtés.

III.1.1.4. Deux certitudes : l'enseignement dans tout le pays et de façon obligatoire

Nous avons cherché à connaître l'avis des enquêtés sur le principe de généralisation verticale et horizontale de l'enseignement de l'amazighe, c'est-à-dire le fait qu'il concerne - à terme - tous les niveaux scolaires et toutes les régions géographiques. Nous avons également voulu savoir ce qu'ils pensaient du caractère obligatoire de cet apprentissage. Sur ces deux points, la totalité des participants se sont positionnés dans la droite ligne des discours institutionnels. Enseigner l'amazighe uniquement dans les régions majoritairement amazighophones n'a jamais été envisagé par les aménageurs. Elle ne l'est pas non plus par nos interlocuteurs :

Ens. : Non, je suis contre les régions. Il faut enseigner l'amazighe partout. Pourquoi ça ? parce que la majorité, la totalité de l'origine marocaine c'est amazighe. (...) Mais en fait, si on enseigne l'amazighe seulement dans les régions, on va faire un peu de racisme, un peu de...

Obs. : Des différences

Ens. : Oui, des différences

Obs. : Donc il faut l'amazighe et l'arabe pour tout le monde

Ens. : Officiels, oui, bien sûr pour tout le monde

Obs. : Ok

Ens. : La même chose pour l'arabe et vice versa. Nous sommes des Rifains et pourquoi on enseigne... on nous enseigne l'arabe ? On parle seulement l'amazighe ! (rires)

Obs. : Mmm, mais vous... donc vous trouvez que c'est bien d'apprendre l'arabe ET l'amazighe ?

Ens. : Voilà parce que l'arabe on doit... l'arabe on peut communiquer avec les autres régions mais si on parle l'amazighe on va tourner... Oui, on va être là... on reste là-bas ! (rires) (Ent.24).

La menace du racisme a été évoquée à plusieurs reprises dans les entretiens, comme ci-dessus par un enseignant rifain. Le même danger apparaît en filigrane dans l'énoncé suivant :

Nous sommes de vrais Amazighes par notre langue... mais... je ne peux pas dire qu'un autre ne l'est pas (Ed9).

La tentative de ce directeur d'école de nuancer le lien de causalité qu'il vient d'établir entre langue et identité indique un certain malaise. Il faut éviter le terrain glissant des considérations ethniques. Faire appel à la définition que Sélim Abou donne de l'ethnicité peut éclairer cette question :

« Partant de la manière dont est vécue aujourd'hui l'allégeance ethnique (...) nous entendons par groupe ethnique un groupe dont les membres possèdent, à leurs propres yeux et aux yeux des autres, une identité distincte enracinée dans la conscience d'une histoire ou d'une origine commune » (Abou, 1981 : 32).

Après avoir voulu mettre en relief l'importance de sa langue, à ses yeux, le directeur a probablement hésité à assumer jusqu'au bout une identité, une histoire ou une origine distincte de celle de ses concitoyens arabophones. Il poursuit, d'ailleurs, ainsi :

Il faut pas de racisme. Ça fait plaisir de parler de notre culture, de nos racines, mais y a pas de concurrence, pas de racisme (Ed9).

Cette hantise de la division ethnique au sein de la société civile marocaine n'est certainement pas sans lien avec le passé historique du pays. Le « spectre du 'Dahir berbère' » semble avoir été intériorisé par la population marocaine (cf. Chapitre 1 - II.2.2).

Distinguer Arabes et Berbères est inconcevable et il faut tout mettre en œuvre pour éviter toute désunion sociale ou politique. C'est ce qui amène Mohammed Errihani à parler, dans ce contexte précis, de « tabou ethnique » (« *ethnic taboo* », 2008 : 187). En outre, il n'est pas impossible que l'impact négatif des politiques d'arabisation (mal) menées depuis les années 1960 (cf. Chapitre 1 - III.2) aient marqué les esprits des Marocains au point que ces derniers refusent toute politique qui ne serait pas appliquée à tous et de façon identique. Si nouvelle politique éducative il y a, il ne faut pas qu'elle aille à l'encontre de l'égalité des chances.

Ainsi, lors de nos entretiens, une seule enseignante s'est déclarée en faveur d'un enseignement facultatif de l'amazighe. Cependant, un inspecteur national du projet au Ministère nous a indiqué que le caractère obligatoire n'était pas nécessairement appelé à durer :

Le caractère obligatoire de l'enseignement, c'est une phase de transition. Ensuite, ce sera plus souple. Rendre l'enseignement facultatif, pour l'instant, c'est une source de problèmes (Ed8).

Au final, la présence de l'amazighe dans le système scolaire est perçue comme positive et, surtout, légitime par la grande majorité de nos interlocuteurs. Les opinions que se font ces derniers sur les motivations qui ont conduit les autorités à ce changement de direction dans la politique linguistique éducative sont, néanmoins, beaucoup moins enthousiastes.

III.1.2. Les motivations des autorités selon les enseignants

À des questions comme « que pensez-vous de l'enseignement de l'amazighe ? » ou « pourquoi on a décidé, selon vous, d'enseigner l'amazighe ? », nous avons obtenu trois types de réponses - ou des non réponses. Le caractère politique de ce choix des autorités semble n'échapper à personne, mais il est exprimé de différentes façons.

III.1.2.1. Un signe d'ouverture démocratique

Pour certains enquêtés, l'existence de ce nouvel enseignement est imputable à une nouvelle période d'ouverture, à un élan démocratique.

Moi je trouve que... l'enseignement de la langue amazighe il est venu dans une période dans laquelle il y a... l'ouverture du Maroc, il y a... un autre... comment dire ça... la nouvelle... la nouvelle situation générale (Ent.28).

La nouvelle politique linguistique s'inscrit donc dans un ensemble de libertés accordées par un Etat qui « lâche du lest ».

On dirait un lobby... alors l'Etat doit... doit calmer les choses, il doit donner d'autres libertés. C'est, c'est aussi une question de liberté. On est aujourd'hui dans un autre Maroc, il y a beaucoup de libertés... (Ent.21).

Des enseignants impliqués dans des associations amazighes font également référence aux actions menées par le « mouvement amazighe » (Ent.20). Toutefois, au-delà de ces allusions à la période de transition démocratique, des visions moins positives ont été exprimées, comme par cet enquêté qui nous a répondu simplement « pour éviter les problèmes » (Ent.17).

III.1.2.2. Le sentiment d'une manipulation politique

A plusieurs occasions, nos questions se sont révélées dérangeantes, comme l'attestent les trois extraits suivants :

Ens. : Parce que... c'est la langue maternelle.

Obs. : Mmm c'est pour ça qu'on a décidé de l'introduire dans l'école ?

Ens. : Et... il y a des causes...XXX... et politiques

Obs. : Mmm et y'a des bonnes raisons ou bien des mauvaises raisons ?

Ens. : Des mauvaises raisons (rires) mais je peux pas... (Ent.22).

Mmm c'est une question... (rires) c'est une question politique (...) permettez-moi de ne pas répondre... parce que... c'est politique, c'est purement politique, si je réponds, je serais... (Ent.25).

Je peux pas vous dire ça...(...) Tu vas éteindre et je vais te répondre (Ent.11).

La question de l'enseignement de l'amazighe révèle donc les tensions et crispations socio-politiques qui entourent encore, à l'heure actuelle, l'ensemble de la « question

amazighe ». Certains des enquêtés ont accepté de préciser ce qu'ils entendaient par « c'est politique » :

L'amazighia dans l'enseignement primaire, c'est comme un décor... ou bien comme une vitrine pour...un but politique, ou comme ça, voilà... (...) Ce que je vois ici... les autorités, les responsables ont décidé d'enseigner tamazighite pour absorber la... la colère des Amazighes, voilà, c'est ça. Pour ne pas faire comme... au sud, hein, pour chercher l'autonomie... (Ent.31).

Le problème c'est qu'on veut enseigner tamazighite mais on ne veut pas qu'il y ait de résultats (Ent.2).

Ici, pour le pouvoir, la reconnaissance de tamazighite, ce n'est qu'une astuce pour dégonfler le mouvement culturel amazighe. C'est pour ça qu'ils ont créé l'IRCAM. C'est juste une petite friandise pour les élites (Ent.5).

C'est politique. Ils l'ont introduit pour le faire échouer, c'est du sabotage (...) C'est pour refroidir la révolte des Imazighen. Parce qu'il y a de gros problèmes, on a des inspecteurs qui ne sont pas amazighophones, et des profs aussi, qui ne parlent pas l'amazighe (Ent.38).

Les décisions des autorités sont décrites comme étant motivées par la peur de l'émergence de mouvements séparatistes (« pour ne pas faire comme... au Sud, hein, pour chercher l'autonomie ») et par la volonté de parvenir à un apaisement général des tensions sociales et politiques. C'est également la vision de Mohammed Errihani qui écrit, à propos de l'enseignement de l'amazighe :

« [T]he state felt a need to act quickly before the situation can get out of control, and the result has been in the form of a quick fix meant to provide a short term solution to a serious and long term situation » (Errihani, 2008 : 124).

Les paroles des instituteurs soulignent qu'ils ne sont pas dupes, mais également qu'ils considèrent que ce projet est une mascarade et un « sabotage ». La mise en œuvre du nouvel enseignement est jugée chaotique et ce chaos serait orchestré pour aller à l'encontre des objectifs annoncés. Les conditions de l'entrée de l'amazighe dans la sphère scolaire apparaissent ainsi tout sauf sereines, ce qui ne facilite en rien son succès.

Malgré ces manifestations de méfiance à l'égard du pouvoir, plusieurs enquêtés rencontrés en dehors de la sphère scolaire reconnaissent qu'il existe des retombées positives réelles à la reconnaissance de l'amazighe et de l'amazighité, comme le fait que le théâtre et le cinéma de l'amazighe soient en plein essor. Il nous est apparu que même si, aux dires des enseignants, les motivations des autorités n'étaient pas nécessairement louables, l'espace

ouvert à l'amazighe méritait d'être mis à profit. C'est ce qui transparaît dans la réponse de cet enseignant qui s'est présenté comme « militant » :

*Bah, je m'en fiche moi des objectifs des autorités, c'est pas mes affaires ! (rires)
(Ent.41).*

Il ressort de l'entretien global qu'il est, en réalité, très concerné par l'aspect politique de la question amazighe. Mais puisqu'il est devenu possible d'enseigner la langue, il faut tirer partie de cette situation favorable et ne pas renoncer.

Au final, il semble que la signification socio-politique de l'enseignement domine dans les représentations que se font nos interlocuteurs des motivations du projet global. Qu'il s'agisse, pour eux, d'enseigner une « langue maternelle », de la faire sortir de la minoration, ou d'accéder à de nouvelles libertés, la dimension politique de l'enjeu apparaît au premier plan. Qu'en est-il des représentations entourant l'objet même de cet enseignement ?

III.2. La perception de l'action sur le corpus

Les objectifs de notre étude impliquent de chercher à comprendre comment les enseignants se positionnent face à la langue amazighe en cours de standardisation. Pour ce faire, nous nous sommes intéressée à leurs réactions face à la langue du manuel pédagogique *Tifawin a tamazighte*, à leurs pratiques pédagogiques, mais également à leurs appréciations générales au sujet du processus de standardisation linguistique, afin de mieux cerner quelle(s) fonction(s) la langue standardisée est appelée à remplir. Avant de rentrer dans les détails de ces trois ensembles, nous proposons un bref aperçu sur le thème de l'intercompréhension linguistique tel qu'il émergé de nos enquêtes.

Remarques sur la notion d'intercompréhension¹⁶⁸

L'objectif principal des aménageurs de l'amazighe étant d'élaborer une langue unifiée à l'échelle du pays, il semble nécessaire d'explorer les représentations que se font les

¹⁶⁸ La question de la dénomination des langues/variétés linguistiques mériterait également que l'on s'y attarde. Toutefois, notre corpus ne permet pas d'analyses fines dans ce domaine ; nous y avons renoncé principalement en raison de l'usage du français dans nos échanges.

locuteurs des variétés linguistiques des régions voisines. Connaître le degré d'intercompréhension entre le tamazighte, le tarifite et le tachelhite permettrait d'avancer des hypothèses quant à l'acceptation de la langue standardisée. Cependant, quiconque s'est penché sur cette notion d'intercompréhension sait qu'elle est éminemment délicate à traiter. Non seulement « comprendre » une langue ou un parler est, en soi, très subjectif, mais, sur ce plan, les écarts entre déclarations et pratiques se révèlent toujours particulièrement importants. En outre, comme nous l'avons déjà mentionné, les conditions d'interactions (le thème de la conversation, le statut des énonciateurs, le débit de la parole, etc.) sont déterminantes. Il est donc difficile d'affirmer qu'il y a - ou non - intercompréhension entre telle et telle variété sans une recherche approfondie qui examine à la fois les discours et les pratiques. Nous avons néanmoins inclus dans notre guide d'entretien des questions relatives à l'intercompréhension car malgré la fiabilité fragile des déclarations dans ce domaine, les réponses peuvent constituer un indice du positionnement du locuteur par rapport aux autres variétés. Il est ressorti de nos entretiens cette complexité extrême, comme le montre cet enquêté rifain qui déclare mieux comprendre un parler du sud que celui de la ville d'Al Hoceima :

Obs. : l'amazighe, c'est votre langue... c'est votre langue maternelle ?

Ens. : oui, c'est ma langue maternelle mais... ma langue maternelle c'est l'amazighe... je suis Rifain ça veut dire je suis du Nord mais je ne parle pas le Rif d'Al Hoceima. Je suis né dans les montagnes, nous avons là-bas une... la langue amazighe elle est différente de... ma propre expérience... moi je suis né à la montagne... je parle ma langue maternelle. Quand je suis venu ici à Al Hoceima je trouve beaucoup de difficultés pour se... pour communiquer avec les gens.

Obs. : ah oui ?

Ens. : Par exemple pendant l'affectation j'ai été affecté à Tata, ça veut dire dans le sud. Je n'ai pas trouvé... je n'ai pas trouvé de difficulté pour communiquer avec les gens là-bas (Ent.28)

Dans l'ensemble, seuls deux participants (Ent.23 et Ent.40) ont déclaré se sentir à l'aise dans les trois variétés. Ils avaient tout deux vécus plusieurs années dans différentes régions du Maroc. Tous les autres participants ont déclaré comprendre « difficilement » ou « pas du tout » les variétés autres que la leur. Et à trois reprises, une comparaison avec des langues européennes est avancée :

Parce que moi, c'est pas...moi... l'Atlas. Est-ce que je parle tarifite ? non... moi je parle espagnol... est-ce que je comprend l'allemand ? non ! (rires) (Ent.4).

Ces distances entre les trois grandes aires dialectales sont donc perçues comme non négligeables. Cela transparaît, naturellement, dans les réactions des enquêtés face à la langue des manuels pédagogiques.

III.2.1. Les réactions face à la langue du manuel

Il ressort de nos entretiens des attitudes ambivalentes face à la langue à enseigner. Dans l'ensemble, les enseignants interrogés se sentent déstabilisés dans leurs pratiques pédagogiques par une langue jugée souvent « nouvelle ». Dans le même temps, ils expriment une satisfaction à voir leur langue se doter de normes officielles et redevenir « véritablement amazighe ».

III.2.1.1. L'impact positif de la découverte d'une langue « qui a des règles »

Il apparaît clairement que le processus de codification apporte une satisfaction, celle de la « découverte » de l'existence de normes linguistiques de l'amazighe. La mise au jour de normes explicites nous est apparue comme ayant un impact considérable sur les représentations des locuteurs. Une enseignante de Marrakech nous a ainsi expliqué :

(...) pour la grammaire et la conjugaison, c'est très compliqué. Par exemple, il y a des syllabes, comme [-ad] qu'on doit écrire séparément. Il y a des règles d'orthographe en amazighe, la segmentation est très importante. Ecrire un mot, c'est très facile, plus facile qu'en français, mais une phrase, là, c'est plus compliqué (...) Avant, je n'avais jamais pensé que la langue amazighe a des règles elle aussi. Mais maintenant, j'ai compris que oui. Et ce sont les mêmes règles partout (...) C'est une langue riche, qui a des règles, il ne suffit pas de... (Ens6).

La prise de conscience de l'existence de règles grammaticales et orthographiques suggère que l'enquêtée considérait, auparavant, que sa langue était une « langue sans règles », une langue « anarchique ». À ce sujet, le linguiste marocain Saïd Bennis a mené une enquête sur les jugements épilinguistiques de locuteurs de la plaine du Tadla (province de Beni-

Mellal, dans le Moyen-Atlas) et indique qu'à l'égard de l'amazighe¹⁶⁹, les personnes interrogés se font une :

« image d'une forme linguistique primitive, inférieure qui n'a pas encore atteint le stade de forme linguistique systématisée, complète, pouvant rendre compte de son environnement. Les sujets ont brossé cette image dans des énoncés comme: 'la chelha est mauvaise', 'la chelha est incomplète', 'la chelha est inculte', 'la chelha ne présente aucun intérêt', 'la chelha n'est que désordre' » (2006 : 202).

Ce « désordre » correspond à l'effet de « défalcation » utilisé en psychologie sociale et décrit par Denise Jodelet comme « la suppression d'attributs appartenant à l'objet », laquelle « résulte, dans la plupart des cas, de l'effet répressif des normes sociales » (Jodelet, citée dans Billiez, 1997 : 337). Cette conséquence de la minoration linguistique qui a longtemps pesé sur la langue amazighe semble être en train de s'effacer. La reconnaissance officielle des règles de fonctionnement linguistiques - lesquelles sont accessibles à travers les manuels - transforme celles-ci en normes prescriptives et permet aux locuteurs de porter un regard nouveau sur leur langue, celle-ci devenant alors digne d'intérêt.

Cependant, l'acceptation de ces règles ne se fait pas aisément. Il ressort de notre enquête que les locuteurs tarifitophones acceptent difficilement la langue amazighe unifiée.

III.2.1.2. Un lexique « nouveau » difficilement accepté dans le Rif

Les discours des enseignants rifains indiquent qu'ils sont très déstabilisés par le vocabulaire employé dans leurs manuels pédagogiques :

C'est très difficile pour les... les apprenants, très difficile (...) il y en a des... des langages, ou des mots, qui ne sont pas de...de la région (...) c'est une langue nouvelle pour nous même si on la parle couramment (...) MOI-MEME je ne... rien compris des fois... je veux le dictionnaire et malheureusement il n'y a pas le dictionnaire qui est standardisé pour...pour chercher des mots. Moi je bloque (rires) c'est difficile de lire... le texte devant les élèves quand je sais pas... je connais pas les mots (Ent.15).

Le lexique ça pose un petit peu un problème... le lexique. Les mots que nous donne le livre... même de tarifite... ils n'appartiennent pas à la région du Rif (...) Les mots entrant... les mots entrant... peut-être de XXX... peut-être du Sud... Ça pose un problème, ça pose un problème aux élèves... de comprendre (Ent.26).

¹⁶⁹ L'amazighe, que Saïd Bennis nomme « chelha », est soit la langue première des enquêtés, soit une langue fortement présente dans leur environnement.

Ainsi, très souvent, les termes inconnus sont identifiés comme provenant de la région Sud. Nous avons, d'ailleurs, rencontré des énoncés comme « c'est du Souss » (Ent.19) ou « y a une soussification » (Ent.15). Deux enseignants exerçant autour d'Al Hoceima ont explicité les difficultés de compréhension en mentionnant une même réaction chez leurs élèves :

Oui, parfois tu dis aux élèves... parfois... un mot... alghm ça veut dire le chameau... ils rigolent... parce que... je vois ce mot il est étranger pour lui... c'est un élément étranger (Ent.26).

Ens. : pour les élèves, oui, il y a des problèmes. Si je rencontre des mots qui sont de leur... de leur... notre... du nord, de leur langue, donc c'est bien pour eux mais s'ils rencontrent des mots du Moyen ou bien du Sud... donc pour eux, ils n'arrivent pas à les saisir facilement... (...) Donc je répète, je fais répéter... je fais répéter et quelquefois ils... ils rient.

Obs. : ah oui ?

Ens. : ah, les élèves rient, parce qu'ils n'ont jamais entendu ce mot-là (Ent.23).

Le sentiment d'extranéité évoqué ici est récurrent, comme chez cette enseignante qui trouve une grande partie du lexique « bizarre » :

Ens. : et comment tu trouves le manuel ? tu travailles avec Tifawin ?

Ens. : difficile, difficile

Obs. : pourquoi ?

Ens. : parce qu'il y a beaucoup des mots que je... qu'on ne comprend pas, qu'on n'utilise pas, qui sont nouveaux... bizarres

Obs. : mmm comment ?

Ens. : bizarres et nouveaux (rires)

Obs. : beaucoup ou un petit peu ?

Ens. : beaucoup... la plupart

Obs. : Et c'est des mots qui sont bizarres parce que//

Ens. : on n'utilise pas à tall à tarifite... dans la région du Rif. En Atlas, au Souss... peut-être. Mais la région du Rif, il y a beaucoup... la plupart de mots... moi, je suis Amazighe mais je comprends pas... je suis Amazighe et je comprends pas (Ent.22).

Cela, on le devine, constitue un réel obstacle dans leurs pratiques pédagogiques, comme pour cet autre enseignant qui fait une distinction nette entre l'emploi de la variété nord et celle « du livre » :

L'oral... si je parle communication... XXX... si je parle tarifite, si je parle tarifite... la communication... super. Mais si je parle la communication du... du livre, ils ne comprennent pas // (Ent.22).

Un enseignant, de Nador, nous explique sans détours sa perception du matériel pédagogique :

Si on suit à la lettre les recommandations des manuels on aura le sentiment d'apprendre une langue étrangère (Ent.20).

L'écart entre le tarifite et la langue du manuel est parfois jugé si important que certains instituteurs préfèrent s'en affranchir et élaborer eux-mêmes leurs supports didactiques :

Ens. : ce que je fais maintenant, c'est que je choi// je travaille pas avec les manuels... je fais un texte de... de moi, et je... je fais dans le texte et je vais voir les élèves pour...

Obs. : et le texte, il est en tarifite ?

Ens. : oui, en tarifite, mais parfois j'utilise des mots qui sont en... de... de la langue officielle pour... pour adapter les élèves (Ent.24).

L'amazighe dans sa version « officielle » n'est pas rejeté en bloc, on le voit, mais sa découverte et son appropriation apparaissent comme une tâche pour le moins ardue.

Dans l'ensemble, peu d'enseignants ont établi une différence entre le lexique « importé » d'autres régions et les néologismes. Nos questions sur ce thème se sont révélées peu pertinentes. Un enseignant a, cependant, prononcé LE mot qui dérange les aménageurs de la langue :

Obs. : et est ce que vous avez rencontré beaucoup de mots qui sont nouveaux ?

Ens. : oui

Obs. : à peu près ?... beaucoup ? un petit peu ?

Ens. : ... disons... 30 % oui Ces mots là, sont spécifiques...c'est pas... d'une autre langue ... d'un autre dialecte de l'amazighe, non.

Obs. : ah bon ?

Ens. : non, c'est la langue faite ... au laboratoire (rires) (Ent.21).

Ce que nous pourrions qualifier d'« isolement linguistique », au risque de forcer un peu le trait, semble être connu et reconnu par les aménageurs. Ainsi, à l'IRCAM, un inspecteur national de la langue nous a confié la difficulté particulière que représente la donne rifaine dans le processus de standardisation de la langue :

Les Rifains se sentent exclus de la standardisation. Leur parler a beaucoup d'emprunts à l'arabe et à l'espagnol et c'est difficile de les convaincre... quelqu'un qui parle depuis longtemps... (...) La standardisation pose un problème d'ordre linguistique et cela a un impact indirect défavorable. Pour eux, la langue du manuel, c'est une langue étrangère plus que maternelle (Ed8).

La « distance psycho-sociolinguistique » (Chaker, 2008 : 8) entre la langue reconnue comme sienne - le tarifite - et la langue du livre apparaît ici considérable (« élément étranger », « bizarre »). Et malgré les tentatives des linguistes de l'IRCAM de gérer la standardisation de façon progressive et convergente par une approche polynomique (cf. Chapitre 3 – II.2.2.1), et à travers la régionalisation des manuels scolaires de la 1^{ère} année, il semble qu'une distanciation soit d'ores et déjà installée dans les représentations de nos interlocuteurs. A ce titre, le linguiste Hassan Banhakeia¹⁷⁰ parle, pour le Rif, de « standard complexant » (Banhakeia, 2008 : [com. orale]). En somme, les paroles recueillies auprès d'enseignants interrogés corroborent le constat général de Salem Chaker qui considère que, comparé aux territoires du corse ou de l'occitan, celui du berbère est trop étendu pour envisager une gestion polynomique de la standardisation, même à l'échelle du Maroc :

« [L]a notion de polynomie, dans le cas berbère, ne peut guère être mise en œuvre qu'entre des variétés régionales relativement proches, par exemple, pour le Maroc, entre le tachelhit et l'essentiel du tamazight ; mais il paraît difficile d'y intégrer le rifain (et certains parlers tamazight du nord-est) » (Chaker, 2008 : 7/8).

III.2.1.3. Un lexique « nouveau » mieux accepté dans le Sud

La langue présentée dans les manuels pédagogiques semble mieux acceptée dans le Sud du pays. La nouveauté et la difficulté sont évoquées, mais, dans l'ensemble, soit la distance « psycho-sociolinguistique » est jugée moins importante, soit elle est compensée par une plus grande disposition à fournir des efforts d'adaptation. Une enseignante d'Agadir déclare ainsi « c'est pas la langue parlée mais ils captent » (Ent.33). Et elle explique :

Y'a des mots nouveaux, mais y'a des mots dans le langage parlé. Par exemple, page 38, uma [« mère »], nous on dit pas uma. C'est un mot de l'Atlas. Avant, j'ai cru que c'est une erreur de frappe. Quand j'ai vu dans le vocabulaire, j'ai compris que c'était un synonyme (Ent.33).

Il apparaît que la langue unifiée fait l'objet de moins de rejet et que les enseignants jouent davantage « le jeu » de la standardisation convergente. C'est ce qui ressort également de

¹⁷⁰ Communication intitulée « Problèmes de l'intégration de la variation à l'écrit : l'expérience marocaine », présentée au Colloque de l'INALCO du 6 et 7 octobre 2008 « L'aménagement linguistique du berbère : la standardisation à la lumière des évolutions récentes dans le Nord de l'Afrique et en Europe ». Communication non incluse dans les Actes.

la réponse de cet autre enseignant d'Agadir, à qui nous avons demandé s'il rencontrait, dans le manuel, de nombreux mots qu'il n'utilisait pas d'habitude :

Un peu, pas beaucoup...par exemple ijjaun. Si le professeur comprend bien, l'élève va bien comprendre, sinon... c'est normal, car on doit aboutir à une standardisation, on a un mélange entre les trois parlers (Ent.34).

Ici, la démarche préconisée par l'IRCAM est acceptée, ainsi que les efforts qui en résultent, comme pour cet autre enseignant, à qui nous avons demandé « ça vous arrive qu'un élève vous dise 'non, chez moi on dit comme ça' ? » :

Ça arrive, bien-sûr. J'explique pourquoi on utilise ce mot-là. Y'a trois catégories, on prend tous les mots, mais on essaye d'utiliser le mot du manuel (Ent.35).

Bien que la langue soit parfois identifiée comme « nouvelle », cela n'est pas nécessairement identifié comme un obstacle dans les pratiques pédagogiques :

Quand je demande aux élèves des mots, ils disent « on l'a jamais entendu ». Il y a trois langues, ils ont mélangé les trois, c'est ce qui fait que c'est une langue nouvelle (Ent.37).

Cet enseignant d'Agadir ajoute à ce sujet : « Les élèves apprennent vite, ils sont intéressés ». Enfin, un instituteur tamazightophone indique ne pas être gêné par le vocabulaire nouveau rencontré. Il exerce à Témara dans une école majoritairement arabophone.

Ens. : On ne connaît pas ces mots.

Obs. : D'accord. Alors quelle est votre réaction face à ces mots, qu'est-ce que vous pensez ?

Ens. : On les trouve...tant qu'ils sont de notre langue, on les trouve... on... on s'habitue.

Obs. : D'accord, mmm ça demande un effort... ou c'est facile ?

Ens. : Non, c'est facile, on les a appris, on les a appris... tout de suite... on les trouve...puisque'ils sont de notre... de notre » (Ent.10).

L'expression « notre langue » renvoie, ici, à la langue amazighe dans son sens englobant et non à un vernaculaire particulier.

Les propos précédents démontrent qu'il est difficile de statuer sur la réception de la langue standardisée de manière générale puisque, même au sein de la population enseignante, les disparités d'attitudes sont fréquentes. En revanche, la nécessité de standardiser la langue amazighe remporte un très fort taux d'adhésion.

III.2.1.4. Une standardisation linguistique jugée indispensable

Malgré toutes les difficultés présentées ci-dessus dans l'environnement scolaire, il est apparu que, dans l'absolu, l'idée de parvenir à une langue standard unique à l'échelle du pays n'est pas remise en question, même dans le Rif, et cela, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, plusieurs enquêtés ont mentionné la fonction unificatrice de la standardisation linguistique :

donc c'est bien, pour moi c'est bien la... la standardisation (...) Pour moi c'est bien, ça ne me pose aucun problème (...) pourquoi on parle de standardisation ? il faut toujours aller dans le sens de standardiser. Même si c'est très difficile pour la première fois, mais peu à peu, on peut arriver à... rendre les gens par exemple ou bien les Amazighes du nord à ouvrir leurs yeux sur l'amazighe du sud. Donc la standardisation, c'est son rôle. C'est son rôle, ça veut dire il ne va pas faire rester les gens du nord entourés dans leur langue, non. Donc il ouvre... ou bien il leur donne une occasion de savoir l'autre langue » (Ent.23).

(...) souhaitable, bien sûr, bon...on souhaite qu'ils arrivent à faire sortir une langue vraiment normative (...) Elle va permettre de... d'unifier les régions (Ent.24).

Une langue normée et unie permettrait donc de rassembler les locuteurs, voire de rapprocher les régions. Un enseignant militant précise même « le but, c'est la standardisation, c'est notre but sacré » (Ent.38). Une autre enquêtée explique :

Oui, 100%, oui. Parce que ça va unir. Je trouve que c'est un facteur d'unité pour tous les ... tous les Berbères... du Maroc et... du monde (Ent.25).

Il faut rappeler que les détracteurs de l'amazighe utilisent fréquemment - et depuis longtemps - l'argument de la dialectisation pour indiquer l'impossibilité d'une quelconque reconnaissance officielle de la langue¹⁷¹. L'enjeu de l'existence d'une langue standard est donc intériorisé par tous, et ne pas se déclarer enthousiaste à l'idée de disposer d'une langue commune peut même paraître suspect. Le standard est également ce qui rehausserait l'amazighe au même niveau que les autres langues. Elle rendrait la langue « normale », pour ainsi dire :

je préfère une langue standard. Standard ça veut dire utilisée partout et... comme ça on peut l'utiliser dans les... domaines... éducatifs et culturels et... comme toutes les...langues (Ent.28).

¹⁷¹ Lors d'une émission télévision diffusée sur la chaîne 2M le 22 avril 2011, Ouaabbi Bouchaïb, un représentant du parti politique de l'Istiqlal (droite conservatrice) et Moussa Chami, président de l'Association marocaine pour la conservation de la langue arabe, ont fait usage de cet argument. Voir aussi la Charte de l'amazighe de 1991, en Annexe1, qui entend répondre à cet argument.

Elle permettrait également d'accéder à une certaine intercompréhension, qui, on l'a vu, fait défaut pour le moment :

Ens. : oui, oui, parce que c'est commun. Et elle exprime la volonté de... de tout un peuple (...) Oui, si on enseigne... l'amazighe pur, c'est-à-dire qui est conventionnel dans tout le Maroc... après un peu de temps ou bien... après un temps... On peut se comprendre, je crois... (rires)

Obs. : d'accord

Ens. : je crois ! (rires) c'est ce que... c'est ce que j'espère (Ent.29).

La langue commune, unifiée, « conventionnel[le] », apparaît comme la solution à une compréhension mutuelle des amazighophones, compréhension qui semble être également une condition d'une unité socio-politique :

Oui, pour qu'on puisse tous se comprendre au Maroc, pour qu'il y ait pas de division (Ent.36).

Seuls deux des enquêtés ont émis des avis négatifs à l'égard du processus de standardisation. Le premier, un inspecteur d'amazighe exerçant à Ouarzazate, exprime des craintes pour la survie de la diversité linguistique.

On va perdre des mots avec la standardisation. La langue va s'appauvrir, des façons de parler vont disparaître (...) C'est une quarantaine de personnes qui décident du destin de la langue et de comment il faudra parler... (Ent.9).

Il est cependant difficile de savoir s'il se positionne contre toute tentative de parvenir à une langue commune, ou s'il exprime un désaccord sur la façon dont la standardisation est menée à l'heure actuelle. Le second résume la situation sans détours :

A l'échelle régionale, c'est mieux. Quand on fait une langue standard, ce sera un problème pour tout le monde. Quand on enseigne à chaque région sa langue, avec des transitions, ce sera un mini problème (Ent.39).

Dans l'ensemble, cependant, pour la majorité de nos interlocuteurs, la langue standard est l'objet de nombreux espoirs dont les principaux sont l'unification et l'intercompréhension entre Imazighen.

Comme nous l'avons évoqué, l'étape la plus visible de la standardisation de l'amazighe a été celle de l'adoption d'une graphie officielle. Nous avons donc souhaité connaître l'avis de nos interlocuteurs au sujet de l'alphabet tifinaghe.

III.2.1.5. L'alphabet tifinaghe adopté sans remous

Contrairement à nos attentes, le débat politico-idéologique qui a entouré l'officialisation du tifinaghe n'est pratiquement pas apparu dans nos enquêtes. Nous pouvons, toutefois, préciser que trois enseignants seulement déclarent qu'ils connaissaient le tifinaghe avant d'enseigner l'amazighe (Ent.24, Ent.21, Ent.40). Il s'agit dans les trois cas de personnes plus ou moins impliqués dans des mouvements associatifs amazighes.

Dans l'ensemble, les seules réactions que nous avons pu recueillir au sujet de l'alphabet sont de l'ordre de la pratique par les élèves, jugée facile ou difficile¹⁷² :

L'amazighe... comme si on dessine. C'est facile. C'est facile à écrire (Ent.11).

En écrit, ils ne trouvent pas de difficulté. Pourquoi ? parce que... ils trouvent tamazighite comme du dessin (Ent.10).

Ens. : C'est un peu difficile... que l'élève ait 3 alphabets différents à utiliser...

Obs. : Ah oui, et quelle est la solution à votre avis.

Ens. : Il y a des solutions... que tout le monde... utilise l'alphabet latin ou bien l'alphabet arabe. Comme l'expérience de l'Amérique latine. En Amérique latine ils parlent leur(s) langue(s), mais ils utilisent l'alphabet latin

Obs. : Donc vous auriez préféré l'alphabet latin ?

Ens. : Moi j'aimerais l'alphabet latin ou l'alphabet arabe

Obs. : Les 2 c'est pareil ?

Ens. C'est pareil ce serait plus facile à faire... à donner la langue aux autres

Obs. : Et ... donc... tifinaghe... c'est un problème ou... ?

Ens. : C'est un peu difficile (Ent.21).

Etant donné que cette graphie est nouvelle pour la grande majorité des enseignants, nous avons cherché à savoir ce qu'ils pensaient du fait que les manuels pédagogiques et les guides du professeur soient entièrement rédigés en tifinaghe. Tous les enquêtés ont affirmé que cela ne leur posait pas de problèmes. Un seul d'entre eux a reconnu une difficulté, à demi-mots :

Ens. : Pour la première phase... on a eu des problèmes. Mais on... avec l'expérience, on arrive à s'adapter à tifinaghe

Obs. : Et ça vous aurait aidé que ce soit écrit en arabe... ou en français dans le livre ?

Ens. : (sourire) ça serait mieux... mais on dit que... la langue, il faut l'apprendre... dans la langue... (Ent.21).

¹⁷² Au sujet de l'usage de la graphie tifinaghe dans l'enseignement au Maroc, voir la thèse de Bouchra El Barkani (2010) intitulée *Le choix de la graphie tifinaghe pour enseigner/apprendre l'amazighe au Maroc : conditions, représentations et pratiques.*

Au Maroc, l'enseignement des langues est très compartimenté et la majorité des enseignants ne remettent pas cela en question. Il est possible, toutefois, de s'interroger sur l'adéquation du respect de ce principe dans le cas de l'amazighe, une langue minorée, en cours d'aménagement, et qui se fait dans un alphabet difficilement maîtrisé, qui plus est.

Après ce tour d'horizon des représentations que se font les enseignants de la langue du manuel en général, nous proposons d'observer ce que dévoilent les discours des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques.

III.2.2. Les discours sur les pratiques pédagogiques concrètes

Dans un premier temps, nous proposons de focaliser notre attention sur le fait que, dans bien des cas, les enseignants sont confrontés à des classes regroupant des élèves arabophones et amazighophones. Nous verrons, ensuite, comment les enseignants gèrent la variation linguistique et l'ouverture aux autres variétés en classe. Nous évoquerons, pour finir, comment certains d'entre eux se « débrouillent » - le cas échéant - face aux obstacles rencontrés.

III.2.2.1. La gestion de l'hétérogénéité linguistique des élèves (amazighophones vs arabophones)

Dès le début de notre recherche, nous avons envisagé que l'hétérogénéité linguistique des élèves pouvait poser de sérieux problèmes de gestion de la classe pour l'enseignant. Quelques enseignants expriment des difficultés sur ce plan, mais sans apporter de précisions, comme cette enseignante d'Agadir : « c'est difficile parce que ceux qui connaissent pas, ils ont plus de difficultés que les autres » (Ent.34) ou encore comme cet enseignant de Témara : « c'est difficile, vraiment, c'est difficile, parce que les autres enfants restent bouche bée devant lui [celui qui parle déjà l'amazighe] » (Ent.10). Une enseignante exerçant à Salé, à des élèves aux trois-quarts arabophones, explique, toutefois, que la difficulté majeure réside dans le rythme de progression pédagogique proposé par les manuels :

Ens. : lorsqu'on donne un livre// un texte, il faut prendre en considération qui va l'étudier, l'arabophone ou l'amazighophone ?

Obs. : oui

Ens. : parce que les amazighophones, le texte de 2ème année, ils peuvent le lire bien, ils peuvent le comprendre. Lorsque vous donnez des explications pour la grammaire, la conjugaison, ils le comprennent

Obs. : vous avez trouvé ça avec vos élèves amazighophones ?

Ens. : oui, les élèves, oui, les élèves ama//... oui, bien-sûr. Les élèves amazighophones, et les élèves qui travaillent bien. Parce qu'il y a des élèves arabophones qui travaillent bien, ils comprennent. Lorsque vous donnez des explications, ils vont les comprendre. Lorsque vous donnez des lettres, ils les apprennent. Le texte, lorsque vous expliquez une leçon de grammaire, de l'amazighe, lorsqu'il fait attention, il comprend.

Obs. : et ça serait comment, adapter aux arabophones, à votre avis, il faudrait//

Ens. : diminuer un peu le niveau

Obs. : d'accord. Donc vous trouvez, vous, que les livres, les manuels, sont faits pour les amazighophones ou pas ?

Ens. : si, oui, pour les amazighophones. Pourquoi ? parce que le texte, il est long. Donc qui va lire un texte qui est long ?... s'ils ne coll' s'ils ne savent même pas lire... donc il faut des petits paragraphes, pour s'exercer à la lecture. En même temps on va donner des explications. C'est pas pour la 2ème année, on nous donne un texte avec 15 ou 20 lignes...

Malgré des objectifs jugés trop ambitieux, l'enseignante valide les remarques des concepteurs des manuels qui considèrent que la distinction entre du matériel didactique destiné à des arabophones et celui destiné à des amazighophones réside essentiellement dans la rapidité de la progression pédagogique (cf. Chapitre 4 – II.4.2). Dans l'ensemble, au final, les enseignants avaient peu de choses à dire sur cette hétérogénéité linguistique, ou alors des remarques brèves comme « les amazighophones sont dynamiques mais les arabophones apprennent mieux l'alphabet tifinaghe » (Ent.20) ou encore « c'est pas un problème » (Ent.36, Ent.15, Ent.20). Toutefois, parmi ceux pour qui enseigner à la fois à des amazighophones et à des arabophones ne représente pas de difficulté, un enseignant du Rif nous a donné une explication centrée sur l'objet même de l'enseignement/apprentissage :

Obs. : Et est ce que le fait que y'ait trois élèves qui parlent l'arabe, est ce que ça pose des difficultés dans le cours//

Ens. : Non, non, aucune difficulté

Obs. : Non ? Vous faites pas de différence ?

Ens. : Non, parfois, j'observe que une de ces élèves elle est excellente par rapport à ceux qui parlent berbère

Obs. : Et vous l'expliquez, ça ? Vous avez une explication ?

Ens. : Par exemple... pourquoi cela ? Parce que l'amazighe, il est standardisé... ce n'est pas... les termes au niveau lexicale, les mots qui existent dans le manuel, ce ne sont pas tous des mots, par exemple du... du nord. Il y a quelques mots du sud et du moyen...

Obs. : Oui

Ens. : Donc les élèves qui sont du nord n'arrivent pas à comprendre, donc la difficulté est EGALE, par rapport aux deux. Ceux qui sont amazighes et ceux qui ne le sont pas... donc ils sont tous devant..mais PARFOIS, parfois... en majorité, les élèves qui sont amazighes, sont excellents (Ent.23).

D'après cet enseignant, le caractère nouveau de la langue standardisée neutralise les éventuelles disparités entre élèves. Ces propos s'inscrivent donc nettement à l'encontre de la thèse de l'enseignement d'une « langue maternelle ».

Aux côtés de la question de la difficulté liée à cette hétérogénéité au sein du groupe-classe, certaines différences ont été évoquées qui suggèrent que l'enseignement de l'amazighe à un public arabophone n'est pas mené de la même façon que celui destiné à un public amazighophone. Dans l'ensemble, lorsque les élèves sont majoritairement amazighophones, les enseignants déclarent concentrer leur enseignement sur les compétences écrites, comme ces enseignants d'El Hajeb et de Ouarzazate :

Parfois je saute quelques activités, mais je fais l'écriture, c'est le plus important. Les élèves savent déjà parler, il faut leur apprendre à écrire (Ent.5).

La plupart des mots, ils les connaissent, mais il faut leur apprendre à écrire (Ens4).

Lorsque la classe est majoritairement arabophone, en revanche, il semble que ce soit l'oral qui prime, comme ici, à Rabat :

J'ai travaillé surtout l'oral avec les enfants et je n'écrivais que quelques mots au tableau (Ens1).

Il importe ici de rappeler que les concepteurs des manuels pédagogiques ont adopté une approche didactique « par compétence » (cf. Chapitre 4 – II.4.2). Il s'agit donc de proposer un enseignement visant à développer prioritairement la compétence à communiquer. Or, à l'évidence, les ambitions poursuivies à travers les manuels pédagogiques *Tifawin a tamazighte* paraissent bien loin de ce que les enseignants parviennent à accomplir sur le terrain. D'autant plus que, face à nos questions centrées sur l'utilisation du manuel pédagogique en classe, de nombreux enseignants ne se sont pas sentis très à l'aise. Nous avons rapidement compris qu'il n'était pas exploité comme

l'avaient imaginé les concepteurs. Cette enseignante explique, par exemple, qu'avec ses élèves de troisième année, elle continue d'utiliser le manuel de 1^{ère} année :

Obs. : ah, donc tu utilises le manuel de la 3^{ème} année//

Ens. : de la 3^{ème} année... alors qu'est-ce que je fais... parce que les élèves ne comprennent pas... alors je prends le manuel de la 1^{ère} année et je leur apprend l'alphabet... parce que le manuel de la 1^{ère} année, il y a des mots que je comprends

Obs. : ah

Ens. : mais la 3^{ème} année, la plupart des mots je comprends pas

Obs. : donc tu utilises les deux manuels, 1^{ère} et 3^{ème} année

Ens. : oui parce que... ils ne savent pas l'alphabet... la moitié de la classe ils ne savent pas l'alphabet (Ent.22).

Pour finir, l'ensemble de nos entretiens montre, en outre, que la réalité de l'enseignement de l'amazighe est, à l'heure actuelle, très éloignée de la situation idéale envisagée par les didacticiens qui prévoyaient que la question de l'hétérogénéité linguistique des élèves pourrait être résolue par la pratique d'une pédagogie différenciée.

III.2.2.2. Le traitement de la variation et l'ouverture sur les autres parlars

La variation interdialectale de l'amazighe étant importante, et sa standardisation « progressive et convergente » étant en partie réalisée « par » l'enseignement, il importe de s'intéresser aux témoignages des enseignants sur leur gestion de cette variation et sur leur conception de l'ouverture aux autres variétés linguistiques.

Un projet de standardisation progressive pas toujours connu

Tout d'abord, nous avons envisagé d'interroger les enseignants de façon précise sur la standardisation progressive telle qu'elle a été élaborée par les concepteurs. Nous avons donc prévu des questions axées sur le manuel de 1^{ère} année en comparaison avec l'organisation des manuels de 2^{ème} et 3^{ème} année. Or, souvent, nos questions n'étaient pas comprises :

Obs. : Vous avez vu le manuel de 2^{ème} année, là... y'a le Rif, l'Atlas, le Sud...

Ens. : oui. Même chose pour la première année. Toujours on trouve ces couleurs là. Le bleu...

Obs. : oui, le vert//

Ens. : le bleu, le vert, le jaune

Obs. : mais le manuel de première année, il est bleu, pour vous, non ?

Ens. : oui, il est bleu ICI. Par exemple ici on trouve le cercle bleu mais quand on prend les textes, vous trouvez la couleur... jaune

Obs. : dans la première année ?

Ens. : oui, oui dans la première année (Ent.28).

On voit ici une certaine confusion à l'égard de la structure des manuels. D'autres fois, nos interlocuteurs ne semblaient pas du tout au courant du système de régionalisation :

Obs. : et... donc vous savez, le livre, Tifawin a tamazighte, il existe en trois... il existe en tarifite, tamazighte, et tachelhite... vous saviez, ça ?

Ens. : non... je sais pas (Ent.12).

Une gestion de l'hétérogénéité linguistique intra-amazighe parfois difficile

Certains enquêtés ont exprimé des difficultés face à la diversité dialectale de leurs élèves amazighophones, comme cette enseignante en milieu arabophone, à Témara :

Ens. : Mais on avait des problèmes.

Obs. : Ah

Ens. : Pourquoi ? parce que moi je suis Amazighe de l'Atlas mutawassit [moyen]... et j'ai des élèves qui sont amazighes du Souss. Donc parfois quand je parlais amazighe, ils comprennent pas ce que je dis. Parce qu'il y a des mots qui ne sont pas comme... amazighe de... de...

Obs. : Alors comment vous faites dans ces cas-là ?

Ens. : Donc, je disais ...Parfois je parlais avec eux... arabe

Obs. : Mmm

Ens. : Quand je dis ixf... nous on dit ixf... Donc je suis obligée de dire aux élèves de ma région ixf et aux élèves des autres régions... agayyu

Obs. : Il y avait des élèves de votre région, ici ?

Ens. : Oui

Obs. : Alors combien ? Dans la classe combien parlaient déjà l'amazighe ?

Ens. : Presque la moitié

Obs. : Ah, la moitié qui parle l'amazighe ?

Ens. : Oui

Obs. : Il y avait des Rifains ?

Ens. : Non, pas de Rifains ! (rires)

Obs. : (rires) Heureusement ?

Ens. : Heureusement ! Sinon je vais parler encore rifain...

Obs. : D'accord. Et alors vous trouvez que ça, ça pose des difficultés ?

Ens. : Ah ouiiii, ça pose des difficultés. Parfois ils me regardaient comme ça... qu'est-ce que je dis... quand je dis des mots qu'ils n'entendent pas chez eux. Parce que mon amazighe, c'est pas le... la leur. Donc je suis obligée de traduire, d'expliquer (Ent.11).

A l'évidence, ici, la diversité dialectale est vécue sur le mode de la complication. C'est le cas, également, pour cet enseignant d'Agadir :

Ens. : Quand on a deux élèves, un qui vient du Rif, ou de Khenifra, il est obligé d'apprendre le parler du Souss.

Obs. : et c'est un problème ?

Ens. : bien-sûr (Ent.39).

L'ouverture sur les autres variétés

De façon plus générale, lorsque nous avons évoqué les consignes de l'IRCAM dont les manuels pédagogiques invitent les enseignants à « s'ouvrir sur les autres variétés », plusieurs enquêtés ont émis de sérieux doutes sur leurs capacités à répondre à ces attentes, en soulignant le fait qu'ils n'étaient locuteurs que de leur propre variété. Cette enseignante tachelhitophone explique que cette ouverture à la diversité dialectale lui paraît trop ambitieuse :

Ens. : même en 3ème année, non, je crois pas qu'ils [les aménageurs] réussissent... parce que en parallèle... ce n'est pas... Le seul objet, c'est de trouver un livre. Oui, on a trouvé un livre par exemple dans lequel il y a les trois dialectes qui sont unis... mais il faut que les enseignants soient capables d'enseigner ce texte. Ils doivent être capables de bien comprendre le texte dans un premier temps. Si l'enseignant ne comprend pas ce texte, comment il va faire pour // si vous comprenez le dialecte du sud... il FAUT que vous compreniez le dialecte du Nord et du Moyen-Atlas

Obs. : Donc vous trouvez que ce qu'on vous demande, de s'ouvrir aux autres variétés, finalement, c'est... difficile, ou impossible ou...

Ens. : non, c'est pas impossible... mais comment s'ouvrir ? et s'ouvrir sur quoi ? par exemple, si on dit les gens du Moyen Atlas. Bon, je suis du Sud. Les gens du Moyen-Atlas et les gens du Nord, je vais les chercher où ? pour les trouver (rires) pour s'ouvrir sur ces gens ? je crois que je dois aller au moins une année dans cette région du sud, du moyen et du nord, pour... pour parler // (Ent.13).

Cette institutrice est spécialisée dans l'enseignement de l'amazighe et connaît bien les objectifs des aménageurs. Malgré cela, la démarche à suivre concrètement lui paraît floue (« comment s'ouvrir ? et s'ouvrir sur quoi ? »). En outre, elle estime que ce qu'on lui demande requiert des compétences linguistiques qu'elle ne possède pas. Ce sentiment d'incompétence a été récurrent dans nos entretiens. C'est ce qui est exprimé, également, par cette enseignante d'Agadir :

Je travaille avec les [pages] jaunes... je cherche pas les autres pages parce que, comme mes élèves, je viens de connaître l'alphabet (Ent.33).

Certains enquêtés, cependant, déclarent ne pas rencontrer autant de difficultés, ce qui suggère qu'il est possible de trouver un sens à l'approche didactique proposée par les aménageurs :

Je fais passer d'autres mots sans toucher à ceux qu'ils connaissent. Ils se familiarisent. Quand je dis « attrapez vos têtes »... parce qu'il y a beaucoup de synonymes pour dire tête... je le dis de plusieurs façons (Ent.38).

Donc j'essaye le plus souvent de leur donner le vocabulaire qu'ils peuvent utiliser avec les douars avoisinants. Comme ça ils vont pas se dire qu'ils étudient une langue qui... qui... qui leur est bizarre qui... une langue étrangère... (Ent.40).

Ces deux instituteurs ont donc identifié des priorités sans se laisser submerger par l'ampleur que peut représenter la gestion de la variation de l'amazighe. Ils semblent avoir conscientisé leur démarche et adopté une stratégie d'enseignement réfléchi. Cet autre enseignant souligne également la richesse que peut constituer l'ouverture sur les autres variétés régionales de l'amazighe :

Oui... je les encourage, j'essaie de leur montrer qu'il n'y a pas seulement leur langue, qu'il y a des autres langues, qu'on peut savoir, qu'on peut ouvrir sur eux, pour connaître, hein, qu'il faut pas rester comme ça, engagé sur notre langue (...) si je présente un mot... je peux le dire... on le dit// il y a des autres gens qui disent comme ça... vous vous dites comme ça... (Ent.23).

Toutefois, ces trois enseignants présentent tous un profil linguistique particulier. Le premier est militant dans une association qui propose des formations extra-scolaires d'apprentissage de l'amazighe. Le deuxième exerce dans le Sud mais a grandi dans le Moyen-Atlas avec une mère d'origine rifaine, et le troisième est tamazightophone (du Centre) et réside depuis une quinzaine d'année dans le Rif. Il nous paraît donc que ce sont ces nombreux contacts entre différentes variétés linguistiques qui les ont sensibilisés à la question de la variation et qui leur donnent les moyens d'en tirer profit dans leurs enseignements.

III.2.2.3. Le « système débrouille »

Face à l'ensemble des difficultés exprimées jusqu'ici par les enseignants interrogés, nous avons cherché à savoir comment ils parvenaient à mener à bien leur enseignement de l'amazighe, comment ils contournaient les éventuelles incompréhensions de vocabulaire. Tout d'abord, nous avons rencontré deux enseignants ayant créé, de leur propre initiative, des associations d'enseignants d'amazighe afin de mettre en place une entraide, à l'échelle de quartiers le plus souvent. Ensuite, au quotidien, en plus du recours aux différents glossaires proposés par les manuels pédagogiques, plusieurs enseignants ont déclaré chercher de l'aide en dehors de l'école :

Obs. : D'accord, et les mots qui sont nouveaux, comment tu fais, avec eux ?

Ens. : Parfois je... je questionne...la... la

Obs. : La classe ?

Ens. : Non... les amis

Obs. : Ah, d'accord

Ens. : Et je dis aux élèves... cherche... cherchez... ailleurs (rires) (Ent.22).

J'ai la grand'mère de ould ukhti... la belle-mère de ma sœur... je la questionne ! parce qu'elle est de XXX... et ma voisine, comme je t'ai dit, parce qu'elle est du Moyen-Atlas, de Khemisset (Ent.13).

Je suis Amazighe du midi, j'enseigne la langue du Sud. Il y a des difficultés parce que le vocabulaire n'est pas le même... mais heureusement l'an passé l'école était en construction donc je demandais aux maçons (Ent.40).

Il est possible de ne voir, dans cette situation, qu'un corps enseignant livré à lui-même. Le manque crucial de formations que tous les enseignants rencontrés ont déploré vient d'ailleurs conforter cette idée et il paraît évident que les conditions d'enseignement de l'amazighe sont loin d'être satisfaisantes. Toutefois, il nous semble que les sollicitations de personnes extérieures à l'école décrites ici peuvent avoir un impact positif sur la société civile. Il y a fort à parier, en effet, que le maçon répondant aux questions de l'instituteur voit les représentations de son propre savoir linguistique évoluer de manière positive. Dans la mesure où l'enseignement de l'amazighe vise le rehaussement de son statut et de son prestige, agir sur les représentations minorisantes - et si possible, comme ici, y compris en dehors de l'école - ne peut qu'être bénéfique.

Cette incursion dans les discours des enseignants sur leurs pratiques révèle ainsi des attitudes diverses allant de l'expression de grandes difficultés à enseigner une langue protéiforme à des postures plus sereines de ceux qui se sont engagés dans une démarche pédagogique des « petits pas ».

III.2.3. Un terrain propice à de nouveaux fonctionnements diglossiques

Nous proposons, à ce stade de l'analyse, de nous pencher sur ce que les représentations mises au jour jusqu'à présent peuvent nous apprendre sur les nouveaux rapports interlinguistiques induits par la standardisation de l'amazighe.

III.2.3.1. Standard et vernaculaires : des statuts et des usages hiérarchisés

Quelle place cette langue standardisée vient occuper dans les représentations des participants ? Comment se positionne-t-elle ? Vient-elle cohabiter « en toute convivialité » avec les langues parlées au quotidien ou bien vient-elle leur « faire concurrence » ? Quels rapports peuvent naître de ce nouveau contact de langues ? Deux dimensions spécifiques de la langue standard apparaissent : celle d'une langue « pure », et celle d'une langue potentiellement « haute » au sens fergusonien.

D'un standard idéalisé...

Au sein du processus global de codification/normativisation de la langue, la volonté des aménageurs de remplacer les emprunts à d'autres langues est particulièrement bien accueillie par la majorité de nos interlocuteurs :

Ens. : Dans les campagnes, il y a plus de mots amazighes. Moi je parle l'amazighe de la ville. Y'a une différence, on mélange avec le français et l'arabe. Mais les villageois, ils parlent pur. Même ma mère dit des mots que je connais pas. Moi je les dis en arabe.

Obs. : par exemple, tinmel, qu'est-ce que vous en pensez ?

Ens. : c'est bien. Je veux bien parler un amazighe qui est sec, pur... au niveau des livres, des magazines, j'ai pas trouvé ce que je veux. C'est pas la langue que je cherche. Moi je veux une langue comme les villageois parlent. Où y'a pas les mots arabes. C'est ça qu'il me faut, moi, comme tinmel, c'est ces mots-là que je cherche (Ent.33).

Bien que « *tinmel* » (« école ») soit un néologisme introduit par l'IRCAM le fait qu'il vienne remplacer un terme arabe (« *madrassa* ») suffit à le faire accepter par cette informatrice d'Agadir. En somme, que le terme ait été retrouvé grâce à une recherche historique ou géographique (cf. Chapitre 3 – II.2.2), ou qu'il ait été créé par les linguistes

de l'institut, tant qu'il vient « purifier » la langue, il est le bienvenu. C'est ce que confirme ce directeur d'école :

J'ai trouvé des mots que j'ai appris dans mon enfance et ça, ça m'a fait plaisir. C'est la renaissance de la langue. Je n'aime pas mélanger l'amazighe avec le français et l'arabe. Je ne mélange pas, j'essaye de parler une langue pure. Je respecte la langue quand je la parle entière. J'essaye d'imiter les gens qui font ça. Parfois, par le manque, on est obligé, quand on ne trouve pas un mot, mais... Par exemple, tabotayt¹⁷³, je veux pas » (Ed9).

Pour cet autre enseignant, la « chasse aux emprunts » relève d'une sorte de résurrection linguistique : « Nous sommes en train de chercher nos mots qui sont enterrés... (E12) ». Parler une langue « pure », « entière », un idiome qui soit « sec », tous ces termes relèvent d'un purisme bien connu des sociolinguistes et que Cécile Canut décrit en ces termes :

« le sujet construit le fantasme de sa langue, une langue homogénéisée, qui s'oppose au lecte qu'il utilise, marqué, à l'inverse, d'un manque, de l'hétérogène, du non-un, en ce sens qu'il lui a été transmis, qu'il a été parlé avant lui, qu'il y a immanquablement de l'autre dans la langue » (Canut, 1998 : 83).

Cette dimension « épurative » du processus de standardisation est accueillie positivement par les enquêtés, et est assumée par les aménageurs :

On recherche un alliage de langues... un alliage parfait. L'essentiel, c'est qu'on évite une langue artificielle. Mais on essaye quand même de purifier un peu la langue, pour l'authenticité (Ed8).

... à un standard idéologisé ?

Sans surprise, c'est cette langue standard supposée homogène, pure et authentique qui incarne désormais ce qui est « correct ». C'est ce qui transparait dans les paroles de cette enseignante de Rabat, dont la grande majorité des élèves est arabophone :

J'aurais aimé commencer à enseigner une langue unifiée, pas les dialectes. J'aurais aimé quelque chose de correct depuis le début. Ça ne sert à rien d'enseigner les dialectes puisque de toute façon, les élèves ne les parlent pas (Ent.1).

« Correct » s'opposant nécessairement à « incorrect », on peut supposer que les « dialectes » soient considérés comme inférieurs à la langue unifiée. Cependant, il faut garder à l'esprit le contexte particulier de cette déclaration, c'est-à-dire la position d'une enseignante sollicitée pour enseigner une langue en cours d'aménagement à des élèves

¹⁷³ Le mot « tabotayt » signifie « bouteille ». La marque du féminin « t... t » est ajoutée à « bota », terme de darija provenant lui-même du français.

allophones. Les consignes étant à la fois d'enseigner la variété que l'on maîtrise, de s'orienter vers l'usage d'une langue commune, et de s'ouvrir aux variétés, il est possible d'interpréter, ici, le terme « correct » dans le sens de « fiable » ou « stable ». Dans l'échange suivant, en revanche, l'opposition entre termes standards et termes vernaculaires est plus nette. Nous avons cherché à savoir comment l'enseignante présentait le nouveau vocabulaire par rapport à celui utilisé par ses élèves, tous tarifitophones :

Ens. : Par exemple, pour un enfant, on dit... pour la langue locale... ahamuc. Et pour la langue amazighe... arba ... je leur apprend... c'est-à-dire... ils vont mémoriser le mot arba ... alors ils vont l'utiliser... peut être dans une phrase... comme ça... c'est-à-dire indirectement... comme ça je leur apprend la langue amazighe... pure... indirectement

Obs. : D'accord... et eux... ils vont continuer à dire ahamuc ? ... ils vont dire les deux ?

Ens. : Non... après... ils vont dire arba... quand ils ... quand ils utilisent une phrase, ils vont dire arba ou bien... par exemple je leur dis... ils me disent par exemple en français « un enfant est allé à l'école » ils vont dire « arba irah ghr lmdrasa »¹⁷⁴ ... ils ne vont pas dire « ahamuc irah ghr lmdrasa »...

Obs. : Et s'ils le disent ?

Ens. : Je vais leur dire « on a vu quell qui va me dire comment on peut dire aussi ? » il est/c'est le// de toutes façons... on fait... des corrections (Ent.29).

Les usages quotidiens sont désignés par l'expression « langue locale ». La langue standard reçoit, quant à elle, l'appellation de « langue amazighe... pure ». Une distinction est ainsi opérée entre ce que l'on dit et ce qu'il faudrait - ou faudra, désormais – dire (« on fait... des corrections »). Il semble donc qu'il y ait apparition d'un « bon » et d'un « mauvais usage ». Cette apparition est inhérente à l'émergence même d'une langue standard, et de tels positionnements sont attestés dans la plupart des langues du monde. C'est précisément ce qui a amené James et Lesley Milroy à parler d'« idéologie du standard »¹⁷⁵, et ce, à propos de la situation de la langue anglaise, au départ. Le concept développe l'idée que la version standard de toute langue est une idéalisation abstraite plus qu'une réalité empirique vérifiable. Françoise Gadet, spécialiste de la variation du français, précise aussi :

¹⁷⁴ Dans cet exemple donné par l'enseignante, on remarquera que le terme arabe « *madrassa* » est conservé aux dépens du néologisme « *tinmel* » proposé par l'IRCAM.

¹⁷⁵ La première apparition de cette expression (« *standard ideology* ») est attestée dans leur ouvrage intitulé *Authority in language* et publié en 1985, chez Routledge.

« le standard n'est pas une variété parmi d'autres : ni usage effectif ni vernaculaire de qui que ce soit, c'est une construction linguistique et discursive, homogénéisante. Dès lors qu'il y a standard, les autres variétés sont dévaluées (...) » (Gadet, 2007 : 28).

Les représentations des enseignants de nos enquêtes semblent donc ordinaires et conformes à celles de la majorité des locuteurs de la planète. Or, rappelons-le, la démarche adoptée par les linguistes de l'IRCAM consiste précisément à éviter l'idée de norme unique qui se rattache habituellement au standard, et à se rapprocher d'une conception polynomique de la langue, pour un ensemble de raisons déjà évoquées. Les représentations en termes d'usages « corrects » vs « incorrects » semblent donc aller à l'encontre à la fois des objectifs des aménageurs et de la réalité de la diversité dialectale.

L'impact des représentations préexistantes de la diglossie arabe

Nous avons montré, dans le premier chapitre, que la situation sociolinguistique du Maroc se caractérisait, entre autres, par une diglossie arabe, diglossie que nous avons pris soin de redéfinir à la lumière des spécificités du panorama linguistique du pays. A plusieurs reprises, les enseignants ont établi des parallèles entre les rapports « *darija* » vs « *fusha* » et « vernaculaires amazighes » vs « langue amazighe standard », comme dans cet extrait :

Obs. : Et vous pensez que dans l'idéal, c'est quel amazighe qu'il faut leur enseigner ?

Ens. : (hésitations) Laquelle ?... non, il faut toujours...il faut qu'on arrive... comme l'arabe, on a darija, et on a une fusha. Donc lorsqu'on a une seule langue, c'est de préférence la meilleure » (Ent.13).

Pour cette enseignante, la « meilleure » langue, le standard, vient occuper la place d'une langue « haute » dans un nouveau schéma diglossique calqué de l'arabe et appliqué à l'amazighe. Il en va de même ici :

C'est nécessaire. La langue standard c'est nécessaire. Comme l'arabe... on enseigne l'arabe... on enseigne l'arabe, mais la LANGUE arabe » (Ent.26).

A travers l'emphase portée sur le segment « LANGUE arabe », l'enquêté sous-entend la « vraie » langue arabe, c'est-à-dire la *fusha*, et non pas les parlers quotidiens. L'amazighe standard est ainsi présenté comme LA langue à enseigner, celle qui a sa place dans l'école. Dans l'extrait suivant l'enseignant établit une distinction entre ses objectifs d'enseignement des compétences orales et écrites :

L'essentiel c'est que je dois arriver à... à faire devenir l'élève à... parler... non, pas à parler, parce que c'est un peu dur maintenant, mais d'écrire et lire un texte en amazighe. Mais pour communiquer, c'est un peu dur... moi, moi je trouve beaucoup de

problèmes de communication. Je peux pas communiquer en amazighe. Tarifite, oui, mais l'amazighe, non (Ent.24).

L'enquête explique ainsi que lire et écrire lui semblent constituer un objectif accessible, alors que « parler... non ». L'absence de sentiment de contradiction dans cette remarque nous semble confirmer que, pour cet instituteur, il est normal d'envisager une séparation fonctionnelle entre les usages du standard et les variétés locales. Plusieurs autres enseignants font allusion au fait que la version standard est celle qui est consacrée au domaine de l'écrit :

Ens. : « à la maison, chez moi, je dis à ma fille « donne-moi tamcht » [le peigne]

Obs. : d'accord, mais si vous l'écrivez...

Ens. : tamsrayt. Il faut écrire tamsrayt (Ent.10).

*Ens. : la langue qu'on parle est un peu... un mélange avec l'arabe et le français...
XXX... la langue parlée...et la langue écrite ou... académique... je sais pas comment
dire, voilà, est différente (Ent.31).*

Il faut prendre garde à ne pas tirer de conclusions hâtives lorsque sont évoquées ces différences entre le code écrit et le code oral, car, comme l'a fait remarquer Claire Blanche-Benveniste, « [c]e qui s'écrit, c'est la langue du dimanche et non la langue de tous les jours. (1997 : 9). Il est nécessaire, nous semble-t-il, de résister également à une interprétation systématiquement monoglossique des phénomènes langagiers. Après tout, la variation existe dans toutes les langues, et à plusieurs reprises, pendant notre enquête, il nous a été rappelé : « la langue de l'école, ce n'est pas la langue de la rue ». C'est ce qui transparaît aussi dans la remarque de cet enseignant :

*Par exemple le français on trouve familier standard comme ça on laisse cette langue
variée et on prend le standard... pour l'écriture, pour... oui (Ent.28).*

Cependant, rappelons que la diglossie - ou des fonctionnements diglossiques - dépassent de loin les questions de registres ou de codes (oral vs écrit).

Si plusieurs des enseignants interrogés ont fait appel à la comparaison entre l'arabe et l'amazighe en dressant un parallèle « naturel », quelques-uns, parmi eux, ont sollicité la diglossie arabe comme contre-modèle, comme situation à éviter :

*Pour l'enfant, quand il y a des termes nouveaux, il l'accepte. Le problème, la question,
c'est est-ce qu'il utilise ce terme dans la vie quotidienne, c'est la question... on ne veut
pas que l'amazighe tombe dans le cas de l'arabe, avec un classique et un dialectal.
Donc il faut que les mass médias travaillent. Il faut qu'inconsciemment, l'enfant
remplace ces termes. Les néologismes, ils entrent par les mass médias (Ent.38).*

Cet extrait illustre la conscience du « risque » d’aboutir à une situation similaire à celle de l’arabe, de laquelle résulterait une minoration de l’ensemble des variétés régionales, avec son cortège de conséquences sociales et identitaires non souhaitables. Sur ce point, une didacticienne de l’IRCAM nous a précisé vouloir « éviter la catastrophe de l’arabe » (Ed2). Ci-dessus, l’enseignant indique également que le succès de l’implantation de la langue standard dans les pratiques - et nous supposons qu’il inclut ici les pratiques orales - ne dépend pas uniquement de l’école. Il rappelle ainsi que si l’ « *acquisition planning* » (cf. Chapitre 4 - introduction), constitue le volet principal d’une politique linguistique de revalorisation linguistique, il n’est pas suffisant à lui-seul.

Enfin, nous avons demandé à nos interlocuteurs comment ils envisageaient l’avenir de l’amazighe standard. Sans surprise, nous avons obtenu très peu de réponses, mais les deux extraits suivants illustrent les deux positions auxquelles il était possible de s’attendre :

Ens. : Oui, je crois qu’avec le temps...les élèves peuvent arriver à acquérir cette langue là, même si elle est standardisée.

Obs. : Mmm... et vous pensez qu’ils vont continuer à parler le rifain et écrire la langue standard ou bien même parler le standard ?

Ens. : Je crois que le standard... va rester dans l’école (sourire)... va rester... je crois le rifain c’est difficile... à effacer (Ent.21).

Obs. : Et vous pensez que, avec la standardisation, vous pensez qu’on va bientôt PARLER la langue standard ...

Ens. : Avec des efforts. Les gens, selon le travail, selon beaucoup de choses... donc...mais si on VEUT, on peut y arriver. Le pouvoir, si on a le pouvoir, si on veut faire quelque chose... (Ent.23).

Il faudra encore patienter afin de savoir si l’amazighe unifié, tel qu’il est proposé actuellement, s’installera au cœur des pratiques ou non, et si oui, au sein de quelles types de pratiques exactement. Cela nous amène au dernier point de cette section consacrée à la réception du travail d’aménagement du corpus, qui aborde la question de la nécessité - ou non - d’introduire la langue standard dès les premiers apprentissages scolaires.

III.2.3.2. L'amazighe standard dès l'entrée à l'école ?

Au début de la présente analyse du terrain, nous avons montré que le fait que l'amazighe soit « une langue maternelle » était fréquemment avancé comme justification/motivation de ce nouvel enseignement. Pourtant, au cours de plusieurs entretiens, les instituteurs ont exprimé le souhait de voir la langue standard arriver plus tardivement dans le cycle scolaire.

Le manuel de la 2ème année, il est trop chargé. Moi, mon idée, c'est faire un nouveau manuel de première année, et décaler [utiliser le manuel de 1ère année actuel en 2ème année]. Et puis la standardisation en deuxième année, c'est trop tôt. Un livre en langue standard, dans l'idéal, c'est au collège (Ent.38).

Dans le même sens, l'enseignant suivant dit que l'ouverture aux autres variétés linguistiques pose des difficultés au tout début de la scolarisation de l'enfant.

Dès la première année, c'est très difficile. Il faut qu'on s'habitue, peu à peu, à la langue, tout d'abord maternelle, puis on s'ouvre, hein, pas d'une façon complète, mais d'une façon progressive, donc on s'ouvre sur l'autre langue (Ent.23).

Ce sentiment est d'ailleurs partagé dans toutes les régions. A Oujda, deux enseignantes ont tenu les mêmes propos :

Il faut enseigner la langue natale dans un premier temps (Ent.17).

Il vaudrait mieux introduire la langue commune en 6^{ème} ou 7^{ème} année (Ent.18).

Ces enquêtés se positionnent donc en faveur de l'enseignement initial d'une langue qui se rapproche le plus possible de celle de l'environnement immédiat de l'enfant amazighophone. De même, cet autre enseignant, exerçant à Agadir, considère que la première année du primaire est le bon moment pour débiter l'apprentissage de l'amazighe, mais il déplore le contenu de l'enseignement actuel :

Obs. : La majorité de vos élèves parlent déjà l'amazighe ou non... ils parlent plutôt l'arabe ?

Ens. : Ils parlent l'amazighe mais l'amazighe qu'ils apprennent chez eux, voilà, mais l'amazighe qu'on a voulu que les élèves apprennent...

Obs. : Oui ?

Ens. : Ce n'est pas... si on dit par exemple, le stylo, qu'est-ce que c'est que ça ? c'est aghanib en amazighe, le crayon...

Obs. : Oui, ça c'est des néologismes ?

Ens. : Voilà, c'est ça

Obs. : C'est des mots nouveaux ?

Ens. : Voilà. On essaye de... de faire... de faire... voilà, obliger les élèves à apprendre des choses dont il n'a pas besoin (Ent.31).

Ces extraits montrent que ces enseignants sont partisans d'un enseignement qui réduirait le fossé existant entre l'environnement linguistique familier de l'élève et la langue de l'école. Il est alors possible de se demander s'ils considèrent, dans l'absolu, qu'il faille accueillir un élève de cycle primaire dans une langue qu'il maîtrise bien, auquel cas, la même question peut se poser pour l'enseignement de l'arabe. Mais ces instituteurs peuvent également estimer qu'à l'heure actuelle, l'amazighe standard n'a pas suffisamment « fait ses preuves » pour être introduit en première année. Il nous paraît difficile de statuer avec précision sur les positionnements de nos enquêtés sur cette question générale d'un enseignement/apprentissage EN « langue maternelle », d'autant plus que les représentations diglossiques entourant l'arabe brouillent fréquemment les pistes. Toutefois, comme nous l'avons évoqué dans le chapitre 1, au Maroc, les langues du quotidien semblent sortir de leurs domaines d'usage habituels ces dernières années (cf. Chapitre 2 – III.2). Ces changements de statuts (officiels) des vernaculaires, ajoutés à l'ensemble des éléments présentés dans cette analyse de terrain, permettent - peut-être - d'envisager sous un nouvel angle les rapports qu'entretiennent les langues et les variétés de langues dans le système éducatif national marocain. C'est ce que nous verrons dans le chapitre suivant. Avant cela, nous proposons de terminer cette section consacrée à l'étude des représentations de l'amazighe et de son enseignement par quelques doléances exprimées par nos interlocuteurs à l'égard de leur situation d'enseignant d'amazighe.

Bilan

Dans l'ensemble, tous les enseignants que nous avons rencontrés ont réclamé plus de formations pour ce nouvel enseignement. Plusieurs d'entre eux estiment ne pas disposer du matériel nécessaire :

Mais maintenant il y a beaucoup de difficultés, il y a beaucoup de problèmes...vous voyez, il n'y a pas des choses comme ça, exactes, qu'on peut...utiliser comme ça... les dictionnaires, les mots, la prononciation... beaucoup de choses comme ça (Ent.28).

Mais surtout, la plupart de ces instituteurs ne se sentent pas suffisamment soutenus par l'ensemble du système éducatif ; ils se sentent livrés à eux-mêmes et estiment que la volonté politique ne suit dans la mise en œuvre du projet :

Mais il y a un autre problème, c'est que les enseignants n'enseignent pas tamazighte. Parce qu'ils ne la connaissent pas. XXX nous avons quatre langues de tamazighte, et on n'enseigne même pas une. Voilà, c'est le problème du Maroc (Ent.31).

Ce pessimisme, nous l'avons ressenti à plusieurs moments dans notre enquête, comme lors d'un entretien avec ces deux enseignantes très impliquées, depuis 2003, dans cet enseignement :

Ens.1: ... depuis 2003 jusqu'à 2007, c'est pas allé plus loin que notre nez... (rires) donc je crois pas qu'on va enseigner... non, je crois pas. On va pas aller plus loin que ça (...)

Obs. : donc, vous, vous pensez que c'est malgré tout un bon projet... une bonne idée ? ou bien il faudrait... ou bien vous n'êtes pas convaincue ?

Ens.1 : c'est pas je suis pas convaincue... je suis pas convaincue du point de vue que... les responsables, je vois qu'ils ont lancé le projet et ils se sont intéressés à d'autres choses donc vous êtes... vous qui travaillez, donc travaillez. Ils n'ont pas amélioré les choses, cherché... donc //

Ens.2 : je te dis de me faire un gâteau sans te donner tous les ingrédients. Je parle franchement ! (rires) (Ent.13).

En somme, si la majorité des enseignants reconnaissent qu'il faut du temps avant qu'un projet d'une telle envergure fonctionne correctement, le fait que leurs conditions de travail ne s'améliorent pas véritablement d'année en année contribue à créer un sentiment de démotivation, comme l'indiquent ces mêmes enseignantes :

Ens.2 : ce qu'on dit « koul bidaya sa3ba », toujours le commencement est difficile

Ens.1 : ou lbidaya bezzeff... quatre ans de bidaya¹⁷⁶ !... (rires) (Ent.13).

Notre enquête met ainsi au jour une situation très ambivalente. Comme nous l'avons montré, l'entrée de l'amazighe dans la sphère éducative agit indéniablement de façon positive sur les représentations des enseignants rencontrés et, d'après leurs dires, sur celles des élèves également. Le réhaussement du statut de la langue est visible, et cela tient à la fois à sa « simple » présence dans le cursus scolaire (action sur le statut) et à son passage à l'écrit, à l'officialisation de normes linguistiques, à tout ce qui contribue à rendre la langue « normale » (action sur le corpus). Cependant, nous avons souligné que de

¹⁷⁶ « Mais le commencement est long... quatre ans de commencement !... »

nombreux éléments viennent perturber cet enseignement/apprentissage. Entre difficultés de type logistique (macro-didactique) et incertitudes de type pédagogique (micro-didactique), les enseignants se retrouvent confrontés à un projet de grande ampleur qui laisse entrevoir de nombreux points de faiblesse.

CHAPITRE 6 - LES MULTIPLES FONCTIONS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'AMAZIGHE : BILAN ET PISTES DE RÉFLEXION

Au cours des chapitres précédents, nous avons montré que le projet marocain d'aménagement de l'amazighe constitue un projet de grande envergure tant sur le plan des actions sur le corpus de la langue que sur celui de son statut - et en particulier de son enseignement. Nous avons également attiré l'attention sur l'émergence de nouvelles attitudes vis-à-vis des langues du quotidien dans l'espace public marocain, et mis en évidence, à travers une enquête de terrain, un certain nombre d'éléments qui, à l'heure actuelle, entravent la bonne marche du projet d'enseignement/apprentissage de l'amazighe. Pour clore cette étude, nous souhaitons revenir sur quelques aspects que nous estimons pertinents au vu des thèmes abordés jusqu'ici. L'exhaustivité et les certitudes peuvent difficilement trouver une place dans la discussion finale que nous proposons ici, dans la mesure où nous observons un processus en cours. Nous tentons, cependant, de réévaluer certaines pistes évoquées au cours de la thèse, en nous efforçant de tenir compte de ce qu'a révélé l'étude du contexte particulier que représente la situation sociolinguistique du pays. Nous avons insisté, dans le précédent chapitre, sur deux dimensions majeures du projet d'introduction de l'amazighe dans la sphère éducative : l'enseignement d'une « langue maternelle » - dans son acception polysémique - et celui d'une langue « patrimoniale » longtemps minorée. C'est pourquoi nous proposons, ici, un éclairage sur ces deux dimensions évoquées à la fois par les acteurs de l'enseignement et par les responsables du projet d'aménagement global de la langue.

La question de la place des langues premières dans la scolarisation des enfants dans des contextes de minoration linguistique est étudiée depuis près de cinquante ans ; de la même façon, le thème de la promotion des langues minorées dans et par l'éducation a inspiré de nombreux sociolinguistes et pédagogues. Il paraît donc raisonnable, pour ces deux axes, de chercher à tirer quelques leçons des succès et des échecs des programmes éducatifs qui ont vu le jour dans d'autres parties du monde, en veillant, toutefois, à garder à l'esprit les spécificités des contextes respectifs.

Dans une première section de chapitre, nous questionnons les motivations de l'idée généralement partagée selon laquelle il est préférable de scolariser un enfant dans sa « langue maternelle » en essayant de comprendre ce que cela impliquerait dans le contexte diglossique (au sens large) marocain. Dans la seconde, nous revenons sur la dimension « langue patrimoniale minorée » de l'amazighe. Néanmoins, ces deux dimensions étant inextricablement liées, il nous faut les envisager en interaction, et chercher à comprendre dans quelle mesure elles peuvent entrer en concordance ou discordance. Ce faisant, nous proposons également quelques pistes de réflexion afin de mieux appréhender les possibilités qu'offre le tournant actuel dans la politique linguistique en matière d'éducation.

I. L'ENSEIGNEMENT DE L'AMAZIGHE EN TANT QUE « LANGUE MATERNELLE » : MOTIVATIONS ET IMPLICATIONS

Comme nous l'avons déjà évoqué, certains discours instituants¹⁷⁷ mentionnent la nécessité d'enseigner l'amazighe dans la mesure où il constitue une « langue maternelle » d'une partie de la population marocaine (Boukous, 2004 ; Ameer, 2009). Nous nous intéressons, tout d'abord, aux motivations de cette affirmation en discutant la position d'instances internationales comme l'UNESCO, qui recommande aux Etats, depuis les années 1950, d'inclure les langues premières dans leurs systèmes éducatifs nationaux. Dans un deuxième temps, nous observons les implications de cette affirmation dans un contexte de diglossie arabe, tout en dressant des parallèles avec la situation actuelle de l'amazighe.

¹⁷⁷ Nous faisons appel à la distinction entre « instituants » et « institutionnels » soulignée par Rose-Marie Volle (2007) dans son étude sur la politique linguistique éducative à l'égard de la langue rom en Roumanie : « les discours instituants sont portés par une institution (une structure politique, sociale comme une université, une administration...). Cela signifie que le sujet d'où émane ce discours parle au nom de cette institution : il en épouse la fonction, l'éthique. Ils sont instituants et pas seulement institutionnels, car ils ont une portée performative : faire advenir à une certaine réalité sociale ce qu'ils énoncent » [en ligne].

I.1. Eclairages sur le paradigme « langue maternelle dans l'enseignement »

Le débat entourant la place de la « langue maternelle » dans les premières années des apprentissages scolaires est déjà ancien. Nous présentons ici ce que prônent les instances internationales en matière de politique linguistique éducative des Etats multilingues, ainsi que les arguments avancés par certains spécialistes de l'éducation bi-multilingue, et ce, afin de comprendre pourquoi il y a absence de consensus sur cette question centrale en matière de politique linguistique.

I.1.1. Les recommandations internationales en faveur de la « langue maternelle » : la position de principe de l'UNESCO

La question du rôle des langues premières dans les systèmes éducatifs s'est imposée aux responsables politiques et aux chercheurs surtout depuis les indépendances des pays africains dans les années 1960. Comme évoqué précédemment (*cf.* Chapitre 3 – I.1), cette période correspond à la naissance du champ disciplinaire de la glottopolitique, ou *language planning*. Il s'agissait alors, pour les peuples concernés, de se réapproprier leur nation, leur histoire, leurs langues, tout en visant un développement social, culturel, politique et économique.

Aujourd'hui encore, en matière de questions linguistiques liées à l'éducation, le rapport de l'UNESCO de 1953 est très fréquemment cité. Ce rapport, intitulé *The Use of Vernacular Languages in Education* a été élaboré par un comité d'experts constitué en 1951 pour étudier la question de la langue dans l'éducation à l'échelle mondiale. L'élément saillant de ce rapport est le suivant :

« It is axiomatic that the best medium for teaching a child is his mother tongue. Psychologically, it is the system of meaningful signs that in his mind works automatically for expression and understanding. Sociologically, it is a means of identification among the members of the community to which he belongs.

Educationally, he learns more quickly through it than through an unfamiliar linguistic medium » (UNESCO, 1953 : 11)¹⁷⁸.

Les experts assoient leur recommandation en posant le recours à la langue première comme un « axiome », donc comme une donnée décontextualisée et *a priori* non négociable. Il apparaît également que les arguments avancés sont de trois ordres : psychologique, sociologique et éducatif. Cela correspond exactement à la signification des paroles des enseignants que nous avons rencontrés et qui déclarent « on apprend mieux avec la langue maternelle ».

Néanmoins, dès lors que l'on s'attèle à la mise en application concrète d'une politique linguistique éducative, la dimension axiomatique de cette position de principe se doit d'être discutée. En outre, plusieurs éléments, dans cette déclaration, sont susceptibles de poser problème. Que désigne exactement la « langue maternelle » employée au singulier ? Que suppose l'appartenance à une communauté ? Pour notre propos, nous nous limiterons à prendre en considération le double argument psychologique/éducatif.

De nos jours, si la position de l'UNESCO s'est affinée, elle n'a pas changé d'orientation générale. Ainsi, dans sa publication de 2003, *L'éducation dans un monde multilingue*, l'UNESCO réitère ses idées de 1953 et affirme que de nombreuses recherches ont confirmé ces principes. Le rapport de 2003 défend vigoureusement l'utilisation de la langue maternelle dans l'enseignement primaire en rappelant que l'éducation est un défi pour les responsables politiques puisqu'elle doit, d'un côté, assurer que les qualifications répondent aux mêmes normes pour toute la population et d'un autre, protéger le droit à la différence de chaque groupe linguistique et ethnique. Au-delà de cette position de principe, toutefois, il importe de rappeler que, dès 1953, les experts concernés ont fait preuve de prudence en reconnaissant que mettre en place un enseignement en langue maternelle n'était pas toujours du domaine du faisable. Ainsi, après la présentation de l'axiome, il est précisé : « But as said earlier, it is not always possible to use the mother tongue in school and, even when possible, some factors may impede or condition its use » (UNESCO, 1953 :11). Les experts indiquent que ces obstacles peuvent être d'ordre

¹⁷⁸ D'autres instances internationales ont, par la suite, opté pour les mêmes orientations. L'UNICEF, par exemple, formule cette recommandation ainsi : « If the medium of instruction is not the language spoken at home, particularly when parents are illiterate, then learning problems accumulate, and chances of dropping out increase » (UNICEF, 1999 cité par Dutcher, 2004 : 9).

politique, linguistique, éducatif, socioculturel, économique, financier, ou encore pratique (*ibid.*), et que la diversité des terrains rend impossible la prise de décisions universelles et péremptoires en matière de politique linguistique éducative. Dans le rapport de 2003, sont citées quelques difficultés auxquelles peut se heurter l'emploi des langues maternelles comme langues d'enseignement :

- « - la langue maternelle peut parfois être une langue non écrite ;
- parfois, la langue peut n'être pas même reconnue universellement comme une langue légitime ;
- il se peut que la terminologie adaptée à l'éducation ne soit pas encore établie ;
- le matériel éducatif dans cette langue peut faire défaut ;
- la multiplicité des langues peut accroître la difficulté d'assurer la scolarisation dans chacune des langues maternelles ;
- les enseignants ayant reçu une formation appropriée peuvent faire défaut ;
- les élèves, les parents ou les enseignants peuvent manifester une résistance à la scolarisation dans la langue maternelle » (UNESCO, 2003 : 16).

La mention de toutes ces difficultés éventuelles, et d'autres encore, indique qu'au-delà de la position de principe, énoncée sous forme d'axiome, la mise en place de politiques linguistiques éducatives visant à installer les langues premières comme médium d'enseignement/apprentissage peut se heurter à la réalité et, dans certains cas, s'avérer soit quasi-impossible, soit non souhaitable.

I.1.2. Quelques repères théoriques sur la place de la L1 à l'école en contexte bi-multilingue

Depuis la première formulation des recommandations de l'UNESCO, de nombreuses études ont été effectuées afin d'analyser la nécessité d'un enseignement en langue première dans les premières années d'apprentissage. Dès les années 1970, des spécialistes de l'éducation bilingue s'efforcent de démontrer que le bi-plurilinguisme ne doit plus être considéré comme un handicap. Et l'intensification des phénomènes migratoires dans les pays occidentaux a contribué à amener les chercheurs à approfondir les questions de langues en contextes minorés, en posant des questions relatives à la gestion des écoliers

qui ne maîtrisent pas la langue du pays de résidence. Des études pionnières au Canada, aux Etats-Unis, mais également en Angleterre et en France, ont ainsi vu le jour et ont permis la rencontre de différents domaines, dont principalement la didactique des langues, la psychologie cognitive, l'acquisition du langage et des langues.

La première étude qui a contredit la thèse du « handicap linguistique » est celle de Peal et Lambert, en 1962 (cité par Hamers, 2005 : 274). Ces chercheurs sont venus bousculer les idées en vigueur jusqu'alors, et ont avancé la thèse selon laquelle les enfants bilingues présenteraient un meilleur « rendement intellectuel ». L'habitude de passer d'un système symbolique à un autre aurait pour conséquence une plus grande flexibilité cognitive (*ibid.*). D'une vision du « handicap » bilingue, les spécialistes du champ disciplinaire sont donc progressivement passés à une vision en termes d'« avantage cognitif » bilingue. Dans les années 1970-1980, des chercheurs comme Jim Cummins (1979, 1981), Josiane Hamers et Michel Blanc (1983), Suzanne Romaine (1989) ou Tove Skutnabb-Kangas (1988) se sont penchés sur les problématiques particulières des « minorités linguistiques ». Ces recherches, ajoutées aux orientations générales d'instances internationales ont eu un grand impact chez les responsables de politiques linguistiques.

I.1.2.1. Les hypothèses de Jim Cummins sur le rôle de la L1 dans l'acquisition d'une L2

Le Canadien Jim Cummins, et d'autres après lui, a cherché à démontrer les liens étroits qui existent entre le bilinguisme des individus et leurs capacités à transférer leurs compétences d'une langue à une autre. Plus précisément, il s'agissait de mieux comprendre dans quelles circonstances le bilinguisme pouvait constituer un obstacle ou un atout aux apprentissages scolaires. Ses recherches, menées essentiellement auprès d'écoliers francophones dans des contextes où l'anglais est langue majoritaire, l'ont conduit à développer ce qu'il a appelé la théorie « l'interdépendance développementale » (*Common Underlying Proficiency (CUP)*), selon laquelle le développement d'une compétence en langue seconde dépend largement du niveau de compétence atteint préalablement en langue maternelle. Il y aurait donc transférabilité des connaissances et des compétences (Cummins, 1979). Par conséquent, il faudrait veiller à développer

suffisamment et correctement la langue maternelle pour permettre un apprentissage efficace d'une langue supplémentaire.

De cette théorie découle ce que Cummins a appelé l'hypothèse des deux niveaux seuils (*the Threshold Hypothesis*) pour expliquer plus avant la relation entre la langue maternelle et le fonctionnement cognitif. Le développement cognitif de l'enfant serait entravé en dessous du premier seuil, et enrichi au-delà du deuxième (Cummins et Swain, 1986). Autrement dit, le premier seuil de compétence langagière doit être atteint pour éviter un handicap cognitif lié au bilinguisme et le deuxième doit être dépassé pour que la compétence bilingue influe de façon positive sur le fonctionnement cognitif. Un niveau élevé de compétence en langue maternelle contribuerait donc à éviter – ou, au moins, à lutter contre - d'éventuels retards scolaires d'enfants allophones. Cette appréhension de la réalité a également amené Tove Skutnabb-Kangas à aborder la question en termes de « semilinguisme » (cité par Hamers, 2005 : 277). En dessous du premier niveau seuil, le locuteur bilingue n'aurait atteint un niveau de locuteur natif ni dans une langue, ni dans l'autre.

Afin d'apporter des précisions à son modèle, et plus particulièrement à ce que recouvre la notion de « compétence » dans la langue première, Cummins a proposé une distinction entre les « habiletés de communication interpersonnelle de base » (*Basic interpersonal communicative skills (BICS)*) et les « compétences intellectuelles et académiques de la langue » (*Cognitive/academic language proficiency (CALP)*). Et ce serait la deuxième catégorie de compétences, dans la langue première, qui serait déterminante dans la scolarisation de l'enfant. En outre, Cummins ajoute qu'un niveau satisfaisant de compétences « académiques » serait atteignable à partir de 3 ans de scolarisation dans cette langue première.

Plusieurs chercheurs dans le domaine du bilinguisme se sont attachés à valider les théories de Cummins à travers des expériences longitudinales, notamment chez des élèves ou étudiants hispanophones en contexte anglophone (Thomas et Collier, 1997 ; Bialistok, 2001) et donc, ce faisant, à démontrer que les modèles « de maintien » ou « d'enrichissement » (*cf.* Chapitre 4 – III.1.2) sont les formes d'éducation bilingue les plus adaptées pour les enfants dont la langue maternelle se trouve en situation minoritaire.

I.1.2.2. Des critiques adressées au modèle de Cummins à un consensus difficile sur la place de la L1 dans les apprentissages scolaires

Le cadre théorique de Cummins a suscité de nombreuses critiques et ce, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, la théorie reste muette en ce qui concerne le développement cognitif dans le cas d'un bilinguisme dit « simultané ». Ensuite, si elle identifie deux seuils de compétences, elle n'explique pas véritablement pourquoi certains enfants parviennent à atteindre le seuil supérieur alors que d'autres n'atteignent jamais le seuil inférieur. Enfin, et surtout, il a été reproché à Cummins de ne s'intéresser qu'à l'aspect psychologique et linguistique de l'apprentissage de la deuxième langue, comme le remarque Colin Baker :

« Alternative outcomes of schooling such as self-esteem, social and emotional development, divergent and creative thinking, long-term attitude to learning, employment and moral development were not initially considered » (Baker, 2006a : 184).

C'est également la dimension collective du bilinguisme qui n'avait pas, selon les critiques, suffisamment été prise en compte, car le bilinguisme n'est pas que bilingualité (de l'individu) mais bien un phénomène social (Hamers et Blanc, 1983). Ainsi, son modèle est apparu comme insuffisamment exploitable, en particulier dans des contextes de langues plus fortement minorées (non écrites et non standardisées, par exemple) que le français en contexte anglophone. A partir de là, il est apparu nécessaire, pour les spécialistes du bi-plurilinguisme, de prendre en considération de nombreux autres facteurs tels que les relations de pouvoir entre les groupes, les pratiques sociales, la culture, la motivation d'apprentissage, le contexte de la maison, de l'école, des traditions éducatives, de la communauté, etc. En effet, on peut raisonnablement douter qu'un modèle élaboré essentiellement à partir d'études basées sur des écoliers francophones dans des communautés anglophones soit véritablement applicable dans un contexte de diglossie comme le Maroc.

En outre, depuis les années 1980, les définitions de la notion de « bilinguisme » ont subi de profondes modifications. Les apports de François Grosjean (1982, 1993), en particulier, ont amené la plupart des recherches scientifiques à abandonner la conception qui donnait à voir le bilinguisme comme la somme de deux monolinguisms pour adopter une approche plus globale, moins compartimentée, et donc plus à même de rendre compte

de la complexité du phénomène. Et cette dernière s'accommode mal de la distinction désormais jugée trop binaire entre les « habiletés de communication interpersonnelles de base » et les « compétences intellectuelles et académiques de la langue » de Cummins. Skutnabb-Kangas elle-même a abandonné la notion de semilinguisme, notion allant de pair avec ce qui est désormais couramment qualifié de « native speaker fallacy », soit la vision idéaliste du locuteur natif détenteur de la maîtrise parfaite de sa langue. Les recherches sur le bilinguisme vont donc s'orienter davantage vers l'étude de la complémentarité des fonctions langagières ; les compétences linguistiques n'étant jamais égales dans les deux langues, elles peuvent difficilement être comparables.

Sans rentrer dans les détails du débat qui a opposé Cummins aux critiques de nombreux linguistes et autres pédagogues, notons simplement que le chercheur indiquera que les résultats de ses travaux sur le rôle positif d'une bonne maîtrise de la L1 ne signifient pas qu'il soit, *dans tous les cas*, préférable de scolariser un enfant dans sa langue maternelle, ni que les compétences en langue maternelle doivent toujours être stabilisées avant de commencer l'instruction par un autre médium (Skutnabb-Kangas, 1981 : 125). Cela peut-être vrai dans certaines circonstances, mais faux dans d'autres, et en 2001, il reconnaît que : « the major causal factors in linguistic minority students's underachievement are socio-political in nature » (Cummins *et al.*, 2001: 103), et que :

« the sociological context of the debate, *i.e.* the power relations between dominant and subordinate groups in the society, plays a major role in determining the choice of issues to investigate, the conduct of the research, the interpretation of findings, and the relevance they assume for policy » (*ibid.* : 240).

La complexité de la question paraît donc rester (presque) entière et la poursuite de recherches et d'expérimentations dans différents contextes s'avère plus que nécessaire pour qui souhaite éclaircir la question des langues d'éducation dans un contexte minoré spécifique.

Néanmoins, il est possible d'affirmer qu'un consensus existe aujourd'hui, auprès des chercheurs, pour dire que la *valorisation* de la langue première des apprenants est importante en contexte minoritaire, sans aller jusqu'à affirmer la nécessité d'un enseignement *via* la langue première. Josiane Hamers, spécialiste de l'enseignement bi-plurilingue, déclare que, malgré les résultats apparemment contradictoires dans les recherches menées dans ce domaine :

« de façon générale, on constate que *lorsque l'école introduit la L1 sous n'importe quelle forme, les résultats scolaires des enfants de minorité allophones s'améliorent* » [c'est l'auteur qui souligne] (Hamers, 2005 : 283).

L'auteur ajoute que l'éducation bilingue :

« doit surtout s'attarder à la valorisation de cette langue maternelle. Si cette valorisation peut se faire par le biais de l'utilisation de la langue maternelle comme médium d'enseignement, le développement harmonieux de l'enfant bilingue peut être garanti. Si cependant la langue maternelle ne peut être utilisée comme langue d'enseignement, d'autres formes de valorisation peuvent être envisagées. La valorisation de la langue maternelle doit d'abord se faire dans la société, mais elle peut aussi se faire auprès de l'enfant » (*ibid.* : 288).

Le terme « valorisation », on le devine, peut recouvrir une multitude de réalités. La voie semble donc ouverte à la diversité d'actions en matière d'introduction de la langue première dans l'univers éducatif. Et les orientations proposées ici à l'égard de situations de « bilinguisme minoré » nous semblent tout à fait valables pour des systèmes éducatifs dit « monolingues » (voir Billiez, 2005 sur l'enseignement de langues minorées en France).

Enfin, il ne faut pas oublier que la plupart des recherches qui ont été menées dans le cadre décrit jusqu'à présent portent sur des cas de bi-plurilinguisme « classiques » dans lesquels les langues concernées sont clairement distinctes (français vs anglais, turc vs allemand, etc.). Or, il semble attesté que les problèmes liés à « l'éducation bidialectale » sont encore plus complexes que ce que nous avons décrit jusqu'à présent. Josiane Hamers explique que si certains programmes expérimentaux existent, il reste encore beaucoup de recherches à effectuer dans ce domaine précis. Jusqu'ici, trois types de solutions ont été proposés :

- « - des programmes compensatoires qui visent à corriger l'enfant et l'amener vers l'usage du standard ;
- des programmes bidialectaux dans lesquels l'enfant apprend la variété standard à l'école mais est également encouragé à utiliser son vernaculaire dans son entourage ;
- des tentatives de réduire les attitudes et les préjugés existant dans le groupe dominant, plutôt que de modifier le comportement de l'enfant » (*ibid.* : 287).

Il nous faut remarquer que si ces programmes ont été conçus pour gérer des problèmes de langues dans des situations où les variétés dialectales d'une minorité d'apprenants sont

confrontées aux usages standards du groupe d'apprenants majoritaire¹⁷⁹, il n'est alors pas certain qu'ils puissent être appropriés, dans la pratique, à des contextes de diglossie, où la langue standard n'est pratiquée spontanément par aucun segment de la population.

Que retenir de ce tour d'horizon des recherches effectuées sur la question de la place de la langue première dans les premières années de scolarisation d'enfants en contexte minoré ? Tout d'abord, que le succès ou l'échec des programmes d'éducation bi-multilingues dépendent d'une multitude de facteurs, dont la présence de la langue maternelle ne représente qu'un aspect. Pour chaque cas particulier, il s'avère alors indispensable de démêler ce qui relève du linguistique, du psycholinguistique, du pédagogique, du socio-économique, etc. L'identification de ces facteurs n'étant pas toujours chose aisée, ce domaine de recherches ne peut se passer d'études approfondies, longitudinales et transdisciplinaires, pour chaque contexte. Et où en est, précisément, le Maroc quant à ce débat de la présence des langues maternelles dans l'éducation ? Un état des lieux des positionnements de certains linguistes, mais également un aperçu des opinions courantes sur cette question du lien entre langues et écoles nous apparaissent utiles, à ce stade, pour éclaircir le champ des possibles des aménageurs de l'amazighe.

I.2. Les vernaculaires marocains à l'école : où en sommes-nous ?

Nous avons indiqué que de réels changements d'attitudes et de comportements à l'égard des langues du quotidien - la *darija* et l'amazighe - étaient observables dans la société civile depuis le début des années 2000. Nous avons souligné l'élargissement de leurs domaines d'usages, notamment dans les médias, sur la scène artistique, et également dans des sphères jusqu'ici réservées à l'écrit. L'école demeure, cependant, un univers social bien particulier qui ne saurait donner de nouvelles fonctions aux vernaculaires aussi spontanément et librement qu'ailleurs. Au-delà de l'introduction de l'amazighe dans les cursus scolaires, en tant que matière d'apprentissage, la question d'une éventuelle redistribution plus en profondeur du rôle des langues dans le système éducatif marocain

¹⁷⁹ Pour rappel, Ferguson qualifie ces situations de « standard with dialects » et les différencie des situations de diglossie (Ferguson, 2000 [1959] : 76),

peut-elle être réalisée au Maroc ? La question est désormais ouvertement posée dans l'espace public, depuis très peu de temps.

I.2.1. La diglossie arabe dans l'éducation : un débat en cours

Comme évoqué au début de ce travail, depuis l'indépendance et pendant plusieurs décennies, la question des langues dans le système éducatif marocain a été appréhendée essentiellement sous l'angle du bilinguisme arabe-français. Les politiques d'arabisation de l'enseignement qui se sont succédé ont donc - involontairement et/ou volontairement - monopolisé l'attention des responsables politiques et de la plupart des spécialistes des questions de langues au Maroc. L'enjeu était focalisé sur « comment (ré)introduire l'arabe comme langue d'enseignement ? » et « comment ne pas rompre totalement avec le français ? ». Par conséquent, jusqu'aux années 1980-1990, la plupart des recherches en linguistique ont porté sur les facteurs de réussite scolaire des enfants et de leurs compétences en arabe et en français, et s'intéressaient davantage à ces deux langues-cibles qu'aux vernaculaires pratiqués par les élèves. Et il nous semble que les travaux de sociolinguistique ayant étudié les attitudes à l'égard du multilinguisme marocain se sont rarement intéressés à l'univers de la classe, jusqu'à très récemment.

Certaines difficultés d'enseignement/apprentissage engendrées par des situations de diglossie ont été identifiées il y a longtemps. Pour rappel (*cf.* Chapitre 2 – I.1), Jean Psichari a, le premier, utilisé le terme de diglossie au sujet de la langue grecque en mettant l'accent sur les problèmes causés en termes d'enseignement/apprentissage. Quelle langue enseigner ? Comment passer d'une variété parlée à la variété standard ? Et dans l'enseignement de l'arabe en tant que langue étrangère, la question se pose aussi de savoir comment passer de la variété standard à un ou plusieurs vernaculaire(s). C'est dans ce dernier contexte, que, lors d'une discussion avec Charles Ferguson, Einar Haugen a déclaré : « perhaps one could define diglossia as those linguistic situations which create difficulties for teaching » (Haugen, 1962 : 176).

Ces dernières décennies, quelques linguistes, à travers le monde arabophone, ont attiré l'attention sur l'impact négatif des situations diglossiques dans le domaine éducatif. Le Tunisien Mohammed Maamouri s'est également attaché à mettre en évidence et à

dénoncer les incohérences des systèmes éducatifs de la grande majorité des communautés arabophones qui imposent l'usage unique de l'arabe standard dans les écoles, en parlant de « problèmes pédagogiques sérieux » et d'insécurité linguistique chez bon nombre d'écopliers. Et il ajoute :

« Young Arab users do not feel that they are free to use and innovate in *fusha*. Pupils entering school have to « unlearn » or even suppress most of their linguistic habits while they try to acquire a new set of « rigid » rules. The burden of internalizing these new habits is not helped or reinforced by classroom practices focuses on the exclusive use of the « official » language of instruction. » (1998: 41).

L'auteur, qui aborde ici la dimension « carcan » de l'arabe standard, conclut sur la nécessité d'un changement de paradigme dans la pédagogie de l'enseignement de la langue arabe.

D'autres intellectuels maghrébins ont, peu à peu, enfreint le tabou religieux et sociopolitique de l'arabe pour réfléchir à la place des vernaculaires dans l'éducation. En témoignent les travaux de Mohammed Benrabah, dans le contexte algérien (1999, 2002), ceux de Khaoula Taleb Ibrahim (1995), et ceux d'Abdeljalil Akkari (2002), lesquels affirment que la rupture entre la *fusha* et la *darija* est contre-productive au niveau pédagogique et qu'il faudrait réduire, d'une façon ou d'une autre, ce fossé linguistique au Maghreb.

Au Maroc, Abderrahim Youssi identifie plusieurs aspects dans le problème de la diglossie dans l'éducation. Premièrement, toute l'instruction est rendue plus difficile que nécessaire et impose « an extremely selective training » (2000/2001: 15). Il met ainsi en évidence la dimension quelque peu absurde de la situation dans laquelle se retrouvent les apprenants :

« the users speak a form of language they cannot write ; write a form they don't speak ; hear a form they cannot understand ; and the form that makes up their conceptual universe (*i.e.* the one that they understand) neither offers anything to read or is customarily written » (*ibid.*).

Il souligne également que cette situation particulièrement problématique est accentuée par un fait intrinsèquement lié à la nature de la langue et de sa dimension écrite : « if in many languages one reads to understand, with Arabic one needs to understand in order to be able to read » (*ibid.*:16). On devine que de telles prises de positions peuvent considérablement gêner ceux qui n'y voient qu'une attaque stérile contre la langue arabe elle-même. Car après tout, il s'agit là de particularités internes à la langue contre

lesquelles on ne peut rien. Et, rappelons-le, les représentations entourant la question de la langue arabe rendent suspecte toute proposition de prendre de la distance avec la *fusha*. Néanmoins, nous y voyons davantage un plaidoyer pour la reconnaissance des variétés parlées. D'ailleurs, l'auteur poursuit en apportant un constat sévère sur le statut des cultures et littératures vernaculaires : « Rarely has there been human communities who have delved so deeply into self-defilement and negation of the being » (*ibid.* : 17). Et il fait remarquer, en note :

« Never has there been any attempt to integrate aspects of the zajal - « dialectal poetry » - or malhun - « sung traditional dialectal poetry » - as aspects of the oral patrimony, in the school programs or advocated the inclusion of parts of the ballads, legends, fables, etc., in the school programs, at any of the levels of education » (*ibid.*).

Il nous semble, cependant, que les déclarations évoquées ici à l'égard de la place des langues du quotidien dans le domaine de l'éducation reflètent davantage des prises de position individuelles, de la part de quelques sociolinguistes, mais que 1) elles sont peu confortées par des études de terrain de grande envergure, et 2) les modalités d'introduction des langues premières dans l'école sont rarement précisées.

Il nous paraît également qu'en dehors du Maroc, les recherches qui auraient pu - ou qui ont pu - intéresser des chercheurs sociolinguistes, psycholinguistiques, spécialistes en sciences de l'éducation, ou autres, se sont heurtés à un terrain difficile à appréhender. Aberrahim Youssi remarque la chose suivante à propos de ce qu'il qualifie de « problèmes socioculturels » des pays arabophones en général, et de la difficulté de les étudier sereinement :

« For the non-ASC [Arab speaking communities] observers (...), they have been made to feel that they would be better off keeping their opinions about ASCs for themselves. In other words they are to mind their own business » (Youssi, 2000/2001 : 25).

Au vu du caractère sensible de la question linguistique dans un pays comme le Maroc, on comprend qu'il soit difficile d'étudier les faits de manière impartiale, et de proposer toute réforme en matière de langues dans l'éducation nationale. Il n'est donc pas surprenant que la promesse du Roi Hassan II, en 1994, d' « enseigner les dialectes » soit restée lettre morte pendant des années, et que la Charte d'Education et de Formation de 1999 se soit limitée à proposer une ouverture timide vers « l'amazighe ou tout autre dialecte » (COSEF, 1999).

Cette inertie, qui a longtemps prévalu, est perceptible également dans les discours de la société civile. Ainsi, Jan Jaap de Ruiter, qui a effectué une enquête par questionnaires, en 2001, auprès d'étudiants de plusieurs villes du Maroc, rend compte de la manière suivante des questions portant sur une place éventuelle de l'arabe marocain dans l'école :

« Les propositions qui suggèrent que l'arabe dialectal soit approprié comme langue d'instruction dans l'enseignement de l'arabe littéraire, ou qu'il pourrait être enseigné si on disposait des matériaux pédagogiques, ou qu'il soit digne d'être enseigné dans le monde arabe sont, dans presque tous les cas, rejetées par la majorité des sujets » (Ruiter, 2006 : 133).

Et l'auteur parle, de façon générale, d'une « grande prudence dans [les] jugements du statut et du rôle de l'arabe dialectal dans le système d'enseignement » (*ibid.* : 184).

Il nous semble qu'il s'agit ici d'une conséquence directe de la minoration et du caractère familier de ce que nous avons appelé la « diglossie érudite ». L'école est un lieu noble et il est difficile d'y faire entrer une langue qui n'est pas toujours reconnue comme une « vraie » langue. Nous y voyons également une peur d'un « nivellement par le bas », une peur de perdre le lien avec une langue jugée exceptionnellement « belle », « précise », « riche », etc. Ces positionnements frileux vis-à-vis de la présence de vernaculaires dans la sphère scolaire nous paraissent, en outre, relever de l'« éloge de l'effort » mentionné dans les analyses des entretiens avec les enseignants. En effet, à titre illustratif, lors de notre enquête de terrain, nous avons demandé à l'un de nos interlocuteurs ce qu'il pensait de l'expérience lancée par Elena Prentice à travers un hebdomadaire rédigé en *darija* (en graphie arabe) dans la ville de Tanger en 2001. Selon lui, ce projet, aussi louable fût-il, avait rencontré un succès limité car, lorsqu'une personne lit un journal, au café, par exemple, si son entourage se rend compte¹⁸⁰ que le document n'est pas rédigé en « vraie » langue arabe, le prestige de l'accès à un univers lettré et cultivé s'évanouit, laissant place au ridicule. En d'autres termes, cette anecdote suggère que lire en *darija*, ce ne serait pas vraiment « lire ». Des attitudes frileuses à l'égard de tout changement dans ce domaine nous paraissent donc attestées. Et cela nous semble proche de ce que constate Tove Skutnabb-Kangas, spécialiste de l'éducation bilingue des minorités linguistiques, qui observe un manque de solidarité avec les écoliers des minorités, à l'intérieur même de la

¹⁸⁰ à travers la grande quantité de *soukouns* (marques de l'absence de voyelle), par exemple.

communauté concernée. Elle évoque ainsi ce qu'elle appelle « 'we made it and they can do it too if they work hard enough' syndrome » (Skutnabb-Kangas, 1981: 127). Or, dans un pays comme le Maroc, l'illettrisme, et, de façon générale, les difficultés liées à l'instruction publique ne concernent pas uniquement une minorité linguistique, mais bien la société entière.

En somme, la situation de diglossie du Maroc engendre un certain nombre de difficultés pour les écoliers confrontés à des apprentissages scolaires censés être dispensés dans une langue qu'ils maîtrisent très peu, voire pas du tout, en début de scolarisation. Néanmoins, même lorsque ces difficultés sont attribuées à la diglossie - et ce n'est pas toujours le cas - les représentations sociales de la *fusha* empêchent généralement de remettre en question son statut de « langue (unique) de l'école », de « langue du savoir », et rendent laborieuse toute tentative de lui faire partager l'espace de l'école avec une autre langue ou variété.

I.2.2. Les élèves amazighophones face à un enseignement dispensé en arabe : des recherches aux conclusions incertaines

En toute logique, l'amazighe subit la même minoration que l'arabe dialectal face à l'arabe standard dans l'univers scolaire, voire une plus forte minoration, (*cf.* la question de la « diglossie enchâssée », Chapitre 2 – II.1). Dans un passé récent, quelques sociolinguistes ont relevé l'inégalité qu'exerce la diglossie (au sens de Fishman) en contexte scolaire marocain, pour les élèves amazighophones :

« Many Berber children in the countryside study in Standard Arabic although they do not speak Arabic. This makes them spend a lot of time focusing on on the form of what is taught, to the detriment of the content. If taught at school, Berber will certainly be an efficient means of facilitating this process » (Sadiqi, 1997 : 19).

Fatima Sadiqi suggère donc, ici, la possibilité d'introduire l'amazighe dans l'école, six ans avant le commencement du projet national. Toutefois, il est toujours difficile de savoir si les auteurs conseillent d'employer l'amazighe comme langue vecteur d'enseignement/apprentissage ou non. Dans l'exemple précédent, on peut supposer que oui, mais il s'agit le plus souvent, de positions de principe portant surtout sur la présence symbolique et la reconnaissance de l'amazighe. A notre connaissance, peu de chercheurs se sont intéressés aux possibles problèmes que poserait la langue première chez les élèves

berbérophones. L'étude longitudinale la plus citée est celle de Daniel Wagner qui a porté, en particulier, sur l'apprentissage de la lecture-écriture chez les enfants arabophones et berbérophones. L'auteur a publié un article dont le titre nous informe déjà sur ses conclusions : « Does learning to read in a second language always put the child at a disadvantage ? Some counterevidence from Morocco » (Wagner *et al.*, 1989). La réponse serait donc négative. Dans son ouvrage de 1993, Wagner explique qu'au bout de cinq années de scolarisation, les disparités de niveau entre les apprenants arabophones et berbérophones ont pratiquement disparu quant à l'entrée dans l'écrit (Wagner, 1993). Il interprète l'avance initiale des arabophones aux transferts qu'ils peuvent effectuer entre l'arabe marocain et l'arabe standard en raison de la proximité linguistique relative des deux variétés. Mais il souligne également que le fait que les berbérophones progressent dans leurs compétences en arabe dialectal pendant ces même cinq premières années de scolarisation contribue fortement à la réduction de l'écart initial. Et il ajoute que ce contexte particulier peut expliquer que les recommandations traditionnelles évoquées précédemment (les conseils de l'UNESCO et les thèses de Cummins) ne s'y appliquent pas véritablement :

« The Moroccan case differs in several important ways from some previously studied contexts of bilingualism and reading acquisition. First, there is no competing literacy in the Berber language. For rural families and their children, Standard Arabic literacy is the widely recognized key to primary school achievement. Second, social factors such as motivation for learning a second language probably also play a role » (Wagner, 1993: 180).

Il semblerait donc que les enfants amazighophones rencontrent plus de difficultés que les arabophones au début de leur scolarisation, mais que ces difficultés soient généralement dépassées grâce, à la fois, à l'augmentation de leurs compétences en *darija*, et également à leur grande motivation (essentiellement instrumentale ?) à l'égard de l'apprentissage de l'arabe. Le sociolinguiste marocain Youssef Tamer confirme, dans l'ensemble, ces résultats à travers une autre recherche¹⁸¹, dix ans après (Tamer, 2003). Il offre, cependant, une vision moins optimiste que celle de Wagner sur les conditions d'apprentissage de

¹⁸¹ L'étude s'est surtout intéressée aux compétences des élèves en langues française et arabe. La langue première des apprenants - *darija* ou amazighe - constitue une variable parmi six, les cinq autres étant : le statut socio-économique des parents, le niveau d'instruction des parents, le milieu de résidence (urbain ou rural), la fréquentation du préscolaire, et le sexe (Tamer, 2003).

l'arabe standard des écoliers arabophones comme berbérophones. Il montre, en effet, que ces derniers possèdent, en 5^{ème} année du cycle primaire, de faibles compétences en langue standard et que cela est directement lié à la diglossie (Tamer, 2003 : 342). L'auteur ajoute que cette situation est compliquée par l'existence de deux pratiques conflictuelles, chez les enseignants, puisqu'ils ont pour consigne¹⁸², de la part des autorités, d'éviter l'usage des vernaculaires en classe - arabe et amazighe - mais qu'ils y recourent nécessairement pour communiquer. Et il précise:

« As a result of this contradictory policy, the students' exposure to, and practice in MSA [Modern Standard Arabic] at the classroom setting are still, by simple quantitative measures, inadequate for achieving the desired objectives » (Tamer, 2003 : 343).

Pour lui, une des conséquences de ces comportements ambivalents de la part des enseignants serait un *input* insuffisant en langue standard arabe, par rapport aux objectifs que s'assigne l'école. Dans tous les cas, il apparaît fort probable que de telles conditions ne facilitent aucunement les interactions langagières dans la classe, en particulier dans le cycle primaire. L'échange suivant, issu de notre enquête de terrain, illustre ce que nous avons appelé, dans le chapitre 4, à la suite de Rada Tirvassen (2011 : 112), le sentiment de « braconnage » linguistique :

Obs. : Et avant, avant l'enseignement de l'amazighe est ce qu'ils [les élèves] parlaient l'amazighe à l'école ?

Ens. : Souvent (rires)

Obs. : Ah, souvent ?

Ens. : Oui avant même, tamazighte, on a recours à tamazighte pour expliquer aussi l'arabe, les mathématiques... la géographie, tout

Obs. : Donc//

Ens. : Avant...disons c'était interdit... mais ...

Obs. : Mais vous le faisiez quand même...

Ens. : Oui...on le faisait... les inspecteurs ne voulaient pas qu'on parle tamazighte, mais on parle tamazighte. C'est la vérité on parle tamazighte, dans la classe on parle tamazighte (Ent.21).

Au final, donc, ce qui apparaît certain, c'est que la présence de l'amazighe, même en tant que matière d'apprentissage, contribue déjà, au moins en partie, à diminuer le sentiment

¹⁸² L'auteur ne fait pas mention de la Charte d'Education et de Formation (COSEF, 1999) qui tolère désormais le « recours aux dialectes » pour faciliter les apprentissages (cf. Chapitre 4 – I.3), probablement car elle était, alors, très récente et pas nécessairement intériorisée par tous les enseignants.

de transgression des consignes qui ne peut être ni confortable ni productif dans la relation élève-enseignant.

I.2.3. Quelques indices de l'évolution générale des attitudes face à la place des vernaculaires dans l'école marocaine

Comme l'indiquent nos propos précédents, les quelques études sociolinguistiques consacrées à la question de la diglossie dans l'espace scolaire ont, jusqu'ici, reçu peu d'écho auprès des responsables de l'éducation, et encore moins - et c'est plus compréhensible - auprès de la société civile. Il nous semble, cependant, que les choses peuvent évoluer à l'heure actuelle, car le thème des langues dans l'éducation suscite de plus en plus de discussions sur la scène publique. En effet, les changements d'attitudes à l'égard des vernaculaires évoqués précédemment dans la thèse (*cf.* Chapitre 2 – III.2) nous paraissent susceptibles de modifier les représentations courantes des Marocains sur la *darija* et l'amazighe en tant que langues du quotidien. En 2006, par exemple, l'hebdomadaire *Telquel* publiait l'encart suivant :

« Vrai-faux. A l'école du charabia : Une maîtresse d'arabe s'adresse à une élève de la première année du cycle fondamental en lui montrant un lit dessiné. "Allez, Maroua, qu'est ce que c'est ?". L'élève répond spontanément en dialecte marocain : "namoussiatoun"¹⁸³. La classe éclate de rire. Maroua s'est trompée. Le mot exact en arabe est "sariroun". La petite rougit devant ses collègues. Elle a honte. Elle décide donc de ne plus prendre la parole en classe. L'enseignement a failli. Quand nos responsables réaliseront-ils que l'arabe classique est une langue étrangère ? La pauvre Maroua n'est pas une exception. A cet âge-là, les confusions entre la *darija* et l'arabe classique sont récurrentes. Au baccalauréat, Maroua aura 12 ans d'apprentissage

¹⁸³ L'erreur de l'écolière est d'avoir accolé à un terme d'arabe dialectal le suffixe « -oun » appartenant à la *fusha*.

derrière elle. Mais elle n'arrivera pas à aligner deux phrases en français, ni à parler correctement en arabe classique (...) » (*Telquel*, 2006b) ¹⁸⁴.

On imagine bien que le lecteur du magazine ne puisse être surpris de l'information contenue dans cet encart. Quiconque est allé à l'école a probablement assisté à des situations similaires. Ce qui est nouveau, en revanche, c'est le fait de présenter l'absurdité de cette situation jusqu'ici largement considérée comme banale.

Depuis le début des années 2000, les fondations privées qui s'investissent dans l'éducation en contexte rural (*cf.* Chapitre 4 – I.4), abordent de plus en plus directement la question des langues premières comme langues de scolarisation. La Fondation BMCE Bank, qui, pour rappel, a introduit l'amazighe dans certaines de ses écoles rurales en 2001, a ainsi organisé un colloque en 2003 intitulé « Education et langues maternelles : l'exemple de l'amazighe » ¹⁸⁵ ; et, sans surprise, les recommandations formulées à la suite de cette rencontre soulignent la nécessité d'une meilleure prise en compte des langues premières dans les premières années de scolarisation. La Fondation Zakoura Education mène, quant à elle, depuis la fin des années 1990, des actions éducatives en zones rurales à la fois amazighophones et non amazighophones. Elle a mis en place des programmes de rattrapage scolaire pour des enfants déscolarisés, programmes dans lesquels les langues d'enseignement sont la *darija* et l'amazighe (Caubet, 2003b). En juin 2010, cette même fondation a organisé un colloque international réunissant des universitaires (linguistes, sociologues, psychologues), mais également des représentants de la société civile (journalistes, directeur d'entreprise, directeur artistique dans la publicité, etc.) autour de la question des langues au Maroc, en général, et dans le domaine éducatif en particulier. Cette rencontre a souhaité poser clairement un certain nombre de questions qui, nous l'avons vu précédemment, étaient, jusqu'à présent, adressées de façon isolées et plutôt

¹⁸⁴ On notera une similitude flagrante entre le récit de cette anecdote et les propos que Claude Duneton tenait, en 1973, dans son livre intitulé *Parler croquant* où il relate son enfance et la confrontation de son « patois » natal avec le français à son entrée à l'école. Après avoir évoqué les railleries de ses camarades car il avait fait usage du mot « gode » en lieu et place de « étang », l'auteur écrit : « Après quelques incartades de la sorte, l'écolier en tablier bleu savait à quoi s'en tenir. Il réfléchissait deux fois avant d'écrire quelque chose. Il réfléchissait même tellement qu'il n'osait plus rien écrire du tout (...). Ou alors il inventait une petite anecdote d'après les mots dont il était sûr, les mots du livre, en choisissant de préférence ceux qu'il n'avait jamais entendu dire par ses parents, ni dans la cour ni sur la route. C'était la seule façon de ne pas se tromper. Il apprenait à avoir honte, il apprenait le français » (Duneton, 1973 : 175).

¹⁸⁵ Les Actes du colloque sont disponibles en ligne : <http://www.fondationbmce.org/pdf/colloques/2003-06-colloque-amazighe.pdf>

théoriques. Les enjeux des thèmes abordés lors de ce colloque sont résumés de la façon suivante :

« [L]e temps n'est-il pas venu de définir la place qui doit revenir à chacune des langues utilisées par les Marocains ? Les langues nationales d'abord. Si la langue arabe écrite - héritière d'une tradition religieuse et culturelle illustre - a, depuis des décennies et même des siècles, acquis ses lettres de noblesse et dispose à juste titre de toute sa place, il en va autrement pour les deux langues maternelles - l'arabe couramment parlé par les Marocains et l'amazighe - qui constituent pourtant aussi notre richesse linguistique et culturelle. Concernant l'arabe : quel lien faut-il établir entre arabe parlé et arabe écrit ? Faut-il continuer à les considérer comme deux registres parallèles qui ne se rencontrent pas ? Faut-il privilégier l'un au détriment de l'autre ? Faut-il mettre en avant les points de jonction, de convergence entre l'un et l'autre ? (...) n'y a-t-il pas lieu de repenser l'ordre linguistique établi dans notre pays ? » (FZE-synthèse, 2011 : 5)¹⁸⁶

La majorité des participants a attiré l'attention sur l'urgence de ménager une place aux deux vernaculaires marocains dans deux secteurs clefs de la société : l'enseignement et la justice. En effet, les auteurs du rapport synthétique remarquent, d'une part, que le système d'enseignement actuel « ne prend pas en compte de manière systématique - notamment dans les premières années de la scolarité - ce que les élèves savent déjà dans cette langue pour leur permettre d'accéder efficacement à l'arabe de l'écrit » et que l'école « perpétue une dichotomie peu productive » (*ibid.*) entre la *fusha* et la *darija*. En outre, sur le plan de la justice, ils indiquent que :

« Telle qu'elle est rendue actuellement la justice est révélatrice du déficit flagrant de communication entre ceux qui la représentent et les justiciables, surtout quand ils sont analphabètes : dans les procès, la langue arabe maternelle n'a pas ou très peu droit de cité (ceci est aussi vrai de l'amazighe) » (FZE-synthèse, 2011 : 10).

Le rapport souligne donc que le droit à une justice équitable et à un enseignement véritablement accessible à tous est au cœur même de tout projet démocratique, et que ce droit n'est pas assuré dans le Maroc actuel. Quelques intervenants ont, par ailleurs, profité de cette tribune pour plaider en faveur de la reconnaissance de la *darija* comme langue nationale (au sens constitutionnel), et également pour suggérer que cette langue fasse l'objet d'une standardisation. Il apparaît donc que le processus d'évolution de l'amazighe, que ce soit dans l'aménagement de son corpus, de son statut dans l'espace public en

¹⁸⁶ La synthèse des recommandations finales du colloque est disponible à l'adresse suivante : http://www.zakoura-education.org/IMG/SYNTHESE_COLLOQUE_VF.pdf (pour l'intégralité des Actes, voir la bibliographie).

général ou de son statut dans le système éducatif national s'avère intimement lié, aujourd'hui, à celui de la *darija*. C'est ce qui nous amène à penser que de nouveaux repères sont en train d'émerger dans le pays - en particulier dans la sphère éducative - et que des pistes de réflexion jusqu'ici inexplorées sont susceptibles d'être mises au jour.

Bien entendu, l'existence de colloques universitaires n'implique pas nécessairement que les autorités publiques engagent immédiatement des actions concrètes. Toutefois, cette rencontre semble avoir reçu un certain écho dans la presse, comme l'indique un journaliste de l'hebdomadaire, *Telquel* :

« Depuis la tenue, à Casablanca, d'un colloque intitulé "La langue, les langues", deux semaines sont passées. Les actualités, d'ordinaire, ne durent pas si longtemps. Sur celle-là, pourtant, c'est impressionnant : non seulement les réactions ne se sont pas taries, mais chaque jour apporte son lot de nouvelles contributions (souvent outrancières) au débat. C'est dire si la question linguistique au Maroc est pertinente, et si le colloque initié par la fondation Zakoura Education a "touché un nerf" » (*Telquel*, 2010).

En outre, d'autres rencontres de ce type se profilent, comme la conférence internationale organisée à l'Université Ibn Zohr d'Agadir, à la fin de l'année 2011, qui s'intitule « Les changements linguistiques au Maroc : bilan et évaluation »¹⁸⁷. Sans présager du futur ni de la force des résistances de tout bord, il semble, toutefois, que le débat sur la place des langues du quotidien soit bien lancé à l'échelle nationale.

Notre enquête de terrain a montré que des fonctionnements diglossiques étaient en train d'apparaître entre les variétés amazighes parlées et l'amazighe standard introduit dans l'école. Or, si la gestion actuelle de la diglossie arabe est aujourd'hui remise en question dans l'univers scolaire, il semble encore plus légitime de s'interroger sur la place d'une langue amazighe standard dans ce même univers scolaire. Pour schématiser, il semble pertinent de se demander s'il n'est pas vain de laisser s'installer une diglossie amazighe - sous prétexte que seule une forme standard soit à même d'incarner une langue digne de reconnaissance nationale - puisque, en parallèle, on assiste à un bouleversement des attitudes à l'égard du rôle des variétés de l'arabe dans l'éducation. La question, si elle ne peut trouver de réponse immédiate, mérite certainement d'être posée.

¹⁸⁷ Voir l'argumentaire du colloque en ligne : http://www.fish-agadir.ac.ma/index.php?option=com_content&view=article&id=48:appel-a-communication&catid=7:accueil

Récemment, un membre de l'IRCAM a justifié l'écart entre les vernaculaires amazighes des élèves et la langue enseignée de la façon suivante :

« Avec son intégration à l'école et la généralisation de son enseignement à l'ensemble des élèves marocains, l'amazighe sort du cadre individuel, renvoyant à l'acquisition de l'amazighe comme première langue apprise par l'individu au cours de son processus de socialisation vers une perspective supra-régionale, relayée par la formation de l'identité plurielle, consolidée par l'apprentissage progressif d'un amazighe national standardisé. De ce fait, l'amazighe en milieu scolaire devient plus une langue standardisée avec une fonction transactionnelle qu'une langue liée à une expérience personnelle avec une fonction de communion. Aussi, enseigner l'amazighe selon cette dernière perspective pourrait-il conduire à enseigner des structures linguistiques (notamment morphologiques et lexicales) parfois différentes de celles de la variante parlée dans la région des apprenants » (Aгнаou, 2009 : 23).

Il apparaît donc qu'entre enseignement d'une « langue maternelle » (Ameur, 2009 : 81), enseignement « à fonction identitaire » (Boukous, 2007) et enseignement « à fonction transactionnelle » (Aгнаou, 2009 : 23), les contraintes sont nombreuses, et il nous semble que tenter de les concilier nécessite que des priorités soient identifiées.

Comme nous l'avons déjà signalé précédemment, il est encore trop tôt pour savoir si l'amazighe sera, ou ne sera pas, reconnu comme langue co-officielle avec l'arabe, puisque, sur ce plan, l'histoire se déroule sous nos yeux. En ce sens, toute tentative de clarification des finalités de cet enseignement est rendue difficile, et pourtant, elle est nécessaire pour aboutir à une politique linguistique éducative cohérente et viable. Et c'est bien dans la précipitation que la mise en œuvre de l'enseignement de l'amazighe a été entreprise. En 2003, à l'ouverture du colloque organisé par la Fondation BMCE Bank, deux ans après l'expérience pilote de l'introduction de l'amazighe dans des écoles privées, le Ministre de l'Education Nationale de l'époque a déclaré dans son allocution :

« Pourquoi enseigner cette langue ? Que doit-on enseigner par cette langue ? Qui doit l'enseigner ? Les questions de ce genre ne devraient pas retenir toute notre attention, à elles seules, parce qu'elles risquent de maintenir très bas notre réflexion. Les mêmes questions peuvent être posées pour d'autres langues et d'autres disciplines sans pour autant remettre en question leur pertinence ou douter des savoir-faire accumulés au sujet de leur enseignement. Ce qu'il faudrait, désormais, s'imposer comme défi relève surtout des questions du genre : Comment réinvestir le savoir-savant en la matière et l'expertise pédagogique et didactique d'autres disciplines enseignées pour réussir l'enseignement de la langue amazighe ? » (BMCE, 2003 : [non paginé]).

Il nous semble, au contraire, que les trois questions « Pourquoi enseigner cette langue ? Que doit-on enseigner par cette langue ? Qui doit l'enseigner ? » sont autant

d'interrogations fondamentales qui ne peuvent être éludées sous peine de se perdre dans les méandres d'approches didactiques contradictoires. Si de nombreux enseignants interrogés ont émis le souhait de voir l'amazighe évoluer et être enseigné « comme toutes les autres langues », il nous semble que les responsables de son enseignement devraient se méfier de cette évidence qui n'en a que l'apparence. Une langue longtemps minorée et fortement dialectalisée peut-elle s'enseigner et s'apprendre à travers la même approche didactique et avec les mêmes moyens pédagogiques que n'importe quelle autre langue ? Notre enquête de terrain a suggéré qu'il était préférable d'envisager d'autres solutions, de chercher un compromis dans le traitement scolaire de l'amazighe, car, pour reprendre les termes de Michel Launey qui décrit les errements de la prise en compte éducative des langues premières en Guyane française :

« la logique d'efficacité psycholinguistique et pédagogique qui prend en compte les langues maternelles d'une part, la logique de reconnaissance politique, patrimoniale et symbolique qui prend en compte les langues régionales d'autre part, ne sont pas incompatibles, et peuvent se renforcer, mais n'induisent ni le même argumentaire ni les mêmes interventions » (Launey, 2005 : 225).

Il apparaît donc nécessaire, dans le cas de l'amazighe, de chercher, le plus sereinement possible, à concilier ces différentes logiques, celle de l'enseignement d'une « langue maternelle » d'une partie de la population marocaine, celle de l'« enseignement à fonction identitaire », et celle d'une langue « patrimoniale », ou « nationale », qui a longtemps été fortement minorée, pour l'ensemble des Marocains.

II. L'ENSEIGNEMENT DE L'AMAZIGHE EN TANT QUE « LANGUE PATRIMONIALE MINORÉE » : PISTES DE REFLEXION

A plusieurs reprises, dans différents colloques et conférences¹⁸⁸ universitaires réunissant des linguistes et didacticiens concernés par l'enseignement de l'amazighe, la nécessité de parvenir à une didactique de l'amazighe a été soulevée. Or les consensus en la matière

¹⁸⁸ Voir, par exemple, les rencontres organisées par l'Université d'Agadir en 2006 et par l'INALCO en 2008 et 2009.

sont difficiles à trouver pour toutes les raisons que l'on a évoquées depuis le début de la présente étude. Comment enseigner une langue qui vient d'accéder à l'écrit ? Comment enseigner une langue minorée à des élèves monolingues arabophones ? Comment enseigner une langue en cours de standardisation à des élèves qui maîtrisent déjà une variété à l'oral ?

Nous ne prétendons pas ici, répondre à toutes ces questions qui mériteraient des recherches approfondies supplémentaires. Toutefois, à partir des enjeux décrits dans les chapitres précédents et des résultats de notre enquête de terrain, nous souhaitons, pour clore ce travail, revenir sur certains aspects qui nous semblent pertinents pour une évolution favorable de l'enseignement de l'amazighe.

II.1. Les apports des recherches sur l'éducation en contexte plurilingue

Comme nous l'avons indiqué dans les sections précédentes, les recherches sur les langues minorées dans l'éducation sont menées depuis plusieurs dizaines d'années dans différents contextes à travers le monde. Certes, les contextes linguistiques, sociaux, politiques, culturels et éducatifs sont parfois si différents d'un pays à l'autre qu'il est nécessaire de rester prudent en matière de comparaison et de transposition. Toutefois, comprendre quelles orientations didactiques sont expérimentées ailleurs dans l'enseignement des langues peut certainement s'avérer utile, ne serait-ce que pour clarifier les besoins marocains dans ce domaine.

Nous proposons de nous pencher, dans cette section, sur les choix préconisés par de nombreux pays européens depuis une vingtaine d'années, quant à la place des langues dans l'éducation. Nous abordons en particulier la notion de « pédagogie de la variation » née des contextes créolophones, car la prise en compte de la diversité dialectale proposée dans ce cadre nous semble pertinente à l'égard de la situation amazighe.

II.1.1. Les travaux européens et les approches plurilingues de l'éducation

Depuis les années 1990, les travaux menés par le Conseil de l'Europe sur la question de l'enseignement des langues ont abouti à l'adoption de plusieurs principes qui peuvent être réunis sous l'appellation « approches plurilingues ». Le document le plus connu et le plus diffusé est le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) publié en 2000.

Le CECRL est le fruit de plusieurs années de recherche linguistique menée par des experts d'Etats membres du Conseil de l'Europe. Il a pour objectif de présenter un cadre commun, au niveau européen pour la conception de programmes d'enseignement des langues de façon à harmoniser les formations et les diplômes. L'élaboration de niveaux communs de référence (A1 à C2) contribue ainsi à favoriser la mobilité éducative et professionnelle. Mais il propose également - et c'est ce qui nous intéresse davantage ici - de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues afin de promouvoir le plurilinguisme. En effet, le document, à l'instar d'autres outils du Conseil de l'Europe régulièrement publiés depuis 2000, plaide en faveur d'une approche plurilingue de l'enseignement des langues, laquelle est définie ainsi :

« l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent (CECRL, 2000 : 11).

En recherchant une compétence communicative plurielle, cette nouvelle approche insiste donc sur l'importance de viser des apprentissages qui dépassent la maîtrise de plusieurs langues ou variétés linguistiques. Sous l'impulsion de ces travaux, plusieurs notions ont ainsi vu le jour, telle la « didactique du plurilinguisme », la « construction de répertoires plurilingues »¹⁸⁹ ou encore la « gestion coordonnée des langues »¹⁹⁰, notion qui ont toutes

¹⁸⁹ Voir, pour ces deux notions, les travaux de Dabène et Billiez (1992) ; Dabène (1994) ; Coste, Moore et Zarate (1997), Candelier (2003, 2007 - entrée CARAP dans la bibliographie).

en commun de préconiser la construction de compétences plurilingues dans une approche cohérente et systémique, en vue de permettre à l'apprenant de se forger des identités multiples (Brohy, 2008 : 10). Elles ont également en commun de viser à dépasser les apprentissages « cloisonnés » des langues, puisque la compétence plurilingue est définie par les chercheurs comme : « la capacité d'un individu à opérer, à des degrés variables, dans plusieurs langues, et à gérer ce répertoire hétérogène de manière intégrée » (Coste *et al.* 1997). Une des idées sous-jacentes à cette nouvelle façon d'appréhender les enseignements/apprentissages linguistiques réside dans la volonté d'« amoindri[r] les frontières entre domaines de l'école et hors l'école, l'acquisition pouvant venir éclairer l'apprentissage (...) » (Moore, 2006 : 223). L'objectif est donc de prendre en compte de nombreuses langues présentes dans l'environnement, en plus de la / des langue(s) de scolarisation : les langues régionales, les langues minoritaires, les langues de la migration. Ces nouvelles orientations ne s'intéressent donc pas uniquement aux langues « fortes » traditionnellement enseignées comme « langues étrangères » ou « langues vivantes ».

Les spécialistes identifient, à ce jour, trois grands types d'approche plurilingue (Moore, 2006 : 224) qui visent la mise en transversalité des compétences : la didactique intégrée des langues, l'éveil aux langues et l'intercompréhension en langues voisines. Nous proposons un aperçu des deux premières approches¹⁹¹ afin de mettre en évidence les éléments qui pourraient devenir source d'inspiration pour les aménageurs de l'amazighe.

II.1.1.1. La « didactique intégrée » ou « pédagogie convergente »

La « didactique intégrée des langues » a pour objectif d'aider l'apprenant à établir des liens entre les langues présentes dans les cursus scolaires. Le but est alors de prendre appui sur la langue première pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère (CARAP¹⁹², 2007 : 8). Cette approche didactique s'est inspirée des travaux d'Eddy Roulet, en Suisse,

¹⁹⁰ Voir, en particulier, Prudent *et al.* (2005).

¹⁹¹ Les travaux proposés jusqu'à présent dans le domaine de l'intercompréhension en langues voisines s'intéressent principalement à des langues romanes comme le français, l'italien, le portugais et l'espagnol et nous semblent donc un peu trop éloignés des besoins éventuels dans un contexte arabophone et amazighophone comme celui du Maroc.

¹⁹² Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures, projet du Conseil de l'Europe.

dans les années 1980, et de son cadre théorique conçu pour rapprocher les pédagogies des langues « maternelles » et secondes - de l'allemand en particulier. Cette didactique intégrée a pris l'appellation « pédagogie convergente » dans les contextes africains. Le Mali a été un des premiers pays à l'expérimenter, en 1987, afin d'amener les élèves à un bilinguisme fonctionnel langue(s) locale(s) / français.

Dans la mesure où le contexte sociolinguistique marocain revêt certains points communs avec ceux de certains pays africains (langues vernaculaires minorées, passage à l'écrit « tardif », standardisation linguistique en cours, littéracie en développement), il ne nous semble pas inutile d'observer les réussites et les échecs des expériences passées dans ce domaine. Dans des rapports récents, comme celui dirigé par Bruno Maurer (2010) et intitulé *Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour l'action*, de nombreuses leçons sont tirées des expériences menées dans plusieurs pays. L'auteur attire particulièrement l'attention sur la nécessité d'indiquer, dans chaque cursus, la répartition détaillée de l'usage des langues en présence :

« Il est fréquent de s'en tenir à [des] considérations de volumes horaires et de répartitions annuelles quand on traite des curriculums sous l'aspect linguistique. Pourtant, si l'on considère le curriculum dans sa globalité, en tant qu'ensemble de dispositifs permettant d'assurer la formation des apprenants, il faudrait aller vers une dimension qui n'est jamais évoquée, celle des modalités d'articulation des différentes langues en présence pour assurer les enseignements/apprentissages. (...) [i]l faut que les curriculums soient rédigés avec suffisamment de précision dans le domaine des langues pour que soient réglées les progressions d'étude permettant que les compétences acquises en L1 puissent être utilisées lors de l'apprentissage de la L2, puis que l'étude de la L2 trouve des échos dans celle de la L1. (...) Il faut enfin que les curriculums prennent parti sur la manière dont les langues pourront (devront ?) être articulées dans la gestion de la classe. Quelle place faire à l'alternance codique ? Quel rôle accorder à la traduction ? Quelle part à la comparaison explicite des systèmes linguistiques ? Sur ces questions, si importantes pour faire la classe au quotidien, le curriculum ne doit pas laisser les formateurs de formateurs, les auteurs de manuels et au final les maîtres, sans réponses » (Maurer, 2010 : 101-103).

Ces considérations nous semblent étroitement liées aux interrogations évoquées plus haut par les spécialistes réunis dans le cadre du colloque international de la Fondation Zakoura Education. Si une place est désormais susceptible d'être accordée aux vernaculaires dans le système éducatif marocain, il serait intéressant de prendre en compte les expériences passées de nombreuses situations de pays africains.

II.1.1.2. L'Eveil aux langues

La seconde approche didactique plurilingue, « l'Eveil aux langues », est née en Grande-Bretagne, au début des années 1980, grâce aux travaux d'Eric Hawkins, lequel est à l'origine du courant « *Language Awareness* ». Les objectifs de ce courant visaient à favoriser, chez les écoliers anglais, la décentration et le développement d'habiletés métalinguistiques favorables à l'entrée dans l'écrit, le passage de la langue maternelle à l'apprentissage d'une langue étrangère ainsi que la reconnaissance et l'enseignement des langues des élèves issus des minorités linguistiques. Ce courant a suscité la mise en œuvre de plusieurs projets expérimentaux en France et en Suisse, dans les années 1990, notamment le projet Eulang, coordonné par Michel Candelier (2003).

Ces approches placent le plurilinguisme au centre de l'observation et de l'analyse. Le but n'est plus véritablement d'accéder à la maîtrise de plusieurs langues, mais plutôt d'acquérir des connaissances sur les langues pour éveiller l'intérêt intellectuel, développer les capacités métalinguistiques et déboucher sur des attitudes positives vis-à-vis de la diversité. Un des objectifs affichés est donc bien de légitimer l'ensemble des composantes linguistiques et culturelles des élèves de la classe.

En France, dans un contexte où les Enseignements de Langues et Cultures d'Origine (ELCO) posaient un certain nombre de problèmes (inadéquation de la variété de langue enseignée - pour le cas de l'arabe en particulier -, assignement linguistique et culturel, ghettoïsation des élèves concernés par cet enseignement), le projet Eulang a été envisagé comme une solution alternative capable d'apporter de nombreuses pistes dans la promotion du contact des langues au sein de l'école primaire. Jacqueline Billiez résume ainsi les enjeux et objectifs de cette gestion novatrice des « bilinguisme[s] minoré[s] » :

« Nous avons cherché surtout à relever un des nombreux défis posés plus particulièrement au sociolinguiste et au didacticien ayant pris conscience du fait que l'on ne peut absolument pas calquer l'enseignement d'une langue minoritaire et surtout minorisée sur celui des langues étrangères socialement valorisées. (...) Ce défi peut être formulé de la manière suivante : quel type d'enseignement/apprentissage linguistique et culturel est susceptible de favoriser l'intégration scolaire de l'enfant issu d'une population minorisée pour qu'il sorte de ce contexte, grandi à ses propres yeux et à ceux de ses pairs ? Autrement dit, il s'est agi de trouver une formule curriculaire non préjudiciable à ses appartenances, apte à l'aider au contraire dans sa construction identitaire bilingue originale tout en ménageant des possibilités de choix de langues qui ne le marginalisent pas » (Billiez, 2000 : 28-29).

Les succès de ce type d'approche ont ainsi conduit de nombreux chercheurs à reconnaître que, dans certains contextes de minoration linguistique et afin de réduire les inégalités des

élèves face à l'école, il vaut mieux « reconnaître l'utilité et la légitimité des compétences partielles que d'enseigner les langues dans la perspective illusoire de l'acquisition d'une compétence parfaite » (Launey, 2005 :232). Il s'agit donc de travailler davantage sur la reconnaissance que sur la connaissance de la diversité linguistique.

Les approches d'éveil aux langues permettent aussi, et surtout, d'ouvrir l'univers de la classe sur l'extérieur, de donner du sens aux usages sociaux réels des langues et variétés pratiquées ou côtoyées par les enfants. Marielle Rispaïl souligne ainsi la nécessité d'adopter de nouvelles postures scolaires à l'égard de la diversité linguistique :

« la classe de langue (...), qui n'est pas à l'écart du fonctionnement social, en devient au contraire un des centres car elle est partie prenante du marché linguistique dans lequel elle s'intègre, et elle doit donc être à même d'en intégrer les changements et les évolutions » (Rispaïl, 2006 : 8).

Sur l'ensemble de ces points, il nous semble, qu'au Maroc, les contacts de langues qui existent bel et bien en dehors de la classe gagneraient à ne plus être ignorés. Deux enseignants que nous avons rencontrés lors de notre enquête de terrain ont fait allusion à ces situations de contact :

J'ai dit à mes élèves, j'ai posé la question, un jour, à mes élèves, j'ai dit « est-ce que vous parlez couramment le berbère ? ». Ils m'ont dit « oui, moi je parle berbère ! Moi je parle berbère ! ». J'ai posé une autre question, voilà, comment on dit... « lundi », en tamazighte ? »¹⁹³... Alors, j'ai dit aux élèves qui parlent... l'arabe dial// euh... (...) darija, oui... je leur ai dit « est-ce que vous parlez couramment l'arabe ? » ils m'ont dit « oui, oui, oui, je parle bien l'arabe ». J'ai écrit une phrase au tableau... une phrase... comme ça... « ouahad l'accida fi rond pouane... l'motor ou l'bichklitta. Jat l'bouliss ou jat l'abilanss ». Ils m'ont dit « nous avons compris tout ce que vous dites ». Alors je leur ai expliqué que .. c'est pas l'arabe, c'est le français qu'ils parlent. Parce que bichklitta, c'est la bicyclette, l'abilanss, c'est le français, rond pouane, c'est le français, l'bouliss, c'est le français. C'est un peu un mélange, un mélange. Même au Maroc on dit qu'il y a tachelhite, il y a tamazighte et il y a tarifite. Alors nous, les enseignants, nous sommes obligés d'apprendre beaucoup de choses (Ent.31).

Une autre enseignante remarque l'influence de l'amazighe sur la darija :

Avant, les gens croient que l'amazighe est dérivé de l'arabe mais c'est pas... la vérité, c'est que l'arabe du Maroc est dérivé de l'amazighe... quand on voit les mots de l'arabe par exemple... el gamra [la lune]... nous on dit taziri... c'est féminin. Eux, ils disent en darija... féminin... mais en arabe [fusha] c'est al qamar, c'est masculin, tu m'as compris ? (rires) (...) Alors l'arabe que parlent les Marocains, il y a beaucoup de choses qui viennent de l'amazighe (Ent.30).

¹⁹³ Il est sous-entendu, ici « ils ne savent pas répondre car c'est le terme arabe qui est habituellement employé ».

Ces conscientisations des phénomènes linguistiques qui sous-tendent les usages langagiers quotidiens de tous les locuteurs ne pourraient-elles pas être exploitées plus systématiquement en classe ?

Les deux approches plurilingues novatrices que nous avons brièvement évoquées ici ne sont certainement pas transposables aveuglément à l'enseignement des langues dans le contexte marocain. Ce que nous avons tenté de montrer, cependant, c'est que les recherches qui se situent au croisement de la linguistique et de la didactique des langues se sont orientées, ces dernières décennies, vers des conceptions radicalement nouvelles qui méritent certainement d'être observées de plus près. Si, comme nous l'avons indiqué dans les sections précédentes, des changements deviennent envisageables dans l'enseignement des langues au Maroc, et surtout dans la prise en compte des bagages linguistiques des élèves à leur entrée à l'école, il nous paraît pertinent de s'inspirer de certains éléments déjà mis au jour ailleurs. La section suivante, pour finir, aborde un autre champ issu de ces recherches qui nous paraît en prise directe avec les défis posés par l'enseignement/apprentissage de l'amazighe à l'heure actuelle.

II.1.2. Les travaux autour de la « pédagogie de la variation »

Certains linguistes et didacticiens se sont penchés de façon spécifique sur les problématiques liées à l'enseignement de langues fortement dialectalisées. Confrontés à une situation diglossique (*cf.* Chapitre 2 – III.1.3) sur les approches de la diglossie en termes de continuum), les contextes réunionnais et martiniquais, pour n'en citer que deux, ont fait l'objet de travaux mettant en avant la nécessité de pratiquer une pédagogie des langues qui soit adaptée aux usages langagiers locaux. C'est ainsi que, dans les années 1990, Jean-Paul Romani et Lambert-Félix Prudent ont proposé d'orienter les pratiques des enseignants vers une « pédagogie de la variation » (Prudent, 2005). D'après Jean-Paul Romani :

« Toute pédagogie doit être une pédagogie du système de communication, c'est-à-dire une pédagogie de la variation linguistique : il ne s'agit pas d'exclure, de sanctionner, la forme déviante par rapport au français standard, ce qui revient à culpabiliser la parole, mais de donner les repères pour que l'apprenant, à partir de sa zone de compétence au sein du système langagier puisse développer cette dernière, l'agrandir si possible au système tout entier » (Romani, 1994, cité par Rapanoël, 2007 : 542).

Il s'agit surtout d'éviter d'« enseigner des formes vides qui stigmatiseront les écarts sans permettre de les éviter » (*ibid.*) et de rechercher une « orientation éducative nouvelle et nécessaire dans un tel contexte de contact linguistique aux frontières floues » (Prudent, 2005 : 359). Sylvie Wharton parle, quant à elle, de « développer la compétence varilingue en situations interlectales » (Wharton, 2005).

Une telle conception préconise ainsi de laisser une place aux usages langagiers traditionnellement exclus par l'institution scolaire. Comme l'explique en détail Séverine Rapanoël au sujet du contexte réunionnais :

« [L]es pratiques interlectales issues de la communication sociale font partie de l'expérience des élèves. Il ne faut pas leur interdire ce mode de communication mais leur expliquer dans quelles circonstances ces énoncés peuvent fonctionner normalement à l'oral et pourquoi ils sont proscrits dans l'écrit scolaire. En abordant didactiquement la diversité des productions, l'enseignant aidera l'élève à analyser, à comprendre et à maîtriser ses usages dans les situations de communication auxquelles il sera confronté au cours de son expérience personnelle. Il devra l'inciter à se questionner sur le fonctionnement du macro-système en lui expliquant les enjeux de ses choix discursifs, lui montrer que la macro-langue répond à des normes sociolinguistiquement efficaces mais pas uniquement à des normes formelles figées » (Rapanoël, 2007 : 541).

Cette pédagogie alternative, adaptée à un contexte précis a donc pour ambition de faire acquérir à l'apprenant la maîtrise du système de variation sans pour autant négliger l'acquisition des normes scolaires.

Certes, les systèmes linguistiques créole et amazighe ne sont pas identiques en tout point. Les analyses de la créolistique en termes d'interlectes identifient un ensemble de variétés linguistiques qui peuvent être situées sur un axe vertical (le continuum diglossique). Pour l'amazighe, il semble plutôt que l'axe principal soit horizontal, puisque la variation la plus évidente est géographique. Des précisions et des adaptations seraient donc indispensables si une didactique de la variation était envisagée dans l'enseignement de l'amazighe. Ainsi, il serait particulièrement pertinent, dans le cas de l'amazighe, de former les enseignants à la complémentarité dialectale. Sur cette question, lors de notre enquête de terrain, un instituteur a évoqué cette dimension lorsque nous lui avons demandé s'il comprenait la variété amazighe de Kabylie (Algérie) :

Tu vois... moi je pense qu'il faut savoir quelques petites techniques (...) les équivalents phonétiques, je veux dire. Par exemple ici au Maroc, on a un mot... le même mot mais qui se prononce de trois... qui se prononce différemment. Par exemple pour dire « roi », on a ajllid (au Centre), ayllid (au Nord), agllid (au Sud), c'est la même chose. Alors [y],

[j] et [g] sont des variantes qui veulent dire la même chose (...) et si tu arrives à avoir cette technique comme ça tu arrives à comprendre... moi je crois que c'est le problème avec le kabyle. Si on savait quelques petites techniques, comme ça, directives... peut-être qu'on comprendrait (Ent.40).

Il pourrait donc être bénéfique de chercher à mettre en place, pour l'amazighe, une pédagogie de la variation géolectale spécifique qui s'inspire de ces propos.

De façon générale, l'idée-force de cette approche plurilingue d'éveil aux langues demeure cependant toujours la même : rendre plus souple le rapport à la norme légitime. Sur ce point, de nombreux sociolinguistes et pédagogues recommandent désormais d'adopter de nouvelles postures plus tolérantes à l'égard de la variation et de la diversité linguistique, notamment dans les contextes où la minoration est une donnée importante du contexte. Jacqueline Billiez souligne ainsi la nécessité, surtout en contextes migratoires, de porter une attention particulière à ce traitement de la variation dans les formations d'enseignants. Elle préconise :

« une didactique de la langue de l'école plus variationniste, qui ne stigmatise pas les écarts mais tente de les expliquer, de les anticiper même, tout en indiquant nettement les formes légitimes et leurs contextes d'usage » (Billiez, 2005 : 337).

En contexte africain, Bruno Maurer va dans le même sens lorsqu'il remarque l'importance de cette sensibilisation à la variation linguistique :

« Une recommandation pourrait être que les systèmes éducatifs reconnaissent cette répartition fonctionnelle des variétés, plutôt que de la vivre sans la poser (...). Il faudrait donc mener une réflexion sur la place à réserver aux variétés linguistiques des apprenants, et notamment dans la formation des enseignants. Fournir des précisions de mise en œuvre, afin d'éviter les attitudes de purisme - rejet total de la variété de l'apprenant - qui seraient contreproductives » (Maurer, 2010 : 42).

Au Maroc, sur le plan de l'enseignement de l'arabe, Youssef Tamer parvient également à des conclusions similaires à la suite d'une étude sur les langues employées dans la classe. Dans un article intitulé « What variety of Arabic do Moroccan elementary school teachers use, when, and why ? Implications for teaching modern standard Arabic » (2006), l'auteur remarque qu'il existe essentiellement, dans le monde arabophone en général, deux attitudes à l'égard des effets négatifs de la diglossie en contexte scolaire. La première consiste à prôner le développement d'une variété d'arabe intermédiaire située entre le *MSA (Modern Standard Arabic)* et la *darja*. Cette variété remplacerait la variété « haute » dans la classe et réduirait ainsi le fossé existant entre les vernaculaires des élèves et la langue de scolarisation. Youssef Tamer souligne néanmoins que peu de spécialistes y

adhèrent. La seconde attitude consiste, plus ou moins, à espérer que le MSA devienne une variété parlée (Tamer, 2006 : 213). Cette seconde posture, bien qu'illusoire, semble encore prédominante. Pour sa part, l'auteur invite à un peu plus de réalisme et propose, au sein de cette question controversée de la place des vernaculaires arabes dans l'école, de miser sur une amélioration de la pédagogie en aidant les enseignants à s'appuyer sur ce que les élèves savent déjà :

« It is our belief that the intuitive strategies employed by the instructors to tackle the complex and dabatable issue of language variation has the potentiality of contributing to the development of an interesting educational pedagogy. As far as the pupils are concerned, they should feel free to speak and to participate in the classroom activity. No matter what code they use, either the standard or the non-standard, pupils that intervene and hold the floor inside the classroom ought to be ratified as legitimate interactants » (Tamer, 2006 : 215).

Et l'auteur conclut, à l'instar des tenants de la pédagogie de la variation et/ou des partisans d'une pédagogie plus variationniste, sur la nécessité de sensibiliser les enseignants aux questions de variation linguistique de façon explicite :

« [The] strategies employed by primary school instructors with regard to language variation is likely to become more effective if they are provided with systematic theoretical background about sociolinguistic variation, including that associated with the oral and written mediums of language » (*ibid.*).

Encore une fois, les avancées dans la connaissance et la reconnaissance des enjeux liés à l'enseignement de - et en - arabe dans le contexte marocain s'avèrent tout à fait prometteuses au regard des interrogations actuelles qui accompagnent l'entrée de l'amazighe dans le système éducatif. Il nous paraît donc indispensable, pour les aménageurs de l'amazighe, et pour les responsables de la nouvelle politique linguistique éducative en général, d'envisager l'évolution de la question des langues à l'école de façon globale.

Dans le cas de l'amazighe, une telle prise en compte de la variation pourrait venir atténuer les tensions qui entourent actuellement l'entrée d'un « standard complexant » (Banhakeia, 2008) et que nous avons évoquée dans les analyses de notre enquête de terrain. En outre, une didactique de l'amazighe qui s'inspirerait de la pédagogie de la variation proposée par les créolistes nous paraît d'autant plus intéressante et nécessaire dans le contexte actuel qui est celui de l'enseignement d'une langue en cours d'aménagement. En effet, en contexte créolophone comme en contexte arabophone, les variétés standards, les langues

de l'écrit, langues des situations formelles, sont respectivement le français standard et l'arabe standard. Il s'agit donc de langues déjà normées, reconnues, et bien implantées. En revanche, l'amazighe standard ne possède pas encore ces attributs. Il nous paraît donc particulièrement urgent d'attendre, en quelque sorte. Il semblerait, d'ailleurs, que les aménageurs de l'amazighe envisagent effectivement, depuis peu, de s'attarder plus longuement sur l'étape de standardisation intra-géolectale, comme l'indique Abdallah Boumalk :

« Le débat sur l'aménagement de l'amazighe est traversé actuellement par des tendances contradictoires. Le consensus autour de la norme unificatrice qui s'est installée lors du lancement du processus d'aménagement en 2002, tend désormais à s'effriter » (Boumalk, 2009 : 59).

L'auteur ajoute que l'idée de standards régionaux, notamment au Nord et au Sud, prend de plus en plus de poids depuis les débats sur la régionalisation et l'autonomie de certaines provinces marocaines. Le sort de l'aménagement - et donc de l'enseignement - de l'amazighe est donc loin d'être scellé à l'heure actuelle.

Ainsi, plusieurs éléments, externes et internes, viennent conforter l'idée de la nécessité de porter une attention particulière à la variation linguistique dans l'enseignement de l'amazighe. Nous ajoutons, pour clore cette section, que des réponses différentes ont été apportées, à travers le monde aux problèmes causés par la variation linguistique dans l'enseignement. Il pourrait donc s'avérer intéressant d'observer de manière plus approfondie (ce que nous ne ferons pas ici) des solutions originales qui ont pu être proposées ailleurs. Nous pensons, par exemple, aux réflexions menées depuis plus de quinze ans à l'égard du romani (langue des populations roms) en Europe centrale. Les linguistes Hübschmannova et Neustupny, par exemple, reconnaissent l'utilité d'une standardisation, notamment dans le domaine lexical pour la presse, l'école et les conférences internationales, mais préconisent, pour la République tchèque, non pas

l'enseignement du standard, mais l'enseignement de stratégies d'intercompréhension entre les différentes variantes (Volle, 2007)¹⁹⁴.

L'ensemble des éléments présentés dans cette section nous amènent à penser que des solutions complémentaires et/ou alternatives peuvent être trouvées pour renforcer les chances de succès de l'enseignement de l'amazighe au Maroc. De nouvelles propositions pourraient émerger qui éviteraient certains écueils d'un enseignement de l'amazighe comme matière, enseignement calqué sur celui de n'importe quelle autre langue « forte » déjà standardisée et attestée par des pratiques réelles. Pour ce faire, il semble toutefois nécessaire de réévaluer, avec autant de sérénité possible, les présupposés entourant les rapports aux langues qui ont prévalu jusqu'à présent. Nous avons cherché à démontrer que, dans l'absolu, le champ des possibles est ouvert en matière d'approches didactiques, et que des compromis devraient être recherchés pour l'amazighe, langue première d'une partie de la population marocaine, et langue en cours de standardisation et de reconnaissance.

Depuis le début de ce travail, nous avons tenté de mettre en évidence la nécessité, pour les responsables de la politique linguistique éducative, de tenir compte du contexte sociolinguistique particulier auquel elle s'applique. Quels éléments de ce contexte marocain pourraient faire l'objet d'une attention particulière ?

II.2. L'école et la société civile : quels rapprochements possibles entre ces deux univers ?

La plupart du temps, dans les systèmes éducatifs très centralisés, comme celui du Maroc, les politiques linguistiques éducatives sont introduites « d'en haut » (elles sont appelées, en anglais, *top-down policies*), de manière radicale et uniformisante :

« One of the main problems of LEP [Language Education Planning] is the attempt to create policies for whole nations, for large groups of learners, not realizing that

¹⁹⁴ Rose-Marie Volle a consacré son travail de thèse à l'aménagement et à l'enseignement du romani dans les écoles roumaines et, dans l'ensemble, de nombreux enjeux soulevés sont tout à fait similaires à ceux rencontrés dans le contexte amazighe au Maroc. La référence qu'elle donne pour la situation du romani en République tchèque est la suivante : Hübschmannova, M. et Neustupny, J.V., (1995) « The Slovak and Czech Dialect of Romani and its Standardization », dans Gustavson (Ed.) : *Minority Languages In Central Europe*.

different people and different groups may have different needs, in different times, in different locations, not always in congruence with hegemonic national ideologies » (Shohamy, 2006: 91).

Or, les spécialistes de l'aménagement linguistique s'accordent à reconnaître que ce sont, le plus souvent, les politiques dites « par le bas » (*bottom-up policies*) qui donnent les résultats les plus satisfaisants. En outre, Bruno Maurer remarque, au sujet des aménagements linguistiques des pays africains francophones, que ce qui pose problème, c'est l'absence d'une bonne connaissance du terrain par les décideurs en matière d'aménagement linguistique et d'introduction de nouvelles langues dans les systèmes éducatifs :

« On peut avoir des processus de décision exclusivement verticaux, dans lesquels l'administration prend seule les décisions : elle produit les textes de cadrage gouvernementaux, conçoit un curriculum qui règle les questions de médium, de niveau, de volume horaire et décide des langues qui seront employées et des écoles où elles le seront. Dans l'idéal, on peut imaginer que ces choix soient éclairés par une enquête sociolinguistique. Dans la pratique, ce n'est nulle part le cas. Il est pensable qu'ils soient faits en tirant le bilan des expériences précédentes ; mais, (...) les bilans sont rarement tirés » (Maurer, 2010 : 53).

Si dans ce domaine, le pessimisme semble régner chez les observateurs, force est de constater, que, à moins d'abandonner tout projet en la matière, il faut trouver des compromis et chercher à rapprocher les instances décisionnaires et le terrain.

Comme l'ont montré plusieurs entretiens avec des enseignants d'amazighe, la présence du nouvel enseignement semble contribuer à « casser les barrières » entre l'école et les familles. C'est là un pas relativement encourageant au vu des besoins du système éducatif national. Comment encourager cette ouverture et ce rapprochement entre l'école et la société civile, rapprochement indispensable pour l'adéquation du projet d'aménagement/enseignement de l'amazighe dans son ensemble ? Nous proposons, pour terminer ce chapitre et ce travail, d'aborder deux dimensions intrinsèquement liées : la nécessaire prise en compte de la disparité des profils sociolinguistiques régionaux, et l'appui du système éducatif sur des acteurs locaux situés autour de l'école.

II.2.1. Tenir compte de la disparité des profils sociolinguistiques régionaux

Les représentations courantes sur la crainte partagée par tous de voir se forger une éducation à deux vitesses sont résistantes, au Maroc, pour des raisons sociohistoriques déjà évoquées plus haut dans la thèse. Pourtant, les différentes réalités sociolinguistiques qui caractérisent le pays rendent difficile tout enseignement uniforme de l'amazighe, étant donné qu'il est langue première dans certaines régions, pratiqué au quotidien, dans la rue comme à la maison, mais qu'il est langue inconnue dans de nombreux autres milieux majoritairement arabophones. L'extrait suivant est issu d'un entretien avec une enseignante habitant à Salé mais originaire de Marrakech ; il est éloquent au sujet des dysfonctionnements induits par un traitement homogénéisant de l'enseignement de l'amazighe :

Chez moi, à Marrakech, dans le Sud, dans ma région, les élèves dans l'école n'étudient pas l'amazighe. Même s'ils sont des Amazighes. Ils ne parlent que l'amazighe, ils ne parlent même pas l'arabe. (...) Pourquoi ? Parce que les profs sont d'ici [région de Rabat], ils ne savent pas l'amazighe. Tu sais le massacre ? (Ent.13).

Si le nouvel enseignement, nous l'avons vu, doit concerner toutes les régions du Maroc (et « tous les Marocains »), à l'évidence, il ne peut être mené partout de façon identique, à moins d'être prêt à accepter de telles situations pédagogiques plutôt aberrantes.

Comment l'enseignement pourrait-il s'adapter aux spécificités régionales ? Nous avons mentionné, dans le chapitre 3 (cf. section I.3.2), différents cadres législatifs permettant la mise en place de systèmes d'enseignement distincts. Pour rappel, il s'agit de trois grands principes en matière de politique linguistique visant un bi-multilinguisme : le principe fondé sur les droits territoriaux (ex : la Suisse), celui fondé sur les droits personnels territorialisés (ex : la Catalogne) et celui fondé sur les droits personnels sans limite territoriale (ex : l'Afrique du Sud). Il nous semble que seuls les deux derniers principes seraient envisageables dans le contexte marocain, dans un futur plus ou moins lointain, car le premier nécessite un système politique fédéral bien éloigné de la réalité marocaine. Les principes des droits personnels - avec et/ou sans limite territoriale - impliqueraient, néanmoins, d'être adaptés selon les régions, car la réalité sociolinguistique de la région rifaine, par exemple, n'est pas identique à celle du Moyen Atlas. Ces réflexions ne sont plus exclues des discussions au niveau étatique, aujourd'hui, puisque le pays s'est engagé

officiellement dans une politique de décentralisation et de régionalisation¹⁹⁵. Il nous semble donc que l'avenir de l'enseignement de l'amazighe est fortement lié aux changements politiques que traverse actuellement le royaume, et que des solutions en matière d'organisation éducative peuvent désormais apparaître qui paraissaient inconcevables jusqu'ici.

Récemment, Zakia Iraqui-Sinaceur abordait la question de l'enseignement préscolaire dans les termes suivants :

« Il existe de grandes disparités socioculturelles qui ne sont pas sans répercussions sur le paysage linguistique du Maroc avec des écarts notoires entre le monde rural, montagnard, urbain et péri-urbain. (...) Si une éducation plurilingue précoce est envisageable, d'ores et déjà, dans certains milieux, il serait illusoire de prétendre l'appliquer partout. Au contraire, si des dispositions existent pour un enseignement bilingue pourquoi opter pour l'unilinguisme ? C'est donc une vision plurielle de l'éducation préscolaire qu'il faut envisager » (Iraqui-Sinaceur, 2010 : 66).

Et elle conclut en remarquant que « c'est tout un programme novateur en didactique des langues que la recherche pourrait entreprendre » (Iraqui-Sinceur, 2010 : 66). Nous pensons que ces conclusions sont pertinentes à l'égard de l'enseignement primaire, et en particulier sur la question de la place de l'amazighe dans les programmes. Et il nous semble qu'une nouvelle donne législative pourrait venir soutenir l'élaboration de cursus alors plus à même de concilier les impératifs pédagogiques du terrain. Il resterait à définir à quelle échelle les adaptations pourraient se concrétiser : à l'échelle régionale, communale ? à l'échelle des établissements scolaires ? Différentes modalités d'enseignement pourraient alors être envisagées, comme une initiation à la langue amazighe dans les zones essentiellement arabophones, puisque, comme nous l'avons vu à travers les paroles d'enseignants, les objectifs linguistiques et communicatifs actuels s'avèrent très éloignés des possibilités et des besoins de ces élèves. D'autres démarches pédagogiques pourraient être adoptées en zones amazighophones, où la présence des variétés linguistiques effectivement pratiquées par les élèves et les enseignants serait assumée plus clairement.

¹⁹⁵ Voir le *Rapport sur la régionalisation avancée*, publié par la Commission consultative sur la régionalisation, (CCR) Royaume du Maroc, publié en 2011.

En somme, il nous semble indispensable de sortir de la logique du « tout ou rien » qui a prévalu jusqu'ici et qui engendre des résultats très mitigés. Sur ce point, il nous semble que les expériences menées dans différents pays africains en matière de réforme des langues de scolarisation peuvent, à nouveau, apporter un certain éclairage. Dans son récent rapport général, Bruno Maurer indique quelques principes-clef de réussite. Nous en retenons deux qui nous semblent valables pour le terrain marocain. Il mentionne, dans un premier temps :

« [I]a nécessité d'une démarche progressive et inclusive : avancer par étapes et par expérimentations, créer les conditions de la réussite pour chaque étape (responsables engagés, pilotage maîtrisé, planification soignée et flexible, enseignants formés, matériel didactique disponible, parents d'élèves informés, etc.) » (Maurer, 2010 : 19).

Il apparaît donc indispensable de renforcer la dimension évaluative du projet d'enseignement de l'amazighe. A plusieurs reprises, lors de nos visites dans des délégations de l'Education Nationale, des chiffres encourageants nous ont été présentés. Or, derrière ces chiffres, il arrivait fréquemment que l'enseignement ne soit tout simplement pas dispensé. C'est cette réalité qui fait dire à plusieurs enseignants qu'ils ont le sentiment de participer à un projet-mascarade.

Le deuxième principe évoqué au sujet des expériences en Afrique francophone est celui de :

« [I]a subsidiarité : laisser au niveau le plus local (école par école si nécessaire) la négociation au sein de la communauté sur le choix de la (des) langue(s) (...) qui y sera (seront) enseignée(s) ; il est nettement préférable d'éviter toute décision administrative centralisée en matière de choix des langues » (Maurer, 2010 : 19).

Bien entendu, ces conseils tendent vers des conditions idéales qui sont rarement rencontrées dans la réalité. Toutefois, il nous paraît utile de les rappeler, car les carences actuelles du projet marocain nous semblent relever, en grande partie, d'une gestion précipitée et très centralisée de la situation. Et les conséquences de cet état de fait ont été visibles lors de notre enquête de terrain. En effet, l'ouverture de classes de primaire intégrant l'amazighe dans les curricula des élèves nous a paru dépendre très fortement de la volonté des personnes à chaque niveau de la hiérarchie administrative. Un système non contrôlé « filtre » s'est mis en place : si le recteur d'académie est acquis à la cause amazighe, l'impulsion pour mettre en pratique le nouvel enseignement peut être transmise à chaque délégation. La motivation du délégué de l'Education Nationale va, à son tour,

être une composante indispensable pour que chaque inspecteur de la langue et/ou directeur d'école recense les professeurs amazighophones disponibles dans son établissement. Et si un élément de la chaîne cède à l'immobilisme, rien ne se passe. Au contraire, si un délégué ou un inspecteur prend véritablement les choses en main, des initiatives efficaces peuvent voir le jour, comme celle de ménager des postes d'enseignants spécialisés en amazighe, et de faire intervenir ces instituteurs dans plusieurs écoles du secteur. La nécessité de travailler au niveau « le plus local » nous semble donc particulièrement valable dans le contexte marocain.

C'est donc, au final, grâce à une connaissance approfondie du terrain dans sa diversité que des solutions adaptées peuvent être trouvées. D'autant plus qu'il existe un rapport interactif entre les objectifs d'une politique linguistique et les choix effectués par les aménageurs, comme le souligne Jean-Pierre Cuq :

« Une des caractéristiques des sciences humaines est que la réflexion et les actes que celle-ci est susceptible d'engendrer ont une action modificatrice sur leur domaine. Ainsi le cadre politique n'est pas une donnée stable mais il est lui-même susceptible d'être dynamisé par l'activité didactique » (Cuq, 1992 : 141-142).

II.2.2. Les parents d'élèves, les associations locales et les établissements privés des ONG : des appuis potentiels

Plusieurs éléments issus des entretiens avec les enseignants, et de l'enquête de terrain de façon générale, nous amènent à penser que l'enseignement de l'amazighe gagnerait à voir s'opérer des rapprochements concrets entre la société civile et le monde éducatif ; de tels rapprochements peuvent se faire à travers une information de la population, mais également à travers sa sollicitation.

II.2.2.1. Les parents d'élèves

Nous avons indiqué que, selon plusieurs enseignants, en contexte rural amazighophone, la présence de l'amazighe à l'école permet de « casser les barrières » entre les familles et l'univers scolaire. Il paraît nécessaire d'encourager ce processus. Toutefois, pour que les

parents adhèrent au projet, il est nécessaire qu'ils soient bien informés. Or, d'après les dires de nos interlocuteurs, les parents ont souvent une attitude mitigée¹⁹⁶ à l'égard de l'introduction de l'amazighe dans les cursus scolaire. Dans l'ensemble, en effet, les réactions négatives des parents ont été fréquentes en début d'année scolaire. Essentiellement deux types d'arguments sont avancés. Tout d'abord, l'amazighe est considéré par les parents d'élèves comme une « langue sans avenir » (Ent.11, Ent.14, Ent.37). Le rapport aux langues de et dans l'école est donc vécu, comme on pouvait s'y attendre, sur le mode de la concurrence. Le fait que l'amazighe soit une discipline d'enseignement contribue certainement à ces représentations ; les parents se demandent pourquoi consacrer trois heures par semaine à l'apprentissage de cette langue plutôt qu'à une autre, plus valorisée et valorisante. Une enseignante nous a ainsi expliqué que certains parents non amazighophones étaient venus la voir, s'inquiétant de ne pas pouvoir soutenir leurs enfants dans ce nouvel apprentissage :

Ceux qui ne parlent pas [l'amazighe], ils sont venus... « on peut pas parler »... je leur explique « on parle pas le français, mais on fait le français... » c'est comme l'anglais aussi (Ent.33).

Or, il est tout à fait compréhensible que les parents s'interrogent sur les finalités et le bien fondé d'un enseignement d'une langue hissée subitement, voire artificiellement, au rang de langue enseignée « comme les autres ».

Chez certains parents amazighophones, un deuxième type de réaction peu enthousiaste a été évoqué par les enseignants, comme dans l'extrait suivant :

Les parents, les mères ont dit « laissez les enfants étudier l'arabe, c'est notre rôle de leur enseigner l'amazighe » parce que les mères croient que l'enseignement se fait [doit se faire] en arabe (Ent.36).

Il apparaît donc ici qu'il ne s'agit pas véritablement d'une réaction d'*auto-odi* (haine de soi), mais bien d'un attrait pour les « langues du pain ». Autrement dit, la frilosité de certains parents d'élèves, vis-à-vis de l'enseignement de l'amazighe relève, le plus souvent du besoin de savoir ce que va apporter, concrètement, cet apprentissage à leurs enfants. C'est pourquoi une information précise nous semble nécessaire sur ce plan. Dans

¹⁹⁶ A notre connaissance, et à l'heure actuelle, la seule étude portant sur la perception de l'enseignement de l'amazighe par les parents des écoliers marocains a été menée par Hammou Belghazi et Mustapha Jlok. Cf. leur article publié en 2009 : « Autour d'une école rurale. Perceptions parentales de l'enseignement de l'amazighe ». Dans *Asinag n°2, L'enseignement de l'amazighe : genèse, état des lieux et horizons*, IRCAM, 55-67.

tout contexte de minoration, une réforme ne peut faire l'économie de cette sensibilisation. C'est d'ailleurs ce qui amène Jacqueline Billiez à conclure, au sujet de l'enseignement de langues minorées en France :

Ce qui peut et devrait changer, ce sont avant toute chose des postures, celles des parents, des enseignants, des élèves et... des décideurs éclairés par des recherches crédibles (2000 : 338).

Il faudrait donc porter une attention particulière à ces changements de postures dans le cadre du projet marocain. De surcroît, il ressort de notre étude que la nécessité d'informer les acteurs (au sens large) du projet se fait sentir sur les deux axes de l'aménagement de l'amazighe, celui de son statut et celui de son corpus. Les propos de Meftaha Aneur, didacticienne à l'IRCAM, vont, d'ailleurs, dans ce sens :

« nous pensons qu'il serait souhaitable qu'un discours de vulgarisation sur l'aménagement linguistique accompagne le travail technique, scientifique et politique à dessein de gagner l'adhésion de la communauté linguistique » (Aneur, 2009 : 78).

Au-delà de la nécessité d'informer, il nous paraît également possible, et souhaitable, de tenter d'intégrer, d'associer la société civile au projet d'enseignement de l'amazighe.

II.2.2.2. Les associations locales et les organismes privés

Les associations amazighes

Nous avons déjà brièvement mentionné le fait que, dans certaines régions, la société civile est déjà impliquée dans cet enseignement. A Agadir, par exemple, nous avons rencontré un enseignant qui a fondé une association appelée « Anazar » (« Défi ») laquelle se propose bénévolement de former des enseignants du préscolaire à l'enseignement/apprentissage de l'amazighe. D'autres enseignants, comme à Salé, se regroupent et s'entraident, à travers des associations créées spécifiquement pour cela. Si certaines de ces associations sont déjà en lien avec l'IRCAM, il nous semble que ce serait une piste à soutenir et à généraliser, car c'est par de tels réseaux de structures que la population peut se sentir davantage concernée par le projet, et mieux le comprendre.

En outre, les associations culturelles amazighes étant nombreuses dans le pays, d'autres formes de coopération avec les établissements scolaires pourraient voir le jour. Nous

pensons, par exemple, au projet expérimenté à partir de 1998 en Guyane française, où des postes de « médiateurs culturels bilingues » ont été créés dans certaines écoles. Dans certaines classes où de nombreux élèves ont une langue première autre que le français, un médiateur assiste l'enseignant principal dans certaines matières, en prenant appui sur la langue des élèves. En fonction des cas, au Maroc, des solutions intermédiaires pourraient peut-être être proposées qui se situent entre une tâche d'enseignement de l'amazighe entièrement confiée à l'instituteur responsable de la classe (pas toujours amazighophone, comme nous l'avons vu) et une tâche confiée à des enseignants spécialisés dans l'amazighe. Certaines expériences font parfois appel à des parents d'élèves pour des interventions à l'intérieur de l'école. Ces derniers peuvent participer « à la gestion de l'école et à l'exécution de certaines parties du programme (enseignement des contes et proverbes dans les classes, enseignement de la culture locale, travaux de production) » (Maurer, 2010 : 32).

Si ces quelques suggestions ne constituent que des pistes de réflexion, il nous semble utile de considérer des possibilités innovantes, dans la mesure où, sous certains aspects, la situation de l'enseignement de l'amazighe est « unique » (Ed6). Et en matière d'innovation, force est de constater que ce sont, le plus souvent, des établissements scolaires privés qui ont proposé, jusqu'ici, les programmes curriculaires les plus innovants.

Les organismes privés de type ONG

Il existe, nous l'avons vu dans le chapitre 4, deux catégories de structures éducatives privées, celles à but lucratif, et celles gérées par des organisations non gouvernementales. Si la première représente un risque de favoriser un système éducatif à deux vitesses, entamant ainsi le principe d'égalité des chances des écoliers marocains, la deuxième catégorie peut s'avérer intéressante pour la mise en œuvre d'une nouvelle politique linguistique. La contribution de ces ONG est, par ailleurs, explicitement encouragée par les autorités depuis quelques années. Et nous avons indiqué que la Fondation BMCE Bank avait introduit l'amazighe dans certaines de ses écoles rurales deux ans avant le secteur public, soit en 2001. Sur ce point précis, Bruno Maurer attire l'attention sur le fait suivant :

« (...) il serait réducteur de considérer l'enseignement privé uniquement comme une force de résistance. Dans bien des cas, c'est en son sein que s'expérimentent des curriculums n'utilisant pas seulement le français ; le succès de ces expériences (...) peut ensuite faire tache d'huile et inspirer le ministère. Ces entreprises curriculaires sont à considérer avec d'autant plus de sérieux qu'elles sont souvent menées dans d'assez bonnes conditions, bénéficiant d'un suivi et d'un encadrement de qualité, de matériel pédagogique *ad hoc* » (Maurer, 2011 : 95).

Nous avons, effectivement, constaté l'existence de moyens importants dans une école de la Fondation BMCE dans les environs de Taroudant. Il nous paraît donc pertinent, pour les aménageurs, de renforcer les partenariats existants avec ces structures, dans la mesure où ils pourraient donner lieu à des ajustements didactiques nécessaires de manière plus efficace qu'à l'heure actuelle.

De façon plus générale, nous terminerons cette dernière partie de chapitre sur ces quelques mots de Joshua Fishman :

« The ultimate arbiter in educational decision-making must be an informed and concerned local community, a community that values its past, critically examines its present and carefully plans its future » (Fishman, dans Hornberger, 1988 : préface).

Bien entendu, cette consigne peut apparaître comme un vœu pieux insuffisant pour guider, de façon concrète un projet d'aménagement linguistique. Toutefois, ce que nous souhaitons rappeler à travers ces paroles, c'est la nécessité, pour les décideurs, d'éviter tout passage en force de la nouvelle politique linguistique éducative, en particulier dans le contexte marocain, où les conséquences de l'arabisation n'ont pas fini de résonner. A ce titre, trouver des moyens de rapprocher l'école et la population apparaît plus que nécessaire, et à plus forte raison lorsqu'il s'agit d'introduire, dans l'école, une langue longtemps minorée.

Dans ce dernier chapitre, nous avons tenté d'apporter quelques éclaircissements sur les fonctions assignées à l'enseignement de l'amazighe. Nous avons mis en évidence la complexité des motivations qui ont conduit à la mise en place de cette nouvelle politique linguistique. L'argument qui met en avant l'amazighe en tant que langue première d'une partie de la population est bien présent dans les discours de toute part, cependant, dans les actes, c'est essentiellement l'objectif de lui donner une visibilité - à travers sa forme standard - qui est poursuivi. Certains paradoxes engendrés par l'imbrication des motivations sont, bien souvent, masqués par l'annonce de bienfaits évidents d'un

enseignement de la « langue maternelle ». La reconnaissance et la revalorisation de la langue amazighe par son enseignement apparaissent donc comme des processus liés tant à des contraintes d'ordre politique et sociale que linguistique et didactique, si ce n'est plus, à l'heure actuelle. Toutefois, nous avons également tenté de montrer que l'évolution récente des attitudes envers la place des langues vernaculaires dans l'univers éducatif pourrait augurer de changements de perspectives dans les fonctions de l'enseignement de l'amazighe.

Conclusion

Nous avons entrepris ce travail de thèse avec l'objectif de mieux comprendre le processus de revalorisation de l'amazighe et de l'amazighité au Maroc en cours depuis 2001. Nous avons voulu comprendre pourquoi et comment les autorités marocaines avaient décidé de mettre un terme à la marginalisation de cette langue pourtant pratiquée quotidiennement par au moins un tiers de la population.

N'étant pas nous-même berbérophone, et n'ayant pas été sensibilisée, dans un sens ou dans l'autre, à la « question berbère » avant d'entreprendre cette recherche, nous avons tenté, tout au long de ce travail, de conserver une posture qui fût la plus neutre possible. D'une part, notre démarche scientifique l'imposait dès le départ, et d'autre part, une fois sur le terrain, plus nous rencontrions de personnes farouchement pour ou contre telle ou telle décision à l'égard du projet de reconnaissance de l'amazighe, plus il nous a semblé nécessaire d'approfondir objectivement tel ou tel aspect de la question. Nous espérons donc avoir échappé à des positionnements trop partiels incompatibles avec les besoins d'une recherche doctorale. Cependant, c'est bien notre vision et notre compréhension de la gestion de la langue berbère dans la nouvelle politique linguistique marocaine que nous avons proposées dans ce travail. Travailler en sciences humaines implique d'interroger constamment le rapport que nous entretenons avec notre objet d'étude, et, dans notre cas, cet exercice nous a paru plus qu'instructif.

La nature de notre sujet de thèse a rendu notre démarche à la fois déstabilisante et passionnante. Rendre compte d'un processus en cours implique de reconsidérer les éléments observés à la lumière des derniers événements. Certaines données contenues dans cette thèse sont peut-être déjà obsolètes, et d'autres, nouvelles, auraient probablement mérité d'y figurer. Nous espérons toutefois avoir fourni des descriptions et des analyses qui reflètent l'état d'avancement du projet d'enseignement de l'amazighe pendant la période 2007-2011.

Au final, ces descriptions et ces analyses nous ont permis de mettre en évidence la complexité du travail d'aménagement linguistique, tant sur le plan du rehaussement du statut de la langue que sur celui, plus technique, de sa standardisation.

Nous avons montré, dans la première partie de la thèse, que les langues en présence au Maroc, l'arabe, l'amazighe, le français, et - dans le nord du pays - l'espagnol, entretiennent des rapports de domination/minoration qui donnent à voir un panorama sociolinguistique à la fois riche et empreint de tensions. Depuis quelques années, ces tensions semblent susceptibles d'aboutir à des transformations profondes de l'échiquier linguistique marocain. Le contexte dans lequel la nouvelle politique linguistique s'installe est donc tout sauf stable.

Dans la deuxième partie de la thèse, nous avons analysé les enjeux et les défis de cette nouvelle politique linguistique, et montré qu'en l'absence d'un nouveau statut de l'amazighe qui soit clairement défini par les instances étatiques, notamment dans la Constitution, de nombreux aspects du projet demeurent incertains. Si le berbère est aujourd'hui reconnu, dans les discours royaux, comme un élément essentiel de la culture nationale, il n'est pas langue co-officielle avec l'arabe. Et pourtant, l'enseignement de l'amazighe devrait, bientôt, concerner tous les écoliers à travers tout le royaume, dès leur entrée à l'école. Ainsi, il apparaît difficile de savoir quelle reconnaissance le pays souhaite accorder au bilinguisme d'une grande partie de ces citoyens. Ce flou statutaire, nous l'avons vu, pose problème au niveau de la compréhension et de la mise en application du nouvel enseignement. Il influe également, de façon négative, sur le travail de standardisation linguistique dont les chercheurs de l'IRCAM ont la charge. Nous avons, précisément, attiré l'attention sur l'interaction qui existe entre les actions sur le statut de la langue et les actions sur son corpus. Ces dernières sont particulièrement complexes en raison, principalement, de la dialectisation de l'amazighe, et de son caractère essentiellement oral. En raison, également, des choix opérés par les aménageurs visant l'élaboration d'une langue commune à l'échelle nationale. Or, en l'absence de certitudes à l'égard du rôle que l'amazighe est amené à jouer dans le futur, les mesures prises à l'égard de sa standardisation se retrouvent fragilisées.

Dans la troisième partie, nous avons approfondi la compréhension des enjeux de cette nouvelle politique linguistique à travers une enquête de terrain de type qualitatif. Dans le

chapitre 5, nous nous sommes penchée principalement sur la façon dont les instituteurs, désormais premiers « diffuseurs » de la langue amazighe, réagissent face à ce nouvel enseignement. Nous avons montré que l'introduction de la langue dans le système éducatif semble avoir des répercussions très positives en termes d'image, de prestige et de réconciliation identitaire. La présence de ce vernaculaire, que les élèves devaient, jusqu'alors, laisser à la porte de la classe, est, dans l'ensemble très bien accueillie par la grande majorité des enseignants que nous avons rencontrés. Cela ne signifie pas, pour autant, que cet enseignement/apprentissage se déroule dans de bonnes conditions. Parmi les obstacles que nous avons soulevés, il est apparu que l'acceptation de la forme standardisée de la langue pose un certain nombre de problèmes, en particulier dans la région du Rif. Nous avons souligné que de nombreux instituteurs se sentent désemparés devant une tâche d'enseignement rendue difficile par les incertitudes d'un aménagement linguistique en cours, dans le contexte d'un système éducatif présentant, en outre, de nombreuses insuffisances matérielles et organisationnelles. Nous avons également mis en évidence que des fonctionnements diglossiques se profilent entre les variétés amazighes parlées et l'amazighe standard enseigné à l'école. A la lumière de l'ensemble de ces constats, nous avons proposé, dans le dernier chapitre, une mise au point sur les différentes finalités de l'enseignement de l'amazighe. Nous avons questionné les motivations et les implications du choix d'enseigner une « langue maternelle », une « langue patrimoniale », en rappelant que l'amazighe est également une langue ayant connu une très longue période de minoration. Cela nous a amenée à souligner la nécessité, pour les aménageurs, de clarifier les priorités. Un retour sur la situation évolutive de la place de la *darija* dans l'éducation nous a permis de reconsidérer les actions menées sur la place de l'amazighe dans l'univers éducatif, dans un contexte sociolinguistique et sociopolitique global qui mérite une attention particulière, surtout depuis 2010.

C'est précisément sur ce dernier élément que nous souhaitons clore ce travail, car, à peine terminé, il nous semble que de nouvelles pistes apparaissent, soulevées par des débats sur les langues qui ne concernent plus uniquement les linguistes, mais bien l'ensemble des Marocains. Et ces évolutions dépassent le cadre linguistique, culturel ou identitaire puisque nous voyons actuellement émerger, dans le pays, des revendications de démocratisation sociale et politique.

Bibliographie

- Abdeljawad, H. R. S., (1992) : « Is Arabic a pluricentric language ? » Dans M. G. Clyne (Éd.), *Pluricentric languages : differing norms in different nations* (p. 261-304). Berlin : W. de Gruyter.
- Abdelouahed, M., (2011) : « Productions plurilingues : domaines et fonctions ». Dans P. Blanchet & P. Martinez (Éd.), *Pratiques innovantes du plurilinguisme : émergence et prise en compte en situations francophones* (p. 65-72). Montréal : Agence universitaire de la francophonie.
- Abou, S., (1981) : *L'identité culturelle : relations interethniques et problèmes d'acculturation*. Paris : Éditions Anthropos.
- Aboukacem-Afulay, E. K., (2006) : « Etre berbère ou amazighe dans le Maroc moderne : histoire d'une connotation négative ». Dans H. Claudot-Hawad (Éd.), *Berbères ou Arabes ? : Le tango des spécialistes* (p. 115-135). Paris : Ed. Non-lieu.
- Aboukacem-Afulay, E. K., & Jlok, M., (2009) : « Aménagement de l'amazighe. Diffusion et réception de la norme graphique », *Asinag*, 3, IRCAM, 127-140.
- Abouzaïd, M., (2005) : *L'aménagement de la langue amazighe au Maroc : enjeux et réception auprès d'enseignants*. Mémoire de Master 2 Recherche en Sciences du langage, sous la direction de J. Billiez, Université Stendhal, Grenoble III.
- Abrous, D., (1996) : « Le passage à l'écrit ». Dans G. Camps (Éd.), *Encyclopédie berbère* (Vol. XVII : Douiret- Eropaei, p. 2583-2585). Aix-en-Provence : Edisud.
- Adger, C. T., & Christian, D., (2007) : « Sociolinguistic variation and education ». Dans R. Bayley *et al.* (Éd.), *Sociolinguistic Variation: Theories, Methods, and Applications* (p. 239-253). Cambridge : Cambridge University Press.
- Aghali-Zakara, M., (1994) : « Graphies berbères et dilemme de diffusion, interaction des alphabets latin, ajami et tifinagh ». *Etudes et documents berbères, 11* : Actes de la Table Ronde Internationale « Phonologie et notation usuelle dans le domaine berbère », Inalco, avril 1993, 107-121.
- Agnaou, F., (2009) : « Curricula et manuels scolaires : Pour quel aménagement linguistique de l'amazighe marocain ? », *Asinag*, 3, IRCAM, 109-126.
- Aït Mouss, F., (2006) : « Le réseau associatif amazigh : émergence et diffusion ». Dans H. Rachik (Éd.), *Usages de l'identité amazighe au Maroc* (p. 129-161). Casablanca : Impr. Najah el jadida.
- Akkari, A., (2002) : « Langues, pouvoir et éducation au Maghreb ». *Diverscité, VII*. Consulté de <http://www.telug.quebec.ca/diverscite/SecArtic/Arts/2002/akkari/txt.htm>
- Akkari, A. *et al.*, (2001) : *Politiques et stratégies éducatives : termes de l'échange et nouveaux enjeux Nord-Sud*. Coll. Transversales : Langues, sociétés, cultures et apprentissages. Bern : Peter Lang.
- Akkari, A. & Dasen, P. (Éd.), (2004) : *Pédagogues et pédagogies du Sud*. Paris : L'Harmattan.
- Alami M'Chichi, H., (1983) : *Langues et politique au Maghreb. Une analyse des problèmes posés par le statut accordé à la langue française et du rapport entre les différentes langues en présence* (Doctorat d'Etat en Sciences Politiques). Paris: Université Paris 1.

- Ameur, M., (2005) : « La standardisation de l'amazighe ne peut être que convergente et progressive ». Entretien dans le quotidien *Le Matin* (22 janvier).
- Ameur, M., (2009) : « Aménagement linguistique de l'amazighe : Pour une approche polynomique ». *Asinag*, 3, IRCAM, 75-88.
- Ameur, M. *et al.*, (2006) : *Graphie et orthographe de l'amazighe*. Coll. Etudes (Vol. 6). Rabat : Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe.
- Ameur, M., *et al.* (Éd.), (2004a) : « Standardisation de l'amazighe ». *Actes du séminaire organisé par le Centre de l'Aménagement Linguistique à Rabat, 8-9 décembre 2003*, Coll. Colloques et séminaires (Vol. 3). Rabat : Publication de l'Institut Royal de la Culture Amazighe.
- Ameur, M. *et al.*, (2004b) : *Initiation à la langue amazighe*. Coll. Manuel. Rabat : Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe.
- Ameur, M. *et al.*, (2009) : *Vocabulaire des médias*. Coll. Lexiques. Rabat : Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe.
- Amsidder, A., (2000) : *Langues maternelles et enseignement. Apprentissage des langues étrangères au Maroc*. Agadir : Publication de la faculté des lettres et sciences humaines d'Agadir.
- Arditty, J., & Blanchet, P., (2008) : « La « mauvaise langue » des « ghettos linguistiques » : la glottophobie française, une xénophobie qui s'ignore ». *Asylon(s)*, 4 : Institutionnalisation de la xénophobie en France. Consulté de <http://www.reseau-terra.eu/article748.html>
- Arraichi, R., (2002) : *Environnement sociolinguistique et enseignement/apprentissage du français au Maroc. Le cas de la commune rurale de Bni Tadjit* (Thèse de doctorat). Rabat: Université Mohammed V, Faculté des lettres.
- Auroux, S., (1992) : *Histoire des idées linguistiques. Tome 2, Le développement de la grammaire occidentale*. Liège : P. Mardaga.
- Auroux, S. *et al.* (Éd.), (2003) : « Diglossie arabisante et fushâ vs âmmiyya arabes : essai d'histoire parallèle ». *History of Linguistics : selected papers from the Eighth International Conference on the History of the Language Sciences, 14-19 September 1999, Fontenay-St. Cloud* (p. 47-61). Amsterdam : John Benjamins.
- Aziza, M., (2005) : « Le protectorat espagnol au Maroc entre fraternalisme et colonialisme : étude sur les spécificités du colonialisme espagnol ». *Revue d'Histoire Maghrébine*, 118, 193-205.
- Babault, S., (2006) : *Langues, école et société à Madagascar: normes scolaires, pratiques langagières, enjeux sociaux*. Éditions L'Harmattan.
- Baker, C. R., (2006a) : « Psycho-Social Analysis in Language Policy ». Dans T. Ricento (Éd.), *An introduction to language policy : theory and method*, Coll. Language and social change (p. 210-228). Oxford : Blackwell.
- Baker, C. R., (2006b) : *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Bamgbose, A., (1998) : « Language as a Resource: an African Perspective ». Dans M. Ambrose *et al.* (Éd.), *Workshop papers : The role of the African Languages in democratic South Africa. 5-6 Mar 1998*. Pretoria : University of Pretoria, CentRePoL.
- Bardin, L., (1977) : *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barontini, A., (2009) : « Pour un changement d'optique dans les recherches sociolinguistiques concernant les locuteurs de l'arabe maghrébin en France ». Dans I. Pierozak et J.-M. Eloy (Éd.), *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?*, L'Harmattan, coll. Espaces Discursifs, Paris, 197-201.

- Basset, A., (1929) : La langue berbère. Paris : E. Leroux.
- Bavoux, C., (2003) : « Fin de la « vieille diglossie » réunionnaise ? » *Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne*, 2 : Anciens et nouveaux plurilinguismes, 29-39.
- Bavoux, C. et al., (2008) : *Normes endogènes et plurilinguisme : aires francophones, aires créoles*. Coll. Langages. Lyon : ENS Editions.
- Beacco, J.-C. (Éd.), (2004) : « Représentations métalinguistiques ordinaires et discours ». *Langages*, 38 (154). Consulté de : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_2004_num_38_154_943
- Beacco, J.-C. et al. (Éd.), (2010) : « Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle ». *Document préparé pour le Forum politique Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles. Genève, Suisse, 2-4 novembre 2010*. Conseil de l'Europe (Division des Politiques linguistiques). Consulté de : http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_fr.asp
- Beaud, S., & Weber, F., (2010) : *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*. Coll. Grands Repères. Paris : La Découverte.
- Beau, N., & Graciet, C., (2006) : *Quand le Maroc sera islamiste*. Coll. Cahiers libres. Paris : La Découverte.
- Bédard, É., & Maurais, J., (1983) : *La norme linguistique*. Coll. L'ordre des mots. Montréal - Paris : Publications du Québec - Dictionnaire le Robert.
- Belfkih, A. M., (2000) : « La Charte nationale d'éducation-formation. Une ambition pour l'école au Maroc ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, CIEP, 27, 77-87.
- Belghazi, H., & Jlok, M., (2009) : « Autour d'une école rurale. Perceptions parentales de l'enseignement de l'amazighe » in *Asinag*, 2, IRCAM, 55-67.
- Ben Achour, Y., (1995) : « Les implications politiques du problème linguistique au Maghreb ». *La Pensée*, 303, 93 - 102.
- Benhlal, M., (2005) : *Le collègue d'Azrou : une élite berbère civile et militaire au Maroc (1927-1959)*. Coll. Terres et gens d'Islam. Paris : Karthala.
- Benhlal, M., (2006) : « Des N'Aït-l-collège aux N'Aït-l-Watan : d'un improbable isolat berbère aux processus d'intégration nationale ». Dans H. Claudot-Hawad (Éd.), *Berbères ou Arabes ? : Le tango des spécialistes* (p. 77-113). Paris : Ed. Non-lieu.
- Benítez Fernández, M., (2010) : *La política lingüística contemporánea de Marruecos: de la arabización a la aceptación del multilingüismo*. Zaragoza : Instituto de Estudios Islámicos y del Oriente Próximo.
- Benítez Fernández, M., (2006) : « Approche sur la politique linguistique au Maroc depuis l'indépendance ». *Estudios de dialectología norteafricana y andalusí*, 10, 109-120.
- Bennis, S., (2001) : « Normes fictives et identités au Maroc. Rapport de sujets ruraux au lecte de la ville ». *Cahiers de Sociolinguistique*, 6 (10) : Sociolinguistique Urbaine. Variations linguistiques : images urbaines et sociales, 75-86.
- Bennis, S., (2006) : « Du en groupe au hors groupe dans les discours des Arabisés du centre du Maroc ». *Estudios de Sociolingüística*, 7 (2), 197 - 216.
- Benrabah, M., (1999) : *Langue et pouvoir en Algérie : histoire d'un traumatisme linguistique*. Coll. Les Colonnes d'Hercule. Paris : Séguier.

- Benrabah, M., (2002) : « Ecole et plurilinguisme en Algérie : Un exemple de politique linguistique éducative « négative » ». *Education et sociétés plurilingues*, 13, 73 - 80.
- Benrabah, M., (2007) : « The language planning situation in Algeria ». Dans R. Kaplan & R. B. Baldauf (Éd.), *Language planning and policy : Africa*, 2, 25- 127.
- Benzakour, F., (2001) : « Le français dans la réalité marocaine ». Dans C. Bruidants *et al.* (Éd.), *Par Monts et par Vaux. Itinéraires linguistiques et grammaticaux. Mélanges de linguistique générale et française*, Coll. Bibliothèque de l'Information Grammaticale (p. 31-42). Louvain, Paris : Editions Peeters.
- Benzakour, F., (2004) : « Le français en terre de contact ou l'histoire d'une identité qui se construit. Actes des premières Journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue, Ouagadougou (Burkina Faso) 31 mai-1^{er} juin 2004 ». Dans M. Daff *et al.* (Éd.), *Penser la francophonie : concepts, actions et outils linguistiques* (p. 323-336). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Benzakour, F., (2008) : « Le français en terre marocaine. Norme(s), et légitimation ». Dans C. Bavoux *et al.* (Éd.), *Normes endogènes et plurilinguisme : aires francophones, aires créoles*, Coll. Langages (p. 85-98). Lyon : ENS Editions.
- Benzakour, F. *et al.*, (2000) : *Le français au Maroc: lexique et contacts de langues*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Berdous, N., (2006) : « Programmes de l'enseignement de tamazight au collège : Approches et méthodes ». *Actes du 1er colloque sur l'aménagement de tamazight : Tamazight langue nationale en Algérie – Etats des lieux et problématique d'aménagement, du 05-07 décembre 2006, Sidi Fredj* (p. 137-150). Algérie : Éditions du CNPLET.
- Berrendonner, A. *et al.*, (1983) : *Principes de grammaire polylectale*. Coll. Linguistique et sémiologie. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Bickerton, D., (1973) : « The Nature of a Creole Continuum ». *Language*, 49 (3), 640-669.
- Biichlé, L., (2007) : *Langues et parcours d'intégration de migrants maghrébins en France*. (Thèse de doctorat sous la direction de J. Billiez). Université Stendhal - Grenoble III.
- Billiez, J., (1985) : « La langue comme marqueur d'identité ». *Revue européenne de migrations internationales*, 1 (2), 95-105.
- Billiez, J., (1997) : *Bilinguisme, variation, immigration : regards sociolinguistiques*, vol. 1 et 2, Thèse d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Stendhal-Grenoble III.
- Billiez, J., (1998) : *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : hommage à Louise Dabène*. Grenoble : CDL-LIDILEM.
- Billiez, J., (2000) : « Un bilinguisme minoré : quel soutien institutionnel pour sa vitalité ». Dans P. Martinez *et al.* (Éd.), *La notion de contact de langues en didactique* (p. 21-40). Fontenay-aux-Roses : ENS éditions.
- Billiez, J., (2005) : « Répertoires et parlars plurilingues. Déplacements à opérer et pistes à parcourir à l'école ». Dans L.-F. Prudent *et al.* (Éd.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (p. 323-339). Bern : Peter Lang.
- Billiez, J. (Éd.), (2003) : *Contacts de langues : modèles, typologies, interventions*. Coll. Espaces discursifs. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Billiez, J., & Abouzaïd, M., (2011) : « Zooms sociolinguistiques sur les chansons du groupe marocain Hoba hoba spirit ». Dans P. Blanchet & P. Martinez (Éd.), *Pratiques innovantes du*

- plurilinguisme : émergence et prise en compte en situations francophones* (p. 175-182). Montréal : Agence universitaire de la francophonie.
- Blanche-Benveniste, C., (1985) : « La langue du dimanche ». *Reflète*, 14, 42 - 43.
- Blanchet, A., (1985) : *L'entretien dans les sciences sociales : l'écoute, la parole et le sens*. Paris : Dunod.
- Blanchet, P., (1989) : « Langues, identités culturelles et développement : quelle dynamique pour les peuples émergents ? ». Conférence présentée à l'occasion du cinquantième de « Présence africaine », UNESCO. Consulté de : <http://www.la-science-politique.com/revue/revue0/langues.htm>
- Blanchet, P., (2000) : *Linguistique de terrain: méthode et théorie: une approche ethno-sociolinguistique*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Blanchet, P., (2006) : « Minorations, minorisations, minorités : essai de théorisation d'un processus complexe ». Dans P. Blanchet *et al.* (Éd.), *Minorations, minorisations, minorités : études exploratoires*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Blanchet, P., (2009) : « La nécessaire évaluation des politiques linguistiques entre complexité, relativité et significativité des indicateurs ». *Les Cahiers du GEPE*, 1/2008 : L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : une entrée pour l'étude des politiques linguistiques ? Consulté de <http://www.cahiersdugepe.fr/index898.php>
- Blanchet, P. *et al.* (Éd.), (2008) : *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Blanchet, P., & Taleb Ibrahim, K. (Éd.), (2008) : « Le plurilinguisme maghrébin : comparaison de pratiques sociales ordinaires, techniques, didactiques et littéraires en Algérie, au Maroc et en Tunisie ». *Cahiers de Linguistique. Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française*, 34 (1).
- Bnoussina, K., (1998) : « Attitude des locuteurs et représentation diglossique au Maroc ». *Plurilinguismes*, 16 (16), 153 - 116.
- Boukhris, F. *et al.*, (2008) : *La nouvelle grammaire de l'amazighe*. Coll. Manuel. Rabat : Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe.
- Boukous, A., (1985) : « Bilinguisme, diglossie et domination symbolique ». Dans J. Bennani *et al.* (Éd.), *Du bilinguisme* (p. 39-53). Paris : Denoël.
- Boukous, A., (1995) : *Société, langues et cultures au Maroc: enjeux symboliques*. Coll. Essais et études (Vol. 8). Rabat : Publications de la Faculté des lettres et sciences humaines de Rabat.
- Boukous, A., (1998) : « La politique linguistique au Maroc : enjeux et ambivalences ». Dans C. Juillard *et al.* (Éd.), *Les politiques linguistiques, mythes ou réalités* (p. 63-72). Montréal ; Paris : AUPÉLF-UREF.
- Boukous, A., (1999) : *Dominance et différence: essais sur les enjeux symboliques au Maroc*. Coll. Débats. Le Fennec.
- Boukous, A., (2004) : « La standardisation de l'amazighe : quelques prémisses ». Dans M. Ameur *et al.* (Éd.), *Standardisation de l'amazighe : actes du séminaire* (p. 11-22). Rabat : Institut royal de la culture amazighe.
- Boukous, A., (2005) : *Dynamique d'une situation linguistique : le marché linguistique au Maroc. Dimensions Culturelles, Artistiques et Spirituelles* (p. 71-111). Contributions à 50 ans de développement humain et perspectives 2025. Consulté de <http://www.rdh50.ma/fr/pdf/contributions/GT9-5.pdf>
- Boukous, A., (2009a) : « Poids des langues : de la métaphore au paramétrage. Le cas de l'amazighe ». Dans M. Gasquet-Cyrus *et al.* (Éd.), *Le poids des langues : dynamiques*,

- représentations, contacts, conflits*, Coll. Espaces discursifs (p. 123-140). Paris : Éditions L'Harmattan.
- Boukous, A. (Éd.), (2009b) : « L'enseignement de l'amazighe : Genèse, état des lieux et horizons ». *Asinag*, 2.
- Boukous, A., & Agnaou, F., (2001) : *Alphabétisation et développement durable au Maroc : réalités et perspectives*. Coll. Essais et études. Rabat : Publication de la faculté des lettres et sciences humaines de Rabat.
- Boukous, A. et al., (2000) : *La coexistence des langues dans l'espace francophone, approche macrosociolinguistique. Deuxièmes journées scientifiques du Réseau de L'AUF « Sociolinguistique et dynamique des langues » : Rabat, 25-28 septembre 1998*. Montréal ; Paris : AUPELF-UREF.
- Boumalk, A., (2002) : « L'enseignement du berbère : De l'oralité à l'écriture ». *Passerelles*, 24, 71 - 79.
- Boumalk, A., (2005) : « Construction d'une norme en amazighe, passage obligé, risque d'impasse ? » Dans M. Rispaïl (Éd.), *Langues maternelles : contacts, variations et enseignement, le cas de la langue amazighe*, Coll. Espaces Discursifs (p. 187-198). Paris : Éditions L'Harmattan.
- Boumalk, A., (2008) : « La variation syntaxique en amazighe ». *Actes du colloque « L'aménagement linguistique du berbère : La standardisation du berbère à la lumière des évolutions récentes dans le Nord de l'Afrique et en Europe » organisé par le LACNAD-CRB : 6 et 7 octobre 2008*. INALCO, LACNAD.
- Boumalk, A., (2009) : « Conditions de réussite d'un aménagement efficient de l'amazighe ». *Asinag*, 3, 53 - 61.
- Bounfour, A., & Chaker, S., (2006) : « Littérature berbère ». *Etudes Littéraires Africaines*, 21.
- Bourdereau, F., (2006) : « Politique linguistique, politique scolaire: la situation du Maroc ». *Le Français aujourd'hui*, 154 (3), 25-34.
- Bourdieu, P. (1982) : *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Fayard.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C., (1970) : *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Coll. Le sens commun. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourhis, R. Y., & Lopicq, D., (2002) : « Aménagement linguistique et vitalité des communautés francophone et anglophone du Québec ». *Lapurdum*, 7, 137-176.
- Boyer, H., (1990) : « Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Eléments de définition et parcours documentaire en diglossie ». *Langue française*, 85, 102-124.
- Boyer, H., (1997) : *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues?* Paris : Éditions L'Harmattan.
- Boyer, H., (2004) : « Le sociolinguiste peut-il/doit-il être neutre ? » *Actes du colloque*. Paris : INALCO. Consulté de <http://languesdefrance.nuxit.net/boyer.html>
- Boyer, H., (2007) : « Le stéréotypage ambivalent comme indicateur d'une situation conflictuelle de contact de langues ». Dans H. Boyer (Éd.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène : actes du colloque international de Montpellier, 21, 22 et 23 juin 2006, Université Montpellier III.*, Tome 4. Coll. Langue(s), discours. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Brignon, J., (1967) : *Histoire du Maroc*. Paris : Hatier.

- Brohy, C., (2008) : « Didactique intégrée des langues : évolution et définitions », *Babylonia*, 1, 9-11.
- Brouksy, L., (2004) : *La mémoire du temps : Maroc, pays de l'inachevé*. Coll. L'Observatoire des sociétés. Paris : Publisud.
- Bulot, T., (1999) : *Langue urbaine et identité : langue et urbanisation linguistique à Rouen*, Venise, Berlin, Athènes et Mons. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Bull, W., (1966) : « The use of vernacular languages in education ». Dans D. Hymes (Éd.), *Language in culture and society : a reader in linguistics and anthropology*. New York Harper International Edition (monographie de l'ouvrage de l'UNESCO Paris: Unesco 1953), 527-533
- Burger, J., (2010) : « L'actualité des droits des peuples autochtones- Situation des peuples amazighes ». Conférence-débat avec M. Julian Burger, Coordinateur de l'unité sur les questions autochtones et les minorités, Haut Commissariat aux Droits de l'Homme des Nations Unies, et Lounès Belkacem, Président du Congrès Mondial Amazigh, Vendredi 5 novembre 2010, Maison du tourisme - Grenoble : CIIP Centre d'information inter-peuples.
- Butzkamm, W., (2003) : « We only learn language once. The role of the mother tongue in FL - classrooms: death of a dogma ». *Language Learning Journal*, 28 (1), 29.
- Cadi, K., (1991) : « Le passage à l'écrit : de l'identité culturelle à l'enjeu social ». *Identité culturelle au Maghreb*, Coll. Colloques et Séminaires (Vol. 19). Rabat : Publication de la Faculté des lettres et des sciences humaines de Rabat.
- Caïtucoli, C. (Éd.), (2003) : *Situations d'hétérogénéité linguistique en milieu scolaire*. Rouen : Publications de l'Université de Rouen.
- Calvet, L.-J., (1987) : *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Payot.
- Calvet, L.-J., (1992) : « Les langues nationales à l'école, un serpent de mer ». *Diagonales*, 21, 22-24.
- Calvet, L.-J., (1993) : *La sociolinguistique*. Coll. Que sais-je ? Presses universitaires de France.
- Calvet, L.-J., (1996) : *Les politiques linguistiques*. Coll. Que sais-je ? Paris : Presses universitaires de France.
- Calvet, L.-J., (1999) : *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
- Calvet, L.-J., (2007) : « Pour une linguistique du désordre et de la complexité ». *Carnets d'atelier de sociolinguistique*, 1, 3-69.
- Calvet, L.-J., & Dumont, P., (1999) : *L'enquête sociolinguistique*. Éditions L'Harmattan.
- Camps, G., (1981) : « L'origine des Berbères ». *Islam, sociétés et communauté. Anthropologie du Maghreb*, Coll. Les Cahiers du CRESM (p. 9-33). Paris : Éditions du CNRS.
- Camps, G., (1983) : « Comment la Berbérie est devenue le Maghreb arabe. » *Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée*, 35 (1), 7-24.
- Camps, G., (1987) : *Les Berbères, mémoire et identité*. Coll. des Hespérides. Paris : Errance.
- Canciani, D., (1989) : « Une science et une politique pour Babel. Les minorités, du conflit à la planification linguistique ». *Awal, Cahier d'études berbères*, 5 : Hommage à Mouloud Mammeri, 26-36.
- Candelier, M., (2003) : *L'éveil aux langues à l'école primaire: Evlang: bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Canut, C., (1998) : « Pour une analyse des productions épilinguistiques ». *Cahiers de praxématique*, 31 : Linguistique et représentation(s), 69-90.

- Canut, C., (2000) : « Le nom des langues ou les métaphores de la frontière ». *Ethnologies comparées, 1*. Consulté de <http://recherche.univ-montp3.fr/cerce/r1/c.c.htm>
- Canut, C., (2001) : « À la frontière des langues. Figures de la démarcation. » *Cahiers d'études africaines, 41 (163-164)* : Langues déliées, 443-464.
- Carayol, M., & Chaudenson, R., (1978) : « Diglossie et continuum linguistique à la Réunion ». Dans N. Gueunier *et al.* (Éd.), *Les français devant la norme : contribution à une étude de la norme du français parlé* (p. 175-189). Paris : H. Champion.
- Carpenter-Latiri, D. (Éd.), (2003) : « L'arabe, butin de guerre ? » *Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne, 1* : Quelle politique pour quel Etat-nation ?, 56-57.
- Carpooran, A., & Ballgobin, D. V. (Éd.), (2007) : « Langues maternelles, politiques éducatives et curriculum ». *Appropriation du français et pédagogie convergente dans l'Océan indien : interrogations, applications, propositions*, Coll. Actualités Scientifiques (p. 163-185). Paris : Éd. des Archives Contemporaines.
- Castellanos, C., (2003) : « Enseignement et standardisation. Les deux urgences de l'amazighe : la langue commune et l'aménagement néologique ». *Actes du colloque international sur l'amazighe : « Education et langues maternelles : l'exemple de l'amazighe », Casablanca, le mardi 17 juin 2003* (p. 21-48). Fondation BMCE. Consulté de : <http://www.fondationbmce.org/pdf/colloques/2003-06-colloque-amazighe.pdf>
- Castelloti, V., (2010) : « Attention, un plurilinguisme peut en cacher un autre ». *Les Cahiers de l'Acedle, 7 (1)* : Notions en questions en didactique des langues - Les plurilinguismes, 181-207.
- Castelloti, V. *et al.*, (2003) : « Contacts de langues, politiques linguistiques et formes d'intervention ». Dans J. Billiez (Éd.), *Contacts de langues: modèles, typologies, interventions* (p. 253-269). Paris : Éditions L'Harmattan.
- Castelloti, V., & Moore, D., (2002) : *Représentations sociales des langues et enseignements* (Étude de référence). Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Caubet, D., (1998) : « Alternance de codes au Maghreb: Pourquoi le Français est-il arabisé ? » *Plurilinguismes, 14* : Alternance des langues et Apprentissage en Contextes Plurilingues, 121-142.
- Caubet, D., (2002) : « Métissages linguistiques ici (en France) et là-bas (au Maghreb) ». *Ville-école-intégration enjeux, 130*, 117-136.
- Caubet, D., (2003a) : « Réponse au texte de Francis Manzano : « diglossie », dis-tu ? » *Cahiers de Sociolinguistique, 8* : Langues, contacts, complexité. Perspectives théoriques en sociolinguistique, 67-77.
- Caubet, D., (2003b) : « Darija, langue de la modernité – Entretien avec Noureddine Ayouch ». Dans *Estudios de dialectología norteafricana y andalusí, 7*, 135-141.
- Caubet, D., (2004) : « L'intrusion des téléphones portables et des "SMS" dans l'arabe marocain en 2002-2003 ». Dans D. Caubet *et al.* (Éd.), *Parlers jeunes, ici et là-bas : pratiques et représentations*, Coll. Espaces discursifs (p. 247-270). Paris : Éditions L'Harmattan.
- Caubet, D., (2007) : *Casanayda*. Film documentaire, produit par Sigma, en accès libre sur internet à l'adresse suivante : <http://www.youtube.com/watch?v=aRrT1zRzmFQ>
- Caubet, D., Chaker, S., & Sibille, J., (2002) : *Codification des langues de France : actes du Colloque « Les langues de France et leur codification. Ecrits divers – Ecrits ouverts »*. Paris : Éditions L'Harmattan.

- Caubet, D., & Iraqui-Sinaceur, Z., (1999) : *Arabe marocain: inédits de Georges S. Colin*. Paris : Edisud.
- Cerquiglini, B., (2007) : *Une langue orpheline*. Coll. Paradoxe. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Chafik, M., (2000) : *Pour un Maghreb d'abord maghrébin*. Maroc : Centre Tarik Ibn Ziyad.
- Chaker, S., (1987) : « Amazigh, le/un berbère ». Dans *Encyclopédie berbère*, IV, 562-568.
- Chaker, S., (1989) : « Arabisation ». Dans *Encyclopédie berbère*, VI, 834-843.
- Chaker, S., (1996) : *Manuel de linguistique berbère : Syntaxe et diachronie*. Alger : Bouchène.
- Chaker, S., (1998a) : *Orientations générales pour l'aménagement de la langue berbère. Le travail sur la langue : urgence et réalisme*. Atelier « Aménagement linguistique de la langue berbère » (document non publié). Paris : INALCO - CRB.
- Chaker, S. (Éd.), (1998b) : *Langues et pouvoir: de l'Afrique du Nord à l'Extrême-Orient*. Aix-en-Provence : Edisud.
- Chaker, S., (1999) : *Berbères aujourd'hui*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Chaker, S., (2002b) : « Variation dialectale et codification graphique en berbère. Une notation usuelle pan-berbère est-elle possible ? » Dans D. Caubet *et al.* (Éd.), *Codification des langues de France. Actes du colloque « Les langues de France et leur codification », Ecrits divers, écrits ouverts* (p. 341-354). Paris : Éditions L'Harmattan.
- Chaker, S., (2003) : « Observations sur la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. Un exercice pratique de glottopolitique ». Dans J. Lentin *et al.* (Éd.), *Mélanges David Cohen (Etudes sur le langage, les langues, les dialectes, les littératures offertes par ses élèves, ses collègues, ses amis, présentés à l'occasion de son quatre-vingtième anniversaire)* (p. 149-158). Paris : Maisonneuve et Larose.
- Chaker, S., (2006) : « Aux origines berbères : préhistoire et linguistique. Allochtonie/Autochtonie du peuplement et de la langue berbères ? » Dans A. Lonnet *et al.* (Éd.), *Les langues chamito-sémitiques. Volume 2, afro-asiatiques* (Vol. 2, p. 235-244). Paris : Ophrys.
- Chaker, S., (2008) : « Un standard berbère est-il possible ? Entre réalités linguistiques et fictions sociolinguistiques ». *Actes du colloque « L'aménagement linguistique du berbère : La standardisation du berbère à la lumière des évolutions récentes dans le Nord de l'Afrique et en Europe » organisé par le LACNAD-CRB : 6 et 7 octobre 2008*. INALCO, LACNAD.
- Chaker, S., & Hachi, S., (2000) : « A propos de l'origine et de l'âge de l'écriture libyco-berbère ». Dans S. Chaker (Éd.), *Études berbères et chamito-sémitiques : mélanges offerts à Karl-G. Prasse* (Centre de recherche berbère., p. 95-111). Paris : Peeters.
- Chatry-Komarek, M., (2005) : *Langue et éducation en Afrique. Enseigner à lire et écrire en langue maternelle*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Chaudenson, R., (1996) : « Politique et aménagement linguistiques. Des concepts revisités à la lumière de quelques expériences ». Dans Caroline Juillard *et al.* (Éd.), *Les politiques linguistiques, mythes et réalités : premières journées scientifiques du Réseau thématique de recherche sociolinguistique et dynamique des langues, 16,17 et 18 décembre 1995, Université Cheikh Anta Diop, Dakar* (p. 115-126). Montréal : AUPELF-UREF.
- Chaudenson, R., (2000) : « Planification linguistique, droit à la langue et développement ». *Estudios de Sociolingüística*, 1, 191-201.
- Chaudenson, R., & Carayol, M., (1979) : « Essai d'analyse implicationnelle d'un continuum linguistique ». Dans G. Manessy *et al.* (Éd.), *Plurilinguisme : normes, situations, stratégies : études sociolinguistiques* (p. 129-172). Paris : Éditions L'Harmattan.

- Chaudenson, R., & de Robillard, D., (1989) : *Aménagement linguistique*. Paris : Didier Érudition.
- Cheddadi, A., (1999) : « Pour une politique de la langue ». *Prologues*, 17 : Langue et culture au Maghreb, 30-36.
- Cheddadi, A., (2003) : *Éducation et culture au Maroc: le difficile passage à la modernité*. Le Fenec.
- Chiss, J.-L., (2008) : « Sciences du langage : le retour ». Dans J.-L. Chiss *et al.* (Éd.), *Didactique du français : fondements d'une discipline* (p. 79-94). Bruxelles : De Boeck.
- Choubachy, C., (2007) : *Le sabre et la virgule. La langue du Coran est-elle à l'origine du mal arabe ?* Paris : L'Archipel.
- Clyne, M. G., (Ed.). (1992) : *Pluricentric languages : Differing norms in different nations*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Clyne, M. G., (1997) : *Undoing and redoing corpus planning. Contributions to the sociology of language*. Berlin : Mouton de Gruyter.
- Codó, E., & Nussbaum, L., (2007) : « Plurilinguisme et promotion d'une langue minoritaire: tensions et contradictions ». *Langage et société*, 121-122 (3-4), 275-288.
- Comiti, J.-M., & Di Meglio, A., (1999) : « La langue corse dans l'enseignement : norme(s) et fonctionnements ». *Lidil*, 20 : Les langues régionales. Enjeux sociolinguistiques et didactiques, 61-74.
- Cooper, R. L., (1989) : *Language planning and social change*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Cooper, R. L. *et al.* (Éd.), (2001) : *New perspectives and issues in educational language policy : a festschrift for Bernard Dov Spolsky*. Amsterdam : John Benjamins.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Repris dans *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, Dossier : L'apprentissage des langues dans le cadre européen, juillet 1998, 8-67.
- Corbeil, J.-C., (1997) : « Comment s'insère l'aménagement linguistique dans la structure et la culture politiques d'un pays. Étude d'un cas : les politiques linguistiques au Canada ». *Diversité Langues*. Vol. I. Consulté de <http://www.quebec.ca/diverscite>
- Courbage, Y., & Todd, E., (2007a) : *Le rendez-vous des civilisations*. Coll. La République des idées. Paris : Seuil.
- Courbage, Y., & Todd, E., (2007b) : *Révolution culturelle au Maroc : le sens d'une transition démographique*. Notes et études de la Fondation Res Publica. Paris : Institut national d'études démographiques.
- Coyos, J.-B., (2005) : « L'enseignement suffit-il à "sauver" une langue menacée ? L'exemple du Pays Basque ». *Lapurdum. Revue d'études basques*, (10), 19-34.
- Coyos, J.-B., (2009) : « Ecart entre connaissance et usage d'une langue minoritaire : essai de typologie des facteurs. Le cas de la langue basque ». Dans P. Sauzet *et al.* (Éd.), *Politique linguistique et enseignement des « langues de France »* (p. 103-120). Paris : Éditions L'Harmattan.
- Craen (van de), P., (1996) : « Linguistique de contact et pédagogie ». Dans H. Goebel *et al.* (Éd.), *Kontaktlinguistik : ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung = Contact linguistics : an international handbook of contemporary research = Linguistique de contact : manuel international de recherches contemporaines* (p. 81-89). Berlin : W. de Gruyter.
- Cros, L., (1924) : *Le Maroc pour tous*. Paris : Albin Michel.

- Cummins, J., (1979) : « Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children ». *Review of Educational Research*, 49 (2), 222 -251.
- Cummins, J., (1981) : « The role of primary language development in promoting educational success for language minority students ». *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (p. 3-49). Los Angeles : California State Department Of Education.
- Cummins, J., (1983) : *Heritage Language Education: A Literature Review*. Toronto : Publication Sales, Ontario Institute for Studies in Education.
- Cummins, J., (2000) : *Language, power and pedagogy : bilingual children in the crossfire*. Coll. Bilingual education and bilingualism. Clevedon : Multilingual Matters.
- Cummins, J., Baker, C., Hornberger, N., (Ed.), (2001): *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. Multilingual Matters.
- Cuq, J.-P., (1992) : « Contact de langues, contact de didactiques ? De la politique linguistique aux choix méthodologiques en Algérie ». *Lidil*, 6 : Autour du multilinguisme, 141 - 151.
- Cyffer, N., & Sadembouo, E. (Éd.), (1991) : « Préalables à la standardisation des langues africaines ». *Language standardization in Africa* (p. 21-34). Hamburg : Helmut Buske Verlag.
- Dabène, L. (Éd.), (1989) : *Les langues et cultures des populations migrantes : un défi à l'école française*, *Lidil*, n° 2, Grenoble, PUG.
- Dabène, L., (1994) : *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*. Coll. Français Langue Etrangère. Paris : Hachette.
- Dabène, L. (Éd.), (1999) : « Les langues régionales. Enjeux sociolinguistiques et didactiques ». *Lidil*, 20.
- Dabène, L., & Billiez, J. (Éd.), (1992) : « Autour du multilinguisme ». *Lidil*, 6.
- Dakhli, J., & Caubet, D. (Éd.), (2004) : « Dialectologie et histoire au Maghreb : pour une sociolinguistique historique ». *Trames de langues : usages et métissages linguistiques dans l'histoire du Maghreb* (p. 59-70). Paris : Maisonneuve et Larose.
- Dalgalian, G., (2001) : *Enfances plurilingues : témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Dalle, I., (2001) : *Le règne de Hassan II, 1961-1999 : une espérance brisée*. Paris : Maisonneuve et Larose.
- Dalle, I., (2010) : *Maroc : histoire, société, culture*. Paris : La Découverte.
- Dazzi, A.-A., & Mondada, L. (Éd.), (1999) : « Les langues minoritaires en contexte ». *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 69.
- Demnati, M., (2002) : *L'amazighe, la COSEF et le Livre Blanc* (Article publié sur le site de l'association Tawiza). Consulté de : <http://membres.lycos.fr/tawizaneghmis/Tawiza59/Demnati.htm>
- Deprez, C., (1994) : *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris : Didier.
- Destaing, E., (2001) : « Essai de classification des dialectes berbères du Maroc ». *Etudes et documents berbères*, 19-20, 85-101.
- Djordjevic, K., (2004) : « Un aspect particulier de la planification linguistique : la sélection d'un système d'écriture ». *Mots*, 74 : Les langages du politique, 59-71.
- Doise, W. et al., (1992) : *Représentations sociales et analyses de données*. Coll. Vies sociales. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Doise, W., & Palmonari, A., (1990) : *L' étude des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux & Niestle.

- Dourari, A., (1997) : « Plurilinguisme et unité nationale ». Dans F. Laroussi (Éd.), *Plurilinguisme et identités au Maghreb* (p. 45-53). Rouen : Publications de l'Université de Rouen.
- Dourari, A., (Éd.), (2006) : « Tamazight langue nationale en Algérie : état des lieux et problématique d'aménagement ». *Actes du premier colloque sur l'aménagement de tamazight tenu à Sidi Fredj, 05-07/12/06*. Alger : Ministère de l'Education Nationale et Centre National Pédagogique et Linguistique pour l'Enseignement de Tamazight (CNPLET).
- Duneton, C., (1973) : *Parler croquant*. Paris : Stock.
- Dutcher, N., (2004) : *Expanding Educational Opportunity in Linguistically Diverse Societies*. Washington DC : Center for Applied Linguistics.
- El Adak, M., (2007) : « L'enseignement de tamazight au Maroc : Que retenir concrètement dans la pratique ». *Actes du colloque international : L'enseignement de la langue nationale tamazight en Algérie : Quelle stratégie d'intégration, CNPLET, Tipaza, 26-28 novembre 2007*.
- El Barkani, B., (2010) : *Le choix de la graphie tiffinaghe pour enseigner/apprendre l'amazighe au Maroc : conditions, représentations et pratiques* (Thèse de doctorat sous la direction de M. Rispaïl). Université Jean Monnet. Saint Etienne.
- El Gherbi, E. M., (1993) : *Aménagement linguistique et enseignement du français au Maroc : enjeux culturels, linguistiques et didactiques*. Meknès : La voix de Meknès.
- El Mediouni, A., (2003) : *Language contact and language conflict in Morocco* (Thèse de doctorat sous la direction de L-J. Calvet). Maroc : Publications de la Faculté des Lettres et Sciences humaines d'Oujda.
- El Medlaoui, M., (1999) : *Principes d'orthographe berbère en graphie arabe ou latine*. Coll. Etudes et monographies. Oujda : Publications de la faculté d'Oujda.
- El Moujahid, E. H., (1995) : « Dialectologie comparée : de quelques similitudes syntaxiques entre le berbère et l'arabe marocain ». *Dialectologie et sciences humaines au Maroc*, Coll. Colloques et séminaires (p. 139-184). Rabat : Publication de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Rabat.
- El Mountassir, A., (1994) : « De l'oral à l'écrit, de l'écrit à la lecture. Exemple des manuscrits chleuhs en graphie arabe ». *Etudes et documents berbères, 11*, 149-156.
- El Mountassir, A., (2008) : « L'enseignement du berbère au Maroc. De quel berbère parle-t-on ? » *Actes du colloque « L'aménagement linguistique du berbère : La standardisation du berbère à la lumière des évolutions récentes dans le Nord de l'Afrique et en Europe » organisé par le LACNAD-CRB : 6 et 7 octobre 2008*. INALCO, LACNAD [en ligne].
- El Mountassir, A., (2009) : « Vers une convergence progressive des variétés dialectales amazighes ». *Asinag, 3*, IRCAM, 89 - 96.
- El Qadéry, M., (1995) : *L'état national et les Berbères : Le cas du Maroc : Mythe colonial et négation nationale* (Thèse de doctorat). Montpellier: Université Paul Valéry - Montpellier III.
- Eloy, J.-M., (1997) : « « Aménagement » ou « politique » linguistique ? » *Mots, 52 (1)*, 7-22.
- Eloy, J.-M., (2003) : « Français et « mélange » des langues chez des personnes issues de l'immigration ». Dans J. Billiez et al. (Éd.), *Français: variations, représentations et pratiques*, Cahiers du français contemporain (p. 63-88). ENS Editions.
- Ennaji, M., (1991) : « Aspects of multilingualism in the Maghreb ». *International Journal of the Sociology of Language, (87)*, 7-26.
- Ennaji, M., (1997) : « The sociology of Berber: change and continuity ». *International Journal of the Sociology of Language, (123)*, 23-40.

- Ennaji, M., (2001) : « De la diglossie à la quadriglossie ». *Languages and linguistic*, 8 : Multilingualism in Morocco and Moroccan Communities in Europe, 49-64.
- Ennaji, M., (2003) : « A propos de la standardisation de la langue ». Entretien dans le quotidien *Le Matin* (3 janvier).
- Ennaji, M., (2005) : *Multilingualism, cultural identity, and education in Morocco*. New York : Springer Science.
- Ennaji, M., (2006) : « A propos de l'enseignement de la langue et de la culture amazighes ». Dans M. Ennaji (Éd.), *Le substrat amazighe de la culture marocaine, Actes du colloque national du 11-13 mars 2005 tenu à Fès*, Coll. Colloques et séminaires (p. 55-60). Fès : Université Sidi Mohammed Ben Abdellah.
- Epalza, M., (1996) : « Influence de la culture d'Al-Andalous sur le Maghreb ». Dans M.-A. Roque (Éd.), *Les cultures du Maghreb* (p. 157-170). Paris : Éditions L'Harmattan.
- Errihani, M., (2008) : *Language policy in Morocco : implications of recognizing and teaching Berber*. Saarbrücken : VDM Verlag.
- Esmili, H., (1999) : « Pour une politique linguistique ». *Prologues*, 17 : Langues et cultures au Maghreb, 46-53.
- Fasold, R. W., (1984) : *The Sociolinguistics of society*. Oxford : B. Blackwell.
- Feliu, L., (2006) : « Le Mouvement culturel amazigh (MCA) au Maroc ». *L'Année du Maghreb*, 1 : Dossier : L'espace euro-maghrébin, 274-285.
- Ferguson, C. A., (2000 [1959]) : « Diglossia ». L. Wei (Ed.). *The Bilingualism Reader*. London: Routledge, 65-80.
- Ferguson, C. A., (1962) : « Problems of Teaching Languages with Diglossia ». *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics* (p. 165-177). Washington : Georgetown University Press.
- Ferguson, C. A., (1991) : « Diglossia revisited ». *Southwest journal of linguistic: studies of diglossia*, 10 (1), 214-234.
- Ferguson, G., (2006) : *Language planning and education*. Edinburgh : Edinburgh University Press.
- Ferrié, J-N., (2010) : « « La monarchie marocaine sous Mohammed VI : changement et continuité ». Consulté de : <http://www.ceri-sciences-po.org>
- Filhon, A., (2009) : *Langues d'ici et d'ailleurs : transmettre l'arabe et le berbère en France*. Coll. Les Cahiers de l'INED. Paris : Institut national d'études démographiques.
- Fioux, P. (Éd.), (2001) : *Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue : l'expérience de La Réunion*. Paris : Karthala.
- Fishman, J. A., (1967) : « Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism ». *Journal of Social Issues*, 23 (2), 29-38.
- Fishman, J. A., (1971) : *Sociolinguistique*. Coll. Langues et culture. Paris : Nathan.
- Fishman, J. A., (1974) : *Advances in language planning*. Oxford : Mouton.
- Fishman, J. A., (1983) : « Aménagement et normes linguistiques en milieux linguistiques récemment conscientisés ». Dans J. Maurais *et al.* (Éd.), *La Norme linguistique*, Coll. L'ordre des mots (p. 383-394). Montréal : Publications du Québec.
- Fishman, J. A. *et al.* (Éd.), (1968) : *Language problems of developing nations*. New York : Wiley.
- Fishman, J. A. *et al.* (Éd.), (1986) : *The Fergusonian impact*. Berlin : Mouton de Gruyter.

- Fishman, J. A., (1980) : « Bilingualism and biculturalism as individual and as societal phenomena ». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1 (1), 3.
- Fishman, J. A., (1990) : « What is reversing language shift (RLS) and how can it succeed? » *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 11 (1), 5.
- Fishman, J. A., (2006) : « Language Policy and Language Shift ». Dans T. Ricento (Éd.), *An introduction to language policy : theory and method*, Coll. Language and social change (p. 311-328). Oxford : Blackwell.
- Gadet, F., (2007) : *La variation sociale en français*. Coll. L'Essentiel français. Paris : Ophrys.
- Gadet, F., & Varro, G., (2006) : « Le “scandale” du bilinguisme ». *Langage et société*, 116 (2), 9-28.
- Gagné, G., (1983) : « Normes et enseignement de la langue maternelle ». Dans J. Maurais *et al.* (Éd.), *La Norme linguistique*, Coll. L'ordre des mots (p. 463-509). Montréal : Publications du Québec.
- Galand, L., (1985) : « La langue berbère existe-t-elle ? » Dans C. Robin (Éd.), *Mélanges linguistiques offerts à Maxime Rodinson par ses élèves, ses collègues et ses amis* (p. 175-184). Paris : P. Geuthner.
- Gardner, N., & Zalvide, M., (2005) : « Basque acquisition planning ». *International Journal of the Sociology of Language*, (174), 55-72.
- Gardy, P., & Lafont, R., (1981) : « La diglossie comme conflit : l'exemple occitan ». *Langages*, 61, 75-91.
- Garmadi, J., (1981) : *La sociolinguistique*. Coll. Que sais-je ? Paris : Presses universitaires de France.
- Gasquet-Cyrus, M., & Petitjean, C., (2009) : *Le poids des langues : dynamiques, représentations, contacts, conflits*. Coll. Espaces discursifs. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Genesee, F. (Éd.), (1999) : *Program alternatives for linguistically diverse students*. Santa Cruz : Centre for research on education, diversity and excellence. Consulté de <http://www.cal.org/crede/pdfs/epr1.pdf>
- Gfeller, E., (2000) : *La société et l'école face au multilinguisme : l'intégration du trilinguisme extensif dans les programmes scolaires du Cameroun*. Coll. Apprentissages. Paris : Karthala.
- Ghechoua, A., (2001) : « Que veulent les Berbères ? » *L'Intelligent. Jeune Afrique. Hebdomadaire politique et économique international*, 2102-2103, 100-111.
- Gorter, D., (2006) : *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Grandguillaume, G., (1979) : « Langue, Identité et culture nationale au Maghreb ». *Peuples Méditerranéens*, 9, 3-28.
- Grandguillaume, G., (1983) : *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*. Coll. Islam d'hier et d'aujourd'hui. Paris : Maisonneuve et Larose.
- Grandguillaume, G., (1986) : « Langue arabe et état moderne au Maghreb ». Dans J.-R. Henry (Éd.), *Nouveaux enjeux culturels au Maghreb* (p. 78-88). Paris : CNRS.
- Grandguillaume, G., (1997a) : « Le multilinguisme dans le cadre national au Maghreb ». Dans F. Laroussi (Éd.), *Plurilinguisme et identités au Maghreb* (p. 13-19). Rouen : Publications de l'Université de Rouen.
- Grandguillaume, G., (1997b) : « Arabisation et démagogie en Algérie ». *Le Monde diplomatique*, 515, 3.

- Grandguillaume, G., (1997c) : « L'oralité comme dévalorisation linguistique ». *Peuples Méditerranéens*, 79 : Langue et stigmatisation sociale au Maghreb, 9-14.
- Grandguillaume, G., (2006) : « Langue arabe en Algérie et à Mayotte ». Présenté à Texte inédit de deux communications faites par G. Grandguillaume au colloque sur le bilinguisme à Mayotte organisé du 20 au 24 mars 2006 par le Vice-Rectorat de Mayotte. Consulté de http://www.gilbertgrandguillaume.net/ar_fr/mayotte.pdf
- Grenfell, M., & Kelly, M., (1999) : *Pierre Bourdieu : language, culture and education : theory into practice*. Berne : Peter Lang.
- Grin, F., (1997) : « Aménagement linguistique: du bon usage des concepts d'offre et de demande ». Dans N. Labrie (Éd.), *Etudes récentes en linguistique de contact* (p. 117-134). Bonn : Dümmler.
- Grin, F., (2005) : « Linguistic human rights as a source of policy guidelines: A critical assessment ». *Journal of Sociolinguistics*, 9 (3), 448-460.
- Grin, F., (2006) : « Economic considerations in language policy ». Dans T. Ricento (Éd.), *An introduction to language policy : theory and method*, Coll. Language and social change (p. 77-94). Oxford : Blackwell.
- Grosjean, F., (1982) : *Life with two languages : an introduction to bilingualism*. Cambridge : Harvard University press.
- Guespin, L., & Marcellesi, J.-B., (1986) : « Pour la glottopolitique ». *Langages*, 83, 5-34.
- Gumperz, John J., (1977) : « The Sociolinguistic Significance of Conversational Code-Switching ». *RELC Journal*, 8 (2), 1 -34.
- Gumperz, John Joseph., (1971) : *Language in social groups*. Stanford : Stanford University Press.
- Haddadou, M. A., (2000) : *Le guide de la culture berbère*. Alger : Ina-Yas.
- Hakuta, K., (1990) : *Bilingualism and Bilingual Education: A Research Prespective*. Washington DC : National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Hamers, J. F., & Blanc, M., (1983) : *Bilinguisme et bilinguisme*. Coll. Psychologie et sciences humaines. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Handaine, M., (2003) : *L'amazigh dans le système éducatif marocain, notes préliminaires*. Rabat : Editions Bouregreg Communication.
- Haugen, E., (1959) : « Planning for a standard language in modern Norway ». *Anthropological linguistics*, 1 (3), 8-21.
- Haugen, E., (1976) : « Dialect, language, nation ». *Sociolinguistics*, 97-111.
- Haugen, E., (1987) : *Blessings of Babel : bilingualism and language planning : problems and pleasures*. Contributions to the sociology of language. Berlin : Mouton de Gruyter.
- Heller, M., (2001) : « Legitimate language in multilingual school ». Dans M. Heller *et al.* (Éd.), *Voices of authority : education and linguistic difference* (p. 381-403). Westport : Ablex.
- Himmich, B. S., (1997) : *Au pays de nos crises : essai sur le mal marocain*. Casablanca : Afrique orient.
- Holes, C., (1994) : *Modern Arabic : structures, functions, and varieties*. Longmans' linguistics library. London : Longman.
- Hornberger, N., (1988) : *Bilingual education and language maintenance : a southern Peruvian Quechua case*. Coll. Topics in sociolinguistics. Dordrecht, Holland : Foris Publications.

- Hornberger, N., (1996) : « Language and Education ». Dans S. McKay *et al.* (Éd.), *Sociolinguistics and language teaching* (p. 495). Cambridge : Cambridge University Press.
- Hornberger, N., (2006) : « Frameworks and Models in Language Policy and Planning ». Dans T. Ricento (Éd.), *An introduction to language policy: theory and method*, Coll. Language and social change (p. 24-41). Malden : Blackwell Publishing.
- Houbedine, A.-M., (1996) : « Imaginaire Linguistique ». *Travaux de linguistique*, 7.
- Houbedine, A.-M., (1998) : « Théorie et méthodologie de l'Imaginaire linguistique ». Dans C. Canut (Éd.), *Imaginaire linguistique en Afrique* (p. 19-26). Paris : Éditions L'Harmattan.
- Howlett, J., (1976) : « L'identité culturelle en question et les langues maternelles ou la parole volée ». *Présence Africaine*, 99 - 100, 238 - 239.
- Hudson, A., (2002) : « Outline of a theory of diglossia ». *International Journal of the Sociology of Language*, (157), 1-48.
- Iraqi-Sinaceur, Z., (1998) : « La sociolinguistique et ses principales applications au Maroc ». *Les sciences humaines et sociales au Maroc*, Coll. Etudes et arguments (p. 307-334). Rabat : Université Mohammed V - Souissi.
- Iraqi-Sinaceur, Z., (2010) : « Le préscolaire dans l'enseignement public marocain : la langue ou les langues ? » (p. 53-79). Présenté à « La langue, les langues » tenu à Casablanca, 11-12 juin 2010, Maroc : Fondation Zakoura Education.
- IRCAM., (2003) : *Tifawin a tamazight 1, adlis n unlmad (manuel pédagogique de l'élève)*. Casablanca : Afrique Orient.
- IRCAM., (2004) : *Tifawin a tamazight 2, adlis n unlmad (manuel pédagogique de l'élève)*. Rabat : Publication OKAD.
- Jernudd, B. H., & Das Gupta, J., (1975) : « Towards a theory of language planning (Ch. 11) ». Dans Rubin *et al.* (Éd.), *Can language be planned? Sociolinguistic Theory and Practice for Developing nations* (p. 195-215). Honolulu : University Press of Hawaii.
- Jlok, Y., (2002) : *L'Institut Royal de la Culture Amazighe : Approche politique et juridique* (Mémoire de Licence en droit privé). Rabat: Université Mohammed V, Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales.
- Jodelet, D., (1989) : *Les représentations sociales*. Coll. Sociologie d'aujourd'hui. Paris : Presses universitaires de France.
- Kahlouche, R., (2001) : « L'enseignement d'une langue non aménagée au statut incertain : le berbère en Algérie ». *Mémoires de la société linguistique de Paris*, VIII : Les langues en danger, 157-168.
- Kaplan, R. B., & Baldauf, Richard B., (1997) : *Language planning from practice to theory*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Kasbarian, J.-M., (1997) : « Langue minorée et langue minoritaire ». Dans M.-L. Moreau (Éd.), *Sociolinguistique : les concepts de base*. Coll. Psychologie et sciences humaines. Bruxelles : P. Mardaga, 185-188.
- Khatibi, A., (1993) : *Penser le Maghreb*. Rabat : Société marocaine des éditeurs réunis.
- King, K. A., (2000) : « Language Ideologies and Heritage Language Education ». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3 (3), 167.
- Kloss, H., (1966) : « Types of Multilingual Communities: A Discussion of Ten Variables ». *Sociological Inquiry*, 36 (2), 135-145.
- Knibiehler, Y., Emmerly, G., Leguay, F., (1992) : *Des Français au Maroc*, Paris, Denoël.

- Koucha, A., (2000) : « La gestion de la politique linguistique, un espace francophone : l'exemple du Maroc ». Dans P. Dumont *et al.* (Éd.), *La coexistence des langues dans l'espace francophone, approche macrosociolinguistique. Deuxièmes journées scientifiques du Réseau de L'AUF « Sociolinguistique et dynamique des langues »* (p. 279-284). Montréal : AUPELF-UREF.
- Kouloughli, D.-E., (1996) : « Sur quelques approches de la réalité sociolinguistique arabe ». (M. Doss *et al.*, Éd.) *Égypte/Monde arabe*, 27-28 : Les langues en Égypte, 287-299.
- Kratochwil, Gabriele., (1999) : « Les associations culturelles amazighes au Maroc. Bilan et perspectives ». *Prologues*, 17, 38-45.
- Kremnitz, G., (1981) : « Du « bilinguisme » au « conflit linguistique ». Cheminement de termes et de concepts ». *Langages*, 15 (61), 63-74.
- Kremnitz, G., (1996) : « Diglossie ». Dans H. Goebel *et al.* (Éd.), *Kontaktlinguistik : ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung = Contact linguistics : an international handbook of contemporary research = Linguistique de contact : manuel international de recherches contemporaines* (p. 245-257). Berlin : W. de Gruyter.
- Labov, W., (1972) : « The logic of nonstandard English ». Dans W. Labov (Éd.), *Language in the inner city : studies in the Black English vernacular* (p. 201-240). Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- Labov, W., (1976) : *Sociolinguistique*. Coll. Le Sens commun. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Labov, W., (1978) : *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*. Coll. Le Sens commun. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Labov, W., (2001) : *Principles of linguistic change*. Coll. Language in society (Vol. 2). Oxford : Blackwell publishers.
- Lafont, R., (1971) : « Un problème de culpabilité sociologique : la diglossie franco-occitane ». *Langue française*, 9, 93-99.
- Lafont, R., (1984) : « Pour retrouver la diglossie ». *Lengas*, 15, 5-34.
- Lafuente, G., (1994) : « Le Dahir berbère ». Dans G. Camps (Éd.), *Encyclopédie berbère* (Vol. XIV : Conseil-Danse, p. 2178-2192). Aix-en-Provence : Edisud.
- Lafuente, G., (1999) : *La politique berbère de la France et le nationalisme marocain*. Coll. Histoire et perspectives méditerranéennes. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Lagarde, C., (2007) : « L'institution scolaire face à la diversité linguistique ». Dans C. Burban *et al.* (Éd.), *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ? Actes du colloque du 30 septembre et 1er octobre 2005*, Coll. Études. Presses universitaires de Perpignan.
- Lagarde, C., (2008) : *Identité, langue et nation : qu'est-ce qui se joue avec les langues?* Perpignan : Del Trabucaire.
- Laghaout, M., (1995) : « L'espace dialectal marocain, sa structure actuelle et son évolution récente ». *Dialectologie et sciences humaines au Maroc*, Coll. Colloques et séminaires (p. 9-41). Rabat : Publication de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Rabat.
- Lamarkbi, N. (2004) « Education non formelle au Maroc : lorsque l'Etat s'en mêle ». Article publié par le Centre National de Documentation : BdD Développement Economique et Social (Maroc). Consulté de : http://doc.abhatoo.net.ma/doc/IMG/pdf/education_nonformelle.pdf
- Landry, R., & Allard, R., (1994) : « Diglossia, ethnolinguistic vitality, and language behavior ». *International Journal of the Sociology of Language*, (108), 15-42.

- Landry, R., & Bourhis, R. Y., (1997) : « Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality ». *Journal of Language and Social Psychology*, 16 (1), 23 -49.
- Larcher, P., (2003) : « Diglossie arabisante et *fusha* vs '*ammiyya* arabes. Essai d'histoire parallèle ». Dans J. Arpin *et al.* (Éd.), *History of Linguistics* (p. 47-62). Amsterdam : John Benjamins.
- Laroussi, F., (1997a) : « Jugements épilinguistiques sur la langue maternelle – Une stigmatisation en cache une autre ». *Peuples Méditerranéens*, 79, 141-152.
- Laroussi, F., (2002) : « Minoration linguistique au Maghreb : langues, nations et identités ». *Diversité*, VII.
- Laroussi, F. (Éd.), (1993) : « Minoration linguistique au Maghreb ». *Cahiers de Linguistique Sociale*, 22.
- Laroussi, F. (Éd.), (1997b) : *Plurilinguisme et identités au Maghreb*. Rouen : Publications de l'Université de Rouen.
- Laroussi, F. (Éd.), (2003) : « Quelle politique pour quel Etat-nation ? » *Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne*, 1. Consulté de http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_1.html
- Laroussi, F. (Éd.), (2004) : « Aménagement linguistique au Maroc ». *Revue d'aménagement linguistique*, 107.
- Launey, M., (2005) : « L'exploitation pédagogique des langues maternelles : analyses et perspectives du cas guyanais ». Dans L.-F. Prudent *et al.* (Éd.), *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (p. 219-240). Bern : Peter Lang.
- Launey, M., (2006) : « La dimension proprement linguistique de la valorisation et de la présence scolaire des langues maternelles ». Présenté au Colloque sur le bilinguisme et l'interculturalité, Dombéni (Mayotte), 20-23 mars (non publié).
- Leclerc, J., (1986) : *Langue et société*. Laval : Mondia. Et son site internet : L'aménagement linguistique dans le monde. Consulté de <http://www.tlfg.ulaval.ca/AXL/>
- Levi-Strauss, C., (1958) : « Linguistique et anthropologie ». *Anthropologie structurale* (p. 78-79). Paris : Plon.
- Lezouret, L., (2009) : « Education bilingue en Afrique : des options politiques aux options didactiques ». Dans C. Gonçalves *et al.* (Éd.), *Approches comparées de l'enseignement des langues et de la formation des enseignants*, Coll. Éducation comparée. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Loubier, C., (2008) : *Langues au pouvoir : politique et symbolique*. Coll. Sociolinguistique. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Lucci, V. *et al.*, (1998) : *Des écrits dans la ville : sociolinguistique des écrits urbains : l'exemple de Grenoble*. Coll. Sémantiques. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Lüdi, G., (1990) : « Diglossie et polyglossie ». Dans G. Holtus *et al.* (Éd.), *Lexikon der romanistischen Linguistik (LRL)* (p. 307-334). Tübingen : M. Niemeyer.
- Lüdi, G., (1997) : « Un modèle consensuel de la diglossie ». Dans M. Matthey (Éd.), *Les langues et leurs images* (p. 88-93). Neuchâtel : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.
- Lüdi, G., (2007) : « Le parler plurilingue: une catégorie étique ou émique ? » Dans L. Gajo *et al.* (Éd.), *Langues en contexte et en contact : hommage à Cecilia Serra*, Coll. Cahiers de l'ILSL (Vol. 23). Lausanne : Université de Lausanne.

- Lüdi, G., & Py, B., (1986) : *Etre bilingue*. Coll. Exploration. Berne : Peter Lang.
- Maalouf, A., (1998) : *Les identités meurtrières*. Paris : B. Grasset.
- Maamouri, M., (1998) : « Language Education and Human Development : Arabic Diglossia and Its Impact on the Quality of Education in the Arab Region ». Présenté à : the Mediterranean Development Forum of the World Bank (Marrakech, Morocco, Sept. 3-6). Consulté de : <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED456669.pdf>.
- Mackey, W. F., (1967) : *Bilingualism as a world problem = Le bilinguisme phénomène mondial*. Montreal : Harvest House.
- Mackey, W. F., (1971) : *La Distance interlinguistique*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Mackey, W. F., (1996) : « Langue première et langue seconde ». Dans H. Goebel *et al.* (Éd.), *Kontaktlinguistik : ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung = Contact linguistics : an international handbook of contemporary research = Linguistique de contact : manuel international de recherches contemporaines* (p. 271-283). Berlin : W. de Gruyter.
- Macnamara, J., (1967) : « The Effects of Instruction in a Weaker Language ». *Journal of Social Issues*, 23 (2), 121-135.
- Mahmoud, Y., (1986) : « Arabic after diglossia ». Dans J. A. Fishman *et al.* (Éd.), *The Fergusonian impact* (p. 239-251). Berlin : Mouton de Gruyter.
- Manzano, F. (Éd.), (1999) : « Langues du Maghreb et du sud méditerranéen ». *Cahiers de Sociolinguistique*, 4.
- Manzano, F., (2003) : « Diglossie, contacts et conflits de langues...A l'épreuve de trois domaines géolinguistiques : Haute Bretagne, Sud occitano-roman, Maghreb ». *Cahiers de Sociolinguistique*, 8 : Langues, contacts, complexité. Perspectives théoriques en sociolinguistique, 51-66.
- Marçais, W., (1930) : « La diglossie arabe ». *L'enseignement public*, 104, 401-409.
- Marçais, W., (1939) : « Comment l'Afrique du nord a été arabisée ». *Annales de l'Institut d'études orientales de la Faculté des Lettres de l'Université d'Alger* (p. 171-192). Présenté à Conférence faite à l'université de Londres le 26 janvier 1939.
- Marcellesi, C., & Treignier, J., (1990) : « Eléments pour une didactique des langues polynomiques : l'expérience de l'enseignement plurinormaliste du français ». *PULA (Publications Universitaires de Linguistique et d'Anthropologie)*, 3/4 : Actes du colloque international des langues polynomiques, Corti, Université de Corse, 368-281.
- Marcellesi, J. B., (1990) : « Polynomie, variation et norme ». *PULA (Publications Universitaires de Linguistique et d'Anthropologie)*, 3/4 : Actes du colloque international des langues polynomiques, Corti, Université de Corse, 317-322.
- Marcellesi, J.-B., (1983) : « La définition des langues en domaine roman : les enseignements à tirer de la situation corse ». *Actes du congrès des romanistes d'Aix-en-Provence : sociolinguistique des langues romanes* (Vol. 5, p. 309-314).
- Martinet, A., (1982) : « Bilinguisme et diglossie. Appel à une vision dynamique des faits ». *La linguistique*, 18 (1), 5-16.
- Martinez, P., (2011) : « Curriculum et finalités d'un enseignement/apprentissage en langues et cultures : pour une historicisation des approches ». *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 49 : Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures, 23-35.
- Martinez, P., & Pekarek Doehler, S., (2000) : « Le contact des langues lorsqu'il croise sur son chemin la didactique... : un état des lieux ». Dans P. Martinez *et al.* (Éd.), *La notion de contact*

- de langues en didactique*, Coll. Notions en questions (p. 191-207). Fontenay-aux-Roses : ENS éditions.
- Martinez, P., Moore, D., Spaëth, V., (Éd.), (2008) : *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*, Riveneuve Editions.
- Matthey, M. (Éd.), (1997) : *Les langues et leurs images*. Neuchâtel : IRDP.
- Maurer, B., (1998) : « De quoi parle-t-on quand on parle de représentations sociolinguistiques ? » Dans C. Canut (Éd.), *Imaginaires linguistiques en Afrique. Actes du colloque de l'Inalco, Attitudes, représentations et imaginaires linguistiques en Afrique. Quelles notions pour quelles réalités* (p. 27-37). Paris : Éditions L'Harmattan.
- Maurer, B., (2007) : *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée : langues africaines-langue française*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Maurer, B., (2010) : *Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour l'action*. Rapport général de l'AUF. Paris : Editions des archives contemporaines.
- Maurer, B., (2011) : « Rédaction de curriculums en Afrique francophone et aspects linguistiques ». *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 49 : Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures, 91-103.
- May, S., (2005) : « Language rights: Moving the debate forward ». *Journal of Sociolinguistics*, 9 (3), 319-347.
- McKay, S., & Hornberger, N. H., (1996) : *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Medjeber, S., (2005) : *ABC Amazigh : une expérience éditoriale en Algérie (1996-2001)*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Meksem, Z., (2007) : *Pour une sociodidactique de la langue amazighe : approche textuelle* (Thèse doctorat sous la direction de M. Rispaïl). Grenoble: Université Stendhal - Grenoble III.
- Menken, K., & Garcia, O. (Éd.), (2010) : *Negotiating Language Policies in Schools : Educators As Policymakers*. London : Routledge.
- Mernissi, F., (2003) : *Les Aït-Débrouille. ONG rurales du Haut-Atlas*. Rabat : Editions Marsam.
- Mesthrie, R. et al, (2000) : *Introducing sociolinguistics*. Edinburgh : Edinburgh University Press.
- Meyerhoff, M., (2006) : *Introducing Sociolinguistics*, London: Routledge.
- Miller, C., (2003) : « Linguistic Policies and the issue of ethno-linguistic minorities in the Middle East ». Dans Usuki A. & H. Kato (Éd.), *Islam in the Middle Eastern Studies: Muslims and Minorities*, JCAS, Symposium Series 7, Osaka, Japan, 149-174
- Miller, C., (2009) : « Le poids de l'arabe mais de quel arabe parlons nous ? ». Dans M. Gasquet Cyrus et C. Petitjean (Éd.), *Le poids des langues, (Dynamiques, représentations, contacts, conflits)*, Paris, L'Harmattan, 141-162
- Miller, C., & Caubet, D., (2009) : « Arabic sociolinguistics in the Middle East and North Africa (MENA) ». Dans M. J. Ball (Éd.), *The Routledge Handbook of Sociolinguistics Around the World* (p. 238-256). London : Routledge.
- Miller, C., & Haeri, N., (2008) : « Pourquoi un numéro consacré à la question du rapport entre langues, religion et modernité dans l'espace musulman ? » *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, (124) : Langues, religion et modernité dans l'espace musulman.
- Milroy, J., (2001) : « Language ideologies and the consequences of standardization ». *Journal of Sociolinguistics*, 5 (4), 530-555.

- Milroy, L., & Muysken, P., (1995) : *One Speaker two Languages : Cross- Disciplinary Perspectives on Code- switching*. New York : Cambridge University Press.
- Moatassime, A., (1992) : *Arabisation et langue française au Maghreb : un aspect sociolinguistique des dilemmes du développement*. Coll. Tiers monde. Paris : Presses universitaires de France.
- Moatassime, A., (2006) : *Langages du Maghreb face aux enjeux culturels euro-méditerranéens*. Coll. Histoire et perspectives méditerranéennes. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Mondada, L., & Pekarek Doehler, Simona (Éd.), (2003) : *Plurilinguisme : enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs ; Festschrift pour Georges Lüdi*. Tübingen : A. Francke.
- Moore, D., (1996) : « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 7, 95-121.
- Moore, D., (2007) : *Plurilinguismes et école*. Coll. Langues et apprentissage des langues. Paris : Didier.
- Moreau, M.-L., (1997) : *Sociolinguistique : les concepts de base*. Coll. Psychologie et sciences humaines. Bruxelles : P. Mardaga.
- Morsly, D., (1997) : « Tamazight langue nationale ? » Dans F. Laroussi (Éd.), *Plurilinguisme et identités au Maghreb* (p. 37-43). Rouen : Publications de l'Université de Rouen.
- Moshe, N., (1984) : « Language planning goals : a classification ». *Language Planning and Language Policy*, 8 (3), 294-323.
- Moussaoui, D., (2010) : « Langue maternelle et développement de la personnalité » (p. 35-42). Présenté à « La langue, les langues » tenu à Casablanca, 11-12 juin 2010, Maroc : Fondation Zakoura Education.
- Moustaoui, A., (2007) : *Lenguas, identidades y discursos en Marruecos : la pugna por la legitimidad* (Thèse de doctorat). Université autonome de Barcelone. Consulté de http://www.tesisenxarxa.net/TDX/TDX_UAB/TESIS/AVAILABLE/TDX-0124108-150539//ams1de1.pdf
- Munther, Y., (2006) : « Integrating the Colloquial with *Fusha* in the Arabic-as-a-Foreign-Language Classroom ». Dans K. M. Wahba *et al.* (Éd.), *Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st Century* (p. 157-167). Matwah : Lawrence Erlbaum.
- Naffati, H., & Queffélec, A. (Éd.), (2004) : « Le français en Tunisie ». *Le français en Afrique*, 18.
- Naït-Zerrad, K., (2002) : « Les systèmes de notation du berbère ». Dans D. Caubet *et al.* (Éd.), *Codification des langues de France* (p. 331-340). Paris : Éditions L'Harmattan.
- Nettle, D., & Romaine, S., (2003) : *Ces langues, ces voix qui s'effacent : menaces sur les langues du monde*. Coll. Frontières. Paris : Autrement.
- Niloofar, H., (1996) : « Conceptualizing Heterogeneity in Arabic ». *Égypte/Monde arabe*, 27-28, 301-305.
- Nissabouri, A., (2005) : « L'arabisation : politique et enjeux de pouvoir au Maroc ». Dans M. Schuwer (Éd.), *Parole et pouvoir. Enjeux politiques et identitaires* (p. 213-238). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Oussikoum, B., (2006) : « Insertion de la langue amazighe dans les cursus scolaires du système éducatif ». Dans M. Ennaji (Éd.), *Le substrat amazighe de la culture marocaine, Actes du colloque national du 11-13 mars 2005 tenu à Fès*, Coll. Colloques et séminaires (p. 51-54). Fès : Université Sidi Mohammed Ben Abdellah.

- Parodi, C., (2007) : « Stigmatized Spanish Inside the Classroom and Out: A Model of Language Teaching to Heritage Speakers ». Dans D. M. Brinton *et al.* (Éd.), *Heritage Language Education. A New Field Emerging* (p. 199-214). London : Routledge.
- Paulston, C. B., & Heidermann, K., (2006) : « Language policies and the education of linguistic minorities ». Dans T. Ricento (Éd.), *An introduction to language policy: Theory and method* (p. 292-310). London : Blackwell.
- Paulston, C. B., & Tucker, G. R. (Éd.), (2003) : *Sociolinguistics: the essential readings*. Malden : Blackwell Publishing.
- Pauwels, A., (2005) : « Language Maintenance ». Dans A. Davies *et al.* (Éd.), *The Handbook of Applied Linguistics* (p. 719-737). Oxford : Blackwell Publishing Ltd. Consulté de http://www.blackwellreference.com/public/tocnode?id=g9781405138093_chunk_g97814051380932#citation
- Paye, L., (1992) : *Enseignement et société musulmane : introduction et évolution de l'enseignement moderne au Maroc*. Rabat : Imprimerie Arrissala.
- Petitjean, C., (2009) : *Représentations linguistiques et plurilinguisme* (Thèse de doctorat). Aix-en-Provence: Université de Provence.
- Pietro (de), J.-F., & Matthey, M., (2003) : « Plurilinguisme et plurilinguisme ... » Dans L. Mondada *et al.* (Éd.), *Plurilinguisme : enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs ; Festschrift pour Georges Lüdi* (p. 133-145). Tübingen : A. Francke.
- Poche, B., (1999) : « Où commence, où finit la notion de langue minoritaire ? » *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 69 (1) : Les langues minoritaires en contexte, 195-215.
- Pouëssel, S., (2010) : *Les identités amazighes au Maroc*. Paris : Non lieu.
- Poutignat, P., (2002) : « À propos des “langues minoritaires” et des groupes qui les parlent ». *Cahiers de l'Urmis*, 8 : Le cosmopolitisme.
- Prudent, L.-F., (1981) : « Diglossie et interlecte ». *Langages*, 61, 13-38.
- Prudent, L.-F., (2005) : « Interlecte et pédagogie de la variation en pays créole ». Dans L.-F. Prudent *et al.* (Éd.), *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (p. 359-378). Bern : Peter Lang.
- Pruvost, J., & Sablayrolles, J.-F., (2003) : *Les néologismes*. Coll. Que sais-je ? Paris : Presses universitaires de France.
- Psichari, J., (1928) : « Un pays qui ne veut pas de sa langue ». *Mercure de France*, 207, 63-121.
- Py, B., (1992) : « Regards croisés sur les discours du bilingue et de l'apprenant ou retour sur le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue seconde ». *Lidil*, 6 : Autour du multilinguisme, 9 - 25.
- Py, B., (2004) : « Pour une approche linguistique des représentations sociales ». *Langages*, 38 (154), 6-19.
- Py, B., (2005) : « Représentations langagières et malentendus dans l'enseignement plurilingue ». *Education et Sociétés Plurilingues*, 19, 73 - 84.
- Quitout, M., (1997) : *Grammaire berbère : rifain, tamazight, chleuh, kabyle*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Quitout, M., (2007) : *Paysage linguistique et enseignement des langues au Maghreb des origines à nos jours : l'amazighe, l'arabe et le français au Maroc, en Algérie, en Tunisie et en Libye*. Coll. Europe-Maghreb. Paris : Éditions L'Harmattan.

- Quitout, M., & Rispaïl, M., (2010) : *L'enseignement de la langue amazighe au Maroc et en Algérie : pratiques et évaluation*. La Revue des Deux Rives, Europe-Maghreb. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Rachik, H. (Éd.), (2006) : *Usages de l'identité amazighe au Maroc*. Casablanca : Najah El Jadida.
- Rami, A., (2010) : « L'enseignement et l'apprentissage des langues : impasses et alternatives possibles et optimales » (p. 197-206). Présenté à « La langue, les langues » tenu à Casablanca, 11-12 juin 2010, Maroc : Fondation Zakoura Education.
- Rapanoël, S. (2007) : *Les langues à l'école primaire de la Réunion. Des représentations diglossiques aux pratiques interlectales*. (Thèse de doctorat sous la direction de J. Billiez). Université Stendhal - Grenoble III.
- Redjala, R., (1994) : « Le long chemin de la revendication culturelle berbère ». *Hommes et migrations*, 1179, 25-31.
- Redouane, R., (1998) : « Arabisation in the Moroccan Educational System: Problems and Prospects ». *Language, Culture and Curriculum*, 11 (2), 195.
- Rey, A., (1972) : « Usages, jugements et prescriptions linguistiques ». *Langue française*, 16 (1), 4-28.
- Ricento, T. (Éd.), (2006) : *An introduction to language policy : theory and method*. Coll. Language and social change. Oxford : Blackwell.
- Rispaïl, M., (2005) : *Langues maternelles, contacts, variations et enseignement: le cas de la langue amazighe*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Rispaïl, M., (2006) : « Le français en situation de plurilinguisme : un défi pour l'avenir de notre discipline ? pour une socio-didactique des langues et des contacts de langues ». *AIRDF, la lettre de l'association*, 38, 5-12.
- Robert, A., & Bouillaguet, A., (1997) : *L'analyse de contenu*. Coll. Que sais-je ? Paris : Presses universitaires de France.
- Robillard (de), D., (1997) : « Aménagement linguistique ». Dans M.-L. Moreau (Éd.), *Sociolinguistique : concepts de base* (p. 36-41). Liège : Madraga.
- Roldan, M., (2005) : « El español en el contexto sociolingüístico marroquí : Evolucion y perspectivas ». *Revista de la Consejería de Educación y Ciencia en Marruecos. La lengua española en Marruecos ayer y hoy*, 33-46.
- Romaine, S., (1982) : *Sociolinguistic variation in speech communities*. London : Edward Arnold.
- Romaine, S., (1989) : *Bilingualism*. Coll. Language in society. Oxford : Basil Blackwell.
- Romaine, S., (2002) : « The Impact of Language Policy on Endangered Languages ». *International Journal on Multicultural Societies*, 4 (2) : Protecting Endangered Minority Languages: Sociolinguistic Perspectives, 194-212.
- Romero-Little, M. E., & McCarty, T. L., (2006) : *Language Planning Challenges and Prospects in Native American Communities and Schools*. Tempe : Arizona State University.
- Roulet, E., (1980) : *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Coll. Langues et apprentissage des langues. Paris : Hatier.
- Rousseau, L.-J., (2005) : « Terminologie et aménagement des langues ». *Langages*, 39 (157), 93-102.
- Rousseau, L.-J., (2007) : « Elaboration et mise en œuvre des politiques linguistiques ». *Cahiers du Réseau International Francophone d'Aménagement Linguistique (Rifal)*, 26 : Terminologie, culture et société, 58-71.

- Rubin, J., & Jernudd, B. H., (1975) : *Can language be planned? Sociolinguistic theory and practice for developing nations*. Honolulu : University Press of Hawaii.
- Rubin, J. *et al.*, (1977) : *Language planning processes*. Contributions to the sociology of language. The Hague : Mouton.
- Ruiter, J. J., (2001) : « Analyse sociolinguistique de la Charte nationale d'éducation et de formation ». *Langues et linguistique. Revue Internationale de Linguistique*, 8 : Plurilinguisme au Maroc et dans les communautés marocaines en Europe, 30-47.
- Ruiter, J. J., (2006) : *Les jeunes Marocains et leurs langues*. L'Harmattan.
- Sabatier, C., & Dasen, P. R., (2001) : *Cultures, développement et éducation : autres enfants, autres écoles*. Coll. Espaces interculturels. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Sadiqi, F., (1997) : « The place of Berber in Morocco ». *International Journal of the Sociology of Language*, (123), 7-22.
- Sadiqi, F., (2001) : « La dynamique du berbère au Maroc ». *Langues et linguistique. Revue Internationale de Linguistique*, 8 : Plurilinguisme au Maroc et dans les communautés marocaines en Europe, 65-76.
- Sauzet, P., (1988) : « Diglossie : conflit ou tabou ? » *La Bretagne linguistique*, 5, 1-40.
- Shohamy, E. G., (2006) : *Language policy : hidden agendas and new approaches*. London : Routledge.
- Shohamy, E., & Gorter, D. (Éd.), (2009) : *Linguistic Landscapes: Expanding the Scenery*. New York : Routledge.
- Sidi Hida, B., (2007) : *Mouvements sociaux et logiques d'acteurs. Les ONG de développement face à la mondialisation et à l'Etat au Maroc* (Thèse de doctorat en sciences sociales). Université catholique de Louvain.
- Siguán Soler, M., & Mackey, W. F., (1986) : *Éducation et bilinguisme*. Coll. Sciences de l'éducation. Paris : UNESCO.
- Sini, C., (2004) : « Une graphie pour écrire l'amazigh : choix ou instrumentalisation politico-idéologique ? » *L'Ancrage*, 3. Consulté de :
<http://www.pitt.edu/AFShome/f/r/frit/public/html/ancrage/CherifSini.html>
- Skattum, I., (2010) : « L'introduction des langues nationales dans le système éducatif au Mali : objectifs et conséquences ». *Journal of Language Contact, THEMA 3 : Multilingualism and language contact in West Africa: towards a holistic perspective*, 247-270.
- Skounti, A. *et al.*, (2004) : *Tirra : aux origines de l'écriture au Maroc*. Rabat : Institut royal de la culture amazighe.
- Skutnabb-Kangas, T., (1981) : *Bilingualism or not : the education of minorities*, Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. & Garcia, O., (1995) : *Multilingualism for all*. Lisse : Swets & Zeitlinger.
- Spolsky, B., (2004) : *Language policy*. New York : Cambridge University Press.
- Stewart, W., (1962) : « An Outline of Linguistic Typology for Describing Multilingualism ». Dans F. A. Rice (Éd.), *Study of the role of second languages in Asia, Africa, and Latin America* (p. 15-25). Washington : Center for Applied Linguistics of the Modern Language Association of America.
- Stewart, W., (1968) : « A Sociolinguistic Typology for Describing National Multilingualism ». Dans J. A. Fishman (Éd.), *Readings in the sociology of language*. The Hague : Mouton.

- Stora, B., (2000) : « Peut-on rénover l'école au Maghreb ? » *Le Monde de l'éducation*, 280, 58-60.
- Tabouret-Keller, A., (1982) : « Entre bilinguisme et diglossie, du malaise des cloisonnements universitaires au malaise social ». *La linguistique*, 18 (1), 17-43.
- Tabouret-Keller, A., (2006) : « A propos de la notion de diglossie. De la malencontreuse opposition entre « haute » et « basse » : ses sources et ses effets ». *Langage et société*, 118 (4), 109-128.
- Taïfi, M., (1991) : *Dictionnaire tamazight-français (parlers du Maroc central)*. Paris : Éditions L'Harmattan - Awal.
- Taïfi, M., (2004) : « Si les Berbères ne s'entendent pas, qu'ils s'écrivent ! Pour une écriture grammaticale du berbère à usage didactique ». Dans M. Ameer *et al.* (Éd.), *Standardisation de l'amazighe : actes du séminaire* (p. 30-43). Rabat : Institut royal de la culture amazighe.
- Taleb Ibrahim, K., (1997) : *Les Algériens et leur(s) langue(s) : éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*. Alger : Editions el Hikma.
- Tamer, Y., (2003) : *Language and Elementary Education in Morocco : A sociolinguistic approach* (Thèse de doctorat sous la direction de A. Youssi). Rabat : Université Mohammed V, Faculté des lettres.
- Tamer, Y., (2006) : « What variety of Arabic do Moroccan elementary school teachers use, when, and why ? Implications for teaching modern standard Arabic ». *Actas del Primer Congreso Árabe marroquí: estudio, enseñanza y aprendizaje - Cádiz, le 27-28 avril 2006* (p. 191-216). Cádiz : Publication de l'Universidad de Cádiz.
- Thiers, J., (1990) : « Pour la langue polynomique ». (J. Chiorboli, Éd.) *PULA (Publications Universitaires de Linguistique et d'Anthropologie)*, 3/4 : Actes du colloque international des langues polynomiques, Corti, Université de Corse, 5-10.
- Thomas, W. P., & Collier, V., (1997) : *School effectiveness for language minority students*. Washington DC : National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Tigziri, N., (2002) : « Enseignement de la langue amazighe : état des lieux ». *Passerelles*, 24 : Tamazight face à son avenir, 61-70.
- Tirvassen, R., (2010) : *La langue maternelle à l'école dans l'océan Indien : Comores, Madagascar, Maurice, Réunion, Seychelles*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Tirvassen, R., (2011) : « Curriculum et besoins langagiers en zone d'éducation linguistique plurielle ». *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 49 : Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures, 104-114.
- Tomasello, M., (2003) : *Constructing a language : a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge : Harvard University Press.
- Trabelsi, S., (1999) : « L'attitude des parents face à l'enseignement des langues minoritaires ». *Lidil*, 19 : Les langues régionales. Enjeux sociolinguistiques et didactiques, 129-141.
- Trudgill, P., (1995) : *Sociolinguistics : an introduction to language and society*. London : Penguin.
- Valdés, G., (1995) : « The Teaching of Minority Languages as Academic Subjects: Pedagogical and Theoretical Challenges ». *The Modern Language Journal*, 79 (3), 299-328.
- Valdés, G., (2005) : « Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized? » *The Modern Language Journal*, 89 (3), 410-426.

- Vargas, C., (2006) : « Sociolinguistique et didactique de la langue première ». *Skholé, Hors-série (1)*, 1 - 6.
- Vermeren, P., (2001) : *Le Maroc en transition*. Paris : La Découverte.
- Vermeren, P., (2005) : Entretien dans *Jeune Afrique* (16 octobre). Propos recueillis par F. Miadi. http://www.jeuneafrique.com/jeune_afrique/article_jeune_afrique.asp?art_cle=LIN16105pierrneremr0
- Vignier, G., (1996) : « Politiques linguistiques, actions de projet et contraintes scolaires ». *Etudes de linguistique appliquée. Revue de Didactologie des langues-cultures*, 3 (103) : Promotion, réformes des langues et système éducatif, 357-384.
- Volle, R.-M., (2006) : « La diffusion de la langue-culture romani standardisée dans les écoles roumaines. Un défi à l'hétérogénéité des pratiques langagières et des positionnements identitaires des Roms ». *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexuculturologie*, 143, 371 - 384.
- Volle, R.-M., (2007) : *De la politique linguistique aux orientations didactiques : l'incidence du romani commun sur les pratiques et les représentations langagières des Roms en Roumanie* Thèse de doctorat sous la direction d'H. Boyer, Université Montpellier III.
- Vygotski, L. S., (2002) : *Pensée et langage*. Paris : la Dispute.
- Wagner, D. A., (1993) : *Literacy, culture, and development : becoming literate in Morocco*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Wagner, D. A. *et al.*, (1989) : « Does learning to read in a second language always put the child at a disadvantage? Some counterevidence from Morocco ». *Applied Psycholinguistics*, 10 (1), 31-48.
- Waterbury, J., (1975) : *Le Commandeur des croyants : la monarchie marocaine et son élite*. Coll. Pays d'outre-mer. Paris : Presses universitaires de France.
- Watt, J. M., (2000) : « The Current Landscape of Diglossia Studies ». Dans S. E. Porter (Éd.), *Diglossia and other topics in New Testament linguistics* (p. 90-111). Sheffield : Sheffield Academic Press.
- Weinreich, U., (1974) : *Languages in contact : Findings and problems*. Coll. Janua linguarum. The Hague : Mouton.
- Wharton, S., (2005) : « La sociolinguistique à l'épreuve des institutions en situation diglossique ». Dans L.-F. Prudent *et al.* (Éd.), *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (p. 19-36). Bern : Peter Lang.
- Wolff, E. H., (2004) : « La langue dans la société ». Dans B. Heine *et al.* (Éd.), *Les langues africaines* (p. 351-406). Paris : Karthala.
- Wright, W. E., (2007) : « Heritage language programs in the era of English-only and No Child Left Behind ». *Heritage Language Journal*, 5 (1), 1-26.
- Youssi, A., (1983) : « La triglossie dans la typologie linguistique ». *La linguistique*, 19 (2), 71 - 83.
- Youssi, A., (1989) : « Changements socioculturels et dynamique linguistique ». *Langue et société au Maghreb : bilan et perspectives*, Coll. Colloques et séminaires (p. 101-116). Rabat : Publications de la Faculté des lettres et sciences humaines de Rabat.
- Youssi, A., (1995) : « The Moroccan triglossia: facts and implications ». *International Journal of the Sociology of Language*, 112, 29-44.
- Youssi, A., (2000/2001) : « Types of Multi-Lingualism and Multi-Dialectalism across the Arabic Speaking Communities ». *Estudios de dialectología norteafricana y andalusí*, 5, 7-28.

- Youssi, A., (2010) : « Prendre langue avec l'avenir » (p. 259-286). Présenté à « La langue, les langues » tenu à Casablanca, 11-12 juin 2010, Maroc : Fondation Zakoura Education.
- Zarate, G., & Candelier, M., (1997) : *Les représentations en didactique des langues et cultures*. Coll. Notions en questions. Paris : ENS de Fontenay Saint-Cloud.
- Ziamari, K., (2009) : « Le contact entre l'arabe marocain et le français au Maroc : spécificités linguistique et sociolinguistique ». *Synergies Tunisie*, 1, 173-186.

Textes et rapports officiels

- Banque mondiale (2008) : *Education at a glance (statistiques)*. Consulté de : <http://go.worldbank.org/JVXVANWYY0>
- CARAP (2007) (Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures),. Candelier, M. (dir.) Strasbourg : Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe.
- CECRL (2000) : *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Consulté de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf7
- CCR (2011) (Commission Consultative sur la Régionalisation) : *Rapport sur la régionalisation avancée*, Royaume du Maroc. Consulté de : <http://www.regionalisationavancee.ma/PageFR.aspx?id=5>
- COSEF (1999) (Commission Spéciale pour l'Education et la Formation) : *Charte Nationale d'Education et de Formation*. Maroc. Consulté de : http://www.uh2c.ac.ma/uh2c/loi/charte_fr.pdf
- CSE (2008) (Conseil supérieur de l'enseignement. Royaume du Maroc) : *Etat et perspectives du système d'éducation et de formation* (Rapport annuel). Maroc. Consulté de <http://www.scribd.com/doc/12401802/etat-et-perspectives-du-systeme-deduction-et-de-formation-maroc-2008metier-de-lenseignant>
- CSE (2009) (Conseil Supérieur de l'Enseignement) : *Programme National d'Evaluation des Acquis* (Rapport analytique). Royaume du Maroc. Consulté de http://www.cse.ma/admin_files/rap_analyt_VF.pdf
- Discours royal (2001a) : *Discours à l'occasion du deuxième anniversaire de l'intronisation de Sa Majesté le Roi Mohammed VI* (Discours du trône). Consulté de http://www.map.ma/mapfr/discours/discours_trone2001.htm
- Discours royal (2001b) : *Discours de S.M. le Roi Mohammed VI lors de la cérémonie d'apposition du Sceau chérifien scellant le dahir créant et organisant l'Institut Royal de la culture amazighe*, à Ajdir. Consulté de <http://www.ircam.ma/fr/textes/dahir.asp>
- FIDH (2003) (Fédération Internationale des Droits de l'Homme) : *Le Maroc et la question amazighe* (59ème session du Comité pour l'élimination de la discrimination raciale). Délégation permanente auprès des Nations-Unies à Genève. Consulté de : <http://www.fidh.org/intgouv/onu/rapport/2003/maroc.pdf>
- FZE (2011) (Fondation Zakoura Education) Synthèse et recommandations du Colloque « La Langue, les Langues ». Juin 2010. Casablanca. Consulté de : http://www.zakoura-education.org/IMG/SYNTHESE_COLLOQUE_VF.pdf
- HCP (2007) (Haut Commissariat au Plan) : « Indicateurs et agrégats ». Consulté de <http://www.hcp.ma/>

- MEN (2002), (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la recherche Scientifique) : *Le livre blanc*. Commission de révision des programmes pédagogiques marocains de l'enseignement primaire, secondaire et qualifiant) : Royaume du Maroc.
- MEN (2003) : *Intégration de la langue amazighe dans les cursus scolaires*, (Note N°. 108). Royaume du Maroc: Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse.
- MEN (2006) : *L'organisation de l'enseignement de l'Amazighe et la formation de ses enseignants*, (Note N°. 130), (2006) : Royaume du Maroc.
- MEN (2007): *(A propos de l'intégration de la langue amazighe dans les cursus scolaires)* (Note N°. 133/07), Royaume du Maroc..
- MEN (2008) : *Pour un nouveau souffle de la réforme de l'Éducation-Formation, Présentation du Programme NAJAH* (Rapport détaillé). (2008) : Royaume du Maroc: Consulté de <http://www.ucam.ac.ma/pages/PU/Introduction.PDF>
- MEN, (2009) : *La gestion de l'horaire scolaire au cycle de l'enseignement primaire*, (Note N°. 122). Royaume du Maroc.
- Plan d'urgence 2009-2011 : Besoins en ressources humaines et financières* (Version projet - Département de l'Enseignement scolaire). (2008a) : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique.
- Plan d'urgence 2009-2011 : Besoins en ressources humaines et financières*. (2008b) : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique.
- PNUD (2006) (Programme des Nations Unies pour le développement) : *Femmes et dynamiques du développement* (Rapport de développement humain). Consulté de http://www.pnud.org.ma/pdf/rapports/RAP_DEV_HUM_Fr_05.pdf
- PNUD (2007) : « Les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) au Maroc ». (2007) : *Programme des Nations Unies pour le Développement - Maroc*. Consulté de <http://www.pnud.org.ma/omd.asp>
- TAMAZGHA (2003) : *La question amazighe au Maroc* (Rapport alternatif au Comité pour l'Élimination de la Discrimination Raciale (CERD)). Organisation Non Gouvernementale de défense des droits des Imazighen. Consulté de : http://www.tamazgha.fr/article.php3?id_article=678
- UNESCO (1953) : *The use of vernacular languages in education* (Monographs on Fundamental Education No. VIII). Paris : UNESCO.
- UNESCO (2003) : *L'éducation dans un monde multilingue* (Document cadre). Paris : UNESCO.
- UNESCO (2004) : *Encourager le secteur privé » : la réforme de l'enseignement préscolaire au Maroc* (Note sur la Politique de la Petite Enfance N°. 20). Consulté de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137409f.pdf>
- UNESCO (2008) : *Mother Tongue Matters : Local Language as a Key to Effective Learning*. Paris : UNESCO.

Sitographie

Institut Royal de la Culture Amazighe : <http://www.ircam.ma>

Ministère de l'Éducation Nationale : <http://www.men.gov.ma>

Commission Spéciale Education Formation (MEN) : <http://www.cosef.ac.ma>

Sites amazighes fréquemment consultés :

<http://www.amazighe-voice.com>

<http://www.amazighworld.net>

<http://www.arifino.com>

<http://www.awalinoo.net>

<http://www.leschleuhs.com>

<http://www.mondeberbère.com>

<http://www.tamazgha.fr>

Revue hebdomadaire francophone en ligne *Telquel* : <http://www.telquel-online.com>.

En particulier les numéros suivants, cités dans la thèse :

Telquel (2005) : « Génération Amazigh » de Hassan Hamdani, n°184, http://www.telquel-online.com/184/couverture_184_1.shtml

Telquel (2006a) : « Enquête : pourquoi les francophones contrôlent le Maroc ? » de Driss Ksikes, n°225, http://www.telquel-online.com/225/couverture_225_1.shtml

Telquel (2006b) : « Blad Schizo » de Réda Allali et Hassan Hamdani, n°243, http://www.telquel-online.com/243/couverture_243_1.shtml

Telquel (2010) : « Le Marocain, incha Allah » d'Ahmed R. Benchemsi, n°430, http://www.telquel-online.com/430/edito_430.shtml

ANNEXES

ANNEXE1 LA CHARTE D'AGADIR (1991)

Charte d'Agadir Relative aux Droits Linguistiques et Culturels

Préambule

La langue et la culture amazighes traversent une situation délicate en raison de conditions objectives afférentes à la place marginale qui leur est faite dans le cadre des rapports sociaux de production symbolique et en raison aussi des problèmes spécifiques dont elles souffrent. Cet état de choses est préjudiciable à l'ensemble du peuple marocain dont elles constituent les fondements même de l'identité culturelle. Prenant conscience de l'importance des enjeux culturels et linguistiques qu'engendrent les transformations que subit la société marocaine en cette fin de siècle, les associations culturelles qui oeuvrent dans le champ de la culture amazighe ont entamé un large débat sur le présent et le devenir de la langue et de la culture amazighes à l'occasion de la IV^e rencontre de l'Université d'Eté d'Agadir.

Le présent texte est le fruit de la réflexion collective qui a marqué ce débat; il se propose comme une contribution au projet global de l'édification de la culture nationale démocratique.

I. L'identité culturelle du Maroc : L'unité dans la diversité

L'identité culturelle du Maroc se définit objectivement par les données suivantes:

- a. L'historicité de la langue et de la culture amazighes et leur enracinement dans la terre marocaine sont attestés depuis plus de cinq millénaires selon les documents archéologiques disponibles.
- b. La langue arabe et la culture arabo-musulmanes sont présentes au Maroc en tant qu'éléments constitutifs de l'identité culturelle marocaine depuis la pénétration de l'Islam durant le VII^e siècle.
- c. L'interaction de la culture amazighe et des cultures avoisinantes et des cultures exogènes est un fait établi à travers l'histoire du Maroc; cette interaction a enrichi la culture amazighe sans en altérer les propriétés intrinsèques.

Ces données d'ordre historique indiquent indiscutablement que la culture marocaine est composée de plusieurs apports représentant la culture amazighe, la culture arabo-musulmane, la culture africaine et la culture universelle.

Cette pluri-dimensionnalité de la culture marocaine n'est donc réductible à une dimension unique qu'au pris de mesures aprioristes et arbitraires.

II. La culture amazighe

La culture amazighe est véhiculée fondamentalement par la langue, la littérature et les arts. Elle représente la culture la plus anciennement attestée au Maroc: elle est l'un des éléments culturels et civilisationnels qui constituent la pluridimensionnalité de la personnalité culturelle marocaine. Elle a sauvé ses spécificités en dépit des vicissitudes conjoncturelles et de l'apport d'autres cultures.

La culture amazighe a de tout temps été marquée par des caractéristiques qui l'ont aidée à résister à travers l'histoire, parmi elles il y a la cohérence de ses éléments constitutifs et leur cohésion, et la conscience identitaire de ses détenteurs. Les rapports d'équilibre relatif que la culture amazighe a entretenus naguère avec les autres cultures en situation d'interaction dialectique avec elle n'ont pas conduit à la perte de ses fondements, dont la mesure où elle emprunte les éléments qui lui sont nécessaires en les adaptant à ses schèmes constants: corrélativement, la culture amazighe enrichit la culture nationale et les cultures voisines et ainsi participe selon ses capacités à la culture universelle.

A l'instar des autres cultures du monde, la culture amazighe imprime le sceau de ses spécificités dans la personnalité de ses dépositaires; de même, elle se développe et évolue selon des lois analogues à celles qui régissent la vie et l'évolution des cultures vivantes.

III. La langue amazighe

La langue amazighe est la langue la plus anciennement attestée au Maghreb. Son aire couvre près de cinq millions de km², elle s'étend d'est en ouest de la frontière égypto-libyenne aux Iles Canaries, et du nord au sud de la rive méridionale de la Méditerranée au Niger, Mali et au Burkina Faso. La communauté la plus importante dont l'amazighe est la langue première se trouve au Maroc. De par son antériorité, la langue amazighe constitue le mode d'expression de l'identité première des Marocains; elle représente un fondement essentiel de leur

environnement socioculturel comme elle façonne leur inconscient collectif et marque leur personnalité de base. Elle joue présentement le rôle de creuset dans la formation du mouvement culturel amazigh.

La langue amazighe fonctionne comme un système de communication autonome et à part entière; elle est dotée des attributs qui entrent dans la définition scientifique des langues naturelles. Cependant, elle ne représente qu'une valeur négligeable sur le marché des biens symboliques en raison de sa non-standardisation, de son évacuation des programmes d'enseignement et d'instances culturelles, administratives et économiques et également en raison de l'action stigmatisante des appareils idéologiques dominants. Outre ces facteurs qui expliquent la faiblesse objective de sa position, l'amazighe, de part l'étendue de son aire d'extension, souffre de l'éclatement de ses structures en sous systèmes divergents entraînant sa dialectisation en plusieurs variétés, rendant ainsi malaisée l'intercompréhension entre les locuteurs aux points extrêmes de l'aire linguistique de l'amazighe. Ce processus n'est évidemment pas propre à cette langue puisqu'il est à l'oeuvre de toutes les langues marginalisées.

IV. Etat de la langue et de la culture amazighes

L'état présent de la langue et de la culture amazighes révèle une contradiction majeure entre leur importance dans la formation de la personnalité culturelle du peuple marocain et la situation dramatique qui est le lot de cette langue et de cette culture; de surcroît, cette contradiction est occultée par la plupart des institutions et des organisations. Cette occultation est manifestée dans les faits suivants:

1. Les textes portant création et organisation de l'Institut National d'études et de recherches consacré à la langue et à la culture amazighes sont restés lettre morte, les instances législative et exécutive n'ayant pas fait leur devoir en vue de traduire ces textes dans la réalité.
2. Hormis quelques initiatives lucides, les organisations politiques évacuent de manière significative la langue et la culture amazighes de leurs programmes et de leurs analyses en matière d'éducation et de culture, en dépit du fait qu'il s'agit d'éléments constitutifs incontournables de l'identité culturelle nationale.
3. Les programmes des institutions de recherche et d'enseignement supérieur n'accordent qu'un intérêt mitigé à la langue et la culture amazighes en regard de la place qui leur est faite dans les universités et les centres de recherche dans certains pays étrangers.

La marginalisation systématique de la culture et de langue amazighes est la conséquence logique d'un certain nombre de facteurs d'ordre législatif, politique, socioculturel et économique que l'on peut succinctement présenter ainsi:

1. Sur le plan législatif, malgré la réalité passée et présente de la langue et de la culture amazighes, il n'existe pas de textes affirmant le caractère national de cette dimension de la culture marocaine, quoique le Maroc soit signataire des principales conventions internationales garantissant les droits linguistiques et culturels des peuples des peuples sans discrimination.
2. Sur le plan politique, nonobstant la participation massive des Amazighes à la lutte armée pour la libération de la patrie du joug colonial, leurs droits culturels et linguistiques ne sont pas reconnus. Cette occultation est la conséquence des priorités du Mouvement National durant la lutte pour l'indépendance; des options des organisations nationales, de l'orientation du courant salafiste et de la politique de l'Etat après l'indépendance, ces priorités et ces options se résumant dans la volonté d'édifier un Etat national centralisé fondé sur l'idéologie exclusive et de l'unitarisme linguistique et culturel.
3. Sur le plan socioculturel, la langue et la culture amazighes, en tant que produits symboliques du monde rural défavorisé, sont marginalisées à la fois par la pratique politique étatique qui se contente d'exploiter conjoncturellement le monde rural et par les options culturelles programmées en assumant une conception réductrice de l'arabisation; ces choix ont conduit à l'exclusion en général des réalisations socioculturelles que connaît la formation sociale nationale.
4. Sur le plan économique, la précarité de la situation de la langue et de la culture amazighes reflète le degré de paupérisation et de marginalisation des couches paysannes de la périphérie victimes de la déstructuration des bases de l'économie et de la société rurales traditionnelles. Celles-ci reposaient naguère sur la propriété collective des moyens de production, sur l'entraide collective et sur la gestion des contradictions sociales par le groupe lui-même, elles sont corrodées par l'action de l'économie monétaire fondée sur la concentration du capital et de la propriété foncière et sur la prolétarianisation et le déclasserment de la paysannerie pauvre.

Sous l'effet de ces facteurs et d'autres encore, la langue amazighe ainsi que leur mode d'expression littéraire et artistique et les valeurs qu'elles véhiculent tombent progressivement dans un état de déliquescence qui accélère le processus d'assimilation culturelle et linguistique de la communauté amazighe. La dominance qu'exerce le modèle culturel et linguistique du centre sur celui de la périphérie est d'autant plus impérieuse que l'urbanisation la population est massive et la dépendance de la campagne à l'égard de la ville généralisée.

V. Perspectives de l'action culturelle amazighe

En égard à la contradiction manifeste dont les termes sont d'une part l'importance, la vitalité et le rôle de la langue et la culture amazighes dans la constitution de la personnalité du Maroc riche par la pluralité et la diversité de ses dimensions, et d'autre part la marginalisation et le refoulement qu'elles subissent, il devient crucial de procéder à la promotion et au développement de la langue et la culture amazighes. Cette mission relève de la responsabilité nationale car elle incombe à l'ensemble des individus, des collectivités et des instances qui dynamisent la formation nationale; elle est aussi une contribution à l'élaboration d'une politique linguistique et culturelle démocratique fondée sur la reconnaissance et le respect des droits linguistiques et culturels légitimes de l'ensemble des composantes du peuple marocain. Cette politique d'ouverture peut-être considérée comme une prémisse dans la perspective de l'édification de la culture nationale démocratique.

Sur cette base, les objectifs à atteindre sont :

1. La stipulation dans la Constitution du caractère national de la langue amazighe à côté de la langue arabe;
2. l'exhumation de l'Institut National d'études et de recherches amazighes chargé d'impulser et d'encadrer les projets de promotion de la langue amazighe en vue de réaliser les tâches suivantes :
 - l'élaboration d'un système graphique unifié permettant de transcrire de façon adéquate la langue amazighe;
 - la standardisation de la grammaire de la langue amazighe;
 - la confection des outils pédagogiques appropriés à l'enseignement de la langue amazighe.
3. l'intégration de la langue et de la culture amazighes dans les divers domaines d'activités culturelles et éducatives, spécifiquement: à moyen terme, leur insertion dans les programmes d'enseignement public et, à court terme, la création d'un département de langue et de culture amazighes dans les universités marocaines;
4. faire bénéficier la langue et la culture amazighes des programmes de recherche scientifique aux niveaux universitaires et académiques;
5. accorder à la langue et à la culture amazighes le droit de cité dans les mass média écrits et audiovisuels;
6. encourager la production et la création dans les différents domaines de la connaissance et de culture en langue amazighe;
7. confectionner, diffuser et utiliser les moyens d'expression et d'apprentissage en langue amazighe.

Les associations signataires:

- L'Association Marocaine de la Recherche et l'Echange Culturel;
- L'Association Nouvelle pour la Culture et les Arts Populaires (Tamaynut);
- L'Association de l'Université d'Eté;
- L'Association culturelle Gheris (Tilelli);
- L'Association Ilmas;
- L'Association Culturelle de Sous.

Agadir, le 05/08/91

Source : <http://www.mondeberbere.com/societe/histocharte-fr.htm>

ANNEXE2 DAHIR PORTANT CRÉATION DE L'IRCAM

Extraits : articles 1 à 6 (sur 14)

Louange à Dieu seul

(Grand sceau de Sa Majesté le Roi Mohammed VI)

Que l'on sache par les présentes- puisse Dieu en élever et en fortifier la teneur.

Exposé des motifs,

1. Perpétuant l'œuvre de nos vénérés ancêtres, nous nous sommes engagés à préserver les fondements de l'identité marocaine séculaire, unifiée autour des valeurs sacrées et intangibles du Royaume : la foi en Dieu, l'amour de la patrie, l'allégeance au Roi, Amir Al Mouminine et l'attachement à la Monarchie constitutionnelle

2. Nous référant au discours du Trône que nous avons adressé à la nation le 30 juillet 2001 à l'occasion de la Fête du Trône et dans lequel nous avons mis en exergue le caractère pluriel de notre identité nationale : identité plurielle, parce que bâtie autour d'affluents divers : amazigh, arabe, subsaharien-africain et andalou, autant de terreaux qui, par leurs ouvertures sur des cultures et des civilisations variées et en interaction avec elles, ont contribué à affiner et enrichir notre identité...

3. Convaincu que la reconnaissance de l'ensemble de l'héritage culturel et linguistique de notre peuple renforce l'unité nationale par la consolidation de notre identité

4. Rappelant que la finalité de la pratique démocratique dans le cadre de l'Etat de droit est de réaliser l'égalité en droits et en devoirs de tous les citoyens marocains

5. Soucieux de renforcer le substratum de notre culture et le tissu de l'identité de notre nation riche par la diversité de ses affluents

6. Désireux d'approfondir la politique linguistique définie par la charte nationale d'éducation et de formation qui stipule l'introduction de l'amazigh dans le système éducatif

7. Convaincu que la codification de la graphie de l'amazigh facilitera son enseignement, son apprentissage et sa diffusion, garantira l'égalité des chances de tous les enfants de notre pays dans l'accès au savoir et consolidera l'unité nationale

8. Considérant que la création auprès de Notre Majesté chérifienne d'une institution placée sous notre protection tutélaire, chargée de sauvegarder, de promouvoir et de renforcer la place de notre culture amazighe dans l'espace éducatif, socioculturel et médiatique national ainsi que dans la gestion des affaires locales et régionales lui donnera une nouvelle impulsion en tant que richesse nationale et source de fierté de tous les Marocains

Article 1 :

Il est créé, auprès de Notre Majesté Chérifienne et sous notre protection tutélaire une institution dénommée Institut Royal de la culture amazighe, -IRCAM- dotée de la pleine capacité juridique, de l'autonomie financière et désignée dans le présent Dahir l'Institut. L'Institut est régi par le présent Dahir, formant son statut général, et par les textes pris pour son application.

Le siège de l'Institut est établi à Rabat

Article 2 :

L'Institut, saisi par Notre Majesté à cette fin, nous donne avis sur les mesures de nature à sauvegarder et à promouvoir la culture amazighe dans toutes ses expressions.

En collaboration avec les autorités gouvernementales et les institutions concernées, l'Institut concourt à la mise en œuvre des politiques retenues par Notre Majesté et devant permettre l'introduction de l'amazigh dans le système éducatif et assurer à l'amazigh son rayonnement dans l'espace social, culturel et médiatique, national, régional et local.

Article 3 :

Pour remplir les missions générales qui lui sont imparties à l'article 2 ci-dessus, l'Institut est chargé des actions et activités suivantes qu'il réalise en application des programmes approuvés conformément à l'article 7 ci-après :

1. Réunir et transcrire l'ensemble des expressions de la culture amazighe, les sauvegarder, les protéger et en assurer la diffusion

2. Réaliser des recherches et des études sur la culture amazighe et en faciliter l'accès au plus grand nombre, diffuser les résultats et encourager les chercheurs et experts dans les domaines y afférents

3. Promouvoir la création artistique dans la culture amazighe afin de contribuer au renouveau et au rayonnement du patrimoine marocain et de ses spécificités civilisationnelles

4. Etudier la graphie de nature à faciliter l'enseignement de l'amazigh par :

La production des outils didactiques nécessaires à cette fin, et l'élaboration de lexiques généraux et de dictionnaires spécialisés,

L'élaboration des plans d'actions pédagogiques dans l'enseignement général et dans la partie des programmes relative aux affaires locales et à la vie régionale,

Le tout en cohérence avec la politique générale de l'Etat en matière d'éducation nationale

5. Contribuer à l'élaboration de programmes de formation initiale et continue au profit des cadres pédagogiques chargés de l'enseignement de l'amazigh et des fonctionnaires et agents qui, professionnellement sont amenés à l'utiliser, et d'une manière générale, pour toute personne désireuse de l'apprendre

6. Aider les Universités, le cas échéant, à organiser les Centres de recherche et de développement linguistique et culturel amazigh et à former les formateurs.

7. Rechercher les méthodes de nature à encourager et renforcer la place de l'amazigh dans les espaces de communication et d'information

8. Etablir des relations de coopération avec les institutions et établissements à vocation culturelle et scientifique nationaux et étrangers poursuivant des buts similaires

Article 4 :

L'Institut est administré par un Conseil d'administration et dirigé par un recteur.

Article 5 :

Le Conseil d'administration de l'Institut se compose du recteur, président, et de 40 membres au maximum dont : Cinq (5) membres représentant les ministères de l'Intérieur, de l'Enseignement supérieur, de l'Education nationale, de la Culture et de la Communication

Un (1) président d'Université représentant les Universités, nommé par Notre Majesté sur proposition du ministre de l'Enseignement supérieur de notre gouvernement et

Un (1) directeur d'Académie représentant les Académies régionales d'éducation et de formation, nommé par Notre Majesté sur proposition du ministre de l'Education nationale de notre gouvernement. Le recteur de l'Institut peut convoquer aux réunions du Conseil d'administration, à titre consultatif, toute personne dont il juge l'avis utile et à chaque fois que cela s'avère nécessaire.

Article 6 :

Le recteur de l'Institut est nommé par Notre Majesté.

Les autres membres du Conseil d'administration de l'Institut sont nommés, et reconduits le cas échéant, par Notre Majesté, sur proposition du recteur de l'Institut pour un mandat de 4 années renouvelable une seule fois, selon la procédure prévue à l'article 9 deuxième alinéa ci-après. La nomination par Notre Majesté des premiers membres du Conseil s'effectuera sur proposition de la commission provisoire prévue par l'article 18 ci-dessous.

En cas de vacance, pour quelque cause que ce soit d'un membre du Conseil, le recteur propose à Notre Majesté, selon la procédure prévue à l'article 9 deuxième alinéa ci-après, un membre remplaçant le membre défaillant qui exercera son mandat pour une durée de quatre ans à compter de sa nomination.

(...)

Source : www.ircam.ma

ANNEXE3 DISCOURS ROYAL D'AJDIR (2001)

Discours prononcé par S.M. le Roi Mohammed VI, mercredi 17 Octobre 2001, à Ajdir (Khénifra), à la cérémonie d'apposition du Sceau chérifien scellant le dahir créant et organisant l'Institut Royal de la Culture Amazighe

“Louange à Dieu seul,
Que la prière et la paix soient sur le Prophète, sa Famille et ses Compagnons,
Mesdames et Messieurs,

Nous avons tenu, avec la bénédiction de Dieu, à sceller de notre Sceau chérifien, en ce jour béni, le dahir créant et organisant l'Institut Royal de la culture amazighe, Institut dont nous avons annoncé la création et défini les missions dans le discours du Trône que nous avons adressé à la Nation à l'occasion du deuxième anniversaire de notre accession au Trône de nos glorieux Ancêtres.

Nous nous sommes attaché à associer à cette cérémonie, les représentants de différentes composantes de la Nation politiques et syndicales, religieuses et culturelles, économiques et associatives, car cet acte porte en lui des significations multiples qui vont bien au-delà de son objet propre.

A travers cet acte, nous voulons, tout d'abord, exprimer ensemble, notre reconnaissance de l'intégralité de notre histoire commune et de notre identité culturelle nationale bâtie autour d'apports multiples et variés. La pluralité des affluents qui ont forgé notre histoire et façonné notre identité est indissociable de l'unité de notre Nation regroupée autour de ses valeurs sacrées et ses fondements intangibles que sont la religion musulmane tolérante et généreuse, la défense de la patrie dans son unité et son intégrité, l'allégeance au Trône et au Roi, et l'attachement à la Monarchie constitutionnelle, démocratique et sociale. Nous voulons aussi affirmer que l'amazighité qui plonge ses racines au plus profond de l'histoire du peuple marocain appartient à tous les Marocains, sans exclusive, et qu'elle ne peut être mise au service de desseins politiques de quelque nature que ce soit. Le Maroc s'est distingué, à travers les âges, par la cohésion de ses habitants, quels qu'en soient les origines et les dialectes. Ils ont toujours fait preuve d'un ferme attachement à leurs valeurs sacrées et résisté à toute invasion étrangère ou tentative de division.

Dans la mesure où l'amazighe constitue un élément principal de la culture nationale, et un patrimoine culturel dont la présence est manifestée dans toutes les expressions de l'histoire et de la civilisation marocaine, nous accordons une sollicitude toute particulière à sa promotion dans le cadre de la mise en œuvre de notre projet de société démocratique et moderniste, fondée sur la consolidation de la valorisation de la personnalité marocaine et de ses symboles linguistiques, culturels et civilisationnels.

La promotion de l'amazighe est une responsabilité nationale, car aucune culture nationale ne peut renier ses racines historiques. Elle se doit, en outre, de s'ouvrir et de récuser tout cloisonnement, afin qu'elle puisse réaliser le développement indispensable à la pérennité et au progrès de toute civilisation.

Ainsi, en s'acquittant de ses missions de sauvegarde, de promotion et de renforcement de la place de la culture amazighe dans l'espace éducatif, socioculturel et médiatique national, l'Institut Royal de la culture amazighe lui donnera une nouvelle impulsion en tant que richesse nationale et source de fierté pour tous les Marocains.

Mesdames et Messieurs,

En scellant ce dahir chérifien ici à Khénifra, nous avons tenu à entamer notre grande tournée dans différentes régions du Royaume sous d'heureux auspices. Nous irons à la rencontre de nos fidèles sujets là où ils vivent et travaillent, réaffirmant à travers les multiples visites que nous effectuons dans toutes les régions de notre chère patrie et nos rencontres avec toutes les catégories de notre peuple fidèle, que le cœur du Maroc se situe là où se trouvent et vivent des citoyens marocains.

L'acte que nous allons accomplir aujourd'hui n'est pas seulement lié à une lecture de notre histoire, c'est aussi et surtout un acte de foi en l'avenir, l'avenir du Maroc de la solidarité et de la cohésion, le Maroc de la volonté et de l'effort, le Maroc de la vertu, de la pondération et de la sérénité, le Maroc de tous, fort de son unité nationale que l'avancée dans la politique de la régionalisation ne fait que consolider davantage le Maroc qui fait de chacune de ses régions un espace fécond où toutes les potentialités puissent s'exprimer, s'épanouir, se développer et prospérer dans le cadre d'une pratique démocratique citoyenne.

Nous prions Dieu de perpétuer sur ce pays paisible les vertus de la fraternité, de la solidarité et de la cohésion, et de couronner de succès notre action commune pour la réalisation de davantage d'acquis nationaux dans le cadre de nos valeurs et institutions sacrées.

Source : <http://www.ircam.ma/fr/index.php?soc=textes&rd=21>

ANNEXE4 DISCOURS ROYAL DU 9 MARS 2011

" Louange à Dieu.

Prière et salut sur le Prophète, Sa famille et Ses compagnons,

Cher peuple,

Je M'adresse à toi aujourd'hui pour t'entretenir de l'amorce de la phase suivante du processus de régionalisation avancée, avec tout le potentiel dont il est porteur pour la consolidation de notre modèle de démocratie et de développement, et ce qu'il induit comme révision constitutionnelle profonde. Nous tenons celle-ci pour être la clé de voûte des nouvelles réformes globales que Nous entendons lancer, toujours en parfaite symbiose avec la nation dans toutes ses composantes.

Nous tenons tout d'abord à saluer la pertinence du contenu du rapport de la commission consultative de la régionalisation que Nous avons chargée, le 03 janvier de l'an passé, d'élaborer une conception générale d'un modèle marocain de régionalisation avancée.

A cet égard, Nous rendons hommage à la commission, son président et ses membres, pour la consistance et le sérieux du travail accompli. Nous saluons, au même titre, la contribution constructive que les organisations politiques, syndicales et associatives ont apportée à ce chantier fondateur.

Faisant suite à l'annonce faite dans Notre Discours du 20 août 2010, à l'occasion de l'anniversaire de la Révolution du Roi et du peuple, Nous invitons chacun à s'inscrire dans le processus qui est à l'œuvre pour assurer la maturation de cette conception générale et ce, dans le cadre d'un débat national aussi large que constructif.

Suivant une démarche progressive, la commission a proposé la possibilité d'instaurer la régionalisation avancée au moyen d'une loi, dans le cadre institutionnel actuel, en attendant que mûrissent les conditions de sa constitutionnalisation.

Or, Nous estimons que le Maroc, au vu des progrès qu'il a réalisés en matière de démocratie, est apte à entamer la consécration constitutionnelle de la régionalisation avancée.

Il Nous a paru judicieux de faire ce choix audacieux, parce que Nous tenons à ce que la régionalisation avancée soit l'émanation de la volonté populaire directe, exprimée à travers un référendum constitutionnel.

Aussi, avons-Nous décidé, dans le cadre de la réforme institutionnelle globale pour laquelle Nous nous sommes attaché, dès Notre accession au Trône, à créer les conditions propices, de faire en sorte que la consécration constitutionnelle de la régionalisation puisse s'opérer selon des orientations fondamentales, permettant notamment de :

- Conférer à la région la place qui lui échoit dans la Constitution, parmi les collectivités territoriales, et ce, dans le cadre de l'unité de l'Etat, de la nation et du territoire et conformément aux exigences d'équilibre et de solidarité nationale entre et avec les régions.
- Prévoir l'élection des conseils régionaux au suffrage universel direct, et la gestion démocratique des affaires de la région.
- Conférer aux présidents des conseils régionaux le pouvoir d'exécution des délibérations desdits conseils, en lieu et place des gouverneurs et des walis.
- Renforcer la participation de la femme à la gestion des affaires régionales et, d'une manière générale, à l'exercice des droits politiques. A cet effet, il convient de prévoir des dispositions à même d'encourager, par la loi, l'égal accès des hommes et des femmes aux fonctions électives.
- Procéder à la refonte de la composition et des attributions de la Chambre des conseillers, dans le sens de la consécration de sa représentativité territoriale des régions. Quant à la représentation des organisations syndicales et professionnelles, elle reste garantie au moyen de plusieurs institutions, dont et au premier chef, le Conseil Economique et Social et ce, dans le cadre de la rationalisation de l'action des composantes du paysage institutionnel. Notre objectif ultime reste de consolider les fondements d'une régionalisation marocaine à travers tout le Royaume, avec, en tête, les provinces du Sahara marocain, une régionalisation fondée sur une bonne gouvernance propre à garantir une nouvelle répartition équitable, non seulement des attributions, mais aussi des moyens, entre le centre et les régions.

En effet, Nous ne voulons pas de régionalisation à deux vitesses : des régions privilégiées dotées de ressources amplement suffisantes pour leur essor, et des régions démunies sans atouts pour réaliser leur propre développement.

Cher peuple,.

Attaché à ce que la régionalisation dispose des atouts nécessaires pour atteindre sa pleine efficacité, Nous avons décidé d'inscrire ce processus dans le cadre d'une réforme constitutionnelle globale vouée à la modernisation et la mise à niveau des structures de l'Etat.

Le Maroc a assurément réalisé d'importants acquis nationaux, grâce à l'action que Nous avons résolument conduite en faveur d'un concept renouvelé de l'autorité, et pour mettre en œuvre de profondes réformes et de grands chantiers dans le domaine politique et en matière de développement.

Nous avons, parallèlement, mené à bien des réconciliations historiques avant-gardistes, à travers lesquelles Nous avons consolidé les fondements d'une pratique politique et institutionnelle qui se trouve désormais en avance par rapport aux possibilités offertes par le cadre constitutionnel actuel.

Si Nous avons pleinement conscience de l'ampleur des défis à relever, de la légitimité des aspirations et de la nécessité de préserver les acquis et de corriger les dysfonctionnements, il n'en demeure pas moins que Notre engagement est ferme de donner une forte impulsion à la dynamique réformatrice profonde qui est en cours, et dont le dispositif constitutionnel démocratique constitue le socle et la quintessence.

La sacralité de nos constantes qui font l'objet d'une unanimité nationale, à savoir l'Islam en tant que religion de l'Etat garant de la liberté du culte, ainsi que la commanderie des croyants, le régime monarchique, l'unité nationale, l'intégrité territoriale et le choix démocratique, nous apporte un gage et un socle solides pour bâtir un compromis historique ayant la force d'un nouveau pacte entre le Trône et le peuple.

A partir de ces prémisses référentielles immuables, Nous avons décidé d'entreprendre une réforme constitutionnelle globale, sur la base de sept fondements majeurs :

- Premièrement : la consécration constitutionnelle de la pluralité de l'identité marocaine unie et riche de la diversité de ses affluents, et au cœur de laquelle figure l'amazighité, patrimoine commun de tous les Marocains, sans exclusive.

- Deuxièmement : La consolidation de l'Etat de droit et des institutions, l'élargissement du champ des libertés individuelles et collectives et la garantie de leur exercice, ainsi que le renforcement du système des droits de l'Homme dans toutes leurs dimensions, politique, économique, sociale, culturelle, environnementale et de développement.

Cela devrait se faire notamment à travers la constitutionnalisation des recommandations judicieuses de l'Instance Equité et Réconciliation (IER), ainsi que des engagements internationaux du Maroc en la matière.

- Troisièmement : La volonté d'ériger la Justice au rang de pouvoir indépendant et de renforcer les prérogatives du Conseil constitutionnel, le but étant de conforter la prééminence de la Constitution et de consolider la suprématie de la loi et l'égalité de tous devant elle.

- Quatrièmement : La consolidation du principe de séparation et d'équilibre des pouvoirs et l'approfondissement de la démocratisation, de la modernisation et la rationalisation des institutions, à travers :

- Un parlement issu d'élections libres et sincères, au sein duquel la prééminence revient à la Chambre des représentants - avec une extension du domaine de la loi-, tout en veillant à conférer à cette institution de nouvelles compétences lui permettant de remplir pleinement ses missions de représentation, de législation et de contrôle.

- Un gouvernement élu, émanant de la volonté populaire exprimée à travers les urnes, et jouissant de la confiance de la majorité à la Chambre des représentants.

- La consécration du principe de la nomination du premier ministre au sein du parti politique arrivé en tête des élections de la Chambre des représentants et sur la base des résultats du scrutin.

- Le renforcement du statut du Premier ministre en tant que chef d'un pouvoir exécutif effectif, et pleinement responsable du gouvernement, de l'administration publique, et de la conduite et la mise en œuvre du programme gouvernemental.

- La constitutionnalisation de l'institution du Conseil de gouvernement, la définition et la clarification de ses compétences.

- Cinquièmement : Le renforcement des organes et outils constitutionnels d'encadrement des citoyens, à travers notamment la consolidation du rôle des partis politiques dans le cadre d'un pluralisme effectif, et l'affermissement du statut de l'opposition parlementaire et du rôle de la société civile.

- Sixièmement : La consolidation des mécanismes de moralisation de la vie publique et la nécessité de lier l'exercice de l'autorité et de toute responsabilité ou mandat publics aux impératifs de contrôle et de reddition des comptes.

- Septièmement : La constitutionnalisation des instances en charge de la bonne gouvernance, des droits de l'Homme et de la protection des libertés.

Cher peuple,

Suivant l'approche participative dont Nous avons consacré le principe dans toutes les réformes majeures engagées, Nous avons décidé de constituer une commission ad hoc pour la révision de la Constitution, en tenant compte, dans le choix de ses membres, des critères de compétence, d'impartialité et d'intégrité.

Nous en avons confié la présidence à M Abdeltif Mennouni, notoirement connu pour sa sagesse, sa grande maîtrise académique du droit constitutionnel, sa vaste expérience et son expertise juridique.

Nous invitons, par ailleurs, la commission à être à l'écoute et à se concerter avec les partis politiques, les syndicats, les organisations de jeunes et les acteurs associatifs, culturels et scientifiques qualifiés, en vue de recueillir leurs conceptions et points de vue à ce sujet.

Il appartient ensuite à la commission de soumettre les résultats de ses travaux à Notre Haute appréciation dans le courant du mois de juin prochain.

A travers ces orientations générales, Nous entendons mettre en place un cadre référentiel pour le travail de cette Commission. Cela ne la dispense pas, pour autant, de faire preuve d'imagination et de créativité pour proposer un dispositif constitutionnel avancé pour le Maroc d'aujourd'hui et de demain.

En attendant que le projet de la nouvelle Constitution soit soumis au référendum populaire, qu'il entre en vigueur après son approbation, et que soient mises en place les institutions qui en seront issues, les institutions actuelles continueront à exercer leurs fonctions dans le cadre des dispositions de la Constitution actuellement en vigueur.

(...)

"Ma volonté est d'aller de l'avant sur la voie de la réforme, autant que je le puis. Puisse Dieu m'accorder Son soutien et gratifier mon action de succès. Je me confie à Lui et je reviens repentant vers Lui ". Véridique est la parole de Dieu.

Wassalamou alaikoum warahmatoullahi wabarakatouh".

Source : Agence Maghreb Arabe Press : http://www.map.ma/fr/sections/a_la_une_4/texte_integral_du_di/view

ANNEXE5 L'ALPHABET TIFINAGHE-IRCAM

Consonnes :

N°	Point & mode d'articulation	Notation latine	Graphie tifinaghe	Equivalent en arabe	Appellation en amazighe
1	Bilabiale occlusive sonore	b	ⵍ	ب	ⵍⵝ (yab)
2	Palatale occlusive sonore	g	ⵎ	گ	ⵍⵎ (yag)
3	Palatale occlusive sonore vélarisée	g ^w	ⵎ ^l	-	ⵍⵎ ^l (yag ^w)
4	Dentale occlusive sourde	d	ⵏ	د	ⵍⵏ (yad)
5	Dentale occlusive sourde emphatique	ɖ	ⵏ	ض	ⵍⵏ (yad)
6	Labiodentale spirante sourde	f	ⵑ	ف	ⵍⵑ (yaf)
7	Palatale occlusive sourde	k	ⵔ	ك	ⵍⵔ (yak)
8	Palatale occlusive sourde vélarisée	k ^w	ⵔ ^l	-	ⵍⵔ ^l (yak ^w)
9	Laryngale spirante sourde	h	ⵙ	ه	ⵍⵙ (yah)
10	Pharyngale spirante sourde	ħ	ⵙ	ح	ⵍⵙ (yah)
11	Pharyngale spirante sonore	e	ⵙ	ع	ⵍⵙ (yae)
12	Vélaire spirante sourde	x	ⵙ	خ	ⵍⵙ (yax)
13	Ovulaire occlusive sourde	q	ⵙ	ق	ⵍⵙ (yaq)
14	Palatale spirante sonore	j	ⵙ	ج	ⵍⵙ (yaj)
15	Apicodentale latérale	l	ⵙ	ل	ⵍⵙ (yal)
16	Bilabiale nasale sonore	m	ⵙ	م	ⵍⵙ (yam)
17	Dentale nasale sonore	n	ⵙ	ن	ⵍⵙ (yan)
18	Apicale vibrante sonore	r	ⵙ	ر	ⵍⵙ (yar)
19	Apicale vibrante sonore emphatique	ɾ	ⵙ	-	yaĒ (yaɾ)
20	Vélaire spirante sourde	ɣ	ⵙ	غ	ⵍⵙ (yay)
21	Alvéolaire spirante sourde	s	ⵙ	س	ⵍⵙ (yas)
22	Alvéolaire spirante sourde emphatique	ʃ	ⵙ	ص	ⵍⵙ (yaʃ)
23	Palatale spirante sourde	c	ⵙ	ش	ⵍⵙ (yac)
24	Dentale occlusive sourde	t	ⵙ	ت	ⵍⵙ (yat)
25	Dentale occlusive sourde emphatique	ɖ	ⵙ	ط	ⵍⵙ (yaɖ)
26	Alvéolaire spirante sonore	z	ⵙ	ز	ⵍⵙ (yaz)
27	Alvéolaire spirante sonore emphatique	ʒ	ⵙ	-	ⵍⵙ (yaʒ)

Voyelles :

28		a	ⵏ	ⵏ
29		u	ⵓ	ⵓ
30		i	ⵉ	ⵉ
31		e	ⵎ	-

Semi-voyelles :

32		w	ⵡ	ⵡ
33		y	ⵣ	ⵣ

Source : El Barkani, B., (2010) : *Le choix de la graphie tifinaghe pour enseigner/apprendre l'amazighe au Maroc : conditions, représentations et pratiques* (Thèse de doctorat sous la direction de M. Rispail). Université Jean Monnet. Saint Etienne, page xi.

ANNEXE7 L'AMAZIGHE DANS LE PAYSAGE LINGUISTIQUE



Affiche du festival musical L'Bolevard, Casablanca, 2010. <http://www.boulevard.ma/>



Al Hoceima (centre ville) – avril 2007



Mur d'école primaire à Témara - février 2007



Entrée d'école primaire à Taroudant – mars 2007



Rabat (centre ville) – mai 2007

ANNEXE8 GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LES ENSEIGNANTS

EXPERIENCE D'ENSEIGNEMENT

Depuis quand enseignez-vous l'amazighe. Etiez-vous volontaire.

A quels niveaux /classes.

Combien d'élèves par classe.

Est-ce que vos élèves parlent/comprennent déjà l'amazighe (% approximatif) :

1. Est-ce que c'est facile/difficile de gérer l'hétérogénéité des classes, dans le cours d'amazighe.

2. Avez-vous reçu une formation oui non

Que pouvez-vous m'en dire (durée/thèmes/commentaires)

3. Quels supports utilisez-vous pour le cours d'amazighe.

Tifawin oui non Quelle couleur _____

Awal Inu oui non

4. Que pensez-vous du manuel pédagogique *Tifawin*

5. Comment trouvez-vous la langue du manuel.

Avez-vous rencontré des mots que vous n'utilisez pas dans la vie quotidienne.

non un peu beaucoup

6. Que pensez-vous de ces mots (relance sur emprunts/manques lexicaux/importation/invention).

7. Comment faites-vous, en classe, lorsqu'il y a plusieurs façons de dire la même chose.

(Est-ce que ça vous arrive que les élèves vous disent 'non, chez moi on dit comme ça')

8. En dehors du lexique, comment trouvez-vous la syntaxe, la prononciation, l'orthographe, la conjugaison, etc... dans la langue du manuel.

9. Que pensez-vous de l'alphabet tifinaghe.

10. Est-ce que vos élèves ont plus de difficultés à l'oral ou à l'écrit.

11. Comment trouvez-vous le contenu culturel du manuel, les sujets des textes, les illustrations,...

12. Le manuel de 1^{ère} année existe sous 3 versions, qu'en pensez-vous.

Trouvez-vous que votre manuel comporte des spécificités linguistiques de la/votre région.

13. Les manuels de 2^{ème} et 3^{ème} année sont communs, qu'en pensez-vous.

Concrètement, en classe, est-ce facile/difficile/intéressant/impossible de « s'ouvrir aux autres variétés ».

VARIATION ET STANDARDISATION

14. Où/Comment avez-vous appris l'amazighe.

Comment nommez-vous votre langue.

15. Est-ce que vous comprenez les Berbères

du Nord très facilement facilement difficilement pas du tout

du Centre très facilement facilement difficilement pas du tout

du Sud très facilement facilement difficilement pas du tout

les Kabyles très facilement facilement difficilement pas du tout

16. Est-ce que vous écoutez les médias (radio/télé) en amazighe

souvent parfois jamais Qu'en pensez-vous.

17. Connaissez-vous l'IRCAM, que pensez-vous du travail que fait l'institut (sur la langue).

18. Est-ce que vous pensez que c'est nécessaire d'avoir une langue standard, pourquoi.

RECEPTION DE L'ENSEIGNEMENT

19. Est-ce que vous observez une différence d'attitude (intérêt) pour le cours d'amazighe entre les élèves arabophones et amazighophones.

20. Quelle est, selon vous, l'attitude des parents d'élèves face à cet enseignement

positive négative sans opinion impossible de savoir

21. Est-ce que, depuis l'introduction de l'amazighe à l'école, vous avez remarqué des changements d'opinion/d'attitudes envers la langue elle-même, chez les parents, chez les élèves. Et vous-même.

22. Est-ce que vos élèves amazighophones parlent plus facilement/librement l'amazighe en classe, pendant les cours d'amazighe / pendant les autres cours / dans la cour de récréation.

23. De façon générale, que pensez-vous du fait qu'on enseigne l'amazighe à l'école, pourquoi.

24. A votre avis, pourquoi a-t-on décidé d'introduire l'amazighe à l'école.

25. Pensez-vous que la 1^{ère} année du primaire soit le bon moment pour commencer l'amazighe, pourquoi.

26. Pensez-vous qu'il aurait été préférable que l'enseignement de l'amazighe soit facultatif / optionnel, pourquoi.

ATTENTES

27. Qu'est-ce qui pose problème à l'heure actuelle.

28. Quelles améliorations pourraient y être apportées. Quelles sont vos attentes.

ANNEXE9 TABLEAUX DES ENTRETIENS

Réf. Ent.	Ecole			Elèves			Enseignant			
	Ville ou environs Zone : nord, centre, sud, non-amazigohone (n-a) Milieu : rural, urbain			Langue de la majorité	Niveau scolaire	Année d'apprentissage	Année enseignement	Langue première	Volontaire ou non	Formation suivie (en jours)
10	Témara	n-a	rural	arabe	1, 2 et 3	1 et 2	2	tachelhite	vol.	2x5
11	Témara	n-a	rural	mixte (50%)	1	1	(1)	tamazighte	non vol.	1x5
12	Témara	n-a	rural	arabe	2	1	1	arabe	vol.	0
13	Salé	n-a	urbain	arabe	1,2 et 3	1,2 et 3	3	tachelhite	vol. mais contrainte	2x5
14	Salé	n-a	urbain	arabe	1, 2 et 3	1, 2 et 3	4	arabe et tachelhite	vol. mais contrainte	2x5
15	Al Hoceima	nord	urbain	amazighe	2	1 et 2	1	tarifite	vol.	1x5
16	Oujda	nord	urbain	arabe	2	2	2	tarifite	vol.	3
17	Oujda	nord	urbain	arabe	1	1	2	tarifite	vol.	3
18	Oujda	nord	urbain	arabe	1	1	1	tarifite	vol.	0
19	Oujda	nord	urbain	arabe	1	1	3	arabe	vol.	3
20	Nador	nord	urbain	amazighe	1	1	4	tarifite	vol.	/
21	Al Hoceima	nord	rural	amazighe	3	1	1	tarifite	vol.	2x5
22	Al Hoceima	nord	rural	amazighe	3 et 4	1 et 2	1	tarifite	vol.	2x5
23	Al Hoceima	nord	rural	amazighe	2	2	1	tamazighte	vol.	2x5
24	Al Hoceima	nord	rural	arabe	1 et 2	1	1	tarifite	vol.	1X5
25	Al Hoceima	nord	rural	amazighe	1 et 2	1 et 2	2	arabe	vol.	1x5
26	Al Hoceima	nord	rural	amazighe	3 et 4	1	1	tarifite	non vol.	1x5
27	Al Hoceima	nord	rural	arabe	3 et 4	1	1	tarifite	non vol.	1x5
28	Al Hoceima	nord	rural	arabe	1	1	1	tarifite	vol.	1x5
29	Al Hoceima	nord	rural	amazighe	3 et 4	1	1	tarifite	vol.	2x5
30	Al Hoceima	nord	rural	amazighe	3 et 4	1	1	tarifite	vol.	1x5
31	Agadir	sud	urbain	amazighe	3	2	1	tachelhite	vol.	1x5
32	Agadir	sud	urbain	amazighe	1	1	2	arabe	non vol.	2 x 5
33	Agadir	sud	urbain	mixte (50%)	2	1	2	tachelhite	vol.	3 x 5
34	Agadir	sud	urbain	mixte (60%)	1	1	2	tachelhite	non vol.	3 x 5
35	Agadir	sud	urbain	mixte (40%)	pré-scolaire	1	1	tachelhite	vol.	1x5+ assoc.
36	Agadir	sud	urbain	mixte (60%)	3	2	2	arabe	vol.	2x5
37	Agadir	sud	urbain	mixte (40%)	3	2	2	arabe	vol.	2 x 5
38	Agadir	sud	rural	amazighe	1	1	3	tachelhite	vol.	1 x 5
39	Agadir	sud	rural	mixte (50%)	1	1	3	tachelhite	vol. mais contraint	2 x 5
40	Taroudant	sud	rural	arabe	1 et 2	1 et 2	2	tamazighte	vol.	Spécif. BMCE

Le tableau ci-dessus récapitule les entretiens effectués avec des instituteurs qui enseignent l'amazighe (à l'exception de l'institutrice n° 11 qui a arrêté après un an). Les entretiens n° 1 à 9 ont été effectués en 2005. Nous y faisons appel occasionnellement dans les analyses. Le tableau ci-dessous référence les entretiens effectués avec des « décideurs », (ou aménageurs) de l'IRCAM et du MEN, ainsi qu'avec un directeur d'école publique. Les entretiens Ed6, Ed8, Ed9 et Ed10 ont été réalisés en 2007.

Référence de l'entretien	Fonctions des personnes interrogées (changer)
Ed1, Ed3, Ed5	Linguistes enseignants-chercheurs à l'IRCAM - Membres du CAL
Ed2, Ed4, Ed6	Linguistes enseignants-chercheurs à l'IRCAM - Membres du CRDPP
Ed7, Ed8	2 membres du MEN - Responsables de l'enseignement de l'amazighe
Ed9	Directeur d'école à Agadir

Ed10	Membre démissionnaire de l'IRCAM
------	----------------------------------

ANNEXE10 TRANSCRIPTION DE 12 ENTRETIENS

Conventions de lecture des transcriptions

Ens. ; Ens.1 ; Ens.2 : enseignant(s) enquêté(s)

Insp. ; Biblio. : autres énonciateurs occasionnels, précisés en début d'entretien

Obs. : l'observateur (nous-même)

Non, non : chevauchement avec le début de l'énoncé suivant

// : interruption

... : pause, hésitation

XXX : inaudible

PARTOUT : segment accentué

« » : segment de discours rapporté

Walakine : termes en langue autre que le français (amazighe, arabe, espagnol parfois)

[mais] : traduction et/ou explicitation

(rires) : précision extra-linguistique

Entretien n°10 (Ent.10)

Date : 26 avril 2007
Zone géographique de l'école : Témara - rural
Enseignant : Homme – 40/45 ans
Enseigne l'amazighe depuis : 2 ans
Formation reçue : 2 fois 5 jours
Langue première : tachelhite

Niveau scolaire des élèves : 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année
Apprennent l'amazighe depuis : 1 ou 2 ans
Langue majoritaire des élèves : arabe (2 ou 3 am.)

L'entretien se déroule dans la bibliothèque de l'école, en présence du bibliothécaire, amazighophone, qui intervient à quelques occasions (Biblio.).

Les obstacles

Obs.: Oui [vous disiez] à Témara il y a moins d'importance [donnée à l'enseignement de l'amazighe]

Moins d'importance... parce que... la région c'est une région arabe / arabophone

Ens. : Oui

C'est ça le problème

Obs. : Alors c'est un problème ?

Ens. : C'est un problème XXX

Obs. : Oui alors c'est une zone arabophone.

Ens. : Euh... encore en plus de ça il faut que... si on veut que l'amazighe avance il faut être des spécialistes... faut être un spécialiste

Obs. : Oui un enseignant spécialisé en amazighe ?

Ens. : Oui, spécialisé en amazighe, pour qu'on puisse avancer. On a on a discuté ce thème, on l'a discuté avec les responsables.

Obs. : Oui

Ens. : Moi, maintenant, je fais que l'amazighe

Obs. : Ah bon, vous ? dans toutes les écoles//

Ens. : Non, non, dans mon école seulement

Obs. : D'accord

Ens. : Malgré ça, je trouve des difficultés. Pourquoi ? parce que je n'ai pas de classe.

Obs. : Vous avez plusieurs classes ?

Ens. : J'ai plusieurs classes et je me... qu'est-ce qu'on dit... je me déplace entre... dans six classes

Obs. : Six classes

Ens. : C'est pour ça qu'on n'a pas bien avancé

Obs. : Alors//

Ens. : L'année dernière, j'étais bien... parce que j'avais ma classe seulement. J'avais une classe, les enfants viennent chez moi. Lorsque les enfants viennent chez toi, ils ont... comment on peut dire. Ils trouvent... un terme... (long silence).

Obs. : Ils sont intéressés ?...

Ens. : Ah bon, oui, ils sont intéressés, biens intéressés, pourquoi ? parce qu'ils se trouvent dans une classe, on a bien décoré par des tableaux, des lettres en amazighe,

bon, ils trouvent que ça, c'est un monde nouveau pour eux

Obs. : Oui

Ens. : C'est pour ça qu'ils ont un peu donné. Mais cette année, non, cette année j'ai trouvé beaucoup de difficultés.

Obs. : Donc vous êtes professeur spécialisé cette année

Ens. : Cette année, oui

Obs. : Mais c'est pas plus facile

Ens. : C'est pas plus facile

Obs. : Ah, qu'est-ce qu'il faudrait alors ?

Ens. : Qu'est ce qu'il faudrait, bon, d'abord, on n'a pas de matériel.

Obs. : Oui

Ens. : Il nous faut du matériel

Obs. : Alors quoi comme matériel ?

Ens. : Il manque comme... les bandes dessinées, les figurines, les bandes de lettres, un tas de choses qui nous manquent. Le matériel qui nous montre qu'on peut travailler avec.... C'est ça. Et le grand problème, c'est... les parents n'ont pas ... d'importance pour l'amazighe

Obs. : Oui

Ens. : Puisqu'ils sont arabophones, ils ne peuvent pas donner quelque chose à leurs enfants

Ils ne peuvent pas les aider ?

Ils ne peuvent pas les aider.

Obs. : Et qu'est ce qu'ils pensent de l'enseignement de l'amazighe, est-ce que vous savez ?

Ens. : Ah, je sais pas, je sais pas... j'ai pas travaillé pour ce...

Obs. : Mmm

Ens. : j'ai pas travaillé pour savoir s'ils ont besoin de cette langue ou non... il y en a quelques-uns qui s'en fi...

Obs. : Qui s'en fichent ?

Ens. : Qui s'en fichent. Puisque ...c'est une langue qui n'est pas encore... on la, on la, on la note pas. On donne pas de note

Obs. : Ah bon ?

Ens. : Ah oui, la note de l'amazighe...ne compte pas, pourquoi ? parce que, pour qu'il ne casse pas les moyennes des autres matières

Obs. : Mmm

Ens. : Par exemple, si on donne XXX, les enfants ils ne parlent pas, ils n'écrivent pas... si on donne par exemple 3 ou bien 4. il va, baisser la moyenne des autres langues

Obs. : Donc, d'après vous //

Ens. : On donne la note isolée des autres matières.

Obs. : Ah bon ?

Ens. : Ah oui, on leur donne la note que pour...

Obs. : A titre indicatif, comme ça ?

Ens. : Oui, comme ça.

Parce qu'ils n'ont pas un niveau suffisant...

Obs. : Ah, ils n'ont pas le niveau XXX

Donc, ça ne compte pas dans la moyenne.

Ens. : Non, pour l'instant

Obs. : Qui est-ce qui décide ça, le directeur, vous ?

Ens. : Non, non... si on veut vraiment qu'on étudie l'amazighe, il faut qu'on leur donne une importance

Obs. : Alors comment ?

Ens. : Comment ? il faut mobiliser la... la société.

Obs. : Alors comment ?

Ens. : Il faut mobiliser la société pour qu'il puisse... (long silence) le terme que je veux dire sont en arabe

Ens. : J'ai 6 classes, il n'y a... 2 éléments, ou bien 3 éléments qui sont amazighes.

Obs. : Dans toutes les 6 classes ?

Ens. : Dans les 6 classes. (rires)

Obs. : D'accord, et//

Ens. : Il y en a des Amazighes qui ne parlent pas l'amazighe !

Obs. : Oui ? Et il y en a qui parlent ?

Ens. : Il y en a qui parlent, 2 ou 3

Obs. : Et ils viennent d'où, de quelle région ? ou les parents, ils viennent d'où ?

Ens. : Euh... de Ouarzazate, je crois, Ouarzazate. Et Khemisset ou bien Khenifra, ou...

Obs. : D'accord, donc tamazighte et tachelhite,

Ens. : Tamazighte et tachelhite.

Obs. : Pas de tarifite.

Ens. : Non, non. Tarifite, non

Obs. : Et alors comment ça se passe avec ces élèves-là, qui parlent déjà, ou qui comprennent déjà ?

Ens. : Euh... ceux... ils peuvent communiquer avec moi, on communique.

Obs. : Et vous les utilisez, pour le vocabulaire, pour//

Ens. : Pour... oui

Obs. : Et c'est pas difficile d'avoir un élève qui comprend, et tous les autres qui comprennent pas ?

Ens. : C'est difficile, vraiment, c'est difficile. Parce que les autres enfants restent bouche bée devant lui.

Obs. : Ah

Ens. : Mais ceux qui ont appris l'amazighe l'année dernière, ils ont tout oublié.

Obs. : C'est vrai ?

Ens. : Tout. Ils ont tout oublié//

Biblio. : pourquoi vous parlez pas en berbère ?

Obs. : Ah, je peux pas...

Ens. : Elle peut pas, elle peut pas.

Manuel et langue

Ens. : Euh...non... *Tifawin*, oui, oui, *Tifawin* a tamazighte. *Awal Inu* je n'ai pas. *Tifawin*, oui

Obs. : Ah, c'est ça.

Obs. : Et les élèves, ils l'ont ?

Ens. : Oui

Obs. : Ah, et vous avez le livre de 3^{ème} année...

Ens. : Oui, j'ai le 3^{ème} année mais je travaille pas la 3^{ème} année

Obs. : D'accord.

Ens. : Je travaille pas le livre de la 3^{ème} année... le livre il est plus... plus...

Obs. : Donc vous l'avez mais vous ne l'utilisez pas
 Ens. : Je l'utilise pas, j'utilise seulement le... le lexique.
 Obs. : D'accord. Donc vous utilisez *Tifawin* avec les élèves
 Ens. : Ah oui.
 Obs. : Et il est quelle couleur ?
 Ens. : Euh, c'est tachelhite
 Obs. : D'accord, ils ont tous tachelhite ?
 Ens. : Oui
 Obs. : Parce que vous, vous parlez//
 Ens. : Je suis... je parle tachelhite. Je parle pas... tamazighite
 Obs. : Donc on a distribué des manuels de tachelhite parce que vous, l'enseignant, vous...
 Ens. : Oui
 Obs. : sinon, sur la langue du manuel *Tifawin*, est-ce qu'il y a beaucoup de mots que vous ne connaissiez pas avant ?
 Ens. : Ah oui, avant, mais maintenant ... pour, pendant... quand on lit, quotidiennement, on// Ça rentre dans... Il y en a des qu'on ne connaît pas. Même maintenant, on trouve des termes... Mais lorsqu'on retourne, on retourne... notre... par exemple, les grand pères ou bien les pères, notre père on leur demande s'ils ont...
 Obs. : S'ils connaissent ?
 Ens. : S'ils connaissent... ce terme.
 Obs. : Et ils connaissent ?
 Ens. : ah oui, il y en a qui connaissent.
 Obs. : mmm. il y a beaucoup de mots nouveaux ?
 Ens. : ah oui
 Obs. : un petit peu, beaucoup ?
 Ens. : un petit peu, un tout petit peu.
 Obs. : Donc des mots anciens ?
 Ens. : Des mots anciens. Par exemple, par exemple les jours, on les trouve un peu... comme... *ak wass*... on l'a jamais entendu avant
 Obs. : Ah oui ? jamais entendu ?
 Ens. : Jamais entendu, JAMAIS.
 Obs. : ah
 Ens. : On ne connaît pas ces mots.
 Obs. : D'accord. Alors quelle est votre réaction face à ces mots, qu'est-ce que vous pensez ?
 Ens. : On les trouve...tant qu'ils sont de notre langue, on les trouve... on... on s'habitue.
 Obs. : D'accord, mais ça demande un effort... ou c'est facile ?
 Ens. : Non, c'est facile, on les a appris, on les a appris... tout de suite... on les trouve...puisqu'ils sont de notre... de notre
 Obs. : Alors qu'est ce que...
 Ens. : Les noms des jours, sûrement celui qui a fait cette recherche, ils les ont trouvés dans les...la langue des ancêtres
 Obs. : Donc...
 Ens. : Nous on n'utilise pas ces mots, mais ils sont... ils y étaient

Obs. : Oui, alors, et... ici, à l'école, on doit enseigner quelle langue, d'après vous ?
 Ens. : Quelle langue ?
 Biblio. : un mélange de trois langues, non ?
 Obs. : Quelle langue berbère ?
 Ens. : non, la langue... plus facile.
 Obs. : La plus facile... et c'est laquelle...
 Ens. : (silence)
 Ens. : et...pourquoi on enseigne l'amazighe aux enfants ?
 Obs. : oui
 Biblio. : ah, c'est une grande... c'est une grande question !
 Obs. : oui, parce que si on n'a pas répondu à cette question, on sait pas laquelle enseigner... pourquoi on enseigne aux élèves de Témara le tachelhite//
 Ens. : non, non, c'est pas Témara, tout Témara
 Biblio. : c'est tout le Maroc
 Ens. : non, non, non, il y a des enseignants qui...étudient le tarifite, ici à Témara.
 Obs. : d'accord
 Ens. : Il y a des enseignants qui étudient le... tamazighite.
 Biblio. : ça dépend de la langue maternelle de l'enseignant.
 Ens. : De l'enseignant
 Obs. : D'accord.
 Ens. : Par exemple, à Skhirat, il y a par exemple, monsieur X qui enseigne...tamazighite
 Obs. : Et vous, vous comprenez bien tarifite ?
 Ens. : non
 Biblio. : non
 Obs. : Un petit peu ou pas du tout ?
 Biblio. : un petit peu
 Ens. : pas du tout
 Obs. : un peu et pas du tout...
 Ens. : on... moi pas du tout. Lui, il peut, il peut... il peut apprendre quelques mots.
 Biblio. : par exemple moi je parle berbère... lui tachelhite, si deux... un Chleuh avec un Chleuh... c'est...
 Ens. : on communiqué
 Biblio. : c'est très difficile de comprendre ce qu'ils disent. Mais si tu parles direct...tu peux parler comme ça... tu peux... connaître un peu ce qu'il veut dire XXX
 Ens. : mais avec un...Rifain, non
 Obs. : avec un Rifain, non, d'accord. Et vous trouvez que vos élèves ils ont plus de difficulté à l'oral ou à l'écrit ? qu'est-ce qui est le plus... difficile ?
 Ens. : en écrit, oui. En écrit, ils ne trouvent pas de difficulté. Pourquoi ? parce que ils trouvent tamazighite comme du dessin
 Obs. : d'accord.
 Ens. : ils écrivent... ils n'ont pas de difficultés. Il y en a des... comme... même en arabe on trouve des difficultés, même en français
 Obs. : d'accord. Et ils écrivent des lettres ou ils écrivent même des mots

Ens. : ils écrivent les lettres et les mots

Obs. : et//

Ens. : mais pour la communication ou bien... on trouve... oralement on trouve des difficultés

Obs. : Mmm et//

Ens. : pourquoi on trouve des difficultés ? parce que ils ne comprennent pas ils n'ont pas la base, ils n'ont pas de base. ah oui, ils n'ont pas de base. Et lorsqu'il va à la maison, qui va l'aider ? ils ne trouvent aucun... de son milieu qui parle l'amazighe

Obs. : Mmm

Ens. : Aucun ne parle l'amazighe, c'est pour ça qu'ils trouvent des difficultés

Obs. : d'accord. Et vous trouvez que c'est normal que des élèves, ici, arabophones, apprennent l'amazighe ? ils trouvent//

Ens. : c'est normal. On veut qu'ils par- qu'ils apprennent l'amazighe. C'est ça qu'on veut, nous. Car c'est notre langue MATERNELLE de... notre langue maternelle, nous les Marocains.

Obs. : Mmm

Ens. : nous, les Marocains, notre langue maternelle c'est... c'est l... l'amazighe, tamazighte. A part quelques... euh... à part... quelques régions.

Gestion de la variation en classe

Obs. : d'accord, et... dans le manuel, de tachelhite, vous trouvez qu'il y a beaucoup de mots qui sont spécifiques à tachelhite, ou vous trouvez qu'il y a//

Ens. : non, il y a des mots qui sont... de toutes les...

Obs. : ah, des trois

Ens. : oui, des trois. Par exemple, je vous donne quelques mots... (il cherche dans le manuel)... par exemple on en trouve ici... Attend, parce qu'il y a quelques différences... par exemple, il y a une différence ici : *ayyuz* XX par exemple, *izzen*, on dit, en tachelhite, *ifulki*

Obs. : oui

Ens. : en amazighe, on dit *izzen*

Obs. : d'accord

Ens. : mais on le comprend. Même ici.

Obs. : qui comprend ?

Ens. : je comprend *izzen*, et je comprend *ifulki*

Obs. : d'accord. Et vous utilisez quoi d'habitude ?

Ens. : moi j'utilise *ifulki*. *Ifulki*.

Biblio. : et moi *izzen*.

Obs. : et lui, *izzen* (rires) d'accord et alors comment vous faites, dans ces cas-là, avec votre classe... vous utilisez seulement *ifulki* ?

Ens. : ah oui, *ifulki*. Parce que je... j'enseigne ... j'enseigne tachelhite... oui. Par exemple... *tamsrayt*, par exemple... *tamsrayt*... *tamcht*. *Tamcht*. *Walakine* [mais] *tamcht*, c'est... il est venu de l'arabe. *Machata*, *yamchitu*.

Obs. : ah oui ? pour le peigne ?

Ens. : Ah oui. *Tamcht*. *Tamsrayt*.

Obs. : alors... vous allez adopter le deuxième terme, ou vous allez continuer à dire *tamcht* ?

Ens. : (silence)

Obs. : vous, vous l'aviez entendu avant de le trouver là ?

Ens. : non, non, jamais. Avant de le trouver je l'ai pas entendu.

Obs. : et maintenant vous le dites ?

Ens. : on dit tamcht, nous

Obs. : ah... et maintenant, vous dites...

Ens. : *tamsrayt*.

Obs. : *da'iman* ? [toujours ?]

Ens. : ah, pas *da'iman* ! (rires)

Ens. : à la maison, chez moi, je dis à ma fille « donne-moi *tamcht* ». Comme ça, en ara// comme ça. « *fïyi tamcht*, *fïyi tamcht* ».

Obs. : d'accord. Mais si vous l'écrivez...

Ens. : *tamsrayt*. Il faut écrire *tamsrayt*

Obs. : Mmm. D'accord. Et... si vous dites *tamsrayt* à un élève, et qu'il vous dit « non, chez nous on dit *tamcht* »... non ? ça arrive ou pas ?

Ens. : ça arrive, ça arrive, ça arrive

Obs. : comment vous lui expliquez ? qu'est-ce que vous lui dites ?

Ens. : on lui... on lui montre la... la... on lui montre la photo ou bien la chose même.

Obs. : oui ?

Ens. : C'est la même chose. Soit on dit *tamsrayt*, aussi, on dit *tamcht*.

Obs. : donc vous dites « c'est des... y'a deux mots pour dire... »

Ens. : pour dire ça.

Obs. : d'accord

Ouverture aux autres variétés

Obs. : même en 3ème année, si vous utilisez ce livre, ça veut dire que vous restez... tachelhite ? Parce que, vous savez, l'IRCAM dit il faut s'ouvrir, allez voir dans tarifite, allez voir dans...

Ens. : non, non... je... on peut pas... c'est difficile... c'est...

Obs. : c'est trop tôt ?

Ens. : c'est trop tôt. S'ils veulent ça, il faut que... il faut des... des recyclages

Obs. : ah oui ? c'est-à-dire ?

Ens. : comment dire... *tadarib*, *tkwinat*... des séminaires ou bien des...

Obs. : des formations ?

Ens. : des formations oui

Obs. : Mmm

Ens. : des formations, formations. Pourquoi des formations ? Pour s'adapter à tous les trois... aux trois variantes.

Obs. : Mmm. C'est ça l'idée... c'est ça le projet, en tout cas, de l'IRCAM... mais pour l'instant, c'est difficile ?

Ens. : c'est difficile pour l'instant. Puisque moi je parle tachelhite, j'enseigne que tachelhite.

Obs. : Mmm, d'accord

Ens. : comment je peux parler tarifite ? je peux pas.

Obs. : Mmm. Et vous savez... vous connaissez le projet de standardiser la langue, pour faire une langue amazighe nationale, vous savez... non ?

Ens. : non... non je n'ai pas entendu.
 Biblio. : XXX c'est dur un petit peu, ça
 Ens. : ou bien au niveau de l'académie... académiquement... des études académiques
 Obs. : Mmm... ah, pour les études... l'université, etc ?
 Ens. : l'université, oui
 Obs. : mais pour le primaire, c'est pas possible ?
 Ens. : pas... on a pas... encore entendu ça.
 Obs. : d'accord. Et vous pensez que la première année du primaire, c'est le meilleur moment pour commencer l'enseignement de l'amazighe ou bien il faudrait... plus tard
 Ens. : moi ?...
 Obs. : Dans l'idéal
 Ens. : Dans l'idéal, moi je pense, en 3^{ème} année.
 Obs. : en 3^{ème} année.
 Ens. : Ah oui, dans l'idéal, en 3^{ème} année.
 Obs. : Pourquoi ?
 Ens. : parce que dans cet instant, l'enfant vient de... d'être un peu évolué... il peut... faire la différence entre cette langue et une autre...
 Obs. : donc commencer en même temps que le français ?
 Ens. : en même temps que le français
 Obs. : ce serait mieux ?
 Ens. : ce serait mieux. Mais... on dit... normalement, on dit que l'enfant lorsque il vient à l'école au début, il peut apprendre tout.
 Obs. : oui ?
 Ens. : MAIS, on lui... on lui donne... les mathématiques, on lui donne l'arabe, on lui donne l'amazighe...
 Obs. : C'est trop ?
 Ens. : C'est trop.
 Obs. : Mmm. Et vous pensez que c'est une bonne chose que l'amazighe soit obligatoire partout dans le Maroc ou est-ce qu'il faudrait que ce soit facultatif, parfois, c'est-à-dire optionnel, c'est-à-dire on choisit ou on choisit pas... qu'est-ce que...
 Ens. : ah... on choisit on choisit pas, ça, c'est un...puisqu'on est Amazighes il faut qu'on parle l'amazighe
 Obs. : Mmm. Mais vos élèves, les ici à Témara, la plupart ne sont pas... amazighes...
 Ens. : non, ils ne sont pas amazighes... que trois... non. La plupart... je sais pas. Par exemple, si on entre au centre de Témara, on trouve des amazighophones. Si on va au centre de Témara, il y en a des amazighophones
 Obs. : mais, vous//
 Ens. : mais, MALHEUREUSEMENT, malheureusement, ils ne parlent pas la... leur... leur langue maternelle.
 Obs. : ils sont amazighes ou...
 Ens. : ils sont amazighes, mais ils ne parlent pas l'amazighe. Je connais des familles qui sont amazighes, mais leurs enfants ne parlent pas l'amazighe. A cause de quoi, je sais pas. C'est à cause des parents, ou bien à cause...ils ne parlent pas avec eux l'amazighe
 Obs. : Et vous pensez que l'école va permettre//

Ens. : Ah oui, oui. Il peut, il peut.
 Obs. : elle peut... c'est ça un des objectifs//
 Ens. : eeh, c'est ça un des objectifs...
 Obs. : Mmm, donc obligatoire, c'est bien ?
 Ens. : oui.
 Obs. : Et, à votre avis, les parents des élèves...
 Oui ?
 Ens. : Ils pensent que c'est bien ? en tout cas, ils sont pas mécontents, ils sont satisfaits ?... est-ce que vous savez, déjà ?
 Ens. : non, je sais pas. Mmm... Je sais pas. [à son collègue, en arabe] les parents, tu sais ce qu'ils pensent de l'amazighe ?
 Biblio. : Ila...[non]
 Ens. : On sait pas, je peux... je peux rien dire

Langue et identité

Obs. : Et les quelques élèves qui parlent, les deux, trois, quatre élèves qui parlent déjà l'amazighe, est-ce que dans la cour de récréation ils parlent l'amazighe entre eux ?
 Ens. : Non, non
 Non, donc ils connaissent quelques mots, c'est tout ?
 Non, ils ne parlent pas l'amazighe
 Obs. : D'accord
 Ens. : Je crois qu'ils ne parlent pas même l'amazighe chez eux
 Obs. : Ah.
 Ens. : Oui, c'est ça notre...
 Obs. : Ah, donc comment vous dites il y en a qui parlent l'amazighe//
 Ens. : Ils parlent... non, ils sont d'ORIGINE amazighe
 Biblio. : ils se sentent XXX de parler en berbère devant les autres
 Ens. : eeh, oui.
 Obs. : Ah d'accord, donc ils le parlent, mais ils n'osent pas
 Ens. : Ils n'osent pas

Motivation de l'enseignement

Obs. : et alors, et... pourquoi on enseigne l'amazighe ici. Est-ce que vous trouvez que c'est normal... comment dire, si c'est pas la langue maternelle des gens...
 Biblio. : on essaye de lui donner une valeur, comme des...d'autres langues. Comme l'espagnol, comme l'allemand...
 Ens. : MAIS on leur dit que c'est notre langue...
 Obs. : Mmm
 Ens. : on leur dit que c'est notre langue maternelle. C'est notre langue... maternelle. C'est la langue maternelle des Marocains, de tous les Marocains.
 Obs. : Mmm. D'accord
 Ens. : c'est la langue maternelle de tous les Marocains.

Entretien n°11 (Ent.11)

Date :	28 avril 2007		
Zone géographique de l'école :	Zone non amazighophone – Témara – semi-rural		
Enseignant :	Femme – 35/40 ans		
Enseigne l'amazighe depuis :	1 an l'an passé	Niveau scolaire des élèves :	/
Formation reçue :	1 fois 5 jours	Apprennent l'amazighe depuis :	/
Langue première :	tamazighte	Langue majoritaire des élèves :	50%

Gestion de la diversité linguistique

Obs. : D'accord, et tous les élèves l'avaient [le manuel] ?
Ens. : Toute la classe. Mais on avait des problèmes.
Obs. : Ah
Ens. : Pourquoi ? parce que moi je suis Amazighe de l'Atlas *mutawassit* [moyen]... et j'ai des élèves qui sont amazighes du Souss. Donc parfois quand je parlais amazighe, ils comprennent pas ce que je dis. Parce qu'il y a des mots qui ne sont pas comme... amazighe de... de...
Obs. : Alors comment vous faites dans ces cas-là ?
Ens. : Donc, je disais ...Parfois je parlais avec eux... arabe.
Obs. : Mmm
Quand je dis *ixf*... nous on dit *ixf*... Donc je suis obligée de dire aux élèves de ma région *ixf* et aux élèves des autres régions... *agayu*.
Obs. : Il y avait des élèves de votre région, ici ?
Ens. : Oui
Obs. : Alors combien ? dans la classe combien parlaient déjà l'amazighe ?
Ens. : Presque il y a la moitié
Obs. : Ah. La moitié qui parle l'amazighe ?
Ens. : Oui
Obs. : Il y avait des Rifains ?
Ens. : Non, pas de Rifains (rires)
Obs. : (rires) Heureusement ?
Ens. : Heureusement ! sinon je vais parler encore rifain...
Obs. : D'accord. Et alors vous trouvez que ça, ça pose des difficultés ?
Ens. : Ah ouiiii, ça pose des difficultés. Parfois ils me regardaient comme ça... qu'est-ce que je dis... quand je dis des mots qu'ils n'entendent pas chez eux. Parce que mon amazighe, c'est pas le... la leur. Donc je suis obligée de traduire, d'expliquer. Et moi aussi je trouve des difficultés, parce que je trouve des mots qui sont pas de l'amazighe
Obs. : Dans le livre ?
Ens. : Oui
Obs. : Alors, beaucoup, un petit peu ?
Ens. : Beaucoup
Obs. : Alors comment vous faites dans ces cas-là ?
Ens. : Je suis obligée de voir le dictionnaire amazighe.
Obs. : Mmm... et vous en avez un ?
Ens. : euh... non (rires)
Ens. : Non, je cherche dans le... dans le lexique je cherche.

Obs. : Oui, oui.
Ens. : Mais le dictionnaire amazighe, ça coûte cher... je peux pas l'acheter...
Obs. : Oui... et dans ce livre, donc il y a beaucoup de mots qui sont nouveaux ?
Ens. : Oui
Obs. : Alors nouveaux comment ? nouveaux parce qu'ils sont très anciens ou//
Ens. : Ah oui, il y a des mots qui sont très anciens, et puis il y a des mots qui... ça concerne des régions.
Obs. : Oui
Ens. : Parfois, chez nous, chez nous dans ma région, l'atlas moutaoussit, il y a pour dire la tête, on dit *irf*, on dit *aqarru*, on dit *aqchach*, on dit... il y a beaucoup de mots, de synonymes pour dire ce mot-là.
Obs. : Donc dans ces cas-là, vous donnez tous les synonymes aux élèves, comment vous faites, vous choisissez ?...
Ens. : Ah non, non... je choisis le plus... le mot qui... qu'on utilise beaucoup.
Obs. : Le plus...
Ens. : Oui
Obs. : Dans le plus d'endroits possibles ?
Ens. : Oui, oui
Obs. : D'accord. Et vous, est-ce qu'il y a des mots qui sont vraiment... est-ce que vous avez trouvé des mots que vous pensez que c'est du Rif, ou du Sud, par exemple ?
Ens. : Ah oui, il y a des mots du Rif, il y a des mots du Souss... il y a des mots de l'Atlas *mutawassit*.
Obs. : Et vous pensez... vous connaissez l'institut, l'IRCAM ?
Ens. : L'IRCAM ...
Obs. : L'institut royal de la culture amazighe, à Rabat.
Ens. : Ah, oui, oui, je le connais. On était invités... j'ai fait des stages
Obs. : Vous avez eu des formations ?
Ens. : Oui, j'ai...
Obs. : Combien de temps ?
Ens. : Parfois... 3 jours, 4 jours

L'alphabet tiffinaghe

Obs. : D'accord. Et vous connaissiez l'alphabet ?
Ens. : Oui
Obs. : Avant la formation ?
Ens. : Ah non

Obs. : D'accord, vous l'avez appris à la formation

Ens. : Oui.

Obs. : Alors qu'est-ce que vous en pensez, de l'alphabet ? ça va ? c'est facile, c'est difficile ?

Ens. : Non, c'est facile. Et même, ce que j'ai remarqué quand je donnais mes leçons... vous savez, les élèves qui ne sont pas amazighes, ils sont très curieux, ils apprennent l'alphabet tout de suite

Obs. : C'est vrai ?

Ens. : *Ouallah* [oui, c'est vrai]

Obs. : Donc ils sont intéressés

Ens. : Oui, ils écrivent. Ils écrivent les mots

Obs. : Ça, ils aiment bien les lettres

Ens. : Oui, oui, parce que les lettres amazighes... avec... c'est pas comme l'arabe, c'est pas comme le français.

Obs. : C'est comment ?

Ens. : C'est très facile à écrire. Mmm. et vous... voilà, tout est écrit en amazighe (elle montre le cahier). L'amazighe... comme si on dessine. C'est facile. C'est facile à écrire.

Obs. : Et...donc, vous pensez que la 1^{ère} année du primaire, c'est pas le meilleur moment ?

Ens. : Non, c'est pas le bon moment. Il faut changer. Au moins, au moins la 3^{ème} année. Parce que l'élève, il va pas... au moins à ce temps là il va connaître les lettres arabes.

Obs. : D'accord

Ens. : Parce que c'est la première année qu'il vient à l'école

Obs. : D'accord, donc consolider bien l'arabe, et ensuite faire l'amazighe et

Ens. : Ensuite faire l'amazighe et le français.

Obs. : Mmm. Parce que si on lui donne tout de suite...

Objectifs officiels de l'enseignement

Obs. : D'accord, alors à votre avis, pourquoi on enseigne l'amazighe à l'école ? est-ce que vous savez ?

Ens. : Euh... je peux pas vous dire ça... parce que on va ... rentrer dans...

Obs. : D'accord, mais vous, vous pensez que c'est une bonne idée ?... à l'école, d'enseigner l'amazighe ?

Ens. : Tu vas éteindre et je vais te répondre...

[En aparté : l'enseignement de l'amazighe, c'est pas ça. C'est pas une bonne idée. Il faut des langues modernes et utiles comme l'anglais ou le français. Des langues internationales. Il faut pas enseigner tamazighte à l'école. Moi j'aime bien l'amazighe, mais c'est pas la peine de le mettre à l'école. Les élèves, ils le parlent déjà à la maison, donc ça suffit. C'est une bêtise. Au début, je voulais, mais maintenant, j'ai plus envie]

Parents

Obs. : D'accord, et à votre avis, l'année dernière, les parents des élèves, ils étaient contents ou pas contents ?

Ens. : Il y avait des parents qui n'étaient pas contents. Ils étaient contre. Et surtout les Amazighes, ils étaient contre.

Obs. : Ils sont venus vous le dire ?

Ens. : Non. Les enfants. Par les enfants

Obs. : D'accord. Et alors, qu'est-ce que... les enfants vous l'ont dit.

Ens. : Ah oui, ils disaient « ma mère elle m'a dit non... pourquoi... ». Il y a les enfants, leur parents ne parlent pas l'amazighe, et ils étaient très encouragés par leurs parents.

Obs. : C'est vrai ?

Ens. : Oui, ils étaient très encouragés par leurs parents d'étudier l'amazighe. il y avait des élèves qui parlaient, on discutait. Et surtout quand on faisait le dialogue (elle montre les cahiers)... ils l'ont appris tout de suite, oralement.

Obs. : Oui, donc ça c'est positif, quand même.

Ens. : Oui, c'est positif. Mais moi je trouve que... par les élèves qui veulent, qui ont la volonté.

Langue unifiée

Obs. : D'accord, et... au niveau de... vous savez, l'IRCAM, l'IRCAM essaye de faire une langue, une langue qui soit la même partout

Ens. : Oui, oui.

Obs. : On vous a expliqué ça... qu'est-ce que vous en pensez ?

Ens. : Je trouve que... la langue la plus... / qui domine XXX c'est la langue tachelhite.

Obs. : Tachelhite ?

Ens. : Oui, c'est pas tamazighte, c'est pas tarifite.

Obs. : Qui domine ? qui domine comment ?

Ens. : Les mots... les... les tout. Parce que les mots, c'est pas nos mots de l'Atlas *mutawassit* ou bien de tarifite

Obs. : Ah.

Ens. : Non, c'est les mots de... de Souss

Obs. : Ah

Ens. : Oui.

Obs. : Donc c'est bien ou c'est pas bien, ça ?

Ens. : Ah, ben moi je connais pas...ta.. tachelhite.

Obs. : Ah, donc les mots qui sont dans le manuel, même si c'est tamazighte, ça ressemble à tachelhite ?

Ens. : Non, ce sont tous tachelhite, tous

Obs. : Ah

Langue unifiée

Obs. : D'accord, donc est-ce que vous pensez qu'il faut, comme dit l'IRCAM, avoir une langue pour le Maroc, une langue amazighe pour le Maroc

Ens. : C'est impossible

Obs. : D'accord, c'est clair. Ok, ok, donc j'ai...

Est-ce que, si on vous demande, l'année prochaine, d'enseigner l'amazighe...

Ens. : Ah non. Non, j' l'enseigne pas... c'est...premièrement, la première année des enfants, l'arabe, enseigner l'arabe, et tu vas ajouter... et la classe parfois j'arrive à 50 élèves... comment

Obs. : Mmm

Ens. : Comment vous allez faire ? leur enseigner l'arabe, plus l'amazighe...

Obs. : Mmm... euh, j'ai une question qui ne concerne pas vraiment l'enseignement de l'amazighe ...masi vous m'avez dit dans votre classe il y avait à peu près la moitié qui parlent déjà

Ens. : oui

Obs. : Est-ce que... ils le parlent à la maison ou est-ce qu'ils connaissent//

Ens. : Ils connaissent, oui.

Obs. : D'accord

Ens. : Parfois, les parents ils leur parlent, leur parents, amazighe, et ils répondent en arabe. Ils comprennent mais ils répondent pas.

Obs. : Avant d'enseigner l'amazighe, c'est-à-dire avant 2003, est-ce qu'il vous arrivait de parler en amazighe en classe, pr expliquer qqch, ou bien jamais ?

Ens. : Ah oui, j'étais parfois...avant j'enseignais à Khénifra.

Obs. : Ah oui

Ens. : Parfois, quand je veux... pour rire, pour rigoler, on parle parfois amazighe, et parfois il y a des enfants qui savent pas l'arabe.

Obs. : Oui, alors ?

Ens. : Je suis obligée de leur dire ça en amazighe. XXX alors ça, on le dit comme ça en amazighe, voilà.

Obs. : D'accord

Ens. : Et après, j'ai enseigné à... dans les régions de Marrakech. Et là-bas aussi, c'est pas *tassoussite*, c'est pas notre... c'est entre les deux langues. La langue tachelhite, notre langue, et tamazighite. Il y a des mots de *tassoussite*, il y a des mots de notre langue.

Obs. : Mmm

Ens. : Et parfois quand je trouve des difficultés à comprendre... en arabe, je suis obligée de le dire en amazighe

Obs. : D'accord, quand vos élèves ils parlent tous l'amazighe.

Ens. : Ah oui, tous, ils parlent l'amazighe.

Obs. : D'accord. Donc, ça... donc vous pensez que dans ces classes là, à Marrakech ou à Khenifra, vous pensez que c'est bien d'enseigner l'amazighe ou...

Ens. : Non, ils parlent l'amazighe

Obs. : Ils parlent déjà

Ens. : Ce qu'il leur manque... seulement les... les mots, les lettres. Les lettres, qu'il leur manque.

Obs. : Donc vous pensez, puisqu'on parle déjà à la maison, c'est pas nécessaire que ça vienne à l'école ?

Ens. : Oui, voilà. Il faut leur donner les lettres pour qu'ils... pour écrire les phrases, les textes qu'ils veulent écrire. Mais... parce que ce qu'on parle chez nous, c'est pas comme les XXX... L'arabe. C'est pas...l'arabe qu'on parle chez nous, qu'on a à l'école... c'est tout à fait différent.

Obs. : Oui. Et pour l'amazighe//

Ens. : Non. Ce qu'on parle à la maison amazighe, ce qu'on parle en classe.

Obs. : Ah bon ?

Ens. : Ah oui. Regarde, regardez ici *ass a*. *Ass a*, c'est aujourd'hui.

Obs. : Et vous le dites ?

Ens. : Ah oui. *Ass a*... (elle parcourt le livre)... *muhim* [peut-être]... *azul*... *azul* on dit pas, nous, *azul*.

Obs. : Ah, vous le dites pas...

Ens. : Non, on dit pas... les autres... du Souss. Oui... parce que ici, c'est un mélange. C'est un mélange de tamazighite,...

Entretien n°13 (Ent.13)

Date : 25 avril 2007
Zone géographique de l'école : Salé (Rabat) – urbain
Enseignant : Femme – 35 ans
Enseigne l'amazighe depuis : 3 ans
Formation reçue : 2 fois 5 jours
Langue première : Tachelhite

Niveau scolaire des élèves : 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année
Apprentissage de l'amazighe depuis : 1, 2 ou 3 ans
Langue majoritaire des élèves : arabe

Langue du manuel

Obs. : Alors, sur la 3^e année, comment ça s'est passé depuis deux ans... donc on s'est vues en 2005

Ens.1 : La 3^{ème} année, c'est la première année qu'on enseigne la 3^{ème} année. La 3^{ème} année, le problème qu'on trouve, par exemple, moi et ma copine, le dialecte qu'on connaît c'est celui du Souss. Par contre pour les livres de la 3^{ème} année, ils essayent de... de confuser ou bien de fondre les 3 dialectes. Donc lorsqu'on trouve par exemple un mot du nord ou bien...

Obs. : Du sud ?

Ens.2 : Non, c'est pas du sud, le contraire, du...

Ens.1 : Du Moyen Atlas ?

Ens.2 : Du Moyen Atlas, oui, donc on ne comprend pas ce mot. On n'a pas un dictionnaire qui donne des explications ou bien des... des synonymes des 3 dialectes. Donc nous, les enseignants, je crois qu'il faut qu'on connaisse les autres dialectes.

Ens.1 : Oui

Ens.2 : Une fois qu'on trouve un mot, on le cherche, dans notre famille, chez nos parents... dès qu'on le trouve pas, il faut qu'on essaye de... de dépasser... par contre les enfants ils nous demandent « maîtresse, ce mot... c'est quoi ? ». Donc ça nous mène dans des situations... de

faiblesse. Donc comment on va enseigner quelque chose qu'on ne connaît pas ?

Obs. : Oui, où vous êtes pas à l'aise... Et le livre, j'ai vu que vos élèves ont le livre de 2^{ème} année.

Ens.1 : Oui, ils l'ont acheté.

Obs. : Et le livre, il y a une différence entre le livre de 2^{ème} année et le livre de 3^{ème} année ?

Ens.1 : Oui, une grande... la différence, dans le livre de 2^{ème} année, il y a la page, par exemple un texte du dialecte sud, et il y a un autre texte... c'est le même... sujet, mais dans un autre dialecte. Donc nous les enseignants, on cherche toujours le dialecte qu'on connaît. On va l'enseigner à nos élèves. C'est la différence entre le livre de la 2^{ème} année et celui de la 3^{ème} année. Par contre, en 3^{ème} année, il y a un seul texte. Donc le seul... il faut l'étudier.

Obs. : Ah... même s'il est du Rif ?...

Ens.2 : la question que tu as posée à...Fatiha... « est-ce que vous voulez une seule langue ? »... enfin, on arrive à une seule langue...

Ens.1 : On essaye d'arriver à une langue, mais on n'est pas encore arrivé...

Obs. : Donc, il y a un seul texte en 3^{ème} année.

Ens. : Un seul texte. Dans lequel, ils utilisent le vocabulaire du Sud, du Rif et du Moyen Atlas... donc il faut toujours un dictionnaire qui donne les synonymes des 3 dialectes.

Ens.2 : (s'adresse à Obs.) vous ne trouvez pas que c'est difficile pour un débutant ? pas un professeur, mais un débutant ?

Obs. : Mmm, oui.

Ens.1 : nous ne sommes pas assez compétents pour enseigner cette langue.

Obs. : Ok, vous pensez que... ici à Rabat, enfin, à Salé, pardon... vos élèves, pour la plupart, ils sont arabophones, non ?

Ens.2 : Oui, la plupart sont arabophones.

Obs. : Et vous pensez que dans l'idéal, c'est quel amazighe qu'il faut leur enseigner ?

Ens.1 : (hésitations) Laquelle ?... non, il faut toujours...il faut qu'on arrive... comme l'arabe, on a *darija*, et on a une *fusha*. Donc lorsqu'on a une seule langue, c'est de préférence la meilleure.

Obs. : Mmm

Ens.1 : Mais cette seule langue, c'est difficile d'arriver à cette seule langue. Parce que par exemple nos parents, ils connaissent par exemple le dialecte du sud. Donc lorsque on leur dit « il y a une seule langue »... lorsque vous leur donnez un vocabulaire qu'ils ne connaissent pas, ils disent que ce n'est pas de l'amazighe. Donc les nouveaux, les arabophones qui ne connaissent pas la langue, on leur donne une langue unie. C'est une langue qu'ils ne peuvent pas utiliser dans la rue... et nos parents et les autres gens qui n'ont pas étudié cette langue mais qui la connaissent d'origine, ils ne peuvent pas savoir... (rires) donc c'est une langue qui est... qui est vague, qui n'est pas... comme si on prend une langue d'un autre pays et on vient l'enseigner ici...

Obs. : oui, je comprends

Ens.2 : Monsieur Q. [de l'IRCAM] qu'est-ce qu'il m'a dit ? lorsqu'ils font la préparation des livres, des élèves

ou des professeurs, ils prennent un du sud...un *mu3alim* [instituteur]... du Nord et du Moyen Atlas. Trois docteurs, ou trois professeurs. Pour qu'il y ait une justice... dans les textes... pour faire plaisir à toutes les régions. C'est ce qu'ils voulaient faire.

Obs. : mais vous, vous trouvez que c'est réussi ou pas ?

Ens.1 : c'est difficile

Ens.2 : non, c'est difficile pour les élèves, pas pour nous. Moi je suis tachelhite, je dois enseigner tachelhite, c'est normal. *Walakine* [mais], dans la classe, il n'y a pas seulement des *Achelhis*...il y a les Rifais et il y a les Moyen-Atlas.

Obs. : vous avez des élèves du... des Rifains ?

Ens.2 : oui, oui, oui, et je trouve des difficultés. Je dois, la nuit, préparer la leçon de trois... de trois...

Ens.1 : dialectes

Ens.2 : de trois REGIONS, régions, les régions, *ba3da* ! [en fait] les régions *ba3da*...

Gestion de la variation en classe

Ens.1 : non, parce qu'elle a posé la question « est-ce qu'ils ont réussi à donner une langue unie... »

Obs. : oui, voilà.

Ens.2 : 4^{ème} année, pas en 3^{ème} année.

Ens.1 : même en 3^{ème} année, non, je crois pas qu'ils réussissent... parce que en parallèle... ce n'est pas...Le seul objet, c'est de trouver un livre. Oui, on a trouvé un livre par exemple dans lequel il y a les trois dialectes qui sont unis... mais il faut que les enseignants soient capables d'enseigner ce texte. Ils doivent être capables de bien comprendre le texte dans un premier temps. Si l'enseignant ne comprend pas ce texte, comment il va faire pour // si vous comprenez le dialecte du Sud... il FAUT que vous compreniez le dialecte du Nord et du Moyen Atlas.

Ens.2 : *blati* [attends], si j'ai le dictionnaire complet//

Ens.1 : c'est pas suffisant

Ens.2 : si *a sahbti* [mon amie], si ! *ana* [moi], je t'ai dit hier, l'autre jour, j'ai la grand'mère de *ould ukhti* [mon neveu]... la belle-mère de ma sœur... je la questionne ! parce qu'elle est de XXX. Ma voisine, comme je t'ai dit, parce qu'elle est du Moyen-Atlas, de Khémisset.

Ens.1 : donc c'est un travail individuel... (rires)

Obs. : que tout le monde ne peut pas faire... ?

Ens.1 : Oui, c'est ça

Donc vous trouvez que ce qu'on vous demande, de s'ouvrir aux autres variétés, finalement, c'est... difficile, ou impossible ou...

Ens.1 : non, c'est pas impossible... mais comment s'ouvrir ? et s'ouvrir sur quoi ? par exemple, si on dit les gens du moyen atlas. Bon, je suis du Sud. Les gens du Moyen a=Atlas et les gens du Nord, je vais les chercher où pour les trouver? (rires), pour s'ouvrir sur ces gens ? je crois que je dois aller au moins une année dans cette région du Sud, du Moyen et du Nord, pour... pour parler //

Ens.2 : pour apprendre à parler.

Obs. : pour enseigner une langue unie, la langue standard, la langue du livre, vous pensez qu'il est NECESSAIRE de connaître chacune...

Ens.1 : chaque dialecte, oui.

Ens.2 : comme, comme //

Ens.1 : Parce que...pardon. Parce que les gens qu'on a rencontrés dans les formations précédentes, ce sont des gens qui connaissent les trois dialectes. Donc il sont... quand ils nous parlent, ils nous parlent sur des connaissances...

Obs. : des linguistes ?

Ens.1 : les linguistes, oui. Donc ils savent, sur chaque dialecte, comment on va dire ce mot, comment... et pourquoi il s'est transformé de ce mot à ce mot.

Ens.2 : XXX

Ens.1 : moi aussi, moi aussi je crois... mais comment est-ce que je peux enseigner à ces enfants quand je connais pas tous les mots.

Ens.2 : comme si j'ai dans la classe un rang français, un rang anglais, un rang allemand. Alors pour les enseigner, je dois apprendre l'allemand, le français, et l'anglais... on arrive toujours au même point... c'est un rang qu'on rempli jamais... il faut la FOR-MA-TION et le MA-TE-RIEL. (rires)

Ens.2 : d'après moi.

Ens.1 : nous avons commencé cette langue dès le début... de la fin. C'est pas du début.

Ens.2 : de la fin, oui. Non, de rien du tout, de rien du tout ! (rires)

Ens.1 : au début, je crois qu'ils ont... pour recruter les enseignants, il faut leur donner une formation d'un an ou deux ans, qui est complet...

Obs. : d'accord, mais ça va régler le problème de //

Doléances

Ens.1 : non, c'est pas... parce que le problème est plus large que... je crois que le problème il est plus politique que...

Ens.2 : oui

Ens.1 : parce que les gens qui veulent, les gens qui ne veulent pas... c'est pas les... les parents des enfants, non. Ce sont les gens dans le ministère...dans... l'administration, toutes les administrations.

Ens.2 : et surtout pour nous à Salé, ce sont des Slaouis [habitants de Salé] qui sont XXX. Ils ne veulent pas l'amazighe, complet, complètement.

Ens.1 : racistes

Ens.2 : les racistes, voilà.

Obs. : Il y a deux ans, vous m'aviez dit, si je me souviens bien, ici dans la région, à Salé, c'est inutile d'enseigner les dialectes en première année, il vaudrait mieux enseigner la langue standard tout de suite.

Ens.1 : Oui, je préfère.

Obs. : donc c'est encore...

Ens.1 : oui, c'est la même idée. Mais cette langue qui est unie, il faut que je la connaisse moi (rires)

Ens.2 : on a un proverbe. Celui qui ne sait rien il ne peut rien donner. Pour avoir, il faut donner... non, il faut avoir pour donner.

Ens.1 : XXX chaque élève... non, pas chaque élève, chaque personne, lorsqu'on lui donne par exemple ce mot, par exemple, une pomme. On lui donne un autre

nom. L'année d'après on va lui donner un autre mot... non, c'est pas le même, parce que l'autre c'est du sud, l'autre c'est du...

Obs. : ça vous est arrivé, ça, déjà de devoir dire en 2^{ème} année, ou en 3^{ème} année « alors, on avait appris ça, mais maintenant il faut dire ça » ?

Ens.1 : non, on dit que c'est un synonyme ! (rires)

Obs. : d'accord. Et... tout à l'heure vous m'avez parlé... vous m'avez dit que la langue standard, ça correspond un peu à *fusha*, en arabe

Ens.1 : oui

Obs. : est-ce que vous pensez que ça c'est bien, c'est une bonne chose qu'il y ait une langue...

Ens.1 : bien du point de vue... si on veut que tout le pays parle la même langue. Parce que lorsqu'on parle la même langue, on se comprend. Par contre, les gens du sud ils ne comprennent pas les gens du nord. Si on veut que cette langue... que tous les pays la sachent, donc il faut que ce soit une langue unie.

Obs. : d'accord. Et est-ce que vous pensez qu'on pourra un jour enseigner EN amazighe dans la classe ?

Ens.1 : ... depuis 2003 jusqu'à 2007, c'est pas allé plus loin que notre nez... (rires) donc je crois pas qu'on va enseigner... non, je crois pas. On va pas aller plus loin que ça.

Ens.2 : tout le monde dit « il n'y a pas d'avenir, il n'y a pas... »

Obs. : d'accord. Et... je me souviens bien de notre entretien, et vous m'avez dit « avant il y avait des élèves amazighes qui avaient honte de dire qu'ils étaient amazighes » et maintenant, comme vous...

Ens.1 : oui.

Obs. : est-ce que ça, ça a continué à faire des changements positifs, l'enseignement ?

Ens. 1 et 2 : (silence)

Obs. : Et qu'est-ce que pensent les parents, à votre avis ? ah ! c'est vous qui m'avez dit qu'un parent d'élève avait déchiré un cahier. Est-ce que ça, c'est arrivé encore ?

Ens.1 : non, ce n'est pas arrivé encore, mais... je vois que le point de vue sur les Amazighes, il a évolué.

Obs. : ah oui, c'est vrai ? il a évolué ?

Ens.1 : oui, il a évolué par rapport à la première fois

Ens.2 : surtout pour les informations à la télé, les films et les téléfilms et tout... ça a remonté le moral... des Amazighes.

Obs. : donc ça, c'est positif...

Ens.1 : c'est positif.

Obs. : donc, vous, vous pensez que c'est malgré tout un bon projet... une bonne idée ? ou bien il faudrait... ou bien vous n'êtes pas convaincus ?

Ens.1 : c'est pas je suis pas convaincue... je suis pas convaincue du point de vue que... les responsables, je vois qu'ils ont lancé le projet et ils se sont intéressés à d'autres choses donc vous êtes... vous qui travaillez, donc travaillez. Ils n'ont pas amélioré les choses, cherché... donc //

Ens.2 : je te dis de me faire un gâteau sans te donner tous les ingrédients. Je parle franchement ! (rires)...

Obs. : oui, c'est bien comme image, ça.

Ens.2 : vous voulez un BON gâteau ? il faut me donner les ingrédients !

Obs. : alors, est-ce qu'il faut manger autre chose ou est-ce qu'il faut exiger les ingrédients ?...

Ens.2 : non, si vous voulez un bon gâteau //

Ens.1 : chercher, chercher... essayer, réessayer... (rires)

Obs. : et vous avez... maintenant, vous n'enseignez que l'amazighe, hein ? déjà à l'époque, en 2005.

Ens.1 : oui.

Obs. : et là, vous avez huit classes ?

Ens.1 : cette année j'ai sept classes.

Obs. : dans l'école ?

Ens.1 : dans l'école.

Obs. : donc vous n'êtes plus sur différents établissements...

Ens.1 : non, moi je suis toujours dans la même école

Volontariat

Obs. : et vous étiez volontaire ?

Ens.1 : oui, au début oui (rires) Pour moi, c'est un inspecteur qui est venu à l'école, chez le directeur. Il a dit au directeur « regarde, le délégué a demandé à chercher des enseignants qui vont enseigner l'amazighe et je crois qu'ils vont vous donner des ordinateurs, ils vont vous donner des... donc l'école elle va s'animer, elle va... »

Obs. : donc on vous a promis des choses...

Ens.1 : non. Ils nous ont rien promis. Le directeur il parle... l'inspecteur il parle au directeur. Moi on me dit plus tard.

Obs. : d'accord, d'accord.

Ens.1 : il y a une enseignante qui rentre dans la direction et on lui dit « vous connaissez quelqu'un qui connaisse l'amazighe ? » « oui, il y a Nadia, elle parle l'amazighe » donc on va chercher Nadia. « Nadia, viens, tu vas faire l'amazighe ? »... « pfff, je connais peu, je connais pas beaucoup » « c'est pas un problème tu vas enseigner deux heures, trois heures par semaine... », « tu vas enseigner seulement quelques heures, c'est pas 30h que tu enseignes comme l'arabe » donc...

Obs. : donc là, vous étiez volontaire pour être spécialisée ou pas ?

Ens.1 : pour être spécialisée, et pour avoir moins d'heures (rires)... pour avoir moins d'heures. L'inspecteur, il nous a promis d'avoir des heures moins que les autres enseignants.

Obs. : d'accord. Et c'est...

Ens.1 : au début oui, par exemple au début, j'ai sept classes, seulement la première année. Ils m'ont enlevé le samedi, donc c'est pas la peine d'enseigner le samedi. J'ai enseigné la première année. La deuxième année, je vais chez le délégué, je lui ai dit « moi, je ne connais rien à la deuxième année, en amazighe. donc je peux pas enseigner quelque chose que je ne connais pas »

Obs. : la deuxième année ?

Ens.1 : la deuxième année. J'ai essayé, j'ai fait tout mon travail // Il m'a dit « essayez de faire de ton mieux »... pourquoi, parce que je pleure, j'ai des enfants, je peux pas travailler XXX. Il m'a dit attends, tu vas m'attendre, je vais chercher l'inspecteur. Il appelle l'inspecteur, il lui dit « essaye avec cette enseignante de faire n'importe

quoi, il faut qu'elle enseigne...il faut qu'elle reste dans l'amazighe ».

Obs. : parce qu'on avait besoin de vous

Ens.1 : oui. L'inspecteur il m'a dit « regarde, c'est pas la peine d'aller chez le délégué, essaye de faire de ton mieux, ce n'est pas la peine... un mot, deux mots, chaque classe, ça suffit, ça y est »... ça y est, je suis restée (rires).

Ens.2 : c'est ce que je t'ai dit l'autre jour. On n'est pas ici... avec ... comment on dit... c'est pas la volonté. On était...c'est pas obligé... on VEUT l'amazighe, on est des Amazighes, MAIS...XXX comment dire, avec...

Ens.1 : le respect.

Ens.2 : oui, le respect, la formation, nous donner des premiers XXX des tas de choses. Pour la faire comme on la veut nous. C'est pas manqué de volonté ou...

Médias en amazighe

Obs. : oui. Je me souviens que vous m'avez dit aussi que l'enseignement tout seul était mal parti et qu'il fallait que l'amazighe prenne plus de place dans les médias, à l'extérieur...

Ens.1 : oui, oui.

Obs. : est-ce que vous trouvez que c'est arrivé, qu'il y a de réels changements ?

Ens.1 : oui, il y a beaucoup de changements. Par exemple dans les médias, il y a des leçons. Par exemple chaque soir il y a des leçons, des lettres, on enseigne des lettres, on enseigne des mots. Par exemple il y a des films, il y a des pièces...

Ens.2 : des documentaires...

Ens.1 : dans les informations, on donne des informations...

Obs. : et vous les regardez, vous ? Personnellement, vous regardez la télé en amazighe ? parfois, souvent ?

Ens.1 : parfois, parfois. Euh... je préfère les films (rires) je préfère de regarder les films en amazighe.

Ens.2 : de la région, de la région...

Ens.1 : oui, je comprends.

Enseignement non noté et peu encadré

Obs. : d'accord, et sinon, pour le livre de 3^{ème} année, les élèves, ils l'ont ?

Ens.1 : oui.

Obs. : donc tous les élèves travaillent avec.

Ens.1 : pas chaque élève... bon, il y a des élèves qui n'ont pas acheté.... Et lorsqu'on les oblige on n'y arrive pas...donc on n'a pas un soutien du directeur qui dit « il faut acheter le livre ». C'est un livre qu'il faut acheter, si vous l'achetez, c'est bien, sinon...

Obs. : et une question, vous notez ? vous donnez des notes ?

Ens.1 : non.

Obs. : toujours pas ?

Ens.1 : non, moi je ne donne toujours pas la note. Chaque année... chaque fois, je vais chez le directeur, je lui demande « est-ce que je vais donner des notes ? » il me dit « tant que la délégation n'a rien demandé...donc ce n'est pas la peine... tu vas chercher du travail [supplémentaire]... »

Ens.2 : l'inspecteur XXX

Ens.1 : *lla, machftouch* [non, je ne l'ai pas vu]

Ens.1 : C'est un inspecteur arabophone (rires)... qui donne l'amazighe... Il ne veut pas être inspecteur d'amazighe... il a raison.

Obs. : il a raison ?

Ens.1 : il a raison. Si je ne connais pas, comment je vais inspecter l'enseignement... sur la langue ? (rires)

Ens.2 : il ne parle pas l'amazighe, lui, il est de Figuig *oualakine* [mais] il ne parle pas l'amazighe. Il est du nord, mais il ne parle pas l'amazighe.

Obs. : mm...et sinon, j'ai presque fini... mais le livre de 3^{ème} année, vous, personnellement, avec votre connaissance que vous avez de tachelhite, comment vous trouvez la langue du 3^{ème} livre ?

Ens.1 : Normalement, moi, je n'ai pas enseigné ce livre. Parce que c'est l'autre enseignante qui...

Obs. : ah, d'accord.

Ens.1 : mais... du point de vue, elle me demande ce mot, parce que à chaque fois elle me demande ce mot, je le connais pas... elle me dit « moi aussi je l'ai cherché, je le connais pas... comment je vais leur expliquer ce mot que je connais pas ? »

Ens.2 : parce qu'elle aussi, c'est sa première année. Parce que c'est ce que je t'ai dit, elle aussi, c'est la dernière [du classement] à l'école. Et si elle reste ici, elle doit être remplaçante dans une autre école. Alors elle doit prendre l'amazighe pour//

Ens.1 : mais l'année prochaine, elle va pas le prendre. Elle dit que l'année prochaine elle va pas le prendre. Elle préfère rester... remplaçante, elle préfère plutôt qu'enseigner quelque chose qui n'est pas...

Obs. : et vous l'année prochaine, vous allez continuer ?

Ens.1 : je suis obligée... c'est pas// ce n'est pas une préférence ou bien un choix que j'ai fait...

Obs. : d'accord.

Ens.2 : les imprimés qu'on a remplis, ce sont des contrats.

Obs. : ah bon ?

Ens.2 : oui !

Ens.1 : moi ils ne m'ont rien donné... XXX Ils veulent que vous XXX à enseigner, et chaque délégation va dire au... au ministère « nous, nous avons des enseignants ». Comment ils enseignent ? Est-ce qu'ils enseignent quelque chose, est-ce qu'ils travaillent?...Il y a des enseignants qui disent qu'ils enseignent l'amazighe, mais//

Ens.2 : ils font rien.

Ens.1 : Ils restent comme ça, ils rentrent, ils sortent... ils n'ont rien à faire

Ens.2 : il n'y a pas d'inspection. XXX

Ens.1 : la volonté, du point de vue de la direction, *makaynech* [elle n'existe pas].

Ens.2 : la XXX *makaynech* la formation, c'est normal. *Ma ghadich idirou wallou, yak ?* [ils ne vont pas rester sans rien faire, si ?] pour avoir, il faut donner. On peut pas donner quelque chose qu'on n'a pas.

Obs. : d'accord, je crois que c'est tout. Je vous remercie. Je vous souhaite du courage, en espérant que...

Ens.1 : (rires) merci, également.

Ens.2 : ce qu'on dit : *koul bidaya sa3ba*, toujours, le commencement est difficile.

Ens.1 : *ou lbidaya bezzeff!* [ce commencement dure trop longtemps]... quatre ans de *bidaya* ! (rires)

Ens.2 : C'est ce qu'ils disent, pour nous convaincre...

Obs. : oui, ça fait quatre ans... il faudrait que ça commence à devenir un peu... facile (rires)

Ens.2 : dans dix ans, dix ans ! (rires)

Ens.1 : non, c'est bien pour les gens qui sont dans l'IRCAM

Ens.2 : waïï...

Ens.1 : c'est un avantage pour eux, mais pour nous, non. Ou bien pour la langue, c'est pas quelque chose qui... c'est pour ça je dis c'est un problème politique...

A propos du fils de l'enseignante

Ens.1 : c'est une école privée.

Obs. : privée, donc il n'y a pas l'amazighe ?

Ens.1 : non.

Ens.2 : la note a dit qu'ils enseignent en 2006. 2006-2007.

Obs. : et vous, vous seriez d'accord qu'ils apprennent l'amazighe à l'école ?

Ens.1 : je préfère qu'il l'apprenne dans une autre... dans la famille plus qu'à l'école (rires)

Obs. : (au fils) : et tu parles un peu l'amazighe ?

Ens.1 : non, non...

Ens.2 : puisque leur père n'est pas amazighe, alors... ils ne parlent pas l'amazighe...

Obs. : oui...

Ens.1 : *in cha allah...* XXX

Obs. : (au fils) tu connais l'alphabet tifinaghe ?

Le fils : (silence)

Ens.1 : XXX *amazighia*, tu comprends ?

Obs. : ah, il a appris un petit peu ?

Ens.1 : un petit peu, parce qu'il vient avec moi dans la classe...

Ens.2 : il apprend, samedi, mercredi après-midi... (rires)

Problème de logistique

Ens.2 : non, la quatrième année, on atteint pas la...

Obs. : à Salé, non ?

Ens.2 : Personne n'a le courage de, de... il n'y a pas assez...

Ens.1 : il y a un manque de classe... pour une seule enseignante, 1^{ère} année et 2^{ème} année, donc//

Ens.2 : on n'a pas assez d'enseignants

Ens.1 : on n'a pas des enseignants qui vont venir prendre la 1^{ère} année et 2^{ème} année et d'autres enseignants qui vont faire 3^{ème} et 4^{ème}. Donc chaque fois qu'il y a XXX on va rester là.

Obs. : Comment ? Comment ? j'ai pas bien compris.

Ens.2 : c'est ce que je t'ai dit. Moi j'enseigne la 1^{ère} année. L'année prochaine, la 2^{ème} année. Et la 1^{ère} année, les élèves qui vont être inscrits dans l'école... toujours la 1^{ère} année, alors... le plafond que m'a donné le ministère,

c'est huit classes. Lorsque j'arrive à huit classes, *safi* ! [stop]. Ça y est, le plafond. Donc ils sont obligés de chercher un autre enseignant.

Obs. : pour la 3^{ème} année...

Ens.2 : où est-il ? il n'est pas là.

Obs. : d'accord.

Ens.2 : il reste toujours... l'école... a besoin d'enseignants. Il n'y a pas d'engagement, il n'y a pas de... comment dire

Ens.1 : continuité

Ens.2 : de... *gouliha makayenech* [dis lui... il n'y a pas...] XXX

Ens.1 : de programmation

Ens.2 : de programmation, question de programmation.

Obs. : et alors à la fois il y a trop d'enseignants et... pas assez ?

Ens.2 : *Lla* ! [non] trop de classes et pas assez d'enseignants !

Obs. : mais tout à l'heure on a dit qu'il y avait parfois des enseignants qui//

Ens.2 : non, dans l'arabe

Ens.1 : c'est pas de trop, ils ne veulent pas travailler (rires), c'est pas de trop

Ens.2 : XXX *walakine* [mais] ils ne prennent pas l'amazighe

Ens.1 : c'est pour l'arabe et le français.

Obs. : donc il y a des profs en trop, mais pour l'amazighe c'est pas en trop.

Ens.2 : il y a cinquante... la liste que je t'ai donnée.

Ens.1 : moi je suis un exemple dans l'école...

Obs. : d'accord.

Ens.1 : donc les autres Amazighes, qui sont de, de surcharge, ils ne vont pas chercher d'enseigner l'amazighe, parce qu'ils voient que moi je suis très fatiguée...

Ens.2 : ils souffrent, ils souffrent...

Obs. : donc ils ne disent pas « je vais prendre l'amazighe »...

Ens.2 : non, même s'ils sont des Amazighes

Ens.1 : même s'ils parlent l'amazighe. Ils ne veulent pas enseigner l'amazighe. Le directeur dit « viens ! »... non, je veux pas, pourquoi... (rires) ils disent pourquoi je vais faire comme//

Ens.2 : Khadija. Khadija l'année dernière, elle a pris l'amazighe parce qu'elle était en surcharge. Mais cette année elle a dit noon !

Obs. : elle préfère encore être remplaçante//

Ens.1 : oui, que de prendre une classe pour enseigner l'amazighe.

Ens.2 : ou trouver un transfert dans une école plus... plus proche d'elle.

Ens.1 : donc c'est pas avantageux (rires)

Obs. : donc c'est pas avantageux...

Ens.1 : c'est pas quelque chose qui est... brillant... qu'on va prendre, qu'on va chercher.

Obs. : mais c'est beaucoup plus difficile que d'enseigner//

Ens.1 : une seule langue, oui. C'est plus difficile. Par exemple, si tu es prof de français, au collège, le nombre d'heure est limité. Par contre pour le primaire, c'est-à-dire vous avez des heures qui sont de trop.

Objectifs pédagogiques trop élevés

Obs. : et pour l'amazighe... j'ai eu beaucoup d'enseignants qui m'ont dit « les élèves, ils aiment bien l'alphabet, ils aiment bien// »

Ens.1 : au début

Ens.2 : l'alphabet, l'alphabet. Mais apprendre le... Apprendre le comment dire, le *khiat*//

Ens.1 : le dialogue

Ens.2 : apprendre le dialogue, c'est difficile.

Ens.1 : parce que c'est trop, beaucoup de lignes XXX

Ens.2 : on peut pas le comprendre XXX

Ens.1 : un dialogue construit, complet, on va le diviser en deux, on peut pas comprendre. On nous dit « faites ce que vous pouvez, réduisez... »

Ens.2 : XXX que les élèves écrivent des lettres de l'amazighe, écrivent des mots en amazighe. Les élèves ne peuvent pas apprendre... lire couramment le texte... NOUS on trouve des difficultés.

Obs. : et c'est quoi les difficultés ? c'est dû à l'alphabet ? aux mots//

Ens.1 : *Bhal* le français [comme en français]

Obs. : comment ?

Ens.1 : le français, au niveau du primaire, ce n'est pas réussi. Parce que un élève de 6^{ème} année, lorsqu'il sort du primaire, il ne sait même pas écrire une phrase. Donc c'est un problème de l'enseignement général, pas seulement une seule langue. Donc le français, normalement, 3^{ème}, 4^{ème}, 5^{ème}, 6^{ème} année, ça fait 4 ans. Mais lorsqu'ils...XXX

Obs. : vous, les difficultés que vous-même vous trouvez, en tant qu'enseignant, avec les textes en amazighe, à votre avis, elles viennent d'où en premier, c'est quoi la première raison ? c'est l'alphabet, c'est la longueur, c'est la segmentation, c'est l'orthographe?... c'est les mots eux-mêmes ?

Ens.2 : je crois que les profs ou les docteurs qui ont préparé les sujets, ils ne sont pas ceux de la classe... *ana* [moi], d'après mon avis. C'est nous qui devons//

Ens.1 : XXX

Ens.2 : oui, choisir les textes. C'est nous qui connaissons le niveau des élèves... ce qu'on doit donner aux élèves, ce qu'ils peuvent apprendre. Parce qu'ils sont pas tous normal ! (rires)

Obs. : donc...

Ens.1 : comme vous dites, quand ils ont fait les textes, ils ont pris les livres de français.

Obs. : oui ?

XXX

Ens.2 : tu sais, avec Monsieur Q. Lorsque j'ai vu les livres, il m'a dit « non, c'est pas vrai, non, on prend un professeur de ça, un professeur de ça... ». C'est lui qui m'a raconté toute cette histoire que je t'ai dit. Moi j'ai dit « non, c'est nous qui devons faire les textes, poser les questions, poser les exercices et tout »

Obs. : tu sais ce que m'a dit un membre de l'IRCAM, avant-hier, madame N., elle m'a dit « il faut que le ministère nous prête des profs qui viennent travailler avec nous »//

Ens.2 : justement, justement XXX

Ens.1 : moi, non, je suis pas... au point de vue... pourquoi ? parce qu'il faut que je connaisse, j'en reviens toujours au même point, il faut connaître tous les dialectes

Obs. : vraiment ? mais vous pouvez représenter VOTRE... dialecte//

Ens.1 : même pour mon dialecte, je le connais pas très bien ! (rires)

Apprenants arabophones vs amazighophones

Ens.2 : quand je suis allée à l'IRCAM, j'ai trouvé madame N. en train de faire une filière à la fac. Alors ils font tout à leur niveau, de leurs études, c'est pas... Le début, il faut d'abord avoir le milieu, raisonner le milieu. Le milieu de Salé, c'est pas le milieu de Rabat, c'est pas le milieu de Casa, c'est pas//

Obs. : alors qu'est-ce qu'il faut à Salé ?

Ens.1 : il faut tenir compte des arabophones. Parce que les livres, au sud, je crois qu'ils ont réussi à faire XXX. Lorsqu'on donne un livre// un texte, il faut prendre en considération qui va l'étudier, l'arabophone ou l'amazighophone ?

Obs. : oui

Ens.1 : parce que les amazighophones, le texte de 2^{ème} année, ils peuvent le lire bien, ils peuvent le comprendre. Lorsque vous donnez des explications pour la grammaire, la conjugaison, ils le comprennent.

Obs. : vous avez trouvé ça avec vos élèves amazighophones ?

Ens.1 : oui, les élèves, oui, les élèves... oui, bien-sûr. Les élèves amazighophones, et les élèves qui travaillent bien. Parce qu'il y a des élèves arabophones qui travaillent bien, ils comprennent. Lorsque vous donnez des explications, ils vont les comprendre. Lorsque vous donnez des lettres, ils les apprennent. Le texte, lorsque vous expliquez une leçon de grammaire, de l'amazighe, lorsqu'il fait attention, il comprend.

Obs. : donc adapter//

Ens.2 : XXX à Agadir, à Agadir ils parlent tous l'amazighe parce qu'ils sont des Amazighes.

Obs. : et ça serait comment, adapter aux arabophones, à votre avis, il faudrait// ?

Ens.1 : diminuer un peu le niveau

Ens.2 : oui

Obs. : d'accord. Donc vous trouvez, vous, que les livres, les manuels, sont faits pour les amazighophones ou pas ?

Ens.1 : si, oui, pour les amazighophones. Pourquoi ? parce que le texte, il est long. Donc qui va lire un texte qui est long ?... s'ils ne co- s'ils ne savent même pas lire... donc il faut des petits paragraphes, pour s'exercer à la lecture. En même temps on va donner des explications. C'est pas pour la 2^{ème} année, on nous donne un texte avec 15, 20 lignes...

Obs. : d'accord.

Ens.1 : parce qu'ils disent c'est pas nécessaire de leur apprendre l'amazighe puisqu'ils la connaissent//

Ens.2 : nooon, c'est une langue !

Problèmes d'organisation

Obs. : comment ?

Ens.2 : chez moi, à Marrakech, dans le sud, dans ma région, les élèves dans l'école n'étudient pas l'amazighe. Même s'ils sont des Amazighes. Ils ne parlent que l'amazighe, ils ne parlent même pas l'arabe.

Ens.1 : ils n'apprennent pas l'amazighe dans la classe.

Ens.2 : pourquoi ? parce que les profs sont d'ici, ils ne savent pas l'amazighe. Tu sais le massacre ?

Ens.2 : non, ce n'est pas un massacre

Ens.2 : c'est un massacre ! (rires) les démarches, les démarches... ana, *ba3da* [dèjà], y'a pas de démarche, y'a pas de programmation... comment dire. Je veux te convaincre, mais je ne sais pas comment...

Obs. : j'ai compris, j'ai compris... tu y arrives bien//

Ens.2 : moi je suis pleine de//

Obs. : oui, tu aimerais que ce soit différent, mais//

Ens.2 : comme l'arabe, comme le français

Obs. : Mmm.

Ens.2 : la main ! *l'3in, l'3in...* [l'œil], il veut... le bien, mais les mains !...

Ens.2 : (rires)

Ens.2 : on dit un proverbe, chez nous, *l'3in bassira wal yad kassira* [l'œil convoite mais la main est trop courte]. La main, elle n'a pas de moyen, mais l'œil, il veut tout, tout ce qu'il voit. Il veut le bien, le bien, il veut le meilleur. Mais la main, elle ne peut pas.

Entretien n°21 (Ent.21)

Date : 5 avril 2007
Zone géographique de l'école : Rural
Enseignant : Homme – 30/35 ans
Enseigne l'amazighe depuis : 1 an
Formation reçue : 1 fois 5 jours
Langue première : tarifite

Niveau scolaire des élèves : 3^{ème} année
Apprennent l'amazighe depuis : 1 an
Langue majoritaire des élèves : Am° (2 arabophones)

Langue du manuel

Obs. : Et qu'est ce que vous pensez de ce manuel, en général... vous avez des remarques

Ens. : Je crois que c'est accessible, c bon

Obs. : Et au niveau de la langue ?

Ens. : Au niveau de la langue... pour moi...c'est facile parce que moi j'ai déjà travaillé deux ans au Souss,

Obs. : Aaah

Ens. : alors c ça qui m'a aidé (rires). Oui, mais... disons que les mots sont très faciles. Pas difficile

Obs. : Oui ? Et est ce que vous avez rencontré beaucoup de mots qui sont nouveaux ?

Ens. : Oui

Obs. : A peu près ?... beaucoup ? un petit peu ?

Ens. : ... disons... 30 % oui Ces mots là, sont spécifiques... c'est pas... d'une autre langue ... d'un autre dialecte de l'amazighe, non.

Obs. : A bon

Ens. : Non C'est la langue faite ... au laboratoire (rires)

Obs. : Ah oui ?

Ens. : Oui, (rires) c'est pas la langue des Amazighes du Souss ou de l'Atlas, non, c'est une langue... créée à partir de... bon, par exemple, ils utilisent « didaktia »...

Obs. : Ah

Ens. : En tamazighte... XXX *tididakt*... (rires)...

Obs. : *Dedk* ? (rires)

Ens. : Oui c'est un mot, on le prononce...on le prend... du français ou... XXX

Obs. : Et est ce que... dans cette langue créée... c'est des mots nouveaux ?...

Ens. : Des mots nouveaux, oui

Obs. : Et ça c'est pas difficile ?

Ens. : Non non non. POUR NOUS c'est pas difficile...

Obs. : Et pour qui c'est difficile ?

Ens. : Pour les enfants, ils posent des questions... d'où vient ce mot-là ?... on l'a pas dans notre dialecte...alors on essaye d'expliquer que ce sont des mots spécifiques qu'on utilise pour... parce qu'il y a pas d'autre mot.

Obs. : Et justement, quand vous présentez un mot... et que les enfants ils vous disent non celui la on le dit pas chez nous, ça vous arrive souvent ?

Ens. : Oui

Obs. : Et comment vous faites vous expliquez ?

Ens. : moi j'ai fait une méthode... je lui donne un peu de temps pour expliquer ces mots la, en arabe et en amazighe... à la fin de leur cahier je mets comme un dictionnaire. Alors toujours je leur donne trois mots en

amazighe qui sont nouveaux...et leur... ce qui est égal en arabe

Obs. : Ah, d'accord, donc en arabe

Ens. : En arabe

Obs. : Et aussi les synonymes ?

Ens. : Oui, synonymes.

Obs. : Ah

Ens. : Par exemple, s'il y a un nouveau mot. Par exemple, ici on n'utilise pas ce qu'on appelle...*alug*...*alug* c'est « le cahier ». Alors je leur explique que *alug* est égal au cahier en arabe

Obs. : Et comment vous dites euh *kitab* ?

Ens. : *Kitab*. *Alug* c'est *lkitab*. *Adlis* égal le livre.

Obs. : Je comprends. Et en dehors des mots, est ce que au niveau de la syntaxe, de l'organisation des phrases, la prononciation, l'orthographe, la conjugaison... dans la langue du manuel, comment vous trouvez... ?

Ens. : Dans le manuel, la langue est simple. Il y a des mots difficiles pour les enfants. Mais pour la syntaxe, la conjugaison, on n'est pas encore arrivé à cette étape là. C'est-à-dire les enfants sont encore en 3^e année, alors c'est la première fois... alors on n'est pas dans les concepts de la langue c'est pas brut comme en 5^e année...

Obs. : Ah, d'accord, la c'est l'alphabet vous faites l'alphabet, les mots...

Ens. : L'alphabet, les mots oui...

Obs. : Ok, et le fait que les consignes des exercices... TOUT est écrit en amazighe et tfinaghe dans le livre, c'est facile pour vous ?

Ens. : Pour la première phase...on a eu des problèmes. Mais on... avec l'expérience, on arrive à s'adapter à tfinaghe.

Obs. : Et ça vous aurait pas aidé que ce soit écrit en arabe ou en français dans le livre ?

Ens. : (sourire) ça serait mieux... mais on dit que ...la langue, il faut l'apprendre... dans la langue

Standardisation

Obs. : Ok, et la langue standard, le travail de l'IRCAM... arriver à une langue standard, vous pensez que c'est nécessaire, ou c'est un peu difficile, ou... les deux ?

Ens. : ... ?

Obs. : C'est-à-dire maintenant vous enseignez le... le rifain ...

Ens. : Oui, oui,oui oui

Obs. : Mais là... dans le 2^{ème} livre

Ens. : Oui oui

Obs. : avec la standardisation progressive...

Ens. : oui oui
 Obs. : Qu'est ce que... vous en pensez ?
 Ens. : Oui, je crois qu'avec le temps... les élèves peuvent arriver à acquérir cette langue là, même si elle est standardisée.
 Obs. : Et vous pensez qu'ils vont continuer à parler le rifain et écrire la langue standard ou bien même parler le standard ?
 Ens. : Je crois que le standard... va rester dans l'école (sourire)... va rester... je crois le rifain c'est difficile... à effacer.
 Obs. : Ah d'accord
 Ens. : MAIS... avec le temps, avec le temps je crois les enfants vont faire rentrer ces mots là... à ... à la maison et.....
 Obs. : Justement, les parents, qu'est ce qu'ils pensent, les parents ?
 Ens. : Les parents je crois ils ont une bonne idée... ils croient que c'est une bonne idée.
 Obs. : C'est vrai ?
 Ens. : C'est vrai. Aujourd'hui par exemple, j'entends quelque fois les enfants dire « *aoud al uginou* »
 Obs. : C'est-à-dire ?
 Ens. : Ils disent pas *aoud al kitabnou*... c'est-à-dire « donne moi mon livre ». Ils utilisent... au lieu de livre ils utilisent *alun*... pour jouer, pour rire avec...
 Obs. : Et... j'ai encore quelques questions... l'amazighe c'est votre première langue ?
 Ens. : Pour moi c'est ma première langue, oui
 Obs. : Comment vous l'appellez ? quel nom vous lui donnez ?
 Ens. : Tarifite, tarifite.
 Obs. : Et vous trouvez qu'il ya beaucoup de mots... beaucoup de spécificités de la langue tarifite dans le manuel ?
 Ens. : Dans le manuel de 1 année il y a beaucoup de mots en tarifite. C'est tout tarifite.
 Obs. : Aussi dans le livre de 2^e, 3^e ... les pages bleues ?
 Ens. : Les pages bleues... c'est tarifite
 Obs. : Ok, vous comprenez les gens du Souss ?
 Ens. : Moi je comprends très bien ce qu'ils disent. Et je le parle très bien
 Obs. : Ah, vous le parlez aussi ?
 Ens. : oui
 Obs. : Et tamazighte... de l'atlas ?
 Ens. : Non
 Obs. : Difficilement ou pas du tout ?
 Ens. : Difficilement mais j'ai pas eu le temps de l'apprendre. J'aimerais l'apprendre, vraiment, mais j'ai pas pu
 Obs. : Et les Kabyles, le taqbaylite, de l'Algérie? Vous com//
 Ens. : Ah... Idir, j'entends Idir... y'a des mots communs avec le tarifite... mais y'a des mots... que je comprends pas vraiment
 Obs. : Donc un peu ?
 Ens. : Non non non, rien, rien.

Obs. : Ah, rien.
 Ens. : Et le centre, donc... difficilement ?
 Obs. : un peu... non, c'est facile à comprendre, mais parler non. -C'est facile à comprendre. A la télé on comprend très bien ce qu'ils disent, mais à le parler, non.
 Obs. : Ah oui, et la télé, vous regardez la télé en amazighe ?
 Ens. : Oui, les informations je comprends beaucoup de mots. Mais la parler c'est très difficile.
 Obs. : D'accord.
 Et vous regardez souvent la télé en amazighe ?
 Ens. : (sourire) ... pas souvent... j'aime entendre l'espagnol... mieux que le français, mieux qu'une autre langue... (rires)
 Obs. : Ah c'est vrai ? *hablas espanol* ?
 Ens. : *Hablo muy bien*
 Obs. : Ah... *yo, un poquito* (rires)
 Ens. : Yo hablo MUY bien en espagnol, puedes quedarme lo que quieras... (rires)
 Obs. : Ah... dommage ! (rires) et... est-ce que vous avez remarqué un changement depuis que vous enseignez l'amazighe ? vous enseignez depuis combien de temps ?
 Ens. : Un an
 Obs. : Mais avant... vous êtes instituteur depuis combien de temps ?
 Ens. : Douze ans

Changement attitudes

Obs. : D'accord et alors, avant l'amazighe, est ce que vous avez remarqué un changement chez les élèves ?
 Ens. : Très grand changement
 Obs. : Quel changement, comment ?
 Ens. : Ils aiment beaucoup cette matière
 Obs. : Et avant, avant l'enseignement de l'amazighe est ce qu'ils parlaient l'amazighe à l'école ?
 Ens. : Souvent (rires)
 Obs. : Ah, souvent ?
 Ens. : Oui avant même, tamazighte, on a recours a tamazighte pour expliquer aussi l'arabe les mathématiques... la géographie, tout
 Obs. : Donc...
 Ens. : Avant... disons c'était interdit... mais ...
 Obs. : Mais vous le faisiez quand même
 Ens. : Oui... on le faisait... les inspecteurs ne voulaient pas qu'on parle tamazighte, mais on parle tamazight. C'est la vérité on parle tamazighte, dans la classe on parle tamazighte.
 Obs. : Oui... et maintenant... vous êtes plus libres ?
 Ens. : Dans la matière. Quand on fait tamazighte...
 Obs. : Ah, sinon ça n'a pas changé pour les autres...
 Ens. : Sinon, non... XXX
 Obs. : Officiellement...
 Ens. : ... pas seulement officiellement... pour que l'enfant aussi... acquis... l'arabe.
 Obs. : Oui et... vous personnellement vous pensez quoi du fait qu'on enseigne l'amazighe A L'ECOLE ?

Ens. : Pour moi c'est bien, c'est très bien. C'est une langue maternelle, il faut l'apprendre. Tout le monde ailleurs parle leur langue. En Espagne il y a plus de 5 langues qu'on parle, il y a catalan, euskera, galici... tout le monde alors... c'est mieux.

Obs. : Et la 1^{ère} année du primaire c'est le bon moment pour commencer ?

Ens. : Je crois c'est le bon moment. Parce que l'enfant il est encore petit il peut avoir...XXX il est encore nouveau dans l'école il a XXX

Obs. : Et vous pensez que c'est bien qu'on enseigne partout au Maroc, même dans les zones arabophones, même à Rabat ?...

Ens. : Je sais pas pour moi je crois qu'il faut qu'il soit... dans tout le Maroc. Mais...je crois qu'il y aura des problèmes. Aujourd'hui les gens veulent que leurs enfants aient une formation très forte... surtout les écoles privées. Pour qu'il ait une formation forte en avenir...

Objectifs officiels

Obs. : Et pourquoi à votre avis on a décidé d'enseigner l'amazighe à l'école... l'Etat...

Ens. : Sincèrement, moi je crois qu'il y a des gens... on dirait un lobby (rires)

Obs. : Ah (rires)

Ens. : On dirait un lobby... alors l'Etat doit...doit calmer les choses, il doit donner d'autres libertés. C'est, c'est aussi une question de liberté. On est aujourd'hui dans un autre Maroc, il y a beaucoup de libertés

Obs. : Mmm et qu'est ce qui faudrait améliorer d'après vous, qu'est ce qui pose encore problème avec cet enseignement ?

L'alphabet

Ens. : C'est un peu difficile...que l'élève ait 3 alphabets différents à utiliser...

Obs. : Ah oui, et quelle est la solution à votre avis.

Ens. : Il y a des solutions... que tout le monde...utilise l'alphabet latin ou bien l'alphabet arabe. Comme l'expérience de l'Amérique latine. En Amérique latine ils parlent leur(s) langue(s), mais ils utilisent l'alphabet latin

Obs. : Donc vous auriez préféré l'alphabet latin ?

Ens. : Moi j'aimerais l'alphabet latin ou l'alphabet arabe

Obs. : Les 2 c'est pareil ?

Ens. : C'est pareil

Ens. : Ce serait plus facile à faire... à donner la langue aux autres.

Obs. : Et ... donc... tifinaghe... c'est une problème ou... ?

Ens. : C'est un peu difficile

Ens. : Mmm

Amazighe langue d'enseignement ?

Obs. : Et vous pensez que l'amazighe pourra devenir une langue d'enseignement ? c'est-à-dire pas seulement une langue qu'on apprend mais...?

Ens. : Peut-être dans le futur... mais je pense que...je crois c'est un peu difficile. Même en avenir je crois que c'est difficile.

Obs. : Alors qu'est ce qui est le plus important pour l'instant, c'est qu'on l'enseigne ?

Ens. : Qu'on l'enseigne, comme une matière, que les enfants sachent l'utiliser dans...dans leur vie, savoir lire... aujourd'hui il y a des pancartes en tamazighte, il y a beaucoup de choses écrites en tamazighte, c'est mieux qu'ils l'apprennent... en tifinaghe.

Obs. : Parce que... c'est la langue maternelle, c'est la première raison ?

Ens. : C'est la langue maternelle, oui.

Obs. : D'accord, je crois que c'est tout, je vous remercie beaucoup

Ens. : Pas de problème

Entretien n°22 (Ent.22)

Date : 5 avril 2007
Zone géographique de l'école : Nord - Al Hoceima – rural
Enseignant : Femme – 25 ans
Enseigne l'amazighe depuis : 1 an
Formation reçue : 2 fois 5 jours
Langue première : Tarifite

Niveau scolaire des élèves : 3^{ème} et 4^{ème} année
Apprennent l'amazighe depuis : 1 ou 2 ans
Langue majoritaire des élèves : Amazighe (100%)

Obs. : Et comment tu trouves le manuel, tu travailles avec *Tifawin* ?

Ens. : Difficile, difficile

Obs. : Pourquoi ?

Ens. : Parce qu'il y a beaucoup des mots que je... qu'on ne comprend pas, qu'on n'utilise pas, qui sont nouveaux... bizarres

Obs. : Mmm comment ?

Ens. : Bizarres et nouveaux (rires)

Obs. : Beaucoup ou un petit peu ?

Ens. : Beaucoup... la plupart

Obs. : Et c'est des mots qui sont bizarres parce que//

Ens. : On n'utilise pas à ta// a tarifite... dans la région du Rif. En Atlas, au Souss... peut-être. Mais la région du

Rif, il y a beaucoup... la plupart de mots... moi, je suis Amazighe mais je comprends pas. Je suis Amazighe et je comprends pas.

Obs. : Mmm et c'est le manuel couleur bleue ?

Ens. : C'est le manuel couleur bleue et... de 3^{ème} année. Pas la 2^{ème} et 1^{ère} année j'ai vu tout ça.

Obs. : Ah bon ?

Ens. : Mais le manuel de la 3^{ème} année, la plupart des mots, pour moi, sont bizarres et...

Obs. : Ah, donc tu utilises le manuel de la 3^{ème} année//

Ens. : De la 3^{ème} année... alors qu'est-ce que je fais... parce que les élèves ne comprennent pas... alors je prends le manuel de la 1^{ère} année et je leur apprend l'alphabet... parce que le manuel de la 1^{ère} année, il y a des mots que je comprends.

Obs. : Ah

Ens. : Mais la 3^{ème} année, la plupart des mots je comprends pas

Obs. : donc tu utilises les deux manuels, 1^{ère} et 3^{ème} année

Ens. : oui. Parce que... ils ne savent pas l'alphabet... la moitié de la classe ils ne savent pas l'alphabet.

Obs. : Oui

Ens. : Les autres qui étudient [ont étudié] la 1^{ère} année et 2^{ème} année...

Obs. : Ils connaissent

Ens. : Oui, ils connaissent un petit peu l'alphabet.

Obs. : D'accord, et les mots qui sont nouveaux, comment tu fais, avec eux ?

Ens. : Parfois je... je questionne...la... la

Obs. : La classe ?

Ens. : Non... les amis

Obs. : Ah, d'accord

Ens. : Et je dis à les élèves... cherche... cherchez...ailleurs (rires)

Obs. : (rires) d'accord. Et est-ce que ça arrive parfois que tu présentes un mot et les élèves ils disent « non, nous on dit comme ça... on dit autrement »

Ens. : Oui, oui, oui

Obs. : Alors, qu'est-ce que tu fais dans ces cas-là ?

Ens. : Je dis... oui vous avez raison... vous avez raison... parce que l'amazighe, il y a beaucoup des mots qui sont... synonymes

Obs. : Donc tu enseignes tous les mots ?

Ens. : Si je le sais, si je le sais...

Obs. : Ah oui

Ens. : Si je le sais pas, je dis que... (rires)

Obs. : D'accord. Et est-ce que tes élèves ils ont plus de difficultés à l'oral ou bien à l'écrit ?

Ens. : A l'écrit, à l'écrit

Obs. : L'oral, ça va ?

Ens. : L'oral... si je parle communication... XXX si je parle tarifite, si je parle tarifite... la communication... super. Mais si je parle la communication du... du livre, ils ne comprennent pas.

Obs. : Mmm et est-ce que tu essayes, avec le livre de 3^{ème} année de regarder dans la langue de tachelhite ou tamazighe ou non ?

Ens. : Non. Je comprends pas le tarifite déjà ! (rires)

Obs. : (rires) d'accord. Et tarifite, c'est ta langue maternelle ?

Ens. : Oui. Pour moi et pour mes élèves

Obs. : Oui. Est-ce que tu comprends les gens de... à la télé, par exemple, les gens de l'Atlas ?

Ens. : Non. Je peux comprendre un mot, deux mots, mais...pas plus

Obs. : Ok. Et les gens du Sud ?

Ens. : Euh... des mots

Obs. : Pareil ?

Ens. : Des mots seulement.

Obs. : D'accord et tu comprends les gens de Kabylie ? taqbaylit ? Idir...

Ens. : Non... non... A *vava inouva* XXX (rires) quelques mots, mais pas tout.

Obs. : D'accord. Et tu regardes la télé en amazighe ?

Ens. : Non

Obs. : D'accord. Et... est-ce que les parents des élèves ils sont satisfaits ou contents ou pas contents qu'ils apprennent l'amazighe, est-ce que tu sais ce qu'ils pensent, les parents ?

Ens. : Ils sont... satisfaits, mais... ils disent rien

Obs. : Ils disent rien

Ens. : Il n'y a pas de communication entre... l'école et les parents

Obs. : Oui

Ens. : En campagne surtout

Obs. : Oui. Mais ils sont jamais venus dire... pourquoi//

Ens. : Non non non.

Obs. : D'accord. Et à ton avis, pourquoi on enseigne l'amazighe à l'école, à ton avis ?

Ens. : Parce que... c'est la langue maternelle.

Obs. : Mmm c'est pour ça qu'on a décidé de l'introduire dans l'école ?

Ens. : Et... il y a des causes...XXX et politiques

Obs. : Mmm et y'a des bonnes raisons ou bien des mauvaises raisons ?

Ens. : Des mauvaises raisons (rires) mais je peux pas...

Obs. : Mmm et la première année du primaire, c'est bien pour commencer l'amazighe tu crois ?

Ens. : Non... je crois XXX

Obs. : Pardon ? vas-y répète s'il te plaît ?

Obs. : On enseigne... du haut en bas, pas du bas en haut...

Obs. : Ah, qu'on commence par l'université//

Ens. : Parce que moi je sais pas comment il...je n'ai pas étudié la langue amazighe

Obs. : Oui

Ens. : Je sais pas comment... l'écrire, comment l'enseigner... 5 jours c'est pas...c'est insuffisant pour apprendre une langue et l'enseigner à... aux autres.

Obs. : Oui

Ens. : Il faut qu'on a des professeurs... professionnels dans la langue et

Obs. : Oui, spécialisés

Ens. : Oui, pour XXXXX
 Obs. : Et toi, tu aimerais être spécialisée d'amazighe ?
 Ens. : Si j'étudie... mais... mais maintenant, non... parce que c'est... (rires)
 Obs. : D'accord. Et tu penses qu'il faut enseigner l'amazighe dans tout// partout dans tout le Maroc même dans les zones où on parle surtout l'arabe ou bien//
 Ens. : Comment ?

Obs. : Est-ce que tu penses qu'il faut enseigner l'amazighe partout dans tout le Maroc ou bien d'abord dans//
 Ens. : Partout, ça n'existe pas de toute manière
 Obs. : Comment alors ?
 Ens. : Ce n'est pas suffisant
 Obs. : Comment il faut faire ?
 Ens. : Comme je t'ai dit déjà avant, il faut des professeurs spécialisés.

Entretien n°24 (Ent.24)

Date : 6 avril 2007
Zone géographique de l'école : Nord – Al Hoceima - rural
Enseignant : Homme – 26 ans
Enseigne l'amazighe depuis : 1 an
Formation reçue : 1 fois 5 jours
Langue première : tarifite

Niveau scolaire des élèves : 1^{ère} et 2^{ème} année
Apprentissage de l'amazighe depuis : 1 an
Langue majoritaire des élèves : Amazighe (100%)

Langue première et enseignement

Obs. : Ah, majorité arabophone
 Ens. : Oui la majorité parle *darija*, c'est pas tarifite le dialecte
 Obs. : Et votre langue maternelle, c'est quoi ?
 Ens. : Moi tarifite
 Obs. : D'accord
 Ens. : Moi je parle les deux, je parle les deux
 Obs. : Les deux, c'est quoi ?
 Ens. : L'origine, je suis rifain, mais je parle *darija*
 Obs. : D'accord. Et c'est quelle langue que vous maîtrisez le mieux ?
 Ens. : Le mieux, c'est *darija*... bon parce que nous à la maison on parle *darija* beaucoup
 Obs. : D'accord
 Ens. : Même si nous sommes des Rifains. Les parents parlent le rifain, mais nous avec nos parents, on parle *darija*... l'arabe
 Obs. : Oui, d'accord
 Ens. : Parce que mon père a compris que pour moi... pour s'adapter avec l'école, il faut bien parler *darija*, parce que l'arabe, c'est notre langue officielle. Il m'a dit... j'ai interrogé mon père, je lui ai dit pourquoi ça, pourquoi t'as pas choisi le rif, il m'a dit que bon, j'ai pensé à toi pour l'école, parce que maintenant... parce que avant de faire entrer l'amazighe à l'école, c'est *darija* qui est proche pour apprendre l'arabe. Tu vois ?
 Obs. : Oui
 Ens. : Et j'ai constaté ça. Et l'alphabétique de l'UNESCO, il dit ça, il dit que y'a une différence entre l'apprenant amazighe et l'apprenant qui est d'origine arabe.
 Obs. : Oui ?
 Ens. : Celui qui est d'origine arabe il s'adapte rapidement avec l'école parce qu'il voit le maître qui parle *darija*, sa langue maternelle à la maison. Par contre, l'élève amazighe, il voit une langue qui n'est pas à la maison... il

trouve des obstacles... il a peur de l'école. Mais quand il trouve sa langue maternelle à la maison ils s'épanouissent...
 Obs. : A l'école ?
 Ens. : Oui
 Obs. : Donc ça a changé ?
 Ens. : Oui, il y a une différence XX il y a une différence entre l'apprenant arabe et l'apprenant amazighe.
 Obs. : Mais maintenant ça va changer avec //
 Ens. : Ça va changer un peu parce que oui ils ont donné le droit à l'amazighe d'intervenir à l'école
 Obs. : Alors qu'est-ce que vous en pensez ?
 Ens. : Bon, c'est un projet qu'on a beaucoup défendu, nous les Amazighes. Mais maintenant, on a vraiment trouvé des problèmes. Parce que... nous sommes des victimes. C'est trop tard pour nous maintenant c'est trop tard. Nous sommes dans un âge qui est... vraiment... grande et notre capacité, c'est pas... c'est pas la même que quand je suis...
 Obs. : Pour apprendre la langue ?
 Ens. : Non, c'est pas pour apprendre la langue, mais pour...suivre la formation
 Obs. : Ah
 Ens. : Tu peux apprendre mais c'est un peu dur maintenant...
 Obs. : Ah, pour la formation, comme maintenant, par exemple ?
 Ens. : Maintenant il faut du temps, il faut faire des efforts, et on n'a pas le temps et...c'est dur un peu.
 Obs. : Et...pour les élèves, ils aiment bien apprendre l'amazighe ou//
 Ens. : Oui, c'est ça qu'on a remarqué... les élèves... on constate qu'ils trouvent...quand on enseigne l'amazighe, les élèves ils sentent qu'ils sont dans une séance d'activité et... ils rient comme ça et ils veulent parler l'amazighe parce que c'est l'origine, c'est l'origine langue du Maroc. Mais même s'ils parlent *darija*, au fond, au fond ce sont des Amazighes

Obs. : Oui

Standardisation

Obs. : Et alors arriver à une langue unie, c'est souhaitable ou c'est pas souhaitable ?

Ens. : souhaitable, bien sûr, bon...on souhaite qu'ils arrivent à faire sortir une langue vraiment normative

Obs. : mmm

Ens. : parce que nous, au Maroc, tu sais, il y a beaucoup de différences... XXX il y a beaucoup de dialectes... donc c'est un peu dur. Il y a les Rifains, les Chleuh...

Obs. : et qu'est-ce qui est dur ?

Ens. : la prononciation. Chacun il a une prononciation...différente, chacun il a des termes différents. Pour moi le *soussi* je le comprends pas. Tassoussite je le comprends pas.

Obs. : Ah oui ?

Ens. : Non.

Obs. : Et tamazighte ?

Ens. : Tamazighte la normative ?

Obs. : Tamazighte de l'atlas

Ens. : De l'Atlas... la même chose. Il y a quelques termes qui ressemblent à tarifite, mais la prononciation c'est un peu différent.

Obs. : Mmm et la langue standard, qu'est-ce qu'elle va... elle va permettre quoi ?

Ens. : Elle va permettre de... d'unifier les régions

Obs. : Mmm

Ens. : Comme vous... chez vous, à la France... il y a la langue de Marseille, il y a ... beaucoup de régions et il y a le standard. Il y a le langage familier... tu vois. La même chose pour l'arabe... il y a l'orient... l'égyptien, le XXX

Obs. : Oui, chacun...

Ens. : Le *saoudi*, le *Khalij*, le Golfe... et nous chez nous au Maroc, il y a le nord du Maroc... chacun dans le pays il a sa langue *darija* mais il y a la langue arabe qui est officielle, qui est unique.

Obs. : Mmm mais la langue officielle, on la parle pas souvent, si ?

Ens. : La langue officielle ?

Obs. : La langue arabe, *fusha*

Ens. : Non, non, non, on parle pas l'arabe officiel, non, dans la vie...

Obs. : Et vous pensez que la langue standardisée... l'amazighe standardisé de l'école

Oui ?

Ens. : Il va rester à l'école ou bien on va le parler ? est-ce que ça va être comme *fusha* ou pas ?

Je crois pas parce que... la même chose pour l'arabe. L'arabe... on parle l'arabe officiel seulement dans les classes, mais on utilise XXX mais dans la rue, non, on parle pas...

Obs. : Alors ça va être la même chose pour l'amazighe ?

Ens. : La même chose, bien sûr.

Obs. : Mmm et c'est bien ?

Ens. : Oui, parce que...chacun des régions il veut parler... sa langue

Obs. : Donc//

Ens. : Mais on n'oublie pas l'analphabétisme, hein... pour les gens qui vont bénéficier d'apprendre la langue officielle... peut-être qu'ils peuvent parler la langue... mais ils vont garder leur dialecte.

Langue du manuel

Obs. : Mmm et dans le manuel *Tifawin*...

Ens. : Oui ?

Obs. : Vous avez rencontré beaucoup de mots que vous n'utilisiez pas d'habitude ici ?

Ens. : Oui, beauuuucoup

Obs. : Beaucoup ?

Ens. : Beaucoup beaucoup. C'est un peu dur. Moi, les problèmes que je trouve...c'est que j'ai essayé d'enseigner... bon, c'est un peu... c'est pas suffisant cette formation-là... il faut travailler, il faut faire un effort, mais pour l'instant... je m'entraîne avec les élèves. L'essentiel c'est que je dois arriver à... à faire devenir l'élève à... parler... non, pas à parler, parce que c'est un peu dur maintenant, mais d'écrire et lire un texte en amazighe. mais pour communiquer, c'est un peu dur... moi, moi je trouve beaucoup de problèmes de communication. Je peux pas communiquer en amazighe. tarifite, oui, mais l'amazighe non. Donc ce que je fais maintenant, c'est que je choi// je travaille pas avec les manuels... je fais un texte de... de moi, et je...je fais dans le texte et je vais voir les élèves pour...

Obs. : Et le texte, il est en tarifite ?

Ens. : Oui, en tarifite, mais parfois j'utilise des mots qui sont en... de... de la langue officielle pour... pour adapter les élèves

Obs. : D'accord, oui. Et vous pensez qu'on doit enseigner d'abord la langue... bon, vous pensez que c'est trop tôt la langue standard en 1^{ère} année ? vous pensez qu'il faut qu'elle vienne plus tard, vous pensez ?

Ens. : (silence)

Obs. : Parce que là vous dites le manuel c'est difficile//

Oui, oui

Obs. : Donc vous faites des textes plutôt tarifite...donc ça veut dire que trop de standard en première année c'est difficile ou quoi, ou pas ?

Ens. : (silence)

Obs. : Quand est-ce que c'est le meilleur moment pour enseigner la langue standard à vos élèves à votre avis ?

Ens. : Bon...y'a pas de problème pour l'enseigner à la première année

Obs. : Ah

Ens. : Pourquoi ? parce que la même chose pour l'arabe ou le français

Obs. : Ah d'accord

Ens. : Le rôle c'est à... l'école maternelle. C'est elle qui va entraîner les élèves, en débutant par l'autre... leur langue... tarifite, par exemple, le... le dialecte.

Obs. : Ah donc//

Ens. : La même chose pour l'arabe. Dans l'école maternelle, ils préparent les élèves à apprendre l'arabe officiel

Obs. : D'accord

Ens. : Ils parlent *darija*, ils font des exercices, ils parlent, ils font des phrases...il font de la communication... en arabe

Obs. : Donc la première année du primaire, c'est pas trop tôt pour le standard

Ens. : Non, pourquoi ? Mais le problème qu'on a c'est pas seul pour l'amazighe. la même chose pour l'arabe. Parce que dans la campagne, il y a pas l'école maternelle

Obs. : Oui

Ens. : L'élève... directement de la maison à l'école. Donc nous on trouve beaucoup de problèmes... on fait beaucoup d'efforts... on fait le rôle de...de l'école maternelle. On peut pas avancer, on ne peut pas avancer parfois on ne peut pas faire...on ne peut pas respecter le programme. Parfois on ne respecte plus jamais le programme

Obs. : Oui

Ens. : C'est ça la réalité... on ne respecte pas le programme, la méthodologie, le... on fait ce qu'on peut

Obs. : Oui

Ens. : La même chose pour les encadrants, la même chose qu'ils disent. Moi... j'écris un texte de moi et je l'écris au tableau et...

Obs. : Mmm et ça marche

Ens. : Moi, dans une semaine, j'ai une séance d'écriture. A chaque séance je présente des term// des lettres. Des lettres et des termes. Au tableau et dans le cahier.

Obs. : D'accord. Et c'est vous qui étiez volontaire pour enseigner l'amazighe ou...on vous l'a demandé ?

Ens. : Bon, pour l'instant, oui. Tant que je suis maintenant dans la formation et... c'est mon devoir de... c'est mon devoir d'enseigner

Obs. : D'accord

Ens. : Et comme je l'ai dit, comme j'étais l'une des personnes que j'ai défini le projet de l'amazighe...

Obs. : D'accord, donc c'est normal, c'est naturel

Ens. : C'est normal, oui, j'ai conscience qu'il faut la... l'enseigner, mais on veut... on veut beaucoup de temps, et beaucoup d'efforts et beaucoup de choses pour...

Objectifs enseignement

Obs. : Et à votre avis pourquoi on a décidé en 2003 de l'enseigner dans les écoles ?

Ens. : Ben... il est... il vient... comment dirais-je, avec les finalités de l'Etat. Si on cherche dans la Charte de l'Education et de Formation

Obs. : Oui, de 1999 ?

Ens. : Oui... du Maroc, il y a en ce qui concerne l'amazighe il y a une phrase qui dit que l'élève à l'école doit être EPANOUI sur... l'amazighe

Obs. : Oui

Ens. : Donc il y avait pas une vraie... comment dirais-je... une vraie... une volonté réelle...

Obs. : Oui, dans la Charte c'était pour aider à l'apprentissage//

Ens. : oui donc c'est pas...

Obs. : Oui, ils disaient « ouverture sur tamazighte »

Ens. : Ouverture, voilà. C'est seulement une ouverture « ou tout autre dialecte »

Obs. : Oui

Ens. : Pour aider à l'apprentissage de l'arabe

Oui. Pour aider, VOILA, pour l'utiliser, donc son rôle il doit être un moyen, donc c'est pas une finalité

Obs. : Oui

Ens. : Un moyen

Obs. : Oui, donc ça a changé maintenant, depuis 1999. ça c'était en 1999, mais//

Ens. : Mais la même chose, c'est le même projet qu'on a toujours

Obs. : Oui ?

Ens. : C'est la Charte

Obs. : Mais vous pensez que aujourd'hui encore c'est un moyen ?

Ens. : Elle est toujours... elle est encore en expé// en expérien...

Obs. : Oui

Ens. : En expérimentation.

Obs. : Oui

Ens. : Parce que la Charte c'est un projet qui va finir en... 2010

Obs. : Ah d'accord

Ens. : En 2010, oui, en 2010

Obs. : Bon, et pour l'instant on enseigne... je... j'ai une question, j'arrive pas à trouver la réponse

Ens. : Oui ?

Obs. : On enseigne l'amazighe... on dit parce que c'est une langue maternelle... mais on l'enseigne comme une MATIERE et on l'utilise pas comme un moyen, en fait. Pour l'instant. Dans les textes on l'utilise comme un moyen, mais en fait c'est une matière, c'est une discipline, c'est une langue enseignée, c'est pas une langue d'enseignement pour l'instant

Ens. : Mmm. mais c'est pas... comment dirais-je... c'est pas une volonté qui est... non. Euh...on peut... on peut... comment dirais-je... j'ai oublié les termes... (silence, cherche ses mots longtemps). On peut... faut dire que l'amazighe... la langue amazighe, c'est comme la langue française, la langue espagnole, la langue anglaise

Obs. : Oui ?

Ens. : C'est seulement pour... donc l'Etat dit que nous sommes un pays qui est ouvert

Obs. : Oui

Ens. : Donc on doit s'ouvrir sur les autres civilisation, sur les autres...cultures... donc l'amazighité, c'est pour seulement... je pense pas qu'on doit arriver à un niveau...

Obs. : De bilinguisme ?

Ens. : Non, je pense pas.

Obs. : D'accord

Ens. : Parce que cela, il dépend de... comment dirais-je... tu sais... la Charte de l'Etat... *Ousbu3*...

Obs. : Constitution ?

Ens. : Euh... les droits, les droits... où il y a les droits

Obs. : Oui, la constitution ?

Ens. : voilà, oui, dans la constitution, c'est l'arabe seulement qui est officiel, voilà. Et ... mais il y a les

associations, il y a... qui demandent que l'amazighe devienne officiel

Enseigner dans toutes les régions

Obs. : Oui, d'accord. Et... est-ce que vous pensez que c'est bien d'enseigner l'amazighe partout au Maroc ou seulement dans les zones, dans les endroits où on parle déjà l'amazighe ?

Ens. : Non, je suis contre les régions. Il faut enseigner l'amazighe partout. Pourquoi ça ? parce que la majorité, la totalité de l'origine marocaine c'est amazighe.

Obs. : Mmm

Ens. : 90% au moins, au moins. Mais ils ne savent pas qu'ils sont des Amazighes.

Obs. : Oui

Ens. : Ils parlent l'arabe ils disent « ah moi je suis arabe ». Mais... 90... les statistiques officielles 90% ce sont des Amazighes

Obs. : Mmm

Ens. : Mais en fait, si on enseigne l'amazighe seulement dans les régions, on va faire un peu de racisme, un peu de...

Obs. : Des différences

Oui, des différences

Ens. : Donc il faut l'amazighe et l'arabe pour tout le monde

Officiels, oui, bien sûr pour tout le monde

Obs. : Ok

Ens. : La même chose pour l'arabe et vice versa. Nous sommes des Rifains et pourquoi on enseigne... on nous enseigne l'arabe ?

Obs. : Mais vous//

Ens. : On parle seulement l'amazighe (rires)

Obs. : Mmm, mais vous... donc vous trouvez que c'est bien d'apprendre l'arabe ET l'amazighe ?

Ens. : Voilà parce que l'arabe on doit... l'arabe on peut communiquer avec les autres régions mais si on parle l'amazighe on va tourner... Oui, on va être là... on reste là-bas ! (rires)

Parents

Obs. : Oui, et les parents, vous savez si les parents de vos élèves ils... ils sont contents ? je vous ai déjà demandé, non ?

Ens. : Oui, non, pour moi... j'ai des élèves qui parlent *darija*

Obs. : Oui

Ens. : Et lorsque j'ai demandé aux élèves d'acheter le livre, le manuel... un parent il vient chez moi et il me dit « qu'est-ce que c'est que ce livre, là... je veux pas l'amazighe... mon fils ne sait que l'arabe et comment il va apprendre l'amazighe ? »

Obs. : Oui, alors, qu'est-ce que vous//

Ens. : Moi je lui ai dit « moi je fais mon travail (rires) c'est... c'est obligé »

Obs. : Oui

Ens. : Parce que c'est... c'est la réalité, les élèves ne savent pas comment parler l'arabe ou le français, et... l'amazighe, c'est un peu dur... c'est compliqué.

Entretien n°25 (Ent.25)

Date : 6 avril 2007
Zone géographique de l'école : Nord – Al Hoceima - rural
Enseignant : Homme – 40/45 ans
Enseigne l'amazighe depuis : 2 ans
Formation reçue : 1 fois 5 jours
Langue première : Arabe

Niveau scolaire des élèves : 1^{ère} et 2^{ème} année
Apprentissage de l'amazighe depuis : 1 ou 2 ans
Langue majoritaire des élèves : Amazighe (100%)

Apprentissage de l'amazighe

Obs. : d'accord, donc... y'a pas d'hétérogénéité dans la classe puisqu'ils parlent déjà tous l'amazighe... ils parlent le rifain ?

Ens. : le rifain, oui, exactement

Obs. : et vous aussi ?

Ens. : oui bien sûr

Obs. : vous êtes d'ici ?

Ens. : non je suis du Centre

Obs. : ah vous êtes du Centre.

Ens. : oui, je suis de la région de Fès, si vous connaissez Sefrou

Obs. : oui

Ens. : je suis de Sefrou

Obs. : ah et donc votre langue... maternelle

Ens. : maternelle c'est l'arabe

Obs. : ah d'accord

Ens. : l'arabe, oui

Obs. : mais vous parlez...//

Ens. : j'ai appris ici

Obs. : ici... dans la rue ou bien...

Ens. : non au... au travail

Obs. : ah d'accord

Ens. : au travail, avec les gens, parce que... j'habite tout seul

Obs. : d'accord

Ens. : il y a des copains qui viennent... passer la matinée avec moi et ... boire un petit peu de thé, on parle et j'apprends, je prends un stylo et je... je note

Obs. : c'est vrai?

Ens. : oui

Obs. : donc avant... avant//

Ens. : avant j'étais nul, j'étais nul, oui (rires)

Obs. : donc vous avez appris l'amazighe avant même 2003, avant qu'on commence à enseigner?

Ens. : euh... j'ai appris l'amazighe en 2002

Obs. : ah d'accord

Ens. : j'ai été affecté en 2002, parce qu'en 2002 j'ai été affecté à *Bni 3mar*, c'est une région... c'est à cent... cent dix kilomètres d'ici... et j'ai appris l'amazighe en 2002 (rires) donc ça fait... cinq ans

Obs. : et... avec plaisir ou...vous étiez obligé...?

Ens. : non j'ai aimé cette langue, j'ai aimé cette langue... même si on voit beaucoup de choses qui font... qui font mal au cœur...ces gens sont pauvres, ils sont démunis, ils sont... dans les montagnes, ils n'ont même pas de l'eau, ils n'ont rien

Obs. : oui... et vous avez choisi de venir ici ou vous avez été affecté ici?

Ens. : non, j'ai choisi, parce qu'on remplit un formulaire

Obs. : d'accord

Ens. : et puisque c'était mon dernier choix... ils m'ont parachuté là (rires)

Obs. : d'accord

Ens. : (rires) dans cette fameuse région

Langue du manuel, réception de l'enseignement

Obs. : Euh... alors comment vous trouvez la langue dans le manuel?

Ens. : (silence)

Obs. : donc... toute cette question de standardisation

Ens. : euh... la langue...dans le manuel... je trouve... je trouve qu'elle est à la portée

Obs. : oui?

Ens. : en tout cas pour moi

Obs. : pour vous

Ens. : je trouve qu'elle est à la portée... et c'est... du prêt-porter pédagogique... y'a qu'à... exécuter les consignes...

Obs. : d'accord

Ens. : ... et on finit bien par...

Obs. : d'accord, et y'a beaucoup de mots que vous avez découverts dans le livre et que vous n'utilisiez pas... avant?

Ens. : Auparavant, oui... oui, c'est vrai

Obs. : mais c'est... facile ou difficile?

Ens. : c'est facile, je trouve que c'est facile pour moi

Obs. : et pour les élèves?

Ens. : pour les élèves c'est... c'est fabuleux

Obs. : c'est vrai?

Ens. : oui, le fait d'enseigner le berbère... l'amazighe... la langue berbère aux enfants... pour eux c'est un... c'est un prolongement... c'est un prolongement de... de soi...

quand ils entendent l'amazighe qui est étudié, qui a des mots, qui a des lettres en berbère, ils sont très très contents, d'ailleurs ils me demandent toujours de faire de l'amazighe... juste l'amazighe et le dessin (rires)

Obs. : (rires) c'est vrai ?

Ens. : oui, ils sont petits, ils comprennent pas...

Obs. : et est-ce que parfois quand vous... vous utilisez le manuel ou pas?

Ens. : oui

Obs. : et quand vous présentez un mot qui est nouveau... comment ils réagissent?

Ens. : un mot qui est nouveau... vous voulez dire... un mot qui est du centre?

Obs. : je sais pas... tout

Ens. : parce que pour la langue amazighe...ici au Maroc, il y a trois dialectes

Obs. : oui

Ens. : il y a celui du sud, avec un petit peu du centre... il y a le centre et il y a le nord

Obs. : oui

Ens. : quand il s'agit d'un mot qui est au sud, je trouve à 40%... 50% ils sont pas d'accord

Obs. : c'est vrai?

Ens. : quand il s'agit du centre, c'est à 70% 60% ils sont d'accord

Obs. : d'accord

Ens. : et quand il s'agit du Rif... quelque chose qui est un petit peu dur pour eux, même si c'est du Rif... XXX c'est l'intonation, l'intonation du rifain les aide à mieux comprendre... avec les icônes et tout, ils comprennent mieux.

Obs. : d'accord, oui.

Ens. : Mais même si c'est d'ailleurs, ils finissent par comprendre

Obs. : Mmm et les mots qui sont nouveaux-nouveaux, c'est à dire ni du sud, ni du centre ni...

Ens. : c'est à dire...

Obs. : qui sont créés, qui n'existaient pas avant

Ens. : vous voulez dire... les emprunts?

Obs. : oui, quand on a remplacé//

Ens. : les emprunts de l'arabe?

Obs. : oui quand on a remplacé les emprunts, parfois on a créé des mots

Ens. : oui

Obs. : ceux-là, les élèves, ils acceptent bien?

Ens. : euh... si j'explique bien, si j'explique bien le mot, ils finissent par comprendre

Obs. : d'accord

Ens. : si je ne peux pas expliquer... parce que... (rires)

Obs. : (rires) ça arrive, oui

Ens. : Alors ils ont des difficultés à comprendre

Obs. : mais comprendre... ou aimer?... accepter aussi ?

Ens. : accepter, oui, accepter, ils acceptent facilement parce que c'est... c'est leur langue

Obs. : oui, donc... ça arrive pas que... oui, si vous dites un mot qui est du sud, ils le reconnaissent que c'est du sud ou c'est vous qui leur dites que ça vient//

Ens. : Juste par son par son intonation,
 Obs. : ah d'accord
 Ens. : ils reconnaissent que ce n'est pas leur dialecte, mais je finis par leur expliquer que c'est une seule langue, mais avec l'histoire... avec les populations qui bougent, les nomades... ça finit bien par... se dissoudre
 Obs. : d'accord... et l'alphabet, vous l'avez appris, tiffinaghe ?
 Ens. : Oui, tiffinaghe
 Obs. : ça ne pose pas de problèmes ?
 Ens. : Non, pour moi, non
 Obs. : donc... vous utilisez le manuel de 1ère année?
 Ens. : Oui, et 2^{ème} année aussi
 Obs. : 2^{ème} année aussi, d'accord... et est-ce que vous arrivez à vous ouvrir sur les autres variétés, sur le sud... sur le centre... les pages jaunes et... bleues// euh...vertes... vous les utilisez ou pas?
 Ens. : il y a juste un seul... euh... l'unique problème, c'est le problème de...qu'il n'y a pas encore un dictionnaire...
 Obs. : oui
 Ens. : pour la langue berbère...c'est le seul et unique problème que j'ai, parce que déjà, quand je suis seul dans mon appartement je prends les feuilles... le manuel... et je cherche, quand... avec... le contact avec la population, je cherche, je cherche des mots.
 Obs. : oui
 Ens. : et je finis bien par comprendre quelque chose... un petit peu... un petit quelque chose

Langue standard

Obs. : d'accord... et vous pensez que... que c'est nécessaire d'avoir UNE seule langue amazighe pour le pays?
 Ens. : une seule langue...
 Obs. : au niveau de l'enseignement...
 Ens. : vous voulez dire...
 Obs. : la langue standard
 Ens. : standard, oui, bien sûr...
 Obs. : c'est nécessaire... pourquoi?
 Ens. : oui, 100%, oui, parce que ça va unir, je trouve que c'est un facteur d'unité pour tous les ... tous les Berbères...
 Obs. : d'accord
 Ens. : du Maroc et... du monde
 Obs. : oui... et vous avez dit c'est un prolongement de soi... donc//
 Ens. : oui, c'est un prolongement de l'être amazighe, parce qu'ils se sentent... franchement ils se sentent un peu dépassés par les événements, dépassés par...l'histoire... dépassés par... ils se considèrent comme un peuple... sous... sous...
 Obs. : ... citoyens de seconde zone un peu ?
 Ens. : abâtardi, un peu...abâtardi... ou un peuple... asservi, je sais pas comment dire
 Obs. : et ça c'est en train de changer grâce à l'enseignement, vous pensez?
 Ens. : Mmm... il faut beaucoup de temps... beaucoup beaucoup de temps, parce que c'est une accumulation de beaucoup d'années et c'est dur, c'est dur à accepter. Moi

je suis pas berbère, je suis arabe, 100% arabe, mais j'accepte tout ça... c'est-à-dire je suis avec eux
 Obs. : eux ils le savent que vous êtes... arabe... vos élèves?
 Ens. : oui, bien sûr, je leur dis... même s'ils sont un peu... choqués... sincèrement ils ... c'est pas les enfants, les enfants sont des êtres magnifiques... c'est très beau, mais les grands, les grands, c'est un vrai problème... quand ils apprennent que je suis arabe, alors là, c'est la... c'est la catastrophe
 Obs. : c'est vrai ?
 Ens. : oui... c'est une catastrophe

Parents

Obs. : et ils savent, les parents, que vous enseignez l'amazighe à leurs enfants ?
 Ens. : oui
 Obs. : et qu'est-ce qu'ils disent, qu'est ce qu'ils pensent, vous savez ?
 Ens. : les parents... avec la pauvreté...ils sont démunis...
 Obs. : Mmm... ils ne communiquent pas avec l'école?
 Ens. : non, ils communiquent, mais...leur intérêt, c'est le pain quotidien, c'est...
 Obs. : oui donc qu'il y ait l'amazighe ou pas à l'école...
 Ens. : amazighe ou pas amazighe... ça les intéresse pas, ils veulent le pain quotidien et l'Espagne
 Obs. : l'Espagne...
 Ens. : l'Espagne... c'est l'Espagne... c'est un grand rêve... amazighe ou pas amazighe... je trouve que...

Médias

Obs. : oui, je comprends... et... donc vous avez appris le rifain ici, et est-ce que vous comprenez maintenant les gens du... est-ce que vous écoutez la télé amazighe par exemple parfois ?
 Ens. : la télé... la télé... sincèrement non... parce que je trouve que c'est... c'est quelque chose qui vient d'un autre monde
 Obs. : ah oui ?
 Ens. : oui
 Obs. : la langue ?
 Ens. : la langue, oui, la langue parlée, parce qu'il y a un petit peu de... la langue du Souss... un petit peu de... mais j'arrive, j'arrive à comprendre
 Obs. : ah vous arrivez à comprendre?
 Ens. : oui, j'arrive à comprendre, mais pour les enfants c'est un peu... un peu dur

Objectifs officiels

Obs. : oui... et ... d'après vous... pourquoi on a décidé d'enseigner l'amazighe à l'école en 2003 ? est ce que vous avez des... des raisons?
 Ens. : en 2003... Mmm, c'est une question... (rires) c'est une question politique... bon, je vais... pourquoi ?...
 Obs. : est-ce que... vous... bon, si vous ne voulez pas répondre, je ne vous force pas, hein, mais est-ce que vous trouvez que c'est des bonnes raisons ou des mauvaises raisons...

Ens. : (silence) permettez-moi de ne pas répondre... parce que... c'est politique, c'est purement politique. Si je réponds, je serais...

Obs. : d'accord, d'accord, pas de problème... et est-ce que vous pensez que la première année du primaire c'est le bon moment pour enseigner l'amazighe ?

Ens. : la 1^{ère} année du primaire, je trouve que... déjà, c'est bien, c'est bien, enseigner la langue berbère... amazighe ou berbère... je l'appelle berbère et non pas... barbare (rires) mais je trouve qu'il faut l'enseigner avant

Obs. : ah, donc au préscolaire...

Ens. : oui, au préscolaire, parce que le préscolaire c'est très très intéressant pour l'enfant

Entretien n°28 (Ent.28)

Date : 6 avril 2007
Zone géographique de l'école : Al Hoceima - rural
Enseignant : Homme – 35/40 ans
Enseigne l'amazighe depuis : 1 an
Formation reçue : 1 fois 5 jours
Langue première : tarifite

Niveau scolaire des élèves : 1^{ère} année
Apprennent l'amazighe depuis : 1 an
Langue majoritaire des élèves : arabe

Langue du manuel

Obs. : Et qu'est-ce que vous pensez de ce manuel ? est-ce que vous avez des remarques ?... comment est la langue dans le manuel ?

Ens. : D'abord, moi je suis... Amazighe... je suis pas de Al Hoceima

Obs. : Ah

Ens. : Je suis... des environs... ça veut dire de la montagne, là-bas... et là-bas on parle... la langue berbère, ça veut dire la langue amazighe... il y a plusieurs mots qui... que je trouve... que je le comprenne tout simplement parce que notre langue est un peu du Rif, un peu d'Atlas et un peu du Souss. Et nous avons des termes dans notre langue qui sont très variés.

Obs. : Ah oui ?

Ens. : Alors je trouve pas beaucoup de problèmes pour comprendre. Même dans la prononciation, je n'ai pas de problème de [r] de...

Obs. : Non ? ça y'a pas de problème ?

Ens. : Ça ne pose pas de problème... sauf... quelques mots qui sont utilisés pour la première fois... par exemple *tinmel* ou quelque chose comme ça...

Obs. : Oui

Ens. : Mais la plupart des mots, je ne trouve pas qu'ils sont très compliqués ou...

Obs. : D'accord. Et vous diriez que... les mots comme *tinmel*, c'est des mots qui sont nouveaux ?

Ens. : Oui

Obs. : Et vous trouvez qu'il y en a beaucoup ?

Ens. : Euh...

Obs. : Dans le manuel

Ens. : Oui, il y en a beaucoup, oui... je ne peux pas les... bon, il y a *tinmel* par exemple... bon, il y en a beaucoup des mots je ne peux pas les comprendre facilement mais quand je lis par exemple le texte ou le dialogue comme ça, je peux les connaître

Obs. : Ah, les deviner

Ens. : Surtout les mots qui s'intéressent à... les fournitures scolaires par exemple.

Obs. : Oui

Ens. : Oui, parce que dans notre culture on peut pas les trouver. Par exemple... *aghanib*... beaucoup de mots comme ça... *ikrajan*...XXX... ce sont des mots que j'entends pour la première fois. Je n'ai pas l'habitude de les connaître ou de les entendre comme ça dans la... la société.

D'accord, ça veut dire quoi les mots que vous avez dit ?

Euh... les fournitures scolaires, les mots qui sont en relation avec...

Obs. : Mmm la règle, le cartable...

Ens. : Oui... *adliss Ikraja*... ça veut dire tout ça ils sont des mots nouveaux

Obs. : Mmm. Et ça, les élèves ils apprennent facilement les mots nouveaux ou... ?

Ens. : Euh... avec l'explication... quand... il y a d'abord des photos dans le manuel de l'élève... et on peut l'expliquer en arabe et... il y a des mots qu'ils comprennent tout simplement parce que... on trouve deux ou trois qui comprennent bien la langue amazighe... parce que à côté de cet endroit on trouve les Amazighes...

Obs. : Mmm

Alphabet et auto-formation

Obs. : Et l'alphabet ? L'alphabet tifinaghe, vous vous le connaissiez avant d'enseigner ?

Ens. : Non, non je n'ai aucune connaissance avant d'enseigner. Moi, moi... c'est la première fois que j'enseigne la première année primaire... j'étais en train d'enseigner la 6^{ème} année par exemple

Obs. : Ah d'accord

Ens. : Alors cette année, dans le début, j'avais la langue amazighe dans mon... mon emploi du temps

Obs. : Oui

Ens. : Et je ne connais rien de la langue amazighe, alors j'ai fait un grand effort, je prends le tableau de tifinaghe, j'ai essayé de l'apprendre...

Obs. : Tout seul ?

Ens. : Oui, tout seul. Alors ça fait presque un mois... ou plus... le mois neuf [septembre], le mois dix [octobre] un peu... j'ai appris bien l'alphabet... et j'ai essayé de lire le manuel. D'abord dans la première fois... par exemple les dialogues qui sont ici dans le manuel, par exemple... bon je me souviens pas des titres, mais

Obs. : Mmm

Ens. : Je me souviens, la première fois, je prends un crayon, et ... (rires) j'écris ça en arabe et en français... par exemple, je n'ai pas l'habitude de prononcer bien les mots en ara// en berbère...

Obs. : Donc vous écrivez l'amazighe... vous TRADUISIEZ ou bien vous ECRIVIEZ l'amazighe avec les lettres... français//

Ens. : Non, tout simplement je traduisais l'alphabet, ça veut dire les lettres

Obs. : D'accord

Ens. : Par exemple la première fois, je ne peux pas les maîtriser facilement.

Obs. : Oui oui

Standardisation

Obs. : Vous avez vu le manuel de 2^{ème} année, là... y'a le Rif, l'Atlas, le Sud...

Ens. : oui. Même chose pour la première année. Toujours on trouve ces couleurs là. Le bleu...

Obs. : oui, le vert//

Ens. : le bleu, le vert, le jaune

Obs. : mais le manuel de première année, il est bleu, pour vous, non ?

Ens. : oui, il est bleu ICI. Par exemple ici on trouve le cercle bleu mais quand on prend les textes, vous trouvez la couleur... jaune

Obs. : dans la première année ?

Ens. : oui, oui dans la première année

Obs. : ah bon (il semble confondre)

Ens. : oui, la plupart, quand on trouve ici un cercle bleu, ça veut dire... il est au Rif, ça veut dire au Nord

Obs. : oui

Ens. : mais la plupart des termes ou des textes, ils sont en rifain. Mais on trouve quelques pages dans laquelle il y a ... le vert ou... ça veut dire les termes qui sont utilisés dans ce texte ils sont de l'Atlas ou...de... le Souss, oui.

Obs. : Et //

Ens. : La même chose pour la première année

Obs. : Et ça vous trouvez... comment vous arrivez à vous ouvrir sur les autres variétés ? vous pensez que c'est facile ?... il faut avoir une langue standard, une langue amazighe ou bien il faut avoir les trois variétés, ou plus ?

Ens. : Non, pour moi... je préfère une langue standard. Standard ça veut dire utilisée partout et... comme ça on peut l'utiliser dans les... domaines... éducatifs et culturels et... comme toutes les... langues.

Obs. : Oui

Ens. : Par exemple le français on trouve familier standard comme ça on laisse cette langue variée et on prend le standard... pour l'écriture, pour... oui

Obs. : D'accord, pour l'écriture aussi... et vous, l'amazighe, c'est votre langue... c'est votre langue maternelle ?

Ens. : Oui, c'est ma langue maternelle mais... ma langue maternelle c'est l'amazighe... je suis Rifain ça veut dire je suis du Nord mais je ne parle pas le Rif d'Al Hoceima. Je suis né dans les montagnes, nous avons là-bas une... la langue amazighe elle est différente de... ma propre expérience... moi je suis né à la montagne... je parle ma langue maternelle. Quand je suis venu ici à Al Hoceima je trouve beaucoup de difficultés pour se... pour communiquer avec les gens.

Obs. : Ah oui ?

Ens. : Par exemple pendant l'affectation j'ai été affecté à Tata, ça veut dire dans le sud. Je n'ai pas trouvé... je n'ai pas trouvé de difficulté pour communiquer avec les gens là-bas

Obs. : Ah oui ?

Ens. : Parce que... je ne sais pas comment dire mais la sensibilité dans notre langue comme ça... je n'ai pas trouvé beaucoup de difficulté pour... les comprendre, parler avec eux avec leur langue pendant un mois

Obs. : D'accord

Ens. : Parce que notre langue là-bas est... variée. Elle a un peu de relation avec la tamazighte du Rif, mais elle a beaucoup de relation avec l'Atlas et...

Obs. : D'accord. Y'a pas beaucoup de mots espagnols, par exemple, dans votre langue ?

Ens. : Il y a des mots espagnols... il y a des mots espagnols qu'on utilise mais il y a des mots arabes par exemple... varié un peu... *cuchara*... ça veut dire... comment dire ça en français... je ne sais pas...

Obs. : La fourchette ?

Ens. : Pas la fourchette... l'autre...

Obs. : Ah, la cuillère

Ens. : La cuillère, c'est ça ! (rires)

Parents

Obs. : d'accord. Et est-ce que vous savez ce que pensent les parents de vos élèves par rapport à l'enseignement de l'amazighe

Ens. : Aah, oui ça c'est un sujet important pour moi parce que je communique beaucoup avec les parents... ils n'ont pas une... ça veut dire ils... leur opinion d'enseigner la langue amazighe à ses élèves... ils ne sont pas très... très contents... comme ça... comment dire... ils ne sont pas très fiers d'enseigner la langue amazighe parce que ils me disent « pourquoi... quel est le rôle de cette langue amazighe ? comment... qu'est-ce qu'elle va... mon enfant, qu'est-ce qu'il va faire avec cette langue dans le futur... » par exemple il me dit « mon enfant, je veux qu'il étudie le français, l'anglais... des langues qui sont... qui sont vivantes... pour les... alors... pour l'utiliser dans... le futur, ça veut dire pour chercher... du travail ?

voilà, le travail, comme ça... ils me disent l'amazighe n'a aucune valeur avec les autres langues. Alors il y a des gens qui nous disent ça... vous faites quelque chose que vous... vous revenez en arrière. Il y a des gens qui comprennent ça alors... ils sont un peu cultivés, ils disent que c'est... une civilisation, il faut l'étudier, il faut

l'apprendre à... à les enfants... alors comme ça...bon, la plupart, ils ont une opinion... négative, oui, c'est ça.

Obs. : Mmm et qu'est-ce que vous... vous essayez de leur expliquer ou bien//

Ens. : Non, moi... dans la plupart des cas je trouve impossible de ... de les convaincre. Alors je lui dit ça c'est... c'est un programme... il est fait par le ministre de l'enseignement... il faut le travailler tout simplement

Objectifs officiels, réception de l'enseignement

Obs. : Et vous vous pensez... pourquoi vous pensez qu'on enseigne l'amazighe ? qu'est-ce que c'est l'objectif ? est-ce que vous savez pourquoi... pourquoi en 2003 on a décidé d'enseigner l'amazighe ?

Ens. : Moi je trouve que... l'enseignement de la langue amazighe il est venu dans une période dans laquelle il y a... l'ouverture du Maroc, il y a... un autre... comment dire ça... la nouvelle... la nouvelle situation générale

Obs. : Oui ?

Ens. : Et je trouve que ça a été... retard, très retard

Obs. : Très tard, oui

Ens. : Très tard, parce que la langue amazighe c'est une langue qui était depuis...50 ou 60 avant... oui ?

Obs. : Avant...

Ens. : Avant... comment dire ça ? (rires) vraiment le français c'est pas...

Obs. : Non, non, y'a pas de problèmes, je comprends tout !

Ens. : Oui ? (rires)

Obs. : Oui, très ancien, donc

Ens. : Oui, alors je sais pas pourquoi on étudie pas... pendant des milliers et des milliers d'années. Et pour moi c'est une bonne chose pour... pour... pour l'enseigner à nos enfants. Et pour l'avenir je ne vois pas beaucoup de... beaucoup de.... Ça veut dire dans le Rifain je ne vois pas beaucoup de... mais on l'apprend comme ça, comme notre culture tout simplement.

Obs. : D'accord. Et est-ce que vous avez trouvé des changements d'attitude chez vos élèves depuis qu'on enseigne l'amazighe ? C'est-à-dire par rapport à la

langue... est-ce que avant vos élèves ils parlaient l'amazighe en// bon, vos élèves ils parlent l'arabe vous m'avez dit//

Ens. : Oui, ils parlent l'arabe et... dès le début jusqu'à maintenant... je trouve beaucoup de changements parce que... ils sont fiers de la langue... ils aiment bien cette langue, ils le répètent toujours, ils ont... quand la séance de la langue amazighe arrive ils sont très contents, par rapport aux autres séances d'arabe ou

Obs. : Oui ?

Ens. : Ils ont envie d'apprendre cette langue, surtout les plus grands, comme ça ils font quelque chose de nouveau... à leur maison ils essayent de l'apprendre à leurs parents, comme ça... il y a beaucoup de choses positives.

Obs. : Mmm donc vous vous êtes satisfait qu'on enseigne l'amazighe... c'est une bonne chose ?

Ens. : Oui c'est une bonne chose, mais je trouve que le vrai enseignement peut être après... après 10 ans, comme ça, 15 ans...

Obs. : Ah oui ?

Ens. : Mais maintenant il y a beaucoup de difficultés, il y a beaucoup de problèmes...vous voyez, il n'y a pas des choses comme ça, exactes, qu'on peut...utiliser comme ça... les dictionnaires, les mots, la prononciation... beaucoup de choses comme ça.

Obs. : Ah oui... y'a trop d'hésitation, de confusion ?...

Ens. : Oui

Obs. : Et vous pensez que dans 10 ans, dans 15 ans on enseignera la même langue dès le début ? dès le début de l'enseignement ?

Ens. : Oui, je pense... je dis que pendant 10 ans ou 5 ans d'enseigner la langue amazighe, on peut avoir un standard connu par tout le monde et avoir une... base...base de cette langue, ça veut dire il y a beaucoup de...une partie de la société qu'il parle... comme ça il l'utilise, il l'écrit, ça veut dire ça va être mieux.

Entretien n°29 (Ent.29)

Date : 5 2007
Zone géographique de l'école : Al Hoceima - rural
Enseignant : Femme - 25/30 ans
Enseigne l'amazighe depuis : 1 an
Formation reçue : 2 fois 5 jours
Langue première : Tarifite

Niveau scolaire des élèves : 3^{ème} et 4^{ème} année
Apprennent l'amazighe depuis : 1 an
Langue majoritaire des élèves : Amazighe

Langue du manuel

Obs. : Est-ce que tu as des remarques sur le manuel, en général, après on verra plutôt la langue

Ens. : Euh... les images, les images elles sont plutôt... convenables. Pour l'enseignement. Mais ce que j'ai remarqué, on a besoin par exemple de figurines... pour compléter les cours, pour...aider l'enseignant à...

comment dire à faire vivre... oui, surtout en ce qui concerne l'expression écrite... la première leçon... *amssaouad* on dit en amazighe

Obs. : Oui.

Ens. : Orale, orale. Pas écrite, qu'est ce que je dis, moi ! (rires)

Obs. : Oui, communication, expression orale, d'accord. Là il faut plus de matériel, c'est ça ?

Ens. : Oui

Obs. : Et au niveau de la langue, alors ? tu disais tout à l'heure ils comprennent déjà l'amazighe mais pas tout... les mots nouveaux, par exemple ?

Ens. : Ils rient (rires), quelques fois, de temps en temps, ils rient pour ce que je dis... ils croient quelques fois que ce sont des insultes !

Obs. : C'est vrai ?

Ens. : (rires) oui, c'est la vérité, de temps en temps ils croient que je les insulte !

Obs. : Ah bon, parce que ça leur semble...étrange, bizarre ?

Ens. : Oui, de temps en temps (rires)

Obs. : Et qu'est ce que tu fais alors (rires)

Ens. : Je rigole ! qu'est ce que je vais faire ? (rires) c'est la vérité !

Obs. : Et... alors, est-ce qu'il t'arrive de rencontrer des mots que tu n'utilises pas dans la vie quotidienne ?

Ens. : Oui beaucoup

Obs. : Beaucoup ?

Ens. : Oui beaucoup. Moi, la faculté que j'ai... les renseignements que j'ai, on peut dire qu'ils sont semblables à ceux des élèves... on est des Amazighes, tous les deux, moi et les élèves. On communique bien par la langue locale, l'amazighe local

Obs. : Ils sont tous... ils parlent tous tarifite ?

Ens. : Oui... local, de Al Hoceima. Il y a quelques différences... parce que... j'enseigne à la montagne.

Obs. : D'accord

Ens. : Oui, je suis très loin d'ici... il y a des ... comment dire... des...

Obs. : Particularités ?

Ens. : Oui, des particularités, c'est ça.

Obs. : D'accord, donc l'amazighe de la montagne où tu enseignes, c'est un peu différent de//

Ens. : Pas beaucoup, mais il y a.. il y a des mots... des phrases

Obs. : Mmm

Ens. : Même ici à Al Hoceima il y a des différences

Obs. : C'est-à-dire DANS Al Hoceima il y a des différences ?

Ens. : Il y a quelques tribus...

Obs. : d'accord, mais ils se comprennent ou pas ?

Ens. : ils se comprennent, oui, il n'y a pas de problème

Obs. : d'accord. Donc toi, tu t'adaptes à l'amazighe des élèves ou c'est eux qui s'adaptent au tien ?

Ens. : on s'adapte tous les deux. Parce qu'on se comprend bien, on se comprend bien.

Obs. : Oui, d'accord. Et par rapport à la langue du manuel, alors, justement ?

Ens. : Je veux dire que... les mêmes élèves, j'ai les mêmes élèves depuis... les élèves que j'avais en 3^{ème} année sont cette année en 4 e année... c'est-à-dire... les mêmes élèves... c'est pourquoi on se communique facilement, on n'a pas trop de difficulté.

Obs. : D'accord. Et par exemple, s'ils parlent tous l'amazighe et toi aussi, tu fais parfois... le cours de mathématiques, tu parles en amazighe parfois ?

Ens. : Ouiiii, ça arrive parfois... s'ils ne comprennent pas bien

Obs. : Ah oui ? tu réexpliques en amazighe ?

Ens. : Oui je leur explique

Obs. : Mais d'abord tu parles en arabe ?

Ens. : Oui, je parle en arabe. Oui... Parce qu'ils comprennent facilement la matière avec l'amazighe... plus que...les autres langues.

Obs. : Oui

Ens. : Parce qu'il est LEUR langue... Maternelle

Obs. : Oui. Mais alors tu parles d'abord en arabe quand même parce que c'est...

Ens. : C'est ce qu'il faut...

Obs. : C'est ce qu'on vous demande ?

Ens. : Oui. Ce qu'on nous demande

Obs. : Oui... alors... comment quand il y a plusieurs façons de dire quelque chose. Et que dans le livre c'est un autre mot que ce qu'ils disent d'habitude... comment tu fais pour gérer cette variation ?

Ens. : Euh... en formation, on nous a dit pour la 1^{ère} fois de l'enseignement de l'amazighe, il faut, s'il y a un mot étrange, et que les élèves ne comprennent pas, et même l'enseignant, il faut adapter il faut dire aux élèves le mot de la région, c'est-à-dire...mais on leur dit, voilà il y a un autre terme, il y a un autre mot... ou bien... une autre définition à cette chose-là...

Obs. : D'accord

Ens. : il faut la mémoriser... mais on leur dit que ici on peut l'appeler comme ça... mais...

Obs. : d'accord, donc tu leur donnes des synonymes. Mais c'est facile ou c'est difficile d'avoir plusieurs mots pour dire la même chose dans les 1ères classes du primaire ? ça pose pas de problèmes ?

Ens. : pas beaucoup, non... pas comme les autres langues.

Obs. : C'est vrai ?

Ens. : Parce que les lettres... même si le mot est étrange pour eux... comment dire il y a une...XXX (rires)

Obs. : Mmm

Ens. : Mais je sens qu'ils sont heureux, quand je leur fais une séance de l'amazighe, ils participent, ils sont actifs plus que les autres matières.

Obs. : Ah oui

Ens. : J'ai remarqué. Oui. Beaucoup beaucoup... ils me demandent par exemple quand on va terminer la séance... de... tel ou tel... pour commencer l'amazighe.

Obs. : Et en 3^{ème} et 4^{ème} année, vous avez un volume horaire, une tranche horaire qui est//

Ens. : Oui. Par exemple, avant j'avais... avant j'avais tout...j'avais la science...

Obs. : Oui ?

Ens. : On nous a demandé, pendant la formation, par exemple moi j'ai fait la formation en amazighe, je vais moi j'ai étudié l'arabe cette année, il y a un prof de français alors moi je vais lui transmettre, c'est lui qui va faire la science.

Obs. : Ah d'accord

Ens. : On va faire un échange...et on a diminué les sciences

Obs. : Ah bon ?

Ens. : Oui on a 45 min au début. Par exemple, pour moi, le prof de français, c'est moi qui vais faire ces leçons...

Opinion sur l'enseignement et objectifs officiels

Ens. : (rires) oui bien sur, bien sur... puisque je suis une amazighe, j'ai envie que ma langue se diffuse et tout le monde la connaît... mais en ce qui concerne l'enseignement, c'est très difficile

Obs. : Ah oui ?

Ens. : Oui pas avec les élèves, pas le problème des élèves... le programme est très chargé... c'est-à-dire si on ajoute une autre langue... ça veut dire plusieurs matières, plusieurs séances, c'est très difficile pour l'enseignant

Obs. : La langue, pas le tiffinaghe, c'est-à-dire plus que l'alphabet ?

Ens. : Non, le placement de cette matière par rapport aux autres programmes

Obs. : D'accord... donc... vous trouvez que c'est une bonne idée mais que c'est difficile ?... c'est nécessaire ou c'est pas nécessaire ?...

Ens. : (rires) c'est nécessaire... parce que les élèves aiment bien.

Obs. : Mmm et pourquoi à votre avis, on a décidé d'enseigner l'amazighe, est-ce que vous avez une idée ? pourquoi on a décidé de mettre l'amazighe à l'école ?

Ens. : A l'école... parce que ce sont les racines... les origines... on peut pas étudier des langues étrangères en oubliant notre langue

Obs. : Mmm

Ens. : On fait revivre... revivre notre langue... c'est nécessaire, ça, c'est très important.

Changement attitudes

Obs. : Mmm... et est ce que vous avez remarqué que// avant qu'on enseigne l'amazighe à l'école, les élèves n'osaient pas parler l'amazighe ou pas ? est ce que vous avez remarqué un changement depuis qu'on enseigne l'amazighe à l'école ?

Ens. : Oui

Obs. : Oui ?

Ens. : Oui. (rires) ils sont... non, moi je parle avec l'amazighe...

Obs. : Ah toujours, même avant ?

Ens. : Oui, mais pas beaucoup j'essaye de faire des limites. Si un élève veut s'exprimer, je lui demande pardon, oui c'est juste, mais tu dois parler l'arabe. Ou bien le français... ça dépend. Maintenant, il ose PLUS.

Obs. : C'est vrai ?

Ens. : Oui

Obs. : Alors vous ne le leur dites plus...?

Ens. : Non, je leur dis... je leur dis de temps en temps. Je leur dis « on a une séance d'amazighe, vous allez parler librement l'amazighe »

Obs. : Aaah...

Ens. : «C'est à dire n'osez plus maintenant. Maintenant c'est le cours de français ou bien...c'est le cours d'arabe...

Obs. : D'accord.

Ens. : mais je leur... comment dire, je leur dis avec politesse (rires)

Obs. : D'accord

Ens. : Mais eux ils osent plus... parce que ils trouvent// ils s'expriment// comme je t'ai dit avant, c'est leur langue... maternelle.

Obs. : Oui

Ens. : Ça veut dire que... tout le temps... leur langue fait sortir des mots... d'amazighe

Obs. : Oui

Ens. : Surtout les enfants les élèves qui étudient à la campagne, ils n'ont pas un grand niveau

Obs. : Mmm

Ens. : Un niveau bien en arabe, bien en français. Ils s'expriment plus en amazighe qu'avec d'autres langues.

Obs. : Mmm et par exemple, quand il y a des emprunts, quand il y a des mots en arabe dans la langue et que toi tu leur dis « en amazighe maintenant, c'est ça » est-ce que toi tu remarques qu'ils l'utilisent spontanément ?

Ens. : Euh... oui, oui, moi qu'est-ce que je fais quand je leur présente un nouveau terme ou bien un nouveau mot, je leur demande de l'écrire sur l'ardoise, après à la maison... ils savent... facilement, avec... surtout, moi je... par exemple, avec les élèves de troisième année, ils sont plus grands, ils ont le niveau un peu élevé... pas comme les premières années... ils captent facilement

Obs. : Oui

Ens. : Les mots, ils s'expriment facilement, plus que les premières années.

Parents

Obs. : Mmm et est-ce que vous pensez que les parents, ils sont satisfaits, pas satisfaits, est-ce qu'ils savent que leurs enfants apprennent l'amazighe, est-ce que vous savez?

Ens. : Euh...une fois j'étais en voiture... un conducteur a trois enfants... j'enseigne trois de ses enfants. Il m'a dit « comment... vous étudiez la langue arabe, la langue française...et la langue amazighe... vous êtes des fous ! »

Obs. : (rires) c'est-à-dire les élèves ils sont contents de ça, mais leurs parents sont pas contents... surtout dans les régions rurales... ruraux ? (rires)

Ens. : Rurales, oui

Obs. : Rurales, c'est féminin, UNE région... (rires) ils n'ont pas une confiance. Ils ne poussent pas leurs enfants à...rédigier leurs leçons... c'est-à-dire ils ne s'intéressent pas.

Ens. : Oui

Je peux dire la majorité, ils ne s'intéressent pas.

Obs. : C'est-à-dire ils sont ni pour ni contre ?

Elèves

Ens. : Oui, euh...je vais te dire une chose, avant que j'ai fait étudier l'amazighe en classe, les élèves ils attendent, ils attendent la séance du dessin

Obs. : Mmm

Ens. : Maintenant non ! c'est la différence, il y a une différence... ils me disent « maîtresse, quand on va faire l'amazighe quand on va faire ?... » ils ne s'intéressent plus au dessin

Obs. : C'est vrai ?

Ens. : Oui, il y a un changement, il y a un grand changement.

Obs. : Et est-ce que vous pensez que c'est la langue elle-même ou est-ce que vous croyez aussi que c'est l'alphabet tiffinaghe qui//

Ens. : Oui, l'alphabet (rires) la séance de l'alphabet... ils disent « comment nous on// »... je comprends les élèves... « Comment nous on parle l'amazighe mais on ne connaît pas les lettres » ils se... ils se posent la question. Quand je leur dis « copiez cette lettre sur vos... sur vos ardoises ou bien sur vos... » je les trouve... je les trouve très très très contents de le faire.

Obs. : Mmm

Ens. : « regardez, maîtresse, est-ce que c'est comme ça ?... » (rires) encore, c'est facile d'écrire tiffinaghe, c'est pas difficile... ils ne croient pas... « comment ? il y a des lettres comme ça ? »

Obs. : Oui, ils sont étonnés ?

Ens. : ils sont étonnés ! (rires)

Obs. : Mmm et est-ce qu'ils ont plus de difficultés, les élèves, à l'oral ou à l'écrit ?

Ens. : (silence)

Obs. : Qu'est-ce que tu penses qu'il faut travailler le plus ?

Ens. : Oui, il y a quelques élèves qui oublient comment écrire cette lettre... comment passer d'une lettre à une autre... ils oublient... mais en ce qui concerne l'expression, je crois qu'ils s'expriment facilement, pourquoi ? parce que... elle est déjà leur langue

Obs. : Ok

Ens. : Même s'ils utilisent... leurs propres mots...

Obs. : Oui ?

Ens. : ... j'accepte.

Obs. : Ah.

Ens. : On nous a demandé... pendant la formation... « oui, ça c'est vrai, c'est juste, c'est... mais il y a... je peux la lire...du...l'amazighe... originale. C'est comme ça... rappelle-toi, rappelle-toi... » il prend la phrase comme... il la mémorise... et il l'utilise de temps en temps.

Obs. : D'accord. Donc l'amazighe original, c'est la langue de... la langue standard, c'est ça ?

Ens. : Oui. On peut dire familière.

Obs. : Oui ?

Ens. : Elle est familière

Obs. : D'accord, donc il n'y a pas une grande différence entre la langue qu'on parle et la langue qu'on apprend ? ou bien il y a une grande différence, d'après toi ?

Ens. : Pas une graaaande, non... il y a des différences, bien sûr, mais il n'influence pas beauuuucoup sur leur expression... c'est pas... (rires)

Obs. : D'accord. Et par exemple, est-ce que tu comprends les Amazighes du Centre, du Moyen Atlas, tamazighte ?

Ens. : Euh... quand je regarde la télé, je comprends quelques mots (rires) mais quand ils parlent très vite, je crois pas, non, je peux pas les comprendre (rires)

Obs. : Et ceux du Sud ? le Souss...

Ens. : Non

Obs. : Non

Ens. : Quand je vois... quand j'entends quelque chose à la télé, je comprends RIEN, rien.

Standardisation

Obs. : Et la langue standard, d'après vous, c'est nécessaire d'avoir une langue de l'école, comme vous dites?

Ens. : Oui. Oui, parce que c'est commun. Et elle exprime la volonté de... de tout un peuple

Obs. : Oui. C'est quoi le but, à votre avis ? c'est que... on se comprenne tous ?

Ens. : Oui, si on enseigne... l'amazighe pur, c'est-à-dire qui est conventionnel dans tout le Maroc... après un peu de temps ou bien... après un temps...

Obs. : Oui ?

Ens. : On peut se comprendre, je crois (rires)

Obs. : D'accord

Ens. : Je crois ! (rires) c'est ce que... c'est ce que j'espère

Caractère obligatoire de l'enseignement

Obs. : Oui, d'accord... et à votre avis, l'amazighe doit... c'est une bonne chose qu'il soit obligatoire même dans les zones arabophones ? bon, bientôt...

Ens. : Oui... puisque on est tous des Marocains, il faut que...il faut que ça soit dans tout le Maroc.

Attentes

Obs. : D'accord. Et qu'est-ce qu'on pourrait améliorer dans la situation de l'enseignement de l'amazighe, d'après vous ?

Ens. : Dans l'enseignement... oui, euh, oui, faire d'autres formations

Obs. : Oui?

Ens. : Oui. Et surtout, surtout, faire adapter... euh... l'emploi du temps

Obs. : Ah, voilà... pour éviter de prendre du temps sur...

Ens. : Oui, on n'a pas...on n'a pas beaucoup de temps pour enseigner l'amazighe, c'est-à-dire...moi j'ai la volonté de la faire étudier aux élèves...les élèves aussi. Mais où est le temps ? Quand un... quand un... comment dire... ah, j'ai oublié... (rires) quand l'inspecteur... quand l'inspecteur vient faire une visite, il doit... il doit trouver tout... tout. Je veux dire, les fiches d'arabe, les fiches... toutes les matières

Obs. : Oui ?

Ens. : Et même l'amazighe... c'est trop pour... c'est trop pour nous.

Obs. : D'accord, et est-ce que vous avez d'autres choses à me dire ou c'est tout ? moi j'ai terminé avec les questions...est-ce que vous ...

Ens. : J'espère qu'il... qu'il y aura des chercheurs comme toi ! (rires)

Obs. : C'est vrai...

Ens. : Oui, pour développer... cette langue... pour la faire connaître... pour la faire connaître dans... tout le monde. Parce que vraiment... c'est une belle langue

Obs. : Oui... on est déjà deux, là ! (rires) vous vous travaillez, vous enseignez, et nous on s'intéresse à ce que vous faites...

Ouverture sur les autres variétés / langue du manuel

Obs. : ah, tu as vu le manuel de 2^{ème} année ou pas ?
Ens. : Deuxième année, oui
Obs. : Et qu'est-ce que tu penses de l'ouverture sur les autres variétés ?
Ens. : Même dans le livre de première année, il y a des mots communs...des mots d'amazighe... ils sont communs... tu comprends ?
Obs. : Oui, je comprends, oui
Ens. : Moi, pourquoi je parle tarifite ? pour... pour s'exprim// pour que je m'exprime d'abord, et pour que je communique avec les élèves pour qu'ils me comprennent
Obs. : Oui
Ens. : Parce que c'est la première fois qu'ils... qu'ils reçoivent l'amazighe
Obs. : Oui
Ens. : Mais quand on arrive à un mot ou bien quand je lis une phrase au tableau ils ne comprennent pas, ils ne comprennent pas bien sûr... mais je leur explique
Obs. : D'accord
Ens. : Ce mot... on dit en tarifite que... par exemple je peux te donner un exemple...
Obs. : Oui
Ens. : Par exemple, pour un enfant, on dit... pour la langue locale... *ahamuc*
Obs. : Oui
Ens. : Et pour la langue amazighe... *arba*... je leur apprends... c'est-à-dire... ils vont mémoriser le mot *arba* ... alors ils vont l'utiliser... peut être dans une phrase...

Entretien n°30 (Ent.30)

Date : 20 mars
Zone géographique de l'école : Nord - Al Hoceima - Rural
Enseignant : femme - 25/30 ans
Enseigne l'amazighe depuis : 1 ans
Formation reçue : 1 fois 5 jours
Langue première : tarifite

Parents et élèves

Obs. : d'accord, et est ce que tu sais si les parents de tes élèves ils//
Ens. : J'ai pas un grand contact avec eux les parents...
Obs. : mais ils savent?
Ens. : Ils savent qu'ils sont en train d'apprendre l'amazighe mais... la vérité j'ai pas demandé leur opinion... mais je vais penser à ça! (rires) ce que je sais c'est que les élèves aiment bien cette langue
Obs. : c'est vrai?
Ens. : Oui, quand je fais la séance d'amazighe ils disent « ah ! notre langue!... *tamazightna* ! »... ils aiment bien. Avant, quand j'avais pas donné l'importance, je disais « oh non, j'ai beaucoup de séances, comment je vais faire ça... » mais quand j'ai vu que les élèves ont... ils veulent, ils veulent ça... ça y est, c'est...
Obs. : et qu'est ce qui t'a fait changé d'avis? Tu as d'autres enseignants dans ton école ou bien tu... tu es la seule?
Ens. : Non, seulement moi.

comme ça... c'est-à-dire indirectement... comme ça je leur apprends la langue amazighe... pure... indirectement
Obs. : D'accord... et eux... ils vont continuer à dire *ahamuc* ?... ils vont dire les deux ?
-Non... après... ils vont dire *arba*... quand ils ... quand ils utilisent une phrase, ils vont dire *arba* ou bien... par exemple je leur dis... il me disent par exemple en français « un enfant est allé à l'école » ils vont dire « *arba irah ghr lmdrasa* »... ils ne vont plus dire « *ahamuc irah ghr lmdrasa* »...
Obs. : Et s'ils le disent ?
Ens. : Je vais leur dire « on a vu que// qui va me dire comment on peut dire aussi ? » il est//c'est le// de toutes façons... on fait... des corrections
Obs. : Mmm
Ens. : Comme ça...il sera... compris
Obs. : Mmm d'accord. Et entre *ahamuc* et *arba*, à ton avis, c'est des synonymes ou bien y'a une différence ... ?
Ens. : Non euh... non, je crois qu'il y a des régions qui disent aussi *ahamuc*... je crois. Mais ceux qui ont cherché dans la langue amazighe, qu'est-ce qu'ils ont fait ? ils ont cherché le mot le plus utilisé
Obs. : Oui...
Ens. : C'est pas... c'est pas faux si on dit *ahamuc*. Mais je dis aux élèves « voilà, ce mot, c'est le plus utilisé donc dans la classe, on va utiliser ce mot ». bien sûr, avec la pratique, ils vont... ils vont... ils vont facilement...
Obs. : Mmm et le travail de l'Institut, de l'IRCAM, ça te semble bien et nécessaire ?
Ens. : Oui, nécessaire, oui.

Niveau scolaire des élèves : 3^{ème} et 4^{ème} année
Apprennent l'amazighe depuis : 1 an
Langue majoritaire des élèves : tarifite

Obs. : Et avant d'enseigner l'amazighe, ils parlaient l'amazighe en classe vos élèves?
Ens. : (silence)
Obs. : et vous, vous le parlez des fois?
Ens. : Oui, des fois, ils... par exemple, pour sortir, ils parlent l'amazighe... pour faire quelque chose ils parlent en amazighe, mais...des fois je dis d'accord... je leur dis pas de parler français quand c'est la séance de français... mais ce que j'ai... comment dire, ce que j'ai découvert... que chaque langue doit être enseignée avec sa langue... français il faut donner des mots en français... il faut leur donner un bagage... un bagage de français, il faut pas ... je le laisse et je dis ça y est tu parles... il va sortir et il va dire XXX et moi je suis enseignante de français... comme ça il va pas apprendre le français... il va rester dans sa langue... quand ce sera l'amazighe, c'est l'amazighe, quand...
Obs. : d'accord donc bien séparer les langues, mais faire tout en français quand c'est le français, tout en amazighe quand c'est l'amazighe...?

Ens. : Oui... pour maîtriser la langue qu'on enseigne.

Pourquoi cet enseignement

Obs. : Oui. et... à ton avis, pourquoi... pourquoi on enseigne l'amazighe?

Ens. : Pour... lui donner une place. Parce que c'est une langue antique, mais elle a pas trouvé quelqu'un qui lui donne de l'importance...XXX pour qu'il soit connu... et notre gens, ça fait des millions d'années qu'ils parlent l'amazighe, mais si tu sors du Ma... si tu sors en Europe, ils te disent "de quelle langue parles-tu?"... il faut qu'on parle l'arabe. Avant les gens croient que l'amazighe est dérivé de l'arabe mais c'est pas... la vérité, c'est que l'arabe du Maroc est dérivé de l'amazighe... quand on voit les mots de l'arabe par exemple... *el gamra* [la lune]... nous on dit *tazirit*... féminin. Eux ils disent en arabe féminin...; mais en arabe... XXX tu m'as compris? (rires)

Obs. : oui, oui, j'ai compris... il y a une influence.

Ens. : Alors l'arabe que parlent les Marocains, il y a beaucoup de choses qui viennent de l'amazighe. C'est pour ça on n'a pas une relation entre notre arabe et l'arabe de l'orient... il y a une différence... entre...*lahja*... je sais pas comment on dit *lahja* en français... le...dialecte, oui.

Obs. : Oui, je comprends. Et toi aussi tu penses qu'il faut l'enseigner partout au Maroc à tous les niveaux?

Ens. : oui, à tous les niveaux... je pense jusqu'à l'université.

Obs. : Jusqu'à l'université... donc, est-ce que tu pense ou tu espères qu'un jour, on pourra par exemple passer le baccalauréat en amazighe?

Ens. : (silence)

Obs. : par exemple... ou pas? Est-ce que ça doit rester une matière, ou est ce que ça peut être une langue par laquelle on enseigne, une langue d'enseignement à votre avis, l'amazighe ?

Ens. : XXX comme une langue comme les langues connues... comme l'anglais et tout... il se peut qu'il faut

beaucoup d'années et beaucoup d'efforts, mais j'espère qu'il sera (rires)...

Standardisation

Obs. : d'accord. et... est ce que... donc tu m'as dit surtout tu fais surtout l'alphabet, mais est ce que ça t'es déjà arrivé que tu donnes un mot... tu as commencé les mots ou pas du tout?

Ens. : Oui oui... une lettre et un mot qui contient cette lettre.

Obs. : D'accord... et c'est des mots de la langue standard, ou des mots de tarifite, ou les deux...

Ens. : euh... je donne des mots de tarifite...et ils me disent c'est bien, mais aussi je donne le mot que j'ai dans le livre... parce que après ils vont connaître l'amazighe comme une seule... on aura à la fin une seule langue... donc ...

Obs. : d'accord...XXX et la langue standard, c'est nécessaire d'avoir une langue amazighe au Maroc ou bien chacun... chacun devrait enseigner la langue locale, à ton avis ?

Ens. : (silence)... la première fois, au début, chacun doit enseigner sa langue... mais à la fin, quand il y aura une langue standard...

Obs. : mmm au début, c'est pendant combien de temps à peu près? Plusieurs années ou bien?...

Ens. : (rires) pas beaucoup, je sais pas...

Obs. : mmm c'est des questions difficiles, ça... c'est pas... des questions pièges mais...donc aller progressivement vers la langue standard...

Ens. : mmm oui, par exemple...ceux qui parlent tassoussite vont connaître tarifite... et les Rifains, il faut qu'ils connaissent aussi tachelhite... et il y aura un échange entre eux.

Obs. : Oui, d'accord

Ens. : et enfin, on va vers une langue standard.

Obs. : Je comprends, je te remercie beaucoup

Entretien n°31(Ent.31)

Date : 5 mars 2007
Zone géographique de l'école : sud - Agadir - milieu urbain
Enseignant : homme - 35/40 ans
Enseigne l'amazighe depuis : 2 ans
Formation reçue : 1 fois 5 jours
Langue première : tachelhite

Niveau scolaire des élèves : 3^{ème} année
Apprennent l'amazighe depuis : 3 ans
Langue majoritaire des élèves : tachelhite

L'entretien est effectué dans un café., en présence d'un autre enseignant. Les deux hommes se disent militants de la langue et de la culture amazighe..

Petite réflexion sur *darija*

Obs. : Vous avez dit quoi ?

Ens. : J'ai dit à mes élèves, j'ai posé la question, un jour, à mes élèves, j'ai dit « est-ce que vous parlez couramment le berbère ? ». Ils m'ont dit « oui, moi je parle berbère ! moi je parle berbère ! ». J'ai posé une

autre question, voilà, comment on dit... lundi, en tamazighte ? »

Obs. : Oui ?

Ens. : Alors, j'ai dit aux élèves qui parlent... l'arabe dial// euh...

Obs. : *Darija* ?

Ens. : Darija, oui... je leur ai dit « est-ce que vous parlez couramment l'arabe ? », ils m'ont dit « oui, oui, oui, je parle bien l'arabe ». J'ai écrit une phrase au tableau... une phrase... comme ça... « *ouahad l'accida fi rond pouane... l'motor ou l'bichklitta. Jat l'bouliss ou jat l'abilanss* ». Ils m'ont dit « nous avons compris tout ce que vous dites ». Alors je leur ai expliqué que .. c'est pas l'arabe, c'est le français qu'ils parlent. Parce que *bichklitta*, c'est la bicyclette, *l'abilanss*, c'est le français, *rond pouane*, c'est le français, *l'bouliss*, c'est le français. Donc au Maroc il n'y a pas une langue qu'on peut citer comme une langue maternelle des Marocains

Obs. : Mmm

Ens. : C'est un peu un mélange, un mélange. Même au Maroc on dit qu'il y a tachelhite, il y a tamazighte et il y a tarifite. Alors nous, les enseignants, nous sommes obligés d'apprendre beaucoup de choses.

Un programme d'enseignement inadapté

Ens. : Pour enseigner cette langue... nous avons un problème. C'est que les programmes que les responsables nous envoient à notre école, ils ne conviennent pas aux élèves.

Obs. : Les programmes ?

Ens. : Oui, les programmes, parce que c'est nous qui devons faire ces programmes. Parce que c'est nous ... nous connaissons plus que eux XXX ce que font les élèves... beaucoup de choses. Alors on voit par exemple, les exercices de première année.

Obs. : Alors ?

Ens. : On voit par exemple, un texte qui est loong

Obs. : Oui

Ens. : En tamazighte. Mais en arabe, nous avons des textes...un peu courts... pour cela je vois que les élèves n'apprend pas bien... *l'amazighia*

Obs. : Qu'est ce qu'il faudrait changer alors

Ens. : *L'amazighia* dans l'enseignement primaire, c'est comme un décor... ou bien comme une vitrine pour...un but politique, ou comme ça, voilà...

Obs. : Ah... et tout à l'heure, vous avez dit, l'amazighe parlé, c'est pas le même.

Ens. : Oui, par exemple, par exemple, je vais vous donner un exemple. Pour les jours de la semaine, par exemple.

Obs. : Oui

Ens. : Personne ne connaît...les jours de la semaine... *aynas, asinas*. Même les parents...

Obs. : Oui

Ens. : Même tarifite, même... ils ne connaissent pas ces... ces mots

Obs. : Donc c'est un problème ?

Ens. : C'est un problème...

Obs. : Qu'est-ce qu'il faut faire ?

Ens. : D'abord, il faut avant tout donner aux enfants un programme.

Obs. : Mmm

Ens. : C'est-à-dire on va commencer par le commencement.

Obs. : Mmm

Ens. : Des petites choses. Des petites choses. Par exemple... les nombres. 1, 2, 3, compter... *yan, sin*, les chansons en tamazighte... comment se parle... les anecdotes...de tamazighe. Voilà, beaucoup de choses, beaucoup de choses. Mais ils nous obligent à enseigner ce qu'on veut pas enseigner.

Obs. : Mmm

Ens. : Mais il y a un autre problème, c'est que les enseignants n'enseignent pas tamazighte. Parce qu'ils ne la connaissent pas. XXX nous avons 4 langues de tamazighte, et on n'enseigne même pas une. Voilà, c'est le problème du Maroc.

Obs. : Mmm

Ens. : Nous avons maintenant tamazighte... la première année. 2^{ème}, 3^{ème}... la 4^{ème} classe... l'année prochaine on va enseigner tamazighte...en 5^{ème} année

Obs. : Dans l'école ?

Ens. : Oui, dans l'école, oui

Obs. : Dans VOTRE école ?

Ens. : Pas dans notre école, dans TOUT...

Obs. : Ah ! Officiellement ?

Ens. : Officiellement, officiellement, oui.

Obs. : Ah

Ens. : Voilà. Il va... ça va...comme ça, chaque année on passe à l'autre classe.

Obs. : Oui

Ens. : Jusqu'au baccalauréat, voilà. Mais... C'est mal organisé. C'est comme ça l'enseignement au Maroc.

Les réactions des parents

Obs. : Oui... et les parents ?

Ens. : Les parents... au début... ils ne veulent pas que leurs enfants apprennent tamazighte. Ils préfèrent le français à tamazighte.

Obs. : Même les parents amazighes

Ens. : Oui même, même les amazighophones. J'ai convoqué des parents... je leur ai expliqué que je vais enseigner tamazighte à leurs enfants...ils m'ont dit non ! il faut enseigner *tafranssit... ta3rabt...* mais pas tamazighte... qu'est-ce que l'enfant va... profiter de cette langue ?

Obs. : Et vous répondez quoi ?...

Ens. : Je leur dit c'est notre droit, c'est... XXX il faut respecter, c'est... C'est sacré. Parce qu'ils ne comprennent pas, ils ne comprennent pas... voilà, c'est ça.

Obs. : Et vous savez que...le manuel de 1^{ère} année il existe aussi en tarifite, en tamazighte et tachelhite...

Ens. : Voilà, nous avons un autre problème.

Obs. : Alors, c'est quoi ?

Ens. : La 2^{ème} année, on trouve... le manuel... voilà on trouve un texte écrit en tamazighte, et un texte écrit en tarifite et un texte écrit en... *tazayante*.

Obs. : Oui

Ens. : Voilà... et nous sommes... nous sommes... confusés... on se retrouve en... perturbation... comment dire

Obs. : Ah oui ?

Ens. : Oui, qu'est-ce qu'on va enseigner ?... est-ce que... tamazighte ? ou bien tarifite ou bien ? voilà.

Obs. : Pour le livre de 2^{ème} année ?

Ens. : Pour le livre de 2^{ème} année, voilà

Obs. : Et les consignes//

Ens. : Le livre de 2^{ème} année, il faut l'enseigner... à la 4^{ème} année, ou bien... plus tard, c'est trop chargé.

Obs. : Ah, voilà. Et vous, vous préférez utiliser le manuel de 1^{ère} année que celui de 2^{ème} année ? c'est-à-dire l'idée du manuel... régionalisé ou commun ?

Ens. : Non, c'est commun... la 2^{ème} année ?

Obs. : Vous, vous préférez quoi ?

Ens. : Je veux que... les enseignants eux-mêmes ils vont faire les programmes.

Obs. : Mmm

Ens. : Parce que les responsables ils ne connaissent pas les... les... ils nous envoient tous les programmes. Ils nous disent... ils nous obligent à enseigner la classe et à faire...

Obs. : Concrètement, si vous prenez un exemple, qu'est-ce que vous voulez changer ?... à part que le texte est trop long... qu'est-ce que...

Ens. : Alors il faut que l'ens// que l'instituteur ou bien le prof... soit spécialisé dans chaque matière pour... il y a le prof qui doit enseigner seulement l'amazighe. Comme on voit au lycée ou au collège.

Obs. : Et à l'école primaire c'est possible ?

Ens. : Oui, c'est possible. Nous avons maintenant le prof de tamazighte quand il connaît bien.

Langue du manuel

Obs. : Vous avez dit tout à l'heure, la langue parlée, c'est pas la langue que vous enseignez

Ens. : Non

Obs. : Est-ce que vous pouvez m'en dire plus

Ens. : Moi je suis de la région de XXX je suis descendu des montagnes

Obs. : Oui ?

Ens. : Voilà, ma mère elle ne parle ni arabe, ni français ni rien. Même si elle regarde la télé, elle ne sait même pas qu'est-ce que... qu'est-ce qu'il raconte. Voilà. Comme si elle regarde une chaîne étrangère, voilà.

Obs. : Mmm

Ens. : Et j'ai appris beaucoup de choses de... de ma mère. J'ai appris beaucoup de choses quand je passe mes vacances... à XXX *adrar* à *jbel* [la montagne]

Obs. : Oui

Ens. : Et j'ai essayé de... d'exploiter ce que j'ai dans ma tête en classe. Mais si...mais si les responsables, ils sachent... je... je peux être dans... le conseil de discipline ou...beaucoup de choses (rires) on se débrouille, voilà, on se débrouille.

Obs. : Vos élèves, ils parlent déjà l'amazighe ?

Ens. : Déjà,oui

Obs. : Tous ?

Ens. : Pas tous, pas tous. Mais... ils connaissent tout ce que je lui enseigne, ils le connaissent par cœur. Sans difficulté. Par exemple, je leur raconte une histoire, un

dialogue, que j'ai entendu à *jbel* [la montagne]... ils le connaissent par cœur. J'ai essayé même de...chaque fois que j'ai le temps, pour enseigner cette anecdote aux élèves

Enseigner EN amazighe

Obs. : Mmm. et vous utilisez l'amazighe dans d'autres matières, c'est-à-dire les maths, ...

Ens. : les maths, non, non... *riadiat*, ça s'appelle en arabe *riadiat*... c'est écrit en arabe, voilà, tu le fais en arabe. Mais... par exemple, dans les montagnes, où les élèves ne... on trouve les difficultés de...

Obs. : comprendre l'arabe ?

Ens. : comprendre l'arabe, oui, on DOIT, on DOIT tout de même... expliquer par tamazighte.

Obs. : Vous, ici dans cette école vous le faites pas ?

Ens. : Non, on le fait pas, non

Obs. : La majorité de vos élèves parlent déjà l'amazighe ou non... ils parlent plutôt l'arabe ?

Ens. : Ils parlent l'amazighe mais l'amazighe qu'ils apprennent chez eux, voilà, mais l'amazighe qu'on a voulu que les élèves apprennent...

Obs. : Oui ?

Ens. : Ce n'est pas...si on dit par exemple, le stylo, qu'est-ce que c'est que ça ? c'est *aghanib* en amazighe, le crayon...

Obs. : Oui, ça c'est des néologismes ?

Ens. : Voilà, c'est ça

Obs. : C'est des mots nouveaux ?

Ens. : Voilà. On essaye de... de faire... de faire... voilà, obliger les élèves à apprendre des choses dont il n'a pas besoin.

Obs. : Donc c'est un problème ?

Ens. : C'est un problème, voilà.

Commencer en 1^{ère} année du primaire

Obs. : Et...est-ce que la première année du primaire, vous pensez que c'est le meilleur moment pour commencer l'amazighe

Ens. : Oui, c'est le meilleur moment. Mais il faut que le programme de la 1^{ère} année... et de la 2^{ème} année soit un peu... soit... cohérent, cohérent, voilà. Mais on trouve, on trouve par exemple à la première année...plein de... beaucoup de vocabulaire.

Obs. : Oui ?

Ens. : 2^{ème} année on trouve...XXX de vocabulaire. L'élève ne peut pas...poursuivre...

Obs. : C'est trop ?

Ens. : Comment je veux dire... il voit tamazighte comme... un fardeau sur...

Obs. : Ah oui ?... sur ses épaules...

Ens. : Oui. Et peut être il ne va plus aimer cette langue, voilà.

Pourquoi cet enseignement

Obs. : pour vous... il faut enseigner tamazighte pour quoi ?

Ens. : pour moi... pour moi...personnellement, j'aime tamazighte, je suis un Amazighe. Voilà, tamazighte... c'est une langue que j'aime beaucoup, et aussi de ma mère, voilà. Et par exemple, si vous voulez... j'aime me venger du passé, voilà (sourires)

Obs. : d'accord

Ens. : et aussi, je dis que dans ma... ma région, voilà, il n'y a pas des projets, il n'y a pas des projets. C'est la preuve que l'amazighe n'est pas aidé.

Obs. : Oui

Ens. : Sinon, on sera comme les Indiens XXX. Ce que je vois ici... les autorités, les responsables ont décidé d'enseigner tamazighte pour absorber la... la colère des Amazighes, voilà, c'est ça. Pour ne pas faire comme... au sud, hein, pour chercher l'autonomie... voilà, c'est ça. Sinon, pourquoi ils n'ont pas décidé d'enseigner *tahsanit* [hssania, parler arabe du Sud] ... c'est une langue du Sahara

Obs. : Ah !

Ens. : Voilà. C'est une question de politique, voilà, c'est ça

Obs. : Et malgré//

Ens. : On cherche pas à améliorer le... *ma3rifa*... la... la connaissance des autres régions. Voilà.

Obs. : C'est pas sincère alors

Ens. : Non, non, c'est un peu... politique

Obs. : Donc, c'est pour de mauvaises raisons qu'on enseigne l'amazighe ?

Ens. : Oui, personnellement, c'est ce que je vois, moi.

Obs. : Et malgré tout, malgré ça...

Ens. : Malgré ça, il FAUT qu'on enseigne tamazighte, oui.

Obs. : Mmm. et c'est vous qui avez dit, au tout début, la langue parlée, c'est pas la même que la langue qu'on écrit

Ens. : oui

Obs. : à votre avis, il faut enseigner la langue qu'on écrit ou la langue qu'on parle ou les deux ?

Ens. : la langue qu'on parle est un peu... un mélange avec l'arabe et le français XXX la langue parlée...et la langue écrite ou... académique... je sais pas comment dire, voilà, est différente.

Entretien n°40 (Ent.40)

Date : 26 mars 2007
Zone géographique de l'école : Sud – Taroudant – rural
Enseignant : Homme – 35 ans
Enseigne l'amazighe depuis : 4 ans

Formation reçue : BMCE
Langue première : Tamazighte
Langue majoritaire des élèves : Arabe (1 am.)

L'entretien se déroule dans une école privée de la Fondation BMCE (Banque Marocaine du Commerce Extérieur), dans les environs de Taroudant.

[avant l'enregistrement – Ens. : Je suis Amazighe du midi, j'enseigne la langue du Sud. Il y a des difficultés parce que le vocabulaire n'est pas le même. Heureusement, l'an passé, l'école était en construction, donc je demandais aux maçons. [A propos des mots nouveaux] Par exemple, « la règle » ... avant on disait pas. Maintenant c'est *taghda*, c'est un mot du Moyen-Atlas, c'est un champ rectangulaire où la clôture est droite. Par exemple, les mots de la pédagogie sont tous inventés. C'est un premier pas pour la standardisation. D'abord, ils ont pensé à standardiser les outils de travail, les mots clefs de la langue, les outils de la langue à travers lesquels on étudie la langue. Ça nous a servi, nous, les éducateurs. Ces mots sont comme des repères].

Gestion de la variation

Obs. : Quand il y a plusieurs mots pour dire une chose, quand il y a des synonymes... par exemple, ça vous arrive de trouver un mot qui est spécifique du sud, et vous vous dites autre chose ?

Ens. : Non moi le plus souvent, ce que je cherche à faire, pour ne pas... pour ne pas mettre d'ambiguïté dans les choses, j'essaye le plus souvent d'être fidèle à la langue que j'enseigne.

Obs. : D'accord

Ens. : SAUF, sauf parfois, par exemple, il y a des variantes qu'on peut trouver dans le manuel. Que j'ai rencontrées déjà. C'est-à-dire qu'elles sont acceptées par ceux qui font les manuels. Donc là, j'insiste et je les réemploie à chaque fois. Ca m'est arrivé la semaine dernière. Par exemple, dans le sud, on dit *ifulki*. Alors j'ai trouvé *iril*, dans le manuel, *ifulki*. *Iruda*. j'ai trouvé aussi.

Maintenant si vous le dites aux enfants, ils peuvent vous trouver 4 ou 5 synonymes du mot *ifulki*.

Obs. : Même vos enfants arabophones ?

Ens. : Mais moi je parle des arabophones, des arabophones !

Obs. : Ah bon

Ens. : Oui, parce que je n'ai qu'une seule élève...donc la majorité c'est arabophone

Obs. : Alors d'où ils connaissent ces mots ?

Ens. : Du manuel et de moi

Obs. : Ah d'accord

Ens. : Oui, je les réemploie à chaque fois. Par exemple vous voyez ce téléphone. Je dis *irghir*. Et je donne un synonyme. Ou *ifulki* un autre *ighuda*... voila. C'est comme ça. D'ailleurs, parce que les grandes directives... dans l'enseignement de l'amazighe. Il faut enseigner la

langue régionale, la langue locale, ca veut dire. Mais on peut expliquer par une variante, si on connaît pas cette langue-là. Nous sommes autorisés à donner des explications en langue... dans notre langue mère.

Obs. : D'accord

Ens. : Mais moi... si les élèves étaient en majorité amazighophones, je pourrais faire ça. Ça va enrichir beaucoup plus le lexique, le vocabulaire, la synonymie de la langue. Mais les élèves sont arabophones, donc j'essaie le plus souvent de leur donner le vocabulaire qu'ils peuvent utiliser avec les douars avoisinants. Comme ça ils vont pas se dire qu'ils étudient une langue qui... qui... qui leur est bizarre qui... une langue étrangère... j'essaie de... parce qu'au départ y'avait des choses XXX parce que avant l'amazighe c'est considéré comme ... un peu stupide... quelqu'un qui vient de la montagne quelqu'un qui n'est pas civilisé... au départ les élèves, je vous le jure, j'avais un problème... ils rejetaient l'amazighe... quand je disais prenez vos cahiers d'amazighe... pfff...

Obs. : C'est vrai ?

Ens. : Y'a des réactions. Mais moi j'ai une façon... parce que j'écoute les élèves... je les laisse libres, y'a pas de contraintes, c'est pas ma méthode... alors j'entends leur réaction... donc ma tâche au départ c'était d'essayer de leur faire aimer d'abord ce qu'ils vont faire. Par contre maintenant, quand on dit l'amazighe c'est... c'est le régal ! c'est le régal !

Obs. : Alors comment vous avez fait pour les faire changer d'avis ?

Ens. : Je vais vous le dire... j'ai essayé de faire de l'amazighe une langue où... où on peut s'éclater un petit peu

Obs. : Ah

Ens. : On s'éclate, j'écris parfois... par exemple pour enseigner un graphème, j'écris des mots qui font rire. D'accord ? moi, mon objectif c'est pas de rire sur la langue. Mais mon objet c'est d'assimiler les graphèmes. Par exemple pour « h », j'écris « ha ha ha » (sur la poussière de la table) (rires). Par exemple, ou y'a des mots parfois en arabe. en arabe mais... je mentionne que c'est en arabe. Mais mon objectif c'est de faire parvenir la saisie de ce graphème. Et comme ça j'ai réussi, je te le jure. Par exemple en 1^{ère} année ils peuvent lire aisément, en 1^{ère} année !

Obs. : Tifinaghe ?

Ens. : Pas tifinaghe... le texte ! En 2^e année... si vous voulez que je vous montre... peut être c'est plus vite que le prof !

Obs. : C'est vrai ?

Ens. : Je te jure, y'a des élèves là, qui me... qui me dépassent ! je leur ai jamais fait sentir ça mais j'essaie de... (rires) je dis « je lis lentement pour articuler les mots », tu vois...

Spécificités de l'école BMCE

Obs. : En arabe et en amazighe ?

Ens. : En français. En français et en amazighe

Obs. : le français, ils commencent en 1^{ère} année ici ?

Ens. : Oui en 1^{ère} année

Obs. : Donc ils ont 3 langues

Ens. : 3 langues

Obs. : Et 3 alphabets

Ens. : Oui, mais ils y arrivent, tous

Obs. : Je vous ai entendu parler le français en arrivant tout à l'heure. C'est parce que vous étiez dans un cours de français ou ?...

Ens. : Oui, parce que moi ici j'enseigne le français et le tamazight, 2 langues ; et l'autre prof il est chargé de l'arabe.

Obs. : D'accord. Donc le programme est un peu différent puisqu'ils commencent le français en 1^{ère} année, donc ce n'est pas comme les autres écoles, c'est ça ?

Ens. : Oui. Exactement. Même au préscolaire on donne des notions de français. Vous avez entendu là, tout à l'heure, « la marelle » et tout... c'était le préscolaire.

Obs. : D'accord, et l'amazighe aussi au préscolaire ?

Ens. : L'amazighe, chez nous non, mais dans d'autres régions, oui, au préscolaire. Je vais dire la vérité, dans les régions qui sont totalement amazighophones, totalement... là où il y a un grand pourcentage d'amazighophones, on enseigne même les maths en amazighe. On enseigne en amazighe, même les autres matières. Vous comprenez ?

Obs. : Oui, c'est une langue d'enseignement.

Ens. : Une langue d'enseignement, exactement.

Obs. : Depuis quand, vous savez ?

Ens. : Depuis 4 à 5 ans.

Obs. : D'accord, dans la région du sud par exemple, par ici ?

Ens. : Non, ici non, dans le Moyen Atlas et le Rif.

Obs. : D'accord, dans des écoles de la fondation ?

Ens. : Oui, de la fondation. Ici je ne peux donner mon avis que sur 2 écoles. Ici et à 50 km. Il y a d'autres écoles tout près d'Agadir, mais je sais pas, j'ai aucune idée là.

Obs. : Mais ici l'amazighe n'est pas la langue d'enseignement, elle est langue enseignée.

Ens. : Voilà. Elle ne peut pas l'être, parce que la plupart, comme je vous l'ai dit, ce sont des arabophones.

Obs. : Et dans l'autre école aussi, à 50 km ?

Ens. : Oui, arabophone, pareil, 100%

Langue du manuel

Obs. : Et... en dehors du lexique, dans la langue du manuel, est ce que vous trouvez que la syntaxe, la prononciation, l'orthographe, la conjugaison... tout ça... est ce que vous avez des difficultés particulières ou est-ce que ça correspond à votre langue... ou à la langue d'ici ?

Ens. : A la langue d'ici, oui, par exemple, dans la conjugaison, c'est la même chose, la transformation du verbe, c'est la même chose. La différence qu'il y a c'est dans le sujet, par exemple, le je chez nous c'est *nikk*. Ici c'est *nkki*. Tu chez nous *cik*. Ici c'est *kyyi*. Pour la fille *kmmi*...

Obs. : Donc dans ces cas-là, vous, vous êtes fidèle à la langue du manuel...

Ens. : Exactement.

Obs. : Donc vous retenez votre *cik* (rires)

Ens. : Voilà...

Obs. : Et l'alphabet//...

Ens. : Pardon, vous m'avez dit « je retiens mon *cik* » ? non... j'ai pas compris... je le laisse chez moi... j'adopte l'autre.

Obs. : Oui, c'est ça que je voulais dire...vous le gardez à l'intérieur (rires)

Ens. : Oui, c'est ça, exactement. Mais peut être dans un âge avancé, et si les directives... je sais pas comment vont être les directives pédagogiques si ils vont nous permettre dans une perspective d'enrichir la langue... et d'enrichir le lexique... s'ils me donnent cette occasion je parle de l'administratif, parce que comme vous savez, on enseigne un programme... dicté, régi par des normes et tout...tu dois être fidèle... je veux pas dire imposé mais bon...

Obs. : Oui, je comprends

Ens. : S'ils me permettent, parce que moi je connais beaucoup de mots en rifain, je comprends le rifain

Obs. : Ah bon

Ens. : Oui, je comprends très bien, parce que je faisais du commerce, je ramenais de la marchandise là-bas. Y'a ma mère qui est native... originaire du Rif. Ma mère est rifaine, mon père est du Moyen Atlas, et puis j'enseigne le... le tamazight du sud. Donc moi je comprends beaucoup...

Obs. : Donc vous êtes le prof d'amazighe idéal ! (rires) les conditions idéales ! Alors vous parliez des directives qui sont assez précises, et on a parlé tout à l'heure des perspectives de standardisation. D'après vous... je les connais pas, moi les directives [BMCE]...la standardisation n'a pas véritablement commencé en 2^{ème} année ?

Ens. : En 2^{ème} année ? non... peut-être, je pense, dorénavant... parce que le programme de la 3^e année n'est pas encore imprimé...donc peut-être à partir de l'année prochaine, PEUT-ETRE, c'est un pressentiment parce que la fondation, L'IRCAM, ils ont tous ce souci de standardiser la langue, donc peut être qu'il va y avoir un programme standard. D'ailleurs je vous rapporte là les paroles de Madame A.

Obs. : D'accord

Ens. : Oui, c'est elle qui nous a annoncé ça.

L'alphabet tifinaghe

Obs. : Donc pour l'alphabet tifinaghe...vous avez dit qu'il y a pas de problèmes...

Ens. : Oui

Obs. : est ce que vous écriviez l'amazighe avant de l'enseigner ?

Ens. : j'écrivais des mots comme ça, comme une langue fétiche si vous voulez. Par exemple mon nom, le nom de la bien aimée... des choses comme ça ! (rires)

Obs. : et en quel alphabet ?

Ens. : en tifinaghe. En tifinaghe. En faculté, le tifinaghe était un code pour nous. Donc... j'étais dans un soi disant parti... pas un parti politique mais dans la faculté il y a des partis

Obs. : une association ?

Ens. : non, ce sont des orientations politiques. Alors pour nous, on faisait des messages en tifinaghe. Mais, mais on écrivait l'arabe en tifinaghe...

Obs. : ah, d'accord. Donc vous maîtrisez bien le tifinaghe depuis longtemps vous.

Ens. : Oui.

Obs. : Et j'ai vu sur le panneau de l'école, c'est écrit *tinmel* mais...[en arabe]

Ens. : Oui, ils vont changer totalement le panneau. Ils vont nous envoyer des panneaux totalement écrits en amazighe. Parce que là y'a un peu de français, un peu d'arabe...

Obs. : Oui, j'ai vu, ah, donc ça va être tout en amazighe ?

Ens. : Oui, d'ici la fin de l'année... même *medersat.com* et tout

Obs. : Ah bon ? ça va devenir *tinmel.com* ? (rires)

Ens. : Oui ! *tinmel.com* mais...écrit en tifinaghe.

Obs. : D'accord.

Ens. : Vous savez qu'on peut déjà écrire sur l'ordinateur en tifinaghe ?

Obs. : Oui, oui, j'ai téléchargé les polices.

Gestion de la variation

Obs. : Est-ce que vous trouvez que vos élèves ont plus de difficultés à l'oral ou à l'écrit ?... s'ils ont des difficultés (rires)

Ens. : A l'oral ou à l'écrit... en 1^{ère} année, à l'oral. A l'écrit, si vous voulez voir les cahiers...je vous montre. Y'a pas de difficultés à écrire le tamazighte. Surtout... j'ai une question que je me pose... les élèves apprennent plus vite le tifinaghe que l'alphabet arabe ou français... je sais pas pourquoi. Tifinaghe. Je veux pas dire les mots, mais l'alphabet. Peut être la forme est ludique...je sais pas. C'est un mystère

Obs. : un mystère agréable (rires). Et est-ce qu'il est difficile ou facile de s'ouvrir sur les autres variétés... parce que, ce sont vos consignes, comme l'école normale ou bien vous//

Ens. : Un peu. Moi je m'ouvre dans des limites, dans la mesure où, par exemple, c'est une question d'appréciation. Par exemple, moi, si je trouve un mot qui a beaucoup de chances de s'imposer dans l'avenir, je me dis voilà, il faut que les enfants le sache.

Obs. : D'accord

Ens. : Un mot qui a une résonance particulière... un mot qui a un poids dans la langue là je...oui.

C'est pour rester, comme je vous ai dit, pour rester le plus possible... fidèle à la langue que j'enseigne et à la langue... avoisinante, pour que les élèves s'y retrouvent un petit peu

Obs. : D'accord. Vous m'avez déjà un peu répondu, mais si je vous demande où et comment, la manière dont vous avez appris l'amazighe... si je résume

Ens. : Premièrement, elle est langue maternelle... c'est ma langue-mère, si on peut dire. Deuxièmement, j'ai fait des efforts, comme je vous l'ai dit. Pour rattraper ce petit retard que j'avais. Troisièmement, XX j'avais une conviction que c'est une langue qui doit tôt ou tard passer de l'oral à l'écrit. Alors j'ai vite appris le tifinaghe, et j'essaye de l'inculquer... à mes amis, oui, aux proches et tout. Et puis dans la faculté, comme je vous ai dit, on l'utilisait comme un code.

Obs. : Et vous m'avez dit que vous avez appris l'amazighe seul... avec des livres ?

Ens. : J'écris des proverbes, des chansons, des petits contes, des devinettes....

Obs. : Vous m'avez dit que vous compreniez les Amazighes du Nord. Vous diriez... facilement, difficilement....

Ens. : Facilement.

Obs. : Du centre ?

Ens. : oui bien sûr

Obs. : Du, Sud ?

Ens. : du sud ? je dirais 75%.

Obs. : D'accord et ça fait combien de temps que vous êtes ici ?

Ens. : 2 ans

Obs. : Ah d'accord. Et les Kabyles ?

Ens. : Les Kabyles, ils ont une chaîne que je regarde sur la parabole... je comprends, je comprends mais parfois ça m'échappe. Tu vois... moi je pense qu'il faut savoir quelques petites techniques.

Obs. : Les équivalents ?

Ens. : Les équivalents phonétiques, phonétiques je veux dire. Par exemple ici au Maroc, on a un mot... le même mot mais qui se prononce de trois... qui se prononce différemment, le même mot. Par exemple pour dire « roi » (il écrit sur une feuille, en tiffinaghe, les trois variantes du mot). On a *ajllid* (centre), *ayllid* (nord), *agllid* (sud) c'est la même chose. Alors [y], [j] et [g] sont des variantes qui veulent dire la même chose.

Obs. : D'accord.

Ens. : Et si tu arrives à avoir cette technique comme ça tu arrives à comprendre... moi je crois que c'est le problème avec le kabyle. Si on savait quelques petites techniques, comme ça, directives... peut être qu'on comprendrait.

Obs. : Vous parliez d'une chaîne, justement/

Ens. : Berbère TV

Obs. : Ah, c'est Berbère TV. Est-ce que vous écoutez les médias, la radio et la télé en amazighe, ici au Maroc ?

Ens. : Oui oui.

Obs. : Souvent, parfois... ?

Ens. : Comme j'ai XXX un goût pour les langues étrangères... français, anglais, c'est... *chouia*.

Langue standard nécessaire

Obs. : D'accord (rires). Est-ce que vous pensez que c'est nécessaire d'avoir une langue standard ?

Ens. : ... (Silence)

Obs. : Qu'est ce que vous pensez de cette grande question ? (rires)

Ens. : Une langue standard, mais qui tiendra compte des variantes et surtout, il ne faut pas omettre les autres variantes. Il faut qu'elles soient là, qu'elles soient considérées comme une extension... comme une richesse de la langue. Par exemple, c'est la même chose pour le français, pour l'arabe.... Toutes les langues...ça s'est passé comme ça. Il y a eu une standardisation mais qui n'élimine pas les... les variantes déjà existantes. La standardisation c'est pour... pour faciliter la recherche, les études pour faciliter beaucoup de choses. Comme c'est un programme standard et pour avoir encore une

langue unifiée pour tous les Amazighes. Une langue code, une langue repère. Voilà.

Attitudes des parents

Obs. : Ok. Et... quelle est selon vous, l'attitude des parents. Est-ce qu'ils savent que leurs enfants apprennent l'amazighe ?

Ens. : Est-ce qu'ils savent ? Oui, bien-sûr. Ils le savent... mais leur SENTIMENT... c'est là où il y a un problème.

Obs. : Et est ce que vous savez ce qu'ils pensent ?

Ens. : Oui, bien sûr. Bon... la plupart... 90% ne veulent pas admettre cette langue. Surtout l'utilité de cette langue. Ils me disent « mais qu'est-ce qu'ils vont faire avec l'arabe et le français pour le faire avec une troisième langue... ils disent que le changement ne peut pas s'opérer via les langues, mais via... autre chose.

Obs. : Ah.

Ens. : C'est normal, c'est normal...alors...même chez les Berbère, même chez les Berbères ! Même les amazighophones, ils disent « mais c'est inutile, c'est une tâche de plus pour les élèves, c'est une langue qui est passée au détriment d'autres matières, au détriment d'autres langues...

Obs. : Et est ce que vous arrivez à les convaincre ? Est-ce que vous essayez de les convaincre ?

Ens. : Oui, bien sûr. Arriver... je donne mon point de vue, j'explique un petit peu les choses. J'essaie d'expliquer un petit peu...mais pas... mais pour convaincre... tu sais ils sont tellement coriaces (rires)... surtout les... ceux qui sont arabophones de souche, comme on dit...

Obs. : Oui

Ens. : D'origine.

Obs. : Mais donc ils... ils sont pas forcément satisfaits, mais ils continuent d'envoyer leurs enfants...

Ens. : Oui, par contre, les enfants, eux... moi j'ai commencé le changement à travers les enfants. A travers les enfants. Parce que pour la grande génération, y'a beaucoup de... de sédimentation. On peut pas les changer... par contre un enfant, c'est... c'est ma tâche (rires)

Changements d'attitude chez les élèves

Obs. : Est-ce que vous avez trouvé...donc ça fait deux ans que vous êtes ici, mais avant, vous avez enseigné ? Vous avez enseigné ailleurs ?

Ens. : L'amazighe ?

Obs. : Non, en tant qu'instituteur.

Ens. : Oui

Obs. : Et est-ce que vous avez remarqué des changements d'attitude, d'opinion, par rapport à l'amazighe et à l'amazighité ? chez les élèves, chez les parents, chez... bon, vous avez changé de milieu, donc peut-être que ce n'est pas comparable...

(Silence)... vous pouvez reformuler ?...

Ens. : Oui, j'ai mal... vous m'avez dit tout à l'heure...

J'ai enseigné le français, l'anglais... j'ai jamais enseigné l'amazighe, c'est la deuxième année que j'enseigne l'amazighe.

Obs. : D'accord. Et vous aviez des élèves qui parlaient amazighe, avant ?

Ens. : Oui, dans les classes publiques...

Obs. : Et est-ce qu'ils parlaient l'amazighe ou...

Ens. : Non, non, pas du tout. En plus j'ai enseigné dans des villes arabophones alors l'amazighe...là ils cherchent toujours à cacher... même leur identité et tout...

Obs. : Ah, et vous pensez que ça, ça va changer avec l'enseignement de l'amazighe ?

Ens. : Exactement, exactement, exactement. Même, pour vous le dire vrai, vraiment, moi je vois le premier objectif de l'enseignement de l'amazighe : il va aider les Amazighes à ... à reconnaître leur identité. A ne pas fuir cette identité.

Obs. : Alors, ça c'est l'objectif que vous voyez, et est-ce que vous pensez... que c'est l'objectif des autorités ?

Ens. : Bah, je m'en fiche moi des objectifs des autorités, c'est pas mes affaires ! (rires) c'est ce que je vois moi, parce que c'est déjà grand-chose. Pour moi, l'identité... j'ose pas dire que je suis amazighe devant...non, j'ai pas honte de dire que je suis amazighe, devant qui que ce soit ! j'en suis fier en plus. S'ils connaissent leur histoire, s'ils ont étudié leur histoire...c'est autre chose. Nous avons une très grande civilisation, nous avons des caractères, nous avons une gestion... une gestion impeccable de la famille, des biens, des...

Commencer en première année du primaire

Obs. : Ok. Et est-ce que vous pensez que la première année du primaire c'est le meilleur moment pour commencer l'enseignement de l'amazighe ?

Ens. : Pour moi ? non, je vais vous dire pourquoi. si les programmes étaient à un âge précoce, les élèves...il va y avoir une interaction avec les langues, très vite.

Obs. : Donc plus tôt ?

Ens. : Plus tôt. Sinon, si on commence à la première année, je pense qu'il faut... changer la méthodologie, à mon avis.

Enseignement de l'amazighe dans tout le pays

Obs. : Et... question... vous, bon, je pense que je connais la réponse, mais selon vous, l'enseignement de l'amazighe devrait être obligatoire, et dans tout le Maroc, arabophone comme amazighophone ?

Ens. : Oui. Oui, oui.

Obs. : Et est-ce qu'il faut viser une égalité entre les langues ? entre l'arabe et l'amazighe ?

Ens. : Une égalité ?

Obs. : Au niveau du temps d'enseignement, par exemple.

Ens. : Une égalité... et pourquoi pas ? pourquoi pas une égalité ?

Obs. : D'accord.

Ens. : Mais une égalité c'est... un petit peu exagéré pour le moment. Je pense qu'on devrait attendre un petit peu... dix ans, par exemple. Dix ans, et on peut parler d'égalité. Maintenant... c'est au niveau du... du fœtus...

Obs. : D'accord. Et dans dix ans, est-ce que vous pensez qu'on parlera d'une langue d'enseignement, c'est-à-dire EN amazighe ?

Ens. : Oui.

Obs. : Oui, vous m'avez dit que ça avait déjà commencé à certains endroits...

Ens. : Oui.

Obs. : Comme un enseignement bilingue, en fait.

Ens. : Oui. J'aurais bien aimé... il faut que vous sachiez une chose : que la plupart des amazighophones quittait l'école parce qu'ils trouvaient des difficultés à s'exprimer en arabe. S'exprimer... uniquement dire ce qu'ils ressentent. Alors comment voulez-vous qu'ils apprennent, et qu'ils parlent... en plus, la langue courante, la... la langue, euh, comment dire, on dit langue-dialecte et langue... ?

Obs. : Euh... standard ?

Ens. : Standard, voilà...Oui, voilà. Comment voulez-vous... et parfois, il y a même... je peux vous parler des problèmes phonétiques. Par exemple, chez nous, on reconnaît un Amazighe, un Berbère, du... du « k ». Le son « k ». S'il prononce le « k », instinctivement, il va vers le son « kh » de tamazighte.

Obs. : Oui.

Ens. : Le « kh », avec le petit « u », là. Il y a une anecdote, si vous voulez je vous la raconte... brièvement.

Obs. : Oui.

Ens. : Quand il y avait la Marche Verte au Maroc, il y avait des cars et des camions (rires)

Les cars c'était pour... pour les Arabes, les gens aisés, et tout. Et les camions, c'était pour nous...

Obs. : Oui

Ens. : Alors, quand on venait, on vous disait « où est-ce que vous allez monter ? le car *oulla* [ou] le c... camion (rires). Donc le car, le car, le car. Et il y avait un Berbère qui s'est aperçu qu'ils faisaient la différenciation, que si tu dis « car », c'est dans le car, si tu dis « camion », c'est dans le camion. Il lui a dit « et toi, où est-ce que tu veux monter ? ». Ah non, d'abord, chez nous, on dit « ch », même pour le camion, on dit le « *chamion* ».

Obs. : Ah, d'accord.

Ens. : C'est une variante... voilà, alors il lui a dit « le char », et l'autre lui a répondu « va dans le *chamion* ! » (rires) Alors, comme je te dis, on reconnaît un Berbère chez nous par la prononciation du k.

Obs. : D'accord.

Ens. : Juste pour vous dire, les problèmes qu'ils rencontrent, les Amazighes dans leur...

Obs. : D'accord.

(interruption de l'inspecteur)

Attentes

Obs. : Bon, je crois que c'est tout. Sauf si vous avez des choses à ajouter... qu'est-ce que...

Ens. : Ben, je reste à votre disposition...

Obs. : Merci (rires). Non, sinon, qu'est-ce qui pourrait être amélioré, d'après vous ? pour l'instant ça fonctionne bien ?

Ens. : ... à quel niveau, là ?

Obs. : Au niveau de l'enseignement, de l'enseignement, ici, au niveau du primaire.

Ens. : Au niveau du primaire... un peu plus de temps.

Obs. : Plus de temps consacré à la langue ?

Ens. : Oui, plus de temps consacré à la langue. Surtout que, comme je vous ai dit tout à l'heure, c'est pour... pour parvenir à la langue amazighe comme langue d'enseignement.

Obs. : Oui

Ens. : C'est pas facile, donc il faut donner plus de temps dès maintenant en proportion des niveaux.

Obs. : C'est-à-dire plus de temps par exemple ici dans cette école... finalement c'est combien de temps consacré à l'amazighe ?

Ens. : 6 heures.

Obs. : 6 heures.

Ens. : Oui, 6 heures par semaine.

Obs. : Et le français, en 1^{ère} année ?

Ens. : Le français ? alors il faut que je fasse un petit calcul, si vous permettez...

Inspecteur : c'est exceptionnel pour cela, le français ici, normalement ils ne font pas le français la 1^{ère} et la 2^{ème} année. Ils commencent en 3^{ème} année.

Obs. : Oui

Inspecteur : mais la délégation a pris l'initiative de commencer le français... la 2^{ème} année du préscolaire.

Ens. : c'est 7h20

Obs. : D'accord. Oui, je voulais vous demander aussi, vous avez parlé des directives...des grandes directives qui disent qu'il faut enseigner la langue régionale... est-ce que vous avez ces directives par écrit ?

Ens. : Non, non...

Obs. : Ah, c'est donc dans les formations que...

Ens. : Exactement.

Obs. : D'accord.

Inspecteur : c'est aussi dans la note numéro 130

Table des matières

INTRODUCTION	5
<i>La langue berbère en Afrique</i>	6
<i>Quelques données générales sur le Maroc</i>	7
<i>Genèse de l'étude</i>	8
<i>Problématique et champ disciplinaire</i>	10
<i>Méthodologie de la recherche</i>	12
<i>Organisation de la thèse</i>	13
PARTIE 1	16
CHAPITRE 1 - LES ORIGINES DU MULTILINGUISME MAROCAIN	17
I. AVANT LES PROTECTORATS	18
I.1. <i>Le débat sur l'origine de la langue et du peuple berbère</i>	18
I.2. <i>Le brassage des populations (du X^e av. J-C au XVI^e ap. J-C)</i>	19
I.2.1. Les invasions phénicienne, romaine, vandale puis byzantine	19
I.2.2. Les invasions arabo-islamiques	20
I.3. <i>Les relations entre Berbères et Arabes (du XVI^e au début du XX^e siècle)</i>	21
II. SOUS LES PROTECTORATS (1912-1956)	22
II.1. <i>Le Maroc espagnol</i>	23
II.2. <i>Le Maroc français</i>	24
II.2.1. La francisation et les systèmes éducatifs différenciés	25
II.2.2. La gestion française de la dimension amazighe ou la « politique berbère » de la France	26
III. DE L'INDÉPENDANCE (1956) AUX ANNÉES 1990/2000	30
III.1. <i>Les motivations officielles de la politique d'arabisation</i>	30
III.2. <i>Les étapes de l'arabisation au sein du système éducatif</i>	31
III.3. <i>Les enjeux sociétaux de l'arabisation</i>	33
III.4. <i>L'impact de l'arabisation sur la langue et la culture berbères</i>	34
IV. PANORAMA DES LANGUES DU MAROC ACTUEL	36
IV.1. <i>Le français</i>	37
IV.2. <i>L'espagnol</i>	38
IV.3. <i>L'amazighe</i>	39
IV.3.1. La variation intra linguale	40
IV.3.2. La berbérophonie marocaine	43

IV.4. <i>L'arabe</i>	47
IV.5. <i>Les pratiques langagières métissées</i>	48
CHAPITRE 2 - LE MULTILINGUISME MAROCAIN : UNE SITUATION « DIGLOSSIQUE » ?	51
I. APERÇU HISTORIQUE DE LA GENÈSE DU CONCEPT DE « DIGLOSSIE »	52
I.1. <i>Contexte d'émergence du concept : l'univers pédagogique</i>	52
I.2. <i>La diglossie perçue comme « problème de société »</i>	53
I.2.1. De la langue grecque à la langue arabe	53
I.2.2. Le diagnostic des arabisants occidentaux.....	54
I.3. <i>Le concept selon Charles Ferguson</i>	56
I.3.1. Les critères linguistiques	57
I.3.2. Les critères sociolinguistiques.....	60
II. LES CRITIQUES ET TRANSFORMATIONS DU CONCEPT	67
II.1. <i>La transformation du concept selon Joshua Fishman</i>	67
II.2. <i>La « schizoglossie » de Einar Haugen et l'ouverture d'un débat</i>	70
II.3. <i>L'apport des conceptions catalanes et occitanes : la notion de « conflit »</i>	72
II.4. <i>L'apport de la sociolinguistique suisse : un modèle consensuel</i>	74
III. ALTERNATIVES, ADAPTATIONS, REDÉFINITIONS DU CONCEPT DE DIGLOSSIE DANS UN CONTEXTE ARABOPHONE	76
III.1. <i>Les analyses actuelles de la réalité sociolinguistique arabe</i>	76
III.1.1. Les approches en termes de diglossie et leurs détracteurs.....	77
III.1.2. Les approches dites « stratifiées »	79
III.1.3. Les approches en termes de continuum	81
III.2. <i>Le réveil vernaculaire arabe (depuis les années 2000)</i>	85
III.2.1. La <i>darja</i> dans la littérature, la presse écrite et à la télévision.....	85
III.2.2. La <i>darja</i> sur la scène musicale	87
PARTIE 2.....	92
CHAPITRE 3 - LA NOUVELLE POLITIQUE LINGUISTIQUE DU MAROC.....	93
I. POLITIQUE LINGUISTIQUE : PANORAMA DÉFINITIONNEL ET TYPOLOGIQUE	93
I.1. <i>Naissance du champ disciplinaire</i>	94
I.2. <i>Mise au point terminologique</i>	95
I.2.1. Politique / planification / actions linguistiques	95
I.2.2. Aménagement linguistique.....	96
I.2.3. Glottopolitique.....	97

I.3. Typologie des politiques linguistiques	98
I.3.1. Les politiques visant un monolinguisme	98
I.3.2. Les politiques visant un multilinguisme.....	99
II. L'AMÉNAGEMENT DE L'AMAZIGHE : CONTEXTE ET MODALITÉS	101
II.1. Les origines des changements actuels.....	101
II.1.1. Un contexte sociopolitique en mutation : la transition démocratique.....	102
II.1.2. Le mouvement culturel amazighe marocain	105
II.1.3. Une canalisation des pressions amazighes par l'Etat.....	110
II.2. Les termes de la politique à l'égard de l'amazighe	112
II.2.1. Les textes législatifs	112
II.2.2. L'aménagement du statut et du corpus de la langue	118
CHAPITRE 4 - L'INTRODUCTION DE L'AMAZIGHE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF	
MAROCAIN	141
I. LES ÉLÉMENTS CONTEXTUELS DU PROJET	142
I.1. Le système éducatif marocain : structure des premiers cycles	142
I.1.1. L'enseignement préscolaire.....	143
I.1.2. L'enseignement primaire.....	143
I.1.3. Enseignement public vs enseignement privé.....	145
I.2. Les insuffisances du système éducatif public.....	146
I.2.1. La déperdition scolaire et l'analphabétisme	146
I.2.2. Les causes d'un système éducatif en difficulté	148
I.2.3. La recherche de solutions aux problèmes de l'éducation	150
I.3. L'amazighe dans la charte d'éducation et de formation (1999).....	151
I.4. L'initiative privée de la Fondation BMCE (2001).....	152
II. LES MODALITÉS DE MISE EN ŒUVRE DU PROJET.....	154
II.1. Le partenariat entre l'IRCAM et le Ministère de l'Education Nationale (2003)	154
II.2. L'amazighe dans les curricula du primaire.....	156
II.3. La formation des enseignants	158
II.3.1. Entre formation continue et formation initiale.....	159
II.3.2. L'ouverture de filières universitaire amazighes	160
II.4. Les manuels scolaires d'amazighe.....	161
II.4.1. Les principes suivis dans la conception des manuels	162
II.4.2. Quelle(s) approche(s) didactique(s) ?	166

III. LE PROJET MAROCAIN PARMIS LES DIFFÉRENTS MODÈLES D'ÉDUCATION BI-MULTILINGUE	167
<i>III.1. L'éducation bi-multilingue : définition et typologie</i>	168
III.1.1. Les finalités de l'éducation bi-multilingue	169
III.1.2. Une typologie de l'éducation bi-multilingue	170
<i>III.2. Situation de la nouvelle politique linguistique éducative marocaine</i>	174
III.2.1. Les nouveaux choix marocains au sein de cette typologie	174
III.2.2. Vers une caractérisation plus pertinente	176
PARTIE 3	182
CHAPITRE 5 - ENQUÊTE DE TERRAIN : PRÉSENTATION ET ANALYSES	183
I. PRÉSENTATION DES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES	184
<i>I.1. Des « représentations sociales » aux « représentations linguistiques »</i>	184
<i>I.2. Comment accéder à ces représentations linguistiques ?</i>	186
II. PRÉSENTATION DES ENQUÊTES	187
<i>II.1. Les difficultés rencontrées dans l'accès au terrain</i>	188
<i>II.2. Les données discursives recueillies auprès d'enseignants d'amazighe</i>	190
II.2.1. Les spécificités des interactions lors des entretiens	190
II.2.2. Synthèse des profils des enseignants enquêtés	195
II.2.3. Le mode de traitement des entretiens : le choix de l'analyse thématique	201
<i>II.3. Les données complémentaires de type ethnographique</i>	204
II.3.1. Documentation	205
II.3.2. Observation d'événements relatifs à la politique linguistique	205
II.3.3. Entretiens formels avec des « décideurs »	206
II.3.4. Entretiens formels et informels « opportunistes »	206
III. LES REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS SUR L'AMAZIGHE ET SON ENSEIGNEMENT	207
<i>III.1. Les motivations de l'introduction de l'amazighe à l'école</i>	208
III.1.1. La présence de l'amazighe à l'école : des causes et des effets symboliques forts	208
III.1.2. Les motivations des autorités selon les enseignants	217
<i>III.2. La perception de l'action sur le corpus</i>	220
III.2.1. Les réactions face à la langue du manuel	222
III.2.2. Les discours sur les pratiques pédagogiques concrètes	231
III.2.3. Un terrain propice à de nouveaux fonctionnements diglossiques	240
CHAPITRE 6 - LES MULTIPLES FONCTIONS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'AMAZIGHE : BILAN ET PISTES DE RÉFLEXION	250

I. L'ENSEIGNEMENT DE L'AMAZIGHE EN TANT QUE « LANGUE MATERNELLE » : MOTIVATIONS ET IMPLICATIONS	251
<i>I.1. Eclairages sur le paradigme « langue maternelle dans l'enseignement »</i>	252
I.1.1. Les recommandations internationales en faveur de la « langue maternelle » : la position de principe de l'UNESCO	252
I.1.2. Quelques repères théoriques sur la place de la L1 à l'école en contexte bi-multilingue.....	254
<i>I.2. Les vernaculaires marocains à l'école : où en sommes-nous ?</i>	260
I.2.1. La diglossie arabe dans l'éducation : un débat en cours	261
I.2.2. Les élèves amazighophones face à un enseignement dispensé en arabe : des recherches aux conclusions incertaines	265
I.2.3. Quelques indices de l'évolution générale des attitudes face à la place des vernaculaires dans l'école marocaine.....	268
II. L'ENSEIGNEMENT DE L'AMAZIGHE EN TANT QUE « LANGUE PATRIMONIALE MINORÉE » : PISTES DE REFLEXION	273
<i>II.1. Les apports des recherches sur l'éducation en contexte plurilingue</i>	274
II.1.1. Les travaux européens et les approches plurilingues de l'éducation	275
II.1.2. Les travaux autour de la « pédagogie de la variation ».....	280
<i>II.2. L'école et la société civile : quels rapprochements possibles entre ces deux univers ?</i>	285
II.2.1. Tenir compte de la disparité des profils sociolinguistiques régionaux	287
II.2.2. Les parents d'élèves, les associations locales et les établissements privés des ONG : des appuis potentiels.....	290
CONCLUSION	296
BIBLIOGRAPHIE	299
ANNEXES	328
ANNEXE1 <i>La Charte d'Agadir (1991)</i>	329
ANNEXE2 <i>Dahir portant création de l'IRCAM</i>	332
ANNEXE3 <i>Discours Royal d'Agadir (2001)</i>	334
ANNEXE4 <i>Discours Royal du 9 mars 2011</i>	335
ANNEXE5 <i>L'alphabet tifinaghe-IRCAM</i>	338
ANNEXE6 <i>Ecrits amazighes en trois graphies</i>	339
ANNEXE7 <i>L'amazighe dans le paysage linguistique</i>	340
ANNEXE8 <i>Guide d'entretien avec les enseignants</i>	341
ANNEXE9 <i>Tableaux des entretiens</i>	342
ANNEXE10 <i>Transcription de 12 entretiens</i>	344
TABLE DES MATIÈRES	385

Titre : Politique linguistique éducative à l'égard de l'amazighe (berbère) au Maroc : des choix sociolinguistiques et didactiques à leur mise en pratique

Résumé

Ce travail de thèse s'inscrit à l'intersection des champs de la sociolinguistique et de la didactique dans un contexte de minoration linguistique. Il cherche à décrire et analyser les enjeux de la nouvelle politique linguistique éducative engagée par le Maroc à partir de 2001, suite à la reconnaissance officielle de la dimension amazighe du pays.

La recherche consiste, tout d'abord, à expliciter les choix effectués par les aménageurs en matière d'actions sur le statut et sur le corpus de la langue amazighe – le rehaussement de son statut à celui de langue enseignée ainsi que sa standardisation (passage à l'écrit et codification à l'échelle nationale). Des apports théoriques issus de la sociolinguistique, de l'aménagement linguistique, et de l'éducation bi-plurilingue sont ainsi convoqués tout au long de notre travail afin de situer ces choix dans le champ des possibles. Nous avons également mené une enquête de terrain de type qualitatif auprès de divers acteurs du projet d'enseignement, dont trente instituteurs concernés par la diffusion de la langue amazighe standardisée. L'analyse de l'ensemble de ces données permet de mieux cerner les avancées et les difficultés que rencontre le processus – en cours – de mise en œuvre de l'enseignement de l'amazighe au Maroc.

Mots-clefs : politique linguistique éducative, langue minorée, sociolinguistique, didactique, aménagement linguistique, amazighe, berbère, Maroc.

Title : Language policy and planning in Education. The case of Amazigh (Berber) in Morocco : from sociolinguistic and didactic choices to their implementation

Abstract

This thesis intersects between the fields of sociolinguistics and didactics in a context of minority languages. This study seeks to describe and to analyze the stakes in the new educational linguistic policy started in Morocco from 2001, following the official recognition of the Amazigh language and culture in the country.

The research consists of clarifying the choices made by the linguistic planners on the status and on the corpus of the Amazigh language- raising its status to that of a language taught in schools as well as its standardisation (passage from oral to a written language and the codification on a national scale). Theoretical contributions stemming from sociolinguistics, linguistic development, and from bi-multilingual education are present throughout our work to evaluate the feasibility of these choices as well as to explore other alternatives. This study consists of fieldwork in the form of interviews of diverse partners of the education project, including thirty primary school teachers concerned by the implementation of the standardized amazighe language. The qualitative analysis of all these data allows the better understanding of the advances and difficulties that surround the process in the implementation of teaching Amazigh in Morocco.

Keywords : Language policy and planning, minority languages, sociolinguistics, didactics (applied linguistics), Amazigh, Berber, Morocco.