Le choix de la graphie tifinaghe pour enseigner, apprendre l'amazighe au Maroc : conditions, représentation et pratiques

Bouchra El Barkani

▶ **To cite this version:**

Bouchra El Barkani. Le choix de la graphie tifinaghe pour enseigner, apprendre l'amazighe au Maroc : conditions, représentation et pratiques. Linguistique. Université Jean Monnet - Saint-Etienne, 2010. Français. NNT : 2010STET2137 . tel-00669404

HAL Id: tel-00669404
https://theses.hal.science/tel-00669404

Submitted on 13 Feb 2012

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.

Ecole doctorale (484)

Lettres, Langues, Linguistique et Arts

DOCTORAT

DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CULTURES

CELEC / CEDICLEC

LE CHOIX DE LA GRAPHIE TIFINAGHE POUR ENSEIGNER-APPRENDRE L'AMAZIGHE AU MAROC : CONDITIONS, REPRÉSENTATIONS ET PRATIQUES

Volume 1

Thèse dirigée par

Marielle RISPAIL

et présentée par

Bouchra EL BARKANI

Membres du Jury

Alain DI MEGLIO, Professeur des Universités, Université Corté

Elmehdi KADDOURI, Professeur habilité, Université Mohammed Premier, Oujda, Maroc

Zahir MEKSEM, Maître de Conférences, Université Mira, Béjaïa, Algérie

Marielle RISPAIL, Professeure des Universités, directrice, UJM, Saint-Etienne

16 décembre 2010

CELEC – CEDICLEC
35, rue du Onze-Novembre
42023 Saint Etienne Cedex 2
Tél : 04 77 42 16 66
www.univ-st-etienne/fr/celec/

LE CHOIX DE LA GRAPHIE TIFINAGHE POUR ENSEIGNER-APPRENDRE L'AMAZIGHE AU MAROC : CONDITIONS, REPRÉSENTATIONS ET PRATIQUES

Volume 1

Thèse dirigée par

Marielle RISPAIL

et présentée par

Bouchra EL BARKANI

16 décembre 2010

REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont tout d'abord à ma directrice de recherche, Marielle Rispail, professeur des Universités à l'UJM de Saint-Etienne, qui a accepté de diriger ma thèse. Le temps qu'elle a consacré à me faire découvrir l'univers de la recherche, à me mettre sur la voie de la sociodidactique, la rigueur scientifique et la pertinence de ses remarques ont fortement contribué à mener à bien ce travail.

Je remercie également :

- Alain Di Meglio, de l'université de Corse ;
- Elmehdi Kaddouri, de l'université d'Oujda au Maroc ;
- Zahir Meksem, de l'université de Béjaïa en Algérie,

Pour m'avoir fait l'honneur de participer au jury de cette thèse.

Je tiens également à remercier l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM), administratifs et chercheurs, pour leur soutien inconditionnel spécialement le Recteur Ahmed Boukous, mes collègues du CRDPP en la personne de Mhamed El Baghdadi et du CAL en la personne de Aicha Bouhjar.

Mes remerciements vont aussi :

- au personnel du LIDILEM de Grenoble et du CEDICLEC de Saint-Etienne ;
- à l'académie régionale d'éducation et de formation d'Al Hoceima, la délégation du ministère de l'éducation nationale, les élèves, les enseignants et les inspecteurs qui ont contribué à cette recherche, surtout le personnel de l'école Imzouren II et l'école Oued Ed-dahab à Imzouren (Al Hoceima) ;
- à Jean et Colette Payraud et Claude Fintz à Vif ;
- à mes ami(e)s à Rabat, Oujda, Al Hoceima, Paris, Lille et Grenoble ;

Mes remerciements vont aussi à : Hassan Banhakeia, Abdelghani Atif, Farida Sahli, Myriam Abouzaid, Amel Bellouche, Noura El Azrak, Amal El Hamdaoui et Tuoi Nguyen pour leurs encouragements.

Mes plus vifs remerciements vont à mes parents pour le soutien permanent qu'ils m'ont apporté tout au long de ces années et c'est grâce à eux que j'ai eu le courage de me lancer dans ce travail. Je remercie vivement mes sœurs, mes frères, et mes belles-sœurs d'avoir été compréhensifs.

SOMMAIRE

Liste des figures iv

Liste des organigrammes iv

Liste des tableaux v

Abréviations vii

Sigles viii

Conventions de transcription des traductions x

Tableau de translittération de la langue amazighe xi

Tableau de translittération de la langue arabe xii

INTRODUCTION 1

SECTION I – C ADRE CONTEXTUEL : L'ÉCRITURE TIFINAGHE 22

PARTIE 1 : L'AMAZIGHE ENTRE LA FRANCE, L'ALGÉRIE ET LE MAROC 22

Chapitre 1 : **Le berbère en France et tamazight en Algérie : enseignement et graphie** 22

Chapitre 2 : L'amazighe au Maroc 39

PARTIE 2 : L'ÉCRITURE TIFINAGHE, UN CHOIX CONTROVERSÉ 69

Chapitre 1 : L'évolution de l'écriture tifinaghe, des caractères anciens au tifinaghe-IRCAM 69

Chapitre 2 : Avant et après le choix de tifinaghe : les réactions des acteurs sociaux 78

SECTION II – CADRAGE THÉORIQUE : DES ÉLÉMENTS CONTEXTUELS POUR COMPRENDRE 102

PARTIE 1 : ÉCLAIRAGE SOCIOLINGUISTIQUE 103

Chapitre 1 : Des réflexions théoriques sur quelques concepts-clés de la sociolinguistique 103

Chapitre 2 : Gros plan sur la situation corse 153

Chapitre 3 : La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires : la place des langues régionales/minoritaires/minorées **180**

PARTIE 2 : ÉCLAIRAGE DIDACTIQUE **207**
Chapitre 1 : Quelques réflexions sur la survie des langues minorées **211**
Chapitre 2 : Quelques décisions pour une didactique des langues minorées : le corse et l'amazighe et la question de la graphie **222**

SECTION III – ENQUÊTE DE TERRAIN : CHOIX MÉTHODOLOGIQUES **236**

Chapitre 1 : De la problématique à la recherche **236**
Chapitre 2 : L'enquête, vers le recueil de données **256**
Chapitre 3 : Comment traiter les données ? **270**

SECTION IV – ANALYSE DES DONNÉES **294**

PARTIE 1 : L'AMAZIGHE DANS LA SOCIÉTE MAROCAINE **294**
Chapitre 1 : L'analyse des documents documentaires : le contexte institutionnel pour enseigner le tifinaghe **294**
Chapitre 2 : L'analyse des données didactiques : discours didactique des enseignants et observations de classe **323**
Chapitre 3 : La diffusion sociale de l'amazighe, entre médias et environnement linguistique **393**

PARTIE 2 : LES PRATIQUES DE TIFINAGHE EN CLASSE D'AMAZIGHE **422**
Chapitre 1 : Analyse des exercices-tâches **422**
Chapitre 2 : Analyse des cahiers **451**
CONCLUSION **494**
BIBLIOGRAPHIE **504**
TABLE DES MATIÈRES **549**
ANNEXES

Liste des figures

Figure 1 : Les processus de dialectalisation et de standardisation effectués sur l'amazighe (inspirée de Miloud Taifi, 1994) **58**

Figure 2 : Relations entre bilinguisme et diglossie (d'après Joshua Fishman) **135**

Figure 3 : Les issues au conflit linguistique (d'après Henri Boyer) **137**

Figure 4: Le triangle didactique, application à la situation amazighe **223**

Figure 5 : Taxinomie des systèmes d'écriture I (inspirée des travaux de Geoffrey Sampson) **232**

Figure 6 : Taxinomie des systèmes d'écriture II (inspirée des travaux de John DeFrancis) **234**

Figure 7 : L'angle d'observation dans l'activité de lecture **276**

Figure 8 : L'angle d'observation dans l'activité d'écriture **277**

Figure 9 : L'organisation des activités du manuel scolaire de langue amazighe **298**

Figure 10 : Le processus de la standardisation **302**

Figure 11 : L'organisation formelle de l'activité d'expression orale dans le manuel de 1ère année **304**

Liste des organigrammes

Organigramme 1 : La structure administrative de l'IRCAM **63**

Organigramme 2 : La structure académique de l'IRCAM **64**

Liste des tableaux

Tableau 1 : Typologie des langues selon les attributs de William Stewart **45**

Tableau 2 : Typologie des langues au Maroc (d'après Ahmed Boukous, 2005a) **46**

Tableau 3 : Présentation des graphèmes selon leur forme géométrique (d'après Abdessalam Khalafi, 2009) **74**

Tableau 4 : Classification des écrits sociaux recueillis **258**

Tableau 5 : Liste des enseignants interviewés (par établissement et par niveau) **260**

Tableau 6 : Profils personnel et professionnel des enseignants interviewés **260**

Tableau 7 : Liste des inspecteurs interviewés (par région administrative) **261**

Tableau 8 : Classement des entretiens selon la langue de l'entretien **264**

Tableau 9 : Liste des classes observées (par établissement et par niveau) **278**

Tableau 10 : Nombre et durée des observations (selon le type de la séance observée) **278**

Tableau 11 : Nombre des élèves des classes observées **279**

Tableau 12 : Nombre et type d'écrits recueillis **284**

Tableau 13 : Classification des données selon leur type et les hypothèses correspondantes **285**

Tableau 14 : Nombre des écrits recueillis lors de l'exercice-tâche **424**

Tableau 15 : Critères d'évaluation **425**

Tableau 16 : Classement des écrits par catégories **428**

Tableau 17 : Bilan des résultats de l'analyse selon les critères d'évaluation et le type de la production **429**

Tableau 18 : Bilan des résultats de l'analyse selon les critères d'évaluation et le type de la production **433**

Tableau 19 : Bilan des résultats de l'analyse selon les critères d'évaluation et le type de la production **434**

Tableau 20 : Bilan de l'analyse des productions de mots **434**

Tableau 21 : Bilan des résultats de l'analyse selon les critères d'évaluation et le type de la production **435**

Tableau 22 : Bilan des résultats de l'analyse selon les critères d'évaluation et le type de la production **436**

Tableau 23 : Bilan des résultats de l'analyse selon les critères d'évaluation et le type de la production **443**
Tableau 24 : Bilan de l'analyse des écrits issus de l'exercice-tâche des 3 niveaux (1ère, 2ème et 3ème année) **445**
Tableau 25 : Bilan de l'analyse des écrits issus de l'exercice-tâche des 3 niveaux (1ère, 2ème et 3ème année) par pourcentage **446**
Tableau 26 : Nombre des cahiers recueillis **452**
Tableau 27 : Nombre des écrits extraits des cahiers de classe **453**
Tableau 28 : Les activités de graphisme et les écrits qui leurs correspondent **455**
Tableau 29 : Les activités de copiage et les écrits qui leurs correspondent **456**
Tableau 30 : Présentation des graphèmes notés dans l'activité de graphisme selon leur forme géométrique **458**
Tableau 31 : Bilan des résultats de l'analyse des écritures du nom selon les critères d'évaluation et le type de la production **463**
Tableau 32 : Les activités de copiage des lettres et des mots et les écrits qui leurs correspondent **465**
Tableau 33 : Les activités de copiage de la phrase et les écrits qui leurs correspondent **466**
Tableau 34 : Les activités de copiage d'un texte et les écrits qui leurs correspondent **467**
Tableau 35 : Bilan de l'analyse des écrits des élèves de 2ème année selon le critère d'évaluation et le type de la production **468**
Tableau 36 : Les activités de copiage des lettres et des mots et les écrits qui leurs correspondent **477**
Tableau 37 : L'activité de copiage d'un texte et l'écrit qui lui correspond **477**
Tableau 38 : Bilan des résultats de l'analyse des écrits de 3ème année **478**
Tableau 39 : Correspondances caractère tifinaghe-caractère latin **482**
Tableau 40 : Les écrits de l'enseignante et leurs correspondants (catégorie 1) **485**
Tableau 41 : Les écrits de l'enseignante et leurs correspondants (catégorie 2) **486**

Abréviations

JO	Journal Officiel
BOEN	Bulletin Officiel de l'Education Nationale
BOEN HS	Bulletin Officiel de l'Education Nationale, Hors Série
Rect	Rectifié
UE	Union Européenne
HS	Hors Série
LV1	Langue Vivante 1
RLS	Reversing language Shift (changement linguistique)
PDN	Prise de Notes
N1C1	Niveau : 1ère année, 1ère classe (corpus des cahiers de classe)
N1C2	Niveau : 1ère année, 2ème classe (corpus des cahiers de classe)
N2C1	Niveau : 2ème année, 1ère classe (corpus des cahiers de classe)
N2C2	Niveau : 2ème année, 2ème classe (corpus des cahiers de classe)
N2C3	Niveau : 2ème année, 3ème classe (corpus des cahiers de classe)
N3C1	Niveau : 3ème année, 1ère classe (corpus des cahiers de classe)
N3C2	Niveau : 3ème année, 2ème classe (corpus des cahiers de classe)
N3C3	Niveau : 3ème année, 3ème classe (corpus des cahiers de classe)
NnCnEn	Niveau : n, Classe : n, élève : n
N1E1	Niveau : 1ère année, Elève : 1 (corpus des exercices)
NnEn	Niveau : n, Elève : n (corpus des exercices)
Ens.	Enseignant
Ense.	Enseignante
Insp.	Inspecteur
Inspe.	Inspectrice
Obs.	Observateur
E	Entretien
En	Entretien n

Sigles

AMREC	Association Marocaine pour la Recherche et l'Echange Culturel
AUEA	Association de l'Université d'Eté d'Agadir
Ancap	Association Nouvelle pour la Culture et les Arts Plastiques (nommée « Tamaynut » actuellement)
FCPE	Fédération des Conseils des Parents des Elèves
UNSA	Union Nationale des Syndicats Autonomes
DDEN	Fédération des Délégués Départementaux de l'Education Nationale
CNGA	Conseil National des Groupes Académiques de l'enseignement public
SNES	Syndicat national des enseignements du second degré
FNECP-FPFO	Fédération Nationale de l'Enseignement, de la Culture et de la Formation Professionnelle, Force Ouvrière
IUFM	Institut Universitaire de Formation des Maîtres
IRCAM	Institut Royal de la Culture Amazighe
HCA	Haut Commissariat à l'Amazighité
CAL	Centre d'Aménagement Linguistique
CRDPP	Centre de la Recherche Didactique et des Programmes Pédagogiques
CEALPA	Centre des Etudes Artistiques, des Expressions Littéraires et de la Production Audiovisuelle
CEAS	Centre des Etudes Anthropologiques et Sociologiques
CEHE	Centre des Etudes Historiques et Environnementales
CTDEC	Centre de la Traduction, de la Documentation, de l'Edition et de la Communication
CEISIC	Centre des Etudes Informatiques et des Systèmes d'Information et de Communication
COSEF	Commission Spécialisée Education Formation
LGLF	Délégation Générale à la Langue Française
LGLFLF	Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France
IERA	Institut d'Etudes et de Recherche pour l'Arabisation
HACA	Haute Autorité de la Communication Audiovisuelle
CSCA	Conseil Supérieur de la Communication Audiovisuelle
ISIC	Institut Supérieur de l'Information et de la Communication (Rabat)

MA	Mouvement Amazighe
MCA	Mouvement Culturel Amazighe
RTM	Radio Télévision Marocaine
TVM	Télévision Marocaine
TVT	Télévision *Tamazight*
2M	La 2 (chaîne Marocaine éditée par Soread)
Soread	Société d'Etudes et de Réalisations Audiovisuelles S.A.
SNRT	Société Nationale de Radiodiffusion et de Télévision
Al Oula	« La une » (ancienne TVM : Télévision Marocaine)
CFI	Centre de Formation des Instituteurs
ENS	Ecole Nationale Supérieure
CPR	Centre Pédagogique Régional
MEN	Ministère de l'Education Nationale
LIDILEM	Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles
CAPES	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire
CPLRE	la Conférence permanente des pouvoirs locaux et régionaux de l'Europe
CAHLR	Comité ad hoc d'experts sur les langues régionales
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
ONU	Organisation des Nations Unies
CRDP	Centre Régional de Documentation Pédagogique de Corse
CSE	Conseil Supérieur de l'Enseignement
IPR	Inspecteur Pédagogique Régional
CAPES	Certificat d'Aptitude à l'enseignement du Second degré
INALCO	Institut National des Langues et Cultures Orientales
DESCO	Direction de l'Enseignement Scolaire

Conventions de transcription des traductions

/	pause brève
//	pause moyenne
///	pause longue
[…]	ajout d'une explication ou d'un segment
(…)	coupure d'un segment de l'énoncé
/tifawin/	transcription phonologique
[tifawin]	transcription phonétique
« ⵓⵍⵎⴰⵙ » (aslmad = l'enseignant)	mot en amazighe (alphabet tifinaghe) suivi de sa transcription en caractères latins et de sa traduction en français
« س » (le « s » en arabe)	caractères arabes et leurs correspondants en français
[aslmad] (l'enseignant)	transcription phonétique suivie de la traduction en français
non verbal	parenthèses+italique ex. (*rires*)

Tableau de translittération de la langue amazighe

Consonnes :

N°	Point & mode d'articulation	Notation latine	Graphie tifinaghe	Equivalent en arabe	Appellation en amazighe
1	**Bilabiale occlusive sonore**	b	ⴱ	ب	ⵉⴰⴱ (yab)
2	**Palatale occlusive sonore**	g	ⴳ	گ	ⵉⴰⴳ (yag)
3	**Palatale occlusive sonore vélarisée**	g^w	ⴳⵯ	-	ⵉⴰⴳⵯ (yag^w)
4	**Dentale occlusive sourde**	d	ⴷ	د	ⵉⴰⴷ (yad)
5	**Dentale occlusive sourde emphatique**	ḍ	ⴹ	ض	ⵉⴰⴹ (yaḍ)
6	**Labiodentale spirante sourde**	f	ⴼ	ف	ⵉⴰⴼ (yaf)
7	**Palatale occlusive sourde**	k	ⴽ	ك	ⵉⴰⴽ (yak)
8	**Palatale occlusive sourde vélarisée**	k^w	ⴽⵯ	-	ⵉⴰⴽⵯ (yak^w)
9	**Laryngale spirante sourde**	h	ⵀ	ه	ⵉⴰⵀ (yah)
10	**Pharyngale spirante sourde**	ḥ	ⵃ	ح	ⵉⴰⵃ (yaḥ)
11	**Pharyngale spirante sonore**	ɛ	ⵄ	ع	ⵉⴰⵄ (yaɛ)
12	**Vélaire spirante sourde**	x	ⵅ	خ	ⵉⴰⵅ (yax)
13	**Ovulaire occlusive sourde**	q	ⵇ	ق	ⵉⴰⵇ (yaq)
14	**Palatale spirante sonore**	j	ⵊ	ج	ⵉⴰⵊ (yaj)
15	**Apicodentale latérale**	l	ⵍ	ل	ⵉⴰⵍ (yal)
16	**Bilabiale nasale sonore**	m	ⵎ	م	ⵉⴰⵎ (yam)
17	**Dentale nasale sonore**	n	ⵏ	ن	ⵉⴰⵏ (yan)
18	**Apicale vibrante sonore**	r	ⵔ	ر	ⵉⴰⵔ (yar)
19	**Apicale vibrante sonore emphatique**	ṛ	ⵕ	-	yaË (yaṛ)
20	**Vélaire spirante sourde**	ɣ	ⵖ	غ	ⵉⴰⵖ (yaɣ)
21	**Alvéolaire spirante sourde**	s	ⵙ	س	ⵉⴰⵙ (yas)
22	**Alvéolaire spirante sourde emphatique**	ṣ	ⵚ	ص	ⵉⴰⵚ (yaṣ)
23	**Palatale spirante sourde**	c	ⵛ	ش	ⵉⴰⵛ (yac)
24	**Dentale occlusive sourde**	t	ⵜ	ت	ⵉⴰⵜ (yat)
25	**Dentale occlusive sourde emphatique**	ṭ	ⵟ	ط	ⵉⴰⵟ (yaṭ)
26	**Alvéolaire spirante sonore**	z	ⵣ	ز	ⵉⴰⵣ (yaz)
27	**Alvéolaire spirante sonore emphatique**	ẓ	ⵥ	-	ⵉⴰⵥ (yaẓ)

Voyelles :

28		a	ⴰ	◌̄—
29		u	ⵓ	’—
30		i	ⵉ	◌̱—
31		e	ⵄ	-

Semi-voyelles :

32		w	ⵡ	و
33		y	ⵢ	ي

Tableau de translittération de la langue arabe

Consonnes :

N°	Point & mode d'articulation	Notation latine	Graphie arabe	Appellation
1	**Voyelle longue médiane**	’	ا	alif
2	**Bilabiale occlusive sonore**	b	ب	bāʾ
3	**Dentale occlusive sourde**	t	ت	tāʾ
4	**Interdentale spirante sourde**	t̲	ث	t̲āʾ
5	**Prépalatale spirante sonore**	j	ج	jīm
6	**Pharyngale spirante sourde**	ḥ	ح	ḥāʾ
7	**Uvulovélaire spirante sourde**	x	خ	xāʾ
8	**Dentale occlusive sourde**	d	د	dāl
9	**Interdentale spirante sonore**	d̲	ذ	d̲āl
10	**Apicale vélaire**	r	ر	rāʾ
11	**Alvéolaire spirante sonore**	z	ز	zāyn
12	**Alvéolaire spirante sourde**	s	س	sīn
13	**Prépalatale spirante sourde**	c	ش	cīn
14	**Alvéolaire spirante sourde emphatique**	ṣ	ص	ṣād
15	**Dentale occlusive sourde emphatique**	ḍ	ض	ḍād
16	**Prépalatale occlusive sourde emphatique**	ṭ	ط	ṭāʾ
17	**Interdentale spirante sourde emphatique**	ẓ	ظ	ẓāʾ
18	**Pharyngale spirante sonore**	ʿ	ع	ʿayn
19	**Uvulovélaire spirante sonore**	ɤ	غ	ɤayn
20	**Labiodentale spirante sourde**	f	ف	fāʾ
21	**Uvulovélaire occlusive sourde**	q	ق	qāf
22	**Postpalatale occlusive sourde**	k	ك	kāf
23	**Apicodentale latérale**	l	ل	lām
24	**Bilabiale nasale**	m	م	mīm
25	**Dentale nasale**	n	ن	nūn
26	**Laryngale spirante sourde**	h	ه	hāʾ
27	**Semi-voyelle bilabiale**	w	و	wāw
28	**Semi-voyelle palatale**	y	ي	yāʾ
29	**Laryngale occlusive sourde**	ʾ	ء	hamza

Voyelles :

Voyelles courtes :

Notation latine	Graphie arabe	appellation
a	◌َ—	fatḥa
u	’ُ—	ḍamma
i	◌ِ—	kasra

Voyelles longues :

Notation latine	Graphie arabe
ā	ا
ū	و
ī	ي

INTRODUCTION

1. Situation de départ

En tant que marocaine et amazighophone, nous avons vu apparaître au cours de ces dernières années, dans le paysage urbain et dans les écrits de notre pays, des formes écrites de notre langue maternelle : l'amazighe que d'autres appellent « berbère ». Nous nous sommes vite aperçue que cette visibilité de notre langue constituait autant une nette avancée sur le plan de sa reconnaissance qu'un point de conflit entre toutes les personnes concernées.

Sensibilisée à la vie des langues et aux conditions de leur existence dans la société par nos études en sciences du langage et en littérature française, il nous a paru naturel de mettre ces connaissances au service des pratiques en amazighe et, particulièrement, de l'écrit en amazighe. En effet, on sait que le passage à l'écrit est un enjeu fondamental pour toute langue minorée dans le monde et nous nous sommes demandée en particulier si les expériences vécues, par exemple par le corse et le catalan, pourraient nous aider à éclairer ce qui se passe dans notre pays pour l'amazighe. De plus, si on examine ce qui se passe dans le passage à l'écrit pour cette langue dans d'autres pays comme l'Algérie par exemple, on remarque que les positions prises par les décideurs diffèrent d'un pays à l'autre puisque l'Algérie laisse pour l'instant coexister trois graphies de l'amazighe alors que le Maroc a choisi la graphie tifinaghe – nous y reviendrons (cf. Section I).

Toutes ces interrogations nous ont poussée à faire des usages écrits de l'amazighe au Maroc le thème de notre thèse de doctorat. En particulier à une époque où l'enseignement de cette langue a été pris en charge par l'Etat, on peut se demander comment se passe l'institutionnalisation par l'école d'une langue jusque-là soumise à l'oral et à ses variations.

Avant d'en venir au corps de notre thèse, à savoir l'enseignement/apprentissage de tifinaghe au Maroc, nous allons en premier lieu, contextualiser notre recherche en clarifiant d'abord les dénominations « berbère », « amazighe » et « tamazight ». En second lieu nous allons présenter, la question de la standardisation de la langue amazighe et notamment, la question de sa codification graphique. Et en troisième lieu, nous allons évoquer les critères de choix de la graphie tifinaghe au Maroc et le débat entre défenseurs et détracteurs des graphies : arabe, latine et tifinaghe qui s'en est suivi. C'est dans cette vision du général au particulier que notre recherche atteindra son objet : tifinaghe et sa diffusion.

2. Contexte de la recherche

La langue amazighe est présente dans le monde sous forme de plusieurs variantes dialectales (cf. Cartes 1 et 2, Annexes 1) mais malgré l'absence ou les difficultés d'(inter)compréhension entre, par exemple, un amazighophone du Maroc (du Rif, de l'Atlas,…), un Kabyle et un Touareg, ces locuteurs se reconnaissent en tant qu'amazighophones parlant la même langue : « l'amazighe ». Cette conscience linguistique émane d'une reconnaissance identitaire malgré la subsistance de la langue sous ses différentes variantes (cf. Carte 2, Annexes 1).

Cette variation dialectale de l'amazighe s'ajoute à une variation des pratiques écrites de cette langue dans les différents pays, pratiques qui seront abordées dans ce travail, à savoir, la France, l'Algérie et le Maroc. Ainsi, la question du choix de la graphie pour transcrire le « berbère » n'est pas sujet de débat jusqu'à présent en France puisque l'Institut National des Langues et Cultures Orientales (INALCO) a opté pour les caractères latins. Par contre, des débats et des tables rondes s'organisaient autour de l'aménagement de cette graphie (cf. Section I, Partie 1, Chapitre 1). En Algérie, pour écrire « tamazight », les trois graphies coexistent (latine, arabe et tifinaghe) mais la pratique en latin prime (cf. Section I, Partie 1, Chapitre 1) dans l'usage ordinaire. Et en parallèle, au Maroc, malgré la subsistance des trois pratiques d'écriture (en latin, en arabe, en tifinaghe), l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM) en tant qu'institut chargé de la promotion de la langue et de la culture amazighes, a tranché pour le tifinaghe comme graphie officielle de l'amazighe (cf. Section I, Partie 1, Chapitre 2).

Avant de traiter de cette question de « codification graphique », nous allons essayer de définir les différentes appellations attribuées à cette langue selon le contexte de son usage à savoir, « le berbère » en France, « tamazight » en Algérie et « l'amazighe/le tamazight » au Maroc.

2.1. La langue amazighe et ses appellations

L'appellation « l'amazighe » que nous utilisons dans ce travail pour nommer « le berbère » dans la tradition occidentale, est parfois considérée comme synonyme de « tamazight » ou « berbère », selon les documents consultés. Nous avons opté dans ce travail pour la dénomination « l'amazighe » parce que c'est l'appellation la plus fréquente au Maroc

dans les documents relatifs à l'enseignement de cette langue (curriculum, notes ministérielles,…).

D'abord, selon Rainer-Enrique Hamel, la dénomination des langues est *l'expression de politiques linguistiques qui ont existé depuis que les êtres humains se sont organisés en société et ont étendu leurs relations de contact, d'échange et de domination vers d'autres sociétés culturellement et linguistiquement différentes*[1]. Par exemple, les Espagnols nomment leur langue « espagnol » et dans la Constitution espagnole, elle a été renommée «castillan », appellation qui affirme son origine comme venant de la région de « Castille » ; elle est langue officielle de l'Etat espagnol mais cela signifie qu'il existe d'autres langues en Espagne. Ce fait de « politique linguistique » n'a pas d'action sur la langue en elle-même mais sur son appellation. Cette question de dénomination des langues tente, selon Louis-Jean Calvet *de revaloriser symboliquement ces formes linguistiques et d'insister sur leur dimension identitaire*[2]. Alors, pourquoi cette variation « berbère », « amazigh(e) », « tamazight(e) » ?

Au Maroc, l'amazighe actuel est *ce que l'on nomme traditionnellement le berbère dans la tradition dialectologique occidentale ou tamazighte dans la littérature linguistique et culturelle maghrébine*[3]. Si dans l'histoire on parle de « langue berbère », appellation française au départ qui persiste encore en Europe et surtout en France, en Algérie, on parle de « tamazight ». Il en va de même au Maroc depuis quelques années.

Dans les textes officiels au Maroc, on trouve par exemple, dans les traductions des discours royaux de sa Majesté le Roi Mohammed VI (2001-2002) de l'arabe standard au français : « la langue amazighe » (cf. Textes 4, 5, 6 et 7, Annexes 2). Cette dénomination est présente dans la Charte d'éducation et de formation de 1999 sous deux formes : « le tamazight » et « la langue amazigh ». Après les discours royaux et la création de l'IRCAM en 2001, on parlait de « langue amazighe » dans tous les textes officiels (circulaires ministérielles, programmes,…). Entre ces appellations, « berbère », « amazigh(e) », « tamazight(e) » on a tranché, au Maroc, au profit du mot « l'amazighe » quand on parle de cette langue en français. Ce choix a été explicité par Ahmed Boukous (1995) avant la publication de la Charte d'éducation et de formation (1999) et avant la promotion de l'amazighe dans la vie sociale et la création de l'IRCAM (2001). Donc, préférer

[1]Calvet L.-J., 1996, *Les politiques linguistiques*, Paris, PUF, p. 58. (Coll. Que sais-je ?)
[2]*id.*, p. 59.
[3]Boukous A., 1995, *Société, langues et cultures au Maroc*, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Rabat, p. 17. (Série : Essais et études – N° 8 -)

« l'amazighe » au « berbère » est dû pour Ahmed Boukous au fait que cette dernière dénomination est *étrangère aux communautés qui utilisent cette langue*[4] puisque dans la vie quotidienne, on parle plutôt de « tamazight » et non pas de « berbère ». Cette initiative (marocaine surtout) s'inscrit, selon Salem Chaker (1987) *dans « l'air du temps » au Maghreb qui est lié à la décolonisation et à la réappropriation de l'Histoire et des Sciences sociales*[5]. Il s'agit pour Ahmed Boukous (1995), d'un *produit de l'ethnocentrisme gréco-romain qui qualifiait de barbare tout peuple, toute culture et toute civilisation marquée du sceau de la différence*[6]. Et si un « homme barbare » est un « homme sauvage » pour les étrangers, « l'homme amazighe » signifie par contre, « l'homme libre » dans sa propre langue.

Entre « le berbère », « (le) (la) tamazight(e) », et « l'amazigh(e) », un autre critère de choix surgit : il s'agit de la forme de la dénomination à mettre en parallèle avec la forme du nom de la langue en français. *Ce terme, de genre féminin ne peut être employé dans cette forme [tamazighte] en français où les noms de langue sont employés au masculin, (…) ainsi pour dénommer en français la langue arabe et la langue persane, on emploie respectivement les termes l'arabe et le persan*[7]. Cette conformité à la morphologie des noms de langues en français a été attestée, selon Ahmed Boukous, par l'image qui a été faite de « l'amazighe » dans la littérature classique notamment dans le texte de Awzal « Al-Ḥawḍ » datant du XVII è siècle. Ce choix permet aussi, de faire la distinction entre l'amazighe langue-mère et tamazight-dialecte spécifique de la région du Maroc Central. Mais, selon Salem Chaker (1987), si les états marocain et algérien ont adopté respectivement « langue amazighe »/« tamazight », il est *douteux qu'un tel usage puisse s'imposer en français et dans les autres langues occidentales car la dénomination « berbère » y est très ancienne et bien établie*[8]. C'est pourquoi d'ailleurs, l'INALCO ainsi que son centre de recherche berbère (CRB) ont gardé l'appellation « berbère » malgré les changements et les évolutions connus par cette dénomination au Maroc et en Algérie. Autrement dit, c'est l'usager de la langue qui

[4] *id.*, p. 18.
[5] Chaker S., 1987, « Amaziγ » '(le/un) Berbère', *Encyclopédie berbère IV*, pp. 562-568, article consulté en mai 2008. Disponible sur : *http://www.centrederechercheberbere.fr/tl_files/doc-pdf/amazigh.pdf*
[6] Boukous A., 1995, *Société, langues et cultures au Maroc*, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Rabat, p. 18. (Série : Essais et études –N° 8 -)
[7] *id.*, p. 18.
[8] Chaker S., 1987, « Amaziγ » '(le/un) Berbère', *Encyclopédie berbère IV*, pp. 562-568. Disponible sur : *http://www.centrederechercheberbere.fr/tl_files/doc-pdf/amazigh.pdf*

fait qu'un terme est plus ou moins attesté qu'un autre. Comment alors désigner ceux qui parlent cette langue ?

Concernant l'usage de ce terme comme anthroponyme et pour éviter la variation morphologique propre à la langue amazighe *qui n'est pas censée être connue de ceux qui n'en maîtrisent pas la grammaire, on utilisera l'appellation* ***Amazighes*** *au lieu des termes* ***Berbères*** *ou* ***Berbers*** *consacrés dans la littérature occidentale, on évitera le terme* ***Imazighen*** *qui est la forme du pluriel de* ***amazighe*** *; de même on emploiera* ***amazighe*** *comme forme de l'adjectif au masculin, et au féminin singulier, la forme du pluriel sera* ***amazighes*** *; selon la même logique, les locuteurs de l'amazighe seront appelés* ***amazighophones*** *et non berbérophones ou tamazightophones*[9]. Salem Chaker ajoute que l'introduction, ces dernières années, dans l'usage français, des appellations « Amaziγ », « Imaziγen », « Tamaziγt » par de nombreux berbérisants maghrébins (surtout des Marocains), entre autre des groupes musicaux, remplace les appellations traditionnelles « Berbère/Berbères ». Ces derniers usages sont jugés *offensants pour la dignité nationale (Berbères < Barbares)*[10].

Selon Marielle Rispail (2005), au sein des différentes dénominations de la langue : « tamazight », « amazigh(e) », « tamzir », « amzigh », « langue amazighe », *il s'agit sans doute plus d'une hésitation orthographique et morphologique passagère que d'une véritable incertitude identitaire*[11]. Elmehdi Kaddouri, lui, (2005) voit que, les appellations « l'amazighe » et « le berbère » sont de l'ordre du symbolique et privent les locuteurs natifs de la langue de s'auto-désigner. Donc, pour lui, c'est la dénomination « tamazight » qui représente la langue de ces locuteurs natifs.

> *[tamazight est] de l'ordre de l'auto-désignation fonctionnant sur le mode de l'iconique et de l'indiciaire. Les deux autres appellations [le berbère et l'amazighe] sont de l'ordre du symbolique*[12].

[9]Boukous A., 1995, *Société, langues et cultures au Maroc*, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Rabat, p. 18. (Série : Essais et études – N° 8 -)
[10]Chaker S., 1987, « Amaziγ » '(le/un) Berbère', *Encyclopédie berbère IV*, pp. 562-568. Disponible sur : *http://www.centrederechercheberbere.fr/tl_files/doc-pdf/amazigh.pdf*
[11]Rispail M., 2005, Présentation, in *Langues maternelles : contacts, variations et enseignement, Le cas de la langue amazighe*, Rispail M. (sous la direction de), Tigziri N. (en collaboration avec), Paris, L'Harmattan, p. 10. (Coll. Espaces Discursifs)
[12]Kaddouri Elm., 2005, Les contraintes sémiotiques de l'enseignement d'une langue maternelle : le cas de tamazight au Maroc, in *Langues maternelles : contacts, variations et enseignement, Le cas de la langue amazighe*, Rispail M. (sous la direction de), Tigziri N. (en collaboration avec), Paris, L'Harmattan, p. 333. (Coll. Espaces Discursifs)

En amazighe, je peux dire en tant que locutrice native de la langue, qu'on dit, en nommant notre langue parlée en famille (dans la région du Rif, Nord du Maroc) : [dmazixt] (« tamazight » au féminin). En parallèle, on dit en arabe dialectal marocain [c-clḥa] (tachelhit, dialecte du Sud du Maroc) tandis qu'en arabe standard, on nomme notre langue [ʾl-ʾmāzīγiya] (« la langue amazighe »). Au Maroc, ce choix a été basé sur l'officialité puisque dans les textes officiels (circulaires, discours,…), on a tendance à nommer cette langue « l'amazighe ». Pour notre part, nous allons, dans notre texte, conserver l'appellation « amazighe » pour nommer la langue-mère tandis que les dialectes amazighes au Maroc et en Algérie vont conserver leurs appellations d'origine (kabyle, tarifit, tachelhit,…) et dans les citations, nous allons garder l'appellation de nos auteurs-références (« berbère », « amazighe », « tamazight »,…).

Une fois la dénomination de la langue fixée, au moins officiellement parlant (fait de politique linguistique), sans exclure l'usage de « tamazight » qui persiste dans la société, le besoin d'une langue standard unifiant les différentes variantes dialectales de l'amazighe marocain a pris le devant dans les débats. Comment les chercheurs amazighisants réfléchissent-ils sur cette question de « standardisation » ?

2.2. Vers une langue amazighe standard

Afin de discuter la possibilité d'une codification pan-berbère ou pan-amazighe, Salem Chaker (2002) a insisté sur la possibilité d'atteindre, d'abord, une langue commune. Il s'est basé dans son analyse sur deux plans : un plan linguistique et un plan sociolinguistique.

Sur le plan linguistique, les différences entre, par exemple, le tarifit (Maroc) et le kabyle (Algérie) sont minimes par rapport aux différences entre deux dialectes amazighes du Maroc (par exemple, le tarifit et le tachelhit) ou entre deux dialectes ou parlers amazighes de l'Algérie (par exemple, le kabyle de la région d'Aokas et le kabyle d'un village de la Grande Kabylie).

Sur le plan sociolinguistique, la réalité des échanges culturels et communicatifs entre les différentes régions amazighophones dans les différents pays (Maroc, Algérie, Niger, Mali,…) montrent, selon Salem Chaker (2002a), qu'il n'y a pas « une communauté amazighophone » mais « des communautés amazighophones » puisque chaque aire est différente de l'autre (aire kabyle, aire tarifite, aire touareg,…).

> *« Normaliser », sélectionner, privilégier telle forme sur telle autre, on ne peut guère y échapper dès que l'on s'engage dans le processus de passage à l'écrit, ne serait-ce que parce que l'on ne pourra jamais produire autant d'instruments pédagogiques qu'il y a de parlers locaux. Mais la modération et la prudence semblent indispensables. Il faut que les aménageurs berbérisants trouvent la voie médiane entre l'attitude ultra-normalisatrice, qui couperait la langue standard des usages réels, et la théorie du « laisser écrire », qui ramènerait la pratique de l'écrit au niveau des premières notations spontanées phonétiques et qui aurait pour effet certain de bloquer le développement du berbère et la consolidation de son statut*[13].

Ainsi, *établir une forme standard écrite de chaque variété régionale du berbère (« kabyle standard », « tachelhit standard »,…)*[14] est l'objectif, pour certains, à atteindre à court terme puisqu'une langue amazighe standard ne peut être l'objectif immédiat de tous les travaux d'aménagement de la langue amazighe. Objectif qui peut être envisagé à long terme par convergence progressive entre les différentes variétés.

En plus, Salem Chaker, lors d'un atelier sur l'« aménagement linguistique de la langue berbère », organisé en octobre 1998 au CRB, a noté qu'en se basant sur la forme régionale dans les travaux des aménageurs, un rapprochement entre les différents dialectes est à envisager sur deux plans :

- au niveau de la graphie : envisager une graphie usuelle qui doit être commune à tous les dialectes à l'exception de quelques spécificités phonologiques régionales comme le phénomène de la spirantisation en tarifit.
- au niveau du lexique : envisager un travail sur la néologie, sur la création lexicale qui sera commun à tous les dialectes.

En parallèle, l'IRCAM envisage une langue amazighe standard, résultat d'un processus de standardisation, visant une langue commune entre les trois dialectes de l'amazighe du Maroc (le tarifit, le tamazight et le tachelhit) et remplaçant un processus de dialectalisation qui a affecté depuis des décennies la langue « amazighe » (cf. Section I, Première partie, Chapitre 3). Cependant, la standardisation de la langue amazighe, sur le plan graphique, lexicale,…, a fait l'objet d'un travail minutieux au centre de recherche berbère (CRB) de l'INALCO et au centre d'aménagement linguistique (CAL) de l'IRCAM en vue d'approcher la diffusion faite de la langue amazighe et, principalement, au Maroc.

[13]Chaker S., 2002a, Variation dialectale et codification graphique en berbère. Une notation usuelle pan-berbère est-elle possible ?, in Caubet D. *et al*., *Codification des langues de France*, Paris, l'Harmattan, p. 349.
[14]*id.*, p. 349.

2.3. La codification de la graphie

Restons à présent dans le contexte marocain. La codification de la graphie était le premier objectif de l'IRCAM, un choix qui initie un travail éminent sur le lexique et la grammaire de la langue pour atteindre une langue standard. Et en vue de standardiser la langue amazighe, le conseil d'administration de l'IRCAM a opté, en janvier 2003 (sessions de travail du 30 et 31), pour le tifinaghe comme graphie officielle de la langue amazighe. Une décision qui n'a pris effet qu'après l'adhésion de sa Majesté le Roi Mohammed VI le 10 février 2003.

Le fait d'opter pour l'alphabet tifinaghe pour écrire, officiellement, la langue amazighe au Maroc est une tendance vers l'écriture d'une langue qui a vécu, durant des siècles, dans l'oralité. Ce passage de l'oral à l'écrit est censé donner un nouveau souffle à la production littéraire, surtout, en veillant sur la sauvegarde et la diffusion d'un patrimoine qui a été, pendant longtemps, en possession des Amazighes de l'ancienne génération. Comment ce passage de l'oral à l'écrit a-t-il été réfléchi par les chercheurs amazighisants ?

2.4. Ecrire la langue amazighe ou le passage de l'oral à l'écrit

L'écriture est en usage au Maroc et en Afrique du Nord depuis l'Antiquité, la preuve en est un ensemble d'inscriptions qui ont été découvertes, gravées sur des stèles funéraires ou commémoratives (Boumalk A., 2002) depuis des siècles. Ainsi, écrire l'amazighe en libyque était une réalité qui subsiste encore avec les caractères du tifinaghe. Mais, suite à un contact avec d'autres cultures et d'autres langues, la langue amazighe s'est écrite avec d'autres caractères donc, son rapport avec l'écriture est devenu un rapport « externe » et la langue a baigné dans l'oralité.

> *Enfin le passage à l'écrit, qui n'implique pas forcément la mise à mort de l'Oralité (source d'identité), peut fournir aux sujets sociaux issus de la culture orale un meilleur moyen d'affirmation de soi, vu que l'écrit jouit d'une authenticité et d'une valorisation plus grandes que l'oral en raison des possibilités, non seulement, de contrôle qu'il offre, mais aussi de spécialisations scientifiques (…) Cohabitant en Afrique du Nord avec l'arabe (parlé et écrit) et le français, le berbère est noté en caractères arabes et latins, d'où son rapport le plus souvent « externe » avec l'écriture*[15].

[15]Cadi K., 1991, Le passage à l'écrit : de l'identité culturelle à l'enjeu social, in *Identité culturelle au Maghreb*, Rabat, Publication de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, *Vol 19*, p. 92. (Série : Colloques et Séminaires)

Ce rapport « externe » avec l'écriture a fait que l'amazighe s'est écrit, depuis des siècles, avec l'alphabet arabe ou latin et seuls les Touaregs se sont servi et se servent encore de l'alphabet tifinaghe pour écrire leur langue maternelle qui est la langue nationale au Niger et au Mali.

Selon Abdallah Boumalk (2002), *L'épreuve du passage du berbère à l'écrit se heurte à deux types de problèmes. Le premier concerne le choix de la graphie vu que la langue berbère a un rapport « externe » avec l'écriture depuis l'antiquité. Les Berbères (Excepté les Touaregs qui n'ont jamais perdu l'usage de l'écriture tifinagh) ont toujours noté leur langue dans d'autres alphabets (arabe, latin). Se pose alors le problème du choix du caractère : tifinagh, arabe ou latin ? Le second problème est technique : parmi ces alphabets, aucun ne peut être adopté tel quel, y compris les tifinagh*[16].

Pour les militants amazighes, le choix de tifinaghe est un choix identitaire tandis que le choix entre la graphie arabe et la graphie latine est un choix idéologique, puisque les deux caractères ont un rapport « externe » avec la langue amazighe au moment où le symbole de cette langue et de la culture qu'elle véhicule est un « ⵣ » (z), une lettre de l'alphabet tifinaghe qui est devenue *l'emblème de la revendication de l'identité culturelle et linguistique amazighe*[17].

Entre les défenseurs de la graphie arabe pour noter l'amazighe, les défenseurs de l'alphabet latin, et les défénseurs de l'alphabet tifinaghe, chaque groupe a ses arguments et les critères, pour effectuer tel ou tel choix, varient. Quels sont ces raisons de choix ? Nous allons les approfondir ci-dessous.

2.5. Les critères du choix d'une graphie

Pour choisir un système d'écriture à la langue amazighe, il faut que le système ait un aspect pratique pour qu'il soit accessible aux usagers de la langue amazighe (cf. Benlakhdar M., 1993). Ainsi, en vue de transcrire une langue, la recherche scientifique a fait émerger deux types de notations, l'une est phonétique et l'autre est phonologique. La première tente de rester fidèle à la réalisation concrète de la langue et la deuxième vise une transcription standard en neutralisant les différences régionales et non pertinentes.

[16]Boumalk A., 2002, L'enseignement du berbère : de l'oralité à l'écriture, in *Passerelles, N° 24* : *Tamazight face à son avenir*, revue semestrielle, France, Thionville, Publication de PASSERELLES-ONG, Printemps-Eté, p. 73.
[17]*id.*, p. 72.

> *Sur le plan de la recherche scientifique, deux transcriptions s'affrontent. La première se veut phonétique et la seconde phonologique. La transcription phonétique se veut fidèle à la prononciation des locuteurs et la transcription phonologique cherche à adapter certains phénomènes langagiers à une prononciation – transcription standard*[18].

Entre une transcription phonologique ou étroite et une transcription phonétique ou large, certains chercheurs (Meftaha Ameur, Mohamed Benlakhdar,…) voient que la transcription phonétique est la plus appropriée pour noter l'amazighe parce qu'elle ne s'éloigne pas trop de la prononciation effective de la langue, surtout dans le cas d'un travail en linguistique qui a pour objet les sons de la langue ou le cas d'une poésie qui est destinée à être lue. Cette transcription phonétique devient indispensable puisqu'elle fournit à l'utilisateur, ou à l'étranger, le maximum d'informations phonétiques pour une production exacte.

A l'encontre de cette position favorable à la transcription phonétique, d'autres chercheurs (Majid Alaoua,…) voient dans la transcription phonologique la seule alternative pour atteindre une langue standard puisqu'il n'existe aucune langue pour laquelle la version écrite corresponde entièrement à la version parlée, pour une raison simple : *la langue écrite à tendance à être conservatrice, ce qui n'est pas le cas de la langue parlée qui change avec le temps*[19]. Sur le plan des caractères à utiliser pour noter la langue amazighe, une concurrence s'est établie entre, d'abord, les deux systèmes d'écriture qui ont inauguré une littérature moderne et une production très importante dans le domaine amazighe (la graphie latine et la graphie arabe) et ensuite, entre ces deux systèmes et le troisième système qui existait depuis des décennies et qui est à la base de l'écriture amazighe depuis l'antiquité : le tifinaghe issu du libyque, comme nous venons de le dire.

> *Sur le plan des systèmes d'écriture, trois graphies sont en concurrence ; à armes inégales bien sûr. Selon les pays et les régions, c'est l'un des trois systèmes qui domine. Les trois systèmes sont celui des caractères arabes répandu au Maroc (…) ; ensuite le système des caractères latins usité en Kabylie et à un degré moindre au Maroc ; enfin les tifinagh utilisées surtout dans les pays où le berbère est reconnu (Niger, Mali et Burkina Fasso). Il faut de même noter que le Maroc est le seul pays où l'on rencontre les trois graphies. Tant pour les transcriptions*

[18]Benlakhdar M., 1994, Ecrire [le] berbère, une nécessité scientifique ou pratique ?, in *Phonologie et notation usuelle dans le domaine berbère*, Actes de la table ronde internationale (INALCO avril 1993), *Études et Documents Berbères, N° 11*, p. 21.

[19]Alaoua M., Les dialectes du tamazight et l'introduction de la langue amazighe dans le système éducatif (traduit de l'anglais par Ali Amaniss). Disponible sur : *http://matoub.kabylie.free.fr*

que pour les graphies, il y a des défenseurs et des détracteurs. Les arguments vont de l'idéologie à la science en passant par les commodités présentées par tel ou tel système[20].

Au Maroc, lors d'un débat sur la codification de la langue amazighe et lors du choix de l'alphabet avec lequel la langue sera écrite, enseignée et apprise, trois groupes d'intellectuels défendaient leur point de vue pour choisir l'une des trois graphies : les défenseurs de la graphie arabe exigeaient l'écriture de la langue amazighe en caractères arabes ; les défenseurs de la graphie latine voyaient dans les caractères latins, un outil pour diffuser la langue amazighe dans la présence d'écrits scientifiques en caractères latins ; et les défenseurs de la graphie tifinaghe, eux, tentaient de conserver à la langue amazighe les caractères dans lesquels elle était écrite depuis l'histoire, une défense de l'identité amazighe liée à l'alphabet tifinaghe.

2.6. Entre la graphie arabe, la graphie latine et la graphie tifinaghe

Les Amazighes ont défendu leur langue et leur culture en écrivant et en rédigeant des nouvelles, des contes, des poèmes,… pour proclamer leur existence. Cette proclamation s'est maintenue avec la création du mouvement culturel amazighe et des associations amazighes qui défendaient leur langue et leur culture en prenant comme symbole le « ⵣ » (z), une lettre de l'alphabet amazighe : le tifinaghe.

Vu les circonstances politiques, cette pratique au Maroc par exemple, a été influencée d'abord, par la conquête islamique, ensuite, par le colonialisme français. Cette influence a donné naissance à une littérature amazighe écrite en graphie arabe et une littérature amazighe écrite en caractères latins, sans faire disparaître la tendance vers le maintien de la graphie tifinaghe comme symbole de l'identité amazighe.

2.6.1. La graphie arabe

Le Maroc est le seul pays qui ait connu l'écriture de l'amazighe en caractères arabes, une tradition initiée au Moyen-âge. Le Sous ou le Sud du Maroc est la région où on a découvert des manuscrits amazighes en graphie arabe. Cette tradition littéraire remonte au

[20]Benlakhdar M., 1994, Ecrire [le] berbère, une nécessité scientifique ou pratique ?, in *Phonologie et notation usuelle dans le domaine berbère*, Actes de la table ronde internationale (INALCO avril 1993), *Études et Documents Berbères, N° 11*, p. 21.

XVè siècle. C'est une production, selon Abdallah El Mountassir (2004), essentiellement, religieuse.

> *Le Sud marocain possède une tradition littéraire sous forme de manuscrits, écrits en berbère tachelhiyt, en caractères arabes, c'est une tradition qi existe depuis quatre ou cinq siècles. Dans l'ensemble des langues berbères, c'est probablement la tradition la plus ancienne et quantitativement la plus importante*[21].

Ces manuscrits amazighes en caractères arabes ne sont accessibles et visibles que dans les deux collections européennes : le fonds Arsène Roux à Aix-en-Provence en France et la bibliothèque de l'université de Leyde aux Pays-Bas. Selon Henri Stroomer (2004), le fonds Arsène Roux est une collection de manuscrits, réunis par le berbérisant (ou amazighisant) Arsène Roux et catalogué par Nico Van Den Boogert. Le catalogue est un inventaire de 192 articles entre des manuscrits complets, des fragments de manuscrits et même des feuilles libres.

La collection des manuscrits berbères du Sud marocain dans la bibliothèque de l'université de Leyde est le résultat d'une collection faite après l'installation des premiers émigrés amazighophones marocains aux Pays-Bas. Selon Henri Stroomer, cette collection, déposée au département des manuscrits orientaux de l'université de Leyde, contient 290 numéros. Cette dernière collection sera cataloguée aussi par Nico Van Den Boogert.

Les plus anciens textes découverts à la fin du XVII è siècle et les mieux représentés dans les collections dont parlait Henri Stroomer, sont, d'abord, l'œuvre d'Aznag intitulée « **عقائد الدين** » ([ʿaqaʾid d-din] = les mœurs de la religion) : *un ensemble de quarante chapitres traitant des sujets religieux importants.* Ensuite, les œuvres d'Awzal dont « **الحوض** » ([ʾal-ḥawḍ] = le bassin ou le réservoir), composé en 1711 : *manuel, en berbère tachelhiyt versifié, du droit malékite,* « **بحر الدموع** » ([baḥru d-dumuʿ] = l'océan des pleurs) composé en 1714 : *une admonition et traité d'eschatologie,* et « **النصيحة** » ([ʾal n-naṣiḥa] = le conseil), une éloge pour le fondateur de la Nasiriyya : Ahmed Ibn Mohamed Ibn Nasir (cf. Stroomer H., 2004).

[21]Stroomer H., 2004, Les trésors littéraires du Sud marocain, in *Actes du colloque international : La littérature amazighe : Oralité et écriture. Spécificités et perspectives*, organisé par le Centre des Études Artistiques, des Expressions Littéraires et de la Production Audiovisuelle, Rabat, 23, 24 et 25 Octobre 2003, Kich A. (sous la direction de), Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, El Maârif Al Jadida, p. 89. (Série : Colloques et Séminaires - N° 4 -)

La diversité des sujets de ces manuscrits berbères en caractères arabes montre l'impact qu'avait la conquête islamique sur les habitants de la région, des textes de poésie religieuse, des œuvres contenant des prescriptions médicales, des œuvres sur la magie,….

> *Cette pratique littéraire en milieu des lettrés religieux ttelba est encore vivante aujourd'hui dans le Sud marocain. Ce qu'il faut préciser ici c'est qu'il ne s'agit pas exclusivement de productions d'inspiration religieuse (hadits, hagiographie et autres) comme on l'a souvent noté, mais il existe bien d'autres genres assez connus comme des textes de médecine traditionnelle ou des récits sur la vie quotidienne. Mais, ces écrits, qui circulent dans le milieu restreint des lettrés, ne connaissent pas une diffusion large et restent à l'état de manuscrits*[22].

En l'absence d'une diffusion de ces documents berbères en caractères arabes, ces manuscrits restent inconnus chez la majorité des chercheurs marocains qui ne peuvent consulter ces documents, selon Henri Stroomer, qu'en France (fonds Arsène Roux à l'IREMAM (Institut de Recherches et d'Etudes sur le Monde Arabe et Musulman), CNRS (Centre National des Recherches Scientifiques) à Aix-en-Provence) ou aux Pays-Bas (département des manuscrits orientaux à la bibliothèque de l'université de Leyde).

A partir des années 70 et avec la création du Mouvement Culturel Amazighe et de plusieurs associations amazighes (AMREC,…), on a assisté et on assiste encore à un nouveau mouvement d'intellectuels amazighes qui luttent pour la sauvegarde de la langue et de la culture amazighes. C'est la naissance d'une littérature écrite en tachelhit, en caractères arabes et qualifiée de littérature moderne et, particulièrement, dans les domaines du théâtre, de la poésie,…. Cette littérature est fondée par les amazighisants de formation arabe comme Ali Sedqi Azaykou, Brahim Akhiat, Mohamed Moustaoui,…Cette littérature écrite a pris une ampleur considérable surtout chez les générations qui succèdent et particulièrement, dans les milieux associatifs.

> *Dès le début des années soixante-dix, les combats pour l'affirmation de l'identité amazighe ont largement marqué la production littéraire écrite en tachelhit. L'écrit littéraire, surtout avec la création à l'époque de plusieurs associations amazighes, devient un moyen de sensibilisation et de revendication identitaire. La*

[22]El Mountassir A., 2004b, La littérature écrite et la question de l'aménagement linguistique de l'amazigh, in *Actes du colloque international : La littérature amazighe : Oralité et écriture. Spécificités et perspectives*, organisé par le Centre des Études Artistiques, des Expressions Littéraires et de la Production Audiovisuelle, Rabat, 23, 24 et 25 Octobre 2003, Kich A. (sous la direction de), Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, El Maârif Al Jadida, p. 140. (Série : Colloques et Séminaires - N° 4 -)

dominance/assimilation culturelle, les droits linguistiques, la quête de l'identité tamagit, l'avenir de la langue et la culture amazighes, le passage à l'écrit … sont quelques thèmes qui prédominent dans cette action culturelle[23].

Les défenseurs de la graphie arabe pour noter la langue amazighe présentent comme arguments à ce choix le fait que la langue amazighe s'est écrite en alphabet arabe avant le colonialisme français et le fait que les sujets traités étaient liés à la religion musulmane. En parallèle, les détracteurs de cet alphabet (Mohamed Boudhan,…) voient que le système d'écriture arabe est un système consonantique inadapté à écrire la langue amazighe. Comme en Turquie où on a réadapté l'écriture latine aux spécificités phonétiques de la langue turque (cf. Section II, Partie 1, Chapitre 1), les difficultés liées à la transcription de l'amazighe en caractères arabes ont été repensées par les linguistes (cf. Elmedlaoui M., 1999) et on a songé à une réadaptation de ce système d'écriture en caractères arabes aux spécificités de la langue amazighe.

2.6.2. La graphie latine

Selon Mohamed Boudhan (2003), le premier texte amazighe écrit en graphie latine a été composé au XIX è siècle, plus précisément, en 1829 par William Hodgson, un Américain qui a réuni un ensemble de textes amazighes dans un livre : *Collection of berber songs and tales* » (« *collection de chansons et de contes berbères* »). Cette pratique s'est développée de plus en plus avec l'intérêt que les associations amazighes, depuis les années 70, portaient à cette tradition.

Les chercheurs voient que l'intérêt que les militants du Mouvement Culturel Amazighe (MCA) portaient à l'écriture de l'amazighe en graphie latine est dû, principalement, à leur contact avec les militants kabyles qui ont été scolarisés dans des écoles françaises et qui ont développé une littérature et une linguistique amazighes en caractères latins. Cette production en caractères latins est très importante et lie les différents intéressés par la question amazighe dans leurs recherches (travaux de : Bensedira, Mammeri, Feraoun, Amrouche, Boulifa,….). Actuellement, dans toutes les publications scientifiques, associatives, littéraires kabyles, on utilise l'alphabet latin.

[23] *id.*, pp. 141-142.

Au Niger ainsi qu'au Mali, les caractères latins ont été adoptés officiellement pour noter le touareg depuis 1966, une langue qui est reconnue comme langue nationale et une notation à base latine proposée par l'UNESCO. Lors de la conférence internationale de Bamako en 1984, ce système de notation adopté depuis 1966, qui est caractérisé par l'usage de digraphes (kh, sh et gh), a vu certaines modifications pour se rapprocher de plus en plus du système graphique proposé par les ateliers organisés au CRB (Naït-Zerrad K., 2002). Excepté l'Académie Berbère, créée en 1967 et qui a créé le néo-tifinaghe (un aménagement du tifinaghe ancien), l'écriture amazighe en graphie latine a fait l'objet de plusieurs actions de normalisation graphique pour deux raisons : l'existence d'une importante production scientifique amazighisante en caractères latins ; et la conscience et la revendication identitaire qui a émergé, d'abord chez les locuteurs kabyles scolarisés à l'école française et plus tard, chez les jeunes amazighes qui ont suivi cette voie pour contribuer à la survie et à la reconnaissance de leur langue. (cf. Boumalk A., 2004)

Les défenseurs de la graphie latine pour noter l'amazighe se basent dans leurs arguments, principalement, sur son aspect pratique et économique parce que c'est un système qui faciliterait à la langue amazighe une large diffusion.

> *D'un point de vue pratique et stratégique, le système des caractères latins est le plus attrayant. D'abord, il est économique. Il ne compte qu'un nombre limité de caractères. (…) Ensuite, et si on le vise à long terme, en fonction des rapports de force actuels et futurs, c'est le système qui est le plus utilisé comme support de vulgarisation du savoir, qu'il soit technologique ou autre*[24].

Depuis février 2003, une autre voie institue le tifinaghe comme graphie officielle de la langue amazighe en organisant des séminaires au CAL (Centre d'Aménagement Linguistique), à l'IRCAM sur « la standardisation de la langue amazighe », sur « la structure morphologique de la langue amazighe » (Abdallah Boumalk, Meftaha Ameur, Ahmed Boukous, Aicha Bouhjar,…). Ces séminaires ont interrogé, principalement, la graphie tifinaghe-IRCAM, la création lexicale, la morphologie amazighe,….

[24]Benlakhdar M., 1994, Ecrire [le] berbère, une nécessité scientifique ou pratique ?, in *Phonologie et notation usuelle dans le domaine berbère*, Actes de la table ronde internationale (INALCO avril 1993), *Études et Documents Berbères, N° 11*, p. 21.

2.6.3. La graphie tifinaghe

Ce sont les archéologues et les ethnologues qui ont découvert, en Afrique du Nord et aux Iles Canaries, des inscriptions gravées sur des stèles funéraires, des rochers,…. Il s'agit d'inscriptions dites Libyco[25]-berbères. Ces inscriptions ont fait l'objet d'étude de certains archéologues dont des Marocains (cf. Skounti A. *et al.,* 2004).

> *D'après les documents qui ont été partiellement déchiffrés, il semble que les usages de l'écriture amazighe se limiteraient à des dédicaces, des nécrologies et à la consignation de court message.*
> *(…) La quasi-totalité des inscriptions a été exécutée sur un support rocheux (souvent du grès) qu'il s'agisse de gravures ou de peintures. (…) Il est possible que des supports périssables comme le bois, le cuir ou le textile aient été utilisés, mais ils ne nous sont pas parvenus[26].*

Apparues au VI è siècle avant J-C, Salem Chaker (1994 ; 2002) confirme que ces inscriptions anciennes de l'époque prouvent que les Amazighes possèdaient leur propre écriture alphabétique (consonantique), une écriture attestée aux époques punique et roumaine. Ce contact avec les Phéniciens et les Romains a fait que certaines inscriptions découvertes sont bilingues punique/libyque, latin/libyque mais la majorité de ces inscriptions trouvées est monolingue : libyque (Bouhjar A., 2004). L'écriture amazighe existe encore chez les Touaregs (Niger, Mali et Burkina-Fasso) sous le nom de : *tifinaghe*. Un terme qui a été lié, par certains amazighisants, à une origine phénicienne en disant que le mot *tifinaghe* [tifinaɣ] est un nominal féminin, dérivé de la racine FNɣ[27] (FNQ), et qui veut dire « les phéniciennes, les puniques » en langue sémitique.

Cette question de l'origine de l'écriture amazighe a fait l'objet de plusieurs études qui ont fait émerger, généralement, deux positions différentes : une position qui défend l'origine orientale de l'écriture libyque ; et une position qui défend l'idée de l'autochtonie de cette écriture. Selon Salem Chaker (1994), d'un côté, les ressemblances libyque/phénicien sont très minoritaires et ne concernent que six ou sept caractères parmi les vingt-quatre ou vingt-cinq lettres du système libyque ; l'orientation des deux alphabets est différente ; les formes de

[25]Libyque : dérive de Libye qui désigne chez les Grecs, l'Afrique et les libyens sont les habitants de l'Afrique, les ancêtres des amazighes (d'après Bouhjar A., 2004).
[26]Skounti A. et al., 2004, *Tirra. Aux origines de l'écriture au Maroc*, Rabat, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, p. 27. (Série : Etudes et Recherches - N° 1 -)
[27]/ ɣ / et / q / sont, dans le système phonologique fondamental de l'amazighe, de simples variantes.

l'écriture libyque s'inscrivent dans la lignée des formes géométriques de l'art proto-historique (peinture, gravure) nord-africain et du décor géométrique de l'art rural amazighe. Cette dernière position est adoptée par Malika Hachid (cf. Skounti A. *et al.*, 2003). De l'autre côté, la dénomination *tifinaghe* qui a été prise par les défenseurs de l'origine phénicienne de l'écriture amazighe pour en prouver l'origine, n'implique pas, selon Salem Chaker, une origine phénico-punique puisqu'elle peut s'expliquer *par le développement de l'usage funéraire sous l'influence des pratiques puniques*[28]. On trouve ce terme expliqué autrement dans d'autres contextes, par la composition de deux termes : « atif » qui signifie « découverte, trouvaille » et « nagh » qui signifie « notre » donc, *tifinaghe* pour certains chercheurs, est « notre trouvaille » ou « notre découverte ». (cf. Revue « Madarik », Novembre 2006).

> *Le mot tifinagh (qui est un nom féminin pluriel) désigne l'écriture berbère en touareg, dans ses diverses formes touarègues. Il s'agit donc de la dénomination locale d'une tradition propre aux Touaregs. Les alphabets berbères employés à date antique hors de la zone touarègue sont dits « libyques » dans l'usage scientifique. L'ensemble (libyque + tifinagh), dénommé « écritures libyco-berbères », représente la tradition d'écriture proprement indigène des berbères*[29].

Quelle que soit son origine ou son histoire, le vocable « tifinaghe » sert à dénommer toutes les formes de l'écriture amazighe qui ne sont ni arabes ni latines : celle avec laquelle les Touaregs écrivaient, celle adoptée par l'Académie Berbère (néo-tifinaghe) et celle adoptée au Maroc (tifinaghe-IRCAM).

> *De nos jours, tifinaghe désigne toute écriture qui utilise les caractères amazighes, abstraction faite de la variante d'où ils proviennent (l'orientale, l'occidentale, la saharienne et le touarègue). C'est ainsi que l'on parle du tifinagh marocain*[30].

En évoquant l'origine du terme « tifinaghe », Salem Chaker (1993) parlait d'un nom féminin pluriel et les chercheurs de l'IRCAM (Meftaha Ameur, Aicha Bouhjar, Ahmed Boukous,…) (2006) notent que, linguistiquement parlant, « tifinaghe » est un nom qui est, par analogie à la

[28]Chaker S., 2002c, L'écriture libyco-berbère : État des lieux et perspectives. Disponible sur : *http://www.inalco.fr/crb/pages_html/webdoc/libyque.pdf*

[29]Chaker S., 1994, Pour une notation usuelle à base 'Tifinagh', in *Phonologie et notation usuelle dans le domaine berbère*, Actes de la table ronde internationale (INALCO avril 1993), *Études et Documents Berbères, N° 11*, p. 32.

[30]Ameur M. *et al.*, 2006c, *Graphie et orthographe de l'amazighe*, Rabat, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, p. 8. (Série : Études – N° 6 -)

dénomination des langues et des alphabets en français, au masculin pluriel sans singulier qui désigne l'alphabet amazighe.

> *Le pluriel s'explique par la référence du mot à plusieurs graphèmes et par l'existence de plusieurs variantes de l'alphabet tifinaghe, comme le terme amazighe tirra/tira (pluriel sans singulier) qui désigne « l'écriture », du verbe ara/ari/aru « écrire »*[31].

En parlant, au début de cette introduction, de la dénomination de la langue amazighe par « l'amazighe » au lieu de « tamazight », citons Ahmed Boukous (1995, 1998, 2005) qui avait noté que pour ne pas confondre entre le « tamazight » dialecte et la langue-mère et puisque les noms des langues en français sont au masculin, il fallait dénommer la langue-mère « l'amazighe ». Cependant, au niveau terminologique, on parle, maintenant, de « l'amazighe » et de « l'alphabet tifinaghe ». Et cet alphabet se présente en plusieurs variantes dont « la variante « tifinaghe-IRCAM » qu'on explicitera plus loin. Ce choix de tifinaghe en tant que graphie officielle de la langue amazighe est dû, selon les arguments développés par l'IRCAM, à l'aspect historique de cette graphie qui est liée, depuis des décennies, à la langue amazighe, un argument qui n'a pas été accepté par plusieurs chercheurs et surtout par les associations amazighes qui restent attachées à la graphie arabe, à la graphie latine ou une autre des versions du tifinaghe : celle, élaborée en 1970 à l'Académie Berbère de Paris. Nous allons traiter de ces différentes réactions vis-à-vis du choix de tifinaghe dans la première section de ce travail et pour l'instant, nous allons définir le questionnement qui s'est développé dans notre recherche à propos de notre objet: tifinaghe.

3. Problématique

Notre thèse a pour ambition de ***rendre compte des conditions dans lesquelles se sont faits et développés les choix de l'enseignement de l'amazighe au Maroc et notamment, la graphie tifinaghe***. Nous voulons aussi décrire la diffusion sociale faite de cette graphie (environnement linguistique, médias,…) et interroger le reflet de ces choix chez les acteurs les plus concernés, en particulier les enseignants, les militants et les chercheurs. Enfin, nous voulons jeter un premier regard descriptif sur la façon dont les choix institutionnels de politique linguistique prennent effet dans les classes.

[31] *id.*, p. 7.

Notre thèse vise principalement à faire un état des lieux d'une aventure en cours : la standardisation, à la fois linguistique et graphique par l'école, d'une langue jusque-là orale et minorée. Nous avons conscience d'une part que nous touchons par là une « question vive », telle que l'a définie Alain Gardez, à savoir une question sociale fondamentale à l'œuvre dans l'actualité politique, idéologique et éthique d'un pays. Par ailleurs, il faut signaler que la dynamique actuelle de la question amazighe rend notre objet de recherche mouvant et donc complexe.

En effet, certaines données prises en compte au début de notre recherche ne sont plus valables au moment où nous avons abordé la conclusion. Par ailleurs, de nouvelles données sont apparues dont nous ne pourrons sans doute pas rendre compte avec exactitude. Cela montre l'actualité brûlante de notre objet de recherche et souligne qu'avant même d'être terminée, cette thèse de doctorat aura des prolongements, au moins sur le plan scientifique. Nous les développerons dans notre conclusion.

4. Annonce du plan

Présentons la structure de notre travail : notre thèse sera structurée en trois grandes sections. La première est un cadrage contextuel qui est en même temps un prolongement de la présente introduction, pour présenter l'enseignement/apprentissage de l'amazighe au Maroc et notamment, sa graphie tifinaghe, dans une vision comparative par rapport à la position de cette langue et sa graphie en France et en Algérie. Dans la deuxième section, on introduira quelques concepts-clés de la sociolinguistique et de la didactique pour en faire le cadrage théorique de notre travail et éclairer ainsi la situation de l'amazighe dans le paysage linguistique au Maroc ; on introduira aussi la question de l'écrit en comparaison avec certaines situations d'aménagement ou de changement de graphie, comme en Turquie et en Chine. Cette section nous permettra de partir de l'exemple de l'enseignement/apprentissage d'une langue minorée qui est le corse pour enchaîner avec la situation des langues régionales ou minoritaires en France[32]. Et dans la troisième et la quatrième section, une enquête de terrain reliera les deux premières sections, d'une part en visant l'enseignement/apprentissage de l'amazighe et de sa graphie tifinaghe et d'autre part en analysant les données, suite au

[32]Etant donné que nous préparons notre thèse en France, nous avons vu intéressant de passer en revue la situation des langues régionales ou minoritaires dans ce pays pour la comparer à la situation de la langue amazighe au Maroc.

cadrage théorique de la deuxième section. Notre investigation s'est déroulée dans plusieurs directions :

- une grosse enquête documentaire pour connaître tous les textes qui régissent l'officialisation et l'institutionnalisation de l'amazighe au Maroc ;
- l'enquête sociale, par entretiens et observation des écrits urbains, qui nous a permis de faire le point sur la présence de l'amazighe dans la société marocaine et la façon dont cette langue est perçue ;
- enfin, nous avons voulu faire une enquête dans les classes pour y déceler à la fois les pratiques et les difficultés auxquelles se heurtent les acteurs de l'école.

5. Hypothèses[33]

Ce triple recueil de données, dont les détails seront exposés dans les chapitres méthodologiques, a pour but de répondre, dans la quatrième section, aux hypothèses suivantes :

Hypothèse 1

- l'institutionnalisation de l'écriture tifinaghe au Maroc s'est faite dans un contexte conflictuel.

Hypothèse 2

- dans le contexte scolaire, différentes opinions coexistent à propos de l'écriture de l'amazighe.

Hypothèse 3

- malgré ce contexte difficile, on pose l'hypothèse que l'enseignement/apprentissage de tifinaghe se fait petit à petit, ce qui ne résout pas tous les problèmes de l'enseignement de l'amazighe.

Ces trois grandes hypothèses seront divisées en sous-hypothèses, dans le chapitre que nous allons consacrer à la problématique, aux questionnements et aux hypothèses que nous tenterons d'élucider dans cette thèse (Section III). Les chapitres méthodologiques font l'intersection entre la théorie (Sections I et II) et la pratique (Section IV). Et les annexes (8 annexes) fournissent au lecteur une « feuille de route » pour comprendre les renvois trouvés

[33]Les sous-hypothèses sont annotées dans les choix méthodologiques (cf. Section III, Chapitre 1).

dans le texte. De ces 4 sections, on devine les enjeux linguistiques, identitaires et scolaires de notre recherche, enjeux qui ont fait de cette recherche de 5 ans une aventure unique pour nous. On espère que le lecteur aura autant de plaisir que nous à en suivre les étapes.

SECTION I

CADRE CONTEXTUEL : L’ÉCRITURE TIFINAGHE

Dans une première partie de cette section, nous allons en premier lieu, essayer de préciser la place du berbère dans la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (1992) et la situation de « tamazight » en Algérie. En second lieu, nous allons traiter des questions de « standardisation convergente » et « graphie usuelle à base latine » d'après les chercheurs de l'INALCO de Paris. Et en troisième lieu, nous allons nous consacrer à une définition du paysage des langues au Maroc pour définir la place de l'amazighe dans ce contexte plurilingue, en vue d'une comparaison relativement à la place de « tamazight » (l'amazighe) dans le système éducatif algérien et surtout la question de « la graphie » et de son « choix »/« non-choix ». Dans la deuxième partie de cette section, il sera question de cerner le contexte du choix de cette graphie tifinaghe au Maroc et les réactions des acteurs sociaux dont les acteurs scolaires (universitaires, inspecteurs et enseignants).

PARTIE 1 : L'AMAZIGHE ENTRE LA FRANCE, L'ALGÉRIE ET LE MAROC

Cette première partie a pour but de rassembler des éléments souvent disjoints sur l'amazighe et son enseignement. Composée de deux chapitres, elle traitera d'abord du panorama de cette langue en France et au Maghreb, avant de faire un gros plan sur ce qui se passe au Maroc.

Chapitre 1 : Le berbère en France et tamazight en Algérie : enseignement et graphie

Le premier chapitre de cette partie sera centré sur la situation de l'amazighe en France (berbère) et en Algérie (tamazight). Il traitera d'abord, de la place de cette langue dans la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires et la position de la France surtout, vis-à-vis de son enseignement. Ensuite, un panorama sur sa situation en Algérie nous permettra d'ouvrir un débat sur son enseignement dans un pays à densité amazighophone et surtout, la question de la graphie.

1. Le berbère : langue de France

Comme nous avons noté dans l'introduction de cette thèse, la question de la dénomination de ce qu'on nomme dans ce travail « l'amazighe » diffère d'un pays à l'autre. Ainsi, si au Maroc c'est « l'amazighe » qui circule, en Algérie, nous avons « tamazight » et en France, la dénomination « le berbère » continue d'exister en tant que telle. Dans ces paragraphes consacrés à la situation de l'amazighe en France, nous allons garder donc la dénomination « berbère ».

Dans le cadre de son étude sur la compatibilité de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires en France (1992), Guy Carcassonne[34] (10 juillet 1998) note que la langue arabe et la langue berbère sont à considérer comme des langues « non-territoriales » en France. Et puisqu'il s'agit de « langues d'immigration », il ne les a pas introduites dans l'inventaire des langues de France. Par contre, son successeur Bernard Cerquiglini[35] (avril 1999) considère ces deux langues (l'arabe dialectal et le berbère) comme des « langues de France ». Salem Chaker (2003) dans ses *Observations sur la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* souligne qu'à côté de l'introduction, dans le rapport en question, du berbère (ou l'amazighe) dans la liste nominative des langues de France, Bernard Cerquiglini hésitait sur la place à accorder à l'arabe dialectal.

Nous allons essayer dans ce qui suit de clarifier la position accordée au berbère dans le paysage des langues de France en définissant d'abord sa place dans la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. Ensuite, l'intérêt accordé à cette langue – le berbère – dans les enseignements assurés par l'INALCO constituera un point de départ pour nous en vue de définir la question de la graphie amazighe dans ce contexte européen.

1.1. Le berbère et l'arabe et leurs places dans la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires

D'après la Charte, les langues régionales sont celles qui sont *pratiquées traditionnellement sur un territoire*[36] et qui sont ainsi liées d'une part, à des locuteurs qui soient *ressortissants de cet Etat* et pratiquées par des locuteurs dont le nombre est inférieur

[34]Professeur de droit public à l'université Paris X de Nanterre et l'un des rapporteurs sur « Les langues de France ».

[35]Expert linguiste, professeur à l'université Paris VII et directeur de l'Institut National de la Langue Française (INALF), Nancy. Il est le troisième rapporteur sur « Les langues de France » après Guy Carcassonne.

[36]Article 1er, *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*. Disponible sur : *http://www.cddp66.fr/catalan*

(minoritaire) par rapport au reste de la population. D'autre part, ces langues doivent être différentes de la langue officielle de l'Etat qui est le français. Ainsi, les langues des ressortissants de l'Etat peuvent être considérées comme des langues de France.

Dans son expertise, Guy Carcassonne (10 juillet 1998) considère le berbère ou l'amazighe comme étant *conjointement avec le français, la langue maternelle héritée de centaines de milliers d'entre nous, mais n'est langue officielle nulle part, pas même au Maroc, tandis qu'il est combattu dans la région géographique d'Algérie où il est majoritaire, la Kabylie, qui, de surcroît, appartient longtemps à un département français*[37]. Par contre, l'arabe, selon l'auteur, *n'est pas menacé de disparaître, et le nombre de ses locuteurs français est plus un signe de santé de cette langue qu'un indice pouvant faire craindre son oubli*[38]. Donc, pour Guy Carcassonne, tant que la langue amazighe est une langue menacée, elle doit être considérée comme une langue de la France au moment où l'un des soucis de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires *et qui a probablement même été à son origine, est celui de la menace de disparition, qui pèse sur certains éléments du patrimoine culturel*[39]. Par contre, pour la langue arabe même si elle est *parmi les langues couramment pratiquées en France, par un nombre significatif de nos compatriotes, doivent être écartées de la protection comme langues minoritaires, au titre de notre pays, outre celles qui sont officielles ailleurs, celles aussi dont la survie est assurée, voire prise en charge, par les pays d'où elles sont issues*[40].

Selon Salem Chaker (2003), la position de Guy Carcassonne vis-à-vis de la langue arabe n'est fondée que *si l'on pose qu'il n'y a qu'un seul arabe et que l'arabe maghrébin (dit "dialectal") n'est qu'une variante de l'arabe, langue unique... C'est, comme l'on sait, la position officielle des Etats arabes, de la Ligue arabe et de l'idéologie nationaliste arabe. Mais pour l'observateur scientifique, linguiste ou sociolinguiste, c'est là une thèse qui est loin d'être évidente*[41]. Ainsi, *au plan purement linguistique, les deux systèmes*

[37]Rapport de Guy Carcassonne sur « Les langues et cultures régionales », septembre 1998. Disponible sur : *http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/984001697/*
[38]*id.*
[39]*id.*
[40]*id.*
[41]Chaker S., 2003, Observations sur la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. Un exercice pratique de glottopolitique, in *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)*, Lentin J. et Lonnet A. (textes réunis par), Paris, Maisonneuve&Larose, pp. 149-158. Disponible sur : *http://www.tamazgha.fr/Quelques-observations-sur-la-Charte-europeenne-des-langues-regionales-ou-minoritaires,1019.html*

("classique"/"dialectal") sont nettement distincts et le dialectal ne peut en aucune manière être analysé comme la réalisation locale (géo-lecte) ou sociale (socio-lecte) du classique : 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[42]. Et, *au niveau sociolinguistique, il est clair qu'un arabophone n'ayant pas appris le "classique" dans un cadre scolaire - ce qui est et sera de plus en plus le cas de l'immense majorité des arabophones de France - ne peut pas comprendre l'arabe classique ni communiquer avec un locuteur du classique. Les choses sont encore plus nettes si l'on se situe au niveau des productions culturelles (chanson, théâtre etc.) : il y a bien un espace culturel de langue arabe maghrébine, totalement inaccessible à partir de l'arabe classique*[43].

En avril 1999, le linguiste Bernard Cerquiglini a rédigé un autre rapport où il a noté, entre autre, que *de nombreux citoyens des départements français d'Afrique du Nord parlaient l'arabe ou le berbère. Certains, pour des raisons sociales, économiques ou politiques (en particulier les harkis) se sont installés en France métropolitaine, sans cesser d'être des ressortissants français, ils vivent encore, et parlent leurs langues, ou bien leurs descendants ont conservé une pratique bilingue*[44]. Par conséquent, devenus des ressortissants français, certains amazighophones (berbérophones) ainsi que certains arabophones sont des citoyens français dont les langues parlées peuvent figurer dans la liste des langues de France dont la *situation semble correspondre exactement à celle des langues régionales ou minoritaires visées par la Charte*[45]. La position de Bernard Cerquiglini est une position de linguiste donc, il a été sans doute *plus sensible aux réalités linguistiques et sociolinguistiques qu'aux contraintes et considérations juridiques et géo-politiques*[46]. Tandis que Guy Carcassonne a rédigé son rapport en fonction de sa position de juriste. Autrement dit, si d'une part, la position de Bernard Cerquiglini de reconnaître l'arabe maghrébin comme langue de la France, était acceptée, d'autre part, *cela signifierait que la France décide de légiférer en matière de*

[42] *id.*
[43] *id.*
[44] Rapport de Bernard Cerquiglini sur « Les langues de France ». Disponible sur : *http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/garde.htm*
[45] *id.*
[46] Chaker S., 2003, Observations sur la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. Un exercice pratique de glottopolitique, in *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)*, Lentin J. et Lonnet A. (textes réunis par), Paris, Maisonneuve&Larose, pp. 149-158. Disponible sur : *http://www.tamazgha.fr/Quelques-observations-sur-la-Charte-europeenne-des-langues-regionales-ou-minoritaires,1019.html*

langue arabe en reconnaissant l'arabe dialectal comme distinct de l'arabe classique ! Ce qui, évidemment ne serait pas sans soulever de très sérieux problèmes diplomatiques avec les pays arabes et, sans doute aussi, de sérieuses résistances de la part de la profession des arabisants de France, plutôt hostiles au dialectal et bien souvent acquis aux thèses linguistiques du nationalisme arabe[47]. Par conséquent, *il paraît difficile que l'Etat français reconnaisse le berbère sans prendre en compte également l'arabe car cela aurait un effet d'exclusion et de stigmatisation des populations arabophones particulièrement dangereux. On notera cependant que B. Cerquiglini, tout en intégrant l'arabe dialectal dans la liste des langues de France, reste prudent quant au traitement concret qu'il conviendrait de lui appliquer dans le cadre de la ratification de la Charte européenne, en particulier en matière d'enseignement*[48]. Et pour éviter de déclarer l'arabe maghrébin parlé en France comme une langue à part entière, Bernard Cerquiglini voit dans la situation de cette langue une autre situation proche, celle de l'alsacien dans son rapport avec l'allemand écrit (langue parlée/langue écrite).

> *Ainsi, de même que l'alsacien a pour forme écrite (et scolaire) l'allemand standard, on peut être amené à penser que l'arabe dialectal parlé en France a pour correspondant l'arabe écrit commun (celui de la presse, des radio et télévision), qui n'est la langue maternelle de personne*[49].

Puisque la langue berbère a été prise, dans le rapport de Bernard Cerquiglini, comme langue minorée ou menacée à laquelle les dispositions de la Charte peuvent s'appliquer, la France, dans le cadre de la protection de son patrimoine national et dans le cadre de « le berbère-langue de France », s'est engagée dans un projet d'enseignement de cette langue. Ce projet sera initié par l'INALCO en collaboration avec le ministère de l'éducation nationale et au niveau du secondaire.

1.2. L'enseignement du berbère en France, état des lieux

Selon Gilles Delouche (2006), l'ex-président de l'INALCO, « ***les langues O'*** *» [les langues orientales] est la première institution à avoir reconnu que le berbère, les langues*

[47] *id.*
[48] *id.*
[49] Rapport de Bernard Cerquiglini sur « Les langues de France ». Disponible sur : *http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/garde.htm*

berbères, étaient des langues à part entière et non pas une espèce de dialecte[50]. Cet intérêt porté à la langue berbère (ou langues berbères) est le résultat de la déclaration de la langue comme « langue de la France ». Ainsi, depuis 1995, le berbère est devenu parmi les 27 langues qui, ne faisant pas partie d'objet d'enseignement au lycée français, peuvent être présentées par les candidats en matière supplémentaire au baccalauréat. Cette nouvelle donne pour l'enseignement du berbère en France est prise en charge par le Ministère de l'Education Nationale et a fait objet d'une convention à signer, chaque année, entre la Direction de l'Enseignement Scolaire (DESCO) et l'INALCO concernant la préparation et la correction des épreuves de Bac dans les langues berbères.

> *C'est depuis 1995 que, pour les langues facultatives au Bac – il y en a encore vingt sept – la DESCO passe une convention avec l'INALCO tous les ans pour la préparation des sujets et pour la correction des épreuves. Ce qui veut dire que le chleuh, le tarifit et le kabyle font partie de ces langues dites facultatives au Bac*[51].

D'après Salem Chaker (2005), l'épreuve de berbère est organisée sur le plan national par le Ministère de l'Education Nationale et depuis sa première intégration parmi les épreuves du Bac, le nombre de candidats a passé de 1350 en 1995 à 2250 en 2004. Les sujets proposés à chaque session correspondent aux trois variétés régionales du berbère les plus représentées en France : le kabyle (Algérie), le tachelhit ou le chleuh (Sud du Maroc) et le tarifit (Nord du Maroc). Si la première année, la demande de passer l'épreuve du Bac en langue berbère était majoritairement kabyle (70%), *à partir de 1998, les proportions respectives se sont progressivement modifiées au bénéfice des dialectes marocains dont l'ensemble représente désormais environ 65% des copies (en 2004 : chleuh = 40%, tarifit = 25%, kabyle = 35%)*[52]. Au sein de ce projet d'enseignement du berbère au Bac, l'INALCO se charge de la préparation des sujets des épreuves ainsi que de la correction des copies. Tandis que, pour la préparation à cette épreuve, il n'existe aucune possibilité dans les lycées français, en dehors de quelques initiatives locales et aléatoires liées à la volonté du chef de l'établissement. Le

[50]Delouche G., 2006, Place et enseignement des langues berbères : la France doit-elle faire plaisir à un pays étranger ?, Ferkal M. et Chemakh S. (propos recueillis par). Disponible sur: *http://www.tamazgha.fr/Place-et-enseignement-des-langues-berberes-la-France-doit-elle-faire-plaisir-a-un-pays-etranger,1584.html#nb4*

[51]*id.*

[52]Chaker S., 2005, « Le berbère au Bac et dans le secondaire » : (mise au point provisoire). Disponible sur : *http://www.tamazgha.fr/L-epreuve-de-berbere-au-Bac-ce-qu-en-pense-Salem-Chaker,1283.html*

seul soutien pédagogique présenté à ces candidats se limite dans les cours organisés par les associations culturelles berbères en France et une brochure d'information mise en ligne sur le site de l'INALCO en collaboration avec l'association *Tamazgha*.

L'INALCO enseigne donc le berbère depuis 1913 et délivre ainsi tous les diplômes nationaux de berbère : Licence, Maîtrise, DEA et Doctorat. Mais, en dehors des problèmes qui s'imposent au niveau de la correction des copies, le fait de charger Hocine Sadi[53] du dossier de l'enseignement du berbère au secondaire a déclenché des problèmes d'un autre ordre. Alors, si en 2004, le ministère de l'Education Nationale a justifié cette nomination par le fait que la personne en question est un « locuteur berbère reconnu », l'INALCO en la personne de l'ex-président de l'institut Gilles Delouche a souligné la nécessité d'une base académique pour se spécialiser en langue berbère et pour prendre en charge le dossier de l'enseignement de cette langue.

> *Le "locuteur berbère reconnu" - mais, d'abord qu'est-ce que ça veut dire "locuteur berbère" ? Quel berbère parle-t-il ? C'est un Kabyle ? Donc il parle le kabyle ! Il n'a en tous cas fabriqué aucun sujet d'examen puisque les sujets d'examen qui ont été utilisés le 23 mars 2004 sont des sujets de rechange, lesquels avaient été élaborés par Salem Chaker et son équipe il y a quelques années. Et nous avons ensuite appris que la DESCO était à la recherche de correcteurs parce qu'elle n'en avait pas... Et qui allait corriger ? Où ? Comment ? Des membres d'associations peut-être ? De quelles associations ? A quel titre ? Avec quel grade universitaire ? Avec quel niveau de connaissance de langue ? C'était non seulement un fiasco mais, plus encore, un scandale*[54].

La nomination en question a évolué vers d'autres issues à caractère politique, touchant les relations politiques entre la France et l'Algérie et le poids exercé par le gouvernement algérien sur l'avenir de l'enseignement du berbère en France. Cet état des lieux de l'enseignement du berbère en France nous emmène vers la question primordiale de notre thèse : la question de la graphie.

[53]Chargé de mission pour le berbère auprès du DESCO.

[54]Delouche G., 2006, Place et enseignement des langues berbères : la France doit-elle faire plaisir à un pays étranger ?, Ferkal M. et Chemakh S. (propos recueillis par). Disponible sur : *http://www.tamazgha.fr/Place-et-enseignement-des-langues-berberes-la-France-doit-elle-faire-plaisir-a-un-pays-etranger,1584.html#nb4*

1.3. Le berbère, entre variation et unité : l'émergence de la question de la graphie

Pour Salem Chaker (1998), depuis la fin du continuum linguistique berbère en Afrique du Nord (depuis près de dix siècles), *(…) les dialectes berbères actuels évoluent de manière séparée et constituent des communautés sociolinguistiques distinctes depuis près de dix siècles! De plus, chaque dialecte véhicule une tradition culturelle, une littérature qui lui est propre : une norme linguistique pan-berbère couperait immédiatement les berbérophones de ce patrimoine culturel et ferait du berbère une nouvelle « langue de bois », sans ancrage social réel et sans dynamique culturelle*[55]. Pour lui, *dans l'environnement actuel de la langue berbère, le passage à l'écrit, la standardisation de la langue sont des conditions absolues, non seulement pour le développement de la langue et de la culture berbères, mais tout simplement pour leur survie*[56]. Ainsi, pour éviter le déclin de la langue berbère qui plonge dans l'oralité, il faut penser à maintenir cette langue dans la vie sociale en veillant sur sa diffusion et surtout à l'école. Salem Chaker se pose la même question que ses collègues algériens et marocains. Il affirme que, *sur un plan général, on rappellera que la diversité et la variation sont une donnée inhérente à toute communauté linguistique, et même à tout système linguistique*[57].

A l'INALCO, les travaux sur la standardisation de la langue berbère ont écarté le projet, à court terme, d'une langue amazighe standard commune aux pays de Tamazgha[58]. L'objectif était d'éviter une situation diglossique où cet amazighe standard ou classique s'opposera aux réalisations régionales au Maroc et en Algérie.

> ***La question du « berbère commun »*** *doit être traitée dans cet esprit. L'élaboration d'un standard berbère commun ne peut être considérée comme objectif immédiat. Il faut éviter de constituer dans le champ berbère une nouvelle situation diglossique du type de celle de l'arabe classique/arabe dialectal, qui serait tout à fait contre-productive par rapport à l'objectif de promotion de la*

[55]Chaker S., 1998, I. Orientations générales pour l'aménagement de la langue berbère : urgence et réalisme, synthèse de l'atelier *« Aménagement linguistique de la langue berbère »*, organisé au CRB (centre de recherche berbère) de l'INALCO (Institut national des langues et cultures orientales) de Paris, du 5 au 9 octobre 1998. Disponible sur : *http://www.inalco.fr/crb/docs_pdf/amenage1998.pdf*

[56]*id.*

[57]*id.*

[58]C'est un néologisme utilisé par les militants berbéristes pour désigner le "monde berbère", c'est-à-dire ce qui constitue selon eux la patrie historique du peuple berbère. Il comprend l'ensemble de 5 pays (Maroc, Algérie, Tunisie, Libye et Mauritanie), et partiellement 4 autres pays (nord du Mali, nord du Niger, une partie de l'Ouest de l'Égypte, les territoires espagnoles de Melilla, Ceuta et les Îles Canaries). Informations disponibles sur le Site Web de l'encyclopédie libre *Wikipédia* : *http://fr.wikipedia.org*

> *langue berbère notamment à sa généralisation. 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*[59].

L'objectif primordial de l'INALCO, sous la plume de Salem Chaker, a été d'*élaborer* ***une forme standard (écrite) de chaque variété régionale*** *à court terme tandis qu'un projet d'une* ***langue pan-amazighe*** *est à élaborer à long terme*[60]. Autrement dit, *dans l'immédiat, et sans doute pour plusieurs décennies, on visera à établir* ***une forme standard (écrite) de chaque variété régionale*** *du berbère (kabyle standard, tachelhit standard, etc.). L'objectif d'un standard pan-berbère ne sera envisagé que sur la longue durée, par accoutumance et convergence progressive entre les différentes variétés*[61]. Se pose alors la question de la base graphique pour la langue amazighe en France. Les années 1994, 1996, 1998, 2001,… sont des dates importantes dans l'histoire de l'aménagement de la langue amazighe. Il s'agit de tables rondes et d'ateliers, organisés au Centre de Recherche berbère (CRB) de l'INALCO (Paris), pour définir une notation à la langue amazighe et pour travailler sur la standardisation de cette langue et sur la création lexicale.

Si le débat au Maroc – avant l'officialisation de la graphie tifinaghe-IRCAM –, a été réparti, comme nous avons vu dans l'introduction de cette thèse, entre les défenseurs de la graphie arabe, les défenseurs de la graphie latine et les défenseurs de la graphie tifinaghe, à l'INALCO de Paris, on avait opté pour la graphie latine. Ce système a fait l'objet des ateliers organisés au CRB (INALCO, Paris) depuis 1994 (Salem Chaker, Kamal Naït-Zerrad,…) ; d'une réunion à Utrecht (Pays-Bas) sur la notation du tarifit en 1996 (Mena Lefkioui, Abderrahmane Al Aissati,…) ; des colloques organisés par le HCA en Algérie en 2002, 2006, 2007,… ; d'un colloque à la Maison des Langues à Barcelone (Catalogne, Espagne) en 2007 sur : *la standardisation de la langue amazighe : la graphie latine* (Mohand Tilmatine, Carles Castellanos,…),…. Ces différents colloques et ateliers organisés en Algérie, aux Pays-Bas, et en Espagne, se référaient aux résultats des ateliers organisés au centre de recherche berbère (CRB) de l'INALCO. Par exemple, l'objectif du colloque organisé en avril 2007 par

[59]Chaker S., 1998, I. Orientations générales pour l'aménagement de la langue berbère : urgence et réalisme, synthèse de l'atelier *« Aménagement linguistique de la langue berbère »*, organisé au CRB (centre de recherche berbère) de l'INALCO (Institut national des langues et cultures orientales) de Paris, du 5 au 9 octobre 1998. Disponible sur : *http://www.inalco.fr/crb/docs_pdf/amenage1998.pdf*
[60]*id.*
[61]*id.*

l'université autonome de Barcelone, à la maison des langues (Barcelone), était de *réviser et mettre à jour les propositions issues des ateliers tenus à l'INALCO entre 1993 et 1998*[62]. Salem Chaker et Kamal Naït-Zerrad ont noté à plusieurs reprises (1996, 1998, 2002,…) que ce colloque organisé en avril 2007 à Barcelone donne la priorité à l'élaboration de standards régionaux, en se basant sur un système de transcription commun à tous les dialectes, d'où la distinction d'un discours sur la graphie et d'un discours sur la langue basée sur des variantes et blocs régionaux (cf. Tilmatine M., mai 2007). Cette notation usuelle en graphie latine doit, selon Mohand Tilmatine (mai 2007) en éliminant les variations contextuelles et phonétiques, viser la simplicité et la stabilité et, en privilégiait les formes les plus répandues, viser la *représentativité*. On le voit, les tenants de l'amazighe en France ne se sont pas dirigés par les mêmes voies que ceux d'Algérie et du Maroc :

> *On parle ainsi souvent de tamazight comme si l'on était en présence d'une réalité linguistique homogène, ce qui est loin d'être le cas lorsque l'on observe la réalité des usages. Le tamazight vu du HCA et celui vu de l'IRCAM ne désignent pas la même réalité, sauf si la perspective envisagée, comme on l'entend ici et là, est la création d'une variété standard à laquelle devraient se conformer et se référer les imazighens ! (…) Le choix de la graphie tifinagh au Maroc et l'hésitation algérienne à ce niveau (…) illustrent ces choix différents sur une question aussi fondamentale*[63].

Si à l'INALCO, le berbère est écrit en caractères latins, dans certaines associations en France, on retrouve à côté de cette écriture en graphie latine, l'écriture de l'amazighe en tifinaghe dans ses deux versions : néo-tifinaghe de l'Académie berbère ou tifinaghe-IRCAM (exemple de l'assoiation tiwizi 59 de Lille). Cette variation apparaît même dans les dénominations où on retrouve « amazigh(e) » ou « tamazight » au lieu de « berbère » puisque ces associations représentent les amazighophones du Maroc. Et la situation en Algérie est différente puisqu'il existe des pratiques d'écriture de « tamazight » dans les trois graphies (tifinaghe, latine et arabe) comme nous allons le traiter succinctement ci-dessous.

[62]Tilmatine M., Mai 2007, Standardisation de la langue amazighe : la graphie latine, Synthèse des travaux du colloque organisé à la maison des langues de Barcelone du 26-28 Avril 2007, document inédit.
[63]Smail H., 2005, Enseignement du berbère : situations diverses, objectifs divers, outils et stratégies pédagogiques diverses, in *Langues maternelles : contacts, variations et enseignement, Le cas de la langue amazighe*, Rispail M. (sous la direction de) et Tigziri N. (en collaboration avec), Paris, l'Harmattan, p. 64. (Coll. Espaces Discursifs)

2. Tamazight en Algérie, graphie et enseignement de la langue

D'après Yehya Bellil (2010), inspecteur de l'enseignement de tamazight an Algérie, les programmes scolaires soulignent qu'il faut, dans l'enseignement de tamazight, tenir compte des 5 variantes de la langue : le kabyle, le mozabite, le chenoui, le chaoui et le touareg. Mais, même à ce niveau (corpus), tamazight garde une certaine variation puisque chaque dialecte est enseigné dans la région où il est parlé et chaque enseignant enseigne sa langue (le kabyle en Kabylie, le mozabite au Mzab,…), sur le plan du statut, la langue a été constitutionnalisée depuis le 8 avril 2002 en tant que langue nationale. Nous allons traiter ci-dessous des conséquences de cette variation de la langue et de sa constitutionnalisation en faisant d'abord, un panorama sur l'enseignement de cette langue, son état des lieux et la question de la graphie.

2.1. Aperçu sur l'introduction de tamazight à l'école

Parmi les dates phares dans l'enseignement de tamazight en Algérie, l'année 1980. C'est au mois de mars 1980 qu'une conférence sur la poésie kabyle du militant Mouloud Mammeri a été programmée à l'université Tizi Ouzou de Béjaia. Cette conférence a été annulée par le pouvoir et la répression des étudiants le 20 avril 1980 a inauguré l'épisode connue sous le nom « printemps berbère ». C'est la naissance du Mouvement Culturel Berbère (MCB) dont les revendications ont abouti à l'enseignement de tamazight et à la création du Haut Commissariat à l'Amazighité (HCA). Ces revendications prennent deux dimensions : « tamazight » langue nationale et officielle et « tamazight » à l'école. Et c'est grâce à ces revendications et au boycott des étudiants en 1995 que l'Etat a conclu un accord avec le mouvement (MCB). Cet accord consiste dans l'introduction de tamazight à l'école et dans la création du HCA. Ce dernier – HCA – a été crée suite à l'article 4 du décret présidentiel N° 95 publié dans le Journal Officiel N° 29 du 28 mai 1995. C'est un organisme rattaché à la présidence dont la mission principale est *la réhabilitation et la promotion de l'amazighité en tant que l'un des fondements de l'identité nationale ; l'introduction de la langue amazighe dans les systèmes de l'enseignement et de la communication*[64]. Et suite au décret 96-57 du 27 janvier 1996 portant l'organisation interne de son administration, le HCA

[64]Article 4 du décret N° 95 publié, en Algérie, dans le Journal Officiel N° 29 du 28 mai 1995, cité par 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, et Tunisie et en Libye*, l'Harmattan, p. 118. (Coll. Europe-Maghreb)

a, comme l'IRCAM, deux structures : une structure administrative (secrétariat général et direction de l'administration générale) et une structure scientifique (trois directions : une direction de l'enseignement et de la recherche organisée en sous-direction de l'enseignement et de la recherche et sous-direction de la recherche et de l'évaluation ; une direction de la communication fonctionnant en sous-direction de l'information et des médias et sous-direction de la réhabilitation et de l'environnement culturel ; et une direction de la promotion culturelle organisée en une sous-direction du soutien à l'action culturelle et une sous-direction de la valorisation et la promotion du patrimoine)[65]. Le travail de l'institution consiste entre autre, à veiller sur l'intégration de tamazight à l'école en collaboration avec le MEN. Cette intégration nécessite d'abord la fixation d'une norme graphique et la définition de la « langue à enseigner ».

2.2. L'enseignement de tamazight et la question de la graphie

L'enseignement de tamazight a débuté officiellement en 1992, avec la création de deux instituts dédiés à la recherche en berbérologie et à la formation berbérisante (cf. Quitout M. et Rispail M., 2010). Et après la création du HCA, de nouveaux horizons se sont ouverts pour l'enseignement de tamazight mais avec des traitements différents du dossier et avec des retombées sur l'enseignement de cette langue et surtout la question de la graphie. Au niveau des cycles concernés par cet enseignement, le HCA a ciblé les collèges puis les lycées dans 10 wilayas (selon les données officielles du site de l'institut), depuis 1996, l'enseignement primaire a vu l'intégration de cette langue, d'une manière sporadique, selon Zahir Meksem[66], depuis 2005-2006 dans le cadre d'une généralisation progressive visant tous les cycles de l'enseignement. En plus, deux départements de langue et culture amazighes ont été crées, avant même la création du HCA, l'un à l'université de Tizi-Ouzou en 1990 et l'autre à l'université de Béjaïa (Bougie) en 1991. Ces départements ont été promus en 1997 en permettant aux étudiants de préparer des licences en langue amazighe et actuellement des masters de langue amazighe ainsi que des thèses de doctorat.

D'après Yehya Bellil (2010), le MEN ouvre en 1995-1996 des classes pilotes de tamazight dans les 16 départements où le HCA s'occupe de la formation des enseignants et le

[65]Informations recueillies sur le Site Web du Haut Commissariat à l'Amazighité. Disponible sur : *http://hcamazighite-dz.org*

[66]MEKSEM Z., 2007, *Pour une sociodidactique de la langue amazighe : approche textuelle*, thèse de doctorat, préparée sous la direction de Marielle Rispail, soutenue au laboratoire LIDILEM (Grenoble 3).

MEN s'attache au suivi de ce projet après la création d'une commission mixte MEN/HCA dont l'objectif et de faire le suivi. Après l'échec de cette commission dû à la divergence MEN/HCA dans la gestion du dossier de l'enseignement de tamazight et après la pression des associations des enseignants de tamazight, une commission tripartite s'est constituée à laquelle participe le MEN, le HCA, et les représentants des associations des enseignants de tamazight. Parmi les circulaires qui organisent l'enseignement de tamazight dans ces départements, la circulaire ministérielle N° 938 du 7 octobre 1995 destinée aux directeurs des 16 départements[67]. Voici les recommandations notées dans ladite circulaire :

- sur le plan de l'organisation : les directeurs départementaux de l'éducation doivent accueillir les élèves autorisés par leurs parents à suivre des cours de tamazight ; ouvrir des classes avec un horaire aménagé ; affecter les enseignants dans les établissements où la demande est exprimée ; charger des inspecteurs en poste du suivi de l'opération.
- sur le plan pédagogique : ces directeurs doivent veiller à l'horaire hebdomadaire imparti qui est de 3 heures par classe ; l'unité didactique constitue la pédagogie officiellement retenue ; les enseignants sont appelés à constituer eux-mêmes les contenus d'enseignement (cf. Bellil Y., 2010).

Cette circulaire définit selon Rabah Kahlouch deux types d'activités pédagogiques : Les activités d'apprentissage linguistique et les activités dites socioculturelles. *Les tâches d'apprentissage visent l'acquisition par l'élève "de compétences qui lui permettent la compréhension orale et écrite, l'écriture de la langue amazighe et la rédaction". Le but assigné aux activités socioculturelles est outre le renforcement de la maîtrise de la langue. L'unification de langue amazighe par le rapprochement de ses variantes régionales, l'élaboration d'une terminologie moderne commune et l'émergence d'une graphie commune également parmi les trois en usage, et ce au moyen d'échanges et d'intercompréhension qu'elles permettront entre les apprenants des diverses variétés". Ces activités socio-culturelles consistent en la collecte du patrimoine littéraire oral sous ses différentes formes et dans les différents dialectes*[68].

Dans la façon dont le ministère a traité le dossier de l'enseignement de tamazight, nous pouvons parler de 2 phases d'expérimentation et de 2 stratégies (cf. Bellil Y., 2010 ;

[67]Les départements correspondent aux académies régionales d'éducation et de formation au Maroc.

[68]Kahlouch R., L'enseignement de la langue amazigh en Algérie : aperçu sur l'expérience algérienne. Disponible sur : *http://www.kabyle.com/forum/salon-discussions-generales/18801-lenseignement-de-la-langue-amazigh-en-algerie-apercu-sur-lexperience-algerienne.html*

Kahlouch R., 2010) : dans la 1ère stratégie suivie par le ministère en 1995, il s'agissait d'introduire tamazight en 9ème AF (3ème année du collège ou brevet) et en 3ème AS (3ème année du secondaire ou baccalauréat). D'après Rabah Kahlouch, les observateurs voyaient dans cette initiative une visée du ministère d'introduire une épreuve de tamazight aux épreuves du brevet et du baccalauréat en 1996 et l'évaluation des pédagogues du ministère d'une année d'enseignement a conclu à un échec attribué au HCA. Deux causes surgissent en évoquant cet échec d'abord, le fait de lancer l'opération fin août 1995 alors que le ministère avait achevé la préparation pour l'année scolaire d'où l'absence de documentation. Ensuite, après les examens du brevet et du baccalauréat, les élèves passent en seconde ou à l'université, doublent ou sont orientés vers la vie active donc, l'expérience ne peut continuer avec ces mêmes élèves (problème de discontinuité). Dans sa 2ème stratégie, le ministère, après la publication de la circulaire N° 887 d'octobre 1996, a introduit, à moyenne échéance, tamazight en 7ème AF (1ère année du collège) à partir de 1997 et sur une durée de 3 ans pour passer à l'épreuve de tamazight au brevet en 2001 ; à longue échéance, le ministère vise poursuivre l'expérience en 1ère AS (seconde) sur une durée de 3 ans pour passer à l'épreuve de tamazight au baccalauréat en 2004.

C'est le 13 mai 2000 qu'une commission pour la réforme du système éducatif s'est créée (CNRSE : Commission Nationale de Réforme du Système Educatif) dont l'objectif est de *proposer un projet définissant les éléments constitutifs d'une nouvelle politique linguistique*. En mars 2001, un rapport général a été soumis au gouvernement, à la base duquel il y a eu la promulgation d'une loi d'orientation sur l'éducation nationale. Par rapport à l'enseignement de tamazight, on stipule, selon *le plan d'action de mise en œuvre de la réforme du système éducatif*[69], les points suivants :

- « mettre à disposition tous les moyens organisationnels, humains, matériels et pédagogiques en vue de rendre effectif son enseignement » ;
- « introduire l'enseignement de tamazight dès le début de l'école de base en tant qu'activité d'éveil puis en tant que matière dès la 4ème année primaire » ;
- « prendre en charge la dimension culturelle amazighe dans les programmes des sciences sociales et humaines » ;

[69]Disponible sur : *http://www.oasisfle.com/documents/reforme_du_syst-educ-alg.htm*

- « enseigner le tamazight et/ou en tamazight un module dans certaines filières universitaires (sociologie, anthropologie…) » ;
- « créer un centre de linguistique ou, à moyen terme, une académie de langue et de culture amazighes chargée de la recherche et de l'harmonisation du lexique ».

D'après la loi N° 04-08 du 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale, publiée dans le JO N° 4 (Algérie), l'éducation a pour finalités, entre autres, *d'affermir la conscience, à la fois individuelle et collective, de l'identité nationale, ciment de la cohésion sociale, par la promotion des valeurs en rapport avec l'islamité, l'arabité et* ***l'amazighité***[70]. Cette reconnaissance de la dimension amazighe de la population algérienne a été reprise dans l'article 34 où la loi stipule que *l'enseignement de la langue tamazight est introduit dans le système éducatif pour répondre à la demande exprimée sur le territoire national*[71].

Pour atteindre ses objectifs en matière d'enseignement de tamazight, le ministère a contribuer avec le HCA à la formation des enseignants et au recyclage des enseignants en exercice (les enseignants convertis au Maroc) et à l'élaboration de manuels scolaires. Mais, selon Rabah Kahlouch, aucun enseignant n'a été formé depuis la promotion du HCA et aucune épreuve en brevet ou en baccalauréat n'a eu lieu. Et concernant les manuels scolaires, le ministère a publié un recueil de textes écrits dans les 3 graphies (arabe, latine et tifinaghe). Les enseignants ont rejeté ce document et continuent à travailler avec leurs propres outils didactiques.

Dans une visée didactique du « quoi enseigner ? », le ministère et le HCA visent l'unification des dialectes en enseignant d'abord le dialecte local et en intégrant ensuite les autre dialectes. L'objectif serait d'enseigner/apprendre le dialecte au collège et d'enseigner/apprendre tous les dialectes au lycée et la finalité serait une langue unifiée. D'après Rabah Kahlouch (2010), les tenants de cette norme pan-amazighe ou pan-berbère songent à « une diglossie arabe » parce qu'*ils y voient un berbère commun réservé aux*

[70]Article 2, Titre Premier : Des fondements de l'école algérienne, Chapitre 1 : Des finalités de l'éducation, *Loi N° 04-08 du 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale*, publiée dans le JO N° 04 le 27 janvier 2008. Disponible sur : *http://www.joradp.dz/JO2000/2008/004/F_pag.htm*
[71]Article 34, Titre Premier : Des fondements de l'école algérienne, Chapitre 1 : Des finalités de l'éducation, *Loi N° 04-08 du 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale*, publiée dans le JO N° 04 le 27 janvier 2008, *id.*

communications formelles et divers dialectes qui continueraient à assurer l'expression de la vie quotidienne[72].

Concernant la question de la graphie et dans l'absence d'une décision officielle sur la graphie capable de prendre en charge l'enseignement de tamazight, le HCA a retenu la graphie latine, un choix qui est selon Michel Quitout (2007) « *provisoire* » puisque « *le débat est toujours ouvert* ».

D'après Rabah Kahlouch, *le conflit graphique n'est en fait qu'une des manifestations d'un conflit civilisationnel, d'un désaccord sur le choix d'un projet de société. Les partisans de l'écriture arabe souhaitent, par cette option, renforcer l'appartenance de l'Algérie et le Maghreb de manière général à la sphère civilisationnelle arabo-musulmane appartenance contestée; à tout le moins dans ce qu'elle a d'exclusif par les adeptes des caractères latins. Ces derniers préfèrent regarder vers la rive nord de la Méditerranée, symbole de la modernité et de la laïcité*[73]. La variation des positions prises par les différents acteurs sociaux – y compris les acteurs scolaires – est claire dans les pratiques d'enseignement de la langue tamazight puisque en Kabylie, dans l'algérois et à Khenchéla, on trouve les caractères latins stipulés des recommandations de l'INALCO (1996-1998) ; à Tamenrasset, on enseigne tamazight en caractères tifinaghes aménagés ; et à Batna, on trouve les caractères arabes (cf. Bellil Y., 2010).

De ces questions de « langue à enseigner » et de « graphie à utiliser », on peut retirer quelques points qui vont nous aider par la suite, à comprendre la situation de l'amazighe au Maroc. D'abord, relativement à la langue tamazight à enseigner, il faut identifier le processus à suivre pour unifier les dialectes. Comme l'a noté Salem Chaker plus-haut (sous-partie consacrée au berbère en France) et comme l'a repris Rabah Kahlouch (2010), il faut aménager chaque dialecte ou groupes de dialectes très proches indépendamment des autres. L'objectif serait de ne pas détacher le tamazight de ses usages locaux sinon, une norme pan-amazighe ou pan-berbère éloignée des dialectes serait privée de l'indispensable ancrage social pour survivre. Dans ce cas, on peut se demander si tamazight en Algérie et l'amazighe au Maroc comme langues enseignées à l'école vont être implantées dans la société. Nous allons traiter

[72]Kahlouch R., L'enseignement de la langue amazigh en Algérie : aperçu sur l'expérience algérienne. Disponible sur : *http://www.kabyle.com/forum/salon-discussions-generales/18801-lenseignement-de-la-langue-amazigh-en-algerie-apercu-sur-lexperience-algerienne.html*
[73]*id.*

ci-dessous du concept de « vitalité » de la langue et de sa nécessité pour qu'une langue minorée comme tamazight/l'amazighe puisse survivre (cf. Section 1, Partie 1, Chapitre 2). Ensuite, la gestion de la variation intra-dialectale et inter-dialectale surgit pour se demander si le dialecte kabyle enseigné en classe par exemple représente tous les parlers. Dans ce cadre, le travail d'Ourida Aissou (2010) sur « L'enseignement de la variation linguistique en tamazight : le cas de tasahlit[74] »[75] montre que la langue enseignée à l'école et proposée dans le manuel (en Kabylie) présente un écart par rapport à la langue première des apprenants (cf. Aisso O., 2010). Cet écart lexical, morphologique et syntaxique déclenche des questions relatives l'identification de la langue enseignée où il faut distinguer tamazight-langue première et tamazight-langue seconde. Ces questionnements vont nous servir dans le traitement de la situation de l'amazighe au Maroc où les questions relatives à la langue enseignée et la position prise au Maroc vis-à-vis de la graphie (choix de tifinaghe) qui s'oppose à la position non prise en Algérie (enseigner dans les trois graphies selon les régions). Nous allons ci-dessous présenter la situation des langues au Maroc pour définir la place de l'amazighe dans ce paysage linguistique.

[74]Tasahlit = un parler kabyle.

[75]cf. Aissou O., 2010 (sous presse), *La Revue des deux rives de la méditerranée : Europe-Maghreb, N° 6 : L'enseignement de la langue amazighe au Maroc et en Algérie : pratiques e évaluation*, Paris, l'Harmattan, pp. 25-38.

Chapitre 2 : L'amazighe au Maroc

L'histoire des langues au Maroc témoigne d'une évolution importante après l'indépendance du pays. Ainsi, la domination du français lors du protectorat (1912-1956) a été remplacée après l'indépendance (novembre 1956) par une domination de l'arabe où la langue amazighe a été marginalisée. Cette marginalisation a été dépassée à compter de 1994, en raison de l'intégration de l'amazighe dans les médias et de son introduction dans le système éducatif en 2003. Nous allons ci-dessous présenter le paysage linguistique au Maroc pour arriver à définir la place de l'amazighe dans ce paysage et l'histoire de son évolution et de sa graphie tifinaghe.

1. Paysage des langues au Maroc

Avec la présence successive et souvent simultanée des Arabes, des Français et des Espagnols (cf. Carte 1, Annexes 1), le paysage des langues au Maroc a changé au fil des temps et a pris la forme d'une concurrence, lors du protectorat (1912-1956) entre le français, l'espagnol, l'arabe et l'amazighe. Cette concurrence a subsisté après l'indépendance (novembre 1956) où on a tenté de remplacer le français et son usage dans les différents domaines par l'arabe standard. Cet objectif a été atteint par la décision d'arabiser le système éducatif ainsi que l'administration marocaine. D'abord, l'état a créé, pour cette raison, l'institut d'études et de recherches pour l'arabisation (I.E.R.A.) en 1960 dont l'objectif était la promotion et la réalisation de la politique d'arabisation de l'enseignement et de l'administration. Ensuite, le texte de Mohammed Al Jabiri (1973) sur l'arabisation, intitulé *Lumières sur le problème de l'enseignement au Maroc*[76], a pris une grande place : le meilleur chemin à suivre pour se débarrasser des liens avec le colonialisme français était d'appliquer une arabisation totale du pays, surtout au niveau de son système éducatif. Durant cette période (après 1956), les autorités éducatives ont suivi une politique d'unification, de « marocanisation », comme l'a baptisée Jan Jaap De Ruiter (2006).

Lors de l'arabisation de l'enseignement, la première étape a été de remplacer les professeurs français, qui étaient chargés d'enseigner les langues et les sciences lors du protectorat, par d'autres professeurs venant du Proche-Orient. L'objectif de cette intervention

[76]Al-Jabiri M., 1973, **أضواء على مشكل التعليم بالمغرب**, cité par De Ruiter J. J., 2006, *Les jeunes Marocains et leurs langues*, Paris, l'Harmattan.

sur les acteurs scolaires était de faire parvenir des enseignants du Proche-Orient pour enseigner la/en langue arabe et remplacer ainsi les enseignements assurés jusque-là en français. Mais plusieurs contraintes sont apparues : la situation des écoles, le manque de matériel pédagogique, les tendances pédagogiques et la mauvaise formation des professeurs, à cause de la disparité des dialectes arabes puisque l'arabe marocain comme nous allons le voir plus loin, diffère de l'arabe algérien, tunisien,…etc. Cette étape a été vouée à l'échec mais le processus d'arabisation a continué en arabisant, en 1980, les quatre premières années de l'école élémentaire (cf. De Ruiter J.J., 2006). En 1990, l'école élémentaire a été totalement arabisée et le français a été introduit en tant que matière à part entière depuis la 3ème année et, actuellement, cette langue est introduite en 2ème année du cycle primaire (cf. Charte nationale d'éducation et de formation, 1999). En parallèle, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur ont été arabisés en 1990, mais certaines branches scientifiques et techniques dans les universités et dans les écoles de formation professionnelle sont enseignées en français. En plus, les diplômes aussi ont été arabisés. Alors, même en suivant des études de littérature ou de linguistique française à l'université marocaine, les étudiants obtiennent un diplôme en langue arabe. Actuellement, le passage du secondaire, entièrement arabisé, à l'université et surtout vers les branches scientifiques est difficile pour les étudiants parce qu'ils n'ont pas un niveau acceptable en français, qui devient la langue d'enseignement dans certaines branches. L'école privée, quant à elle, assure des cours bilingues depuis la maternelle et maintenant, avec l'amazighe, les élèves, à l'école publique comme à l'école privée[77], apprennent trois langues (l'arabe, l'amazighe et le français).

Le Maroc donc est un pays plurilingue où seule la langue arabe possède un statut de langue officielle, attribué par la constitution marocaine tandis que le français, l'espagnol et l'anglais sont désignées comme langues étrangères et introduites dans l'enseignement comme telles. Par contre, la langue amazighe, qui était une langue vernaculaire, a été promue depuis 2003 « langue à enseigner à l'école marocaine », grâce à son statut de « langue nationale » défini dans le curriculum de la langue amazighe (cf. *le Livre blanc, les notes ministérielles N° 108, N° 130, N° 133,* …). Ainsi, on peut essayer de présenter le puzzle des langues présentes au Maroc, selon le type de chaque langue et selon le domaine où on la trouve en usage : la société et l'école.

[77]L'enseignement de l'amazighe à l'école privée concerne certaines écoles seulement et le projet de cet enseignement dans les secteurs privé et publique n'est pas encore généralisé.

2. Typologiser l'amazighe face aux autres langues

En 1968, William Stewart a défini quatre attributs pour pouvoir identifier le type de langues qui existent dans un pays. Ahmed Boukous aussi s'est servi de ces attributs pour donner une définition claire des types de langues qu'on trouve sur le territoire marocain. Il s'agit des concepts de « standardisation », « historicité », « autonomie » et « vitalité ». Ces quatre attributs ont été implantés dans les travaux de William Stewart et, sans ignorer cette origine, nous allons aborder ces concepts tels qu'ils ont été abordés par Ahmed Boukous dans ses textes de 1995, de 1998 et de 2005.

2.1. La standardisation

Selon Ahmed Boukous, *la standardisation est la codification d'un idiome par l'explicitation de ses normes à la fois linguistiques et sociales, la reconnaissance de leur légitimité et leur imposition par le moyen des institutions, dont principalement l'école et l'administration*[78]. Elle est, pour lui, *(…) un facteur essentiel dans la valorisation des langues sur le marché linguistique*[79]. Par conséquent, *La standardisation est (…) la conséquence d'une décision institutionnelle et non une qualité intrinsèque des langues, en elles-mêmes et par elles-mêmes*[80].

Cependant, nous pouvons parler d'un « langage standardisé » quand celui-là *(…) bénéficie de mesures de normalisation de sa graphie et du bon usage de ses structures phoniques, morphologiques, lexicales et syntaxiques ; les normes linguistiques sont alors explicitées dans les ouvrages de grammaire normative et dans les dictionnaires*[81]. Si on applique cette définition aux langues en présence au Maroc, seuls l'arabe et l'amazighe peuvent y répondre. L'arabe standard est une langue standardisée depuis des siècles déjà. L'amazighe était une langue vernaculaire[82] présente au Maroc par trois variantes (tarifit, tamazight et tachelhit) ; elle est devenue, depuis l'intervention de l'état (discours royaux, la Charte d'éducation et de formation,…), et surtout après la création de l'institut royal de la

[78]Boukous A., 2005a, Dynamique d'une situation linguistique : le marché linguistique au Maroc. Disponible sur : *http://www.rdh50.ma/fr/pdf/contributions/GT9-5.pdf*
[79]*id.*
[80]*id.*
[81]*id.*
[82]*Pour dissiper le flou de la notion, je proposerais de réserver l'appellation de langue vernaculaire à une langue utilisée dans le cadre des échanges informels entre proches du même groupe, comme par exemple dans le cadre familial, quelle que soit sa diffusion à l'extérieur de ce cadre (qu'elle soit ou non véhiculaire).* Moreau M.-L. (coordonné par), 1997, *Sociolinguistique, les concepts de base*, Pierre Mardaga (éd.), p. 291.

culture amazighe (IRCAM), une langue à intégrer dans les systèmes éducatif et médiatique. Cette intégration nécessite la standardisation de la langue amazighe, projet pris en charge par l'IRCAM. Cette standardisation progressive[83] vise une généralisation à long terme qui consiste à enseigner l'amazighe à l'école en travaillant au fur et à mesure sur une langue standard qui part des spécificités des trois variantes pour atteindre une forme unique.

La standardisation s'effectue donc sur le plan du corpus, en aménageant la langue pour atteindre une langue enseignable, et sur le plan du satut[84], en intégrant cette langue dans la vie sociale et surtout dans l'enseignement et dans les médias.

> *Les préoccupations d'aménageurs opérant la standardisation d'une langue sont donc aussi, et concurremment aux interventions sur le corpus (instrumentalisation), d'ordre sociolinguistique : identification des besoins, évaluation de la fonctionnalité des formes, dans le cadre social où la langue est utilisée. Reste le plus difficile en matière de standardisation : l'implantation, dans les pratiques des locuteurs, du corpus élaboré par les linguistes*[85].

L'implantation de la langue standard ou en cours de standardisation dans les pratiques des locuteurs de cette langue demeure en suspens puisque ceci nécessite une étude longitudinale sur l'évolution de ces pratiques dans le temps.

2.2. L'historicité

Selon Ahmed Boukous (2005a), l'attribut d'*« historicité » est relatif à la genèse non artificielle des langues ; c'est ainsi que les langues douées d'historicité sont celles qui ont une origine naturelle*[86]. Pour lui, cet attribut *s'applique positivement à l'arabe standard, à l'arabe dialectal et à l'amazighe, dans la mesure où les trois variétés sont des langues naturelles qui se sont développées dans un espace défini et au sein de communautés bien déterminées*[87]. En outre, il ne s'agit pas de langues créées à la suite d'un contact entre des communautés usant d'idiomes différents et qui inventent, par conséquent, une langue

[83]A l'encontre du projet de « *standardisation progressive* » de l'amazighe à l'IRCAM qui consiste à élaborer un amazighe marocain standard, Salem Chaker (2005) (INALCO) a avancé un projet de « *standardisation convergente* » qui, lui, consiste à établir un standard tarifit, un standard kabyle,….
[84]Statut = status.
[85]Moreau M.-L. (coordonné par), 1997, *Sociolinguistique, les concepts de base*, Pierre Mardaga (éd.), p. 267.
[86]Boukous A., 2005a, Dynamique d'une situation linguistique : le marché linguistique au Maroc. Disponible sur : *http://www.rdh50.ma/fr/pdf/contributions/GT9-5.pdf*. Mis à jour le 22/12/2005.
[87]*id.*

véhiculaire pour communiquer comme : le pidgin[88], le sabir[89],… L'arabe standard, l'arabe marocain et l'amazighe sont donc des langues historiques, naturelles et non artificielles.

2.3. L'autonomie

Selon Ahmed Boukous (2005a), *l'autonomie est une spécification des langues reconnues comme génétiquement distinctes d'autres variétés linguistiques, c'est-à-dire des langues uniques et indépendantes sur le plan de leurs structures et de leurs fonctions*[90]. En parlant de l'autonomie d'une langue, deux plans sont à distinguer lors de l'analyse : un plan linguistique et un plan sociolinguistique : sur le plan linguistique, l'arabe standard et l'arabe marocain appartiennent à la même famille sémitique et dérivent de la même langue-mère : l'arabe. Tandis que, l'amazighe est une langue chamitique et sur le plan sociolinguistique, l'arabe standard et l'arabe marocain sont hétéronomes puisqu'ils sont en rapport diglossique, ce sont des langues complémentaires. Tandis que, l'amazighe est distinct, dans ses fonctions sociolinguistiques. Donc, c'est une langue autonome.

Selon Salem Chaker (2003), l'arabe dialectal est, linguistiquement parlant, une langue différente de l'arabe classique : *C'est évidemment une position qui n'est fondée que si l'on pose qu'il n'y a qu'un seul arabe et que l'arabe maghrébin (dit "dialectal") n'est qu'une variante de l'arabe, langue unique (…) pour l'observateur scientifique, linguiste ou sociolinguiste, c'est là une thèse qui est loin d'être évidente. 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*[91].

---

[88]Pidgin : *Variété de langue, à lexique et grammaire réduits, permettant d'assurer des communications minimales et/ou spécialisées (commerce) entre des interlocuteurs qui conservent par ailleurs, dans toutes les autre situations, l'usage de leurs langues propres.* Moreau M.-L. (coordonné par), 1997, *Sociolinguistique, les concepts de base*, Pierre Mardaga (éd.), p. 227.

[89]Sabir : *Comme le pidgin, sabir a été, par extension, utilisé pour désigner des variétés rudimentaires de langues, mais souvent avec une connotation péjorative et pour qualifier une variété individuelle d'interlangue particulièrement incorrecte. A cet égard, le terme n'a pas connu la même fortune que pidgin ou lingua franca. id.*, p. 257.

[90]Boukous A., 2005a, Dynamique d'une situation linguistique : le marché linguistique au Maroc. Disponible sur : *http://www.rdh50.ma/fr/pdf/contributions/GT9-5.pdf*

[91]Chaker S., 2003, Observations sur la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. Un exercice pratique de glottopolitique, in *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)*, Lentin J. et Lonnet A. (textes réunis par), Paris, Maisonneuve & Larose, pp. 149-158. Disponible sur : *http://www.tamazgha.fr/Quelques-observations-sur-la-Charte-europeenne-des-langues-regionales-ou-minoritaires,1019.html*

C'est vrai que l'arabe et l'amazighe appartiennent à la famille chamito-sémitique mais, au niveau sociolinguistique, en se basant sur l'intuition des locuteurs amazighophones et arabophones, Ahmed Boukous (2005a) voit qu'il y a une grande différence entre l'arabe et l'amazighe.

2.4. La vitalité

En 1962, William Stewart liait le concept de « vitalité » au nombre de locuteurs d'une langue donnée. Cette *force numérique d'une communauté parlant la même langue* est l'un des critères pour dire d'une langue qu'elle est vitale. En 1967, Heinz Kloss propose un autre critère « *la diffusion de la langue* », qui permet de définir une langue écrite, standardisée et diffusée dans les différents domaines de la vie sociale comme étant une langue vitale :

> *Quand un parler devient langue écrite standardisée, le nombre de ses fonctions potentielles (son statut) s'élève en conséquence. Mais c'est la réalisation de ce potentiel qui renforce sa vitalité. C'est ainsi que la vitalité d'une langue est liée à son développement et à sa diffusion*[92].

Si on transpose ces deux critères sur les langues pratiquées au Maroc, on trouve que l'amazighe et l'arabe marocain sont deux langues vitales parce qu'elles sont pratiquées dans la vie quotidienne (2ème critère : fonctions sociolinguistiques ou diffusion de la langue) et parce qu'elles sont utilisées par le plus grand nombre de locuteurs (1er critère : l'amazighe est parlé par une population entre 45 et 55% et l'arabe dialectal par une population entre 70 et 80% (Boukous A., 1998 ; 2005a)). Par contre, l'arabe standard ne dispose pas d'une communauté de locuteurs natifs. Cette langue se présente en tant que langue enseignée et en usage dans les situations formelles donc, c'est une langue diffusée dans différents domaines.

Cependant, la vitalité de la langue amazighe et de l'arabe marocain s'oppose à la vitalité ou la non-vitalité de l'arabe standard puisque, dans les deux premières langues, le nombre de locuteurs et la diffusion de la langue assurent cette vitalité. Par contre, l'arabe standard ne jouit pas d'un nombre important de locuteurs (l'arabe standard est parlé par une population scolarisée entre 10 et 20% (Boukous A., 1998 ; 2005a) et pourtant, cette langue est diffusée énormément dans la vie sociale (enseignement, presse, médias,…).

La situation de l'arabe standard est comparable à celle de la langue amazighe parce que cette dernière acquiert la vitalité à travers le nombre de locuteurs des différents dialectes

[92]Moreau M.-L. (coordonné par), 1997, *Sociolinguistique, les concepts de base*, Pierre Mardaga (éd.), p. 295.

amazighes (tarifit, tamazight et tachelhit) et à travers sa diffusion dans les médias et à l'école. Mais, depuis 2003-2004, une langue amazighe standard commence à s'élaborer, l'un des objectifs de l'IRCAM. Cette langue standard ou « en cours de standardisation » est diffusée, actuellement, par l'école marocaine, les médias, la presse,…mais, on ne sait pas encore si elle peut avoir des locuteurs ou elle sera spécifique à la tranche scolarisée de la population marocaine.

Dans son ouvrage de 1996, Louis-Jean Calvet a présenté un récapitulatif des quatre attributs de William Stewart afin de dresser une typologie des langues existantes sur un territoire déterminé. Ce récapitulatif est présenté dans le tableau suivant :

Attributs				
Standardisation	**Autonomie**	**Historicité**	**Vitalité**	**Types de langues**
+	+	+	+	Standard
+	+	+	-	Classique
+	+	-	-	Artificiel
-	+	+	+	Vernaculaire
-	-	+	+	Dialecte
-	-	-	+	Créole
-	-	-	-	Pidgin

Tableau 1 : Typologie des langues selon les attributs de William Stewart[93]

En appliquant ces données aux langues en présence au Maroc, nous pouvons dire que la langue amazighe qui était une langue vernaculaire (amazighe-dialecte) vitale, historique, autonome et non standard, est devenue une langue enseignée et en cours de standardisation et que la graphie tifinaghe ou la codification graphique de la langue est la première preuve de la standardisation. L'arabe standard, par contre, est une langue autonome, historique, standard mais dont la vitalité est liée aux Marocains scolarisés. En parallèle, l'arabe marocain est un dialecte qu'Ahmed Boukous qualifie de « géolecte de l'arabe-mère » qui englobe l'arabe standard et l'arabe dialectal. Cet arabe dialectal est hétéronome et en complémentarité avec l'arabe standard, dans un rapport diglossique.

Dans une application des concepts de William Stewart aux langues présentes au Maroc, Ahmed Boukous évoque le type des trois langues principales que nous trouvons au Maroc, ce que nous représentons dans le tableau suivant :

[93]Calvet L.-J., 1996, *Les politiques linguistiques*, Paris, PUF, p. 29. (Coll. Que sais-je ?)

Attributs				
Langues	**Standardisation**	**Autonomie**	**Historicité**	**Vitalité**
Amazighe	(+,-)	+	+	(+,-)
Arabe Standard	+	+	+	(+,-)
Arabe Dialectal	-	-	+	+

Tableau 2 : Typologie des langues au Maroc (d'après Ahmed Boukous, 2005a)

Cette typologie des langues, basée sur des procédés linguistiques et sociolinguistiques, ne jouit pas d'une grande place dans la définition statutaire des langues concernées, parce que la politique linguistique du Maroc en choisissant l'arabe standard comme langue officielle du royaume, n'a pas tenu compte, par exemple, du nombre de locuteurs qui pratiquent cette langue. Et comme souligne Louise Dabène (1994), *les critères qui peuvent jouer dans le choix, par un Etat, de sa langue officielle relèvent de considérations très variées : idéologiques, politiques, sociales, voire économiques, et le linguistique n'y occupe qu'une part très restreinte*[94]. Cependant, si l'arabe standard est une langue officielle, reste à définir le statut de l'amazighe et de l'arabe dialectal, langues maternelles d'une grande partie de la population marocaine.

3. Le statut des langues avant et après l'indépendance, la spécificité de l'amazighe

Lors du protectorat français (1912-1956), le français et l'espagnol étaient les deux langues officielles du Maroc (le français à l'ouest, l'espagnol au nord et au sud du pays) (cf. Carte 3, Annexes 1) mais, après l'indépendance, la langue arabe est devenue la seule langue officielle du pays. Cependant, l'arabe standard est une langue de *jure* tandis que l'arabe marocain est un dialecte, une langue maternelle et vernaculaire pour les arabophones et une langue véhiculaire pour les amazighophones dans leurs communications avec les arabophones ou avec les amazighophones d'autres régions dialectales. Pourtant, aucun statut n'a été accordé, dans la constitution, à l'arabe marocain.

Après l'indépendance, le français est devenu, à l'école marocaine, la première langue étrangère, l'espagnol et l'anglais, la deuxième langue étrangère en option. Pour l'amazighe, aucun statut défini ne lui a été attribué puisque les discours royaux, la Charte d'éducation et de formation et le dahir[95] scellant la création de l'IRCAM, n'ont évoqué que la promotion de la langue et de la culture amazighes en l'intégrant dans le système éducatif et en consolidant

[94]Dabène L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, p. 42.
[95]Dahir = décret.

sa place dans les médias en tant que partie du patrimoine national (cf. Charte d'éducation et de formation, 1999 ; Discours Royaux, 1994 ; 2001 ; 2002).

Lors du protectorat, un dahir berbère a été publié le 16 mai 1930 (cf. Texte 1, Annexes 2). Ce document a été vu sous deux angles de vue différents : d'un côté positif, c'était le premier document qui reconnaît aux Amazighes le droit coutumier et d'un côté négatif, il se basait sur la distinction un Arabe/un Amazighe. Cette distinction est vue, par certains, comme un découpage politique dont a parlé Salem Chaker. Un découpage qui peut être rapproché, plus ou moins, du *découpage politique de l'Afrique noire [qui] résulte d'un partage colonial lors du Congrès de Berlin (1884-1885)*[96]. Le principe de ce découpage était, selon Salem Chaker (2003), *de servir les intérêts des puissances coloniales de l'époque en divisant arbitrairement les ethnies entre plusieurs Etats ; bref, il suffisait de diviser pour mieux régner*[97]. Cette tentative de division menée par le colonisateur français lors du protectorat et exprimée dans le dahir berbère de 1930 a poussé les amazighophones et les arabophones à s'unir dans le mouvement national à la recherche de l'indépendance du pays (cf. Moukhlis M., 2004). Dans le cadre du projet colonial d'enseigner la langue amazighe (le berbère de l'époque), le régime français a bâti en 1929 un collège à Azrou (cf. Carte 8, Annexes 1) nommé « le collège berbère » pour assurer des cours de langue amazighe, une Ecole Supérieure de Langue Arabe et des Dialectes Berbères créée en 1912 et qui sera remplacée en 1920 par un Institut des Hautes Etudes Marocaines (IHEM) dont l'objectif est d'assurer une formation en langue française, en langue arabe et en langue amazighe (cf. Boukhris F., 2009a). Cette initiative de l'enseignement de l'amazighe, lors de la présence française sur le territoire marocain, a donné naissance à des fascicules, des études de grammaire et de lexique,…. Mais la première réaction de l'élite au pouvoir, après l'indépendance, a été d'annuler les cours de langue amazighe (cf. Moukhlis M., 2004). L'enseignement de cette langue a été repris après l'indépendance du pays, et dans le cadre du travail associatif, visant la « promotion de la langue et de la culture amazighes ». Et ce travail

[96]Chaker S., 2003, Observations sur la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. Un exercice pratique de glottopolitique, in *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)*, Lentin J. et Lonnet A. (textes réunis par), Paris, Maisonneuve&Larose, pp. 149-158. Disponible sur : *http://www.tamazgha.fr/Quelques-observations-sur-la-Charte-europeenne-des-langues-regionales-ou-minoritaires,1019.html*

[97]*id.*

associatif a été inauguré avec la création de l'AMREC (l'Association Marocaine pour la Recherche et l'Echange Culturel) en 1967.

Les revendications des militants amazighes dans le cadre associatif avaient comme objectifs l'enseignement de l'amazighe et surtout, l'officialisation et la constitutionnalisation de la langue. (cf. Charte d'Agadir, 1991 (cf. Texte 2, Annexes 2) ; Manifeste Berbère, 2000 (cf. Texte 3, Annexes 2)). Le résultat de ces revendications a vu le jour après le discours de sa Majesté le Roi feu Hassan II, du 20 août 1994, instituant l'enseignement des « dialectes amazighes » et surtout après les discours de sa Majesté le Roi Mohammed VI (2001 ; 2002) inaugurant l'enseignement et la diffusion médiatique d'une « langue amazighe standard ».

La politique linguistique du Maroc depuis les discours royaux (1994 ; 2001 ; 2002) et la publication de la Charte nationale d'éducation et de formation (1999) a marqué un énorme progrès en diffusant, sur les chaînes nationales, un bulletin d'informations en « dialectes » amazighes et en introduisant l'amazighe dans l'enseignement en septembre 2003. Cette nouvelle politique linguistique revendique le plurilinguisme du Maroc et contredit ainsi le projet d'arabisation lancé après l'indépendance du pays.

4. Les langues dans la société et à l'école

Dans les usages sociaux des langues au Maroc, l'amazighe et l'arabe marocain permettent la communication entre amazighophones (l'amazighe) et entre arabophones (arabe marocain). Pour ces derniers, quand ils se retrouvent en contact avec des amazighophones, c'est l'arabe marocain qui prédomine (langue véhiculaire). Cet arabe marocain est aussi la langue qui permet à des amazighophones issus de régions différentes et qui parlent des dialectes différents, de s'inter-comprendre. Le français et l'espagnol sont aussi présents dans la société généralement, en tant que langues de prestige.

Selon la réforme éducative instituée par la Charte nationale de l'éducation et de la formation de 1999, le système éducatif marocain a été aménagé afin d'instituer une certaine cohérence et une continuité entre les différents cycles de l'enseignement. Ainsi, au niveau de l'organisation pédagogique, la Charte a introduit, dans sa partie consacrée aux « *espaces de rénovation et leviers de changement* », un levier « *pour réorganiser le système éducatif et articuler entre les cycles d'enseignement* » (levier 4). Ce levier réorganise le système éducatif marocain en un enseignement primaire, un enseignement secondaire et un enseignement supérieur.

En vue de lier les cycles de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, le Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique, a procédé à deux articulations : dans la première articulation, l'enseignement préscolaire sera intégré dans l'enseignement primaire pour constituer un socle d'enseignement intitulé « primaire ». Ce socle sera organisé en deux cycles : un cycle de base et un cycle intermédiaire dont le passage se fera en huit ans. Le cycle de base est composé des deux ans du préscolaire et des deux ans du premier cycle du primaire. Il accueille les enfants âgés de quatre ans et qui font le passage de ce cycle en quatre ans pour accéder au cycle intermédiaire à l'âge de huit ans. Le cycle intermédiaire est composé du deuxième cycle du primaire. Il accueille les élèves qui réussissent le cycle de base, à l'âge de huit ans et qui vont, ensuite, suivre les quatre ans du cycle intermédiaire pour obtenir un certificat d'études primaires qui leur permettra, par conséquent, d'accéder au cycle secondaire à l'âge de douze ans. Dans sa deuxième articulation, l'enseignement collégial et l'enseignement secondaire sont intégrés dans un socle éducatif intitulé « secondaire ». Ce socle est composé de deux cycles : un cycle secondaire collégial et un cycle secondaire qualifiant. L'élève qui réussi son passage du primaire au secondaire, fait le passage des deux cycles du secondaire en six ans à raison de trois ans dans chaque cycle. Par conséquent, il obtient un brevet d'enseignement collégial (BEC) au bout des trois ans du premier cycle (cycle d'enseignement secondaire collégial) qui lui permet de choisir, au niveau du deuxième cycle (cycle d'enseignement secondaire qualifiant) entre deux filières : une filière de l'enseignement technologique et professionnel et une filière de l'enseignement général.

Si l'élève a choisi la filière de l'enseignement technologique et professionnel, il a le choix entre deux orientations : faire le premier cycle du tronc commun, d'une durée d'une année et obtenir un diplôme de qualification professionnelle (DQP) ; ou faire les deux cycles, d'une durée de 3 ans et obtenir, par conséquent, un baccalauréat d'enseignement technique et professionnel (BETP). Par contre, s'il a choisi la filière de l'enseignement général, il obtient au terme des deux cycles et au bout de trois ans, un baccalauréat d'enseignement général (BEG). Et, quel que soit le choix effectué, l'élève, après l'obtention du diplôme qu'il a préparé au secondaire, a droit d'accéder à l'enseignement supérieur qui inclut les universités, les instituts supérieurs, les écoles d'ingénieurs,…

L'université marocaine est composée de trois cycles. Elle accueille, d'abord, les titulaires d'un BETP (baccalauréat d'enseignement technique et professionnel) et d'un BEG

(baccalauréat d'enseignement général) pour les former, au bout de trois ans, à obtenir et selon l'option choisie : un DEUP (diplôme d'enseignement universitaire professionnel) pour accéder directement au marché du travail ou un DEUF (diplôme d'enseignement universitaire fondamental). Ensuite, les étudiants qui ont réussi ce premier cycle ont droit, selon leurs pré-requis, à préparer en cinq semestres un deuxième cycle pour obtenir une maîtrise qui leur permet, par la suite, d'accéder au cycle des études doctorales. Ce cycle d'études doctorales est composé d'une année d'études approfondies sanctionnée par le diplôme des études supérieures approfondies et de trois ou quatre ans sanctionnées par un doctorat. Par exemple, l'enseignement primaire concerné par l'introduction de l'amazighe, présente certaines spécificités. Alors, si avant la réforme éducative de 1999, l'accès des enfants à l'école a été fixé à l'âge de sept ans, actuellement, ses apprentissages commencent à l'âge de quatre ans pour le pré-scolaire et à l'âge de six ans pour le primaire. Ces deux cycles « pré-scolaire » et « primaire » qui constituent le socle « primaire », selon la nouvelle organisation présentée par la Charte seront analysés, dans cette section en fonction des objectifs à atteindre dans chaque cycle.

Le socle du primaire est composé de deux enseignements : un enseignement préscolaire et un enseignement primaire. Les deux visent, en principe, l'acquisition par l'élève de certains principes relatifs à sa personnalité, à sa culture, …. D'après la Charte, l'enseignement préscolaire doit viser la facilitation, chez l'enfant, de l'épanouissement physique, cognitif et affectif, le développement de son autonomie et sa socialisation, en suscitant chez lui les habiletés sensori-motrices, spatio-temporelles, sémiologiques, imaginatives et expressives. En plus, cet enseignement préscolaire initie l'enfant aux valeurs éthiques, civiques et religieuses de base et à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en langue arabe et notamment, à travers la maîtrise de sa langue orale ou sa langue maternelle (arabe dialectal, amazighe) et ce en l'exerçant sur des activités pratiques comme le dessin, le modelage,… L'appui, donc, sur les langues maternelles est nécessaire pour que l'enseignant puisse atteindre l'enfant. Et à la fin de l'enseignement préscolaire, les élèves atteignent l'âge de six ans et accèdent, par conséquent, au premier cycle du primaire pour composer le cycle de base du primaire. En parallèle, l'enseignement primaire est composé de deux cycles : un premier cycle qui fait partie du cycle de base à côté du préscolaire et un deuxième cycle d'une durée de quatre ans qui compose le cycle intermédiaire. Le premier cycle accueille, sur la période de deux ans, les élèves âgés de six ans, et vise, principalement, *(…) la consolidation*

et l'extension des apprentissages du préscolaire, pour faire acquérir à tous les enfants marocains, arrivant à l'âge de huis ans, un socle commun et harmonieux d'instruction et de socialisation, les préparant à poursuivre, avec un maximum d'égalité des chances, leurs apprentissages aux niveaux d'enseignement ultérieur[98]. En plus du renforcement des acquis du préscolaire, on vise chez l'élève l'acquisition des connaissances et aptitudes de base de compréhension et d'expression orale et écrite en langue arabe ; l'initiation à l'apprentissage d'une première langue étrangère (le français qui s'introduit au niveau de la 2ème année) ; l'acquisition des notions de base de prévention sanitaire et de protection de l'environnement ; l'épanouissement des capacités iconiques, graphiques et ludiques ; l'initiation aux notions d'ordre (sérier, classer des objets concrets,…) ; et l'appropriation des règles de socialisation (solidarité, coopération,…). A l'âge de huit ans et en réussissant ce cycle, l'élève accède au second cycle pour approfondir ses connaissances.

Le deuxième cycle ou le cycle intermédiaire accueille l'élève sur la période de quatre ans, de huit à douze ans pour le renforcement et l'épanouissement des acquis du cycle de base ; pour le développement des habiletés de compréhension et de production en langue arabe ; pour l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de l'expression dans la première langue étrangère (le français) ; pour le développement des activités pratiques (calcul, numération,…) ; pour la découverte des notions de base et des techniques de base appliquées à l'environnement naturel, social et culturel de l'enfant ; pour l'initiation aux techniques d'information et de communication ; et pour l'initiation (centrée sur sa familiarisation orale et phonétique) à une deuxième langue étrangère (l'espagnol ou l'anglais). Et à l'âge de douze ans, l'élève qui réussi les deux cycles obtient un certificat d'études primaires qui lui permettra d'accéder au cycle secondaire.

Cependant, à l'école primaire, trois langues sont en présence, l'élève apprend depuis 2003-2004, en plus de l'arabe et des matières scientifiques, l'amazighe (généralisation progressive). Au niveau de la 2ème année, le français s'intègre dans le cursus scolaire à côté de l'arabe et de l'amazighe. Au secondaire (collège et lycée), la langue amazighe n'est pas

[98]Charte Nationale d'Education et de Formation, 1999, Royaume du Maroc, Ministère e l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique, Commission Spéciale Education et Formation (COSEF). Disponible sur : *http://www.194.204.205.38/MEN/Rubiques/Réforme+2ducative/Charte+Education+-+Formation.htm*.

encore introduite dans les cursus[99] et deux langues font leur apparition en option : l'anglais et l'espagnol.

A l'université marocaine, l'arabe est présent en tant que langue d'enseignement quand il s'agit de matières de littérature ou linguistique arabes ou d'études islamiques ou juridiques et en tant que langue enseignée dans la filière des études arabes (ou langue et littérature arabes). Le français est présent à l'université quand il s'agit des spécialités scientifiques, techniques, juridiques et économiques en tant que langue d'enseignement et en tant que langue enseignée ou matière intégrée dans les différentes filières (en tant que première langue étrangère), et en tant que spécialité dans les filières d'études françaises ou les départements de langue et littérature françaises.

L'amazighe, à l'université, avant 2007-2008, a été lié à un choix personnel quand il s'agissait de préparer un mémoire ou une thèse en arabe, en français ou en anglais, sur la langue ou la culture amazighes et, dernièrement, sur sa didactique. Les enseignants universitaires organisent parfois des cours dans l'une des trois langues (arabe, français ou anglais) sur l'amazighe, sa linguistique et sa littérature. A compter de l'année universitaire 2007-2008, l'amazighe a été intégré en tant que filière « études amazighes » à l'université de Fès, celle d'Agadir et celle d'Oujda. L'objectif est de former des étudiants en matière de graphie, poésie,…amazighes, en leur permettant l'obtention au bout de trois ans (pour la préparation d'une licence) ou deux (pour la préparation d'un master), pour la première fois au Maroc, d'une licence ou d'un master dans les « études amazighes ». Donc, qu'on soit au primaire ou à l'université, on retrouve 3 langues ou plus dont le français, l'arabe et l'amazighe, ce qui implique des contacts entre ces différentes langues, surtout entre l'arabe et l'amazighe.

5. L'arabe et l'amazighe et leurs contacts à l'école

Comme nous l'avons souligné au début de cette introduction, nous consacrons notre thèse à l'enseignement/apprentissage de l'amazighe et surtout aux pratiques faites de sa graphie tifinaghe. Aussi, avant de présenter la langue amazighe, nous allons d'abord, présenter la langue arabe avec laquelle l'enfant fait son entrée dans l'écrit à l'école pour se

[99]Dans le cadre de la généralisation progressive de l'amazighe sur le plan vertical, cette langue a été généralisé au niveau du primaire en visant les six années de ce cycle et son introduction dans le cycle secondaire est prévue pour les années à venir.

poser la question sur l'influence que peut avoir la graphie arabe sur l'apprentissage de l'amazighe et surtout, sur sa graphie tifinaghe.

5.1. L'arabe et ses variantes

Selon les données de Jan Jaap De Ruiter (2006), Ahmed Boukous (1995, 2005a) et Fouad Laroussi (1993), la langue arabe est susceptible d'être présente, au Maroc, par quatre variétés : l'arabe standard, l'arabe littéraire et moderne, l'arabe dialectal et l'arabe médian. Mais on parle le plus souvent de deux variétés principales : l'arabe standard et l'arabe dialectal.

5.1.1. L'arabe standard

L'arabe standard est la langue du Coran et de la littérature. Arrivé au Maroc avec l'Islam, il est la langue des pratiques religieuses et des usages formels qui a une grammaire fixe et qui possède un héritage littéraire très important. En revanche, un arabe moderne émerge dans le domaine des médias présentant, par rapport à l'arabe standard, des différences notables au niveau lexical comme au niveau morphosyntaxique.

5.1.2. L'arabe marocain

L'arabe dialectal marocain est la langue de la conversation quotidienne et de la vie courante des Marocains. Il se distingue nettement de l'arabe standard et de l'arabe moderne au niveau lexical (présence de plusieurs termes connotés comme d'origine étrangère, surtout d'origine française,…) et au niveau morphosyntaxique (simplification du paradigme de la conjugaison,…).

En synthétisant les travaux d'Ahmed Boukous (1995, 1998a, 2005a) et de Jan Jaap de Ruiter (2006), on peut dire qu'il y a cinq variétés de l'arabe marocain :

- le parler *citadin* (dit *mdini*) qu'on trouve dans les villes traditionnelles comme la ville de Fès (cf. Carte 8, Annexes 1) et qui est marqué par les caractéristiques des parlers andalous ;
- le parler *montagnard* (dit *jebli*) qu'on trouve dans le nord-ouest et dans la ville de Tanger, la ville de Tétouan,… (cf. Carte 8, Annexes 1) ;

-le parler *bédouin* (dit *ɛrubi*) qu'on trouve chez les communautés des plaines atlantiques, parler localisé surtout dans la ville de Casablanca, dans la ville de Marrakech, dans la ville de Settat,… (cf. Carte 8, Annexes 1) ;

- le parler dit *bedwi* qu'on trouve au Maroc Oriental et surtout dans les villes d'Oujda, Jerada, Figuig,… (cf. Carte 8, Annexes 1) ;

- et le parler *hassani* qu'on trouve dans les régions sahariennes, à Lagouira, Smara,… (cf. Carte 8, Annexes 1). L'intercompréhension entre les locuteurs des différents parlers est possible parce que les différences peuvent se limiter à des différences phonétiques, lexicales et même grammaticales.

Entre le standard, le moderne et le dialectal, la langue arabe a fait émerger une autre variété : l'arabe médian ou intermédiaire. C'est une variété de l'arabe qui, selon Ahmed Boukous *emprunte grosso modo son système phonologique et morphologique à l'arabe dialectal citadin et son lexique à l'arabe standard*[100]. Et selon Fouad Laroussi (1993), cet arabe médian n'a pas fait objet d'enquêtes mais, seulement de constatations souvent personnelles de certains auteurs : sa terminologie (médian, moderne, intermédiaire,…) en est la preuve. De plus, c'est une variété que les locuteurs tunisiens considèrent comme le parler des intellectuels, *« une forme élevée » et/ou « ajustée » de l'arabe maternel*[101]. Sur le plan de l'écrit, on peut trouver certaines personnes qui écrivent en arabe marocain surtout dans les poésies. Donc, on peut écrire dans une langue standard comme on peut écrire dans une variété dialectale puisqu'il faut seulement que le code alphabétique utilisé par l'usager soit accessible au lecteur. Voyons les variétés de la langue amazighe et leurs spécificités.

5.2. L'amazighe et ses variantes

La langue amazighe, on la rencontre sous différentes appellations dont les plus utilisées dans le monde et particulièrement, en France et en Algérie : « le berbère » et « tamazight ». Elle se caractérise par sa grande extension géographique (cf. Carte 1, Annexes 1), ce qui fait que son contact avec les autres idiomes a entrainé une dialectalisation de la langue qui se réalise sous plusieurs variétés dont trois qu'on trouve au Maroc : le tarifit, le tamazight et le tachelhit (cf. Carte 2, Annexes 1).

[100]Boukous A., 1998a, La situation sociolinguistique au Maroc, in *Plurilinguismes, N° 16*, Décembre, Université René Descartes, p. 12.

[101]Laroussi F., 1993, Processus de minoration linguistique au Maghreb, in *Cahiers de linguistique Sociale, N° 22* : *Minoration linguistique au Maghreb*, Laroussi F. (sous la direction de), Université de Rouen, p. 48.

5.2.1. Les locuteurs amazighophones en chiffre

Statistiquement parlant, Ahmed Boukous (1995 ; 1998a ; 2005a) estime que le degré d'usage de la langue amazighe au Maroc est entre 45 et 55%. Salem Chaker, de son côté, parle d'une population entre 40 à 45%. Fouad Laroussi (1993) l'estime à 40% de la population marocaine. Et le mouvement associatif amazighe, selon le rapport du FIDH (fédération Internationale des Ligues des Droits de l'Homme) de mars 2003, évoque une proportion de 60% dont près de 40% se trouvaient dans les centres urbains tandis que *dans certaines zones rurales, cette proportion se situerait entre 80% et 100%*[102]. Selon le rapport du FIDH (Fédération Internationale des Ligues es Droits de l'Homme) (mars 2003), avancer des chiffres précis, traitant de l'importance numérique de la population amazighophone au Maroc, est difficile à faire. Et selon Fouad Laroussi, les statistiques qui touchent la population amazighophone ne sont que des estimations et ceci *en l'absence de politiques de recensements linguistiques qui, on le sait, s'explique par des raisons idéologiques*[103].

Après l'introduction de la langue amazighe dans le système éducatif marocain depuis 2003-2004, on estime que l'usage de cette langue sera de plus en plus important, au niveau de la réception et de la production, à l'oral comme à l'écrit, surtout depuis que son enseignement/apprentissage est obligatoire. De ce fait, les amazighophones ainsi que les arabophones seront ciblés par cet enseignement.

5.2.2. Les variantes de l'amazighe au Maroc

Comme nous avons noté ci-dessus, l'amazighe au Maroc est représenté par trois variantes dont le tarifit, le tamazight et le tachelhit (cf. Carte 2, Annexes 1).

5.2.2.1. Le tarifit

Comme la carte montre (cf. Carte 2, Annexes 1), le tarifit est localisé au nord-est du Maroc en général, et plus particulièrement, sur la chaîne du Rif. Le Rif est composé de plusieurs tribus et, par conséquent, le tarifit se réalise en différents parlers entre lesquels l'intercompréhension est possible (les différences entre les différents parlers peuvent concerner la phonétique, le lexique ou la grammaire).

[102]FIDH (Fédération Internationale des Ligues des Droits de l'Homme), 2003, Le Maroc et la question amazighe, 59ème session du comité pour l'élimination de la discrimination raciale, Mars, 15 p.
[103]Laroussi F., 1993, Processus de minoration linguistique au Maghreb, in *Cahiers de linguistique Sociale, N° 22* : *Minoration linguistique au Maghreb*, Laroussi F. (sous la direction de), Université de Rouen, p. 48

Si on parle des tribus du Rif, on cite : Ayt Waryaghel, Tamsamane, Ibeqqoyen, Iqerɛiyyen, Ayt Touzine, Ayt Oulichek…localisées dans les villes du Nord, surtout, Al Hoceima, Nador, Tanger,… (cf. Carte 8, Annexes 1).

5.2.2.2. Le tamazight

Cette variété est localisée au Maroc central et au sud-est du pays (cf. Carte 2, Annexes 1). On trouve les locuteurs de cette variété dans les villes d'Azrou, Goulmime, Khénifra,… (cf. Carte 8, Annexes 1). Elle est, comme le tarifit, composée de plusieurs parlers présents chez les locuteurs de différentes tribus : Ayt Mguild, Zemmour, Ayt Youssi, …. L'intercompréhension entre les locuteurs des différents parlers est possible.

5.2.2.3. Le tachelhit

Cette variété est présente dans les provinces du sud du Maroc et surtout dans les villes de : Taroudant, Ouarzazate, Agadir, Tiznit,… (cf. Carte 8, Annexes 1). Elle concerne un certain nombre de tribus qui utilisent différents parlers : Ayt Ouaouzguite, Indouzal, Igedmiwen,…. Les locuteurs de ces différents parlers arrivent à se comprendre.

Il faut ajouter les villes où les locuteurs de ces différentes variétés (tarifit, tamazight et tachelhit) ont immigré (l'immigration interne ou l'exode rural) comme : Casablanca, Marrakech, Meknès,… (cf. Carte 8, Annexes 1). Pour ce qui est de l'immigration externe, une grande population amazighophone est présente en Europe et surtout en France, en Espagne, en Allemagne, en Hollande, en Belgique….

En évoquant les trois variétés dialectales de la langue amazighe, nous avons souligné la possibilité d'intercompréhension entre les différents parlers de chaque groupement dialectal (niveau intra-dialectal) mais la possibilité d'une intercompréhension entre les trois dialectes (niveau inter-dialectal) demeure en suspens.

5.2.3. Vers une intercompréhension inter-dialectale en amazighe

Les études dialectologiques qui ont été effectuées sur les dialectes de l'amazighe marocain, sur le tarifit, sur le tamazight et sur le tachelhit, ont montré, selon El Mehdi Iazzi (1998), une certaine diversité sur les plans phonétique et lexical.

Sur le plan phonétique, des divergences entre les trois dialectes peuvent être observées à travers une diversité dans la prononciation des sons. Par exemple, la spirantisation et l'occlusion sont présentes à des degrés divers dans chaque zone (Nord, Centre et Sud). Et sur le plan lexical, les divergences sont plus importantes.

Selon Miloud Taifi (1994), la langue amazighe est un « *modèle abstrait* » qui englobe les différents dialectes et parlers au Maroc, en Algérie, au Niger,…, bref, dans les pays de Tamazgha. Ce modèle abstrait était, selon les hypothèses de Miloud Taifi (1994), à un moment de son histoire, une langue homogène qui, suite à des évolutions historiques, a connu des ruptures qui ont donné, par conséquent, les différentes réalisations en dialectes (tarifit, tamazight, tachelhit, kabyle,…) et en parlers (parler des Ayt Waryaghel, parler des Ayt Youssi,…) :

> *On peut en effet supposer que le berbère qui n'est aujourd'hui qu'un modèle abstrait, était à une époque de son histoire un système linguistique homogène, uniforme et réel. Des ruptures sont intervenues – dues à l'évolution historique de la langue – et ont produit cet éclatement et cette diversité qui caractérisent la langue berbère aujourd'hui*[104].

En fait, la situation de la langue amazighe peut prendre une forme pyramidale dont la base est constituée des différents parlers amazighes et le sommet est réservé à la langue amazighe à laquelle certains chercheurs tentent de trouver une homogénéité. Donc, le processus de dialectalisation effectué, sur la langue amazighe, depuis des décennies, est à remplacer par un processus de standardisation. De ce fait, ce dernier processus – la standardisation – s'effectue du bas vers le haut de la pyramide, c'est-à-dire que nous partons des parlers amazighes (la base de la pyramide) pour atteindre la langue amazighe (le sommet de la pyramide) en passant par les dialectes. Tandis que le premier processus – la dialectalisation – a été effectué sur la langue amazighe, depuis des décennies, dans le sens inverse, de haut en bas.

[104]Taifi M., 1994, Unité et Diversité du berbère : Détermination des lieux linguistiques d'intercompréhension, in *Études et Documents Berbères, N° 12*, pp. 120-21.

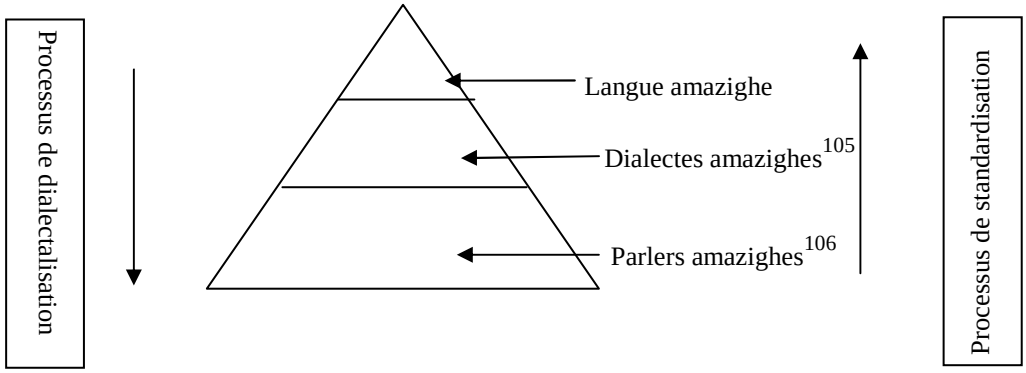


Figure 1 : Les processus de dialectalisation et de standardisation effectués sur l'amazighe (inspirée de Miloud Taifi, 1994).

Cette figure résume les idées estimant qu'on peut songer à une standardisation, ou plutôt à la réélaboration d'une langue amazighe standard puisqu'on estime que cette langue existait auparavant et où elle a été soumise à un processus de dialectalisation. Ce processus de standardisation pourra s'effectuer au niveau de tous les parlers, au niveau de tous les dialectes avant d'y parvenir à une langue standard. Mais, ce projet est susceptible de s'effectuer au niveau de tous les dialectes de l'amazighe au Maroc comme en Algérie comme au Niger,…. De ce fait, on peut se demander si le projet de la standardisation tel qu'il est mené à l'IRCAM vise un amazighe standard marocain ou un amazighe standard commun pour tous les pays de Tamazgha.

C'est en vue d'aménager l'amazighe marocain que l'IRCAM a lancé un projet de standardisation pour atteindre une langue amazighe standard, en partant des réalisations dialectales de cette langue au Maroc (tarifit, tamazight et tachelhit). Les dialectes de la langue amazighe au Maroc englobent des réalisations sous forme de parlers, un niveau (intra-dialectal) où l'intercompréhension n'est pas impossible. Pour mieux comprendre la situation de ces positions, un historique de la situation de l'amazighe au Maroc, et les travaux qui ont été menés dans le domaine de la langue et de son aménagement, devient indispensable. En effet, même si le projet a été construit par une institution étatique (IRCAM), le militantisme joue un grand rôle dans l'histoire de l'amazighe, surtout en ce qui concerne l'écriture amazighe et le choix de la graphie.

[105]Exemples : tarifit, tamazight, tachelhit,….
[106]Exemples : parler des Ayt Waryaghel, parler des Ayt Touzine,….

6. La question amazighe, affaire de militants et d'institution

Depuis l'émergence des associations amazighes revendiquant la cause amazighe dans les années 70-80, les questions de l'amazighe-dialectes et de l'amazighe-langue standard ont fait l'objet de plusieurs travaux mais, même si ces associations défendaient une langue amazighe de base, ses militants enseignaient, dans le cadre associatif, leurs dialectes. Pour cette raison, la graphie utilisée diffère d'une association à une autre, selon les convictions de ses militants et selon leur formation. Cette situation a changé après la création de l'IRCAM en octobre 2001 et surtout après l'adoption de tifinaghe comme graphie officielle de la langue en janvier/février 2003 et l'introduction de l'amazighe à l'école dans le cadre d'une standardisation et d'une généralisation progressive[107].

Si la langue amazighe est devenue une question institutionnelle avec la création de l'IRCAM, cette langue, familiale et vernaculaire, est devenue aussi, après son introduction à l'école marocaine, une langue à usage scolaire. Et malgré les critiques adressées à l'IRCAM à propos de la langue mise en œuvre à l'école et de la graphie adoptée, ce passage de l'amazighe à l'école a réalisé l'un des objectifs des associations marocaines défendant l'amazighe. Ces objectifs émanent de la Charte d'Agadir (1991), du Manifeste berbère (2000) et des différentes revendications militantes en faveur d'abord, de l'enseignement obligatoire de l'amazighe et ensuite, en faveur de son institutionnalisation (accès de l'amazighe à l'école, l'administration) et puis de sa constitutionnalisation (l'amazighe, langue officielle).

Si le tissu associatif amazighe défend l'identité amazighe du peuple marocain dans un cadre militant, l'état a changé la situation en changeant de politique linguistique vis-à-vis de l'amazighe et en créant l'institut qui a pris en charge la promotion de la langue amazighe et des composantes de son identité. Pour les militants et les chercheurs de l'IRCAM, l'objectif primordial de cette action militante et académique reste la promotion de l'amazighe, langue et culture.

En partant du fait que les militants amazighes agissent dans un cadre associatif soumis aux contraintes du pouvoir politique et que les académiciens de l'IRCAM agissent dans un cadre institutionnel, émanant du pouvoir consultatif de l'institut, la défense de l'amazighe varie-t-elle d'une action à une autre ? Et comment l'IRCAM, nouvellement créé, ménage-t-il

[107]L'enseignement de l'amazighe consiste à introduire la langue progressivement sur le plan horizontal en ciblant toutes les écoles marocaines et sur le plan vertical en impliquant tous les niveaux scolaires de la 1ère année CP jusqu'au secondaire (collégial et qualifiant).

ce réseau associatif amazighe datant depuis plus de 70 ans ? Et est-ce que leurs objectifs se croisent ? S'opposent ? S'ignorent ?

6.1. La force du militantisme

En diffusant leurs activités et leurs actions pour la revendication de la cause amazighe, les associations amazighes au Maroc, qui ne restent pas détachées des autres associations dans le monde défendant la question amazighe, éclairent un paysage d'action militante divulguant et représentant, plus ou moins, les revendications de la population amazighe pour la reconnaissance de la langue et de la culture amazighes. Depuis les années 70-80, un militantisme amazighe s'est constitué au Maroc pour défendre la question amazighe. Le Mouvement Culturel Amazighe (MCA) ainsi que les associations amazighes exigeaient l'officialisation et la constitutionnalisation de la langue amazighe. Il – le MCA – s'est constitué au Maroc sur une longue période, entre le 10 novembre 1967 et le 5 août 1991 pour des raisons, selon El Houssain Ouazzi (2006), économiques, sociales, politiques et idéologiques, relatives à la fondation d'un pays moderne, après la signature du traité du protectorat en 1912 et la « marocanisation » de l'Etat après l'indépendance du Maroc le 18 novembre 1956. Entre 1967 et 1991, un cadre associatif important s'est élaboré avec la création, en 1967, de l'Association Marocaine pour la Recherche et l'Echange culturel (AMREC[108]). En 1980, les membres de l'Association de l'Université d'Eté d'Agadir (AUEA) ont organisé leur première session de travail du 18 au 31 août 1980, sous le thème *La culture populaire : l'unité dans la diversité*. Si les militants de ces associations, généralement, comme l'a noté Michel Quitout (2007) étaient des instituteurs, des étudiants,… disons des intellectuels, l'objectif primordial de ces associations amazighes était de promouvoir la culture amazighe en veillant sur la reconnaissance officielle de l'identité amazighe comme composante de l'identité marocaine. Cet objectif est resté à l'époque (les années 70), loin du pouvoir politique. L'intitulé de l'association ne devait pas contenir le mot « berbère », cela explique le choix de l'Association Marocaine pour la Recherche et l'Echange Culturel (AMREC). Si ces associations amazighes dans les années 70 évitaient « les foudres du pouvoir » en ne faisant pas figurer le mot « berbère » ou « amazighe » dans l'intitulé de leur

[108]Si pour certains militants et chercheurs, l'AMREC est la 1ère association amazighe au Maroc, pour d'autres, c'est l'association des anciens élèves d'Azrou qui a été créée en juillet 1942. Cette association organisait les élèves du collège berbère crée par les français lors du protectorat.

groupement associatif, le 25 novembre 1980 a été une date importante puisque Mohammed Chafik, « Mouloud Mammeri marocain » selon Michel Quitout (2007), a évoqué la question amazighe devant les membres de l'académie royale. Donc, le droit à parler de berbérité ou d'amazighité est devenu national. La même année (1980), une association nouvellement fondée a été autorisée à utiliser le mot « amazighe » dans son intitulé, il s'agit de l'association culturelle amazighe et le 28 mars 1980, le journal quotidien « Le Matin du Sahara » évoque dans son éditorial la naissance d'une revue francophone *Amazigh*. Ces activités en faveur de l'amazighité se sont enchaînées avec d'autres actions mais cette dynamique ne va pas durer longtemps avec, surtout, l'interdiction de la deuxième session de l'association de l'université d'Agadir qui devait avoir lieu en 1982 et la dissolution de la revue *Amazigh*. Et malgré tous les obstacles, les militants amazighes n'ont pas abandonné leurs revendications vis-à-vis de leur identité amazighe, puisqu'ils ont vécu la naissance et l'adoption par Mohammed Chafik de la Charte d'Agadir du 5 août 1991 (cf. Texte 2, Annexes 2) et l'édition le 1er mars 2000 du « Manifeste berbère » (cf. Texte 3, Annexes 2). Ces dates, qui ne sont que des flashs, ont marqué la question de l'amazighe et l'action militante qui revendique l'officialisation de la langue maternelle pour une tranche très importante de la population marocaine. Et comme nous l'avons souligné auparavant, les militants amazighes qui diffusaient leurs revendications à travers des documents (Charte, Manifeste) à destination du gouvernement marocain et du Roi, se sont servi aussi des médias pour diffuser leurs points de vue à travers des émissions télévisées, radiodiffusées et surtout à travers les sites Internet et la presse écrite.

Les actions militantes au Maroc ainsi que les événements algériens (la grève du cartable, la création du Haut Commissariat à l'Amazighité (HCA) en 1996,…) ont amené l'Etat marocain à réfléchir à la situation amazighe dans le pays, en évoquant la question de son enseignement dans la Charte d'éducation et de formation et en créant, l'IRCAM, l'institut qui se chargera de réorienter la destination de la question amazighe, d'une question militante vers une question institutionnelle.

6.2. L'amazighe et l'institutionnel au Maroc : l'IRCAM

L'IRCAM est une institution qui est composée de deux structures : une structure administrative et une structure académique qui se charge de promouvoir l'amazighe et de veiller, en collaboration avec le conseil administratif (structure administrative) et les

structures gouvernementales concernées (MEN, …), sur l'intégration de l'amazighe dans l'enseignement et dans les médias.

Selon le premier bulletin d'information de l'institut, édité en mai 2003, les missions de l'IRCAM visent les plans national, nord-africain et international. Ce choix est lié à l'existence d'institutions scientifiques qui s'occupent de la question amazighe en Europe comme au Nord de l'Afrique et, principalement, au Maroc et en Algérie. On prend en compte la présence d'une communauté amazighophone importante dans les pays européens (France, Espagne, Pays-Bas,…) et dans les pays du Maghreb (Maroc, Algérie, Tunisie,…).

L'IRCAM bénéficie des travaux scientifiques menés dans les institutions internationales, en créant des partenariats avec des institutions de la recherche comme par exemple, avec l'Institut National des Langues et des Cultures Orientales (INALCO) à Paris où un centre de recherche vise, principalement, la promotion de la langue et de la culture amazighes (CRB). Depuis le début de ses travaux, l'IRCAM a organisé une panoplie de séminaires et de conférences pour atteindre son objectif principal « *la codification de la graphie amazighe* » comme sa Majesté l'a souligné dans le dahir scellant la création de cette institution (cf. Texte 5, Annexes 2).

> *Convaincu que la codification de la graphie de l'amazighe 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*[109].

L'objectif primordial de la graphie amazighe est donc, de faciliter l'enseignement/apprentissage et la diffusion de l'amazighe. Cette graphie tifinaghe a été adoptée, en 2003, comme graphie officielle de la langue amazighe et ce, suite à un long débat sur le choix entre trois graphies : graphie arabe, graphie latine et graphie tifinaghe et après la proposition du conseil d'administration de l'IRCAM, en janvier 2003, lors de sa réunion du 30-31 janvier 2003. Cette proposition n'est devenue officielle qu'après la consultation de sa Majesté le Roi Mohammed VI qui l'a approuvée le 10 février 2003. L'IRCAM vise à la fois, un aménagement du corpus qui prend en charge la standardisation et surtout la codification de

[109]Dahir portant création de l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM) (17 octobre 2001). Disponible sur : *http://www.IRCAM.ma/indexfr.asp?rd=351*

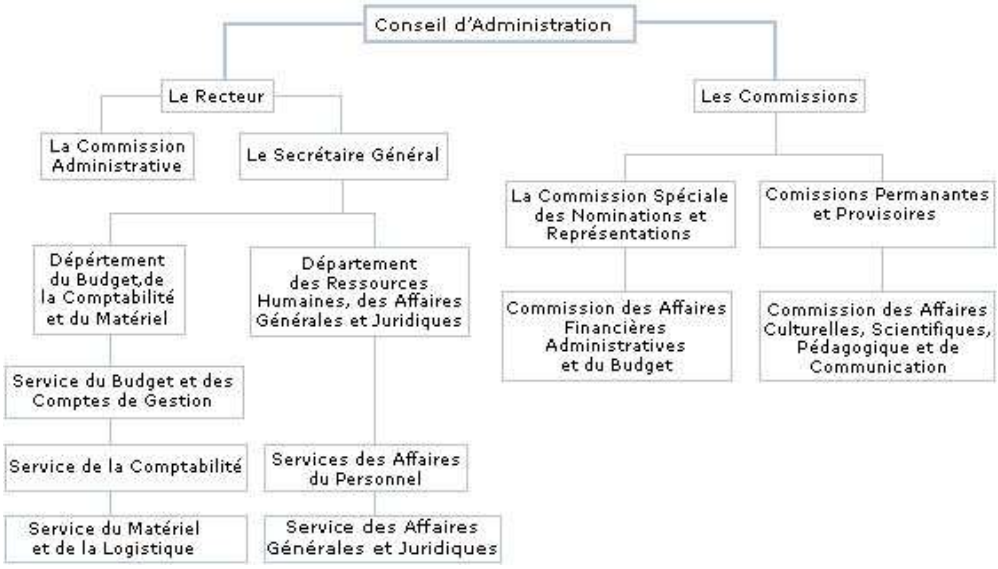
la graphie et un aménagement du statut qui s'occupe de l'insertion de l'amazighe dans la vie sociale et surtout dans le système éducatif et dans le système médiatique.

Cependant, notre recherche est basée essentiellement sur les travaux du centre d'aménagement linguistique (CAL) et le centre de la recherche didactique et des programmes pédagogiques (CRDPP) dont le premier se charge d'aménager la langue et le second s'occupe de la diffusion de cette langue dans les écoles marocaines en publiant des manuels scolaires et des supports didactiques et en s'occupant de la formation des acteurs scolaires concernés (inspecteurs, enseignants, directeurs,…).

Pour définir le cheminement du choix de la graphie tifinaghe pour écrire l'amazighe, nous allons présenter la structure de l'IRCAM dans ces deux composantes : la composante administrative et la composante académique.

6.2.1. L'IRCAM, présentation

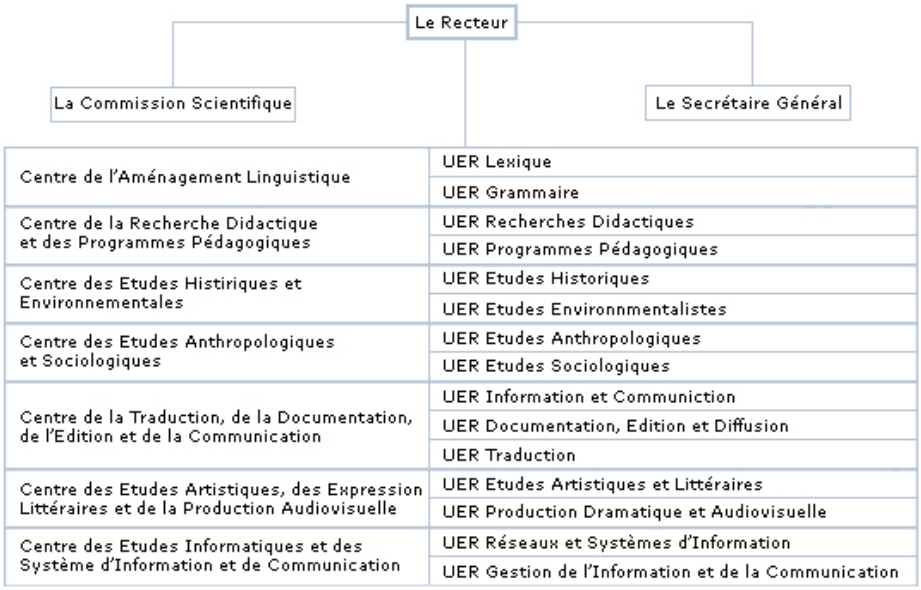
Comme le montre l'organigramme ci-dessous, l'IRCAM est composé au niveau administratif, d'un conseil d'administration, un rectorat, un secrétariat général, deux départements et différents services.



Organigramme 1[110] : La structure administrative de l'IRCAM

Sous la direction du recteur, la structure académique de l'IRCAM est présentée par un secrétariat général, une commission scientifique et sept centres de recherche présentés dans l'organigramme ci-dessous :

[110]Disponible sur : *http://www.IRCAM.ma/fr/index.php?soc=IRCAM&rd=4*



Centre de l'Aménagement Linguistique	UER Lexique
	UER Grammaire
Centre de la Recherche Didactique et des Programmes Pédagogiques	UER Recherches Didactiques
	UER Programmes Pédagogiques
Centre des Etudes Histiriques et Environnementales	UER Etudes Historiques
	UER Etudes Environnmentalistes
Centre des Etudes Anthropologiques et Sociologiques	UER Etudes Anthropologiques
	UER Etudes Sociologiques
Centre de la Traduction, de la Documentation, de l'Edition et de la Communication	UER Information et Communiction
	UER Documentation, Edition et Diffusion
	UER Traduction
Centre des Etudes Artistiques, des Expression Littéraires et de la Production Audiovisuelle	UER Etudes Artistiques et Littéraires
	UER Production Dramatique et Audiovisuelle
Centre des Etudes Informatiques et des Système d'Information et de Communication	UER Réseaux et Systèmes d'Information
	UER Gestion de l'Information et de la Communication

Organigramme 2[111] : La structure académique de l'IRCAM

Parmi les fonctions que les chercheurs de l'IRCAM s'assignent, nous avons des fonctions liées à la recherche sur l'amazighe en tant que langue, en tant que culture, en tant que patrimoine culturel, …, ainsi que des fonctions de formation ciblant des cadres dans l'enseignement (enseignants, inspecteurs,…) et des cadres dans les médias (journalistes, animateurs,…).

Lors de notre enquête documentaire, nous nous sommes intéressée en principe, aux travaux du CAL qui réuni un ensemble de chercheurs qui s'organisent en deux unités de recherche : une unité d'études et de recherche « Lexique » (UER : Lexique) et une unité d'études et de recherche « Grammaire » (UER : Grammaire) et aux activités du CRDPP qui est organisé en deux unités de recherche : « Didactique » (UER : Didactique) et « Pédagogie » (UER : Pédagogie). Ce dernier – CRDPP – est chargé entre autre, de l'élaboration des programmes pédagogiques de la langue amazighe visant l'introduction de cette langue dans le système éducatif. On peut se demander si ces travaux menés à l'IRCAM font la continuité des actions menées ou traitées par les associations amazighes.

6.2.2.L'IRCAM et les associations amazighes : l'institutionnel et le militantisme

Lors d'un entretien pour la revue *Agraw* Amazigh, en juillet 2005, Meryem Demnati[112] a noté qu'*en ce qui concerne les relations de l'IRCAM avec le mouvement*

[111] *id.*
[112] Militante amazighe et chercheuse à l'IRCAM.

amazigh, (…) [les décideurs de l'IRCAM ont] entamé avec un grand nombre d'associations amazighes, un partenariat où règne la confiance mutuelle et la transparence[113]. De ce fait, plusieurs associations, depuis 2007-2008, ont bénéficié et bénéficient encore du financement de l'IRCAM et de sessions de formation pour veiller sur le rayonnement de la langue et de la culture amazighes et sur le développement social. A travers ses rencontres avec ces associations dont l'une a eu lieu les 14 et 15 décembre 2007, l'IRCAM, d'après le communiqué de presse mis en ligne le 15 décembre 2007 sur son site, a pour objectif de renforcer son partenariat avec ces associations dans *l'observance des principes d'indépendance, de transparence et de respect mutuel*. Ces rencontres ont été consacrées à la *réalité et aux perspectives du partenariat ainsi que des ateliers centrés sur l'amazighe dans l'enseignement et dans les médias, le rôle de l'amazighe dans le développement humain et les modalités de coopération entre l'IRCAM et les associations*[114]. Selon le bilan de ces rencontres, présenté par l'IRCAM en décembre 2007 (communiqué de presse), 198 associations, relevant de différentes régions du Maroc, ont bénéficié d'un partenariat avec l'institut et donc 332 projets ont été mis en place depuis 2003 dans les domaines prioritaires : *l'enseignement de l'alphabet tifinaghe, des règles orthographiques et de la langue, la lutte contre l'analphabétisme en amazighe, les activités culturelles liées au développement humain, la promotion des arts amazighes et les activités dédiées à l'enfant et à la femme*.

Selon Myriam Demnati (2005), l'IRCAM défend les mêmes principes que le mouvement amazighe défendait depuis sa création dont :

- l'officialisation de la langue amazighe ;
- l'enseignement de cette langue a tous les Marocains sans exception qu'ils soient amazighophones ou arabophones ;
- sa généralisation au niveau de tous les cycles d'apprentissage, du préscolaire jusqu'au Baccalauréat à raison de trois heures par semaine ;
- sa standardisation, principe incontournable, qui se fera progressivement ;

[113]Demnati M., 2005, De nos jours, la ligne de fracture ne se situe pas entre l'Islam et l'Occident mais bien entre les intégristes de toutes les religions et les modernistes de tous les horizons, croyants et non croyants, entretien avec la *Revue Agraw Amazigh* en juillet 2005. Disponible sur : *http://sd606.sivit.org/asays/article.php3?id_article=521*

[114]Disponible sur : *www.ircam.ma*

- et l'intégration de cette langue dans les universités et les Centres de formation (CFI : Centre de formation des instituteurs, CPR : Centre pédagogique régional, ENS : Ecole nationale supérieure) pour permettre aux enseignants de bénéficier d'une formation initiale en langue amazighe.

Cet accord ne signifie pas que le militantisme est en complicité avec l'IRCAM parce que plusieurs associations amazighes contredisent l'institut et revendiquent la cause amazighe en soulignant l'intérêt de mener l'action amazighe via les associations et non pas via une institution étatique, donnée recueillie, comme nous allons le voir plus loin, chez l'un de nos enquêtés. Et l'une des manifestations de ce désaccord est le refus de certaines associations adhérant à la graphie tifinaghe, de noter la langue en tifinaghe-IRCAM (version aménagée par l'IRCAM et adoptée officiellement au Maroc). Et dans ce cadre, l'IRCAM a été critiqué, à plusieurs reprises, et surtout par les militants du Mouvement Culturel Amazighe (MCA) parce que le gros handicap de l'institut est, selon Myriam Demnati (juillet 2005) c'est *qu'il s'agit seulement d'une institution consultative [donc] le processus de décision se [situe] au niveau du Palais mais les maîtres d'œuvre [sont] les différents ministères dominés par les partis politiques arabo-islamistes*[115]. De ce fait, l'IRCAM ne peut pas prendre des décisions décisives comme celle de l'officialisation de la langue amazighe qu'en revenant au pouvoir décisionnel présenté par le roi et au pouvoir exécutif pris en charge par les différentes structures gouvernementales. Pour les associations amazighes, l'IRCAM doit revendiquer aussi la constitutionnalisation de la langue amazighe et à ce propos, Ahmed Boukous, le recteur de l'institut, a souligné à maintes reprises qu'il faut d'abord standardiser la langue avant de revendiquer son officialisation (cf. Bounfour A., 2003).

Parmi les actions menées par l'IRCAM en interne surtout concernant la publication de manuels scolaires, le manuel de la 1ère année de l'enseignement primaire publié en septembre 2003 a été critiqué par certains chercheurs et militants amazighes (cf. Antara M., 2006). Pour eux, il s'agit de trois manuels scolaires à destination des élèves de la 1ère année[116] (2003) et répartis selon la région amazighophone ciblée (Nord, Centre ou Sud) et par conséquent, selon le dialecte parlé (tarifit, tamazight ou tachelhit). En tant que recteur de l'IRCAM, Ahmed

[115]Demnati M., 2005, De nos jours, la ligne de fracture ne se situe pas entre l'Islam et l'Occident mais bien entre les intégristes de toutes les religions et les modernistes de tous les horizons, croyants et non croyants, entretien avec la *Revue Agraw Amazigh* en juillet 2005. Disponible sur : *http://sd606.sivit.org/asays/article.php3?id_article=521*

[116]Il est à signaler qu'à compter de l'année scolaire 2007-2008, les enseignants de 1ère année doivent travailler avec l'un des deux manuels publiés en septembre 2007 dans le cadre de la libération du marché du livre scolaire.

Boukous a répondu à cette revendication en soulignant qu'il s'agit de trois versions d'un seul manuel plutôt que de trois manuels distincts. Autrement dit, il s'agit du même contenu du manuel mais présenté dans les trois dialectes amazighes en vue d'une standardisation progressive. D'autres critiques ont été avancées à l'IRCAM surtout concernant le choix de la graphie tifinaghe et le contenu du manuel scolaire qui privilégie – pour certains – un dialecte sur un autre. Autrement dit, la notion de « standardisation progressive » mise en œuvre par l'institut a été mise en question à plusieurs reprises. Nous allons revenir sur cette question et sur la question de la graphie tifinaghe dans sa version tifinaghe-IRCAM plus loin.

Si les militants défendent la cause amazighe dans un cadre associatif et si l'IRCAM le fait dans un cadre institutionnel, l'université, elle, intervient dans le domaine de la recherche scientifique. Et en tant qu'institut de recherche, l'IRCAM est amené, sur le plan national, à nouer des relations avec les universités marocaines.

6.2.3. L'IRCAM, l'université, et la recherche sur l'amazighe

Depuis l'année universitaire 2007-2008, des filières d' « études amazighes » ont été mises en place auprès des universités marocaines dont l'université d'Oujda, l'université d'Agadir et l'université de Fès. Cette nouvelle structure universitaire vise la formation et l'initiation des étudiants marocains à la recherche en/sur l'amazighe.

Lors d'un entretien avec le recteur de l'IRCAM, publié dans le quotidien « Aujourd'hui, Le Maroc », N°1686 du jeudi 5 juin 2008, Ahmed Boukous note qu'*au niveau des études supérieures, des filières et masters en amazigh ont été mis en place dans des universités d'Oujda, Fès, Agadir et Tétouan. Cela va permettre de former des cadres supérieurs qui pourront à leur tour participer à la formation d'enseignants aux niveaux secondaire et supérieur ou travailler dans la traduction, les médias, le tourisme ou encore dans les départements économiques et sociaux où il y a des lacunes à combler…*[117].

Dans le cadre d'une recherche sur les représentations de tifinaghe, nous nous sommes intéressée à voir la place qu'occupe cette graphie dans le paysage universitaire. De ce fait, en prenant l'exemple de la filière créée à Oujda, nous avons noté le fait que les étudiants bénéficient d'un atelier « tifinaghe » pour apprendre, surtout, à lire et à écrire en tifinaghe mais en se posant la question sur la version de tifinaghe dont il s'agit. Lors de notre entretien

[117]Boukous A., 2008a, L'enseignement de l'amazigh a réalisé des avancées importantes, entretien réalisé par Amine Harmach, *Aujourd'hui, Le Maroc, N° 1686*, 5 juin 2008, p.11.

avec l'enseignant chargé de l'atelier en question et à travers les notes de l'un des étudiants de la filière et la fiche d'observation de l'un des cours, nous avons constaté que le système d'écriture tifinaghe mis en œuvre est composé de 35 caractères (cf. Tableau 7, Annexes 3). Donc, deux caractères ont été ajoutés à la liste principale tifinaghe-IRCAM présentée en 33 caractères (cf. Tableau 7, Annexes 3). Il s'agit des lettres : « ∨ » ([ḏ][118]) et « x » ([ṯ][119]). Et en posant la question à l'enseignant chargé de l'atelier : « *pensez-vous qu'on peut réaménager le tifinaghe ou aménager le tifinaghe-IRCAM ?* », il a répondu en disant : « *pourquoi pas ?* ».

Nous avons tenté de chercher une autre réponse auprès d'un autre chercheur et lors d'une émission radiophonique qui passait chaque jeudi sur les ondes de la radio amazighe, un chercheur qui est aussi un concepteur de manuels scolaires en amazighe a noté que les militants amazighes militent encore pour l'ajout des deux caractères en question à l'alphabet tifinaghe-IRCAM.

Cependant, nous ne pouvons pas définir les rapports entre l'IRCAM et les universités marocaines en prenant seulement l'exemple de l'université d'Oujda. Par contre, vu les étudiants visés par ces cours : un public hétérogène où on trouve les locuteurs des différents dialectes amazighes (tarifit, tamazight,…) sans omettre la variation intradialectale, nous nous sommes posée des questions sur le contenu des cours : Quel amazighe est enseigné ? S'agit-il d'un amazighe standard ? Selon l'enseignant, *il faut prendre en considération toutes les variétés intra et inter dialectales pour enseigner l'amazighe* alors, on peut se demander si on peut trouver un lien entre l'amazighe standard enseigné dans les écoles primaires et l'amazighe qui prévaut la variété enseignée à l'université. Question à laquelle nous n'avons pas trouvé de réponse, dans nos enquêtes, mais qui nous amène à une ouverture sur ce conflit entre l'IRCAM et l'université marocaine. Un conflit devancé par un autre conflit, soulevé précédemment, avec quelques associations amazighes. Nous traiterons ci-dessous de l'un des points sur lesquels convergent certaines associations et certains acteurs sociaux et surtout scolaires avec l'IRCAM : la question de la graphie.

[118]Pour certains chercheurs en amazighe, c'est un phonème tandis que pour les chercheurs de l'IRCAM, il ne l'ai pas, une raison pour laquelle, la lettre a été supprimée de l'alphabet tifinaghe-IRCAM.
[119]id.

PARTIE 2 : L'ÉCRITURE TIFINAGHE, UN CHOIX CONTROVERSÉ

Cette partie est consacrée au tifinaghe et à son choix en tant que graphie officielle pour noter l'amazighe au Maroc. Nous allons dans un premier chapitre traiter de l'histoire de cette graphie et de son évolution des caractères anciens au tifinaghe-IRCAM. Et dans le chapitre 2, nous allons nous baser sur nos données documentaires et sur les entretiens pour relever les avis des acteurs sociaux et surtout les acteurs scolaires, sur cette graphie.

Chapitre 1 : L'évolution de l'écriture tifinaghe, des caractères anciens au tifinaghe-IRCAM

Nous avons consacré ce chapitre à l'historique de la graphie tifinaghe pour comprendre son évolution du tifinaghe ancien jusqu'à tifinaghe-IRCAM.

1. Les variantes de l'alphabet tifinaghe

L'alphabet tifinaghe varie d'un alphabet ancien à un alphabet moderne. Cet aménagement de l'alphabet est dû au fait que les aménageurs cherchaient à adapter le système d'écriture aux spécificités de leur dialecte. Ainsi, l'Académie Berbère a crée en 1970 une dizaine de nouveaux caractères pour adapter l'alphabet tifinaghe au kabyle pour avoir ce qu'on nomme : le néo-tifinaghe.

En cherchant à codifier la langue amazighe en vue de la diffuser dans la vie sociale, les chercheurs de l'IRCAM ont aménagé les différentes variantes de l'écriture tifinaghe pour atteindre l'alphabet tifinaghe-IRCAM dont les caractères sont historiquement liés aux caractères anciens dont le tifinaghe-touarègue est la continuité de l'une des variantes anciennes (le saharien ancien) ainsi qu'aux caractères actuels dont les différentes variantes du néo-tifinaghe font partie. Nous allons présenter ci-dessous les différentes variantes de l'alphabet tifinaghe, des variantes anciennes jusqu'à la variante tifinaghe-IRCAM.

1.1. Les variantes anciennes

Selon les chercheurs du CAL (2006), les tifinaghologues[120] s'accordent sur le fait que le libyque-tifinaghe est une unité qui désigne le système d'écriture unique à la langue amazighe et que depuis l'antiquité, il existait trois variantes à cet alphabet (cf. Tableau 1, Annexes 3) dont : la variante orientale, la variante occidentale et la variante saharienne ancienne. Les deux premières variantes (l'orientale et l'occidentale) sont éteintes tandis que la troisième (la saharienne ancienne) est la seule variante qui a continué, dans le temps, chez les Touarègues sous une forme actualisée nommée « le tifinaghe ».

> *(…) des trois variantes de l'écriture libyque-tifinaghe (l'orientale, l'occidentale et la saharienne), seule la variante saharienne présente une continuité dans le temps. Elle est encore utilisée de nos jours par les Touarègues sous sa forme actuelle et ces usagers l'appellent « tifinaghe »*[121].

Ces variantes anciennes (orientale, occidentale et saharienne ancienne) (cf. Tableau 1, Annexes 3) ont été soumises à l'analyse des chercheurs du CAL (Meftaha Ameur, Ahmed Boukous, Aicha Bouhjar,…) (2006) pour arriver à en dégager certaines ressemblances : les trois sont consonantiques, les voyelles ne sont notées qu'à la fin des mots, aucune variante n'est cursive, quelques lettres sont identiques ;… et certaines dissemblances : la morphologie de certaines lettres, la valeur phonétique de certains caractères,… (cf. Ameur M. *et al.*, 2006c).

Historiquement parlant, les Touarègues sont les seuls Amazighes à conserver l'usage de l'alphabet tifinaghe dans sa variante nommée, le « saharien actuel ». Et en évoquant l'usage qui a été fait de cet alphabet, à part un texte long intitulé « le petit prince » dont l'auteur reste inconnu, le tifinaghe-touarègue a été souvent utilisé pour écrire des petits messages ou pour écrire des inscriptions sur des objets (bijoux, tapis,…), ce qui fait que cet alphabet comprend plusieurs variantes régionales dont : Ahaggar, Ghat, Adrar, Ayer, Iwelmaden et Tanslemt. Ces variantes ont été notées par Foucault en 1920 et par Prasse en 1972 (cf. Tableau 2, Annexes 3).

[120] Ceux qui étudient les caractères de l'alphabet tifinaghe.
[121] *id.*, p. 19.

1.2. Les variantes actuelles (le néo-tifinaghe)

A la fin des années 60, une autre variante de tifinaghe a été développée, il s'agit du néo-tifinaghe élaboré par l'Académie Berbère (Agraw Imazighen) en 1970 en se basant sur les variantes touarègues et en l'adaptant au kabyle. Kamal Naït-Zerrad (2002) qualifie cet alphabet de « la version kabylisée » du tifinaghe.

Le système néo-tifinaghe de l'Académie Berbère (cf. Tableau 3, Annexes 3) a été adopté par les militants kabyles ainsi que par les militants rifains dont les cadres associatifs. D'ailleurs, les dialectes tarifit et kabyle sont caractérisés par certaines particularités phonétiques mises en œuvre dans le néo-tifinaghe en créant une dizaines de caractères nouveaux pour noter les réalisations dialectales du kabyle (surtout les spirantes). Salem Chaker qualifie l'alphabet néo-tifinaghe d'*un système de notation phonétique du kabyle à base d'alphabet tifinaghe*[122]. En vue de corriger certaines imperfections de l'alphabet de l'Académie Berbère, d'autres variantes sont apparues et qui sont englobées dans le néo-tifinaghe, il s'agit de plusieurs variantes dont les plus connues : Fus deg wfus (cf. Tableau 4, Annexes 3) et Arabia Ware Benelux. Les chercheurs du CAL (cf. Ameur M. *et al.*, 2006c) ont élaboré une étude comparative entre les différentes variantes du « néo-tifinaghe » pour rester dans la lignée de l'écriture amazighe et de son développement depuis l'antiquité.

En 1989, Salem Chaker a proposé lors d'une conférence à l'université de Tizi-Ouzou en Algérie, un alphabet usuel « libyco-tifinaghe » développé et explicité en 1994 (cf. Tableau 5, Annexes 3). Cette version de l'écriture amazighe est basée sur une notation strictement phonologique en éliminant toutes les particularités phonétiques dialectales qu'on trouve, spécialement, chez les Kabyles.

A l'encontre de l'Académie Berbère, Salem Chaker n'a pas introduit, dans son alphabet usuel, de nouveaux caractères, il a aménagé les caractères de la variante orientale du libyque et du tifinaghe des Touarègues en vue d'aboutir à un système qui sera facilement reconnu par les usagers. Et en vue de rester fidèle à la notation phonologique, il a supprimé toute notation du schwa (ou le 'e' muet) qui n'était jamais noté dans les traditions graphiques de l'amazighe qu'elles soient libyques ou touarègues. Mais, pour rester ouvert à toutes les utilisations éventuelles y compris scientifiques, il a évoqué la nécessité de deux ensembles

[122]Chaker S., 1994, « Pour une notation usuelle à base 'Tifinagh' », in Phonologie et notation usuelle dans le domaine berbère », Actes de la table ronde internationale (INALCO avril 1993), *Études et Documents Berbères, N° 11*, p. 32.

graphiques (au niveau des polices des caractères informatiques) dont l'un est un alphabet standard basé sur une notation phonologique et l'autre, un alphabet adapté aux spécificités de chaque région dialectale donc, en se basant sur une notation phonétique qui est mise en œuvre dans la notation à base latine en y ajoutant des points sur/sous la lettre pour noter la spirantisation, la pharyngalisation,….

> *Pour rester cependant ouvert à toutes les utilisations éventuelles, y compris scientifiques, l'alphabet (et les polices de caractères informatiques) devra en fait comprendre deux ensembles graphiques :*
> *a- une liste de caractères de base, suffisante pour la notation usuelle normalisée (alphabet standard),*
> *b- une liste complémentaire, propre à chaque zone dialectale, pour noter éventuellement certaines caractéristiques spécifiques. Pour représenter ces variantes phonétiques, on utilisera un certain nombre de diacritées, sur/sous la lettre, en employant chaque fois que cela est possible les mêmes qu'en notation latine*[123].

Cette version de l'écriture de la langue amazighe, selon Salem Chaker (1994), a été adoptée par l'université de Tizi-Ouzou pour les enseignes officielles à l'entrée du centre universitaire et du Département de Langue et Culture Berbères.

En partant des différentes variantes de l'écriture tifinaghe, depuis les anciens caractères (la variante orientale, la variante occidentale et la variante saharienne ancienne) jusqu'aux caractères modernes (le tifinaghe saharien actuel dans ses différentes variantes touarègues, le néo-tifinaghe dans ses différentes variantes), le Centre d'Aménagement Linguistique (CAL) de l'IRCAM a diffusé en janvier 2003 un nouveau alphabet basé sur les différents alphabets qui ont précédé nommé : le tifinaghe-IRCAM.

1.3. Le tifinaghe-IRCAM

En février 2003, le tifinaghe-IRCAM (cf. Tableau 6, Annexes 3) a été approuvé par sa Majesté le Roi Mohammed VI en vue d'être adopté dans les manuels scolaires qui ont inauguré l'entrée de la langue amazighe à l'école primaire en septembre 2003. Cet alphabet qui est devenu la graphie officielle de l'amazighe au Maroc a été reconnu par le Consortium unicode qui dépend de l'Organisation Internationale de Standardisation (ISO). Il a été enregistré au répertoire de l'ISO/CEI 10646 après avoir enregistré l'acceptation des

[123] *id.*, p. 35.

délégations des différents pays participants aux travaux de l'ISO qui ont eu lieu entre le 21 et le 25 juin à Markam à Toronto (Canada). (cf. « Proposition d'addition de Tifinaghe-IRCAM au répertoire de l'ISO/CEI 10646 », in Ameur M. *et al.*, 2006c, pp. 129-152)

Le tifinaghe-IRCAM est composé de trente-trois caractères dont, quatre voyelles (« ⵄ, ⴰ, ⵉ, ⵓ » (a, i, u, e)), deux semi-consonnes (« ⵡ, ⵢ » (w, y)), vingt consonnes simples (« ⴱ, ⵙ, ⴷ, ⴼ, ⴳ, ⵀ, ⵅ, ⵍ, ⵎ, ⵏ, ⵛ, ⵔ, ⵇ, ⵊ, ⵣ, ⵜ, ⵄ, ⵖ, ⵔ, ⵇ, ⵊ » (b, s, d, f, g, h, k, l, m, n, c, x, z, t, ɛ, ḥ, ɣ, r, q, j)), 5 emphatiques (« ⵚ, ⵟ, ⴹ, ⵥ, ⵈ » (ẓ, ṭ, ḍ, ṣ, ṛ)) et 2 labio-vélaires (« ⴽⵯ, ⵅⵯ » (k^w, g^w)) (cf. Ameur M. *et al.*, 2004b, 2006c ; Boukhris F., 2008). Cet alphabet s'est inspiré des caractères anciens de l'écriture libyque, du tifinaghe-touarègue et du néo-tifinaghe dans ses différentes variantes dont la variante de l'Académie Berbère (Tableau 3, Annexes 3), la variante de l'association afus deg ufus (cf. Tableau 4, Annexes 3),.... Comme les variantes modernes du néo-tifinaghe ont visé l'amélioration et l'adaptation des variantes anciennes aux spécificités phonétiques des différentes variétés linguistiques de la langue amazighe (comme le néo-tifinaghe de l'Académie Berbère adapté au kabyle), le tifinaghe-IRCAM est une amélioration de l'alphabet tifinaghe qui vise (CAL, IRCAM) d'abord, en maintenant un lien solidaire avec les différentes variantes du tifinaghe, en laissant le recours à la création de nouveaux symboles un dernier choix (comme le cas de l'Académie Berbère qui a créée une dizaine de nouveaux caractères pour répondre à son objectif primordial : adapter le tifinaghe au dialecte kabyle) et en adaptant le nouvel alphabet aux structures de l'amazighe standard qui nécessite parfois l'introduction de quelques modifications (Ameur M. *et al.*, 2006c).

De ce fait, les chercheurs du CAL chargés de l'aménagement de la graphie amazighe se sont basés, dans leur travail d'aménagement du tifinaghe, sur quatre principes : l'historicité, la simplicité, l'univocité du signe et l'économie.

1- l'historicité : l'alphabet tifinaghe choisi doit témoigner de son appartenance à une écriture amazighe ancienne dans ses différentes variantes (la variante orientale, la variante occidentale et la variante saharienne ancienne).

2- la simplicité : les graphèmes choisis doivent être simples et sans signe additionnel. Donc, les lettres composées comme en français (ch, kh,…) et l'usage des diacritiques comme en arabe ou comme en alphabet phonétique (les tirets marquant la spirantisation et les points marquant l'emphase) sont à éviter.

3- l'univocité du signe : les caractères du tifinaghe doivent faciliter la lecture/écriture. Ainsi, ces caractères doivent assurer la correspondance univoque entre un son et un graphème, ce qui évite d'écrire les digraphes (comme le « ph » en français qui se prononce /f/) et de noter les bi-consonnes ou les ligatures qui peuvent correspondre à deux phonèmes différents.

4- l'économie : tous les phonèmes de base de l'amazighe standard sont à noter par les graphèmes correspondants, exception faite du schwa (« ⵄ » (e)) notant la voyelle neutre qui même s'il a une valeur phonétique, il peut, dans certains cas, avoir une fonction de démarcateur graphique pour séparer les suites de trois consonnes et en faciliter la lecture (l'éducation de l'œil). Le tifinaghe-IRCAM est à base phonologique (sauf pour le schwa) parce qu'il neutralise toutes les spécificités dialectales en vue d'atteindre la standardisation. Au niveau de l'orientation de l'écriture, il s'écrit – le tifinaghe-IRCAM – à l'horizontal de gauche à droite comme le français. Cette orientation de l'écriture, qui était parmi les quatre sens de l'écriture amazighe ancienne (à l'horizontal de gauche à droite et de droite à gauche, au vertical de haut en bas et de bas en haut), est la plus adoptée pour l'écriture amazighe moderne.

Comme l'alphabet arabe, le tifinaghe-IRCAM ne comporte pas de majuscule, d'une part, parce qu'une partie des fonctions de la majuscule peut être remplie par les signes de ponctuation et, d'autre part, pour ne pas confondre le « ⴰ » (a) avec le « ⵔ » (r) dont la forme géométrique est la même (un cercle) et seules les dimensions de chaque graphème distinguent la voyelle « ⴰ » (a) qui s'écrit entre deux intercales des autres caractères y compris le « ⵔ » (r) qui s'écrivent entre trois intercales. Voici un tableau présentant les différentes lettres de l'alphabet tifinaghe, onrganisées selon leur forme géométrique :

Formes circulaires	Petites	ⴰ ⵄ ⵒ
	Grandes	ⵀ ⵙ ⵚ ⵔ ⵕ ⵡ
Formes avec des courbes		ⵣ ⵥ ⵛ
Formes rectilignes (angulaires)		ⵍ ⵎ ⵏ ⵉ ⵅ ⵓ ⵖ ⵃ ⵀ ⵇ ⵆ ⵀ ⵅ ⵏ ⵗ ⵟ ⵜ
Formes composées		ⵀ ⵇ

Tableau 3 : Présentation des graphèmes selon leur forme géométrique (d'après Abdeslam khalafi, CRDPP, IRCAM)

Et pour que l'écriture amazighe soit normée, les chercheurs du CAL ont fixés en 2006 les règles orthographiques de la langue.

2. L’orthographe amazighe, bref aperçu

D’après les travaux effectués par les chercheurs du CAL (IRCAM) en matière de graphie, orthographe et grammaire de l’amazighe (cf. Ameur M., 2006c ; Boukhris F., 2008), l’orthographe de la langue amazighe a été élaborée sur la base de deux principes généraux dont « l’identification du mot graphique » et « la segmentation de la chaîne parlée ». En amazighe, le mot graphique peut être présenté en un seul graphème comme il peut être présenté en une séquence de graphèmes délimités par deux blancs ou deux espaces typographiques. Autrement dit, est un mot graphique :

- le substantif avec ses marques obligatoires :

+de genre, exemple : dans « ⴰⵔⴱⴰ » (arba = le garçon)/ « ⵜⴰⵔⴱⴰⵜ » (tarbat = la fille), le « ⵜ----ⵜ » (t----t) est la marque du féminin (forme marquée) qui fait partie du mot graphique.

+de nombre, exemple : dans « ⵉⵔⴱⴰⵏ » (irban = les garçons) et « ⵜⵉⵔⴱⴰⵜⵉⵏ » (tirbatin = les filles) qui sont respectivement, les pluriels de « ⴰⵔⴱⴰ » (arba = le garçon) et de « ⵜⴰⵔⴱⴰⵜ » (tarbat = la fille), les marques du nombre « ⵉ---ⵏ » (i---n) et « ⵜⵉ---ⵉⵏ » (ti---in) constituent avec le nom, un seul mot graphique.

+d’état, par exemple : dans les 2 phrases suivantes « ⵉⵙⵎ ⵏ ⵓⵔⴱⴰ » (ism n urba = le nom du garçon) et « ⵉⵙⵎ ⵏ ⵜⵔⴱⴰⵜ » (ism n trbat = le nom de la fille) les formes « ⵓⵔⴱⴰ » (urba) et « ⵜⵔⴱⴰⵜ » (trbat) sont en état d’annexion dont le « ⵓ » (u) dans le premier cas et l’effacement de la voyelle « ⴰ » (a) dans le deuxième cas en sont les marques qui constituent un seul mot graphique. Par contre, les éléments grammaticaux qui accompagnent le substantif s’en détachent au niveau graphique, exemples : « ⴰⴱⵔⵉⴷ ⵏⵖ » (abrid nnγ = notre chemin), « ⴰⴱⵔⵉⴷ ⴰ » (abrid a = ce chemin), …. Sauf que seuls les noms de parenté qui forment, avec les éléments possessifs qui les déterminent, une seule entité graphique, exemples : « ⴱⴰⴱⴰⵙ » (babas = son père), « ⴱⴰⴱⴰⵜⵙⵏ » (babatsn = leur père),…

- le nom de qualité avec ses marques :

+de genre, exemple : « ⴰⵡⵔⴰⵖ » (awraγ = jaune) / « ⵜⴰⵡⵔⴰⵖⵜ » (tawraγt = jaune).

+de nombre, exemple : « ⵉⵡⵔⴰⵖⵏ » (iwraγn = jaunes) / « ⵜⵉⵡⵔⴰⵖⵉⵏ » (tiwraγin = jaunes).

+d’état, exemple : « ⵓⵡⵔⴰⵖ » (uwraγ) / « ⵜⵡⵔⴰⵖⵜ » (twraγt).

- le verbe avec :

+ses indices de personne, exemples : « ⴷⴷⵓⵖ » (dduγ = je suis parti » (le « ⵖ » (γ) est l’indice de la 1ère personne du singulier),…

+ses morphèmes dérivationnels causatifs, exemples : « ⵙⵙⵚⴰⵀ » (ssidf = fait (re)ntrer), « ⵙⵙⵙⵀⵢ » (ssufγ = fait sortir), … réciproques, exemples : « ⵎⵢⵙⵙⵡⵍ » (myussan = se connaître), « ⵎⵙⵚⵀⵚⵄ » (msifiḍ = se dire Adieu), … et passif, exemples : « ⵜⵜⵍⵡⴽⴽⵙ » (ttwakks = être enlevé), « ⵜⵜⵙⵢⵚⵙⵙⵍ » (ttuyissn = être connu),…

+ses marques d'aspect préfixées, exemples : « ⵜⵜⵡⵍⵚ » (ttawi = en train d'apporter, le verbe « ⵡⵍⵚ » (awi = apporter) à l'inaccompli), « ⵜⵜⵚⵉⵚ » (ttini = en train de dire, le verbe « ⵚⵉⵚ » à l'inaccompli), … ou infixées, exemples : « ⵣⴷⴰⴰⵢ » (zddγ = entrain d'habiter, le verbe « ⵣⴷⴰⵢ » à l'inaccompli), « ⵙⵙⵡⵢ » (ssaγ = entrain d'acheter, le verbe « ⵙⵢ » à l'inaccompli),… Et le verbe est séparé par un blanc typographique de tous les éléments grammaticaux qui constituent eux-mêmes des mots graphiques autonomes, exemples : les compléments pronominaux (antéposés ou postposés), les particules d'orientation, de négation, d'interrogation,….

- le participe avec :

+ses morphèmes dérivationnels causatif, réciproque, et passif, ses marques d'aspect préfixées on infixées et ses marques d'accord (en genre et en nombre). Constituent aussi des mots graphiques : les pronoms d'objet direct et indirect ; les pronoms autonomes ; les démonstratifs de proximité, d'éloignement ou d'absence ; la préposition (elle est isolée du nom qu'elle régit mais elle peut constituer un seul mot graphique avec son complément pronominal) ; les adverbes ; les conjonctions ; les interrogatifs, la particule de négation ; les particules d'aspect ; les particules d'orientation antéposées ou postposées ; la particule prédicative ; les vocatifs ; les présentatifs ; tout syntagme lexicalisé sur la base d'un adjectiveur ; les qualificateurs et les compléments pronominaux. (cf. Ameur M. *et al.*, 2006c ; Boukhris F., 2008) L'objectif de cet aperçu sur l'orthographe amazighe est de pouvoir analyser les écrits des élèves sur la base de ces règles d'orthographe surtout qu'une remarque a été faite à ce propos et qui fait obstacle à certains élèves : l'identification du mot graphique. Cette identification a des retombées sur la segmentation de la chaîne parlée.

D'après Myriam Demnati (2006), didactiquement parlant, l'élève d'une part, se retrouvera face à trois graphies : écrire le français et l'anglais en latin, écrire l'arabe en araméen et écrire l'amazighe en tifinaghe. Et d'autre part, il sera confronté à l'une des faiblesses pédagogiques de l'écriture tifinaghe qui est sa non-cursivité puisqu'il doit lever sa main après le dessin de chaque lettre.

Graphiquement parlant, le dessin de la lettre prend fin à droite et la complexité du dessin de chaque lettre de l'alphabet tifinaghe varie d'une lettre à une autre selon sa forme géométrique. Par exemple, observons les figures ci-dessous (point = point de départ ; flèche = point d'arrivée) :

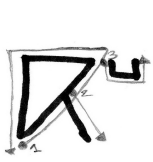


Fig.1 : « ⵖ » (g) Fig.2 : « ⵣ » (ẓ) Fig.3 : « ⴹ » (ḍ) Fig.4 : « ⴷ » (d) Fig.5 : « ⵄ » (a) Fig.6 : « ⴽⵯ » (k^w)

Comme les figures montrent, pour dessiner une lettre de tifinaghe, on peut lever la main une seule fois pour dessiner par exemple le « ⵄ » (a) (cf. Figure 5 ci-dessus), le « ⵖ » (g) (cf. Figure 1 ci-dessus) et le « ⴷ » (d) (cf. Figure 4 ci-dessus), 2 fois en dessinant par exemple le « ⴹ » (ḍ) (cf. Figure 3 ci-dessus) ou 3 fois comme par exemple, le « ⵣ » (ẓ) (cf. Figure 2 ci-dessus). Seule une étude approfondie nous permettra de relever la vitesse de l'écriture en tifinaghe chez les enfants. C'est à cause de cette entrave pédagogique causée par l'écriture tifinaghe que certains acteurs sociaux ont refusé l'adoption du système d'écriture tifinaghe pour transcrire l'amazighe. C'est ce que nous allons voir dans le chapitre suivant où nous allons rapprocher entre les points de vue des acteurs sociaux et des acteurs scolaires vis-à-vis de l'écriture tifinaghe et surtout dans sa version « tifinaghe-IRCAM ».

Chapitre 2 : Avant et après le choix de tifinaghe : les réactions des acteurs sociaux

Nous nous sommes référée dans ce chapitre à nos données documentaires pour relever les avis des différents acteurs sociaux (militants, politiciens,…) sur le tifinaghe. Et pour ce qui est des acteurs scolaires, nous avons soumis certains enseignants et certains inspecteurs, comme nous allons le mieux définir dans nos choix méthodologiques (Section III), à un entretien semi-directif où ils étaient amenés à exprimer, d'une part, leur apport sur l'écriture de l'amazighe et ensuite, leurs contacts avec tifinaghe et les représentations qu'ils font de cette graphie et surtout dans sa version officielle : tifinaghe-IRCAM.

1. Militants et politiciens : quelles positions vis-à-vis de tifinaghe ?

Pour revenir sur les différentes positions qui ont été prises vis-à-vis de la graphie tifinaghe et de son adoption pour transcrire l'amazighe au Maroc, nous avons réparti les différentes opinions en trois groupes en fonction de la graphie défendue par chaque groupe. Ainsi, nous nous sommes intéressée à la fois aux chercheurs universitaires, aux politiciens et aux militants amazighes :

- pour certains militants amazighes (Brahim Akhiat, Ali Sedqi Azaykou, …), le choix de tifinaghe est un choix « légal » pour les Amazighes. Cette graphie est pour le président de l'Association Marocaine de la Recherche et de l'Echange Culturel (AMREC) Brahim Akhiat (2006) *la colonne vertébrale* de l'identité amazighe. Donc, pour ces militants, le choix d'une graphie pour transcrire la langue amazighe ne devait pas être soumis au vote puisque le tifinaghe est la graphie « naturelle » de cette langue. Selon Brahim Akhiat (2006) si on choisit une graphie autre que tifinaghe, on sera exposé à deux risques : d'abord, le MCA (Mouvement Culturel Amazighe) militera toujours pour tifinaghe, seul alphabet pour eux *remplissant les conditions techniques et identitaires requises*. Ensuite, le choix du latin ou de l'arabe pour écrire l'amazighe sera lié à l'adoption de la Charte d'éducation et de formation de 1999 suscitant l'ouverture sur la langue amazighe. Cette ouverture est selon les militants amazighes, une mise de l'amazighe au service de la langue arabe pour faciliter l'apprentissage de cette dernière (cf. Charte nationale d'éducation et de formation, 1999).

Selon le militant amazighe Hassan Id Belkassem (2006), le choix du latin ou de l'arabe est lié à la formation dont ses défenseurs ont bénéficié. Par contre, les défenseurs de tifinaghe s'attachent à ces caractères comme l'un des fondements de l'identité amazighe. Pour lui, le rapport entre le tifinaghe et l'amazighe est un rapport *naturel*. Et le choix est difficile à faire entre le tifinaghe et le latin puisque la graphie arabe est à écarter tant qu'elle ne permette pas de noter toutes les spécificités phonétiques de l'amazighe. Par contre, pour la militante amazighe Myriam Demnati (2006), le choix de tifinaghe pour écrire l'amazighe est à fondement politique tandis que le latin est plus facile et permet des résultats pédagogiques positifs grâce aux publications scientifiques traitant des questions relatives à cette langue écrite en graphie latine et grâce aux recherches menées au niveau international (Canada, Algérie, Paris,…). Pour elle, le tifinaghe est à garder comme un « trésor culturel » seulement parce que l'une des faiblesses de la graphie tifinaghe est son historicité d'où la nécessité de sa codification/son aménagement. Par contre, le latin est « mondial ».

Selon le militant amazighe Ilyas El Omari (2006), le choix de la graphie arabe est à base idéologique ; le choix du latin est à base scientifique ; et le choix de tifinaghe est par rapport à son lien naturel avec la langue amazighe. Pour lui, *la graphie est la guerre de l'existence de l'identité amazighe*.

- les chercheurs universitaires avaient différents avis à ce propos : pour Mohamed Chami (2006) par exemple, il faut prévaloir les critères scientifiques en choisissant la graphie notant les spécificités phonétiques de l'amazighe et en prenant en considération les usagers de la langue qui sont liés psychologiquement à leur langue maternelle. Donc, pour lui, il faut rester lié au tifinaghe-symbole de l'identité amazighe.
- les islamistes marocains par contre disent qu'il faut transcrire l'amazighe en caractères arabes vu la sacralité de cette langue (langue du Coran) et vu que les premiers textes amazighes parus au Sous étaient écrits en arabe. En parallèle, le choix de tifinaghe est, pour eux, un choix politique qui s'oppose à ce caractère scientifique et culturel qui est le caractère arabe (cf. Al Otmani S.-E., 2006).

Pour le politicien Saad-Eddine Al Otmani (2006), l'écriture de l'amazighe en caractères latins entraînera une scission avec la langue et la culture amazighes mais, il n'est pas contre le choix de tifinaghe tandis qu'il privilégie les caractères arabes parce que, pour lui, le tifinaghe obligera les Marocains à s'alphabétiser alors, les publications faites en caractères tifinaghe ne connaîtront pas les mêmes ventes que celles écrites en caractères arabes.

Selon le politicien Ali Mkasso (2006), si on opte pour le latin ou le tifinaghe pour noter l'amazighe, la situation au Maroc sera comparable à la situation en Turquie à l'époque de la révolution kémaliste où le latin a remplacé le caractère arabe donc, au Maroc le latin ou le tifinaghe vont remplacer le caractère arabe pour écrire l'amazighe.

Pour le politicien Abdelaziz Bouras (2006), le tifinaghe est une marque d' « indépendance culturelle » ; le latin est une marque de « colonialisme » ; et l'arabe est une marque de la « culture arabe ». Donc, pour lui et pour le chercheur et militant amazighe Khaled Al Mansouri (2006), le tifinaghe fait partie de l'amazighe et comme l'hébreu, il nécessite un aménagement et il faut le développer. Il est le symbole de l'identité amazighe qu'il ne faut pas garder au « musée ».

Au sein de ces points de vue favorables ou défavorables, on peut dire que les militants sont pour le tifinaghe ; les chercheurs sont à cheval entre le tifinaghe et le latin ; et les islamistes et les politiciens sont à cheval entre le tifinaghe et l'arabe. Autrement dit, si la 1ère et la 2ème catégorie refusent l'arabe, la 3ème catégorie privilégie le tifinaghe ou l'arabe en excluant le latin. Hormis ces différentes positions, le tifinaghe a été choisi comme graphie officielle de l'amazighe et l'IRCAM, comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, s'est chargé de l'aménagement de ce système. Mais, cette officialité de tifinaghe n'exclue pas l'écriture de l'amazighe en d'autres caractères (arabes ou latins) puisque certains ont exprimé leur attachement au caractère arabe par exemple en dehors de toute décision prise (cf. Al Moaatassim Al M., 2004). Par contre, d'autres voient qu'on peut s'en passer de la question du choix de la graphie et qu'il faut interroger l'enseignement de la langue amazighe dans le sens où ce sont les contenus qui vont s'enseigner à l'enfant à travers cette langue pour favoriser la diversité culturelle et linguistique au Maroc ou le contraire qui compte (cf. Al Idrissi R., 2004). Autrement dit, la graphie n'est qu'un outil et le plus important est le contenu que cette graphie tente de faire véhiculer.

Avant de traiter de la place actuelle du tifinaghe dans l'enseignement et des contenus qui s'enseignent dans les écoles marocaines dans cette langue, il faut d'abord analyser le rapport de l'acteur scolaire, qu'il soit universitaire, enseignant ou inspecteur, avec cette graphie tifinaghe.

2. Les chercheurs universitaires : l'enseignement de l'amazighe, état des lieux et position vis-à-vis de tifinaghe

La société civile ou le tissu associatif permet une diffusion de la graphie et de la langue amazighes. Autrement dit, si certaines associations diffusent leurs communiqués en amazighe, d'autres développent une littérature d'expression amazighe, des journaux en amazighe,…. Ces associations permettent une large diffusion de l'amazighe et de la graphie tifinaghe plus particulièrement sans exclure l'usage de la graphie latine au niveau de la création littéraire (poésie, contes,...) et l'usage de d'autres versions de tifinaghe (version afus deg ufus par exemple) que ce soit dans le cadre associatif ou par les chercheurs universitaires.

> *L'adoption des tifinaghes constitue également le champ où s'inscrivent les thématiques contestataires. D'abord, la technicité et l'universalité sont mobilisées pour contourner la symbolique identitaire et faire de l'alphabet la face scientifique du malaise social ou politique. Les étudiants du MCA ont été même amenés à modifier leur position sur ce sujet. Ils ont abandonné leur revendication principale qui consiste en la défense du caractère tifinaghe au profit de l'alphabet latin. (…)*
> *Pour d'autres catégories, essentiellement des universitaires, l'opposition aux caractères tifinaghes constitue une entrée possible à la contestation du monopole institutionnel. Ils mettent en avant l'aspect limite de la représentativité du Conseil d'Administration de l'IRCAM pour mettre en cause le caractère officiel de l'adoption des tifinaghes tout en oubliant que la décision n'est pas administrative mais fondamentalement politique. (…)*
> *Pour d'autres composantes, la contestation prend un autre aspect. Tout en adhérant au choix des tifinaghes, ils s'opposent à la norme « nationale » en utilisant d'autres versions que les tifinaghes-IRCAM*[124].

Cette variabilité au niveau des usages faits de l'alphabet tifinaghe ou les différentes pratiques d'écriture en amazighe que ce soit en graphies arabe, latine ou tifinaghe, montrent que les conditions conflictuelles dans lesquelles le tifinaghe a été choisi comme graphie officielle de l'amazighe persistent même après l'adhésion à cette graphie. Et comme certains de nos acteurs scolaires qui ont priorisé la graphie latine sur la graphie tifinaghe en maintenant la charge identitaire de cette dernière, certains chercheurs universitaires privilégient la graphie arabe.

[124]Aboulkacem-Afulay El Kh. et Jlok M., 2009, Aménagement de l'amazighe. Diffusion et réception de la norme graphique, in *Asinag N° 3 : Dossier : Aménagement de l'amazighe : motivations, méthodologie et retombées,* Revue de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, 2009, p. 137.

> *(…) en optant pour les caractères tifinaghes, on complique encore plus les choses et on éloigne les possibilités de rapprochement des cultures et les chances de rayonnement de l'amazighe. J'aurais été personnellement pour l'adoption des caractères arabes*[125].

Pour élargir cette question du rapport des universitaires à l'amazighe, son écriture et son enseignement, nous avons contacté certains chercheurs dans les universités marocaines afin que nous puissions avoir leurs points de vue à ce propos. Pour cette fin, nous leur avons posé via des messages électroniques des questions du genre :

- connaissez-vous le tifinaghe ?
- l'utilisez-vous ?
- qu'en pensez-vous ?
- comment voyez-vous la situation actuelle de l'amazighe à l'école ?
- qu'avez-vous à ajouter sur ce sujet ?

Et puisque l'objectif de ces questions est d'éclairer le rapport des chercheurs universitaires au tifinaghe et surtout leurs différentes pratiques en écriture de l'amazighe, nous avons visé ceux qui sont natifs de la langue seulement. Comme résultats préliminaires et relativement à l'écriture en amazighe, certains d'eux écrivent en graphie latine en insistant sur la référence politique au choix de tifinaghe qui « n'est pas en faveur de l'amazighe » ; d'autres voient dans le tifinaghe, un caractère « utile » et « efficient » pour « transmettre la culture ». Par rapport à l'enseignement de l'amazighe, un chercheur voit qu'il s'agit d'une « supercherie » et que « derrière cet enseignement se cachent des enjeux politiques et idéologiques ». D'autres voient que cet enseignement est « catastrophique », « manque d'accompagnement » et que « c'est mal parti ». L'un de ces chercheurs trouve qu'au lieu d'enseigner la langue maternelle et d'aider les Amazighes à accéder « aux savoirs », d'après les témoignages des élèves d'une école primaire à Tafoughalt (province de Berkane), « il ne semble plus être question de langue maternelle ». Comme solution à cette situation, un professeur universitaire propose de « revoir l'ensemble de la stratégie en dehors de toute considération politique » puisque si « les décisions dans ce domaine continuent à être prises en dehors des réalités du contexte social, culturel, éducatif, … des enseignés, l'enseignement de l'amazighe ne bénéficiera d'aucune fécondation ». Comme résultats primordiaux à ces questions : d'une part, la graphie tifinaghe

[125]Benammour A., 2009, La question de la langue au Maroc, in *Asinag, N° 2 : Dossier : L'enseignement de l'amazighe : genèse, état des lieux et horizons*, Revue de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Janvier, p. 19.

et particulièrement la version tifinaghe-IRCAM est mise en question et d'autre part, la langue enseignée fait obstacle et sépare l'enseignement/apprentissage de la langue (la didactique proprement dite) du contexte social des apprenants (la sociolinguistique). Ceci dit qu'on est devant un vrai questionnement de socio-didactique.

Dans un va-et-vient entre les graphies tifinaghe, latine et arabe, on peut retrouver des œuvres littéraires par exemple où les auteurs écrivent sur la 4ème de la couverture en tifinaghe tandis que les textes sont écrits en latin ou en arabe, comme on peut trouver des œuvres écrites dans leur totalité en tifinaghe (exemple des œuvres qui ont eu les prix de création littéraire dans le cadre du concours de la création littéraire (roman, nouvelle et poésie) organisé annuellement par la télévision marocaine 2M) ou des œuvres où on trouve les graphies tifinaghe et arabe ou tifinaghe et latin ou la graphie latine ou la graphie arabe seulement.

Si au niveau universitaire, on écrit l'amazighe en tifinaghe comme on l'écrit en graphies arabe et latine, l'obligation professionnelle des enseignants de l'amazighe exige d'eux l'écriture de l'amazighe en tifinaghe même si leur point de vue personnel est différent.

3. Les enseignants et les inspecteurs de l'amazighe et les pratiques de l'écriture tifinaghe

En dehors des points de vue des universitaires traités ci-dessus, nous allons réserver ces paragraphes qui suivent aux enseignants et aux inspecteurs de la langue amazighe. D'abord, nous traiterons de leurs représentations faites de cette graphie et ensuite, leurs pratiques de cette écriture soulèveraient quelques difficultés à l'écriture dans cette graphie.

3.1. La représentation faite par les enseignants et les inspecteurs vis-à-vis de tifinaghe

Parmi les points soulevés par les enseignants et les inspecteurs de l'amazighe lors des entretiens, nous allons voir ci-dessous, leurs contacts avec cette graphie et leurs apports sur cette graphie en tant que système d'écriture.

3.1.1. Le tifinaghe, entre la difficulté de sa diffusion et sa charge identitaire

D'après l'analyse des propos des enquêtés (enseignants et inspecteurs), il faut penser l'amazighe en tant que langue à diffuser et en tant que culture à sauvegarder. Donc, malgré les

difficultés que son apprentissage implique, le tifinaghe est la graphie la plus appropriée pour faire véhiculer cette langue et cette culture vu la charge identitaire qu'elle comporte.

177 Obs. : disant /// pour vous // vous n'avez pas de problème en présentant l'amazighe en graphie tifinaghe/ arabe ou française ?
178 Ens1 : non /// il faut qu'on la présente en tifinaghe /// sinon//
179 Obs. : pourquoi ?
180 Ens1 : parce que /// premièrement / disant // le lien /// avec la culture et la civilisation amazighe/ la graphie tifinaghe donne un sens à l'enfant et à l'homme sur cette terre // il sent /// l'appartenance/ une identité/ il sent//

Pour cet enseignant par exemple, la langue amazighe doit être enseignée/apprise en graphie tifinaghe parce que cette graphie représente l'identité culturelle de l'Amazighe. Cet enseignant est actif dans une association amazighe *Association Nekor* dans la ville d'Imzouren et durant notre enquête et à travers nos lectures, nous avons noté à plusieurs reprises que la majorité des militants amazighophones défendaient à l'époque où l'IRCAM n'avait pas encore tranché pour la graphie : le tifinaghe. Donc, au moment de réfléchir à une graphie amazighe à charge identitaire il faut penser au tifinaghe.

198 Ens1 : tifinaghe /// je te disais // par exemple /// si on a la graphie latine // elle nous aidera rapidement mais // reste un autre problème/disant // l'attachement à l'identité et à la spécificité de tifinaghe /// cette graphie nous donnera le sentiment d'appartenir à cette terre/ à cette histoire
199 Obs. : donc//
200 Ens1 : tifinaghe nous aide
201 Obs. : vous voulez dire que la graphie latine même si elle nous donne la possibilité de l'apprendre facilement/ rapidement //
202 Ens1 : tout à fait
203 Obs. : elle sera un moyen pour communiquer avec les autres mais//le problème qui se pose est //
204 Ens1 : avec la culture et l'identité
205 Obs. : donc/ si on a une culture amazighe et une graphie latine/ c'est un peu //
206 Ens1 : il se sentira exilé ou //

Et même si on recourt à la graphie latine pour assurer une communication et une diffusion élargie de la langue amazighe, la charge identitaire investie dans la graphie tifinaghe demeure incontournable.

241 Obs. : qu'elle s'écrit en graphie latine pour faciliter//
242 Ens5 : pour faciliter la tâche/ il y aura une communication/ un contact avec tout le monde//toi tu es amazighe/ tu vis en Amérique/ on se communiquera à travers la graphie latine//disant/ la langue véhiculera/ alors/ il aura tout//ou//à ce moment-là/ on emploiera l'amazighe/ parce que l'amazighe est une identité/ l'alphabet tifinaghe/ l'identité//il faut la préserver//

Comme vient de le souligner cet enseignant de la 3ème année, la langue amazighe transmise en graphie latine deviendra une langue véhiculaire puisqu'elle permettra à tout le monde de se communiquer. Cette extension de la fonction de la langue amazighe qui était une langue maternelle voire vernaculaire et qui deviendra – si on opte pour sa transcription en graphie latine – langue véhiculaire, a été aussi notée dans les propos d'un inspecteur de l'enseignement primaire en terme de « langue d'enseignement ».

119	**Obs. :**	**donc/ penser à l'amazighe en tant que langue enseignée et en tant que langue d'enseignement //**
120	**Insp6 :**	oui/ il faut l'intégrer dans la vie scolaire d'une manière générale//
121	**Obs. :**	**ceci est à long terme //**
122	**Insp6 :**	oui/ mais/ //comme a dit l'enseignant tout à l'heure/ on a commencé/ il faut juste qu'on avance//pourquoi/ par exemple/ ne pas écrire/ dans les documents administratifs//on écrit en tifinaghe//bureau tel//comme tu as vu ici/ le centre de //sur chaque bureau/ on trouve l'arabe et le français//pourquoi ne pas écrire dans les délégations//pourquoi pas // tout ceci// même les autres manuels// les autres manuels/ de l'arabe//on ajoute//
123	**Obs. :**	**on y écrira en tifinaghe //**
124	**Insp6 :**	oui // pourquoi pas // en pensant à ce choses/ on aidera l'amazighe à s'épanouir//parce que la langue amazighe et la langue arabe/ nous appartiennent//c'est ce qu'il faut prendre en considération//on est tous concernés par ces deux langues //

Cet élargissement des fonctions de la langue amazighe lui permettra une large diffusion surtout, comme vient de le souligner cet inspecteur, dans l'environnement social où la langue sera présente dans l'administration et dans la vie quotidienne à côté de l'arabe et du français. Cette extension touche même la nécessité d'officialiser voire, de constitutionnaliser la langue amazighe, question sur laquelle nous allons revenir plus loin. Et le tifinaghe en tant que système d'écriture entraîne quelques difficultés d'apprentissage.

3.1.2. Le tifinaghe et les difficultés de son apprentissage

D'après les enseignants-enquêtés, ce qui fait la difficulté de la graphie tifinaghe est à la fois la taille de ses graphèmes puisqu'il n'y a pas de minuscule ni de majuscule et sa forme non-cursive. Certains de ces enquêtés, par manque d'information :

- ne savent pas qu'il n'y a pas de forme cursive dans le système d'écriture tifinaghe ni de minuscule et de majuscule (dessin de la lettre). Donc, quand ils comparent ce système d'écriture au français et à l'arabe, ils trouvent une difficulté pour saisir les spécificités graphiques du tifinaghe :

169 Obs. : à propos//comment vous trouvez cette graphie/ est-ce que//à propos de son apprentissage/ est-ce que c'est facile ou difficile// ?

170 Ens6 : au début/ moi personnellement/ j'ai trouvé une difficulté//il y a une sorte de difficulté/ parce que//surtout/ il n'y a pas une sorte de//on dit nous/ une règle/ comme la langue arabe par exemple ou la langue française « l » ou « b »//combien d'intercales elle doit occuper/ combien//alors/ c'était juste à travers notre vision/ comment utiliser ces lettres/ comment elles sont écrites au dactylo parce que parfois quand vous les écrivez au dactylo//on dira en majuscule par exemple/ les lettres ont la même taille/ comme le « E » comme le « B »/ la 1ère lettre est comme la dernière//mais/ pour//en écriture/ l'écriture manuscrite//il y a une difficulté//pour//

171 Obs. : en amazighe/ il n'y a pas de majuscule ni de minuscule/ une seule/ unique graphie //

172 Ens6 : tout à fait // une seule graphie/ c'est ce que//mais nous/ il y a//on part du fait que c'est comme le français ou comme l'arabe//tu trouves/ par exemple/ des lettres qu'on écrit en grandes lettres/ d'autres petites//même en arabe/ il n'y a pas de minuscule mais/ l'élève/ on lui montre que la lettre « l »/ il ne faut pas l'écrire petite/ parce que parfois/ il écrit « l »/ on dira « b »/ comme un « b » sans un point en dessus seulement//tu comprends//c'est pourquoi//le « l »/ il faut 3 traits/ petits par exemple//

Ceci dit que certains enseignants croient qu'il y a une autre façon d'écrire en amazighe, à part ces caractères du tifinaghe « en majuscule ».

105 Obs. : ça dépend de la graphie choisie // celle-là/ c'est la graphie tifinaghe-IRCAM de l'institut //

106 Ense4 : peut-être / celle-là est considérée comme étant la graphie en grandes lettres / en majuscules / il m'a dit qu'il y a une autre en minuscules //

107 Obs. : on n'a pas de majuscule en tifinaghe comme en français ///

108 Ense4 : ça reste comme ça // les lettres séparées ?

- par manque d'information aussi, certains croient qu'on ne peut pas écrire l'amazighe en tifinaghe sur ordinateur c'est pourquoi ils préféraient l'écrire en latin.

225 Obs. : pour toi professeur/ comment tu trouves cette graphie/ lors//comment tu trouve la graphie tifinaghe/ que//est-ce que la graphie tifinaghe est mieux ou//celle qui a été au début//la graphie arabe est mieux//donc/ pour toi//

226 Ens5 : moi a//pour ma position à moi//moi/ j'ai souhaité que//l'amazighe soit écrit en//en graphie latine//

227 Obs. : pourquoi ?

228 Ens5 : le début//on écrit en graphie latine//parce que maintenant/ il y a plusieurs difficultés//

229 Obs. : Hm //

230 Ens5 : premièrement/ maintenant/ tu veux écrire/ par exemple/ tifinaghe avec cette façon (il me montre une feuille dactylographiée)/ en cette écriture/ comment tu feras ?

231 Obs. : en graphie latine ?

232 Ens5 : oui // non/ écrire en amazighe au dactylo par exemple//en dactylo ou//

233 Obs. : en tifinaghe ?

234 Ens5 : oui //

235 Obs. : tu peux l'écrire oui //

236 Ens5 : tu peux l'écrire ? moi/ je vois qu'il y a beaucoup de difficultés//

Tandis qu'en réalité, d'un part, il n'existe pas de forme cursive en tifinaghe mais, le directeur du CEISIC Youssef Ait Ouguengay (2009) a noté récemment qu'une étude est en cours de réalisation sur *(…) la possibilité de la réalisation d'un système d'écriture cursive pour le tifinaghe, qui suscite un intérêt particulier dans le domaine de la typographie*[126]. En plus des polices *Tifinaghe-IRCAM*, il existe un clavier *Tifinaghe-Ircam Unicode* (cf. Figure 2, Annexes 3).

Pour récapituler, les acteurs scolaires dans leur majorité voient que les gens sont maintenant mieux sensibilisés au tifinaghe et à son écriture et que les élèves apprennent cette graphie sans difficulté.

130 Obs. : donc/ vous voyez qu'il y a un avancement//un changement// ?

131 Insp1 : plus au moins // au moins/ il y a une sensibilisation // avant/ les enseignants ne connaissaient pas l'alphabet tifinaghe//nous/ personnellement/ on parlait l'amazighe seulement//mais après/ on a commencé à connaître la lettre/ connaître la phrase///l'écriture//on a connu plusieurs choses // pour l'enseignant aussi/ il ne savait pas//il parlait l'amazighe mais il ne savait pas ce que veut dire l'alphabet tifinaghe//l'élève aussi//maintenant/ il écrit //il va à l'école//ce qu'il apprend à l'école/ il le transmet à ses parents//maintenant/ ça commence à s'épanouir//au niveau de la famille/ au niveau de l'univers//au niveau de l'environnement//ils écrivent maintenant sur les T-shirts//tu trouveras su les T-shirts//sur les murs aussi//les lettres amazighes//et évidemment/ chaque langue commence comme ça //

Puisque la codification graphique est l'une des étapes nécessaires dans le processus de standardisation d'une langue donnée, le choix de tifinaghe pour transcrire l'amazighe au Maroc peut avoir des retombées sur le processus de la standardisation de langue en partant des trois grandes variantes amazighes : tarifit, tamazight, et tachelhit. On peut se demander comment les enseignants, qui prennent en charge l'enseignement de l'amazighe, voient la standardisation et son rapport au choix de tifinaghe.

3.1.3. L'enseignant de l'amazighe et la question de la standardisation

Face à la question de la standardisation, une enseignante de la 2ème année du primaire espère pouvoir, dans l'avenir, communiquer avec tous les amazighophones. Donc, l'intercompréhension interdialectale doit être pour elle, l'objectif de ce projet.

117 Obs. : à propos de ceux qui disent que tifinaghe aidera // tu as une idée sur la standardisation / c'est-à-dire que l'amazighe soit une langue standard ?

[126] Ait Ouguengay Y., 2009, entretien publié dans le journal *Agraw, N° 34*, 16 octobre 2009, p. 12.

118 Ense4 : tu veux dire / réunir entre le tarifit / le tasousit /// c'est ça ? //

119 Obs. : **oui // donc / tu as une idée sur ceux qui disent que tifinaghe est le premier pas pour avoir une langue standard ? // toi / tu es d'accord ou non // comment tu vois ceci ?**

120 Ense4 : pour moi / c'est ok // si l'amazighe est devenu standard c'est bien / je n'ai pas cette idée : je suis Tarifite / celui-là est Chleuh / un Soussi //

121 Obs. : **je voulais te dire / pour toi / le tifinaghe peut participer à ce projet pour que l'amazighe devient une langue standard //**

122 Ense4 : c'est possible oui // prononcer le tarifit mais ça reste un dialecte / le tarifit / le tachelhit / le tassousit restent des dialectes / mais / avoir une langue qui les standardisera et après / on arrivera à nous communiquer // disant/ on se comprendra à travers cette langue // même s'il s'agit d'une seule langue / juste la distance géographique qui nous a séparé et on ne se comprenait pas // une simple lettre / ça existe entre Nador et Al Hoceima par exemple / comme le « j » et le « l »/ on ne se communique pas/c'est pourquoi on trouve la différence/

Donc, pour elle, l'essentiel est de pouvoir communiquer avec les locuteurs des autres dialectes amazighes et la graphie tifinaghe est capable d'assurer cette communication en faisant partie d'une langues amazighe standard. Et dans ce cas, on peut se demander si l'enseignante part d'une vision personnelle ou d'un discours officiel des enseignants.

3.1.4. Les acteurs scolaires du primaire et le tifinaghe : choix citoyen et choix éducatif

Lors des entretiens effectués avec les enseignants de l'amazighe, nous avons posé certaines questions se rapportant au tifinaghe et aux rapports de ces acteurs à cette graphie. L'objectif était non pas de mettre en question le choix de cette graphie comme graphie officielle pour transcrire l'amazighe mais il était question de montrer d'une part, que même dans le contexte scolaire de différentes opinions coexistent vis-à-vis de tifinaghe et donc, que le contexte conflictuel dans lequel a été inscrit le choix de la graphie avant janvier 2003 et soulevé plus haut persiste encore dans le cadre scolaire mais en partant d'une vision personnelle et non professionnelle. D'autre part, il s'agissait de questionner les enseignants sur leur rapport au tifinaghe surtout en présence de différentes versions dont le néo-tifinaghe et le tifinaghe-IRCAM et surtout en présence d'un environnement linguistique qui met en valeur les deux versions.

Le contact de l'enseignant avec tifinaghe peut s'inscrire dans trois cadres différents : un cadre associatif qui le met en contact avec tifinaghe dans ses variantes anciennes (celles des Touaregs) et ses variantes modernes (celles de l'Académie Berbère, de l'association Fus deg Wfus, …), un environnement linguistique qui lui présente la graphie amazighe

« tifinaghe » abstraction faite de sa version (néo-tifinaghe ou tifinaghe-IRCAM), et une formation en amazighe qui lui présente la version officielle tifinaghe-IRCAM.

3.1.4.1. La place de l'environnement linguistique dans la découverte de tifinaghe

Certains enseignants ont noté que leur apprentissage de tifinaghe s'est fait lors de la formation en langue amazighe (Ens5).

153	**Obs. :**	**concernant// (silence)// ta relation avec tifinaghe/ est-ce que//la façon dont tu l'as appris/ est-ce que c'est jusqu'à la formation ou tu le connaissais avant ?**
154	**Ens5 :**	a//avant/ je ne savais pas trop // un peu/ disant//a//
155	**Obs. :**	**alors/ avant tu voyais comme ça//**
156	**Ens5 :**	disant//a//j'ai ma fille qui est étudiante/ comme ça/ j'ai bénéficié un peu de//
157	**Obs. :**	**donc/ tu voyais//alors/ tu sais les lettres de tifinaghe mais//tu ne savais pas l'écrire seulement//**
158	**Ens5**	je les savais pas toutes/ je t'ai dit // je les oublie//
159	**Obs.**	**après la formation/ tu les as appris un peu//**
160	**Ens5 :**	ah // avec cette formation de 5 jours/ c'est là où j'ai su//c'est en formation que j'ai su //
161	**Obs. :**	**tu les as bien appris ?**
162	**Ens5 :**	ce que j'ai su/ je t'ai dit/ dans cette formation c'est cet alphabet//

Au moment où le rapport de certains enseignants avec tifinaghe s'est initié avec leur implication dans des associations amazighes et s'est approfondi lors des formations en amazighe, d'autres ont pris contact avec tifinaghe lors des formations seulement sans être motivé à connaître auparavant cet alphabet présent dans leur environnement social. Par exemple, une enseignante (Ense4) a noté que son contact avec tifinaghe était seulement lors de la formation dont elle a bénéficié puisqu'elle ne s'intéressait pas à ces caractères même si elle les observait dans son environnement.

89	**Obs. :**	**à propos / comment tu as appris le tifinaghe / c'était pendant la formation seulement / tu n'avais pas de connaissances à propos de ce sujet avant ou//**
90	**Ense4 :**	non //
91	**Obs. :**	**tu l'a vu pendant la formation ?**
92	**Ense4 :**	juste lors de la formation //
93	**Obs. :**	**toi / tu l'a vu lors de la formation//**
94	**Ense4 :**	moi / lors de la formation // je l'ai vu comme ça mais pour le lire ou s'intéresser non //

Autrement dit, c'est en présence de certains écrits urbains en tifinaghe et surtout le « ⵣ » (z) qui symbolise l'identité amazighe que ces acteurs scolaires ont connu le tifinaghe en tant que système d'écriture amazighe.

117 Obs. : vous voyez l'alphabet tifinaghe comme ça dans des objets ou // je voulais vous dire // avant la publication des manuels scolaires ?

118 Ens2 : on les trouve / on les trouve dans plusieurs places // dans quelques enseignes de boutiques où // on les trouve dans les voitures // le « ⵣ » (« z ») /// on les trouve aussi dans les fêtes de mariage // les gens circulaient avec le drapeau des amazighes//

119 Obs. : il garde le symbole//

120 Ens2 : non / ce symbole est présent // on le trouve aussi // on trouve encore quelques femmes anciennes qui mettent des tatouages ou//

L'environnement linguistique et la présence d'associations amazighes ont permis à un enseignant (Ens6) arabophone de prendre contact avec le tifinaghe même avant l'officialisation de cette graphie et le bénéfice de la formation en langue amazighe.

153 Obs. : oui/ effectivement // //a//pour l'alphabet tifinaghe//comment tu as su cet alphabet/ tifinaghe ? est-ce que c'était juste à travers la formation ou// ?

154 Ens6 : a//on est dans un environnement//ça veut dire/ il y a des associations/ il y a//il y a/ par exemple//tu trouves des affiches sur le mur/ parfois des enseignes de boutiques où on trouve des symboles//par exemple/ le terme « téléboutique » écrit en lettres amazighes//au début/ c'était juste des observations primaires après/ on a commencé à connaitre ce symbole de l'amazighe qui est cette lettre « ⵣ » (« z »)//a//on est resté////disant/ la personne/ jour après jour/ acquière des connaissances//en plus/ j'ai des enfants qui sont au secondaire et qui se sont influencé par la culture amazighe//je trouve chez mon fils un porte-clefs qui contient la lettre « ⵣ » (« z »)/ je trouve chez lui des affiches/ il possède ces documents et va dans des associations pour les apporter//je les lisent/ je regarde//je lis//pour//parce que ça fait partie de l'éducation des enfants/ pour savoir comment les diriger/ où ils vont pour ne pas avoir cette pensée/ le fait de se pencher vers le terrorisme ou//c'est un bachelier adolescent//d'un jour à l'autre et ainsi de suite et avec cette question de l'enseignement de l'amazighe//on se demandait//on a des difficultés comment faire//en réalité/ il nous paraissait comme une montagne mais cette montagne/ à chaque fois que tu monte/ petit à petit/ tu te trouves au milieu//sans se fatiguer//

155 Obs. : mais/ tu n'as appris les lettres qu'à travers la formation ?

156 Ens6 : les lettres/ oui // c'était là où je les ai apprises//

157 Obs. : ce tifinaghe par rapport à l'ancien tifinaghe//

158 Ens6 parce que je suis obligé/ je serai demain devant les élèves/ mon image/ comment elle sera/ moi qui ne connais pas l'alphabet et qui est sensé l'enseigner à l'élève par exemple//mon image/ comment elle sera/ moi qui va travailler avec lui la communication ou l'expression orale et je n'ai pas un bagage//

Donc, même si on n'est pas associatif, l'environnement linguistique est capable de marquer la présence de tifinaghe, mais pour apprendre à écrire avec cette graphie, il faut bénéficier d'une une formation appropriée à titre personnel ou dans le cadre de sa profession.

3.1.4.2. De l'activité personnelle à l'activité professionnelle dans la découverte de tifinaghe

Sur les six enquêtés-enseignants (cf. Section III), un enseignant (Ens1) a noté que son travail associatif l'a mis en contact avec les caractères anciens de tifinaghe tandis que son

contact avec tifinaghe-IRCAM était lors de la formation dont il a bénéficié dans le cadre de l'enseignement de la langue amazighe.

85 Obs. : à propos de la graphie // comment vous avez fait pour l'apprendre ? /// quel est votre cursus dans l'apprentissage de tifinaghe ? /// vous l'avez appris pendant la formation ou vous connaissez cette graphie avant ?
86 Ens1 : non /// je la connaissais avant mais ce n'était pas // disant // comme un espace symbolique des amazighes /// parce que moi/j'ai fait partie d'une association qui s'intéresse à la culture amazighe //
87 Obs. : ici à Al Hoceima ?
88 Ens1 : précisément ici à Imzouren /// l'association *Nekor* mais / pour la mise en contact direct avec tifinaghe / écrire avec/ en produire un discours // non /// disant//
89 Obs. : donc / juste la lettre « ⵣ » (« z »)//le symbole des amazighes ?
90 Ens1 : tout à fait /// et quelques lettres qu'on apprenait pour sauvegarder disant // tifinaghe
91 Obs. : l'ancien tifinaghe ?
92 Ens1 : ah oui // tifinaghe d'avant/la graphie défendue par l'association de la recherche et de l'échange culturel // à côté de tifinaghe des touaregs et le tifinaghe d'autres établissements en France /// mais / en formation // c'était la première fois que je me suis mis en contact avec tifinaghe//
93 Obs. : donc / c'était pendant la formation que vous avez vu le tifinaghe de l'IRCAM ?
94 Ens1 : tout à fait // la graphie tifinaghe de l'IRCAM//de l'institut royal //

Ce contact avec tifinaghe dans le cadre associatif était à caractère symbolique seulement (préserver l'identité amazighe) tandis que le contact avec tifinaghe-IRCAM lors de la formation en amazighe était à caractère professionnel puisqu'il s'agissait de la graphie officielle pour écrire l'amazighe et par conséquent, enseigner la langue amazighe à l'école.

En plus de la formation en amazighe, un de ces enquêtés-enseignants (Ens2) a noté qu'il a appris le tifinaghe « avec les élèves » donc, l'apprentissage de la graphie s'approfondie avec la pratique.

111 Obs. : à propos de la graphie tifinaghe // comment vous avez fait pour l'apprendre ?
112 Ens2 : je te l'ai dit // je l'ai appris comme ça / avec les élèves / pendant la formation dont on a bénéficié//
113 Obs. : autrement dit // avant la formation / vous aviez des connaissances sur l'amazighe ?
114 Ens2 : j'avais /// j'avais//
115 Obs. : donc / vous la voyez // mais vous ne pouvez pas l'écrire ?
116 Ens2 : non /// je voulais te dire / je connaissais pas mal de mots comme mon nom // beaucoup // je te disais // j'avais appris presque 15 lettres mais c'était difficile /// maintenant / quand j'étais en formation et avec les activités qu'on a fait // les 3 jours / j'ai trouvé le tifinaghe facile et je l'ai vite appris // vite//

Un autre enseignant (Ens3) a souligné que son apprentissage de tifinaghe s'inscrivait dans le cadre de ses efforts personnels qui l'ont mis au début en contact avec les anciens caractères pour déchiffrer une lettre personnelle et finalement avec tifinaghe-IRCAM pour enseigner à ses élèves cette graphie.

105 Obs. : en ce qui concerne le tifinaghe / en ce qui concerne // l'écriture (la graphie) comment tu as fait pour l'apprendre ?

106 Ens3 : en ce qui me concerne // moi / tifinaghe / je l'ai appris avec mes efforts personnels seulement / lorsque j'étais au secondaire /// dans la période d'avant où l'amazighe était surveillé par les autorités / avec des élèves / des amis qui étudiaient à Fès // une fois / un ami m'a envoyé une lettre écrite en tifinaghe /// qu'est-ce que j'ai fait moi? // j'avais un tableau de correspondance : tifinaghe et caractères arabes alors / je faisais la traduction /// je traduisais // je traduisais // jusqu'à ce que j'ai terminé et après/ j'ai pu la lire parce que avant je ne connaissais pas toutes les lettres de tifinaghe / c'est-à-dire / leurs correspondances en//

107 Obs. : c'est le système du tifinaghe actuel ou celui d'avant ?

108 Ens3 : les anciens caractères // ce n'est pas de l'IRCAM //

109 Obs. : maintenant tu travaille avec le tifinaghe-IRCAM ou// ?

110 Ens3 : non // je travaille avec tifinaghe-IRCAM parce que si je continue à travailler avec les anciens caractères / je vais induire les élèves en erreur/ ils me diront : professeur / c'est quoi cette lettre / on ne l'a pas vue avant // effectivement / j'ai trouvé / dans une classe / un tableau en caractères anciens de tifinaghe qu'on n'a pas maintenant /// ça veut dire que maintenant / on a trente trois caractères / on travaille avec /// et si tu cherches / tu trouveras qu'il y a plus de quarante caractères pour l'amazighe //// pour ne pas commettre des fautes parce que tu leur donnes trente trois caractères à apprendre / quand il trouvera un autre caractère / une autre lettre de plus / il se dira : c'est quoi cette lettre ? // d'où elle vient ?

Selon cet enseignant, il faut faire apprendre aux élèves le tifinaghe-IRCAM pour ne pas les induire en erreur et pour qu'ils ne confondent pas le tifinaghe-IRCAM officiel avec les autres caractères de tifinaghe qu'on peut retrouver ailleurs. Tandis que ces enseignants ont eu un rapport militant avec le tifinaghe (à titre associatif ou à titre personnel/professionnel), d'autres enseignants (Ens2, Ens5 et Ens6) ont découvert le tifinaghe grâce à l'environnement linguistique comme nous avons noté précédemment. Et si les contacts avec tifinaghe ont été différents, les avis sur cette graphie sont aussi différents comme nous allons le voir ci-dessous.

3.1.5. L'apport des enseignants et des inspecteurs sur le tifinaghe

Relativement à leur contact avec la graphie tifinaghe, les enquêtés (enseignants et inspecteurs) ont réagi d'abord, par rapport au choix de la graphie tifinaghe comme graphie officielle de la langue amazighe. Ensuite, ils ont souligné les difficultés liées à son apprentissage. Ils prennent différentes positions vis-à-vis de tifinaghe : soit ils se positionnent en tant que militants amazighes ou citoyens ou en tant qu'enseignants et inspecteurs de la langue amazighe. La variation de ces positions fait que leurs apports sur le tifinaghe varient aussi. D'abord, la majorité des enseignants a souligné l'intérêt à noter l'amazighe en tifinaghe pour sauvegarder l'identité amazighe que cette graphie véhicule et d'autres ont insisté sur l'importance d'écrire l'amazighe en caractères latins pour permettre à cette langue amazighe une large diffusion dans le monde ; ceux-là soit ils étaient pour le latin seulement soit ils

exigeaient le latin à côté de tifinaghe en fonction du degré de diffusion de la langue (« transcrire l'amazighe en latin » comme étape pour diffuser la langue avant de passer à son écriture en tifinaghe). Ces différents jugements étaient personnels mais, un de nos inspecteurs-enquêtés a souligné que pour nous donner son apport sur le tifinaghe, il fallait distinguer son statut d'encadrant en langue amazighe et son statut de citoyen amazighophone (deux casquettes différentes). Ainsi, au niveau professionnel, il est inspecteur de la langue amazighe qui découle du MEN et du partenariat que le MEN a signé avec l'IRCAM donc d'une manière ou d'une autre, il représente aussi l'IRCAM. Donc, sa fonction ne lui permet pas de se positionner par rapport par exemple à ceux qui critiquaient l'aménagement de l'alphabet tifinaghe-IRCAM. Pour ces derniers, cet alphabet n'est fait que de 33 caractères tandis que l'alphabet tifinaghe est composé d'une cinquantaine de caractères (tifinaghe ancien).

114 Obs. : concernant la graphie tifinaghe/ comment vous voyez cette graphie ? votre point de vue personnel//vous l'avez accepté//vous l'avez trouvé facile à apprendre et à faire apprendre//ou//

115 Insp3 : pour nous/ on voit qu'il y a une discussion//sur la graphie tifinaghe //il y a des gens qui ont pris quelques positions//parce qu'ils disent//comment/ nous on a une graphie// tifinaghe //où il y a plusieurs lettres qui s'adaptent à la prononciation de chaque région//l'IRCAM a pris/ par exemple/ des lettres standards//il y a des raisons scientifiques à ceci/ ce n'est pas la peine d'en parler//mais/ nous/ jusqu'à maintenant/ on est satisfait//parce qu'on ne peut pas dépasser les 33 caractères pour en ajouter d'autres//c'est assez suffisant//on est satisfait//cependant/ on trouve que les enseignants encadrés sont satisfait et les élèves//le petit enfant/ lui aussi//

116 Obs. : oui //

117 Insp3 : sur quoi on discute nous maintenant/ c'est qu'il faut qu'on approuve ceci//si on discute//on ne peut pas//on est encadreurs//on ne peut pas attaquer l'alphabet//nous/ on leur dit/ voilà pourquoi l'IRCAM a opté pour cet alphabet//

La fonction de l'encadrant par rapport à ces critiques est non pas d'attaquer l'alphabet puisqu'il présente une institution mais son rôle consiste à expliquer aux enseignants les critères scientifiques sur lesquels l'IRCAM s'est basé pour ne garder que les 33 caractères comme « graphèmes standards » et neutraliser les spirantes par exemple qui relèvent plutôt de l'oral.

118 Obs. : vous approuvez ceci//

119 Insp3 : c'est normal/ c'est le rôle de l'encadreur//il y a un partenariat avec le ministère et nous//on est les yeux du ministère//donc/ ce qu'on discute nous maintenant//je te donnerai un exemple//on nous dit pourquoi/ vous n'avez pas pris en considération le « œ »//pourquoi vous avez omis le « ḏ »//nous/ on l'emploie souvent//

120 Obs. : oui //

121 Insp3 : pourquoi vous n'aviez pris en considération que le « t »//on leur dit : voilà/ vous avez la liberté au niveau de la prononciation//vous pouvez le prononcer comme vous voulez mais au niveau de l'écrit/ il faut l'écrire//pour unifier//
122 Obs. : l'essentiel/ c'est qu'il y est une langue unique//au moins/ au niveau de l'écrit //
123 Insp3 : oui //
124 Obs. : s'il y a une variation régionale/ ce n'est pas un problème//
125 Insp3 : oui //
126 Insp2 : l'essentiel/ c'est que le sens ne change pas //
127 Insp3 : en français/ ça existe//en arabe/ ça existe// dans toutes les langues//on trouve ce phénomène //

Un autre inspecteur note explicitement la variation de ces positions en fonction des points de vue personnel ou professionnel :

75 Obs. : vous trouvez que l'amazighe peut atteindre l'élève mieux en graphie tifinaghe qu'en graphie latine ou arabe ?
76 Insp6 : //est-ce qu'on va parler en tant que//
77 Obs. : votre point de vue personnel //
78 Insp6 : //avec la casquette d'inspecteur ou la casquette//si avec la casquette d'inspecteur/ je te dirai//parce que la question de la graphie a été résolue définitivement/ on n'a pas besoin de revenir en arrière pour dire : la graphie latine ou//et si on veut juste discuter//une discussion/ chacun a une vision différente de l'autre//
79 Obs. : personnellement//
80 Insp6 : pour moi/ si on écrivait l'amazighe en latin/ ça sera mieux//mais/ ceci ne représente pas ce qui et officiel//
81 Obs. : non/ le point de vue personnel et non//
82 Insp6 : oui/ ce n'est pas ce qui est officiel parce que//je pense que si on écrit l'amazighe en latin/ à mon sens/ l'amazighe atteindra un épanouissement//mais/ il y a des gens qui craignent cette graphie//la tifinaghe/ si tu lui accorde une demie heure/ tu peux capter ses principes mais/ qui t'accordera cette demie heure//une fois ils le voient/ ils te disent/ c'est du chinois//je ne peux pas le comprendre/ tu lui diras/ il est simple/ 33 caractères//il te dit : impossible de le comprendre//en plus///pour faire ce genre de projets/ un grand projet comme celui-là/ il faut réfléchir dans les différentes directions//par exemple/ l'écriture est une difficulté qu'il faut prendre en considération//en plus/ la nouveauté de la langue//moi/ je suis des gens que si//à mon sens/ ça aura été bien //

En tant qu'encadrant, cet inspecteur ne peut mettre en question le choix qui a été fait en officialisant le système d'écriture tifinaghe.

110 Insp6 : oui/ mais/ pour nous/ dans le cadre de tout ce qui est institutionnel///on travaille dans le cadre d'une institution scolaire/ on applique ce qui est officiel//ce qui est officiel : ce qui nous parvient du ministère/ on l'applique/ ce qui parvient d'un partenariat avec l'institut//ceci/ on ne peut pas le dépasser//

Alors, sa fonction est d'appliquer ce qui parvient du MEN et par extension, ce qui relève du partenariat MEN/IRCAM puisque les efforts personnels peuvent l'amener à découvrir

d’autres façons d’écrire surtout avec les associations et les Sites Web qui diffusent certaines informations en amazighe.

105 Obs. : professeur/ vous voyez qu’avec ce contenu qu’on vous donne lors des formations/ vous pouvez vous en servir pour former les enseignants//

106 Insp6 : nous maintenant/ on représente le lien//on transmet//on ne peut pas faire plus//il y a parfois/ des occasions pour faire un effort//on regarde un peu sur internet/ on lit par exemple/ des choses écrites par les universitaires/ on trouve des choses différentes//mais/ nous/ comme je t’ai dit/ quand il s’agit de ce qui officiel/ on parle officiellement//tes efforts personnels//tu essaies de regarder//par exemple/ il y a maintenant des associations //si tu as eu l’occasion de voir ceci sur internet//il a des gens qui refusent le tifinaghe/ il y a des gens qui ont leur propre graphie/ d’autres graphies//

107 Obs. : l’ancien tifinaghe et le tifinaghe-IRCAM//

108 Insp6 : et si tu passes à l’université/ tu trouveras des enseignants//des enseignants universitaires//chaque enseignant à son propre fascicule//il y introduit des choses sur lesquelles on peut se mettre d’accord ou non//c’est le résultat de ses propres efforts/ peut-être/ il se réfère à une association ou//

De ce fait, le débat qu’a connu le choix de tifinaghe et surtout de tifinaghe-IRCAM comme graphie officielle de l’amazighe a fait coulé beaucoup d’encre entre, comme on l’avait noté précédemment, ceux qui sont pour/contre le choix de tifinaghe et entre ceux qui sont pour/contre le tifinaghe-IRCAM. Et si pour certains de nos acteurs scolaires, le débat était la graphie et son choix, pour d’autres :

- le tifinaghe ne pose aucun problème et se place entre les graphies latine et arabe.

157 Obs. : en ce qui te concerne / ils disent que tifinaghe / c’est lui qui // ça veut dire / c’est la graphie standard de l’amazighe / comment tu vois tifinaghe / concernant /// se relation avec la standardisation / est-ce que / effectivement / cette graphie nous amènera à une langue amazighe ou//

158 Ens3 : c’est ce qu’on espère //

159 Obs. : dont l’écriture //

160 Ens3 : non // ce n’est pas un problème / c’est la même chose comme l’arabe / comme le français / comme le tifinaghe // autrement dit / tifinaghe / c’est un système alphabétique qui existe // comme le français existe // comme l’amazighe s’écrit en français / en arabe // il est possible de l’écrire en tifinaghe // tifinaghe n’est pas un problème /// l’homme doit s’ouvrir / ce n’est pas parce qu’on connait le tifinaghe ça y est //comme ils disent eux / l’amazighe est un folklore // maintenant / la plupart / quand ils parlent / ils te disent que l’amazighe est un folklore // l’amazighe n’est pas un folklore seulement : chansons / et // seulement // comme ils nous disent auparavant / travaillez avec eux l’oral /// et les contes /// l’amazighe / ce n’est pas des contes // l’amazighe / ce n’est pas des chansons seulement /// l’amazighe a ses règles / l’amazighe // est une culture // autrement dit / tout ce que tu veux / tu le trouveras dans la langue amazighe // peut-être / de l’amazighe / les Arabes peuvent s’inspirer ///

161 Obs. : oui effectivement // ils ont trouvé plusieurs mots en arabe qui proviennent de l’amazighe ///

162 Ens3 : oui // effectivement //

- le tifinaghe est un pas vers une langue standard puisqu'elle neutralise toutes les spécificités régionales à l'écrit.

157 Obs. : à propos // comment vous voyez ceux qui disent que la graphie tifinaghe // c'est elle qui nous aidera pour avoir une langue standard ? /// cette idée // est-ce qu'elle est//
158 Ens2 : effectivement /// maintenant / cette graphie est commune // il n'y a pas de caractéristiques//
159 Obs. : pas de différence entre une région et une autre // la graphie est commune
160 Ens2 : disant // standardiser oui /// elle standardisera//

- la langue amazighe dépend de la graphie tifinaghe.

271 Obs. : donc/ je voulais dire/ pour toi/ la graphie tifinaghe dépend de//dépend de la langue amazighe standard ?
272 Ens5 : tout à fait //
273 Obs. : donc/ on ne peut pas parler d'une autre graphie pour qu'on parle d'une langue amazighe// ?
274 Ens5 : non/ non/ la graphie tifinaghe//disant/ c'est une nécessité cela//

Au sein de ces positionnements vis-à-vis de tifinaghe, on peut se demander si le choix de cet alphabet pose des difficultés à ces acteurs scolaires en classe ou en dehors de la classe.

3.2. Quelques difficultés imposées par le choix et l'écriture en tifinaghe

Pour tous les enseignants-enquêtés, le tifinaghe en tant que système d'écriture est facile à apprendre. D'abord, l'enseignant arrive facilement à le maîtriser :

104 Obs. : pour vous/ vous maîtrisez l'alphabet tifinaghe ?
105 Insp1 : non/ pas de problème //
106 Insp2 : aucun problème //
(…)
117 Obs. : ok // pour vous/ comment vous trouvez la graphie tifinaghe ? votre point de vue personnel//
118 Insp2 : il est bien//
119 Obs. : vous ne trouvez pas de problème//par rapport aux autres graphies : la graphie latine ou la graphie arabe ?
120 Insp2 : non/ le tifinaghe est facile // trop facile //
121 Insp1 : le côté positif/ c'est qu'il est facile //

Cette facilité liée à l'apprentissage de tifinaghe et cette maîtrise de l'alphabet permet à l'apprenant de dépasser certaines difficultés que peut entrainer l'écriture en tifinaghe.

71 Obs. : et à propos de la graphie/ comment trouvez-vous cette graphie tifinaghe ?
72 Insp6 : la graphie ne pose aucun problème//

73 Obs. : personnellement/ vous maîtrisez cette graphie///
74 Insp6 : non/ il n'y a aucun problème//

En dehors de ce point de vue personnel vis-à-vis de tifinaghe, les inspecteurs constatent lors des visites de classe – dans le cadre du travail d'inspection en amazighe – que les élèves apprennent le tifinaghe facilement. L'un d'eux note que « ***42 Insp8 :*** *les élèves l'ont bien appris/ sans problème//* » (cf. Entretien 6 (E12), Annexes 5.2), un autre a dit que « ***74 Insp7 :*** *le tifinaghe ne pose aucun problème//il n'y a aucun problème parce que les petits enfants peuvent apprendre les lettres amazighes facilement//* » (cf. Entretien 5 (E11), Annexes 5.3). Tandis qu'un autre inspecteur a noté que « ***129 Insp3 :*** *//à travers l'encadrement//ils apprennent tifinaghe d'une manière simple et facile//c'est comme s'ils dessinent//même pour la langue/ ils apprennent mieux que//moi/ j'ai trouvé que les élèves connaissent mieux que l'enseignant//une fois/ l'enseignant leur donne le texte//ils lisent correctement//sans problème//* » (cf. Entretien 2 (E8), Annexes 5.3).

Cependant, pour les personnes interrogées (enseignants et inspecteurs), le tifinaghe est facile à apprendre pour eux et pour les élèves. Certains enseignants notent toutefois que l'apprentissage de tifinaghe exige un grand effort.

176 Ens1 : peut-être // cette graphie aide // disant // dans plein de choses /// elle est bien pour l'élève et pour l'enseignant // facile / disant // ce qu'il manque /// il faut un grand travail

Cet effort exigé est-il relatif à l'apprentissage de l'écriture en tifinaghe ? Evidemment, hormis la nécessité de travailler cette graphie, l'enseignant a noté que son apprentissage est facile.

207 Obs. : pour /// comment vous voyez/ vous/ l'apprentissage des élèves pour cette graphie /// y a-t-il un résultat // ils apprennent//
208 Ens1 : elle donne des résultats /// bref // facile // surtout quand // surtout que cette langue est la langue maternelle /// il l'utilise depuis sa naissance // elle lui est trop facile //

La facilité de son apprentissage est due d'abord, au fait qu'il s'agit de l'écriture associée à la langue maternelle des élèves. Ensuite, c'est par rapport à la langue française et la langue arabe que l'enseignant évalue l'écriture de ses élèves comme étant meilleure surtout qu'elle représente la graphie propre à leur langue et que l'élève *trouve soi-même à l'école* en écrivant voire, en parlant sa langue maternelle en classe.

209 Obs. : donc/ même si elle est facile/ ils peuvent écrire avec //
210 Ens1 : il la trouve facile // par rapport à /// à la langue arabe et la langue française //
211 Obs. : ils trouvent que la graphie tifinaghe est mieux que //
212 Ens1 : ils se retrouvent à l'aise //
213 Obs. : ils trouvent leur langue /// leur propre langue
214 Ens1 : oui /// ils se retrouvent/disant // il trouve soi-même à l'école ///

Pour un enseignant de la 1ère année, l'apprentissage de la langue aurait pu être facile si on avait seulement opté pour l'écriture de la langue en caractères latins. Donc, il faut souligner deux choses : d'abord qu'on parle plus de l'apprentissage de la langue qui est diffusée en tifinaghe plutôt que de l'apprentissage de cette graphie ou la maîtrise de l'écriture tifinaghe. Ensuite, cet enseignant voit dans le tifinaghe, un système d'écriture qui nous mettra en retard relativement à l'apprentissage de la langue amazighe.

153 Obs. : vous voulez dire / il veut mieux qu'il apprenne 2 graphies / mieux que d'apprendre 3 graphies ?
154 Ens2 : oui // maintenant / par exemple // l'enfant à l'ouest du Maroc / à Fès / ne trouve pas de problème avec l'arabe // il l'apprend facilement /// même s'ils ont l'arabe dialectal mais / il n'y a pas une grande différence // puisqu'il vit dans des circonstances / il n'a pas de problème // nous ici / non /// les enfants vivent loin de l'usage de l'arabe // ni l'arabe dialectal ni l'arabe classique /// l'amazighe /// ils auront du enseigner l'arabe // comparativement à l'enfant à Fès ou à Casablanca // il est en retard /// un peu en retard au niveau de l'acquisition de la langue / comme /// bref / l'expression orale // la dictée /// je pense / moi // ils n'ont pas fait d'enquête // pour que la personne voit de ces propres yeux // maintenant / la question de l'amazighe / c'est la même chose // je voulais te dire // concernant ces lettres de tifinaghe / il n'y a aucun problème mais tifinaghe maintenant // comme si la personne prendra un peu de retard pour suivre la civilisation // la modernité /// par exemple / que l'internet // maintenant / il y a les lettres arabes / il y a les lettres de // par exemple//

Et pour suivre « la modernité », quelques enseignants voient dans les caractères latins le seul moyen pour veiller sur la diffusion de la langue amazighe.

192 Ens1 : tout à fait oui /// pour la graphie latine // il était possible que cette graphie donnera un coup de pouce à la langue amazighe // surtout / surtout / disant // l'utilisation de la langue en informatique/ dans la technologie/ internet/ les outils // au téléphone // écrire des messages par exemple / facilement // plein de choses

Mais, ceci ne veut pas dire que le tifinaghe ne réussira pas à atteindre l'élève, à être maîtrisé. Son apprentissage sera un peu retardé et confrontera certaines difficultés comme le retard qui accompagne l'apprentissage de la langue arabe comme l'a noté un enseignant de la 1ère année.

151 Obs. : vous maintenant / vous voyez que s'ils ont opté pour la graphie latine // les élèves l'apprendront mieux qu'avec la graphie tifinaghe ?

152 Ens2 : les gens auront pu bénéficier plus facilement // par exemple l'internet // beaucoup de choses // maintenant / il y aura du retard seulement // il n'y aura pas de /// le retard /// comme le retard qui accompagne l'apprentissage de l'arabe chez l'enfant//

Cette facilité d'apprentissage qui fait défaut à travers le tifinaghe et qui est permise par le latin est liée en principe à la simplicité et l'utilité des caractères latins dans par exemple le domaine de l'informatique comme l'a souligné l'un de nos enseignants de 1ère année.

193 Obs. : vous voyez qu'en tifinaghe // ils ne peuvent pas écrire un texte en tifinaghe ?

194 Ens1 : c'est un peu difficile /// ils l'écriront mais/disant//maintenant/ dans tout les domaines de l'informatique/ on trouve la graphie latine /// la graphie latine est simple // elle nous aide trop

Mais cette facilité technique permise par la graphie latine ne peut être remplacée par la graphie arabe, vu les problèmes qui s'imposent et qui font obstacle à la possibilité d'écrire l'amazighe avec des caractères arabes.

181 Obs. : disant / vous voyez que si on la présente // comment dire // en graphie française ou arabe / il y aura un déséquilibre // vous voyez en ceci un déséquilibre ?

182 Ens1 : pour la lettre /// disant // pour la graphie arabe / vous trouvez des problèmes techniques qui ne conviennent pas à l'amazighe

183 Obs. : comment ça // des problèmes techniques ?

184 Ens1 : par exemple / la pluralité des écritures de la lettre // ceci est un problème

185 Obs. : comment ?

186 Ens1 : par exemple // comment écrire la lettre ? par exemple // la lettre arabe « t-taʔ » (l'appellation du « t » en arabe) /// est-ce qu'on l'écrira « ta »/ « tu »/ « ti » /// bref // ceci est une difficulté pour nous comme pour l'enfant /// la lettre arabe pour lui est difficile / mais tifinaghe est trop simple /// c'est l'exemple de la lettre arabe « t-taʔ » (appellation du « t » en arabe) // pour l'écrire dans ses différentes formes // on a aux environs de 15 formes d'écriture en langue arabe

187 Obs. : vous voyez que tifinaghe comporte juste « ⴰ » (a)/ « ⵉ » (i) et « ⵓ » (u)//

188 Ens1 : oui /// tifinaghe résout ces problèmes techniques relatifs à la lettre et à son écriture

189 Obs. : donc / si on attribue des voyelles à une consonne // on aura 4 formes /// 4 voyelles

190 Ens1 : oui /// 4 voyelles

Le tifinaghe qui est plus facile par rapport aux caractères arabes, se trouve moins fiable et plus difficile que les caractères latins en se référant à deux points :

- d'abord, le latin pour certains enseignants prime sur le tifinaghe parce que les caractères latins bénéficient d'une connaissance antérieure au moment où les élèves sont amenés à apprendre le français à partir de la 2ème année du primaire. Donc, apprendre deux graphies seulement veut mieux qu'en apprendre trois.

146 Ens2 : maintenant / eux // concernant // quand tu mets la personne en face de la réalité // tu lui dis voilà / c'est tout ce qu'il y a // le pain à base de blé dur / il le mangera tout seul et survivra avec pendant longtemps /// comme ça ils l'apprendront // eux // maintenant / tu vois // pour moi // pour moi maintenant// la personne / elle connaitra les lettres / le patrimoine / sa culture mais maintenant // comme // on a entendu à l'époque où ils voulaient intégrer l'amazighe dans les programmes // à l'école/ dans/// ils voulaient la standardiser / lui attribuer des lettres // on aimait qu'on lui attribue les lettres latines /// comme par exemple/ le français ou comme//

147 Obs. : **vous voyez maintenant que la graphie latine est mieux que tifinaghe ?**

148 Ens2 : non /// mais ce n'est pas la question de mieux /// par exemple // maintenant / comme si l'élève / il était prêt / il connaissait le français // par exemple /// les lettres latines//

149 Obs. : **mais pour la classe de 1ère année // qu'est-ce qu'il connaît /// il ne connaissait pas encore l'arabe pour connaitre le français**

150 Ens2 : l'essentiel/il l'apprendra//il l'apprendra en 3ème année//le français est intégré en 2ème année

Mais, même si quelques-uns manifestent leur intérêt à noter l'amazighe en latin, un enseignant de 3ème année par exemple a mis en perspective deux alternatives : d'abord, éviter tous les problèmes liés à l'apprentissage de l'amazighe en tifinaghe et opter pour le latin.

241 Obs. : **qu'elle s'écrit en graphie latine pour faciliter//**

242 Ens5 : pour faciliter la tâche/ il y aura une communication/ un contact avec tout le monde//toi tu es amazighe/ tu vis en Amérique/ on se communiquera à travers la graphie latine//disant/ la langue véhiculera/ alors/ il aura tout//ou//à ce moment-là/ on emploiera l'amazighe/ parce que l'amazighe est une identité/ l'alphabet tifinaghe/ l'identité//il faut la préserver//

243 Obs. : **donc/ on revient/ on revient//à tifinaghe//**

244 Ens5 : on y reviendra //

245 Obs. : **même si ne on commence pas au début/ dès le début en tifinaghe //**

246 Ens5 : tout à fait // c'est ma position à moi/ je le dit à n'importe qui//parce que la façon dont ils ont introduit tifinaghe maintenant/ ils l'ont imposé avec//a//ils compliquent la chose//

247 Obs. : **mais/ professeur/ il faut//prendre en considération que quand on parle d'une langue/ il faut qu'il y est une graphie//**

248 Ens5 : une graphie//

249 Obs. : **alors/ si on commence en graphie latine au début/ il faut continuer avec la graphie latine/ tu ne peux pas changer pour adopter la graphie tifinaghe //**

250 Ens5 : ils peuvent changer/ pourquoi ?

251 Obs. : **parce que la langue est liée à cette graphie/ donc il faut dès le début//**

252 Ens5 : mais/ maintenant/ au début/ elle a posé de grands problèmes/ elle a des difficultés// on a des difficultés au niveau de la communication// (silence)//l'alphabet tifinaghe//un certain nombre de gens ne connaissent pas l'alphabet tifinaghe//mais/ les lettres latines sont connues//chez n'importe qui//n'importe qui connait les lettres latines/ dans//la communication (en graphie latine) sera facile/ on parlera en amazighe mais on l'écrira en lettre latine//

- ensuite, envisager dans un 2ème temps (après 10 ou 20 ans d'apprentissage en caractères latins), un apprentissage de la langue en graphie tifinaghe.

253 Obs. : **la graphie latine//**

254 Ens5 : momentanément// (il insiste)//je ne dis pas toujours/ non/ momentanément/ peut-être/ d'ici 10

ans/ peut-être/ d'ici 20 ans//lorsqu'on apprendra bien/ à ce moment-là tifinaghe//tu as compris //

255 Obs. : oui/ j'ai compris //

256 Ens5 : moi/ je refuse/ par exemple/ écrire ma langue en//en graphie latine et je refuse de l'écrire en langue arabe/ je conteste/ parce que l'alphabet tifinaghe est un alphabet qui relate une identité//identité//mon identité culturelle/ il faut que je la conserve//donc/ l'identité présente un symbole//le symbole de tifinaghe //l'alphabet tifinaghe/ si je l'abandonne/ je m'abandonnerai moi-même //

Donc, à la diffusion permise par la graphie latine, s'oppose l'identité amazighe représentée par le tifinaghe.

Pour revenir sur le questionnement sociodidactique posé plus haut, liant l'enseignement/apprentissage de la langue au contexte social de l'apprenant, nous allons ci-dessus construire le cadre théorique de notre thèse en visant les plans didactique et sociolinguistique en vue de l'enchaîner avec ce cadre contextuel de la recherche.

SECTION II

CADRAGE THÉORIQUE : DES ÉLÉMENTS CONTEXTUELS POUR COMPRENDRE

Le traitement de la question amazighe au Maroc, relativement à l'enseignement de cette langue, a suscité l'intérêt de tous les Marocains. Le choix de la graphie a été fait dans certaines conditions et avec des réactions favorables et défavorables et a eu des retombées sur les pratiques de classe. L'étude de ces conditions de choix, les représentations faites de cette graphie et ses pratiques en classe fait l'objet de cette thèse. Ceci nous a demandé de prendre en compte certains concepts relevant des domaines de la sociolinguistique et de la didactique.

D'abord, le fait d'aborder les concepts qui relèvent du champ de la sociolinguistique dont « diglossie », « bilinguisme », « politique linguistique », « plurilinguisme »,… débouchera sur deux objectifs. D'une part, nous aurons l'occasion de faire l'étude de certains cas présentant des situations de mise en œuvre d'une « politique linguistique » dont émanent des travaux de planification linguistique (exemples : La Turquie, la Chine). D'autre part, les concepts en question permettent d'analyser des situations de minoration linguistique. Et c'est à partir de ces situations – de minoration linguistique – qu'émergent des rapports diglossiques entre les langues (en particulier, langue dominante/langue dominée) qui ont suscité, dans certains cas, la normalisation de la langue minorée (exemple : le catalan en Espagne) et dans d'autres, l'accès de cette langue minorée à l'école (exemple : le corse, l'amazighe).

Ensuite, nous allons nous consacrer à la place que la France accorde à ses langues dites « régionales » et à la position prise vis-à-vis de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. Cette position qui diffère d'un pays à un autre et l'adoption de certains textes officiels (les circulaires et décrets ministériels, la constitution française,…) vont dans le sens d'une tentative de (re)valoriser ces langues.

Enfin, les concepts didactiques de « la relation didactique », « le contrat didactique », « les situations didactiques », … vont nous amener à aborder les processus relatifs à l'enseignement/apprentissage des langues, et surtout dans les domaines de la lecture et de l'écriture. Comment la question de la graphie émerge-t-elle dans les situations de « langues minorées » ? Ainsi, la première partie de cette section sera consacrée aux concepts sociolinguistiques et la deuxième partie traitera des concepts didactiques.

PARTIE 1 : ÉCLAIRAGE SOCIOLINGUISTIQUE

Cette partie traitera de quelques concepts sociolinguistiques (plurilinguisme, diglossie, politique linguistique,…) qui vont nous aider à comprendre la situation des langues minorées, en particulier, la situation corse. Présentée en trois chapitres, elle interrogera dans le premier chapitre ces concepts sociolinguistiques. Dans le chapitre 2, un gros plan sur la situation corse inaugurera un chapitre 3 consacré à la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires et surtout, à la position de la France vis-à-vis de ses langues régionales.

Chapitre 1 : Des réflexions théoriques sur quelques concepts-clés de la sociolinguistique

La reconnaissance de la composante amazighe dans le paysage linguistique du Maroc, comme le cas de certaines composantes régionales en France, est une reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle d'un pays plurilingue comme le Maroc. Qu'est-ce que le plurilinguisme ? De quoi est-il fait ? Et comment peut-on décrire ces situations plurilingues ? Pour répondre à ces questions, nous allons nous baser en principe sur les travaux du sociolinguiste Louis-Jean Calvet en lui empruntant certains de ses concepts, à savoir, l'*in vivo* et l'*in vitro*.

1. De l'*in vivo* à l'*in vitro*, quelle description des langues en situation plurilingue ?

Selon Louis-Jean Calvet (1993), si on s'en tient aux chiffres, il y aurait, à la surface du globe, *entre 6000 et 7000 langues différentes et environ 150 pays. Un calcul simple nous montre qu'il y aurait théoriquement environ 30 langues par pays, et si la réalité n'est pas à ce point systématique (certains pays comptent moins de langues, d'autres beaucoup plus), il n'en demeure pas moins que le monde est plurilingue en chacun de ses points et que les communautés linguistiques se côtoient, se superposent sans cesse*[127]. Malgré leur grandeur, ces chiffres n'empêchent pas qu'il y ait communication, en dehors de la différence des langues parlées, entre les locuteurs d'une même communauté ou d'une communauté à une autre.

[127]Calvet L.-J., 1993, *La sociolinguistique*, PUF, p. 17. (Coll. Que sais-je ?)

> *Lorsque l'on considère le nombre de langues qui existent à la surface du globe, on peut avoir l'impression que toutes les conditions sont réunies pour que les hommes ne se comprennent pas. Pourtant, malgré ce que certains considèrent comme la malédiction de Babel, la multiplication des langues, la communication fonctionne partout*[128].

Dans ce cadre plurilingue, le contact entre les langues nécessite, selon Louis-Jean Calvet[129], deux types de gestion dont l'objectif est de « communiquer », de résoudre les problèmes de la non-communication entre les gens. Il s'agit de la gestion *in vivo* ou *in situ* et de la gestion *in vitro*. Dans la première, il est question de *pratiques sociales*, tandis que dans la deuxième, la tâche des spécialistes a de plus en plus d'importance.

1.1. La gestion in vivo

Lorsque les êtres humains se trouvent confrontés à des problèmes de communication dus au nombre important de langues qu'ils parlent, ils *se débrouillent pour les résoudre d'une façon ou d'une autre, soit en bricolant des « langues approximatives » (les pidgins), soit en apprenant la langue de l'autre et en abandonnant éventuellement la leur, soit enfin en utilisant des langues véhiculaires*[130]. Il s'agit dans ce cas d'un premier mode d'action sur les situations de communication où la pratique sociale intervient pour résoudre ces problèmes de communication, en créant une néologie spontanée ou en empruntant des mots nouveaux en attribuant des noms à de nouveaux objets comme ce qui a rapport à l'administration, à la technologie,… tout en passant par d'autres langues comme, par exemple, par le biais de la langue étrangère dans certaines situations comme celle du Maroc (le français). L'exemple marocain montre que les locuteurs, particulièrement sous l'influence de la domination de la langue française à l'époque du protectorat français (1912-1956), ont emprunté des mots à la langue française pour nommer des objets nouveaux, surtout ceux qui se rapportent à la technologie auxquels ils ne trouvaient pas d'équivalent en langue arabe avant la politique d'arabisation (cf. Introduction). Cette gestion concerne les gens qui, se trouvant *confrontés*

[128] *id.*, p. 111.
[129] *L'histoire des langues (apparition, évolution, disparition) et l'histoire des rapports entre les langues (domination, minorisation, etc.) relève de deux grands mouvements. Le premier est la pratique sociale des locuteurs qui, dans leurs actes de paroles quotidiens, interviennent sur la langue et sur les langues, modifient les formes et les situations (…) Le second mouvement est l'intervention consciente, raisonnée, ponctuelle, sur la langue ou sur les rapports entre les langues, dans le cadre par exemple de politiques linguistiques.* Moreau M.-L. (coordonné par), 1997, *Sociolinguistique, les concepts de base*, Pierre Mardaga (éd.), pp. 179-180.
[130] Calvet L.-J., 2002, *Le marché aux langues, Essai de politologie linguistique sur la mondialisation*, Plon, p. 17.

quotidiennement à des problèmes de communication, les résolvent[131]. Donc, procédant de pratiques sociales, cette intervention *in vivo* prend la forme d'une création de langues ou de bricolage linguistique, qui ne doit rien à une décision officielle, à un décret ou à une loi. Louis-Jean Calvet nomme ce produit des pratiques sociales « les langues approximatives » dont le *Sabir*[132], le *Pidgin*[133], ….

1.1.1. Les langues « approximatives »

D'après Louis-Jean Calvet (1993), lorsque deux groupes sociaux se trouvent en situation de contact, devant le besoin de communiquer, devant l'incapacité de l'un à parler la langue de l'autre et dans l'absence d'une tierce langue commune entre les deux groupes, ces locuteurs inventent une autre langue : une langue « mixte ». Il peut s'agir du *pidgin* ou du *Sabir*. Le premier couvre des besoins de communication plus larges tandis que le deuxième est utilisé entre les communautés n'ayant pas de langue commune mais qui entretiennent entre elles des relations commerciales. Le domaine du fonctionnement de ces deux langues est principalement, le commerce.

> *Ces formes, qu'on appelle des sabirs, sont donc utilisées à l'origine entre des communautés n'ayant pas de langue commune mais entretenant par exemple des relations commerciales. (…) Lorsque ces formes couvrent des besoins de communication plus larges, que leur système syntaxique est plus étoffé, on parle de pidgins (…) (l'origine du mot pidgin serait d'ailleurs dans la déformation du mot anglais business, ce qui indiquerait bien la fonction sociale de cette forme linguistique)*[134].

Ces langues approximatives ne peuvent pas, seules, résoudre les problèmes de la communication. La néologie spontanée résulte, selon Louis-Jean Calvet (1993), du contact de l'arabe avec des langues étrangères (exemples : le français et l'espagnol au Maroc) dont la présence sur le territoire marocain, par exemple, date du protectorat. Cette présence de la langue française, qui a persisté après l'indépendance du pays et le lancement du projet

[131]Calvet L.-J., 1993, *La sociolinguistique*, PUF, p. 111. (Coll. Que sais-je ?)
[132]*Langue seconde comparable au pidgin mais couvrant des besoins de communication beaucoup plus limités et ayant donc une syntaxe et un vocabulaire plus pauvres.* Calvet L.-J., 1981, *Les langues véhiculaires*, Paris, PUF, p. 22. (Coll. Que sais-je ?)
[133]*Langue seconde composite née du contact entre l'anglais et les langues d'Extrême-Orient, en particulier le chinois. id.*, p. 22.
[134]Calvet L.-J., 1993, *La sociolinguistique*, PUF, pp. 21-22. (Coll. Que sais-je ?)

d'arabisation, a donné naissance à un nouveau vocabulaire, une conséquence de pratiques sociales tentant de répondre à un manque au niveau de la terminologie spécifique à certains domaines (exemple : le domaine de la technologie) sans exclure l'emploi de certains mots français dans le langage quotidien des Marocains. Si les langues approximatives est la première solution pour résoudre certains problèmes de communication, l'apprentissage de la langue de l'autre avec parfois l'oubli de la langue d'origine est une deuxième solution. Les langues véhiculaires proposent une troisième solution.

1.1.2. Les langues véhiculaires

Selon Marie-Louise Moreau (1997), *une langue véhiculaire est une langue utilisée pour la communication entre locuteurs ou groupe de locuteurs n'ayant pas la même première langue. Cette langue peut être celle d'une des parties prenantes (lorsque par exemple un Anglais communique en anglais avec un Allemand), une tierce langue (lorsque par exemple un Allemand et un Japonais communiquent entre eux en anglais) ou une langue créée (comme un pidgin, ou le munukutuba au Congo)*[135]. Donc, qu'il s'agisse de la véhicularisation d'une langue vernaculaire (cas de l'anglais dans l'exemple cité par Marie-Louise Moreau) ou de la création d'une langue (*pidgin,…*) dont on a parlé dans les derniers paragraphes, l'émergence d'une langue véhiculaire est un phénomène qui relève des pratiques sociales, de l'action *in vivo* sur la/les langue(s).

> *(…) lorsqu'une langue vernaculaire est utilisée comme véhiculaire, on parle de véhicularisation, processus qui est à la fois fonctionnel et formel : la langue augmente le nombre de ses locuteurs et de ses fonctions et, en même temps, elle se modifie*[136].

Se référant à Louis-Jean Calvet, Marie-Louise Moreau cite parmi les facteurs de cette véhicularisation ou d'expansion des langues :

- *des facteurs géographiques* : il s'agit d'axes de communication (fleuve, port,…) favorisant des contacts entre certains groupes. Par exemple, *(…) le swahili s'était d'abord répandu le long des côtes et de l'Afrique, puis qu'il avait suivi les pistes des caravanes vers l'intérieur du continent, le tracé de ces pistes étant lui-même déterminé par la topologie (les grands*

[135]Moreau M.-L. (coordonné par), 1997, *Sociolinguistique, les concepts de base*, Pierre Mardaga (éd.), p. 289.
[136]*id.*, p. 289.

lacs)[137]. Cet axe peut résulter, comme dans l'exemple du swahili, d'un fait géographique et naturel (fleuve, lac,…) comme il peut résulter d'un fait artificiel, comme par exemple, l'intervention du progrès technique par la construction d'une voie de chemin de fer entre Brazzaville et Pointe-Noire (ville située au centre-ouest de l'Afrique, République du Congo). Cette construction a permis à des travailleurs, de provenances différentes et parlant des langues différentes, de se déplacer et de se rencontrer. L'objectif de l'élaboration d'une langue véhiculaire composite serait ainsi, dans ces exemples : l'établissement de la communication, d'un contact entre ces différents travailleurs. On peut parler du monokotuba qui se diffusait le long de cet axe entre Brazzaville et Pointe-Noire (cf. Calvet L.-J., 1981). L'expansion de cette langue est déterminée par ce facteur géographique puisque tout au long de l'axe, la langue gagne du terrain.

> *Ce facteur géographique, qui n'est jamais à l'origine de l'expansion d'une langue, détermine cependant la forme de cette expansion, sa direction : une langue qui gagne du terrain dans l'espace le fera en suivant des voies naturelles et en évitant les obstacles naturels*[138].

Au Maroc par exemple, lors de l'émigration des amazighophones de la campagne vers la ville (émigration interne) à la recherche d'un mode de vie meilleur, l'arabe dialectal est devenu la langue véhiculaire qui permettait aux amazighophones de communiquer avec les arabophones ou entre eux quand ils parlaient des variantes amazighes différentes.

Et *si le facteur géographique n'est pas le moteur de l'expansion, les conditions géographiques peuvent parfois rendre nécessaire l'expansion d'une langue ou l'apparition d'une langue véhiculaire.* Ainsi, l'association d'une situation de morcellement insulaire associée à une situation de morcellement linguistique comme par exemple, en Indonésie implique que *les populations se donnent une langue de communication pour peu qu'elles cherchent à entretenir des relations. Les ports seront alors les lieux d'apparition de cette langue (l'une des langues parlées, comme dans le cas du malais, ou une langue composite, comme dans le cas du bech-la-mar) tandis que l'intérieur des îles ignorera la langue véhiculaire*[139]. Au Maroc par exemple, même si les villes reconnaissent l'émergence de l'arabe dialectal en tant que langue véhiculaire grâce à l'émigration, dans les régions

[137]Calvet L.-J., 1981, *Les langues véhiculaires*, Paris, PUF, p. 77. (Coll. Que sais-je ?)
[138]*id.*, p. 78.
[139]*id.*, pp. 78-79.

montagneuses, l'amazighe est la seule langue parlée et les amazighophones ignorent l'arabe dialectal.

- ***des facteurs économiques*** : les relations commerciales entre des groupes sociaux imposent une communication linguistique. L'origine de cette communication est les contacts dus à des échanges commerciaux.

> *On ne communique par pour le simple plaisir de communiquer, mais parce qu'on a des choses à se dire, des relations à établir. Et ces relations sont bien souvent de type commercial : échange de matières premières, troc, importation de produits manufacturés, exportation des productions locales, etc. C'est pourquoi le facteur économique présuppose un vecteur géographique (axe routier, fleuve, voies maritimes) et que s'établit une convergence entre deux éléments : les raisons de l'expansion, la direction de l'expansion*[140].

Les relations et les échanges commerciaux imposent donc une communication linguistique dont l'expansion est relative à des conditions géographiques où les langues parlées tout au long des caravanes, le long du fleuve, dans les ports déterminant la langue qui deviendra langue véhiculaire en assurant la communication linguistique entre les différents actants de l'échange commercial. Mais, selon Louis-Jean Calvet (1981), si certaines langues à fonction véhiculaire comme le *pidgin english* en Extrême-Orient, sont apparues pour des raisons économiques, comme vecteurs des relations commerciales, *ces langues ont peu à peu disparu, comme s'il leur manquait un relais capable de renforcer leur statut. Ce relais peut se trouver en amont ou en aval du facteur économique, c'est-à-dire qu'il peut relever de l'histoire (le mandingue avait déjà connu une expansion grâce à l'empire de Mali, et les échanges commerciaux ont renforcé cette expansion) ou de la situation contemporaine. Dans ce dernier cas, l'une des déterminations les plus fortes relève des choix politiques, relatifs aux langues*[141]. Dans le cas de l'arabe dialectal au Maroc, la fonction véhiculaire de cette langue s'est maintenue puisque l'échange persiste entre arabophones, entre amazighophones parlant des variantes différentes et entre amazighophones et arabophones.

- ***des facteurs politiques*** : la politique linguistique que les Etats adoptent favorise la diffusion de certaines langues comme par exemple, en Indonésie où le malais a été promu en langue nationale, ce qui n'aurait pas pu avoir lieu s'il n'était pas auparavant une langue véhiculaire.

[140] *id.*, p. 79.
[141] *id.*, p. 80.

(…) une décision d'ordre politique (…) a pu transformer la situation d'une langue, la faisant lentement passer du statut véhiculaire limité aux ports au statut de langue nationale à vocation majoritaire[142].

L'importance de l'intervention de l'Etat au Maroc consiste dans la promotion de l'amazighe qui était jusqu'au-là une langue vernaculaire, en langue nationale. Autrement dit, la langue amazighe ne se limite pas actuellement, à l'échange familier seulement mais, elle a intégré les systèmes éducatif et médiatique.

- ***des facteurs idéologiques*** : l'expansion de certaines langues peut être le résultat d'un certain prestige dont ces langues disposent (religion, technologie,…) contribuant à ce développement. Pour le cas de l'arabe par exemple, au Maroc, cette langue a statut de langue officielle grâce à l'affirmation de sa sacralité : la langue du Coran.

- ***des facteurs sociologiques*** : le brassage des groupes et de leurs langues, l'urbanisation catalyse l'émergence de langues d'intégration à la ville (cf. Moreau M.-L., 1997). C'est comme le cas de l'arabe dialectal au Maroc.

Suite à ces facteurs, l'apparition des langues véhiculaires devient l'un des moteurs de l'histoire des langues qui est liée à l'histoire des peuples et à la domination économique, politique et symbolique de certains peuples. C'est pourquoi d'ailleurs, Louis-Jean Calvet pour nommer ces phénomènes a inventé le mot de « glottophagie[143] ».

Les six langues de travail de l'ONU ou de l'UNESCO (anglais, français, arabe, chinois, russe, espagnol) sont des langues à statut « international » *issu d'une expansion impériale à fondement économique, politique ou religieux*[144]. Ces langues internationales sont *le résultat de rapports de force, d'une « guerre des langues » en quelque sorte consubstantielle au plurilinguisme*[145].

En évoquant les rapports de domination vécus par les langues africaines qui ont subi les effets de la colonisation et surtout la présence de langues étrangères sur leurs territoires,

---

[142] *id.*, p. 83.

[143] *La glottophagie est donc un processus inhérent à toute domination coloniale. On peut la lire à différents niveaux : discours sur les langues, organisation de la communication sociale, système des emprunts, nomination de l'autre, culpabilisation linguistique, etc. Et, à l'heure de la décolonisation, plus de trente ans après les indépendances, le processus se survit sous d'autres formes, en particulier dans certaines politiques linguistiques. Dans tous ces cas, l'intériorisation de la supériorité ou de l'infériorité linguistiques est,* in vivo, *le support nécessaire à l'instauration in vitro de ces rapports de domination.* Calvet L.-J., in Moreau M.-L. (coordonné par), 1997, *Sociolinguistique, les concepts de base*, Pierre Mardaga (éd.), pp. 155-156.

[144] *id.*, p. 155.

[145] *id.*, p. 155.

Louis-Jean Calvet souligne que la culture européenne institue les bases de rapports inégalitaires entre les peuples.

> *La culture européenne des siècles passés avait construit un modèle des rapports entre les peuples fondé sur le principe de l'inégalité. (…) Dans les pratiques sociales, ce principe de l'inégalité a donné naissance à une organisation des rapports fondée sur la domination, domination d'un peuple par un autre bien sûr, mais en même temps domination d'une culture par une autre, d'une langue par une autre. Qu'il s'agisse de la constitution des Etats européens ou de la colonisation des pays africains, dans les deux cas, la langue du pouvoir était considérée comme légitimement dominante, et l'idéologie justifiait cette domination, ce processus glottophage*[146].

Ces facteurs d'expansion des langues *peuvent intervenir de différentes façons, favorisant selon les cas la langue la mieux placée géographiquement, la langue du plus fort, la langue du pouvoir économique ou politique, celle qui a le plus de prestige, etc.* [147]. Selon Louis-Jean Calvet, même si ces facteurs interviennent différemment selon les cas, il y a une dialectique entre la situation et les facteurs puisque *c'est la situation qui va déterminer la hiérarchisation des facteurs*[148]. Autrement dit, *il n'y a pas une hiérarchie des facteurs qui soit donnée une fois pour toutes, mais qu'il se produit au contraire une sélection sociale de ces facteurs, ce qui explique par exemple que le facteur politique ait été déterminant dans le cas du malais en Indonésie et très secondaire dans le cas du wolof au Sénégal*[149].

Finalement, l'adjectif *véhiculaire* implique, par définition, *plurilinguisme* puisque la langue véhiculaire, selon Louis-Jean Calvet, *est une réponse à un problème issu d'une situation plurilingue*[150]. Mais, s'agissant des langues véhiculaires, des langues approximatives (*pidgin, sabir*), ou des conséquences en général d'une gestion *in vivo* du plurilinguisme, peut-on intervenir, dans les « laboratoires » (*in vitro*), sur les langues surtout les langues minorées dans une situation plurilingue ?

[146] *id.*, p. 155.
[147] Calvet L.-J., 1981, *Les langues véhiculaires*, Paris, PUF, p. 96. (Coll. Que sais-je ?)
[148] *id.*, p. 96.
[149] *id.*, p. 96.
[150] *id.*, p. 115.

1.2. La gestion in vitro

La gestion *in vitro* procède de l'intervention du « pouvoir » à travers le travail de laboratoire des linguistes qui *analysent les situations et les langues, les décrivent, font des hypothèses sur l'avenir des situations, des propositions pour régler ces hypothèses et ces propositions, font des choix, les appliquent*[151]. Cette intervention s'insère dans le cadre de politiques linguistiques qui tentent d'agir sur les pratiques sociales ou les résultats de la gestion *in vivo* évoquée précédemment. C'est dans ce cadre que se place le choix de tifinaghe au Maroc.

L'objectif d'une politique linguistique est-il de rendre une société bilingue, de sauvegarder une ou des langues, ou de faire taire la revendication militante en la désamorçant par des promesses mises en œuvre au compte-goutte ? Telles étaient les questions posées par Jean-Baptiste Coyos relativement à la situation basque en France (cf. Coyos J.-B., 2004). Pour relier ces questions avec notre point de départ, on peut se demander si l'enseignement de l'amazighe et de sa graphie tifinaghe font partie d'une politique visant l'intégration de l'amazighe dans le système éducatif marocain vers l'institution d'un Maroc bilingue, une sauvegarde d'un patrimoine (la langue et la culture amazighes) ou d'un camouflage des revendications militantes et si le choix de la graphie tifinaghe en particulier émane d'une initiative linguistique ou d'une décision politique.

La tâche d'une politique linguistique est d'agir sur les pratiques sociales. La relation entre les deux approches (l'*in vivo* et l'*in vitro*) peut donc être conflictuelle ou harmonieuse. De ce fait, au contraire de la gestion *in vivo* dans laquelle ce sont les pratiques sociales des locuteurs qui diffusent les changements, *la gestion in vitro doit pour sa part s'imposer aux locuteurs et, pour cela, l'Etat dispose essentiellement de la loi*[152]. C'est pourquoi, on dispose de lois linguistiques qui, selon Louis-Jean Calvet (1996), peuvent se présenter sous diverses formes ; des lois portant sur les usages que les hommes font des langues (parler dans telle situation, telle langue), et des lois portant sur la défense des langues (assurer la promotion et la protection des langues).

Selon Henri Boyer (1991b), l'objectif d'une politique linguistique devrait être, de *gérer au mieux plusieurs langues sur un même territoire*[153]. Mais, cette intervention peut être

[151]Calvet L.-J., 1993, *La sociolinguistique*, PUF, p. 112. (Coll. Que sais-je ?)
[152]*id.*, p. 54.
[153]Boyer H., 1991b, *Eléments de sociolinguistique*, Paris, Dunod, p. 91.

contradictoire puisque, selon Louis-Jean Calvet, *la politique linguistique pose (…) à la fois des problèmes de contrôle démocratique (ne pas laisser faire n'importe quoi par « les décideurs ») et celle, souvent intuitive, du peuple*[154]. Par exemple, les choix *in vitro*, peuvent prendre le contre-pied de la gestion *in vivo* ou « des sentiments linguistiques des locuteurs ». Alors, *il sera difficile d'imposer à un peuple une langue nationale dont il ne veut pas, ou dont il pense qu'elle n'est pas une langue, mais un dialecte, etc. Il serait également peu cohérent de chercher à imposer pour cette fonction une langue minoritaire s'il existe déjà une langue véhiculaire largement utilisée*[155]. Au Maroc par exemple, ce sont les pratiques sociales qui ont fait de l'arabe dialectal une langue véhiculaire pour répondre à des besoins de communication entre arabophones et amazighophones et entre amazighophones parlant des dialectes différents. En 2003, l'Etat marocain en réponse à une demande sociale, a intégré la langue amazighe dans la vie sociale comme à l'école et dans les médias. Cette intégration qui représente un fait de politique linguistique a été planifiée par l'Etat en créant l'IRCAM qui collabore avec les institutions gouvernementales concernées (Ministère de l'Eudcation Nationale, Ministère de la Communication,…).

2. Planifier une politique linguistique

Dans le cadre de ses recherches sur la résolution des problèmes linguistiques en Norvège, Einar Haugen s'est inspiré de l'économie pour adapter le concept de la « planification » à la linguistique. Ainsi, au fil des ans, ce concept de « planification linguistique » a supposé une « politique linguistique ».

2.1. Le rapport entre la politique linguistique et la planification linguistique

Parue sous la plume de Joshua Fishman en 1970, la notion de « politique linguistique » (*language policy*) est selon Louis-Jean Calvet (1987), indissociable de la notion de « planification linguistique » (*language planning*) parue, des années avant (1959), sous la plume d'Einar Haugen. Et si la première notion a été inscrite dans le cadre de la linguistique

[154]Calvet L.-J., 1993, *La sociolinguistique*, PUF, p. 111. (Coll. Que sais-je ?)
[155]*id.*, p. 112.

appliquée, la deuxième a été introduite, par Joshua Fishman, dans celui de la sociolinguistique appliquée[156].

> *L'expression language planning (planification linguistique) a été lancée par E. Haugen en 1959. C'est J. A. Fishman, dans un petit livre publié en 1970, qui lui a ajouté l'expression language policy, et ce couple, politique/planification, va devenir de plus en plus fréquent (…) Pour Haugen, la planification relevait de la linguistique appliquée, tandis que Fishman en traitait dans un chapitre intitulé « Sociolinguistique appliquée »*[157].

Partant de la situation linguistique au Norvège, du problème de la « norme linguistique » et de la « standardisation » du norvégien, Einar Haugen, lors de sa communication à la réunion organisée par William Bright à l'UCLA (Los Angelos 1964), a défini, d'après Louis-Jean Calvet (1996), la « planification linguistique » comme *l'évaluation du changement linguistique* et comme *la tentative d'influencer les choix en matière de langue*. Cette question d'intervention sur les choix en matière de langue a été introduite par Louis-Jean Calvet dans ce qu'il nomme « une planification indicative ou incitative » qui s'oppose à « une planification impérative » s'imposant par la force. Selon Louis-Jean Calvet, lors de l'apparition du terme « planification », il ne s'agissait pas d'une invention d'Einar Haugen mais, *connaissant bien l'histoire linguistique de la Norvège, il [Einar Haugen] emprunte quelques concepts à l'économie (planification) et à la gestion (théorie des décisions) et les plaque sur des exemples d'intervention étatique sur les langues (Norvège, Grèce, Turquie, etc.). Ainsi, proposant un nouveau syntagme, la planification linguistique, il ne crée pas pour autant un concept mais délimite plutôt un domaine d'activité, sans développer la moindre critique des notions qu'il emprunte*[158]. Le concept de « planification » existait donc dans l'économie et conscient de la situation linguistique de la Norvège, Einar Haugen a transposé le modèle économique sur la langue mais, sans prendre en considération, selon Louis-Jean Calvet, *le problème du pouvoir, les relations de force dont témoignent les relations linguistiques, le plurilinguisme, les problèmes de rapports entre les langues, le problème du*

[156]*On fait principalement appel à la sociolinguistique appliquée lorsque des décisions ont été prises en matière de politique linguistique et qu'elles doivent être exécutées. Si les commissions de planification linguistique et sociale prennent mieux conscience des possibilités de contribution de la sociolinguistique appliquée, il est à espérer qu'elles seront plus enclines à recourir aux sociolinguistes et à d'autres spécialistes de la langue pour aider à établir le processus conduisant à la décision, plutôt que de leur faire exécuter des décisions déjà prises*. Fishman J., 1971, *Sociolinguistique*, Paris, Nathan, p. 122.
[157]Calvet L.-J., 1987, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot, p. 158.
[158]Calvet L.-J., 1996, *Les politiques linguistiques*, Paris, PUF, pp. 13-14. (Coll. Que sais-je ?)

contrôle démocratique sur les décisions des planificateurs[159]. Autrement dit, *la planification linguistique se ramène essentiellement à cette époque à la proposition de solutions concernant la standardisation des langues, sans que les liens entre langues et sociétés soient vraiment pris en compte*[160]. Venant du domaine de l'économie (planification des naissances, planification de l'économie,…) pour signifier l'*organisation selon un plan*[161] où on retrouve *la référence au rôle de l'Etat*[162], la planification linguistique est selon Louis-Jean Calvet (1996) une *détermination d'objectifs (plan) et mise en œuvre des moyens nécessaires pour atteindre ces objectifs*[163]. Et suivant ce modèle économique ou la théorie de la décision de l'économiste Herbert Simon, la planification passe par quatre phases :

- le diagnostic d'un problème ;
- la conception des solutions possibles ;
- le choix d'une des solutions ;
- l'évaluation de la solution retenue.

Dans le sens étatique (intervention de l'Etat), il est question de deux genres de « planification » : une planification incitative ou indicative et une planification impérative dont la première se repose sur la *concertation entre les différentes forces sociales*[164] et la deuxième implique une *socialisation des moyens de production*[165]. Dans les deux cas, la planification est nationale, basée sur l'analyse de perspectives à moyen et long terme. Elle passe d'abord par l'élaboration d'un plan et ensuite, par l'exécution de ce plan pour qu'elle devienne enfin, un objet d'évaluation. Le choix de tifinaghe pour écrire l'amazighe au Maroc par exemple, a été basé d'après les communiqués de l'IRCAM, sur une concertation entre les différentes forces sociales (associatifs, chercheurs universitaires,…) grâce à un vote qui a eu lieu en janvier 2003 où on a tranché pour cette graphie tifinaghe. Mais, au moment où on parle de « concertation entre les différentes forces sociales » à l'IRCAM (planification indicative ou incitative), certaines associations disent qu'il est question d'une décision politique imposée (planification impérative) (cf. Section I, Partie 2, Chapitre 2).

[159] *id.*, p. 14.
[160] *id.*, p. 14.
[161] Calvet L.-J., 1987, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot, p. 158.
[162] *id.*, p. 158.
[163] Calvet L.-J., 1996, *Les politiques linguistiques*, Paris, PUF, p. 10. (Coll. Que sais-je ?)
[164] *id.*, p. 10.
[165] *id.*, p. 10.

Selon Louis-Jean Calvet, l'aspect « national » et « étatique » de la « politique linguistique » qui apparaît dans la définition de la « planification linguistique » permet à n'importe quel groupe social d'élaborer une politique mais, seul l'Etat, comme nous allons le voir ultérieurement, est capable de la planifier.

2.2. La planification linguistique : l'action sur la/les langue(s)

L'indissociabilité des deux notions (« politique linguistique » et « planification linguistique ») consiste dans le fait qu'*elles désignent deux niveaux de l'action du politique sur la ou les langues en usage dans une société donnée*[166]. Dans leurs rapports, la notion de « planification linguistique » implique celle de « politique linguistique », signifiant le *passage à l'acte juridique, la concrétisation sur le plan des institutions de considérations, de choix, de perspectives qui sont ceux d'une politique linguistique*[167]. Autrement dit, s'il y a eu planification linguistique ou une action sur la langue ou le rapport entre les langues comme nous allons le voir ultérieurement (aménagement de corpus/aménagement de statut), ceci implique qu'il y avait auparavant, une politique linguistique décidée de l'Etat. Par contre, cette implication n'est pas réciproque, autrement dit, la « politique linguistique » n'implique pas forcément, une « planification linguistique » puisqu'il peut y avoir des politiques linguistiques qui n'ont été pas mises en œuvre donc, qui ne sont pas passées au stade de la planification. Ainsi, seuls l'Etat (comme le Maroc relativement à l'amazighe) ou une entité disposant d'une certaine autonomie politique au sein de l'Etat (comme la Catalogne, la Galice ou le Pays basque en Espagne pour respectivement, le catalan, le galicien et le basque) est capable de concrétiser ou de mettre en œuvre une politique linguistique.

> *Nous appellerons politique linguistique un ensemble des choix conscients concernant les rapports entre langue(s) et vie sociale, et planification linguistique la mise en pratique concrète d'une politique linguistique, le passage à l'acte en quelque sorte. N'importe quel groupe peut élaborer une politique linguistique : on parle par exemple de « politiques linguistiques familiales », on peut aussi imaginer qu'une diaspora (les sourds, les gitans, les yiddishphones…) se réunisse en congrès pour décider d'une politique linguistique. Mais, dans un domaine aussi important que les rapports entre langue et vie sociale, seul l'Etat a le pouvoir et les moyens de passer au stade de la planification, de mettre en pratique ses choix politiques*[168].

[166]Urteaga E., 2004, *La politique linguistique au pays basque*, Paris, L'Harmattan, p. 8. (Coll. Espaces Discursifs)
[167]*id.*, p. 8.
[168]Calvet L.-J., 1993, *La sociolinguistique*, PUF, p. 110. (Coll. Que sais-je ?)

Les usages « politique »/ « planification »/ « aménagement »/ « normalisation » font toujours appel à des pratiques (intervenir sur la forme de la langue) et à des actants qui sont les agents et les décideurs qui peuvent être des instances étatiques ou des instances militantes.
C'est pourquoi d'ailleurs, le concept de « planification linguistique » a été nommé au Québec et au Maroc « aménagement linguistique » et en Catalogne, il a été baptisé par les sociolinguistes catalans « la normalisation » : dans son action, il intervient sur le corpus et sur le statut de la langue.

2.2.1. Les concepts de planification/aménagement/normalisation : une question d'appellations

Pour désigner la mise en œuvre institutionnelle et juridique d'une politique linguistique, trois termes sont en concurrence : *planification, aménagement* et *normalisation*. Il n'est question dans ces appellations que d' « emballage »[169] car le contenu, qu'il soit lié pour les Québécois à la non intervention de l'Etat ou à l'intervention du pouvoir chez les Catalans, est le même puisqu'il s'agit de la mise en œuvre d'une politique linguistique. *Les Québécois de leur côté préfèrent aménagement linguistique*[170] *à planification pour éviter de faire référence à l'intervention planificatrice de l'Etat*[171], les Catalans (d'abord Luis Aracil puis l'ensemble des chercheurs regroupés sous l'étiquette de « sociolinguistique catalane »[172]) ont baptisé ce concept « normalisation » pour le distinguer d'une part, de la « normativisation » (grammaticale, lexicale,…) ou de la standardisation de la langue catalane (action sur le corpus de la langue), et d'autre part, pour l'identifier par rapport aux concepts de « substitution », ou « assimilation » qui constituent les deux issues (normalisation/substitution ou assimilation) d'un conflit linguistique. Par contre, au Maroc, on parle de l'aménagement de la langue amazighe et c'est l'IRCAM en tant qu'institution

[169]Selon Rainer-Enrique Hamel, *les trois termes, planification, normalisation et aménagement réfèrent au même noyau conceptuel mais se distinguent par leurs connotations.* Calvet L.-J., 1996, *Les politiques linguistiques*, Paris, PUF, p. 7. (Coll. Que sais-je ?)
[170]*L'aménagement linguistique peut se définir, dans un premier temps, comme un ensemble d'efforts délibérés visant à la modification des langues en ce qui concerne leur statut ou leur corpus.* Moreau M.-L. (coordonné par), 1997, *Sociolinguistique, les concepts de base*, Pierre Mardaga (éd.), p. 36.
[171]Calvet L.-J., 1996, *Les politiques linguistiques*, Paris, PUF, p.7. (Coll. Que sais-je ?)
[172]Le gouvernement autonome de la Catalogne (la « Generalitat ») a crée en 1980, une Direction Générale de la Politique Linguistique dont la responsabilité est de se charger des politiques linguistiques. Cette institution dépend, selon Henri Boyer (1991a), du « Département de Cultura » (département de la culture) de la « Generalitat ») se place dans le droit fil de la Constitution espagnole de 1978 et surtout du statut d'Autonomie de la Catalogne de 1979.

étatique qui est chargé de prendre en charge ce projet. Donc, la question de l'appellation n'est pas pertinente pour le cas de l'amazighe au Maroc puisque l'Etat intervient, même si le terme aménagement implique chez les Québécois la non-intervention de l'Etat.

Ainsi, une politique linguistique peut présenter une double visée : *linguistique* et *sociolinguistique*, et les deux types d'interventions évoquées sont alors parfaitement solidaires. C'est ce qu'on entend par « normalisation » en Catalogne dans la période actuelle, puisque la « normalització » (normativisation) comporte, pour les sociolinguistes catalans, deux exigences : l'une linguistique (de codification grammaticale, lexicale, phonétique, orthographique), et l'autre sociolinguistique, concernant les fonctions et les usages de la langue dans la communauté sociale (cf. Boyer H., 1991a).

Entre les Québécois et les Catalans, c'est l'intervention de l'Etat qui selon Louis-Jean Calvet (1996), fait la différence entre leurs conceptions. Ainsi, si les chercheurs américains (dont les Québécois) ne s'intéressent pas à l'intervention planificatrice de l'Etat, les Européens (dont les Catalans), eux, prennent en considération le pouvoir de l'Etat.

> *(…) il faut noter une importante différence de point de vue entre les chercheurs américains et les chercheurs européens. Les premiers ont tendance à mettre surtout l'accent sur les aspects techniques de cette intervention sur les situations linguistiques que constitue la planification et se posent bien peu la question du pouvoir qui se trouve derrière les décideurs. (…) En revanche les chercheurs européens (français, espagnols, allemands) semblent plus concernés par la question du pouvoir, même si les sociolinguistes catalans se situent dans un système de remplacement d'un pouvoir par un autre*[173].

Ainsi, entre l'intervention sur la forme de la langue (aménagement de corpus) et l'intervention sur ses fonctions dans la vie sociale (aménagement de statut), on peut se demander si dans les rapports entre ces deux types d'aménagement, l'action sur la/les langue(s) diffère.

2.2.2. L'action sur la/les langue(s), entre l'aménagement de corpus et l'aménagement de statut

Selon Didier De Robillard[174], l'aménagement linguistique[175] repose sur cinq propositions :

[173]Calvet L.-J., 1996, *Les politiques linguistiques*, Paris, PUF, pp. 7-8. (Coll. Que sais-je ?)
[174]Moreau M.-L. (coordonné par), 1997, *Sociolinguistique, les concepts de base*, Pierre Mardaga (éd.), p. 38.

1- les langues et situations linguistiques ne satisfont pas toujours leurs locuteurs.

2- cette insatisfaction peut se démontrer.

3- les problèmes qui la suscitent peuvent faire l'objet d'une hiérarchisation fondée sur des critères clairement établis.

4- les langues et situations linguistiques peuvent être modifiées par des interventions délibérées de la part de l'homme (généralement à long terme).

5- lorsque l'aménagement linguistique est pratiqué par des linguistes, c'est la scientificité de la démarche, qui s'appuie sur des enquêtes recherchant le maximum d'adéquation avec la réalité.

Cependant, l'aménagement linguistique, dans son action sur une langue donnée et sur son rapport à d'autres langues, intervient dans des domaines qui concernent soit la forme de la langue (graphie, lexique,…) soit sa fonction (discipline scolaire, langue d'enseignement,…). Nous allons voir maintenant comment on intervient sur les langues.

2.2.2.1. Les domaines d'intervention d'une politique linguistique, du corpus au statut des langues

Une politique linguistique intervient dans plusieurs domaines dont, selon Louis-Jean Calvet (1987) :

- **le domaine de *la graphie*** : il peut s'agir, soit de changer d'alphabet comme dans le cas du turc (changer le caractère arabe par le caractère latin) soit d'aménager un alphabet comme dans le cas du chinois (simplifier les caractères chinois). Comme il peut s'agir d'un choix entre plusieurs graphies comme dans le cas de l'amazighe où le tifinaghe a été choisi parmi trois graphie : l'arabe, le latin et le tifinaghe.

> *Qu'il s'agisse, comme dans le cas turc ou du norvégien, de modifier l'orthographe ou de changer l'alphabet, ou comme dans le cas de nombreux pays, en particulier africains, de donner un alphabet à des langues jusque-là non écrites, le problème graphique est au centre de bien des politiques linguistiques*[176].

---

[175]D'après Didier de Robillard, l'aménagement linguistique est une *activité scientifique, intégrant souvent des acquis pluridisciplinaires compte tenu de la complexité des réalités abordées, l'aménagement linguistique s'applique à décrire, étudier, évaluer des situations, à proposer des solutions et des moyens concrets pour résoudre des problèmes linguistiques de toute nature*. Moreau M.-L. (coordonné par), 1997, *Sociolinguistique, les concepts de base*, Pierre Mardaga (éd.), pp. 38-39.

[176]Calvet L.-J., 1987, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot, p. 194.

- **le domaine du *lexique*** : une politique linguistique peut décider, en plus d'intervenir sur l'écriture d'une langue, d'*équiper telle ou telle langue afin d'enseigner par son intermédiaire les mathématiques ou la médecine*[177]. Il est question ici d'élaborer des vocabulaires spécialisés. En Turquie par exemple, il était question de « purification », de retour aux sources par la recherche de mots « authentiquement » turcs pour remplacer les mots arabo-persans.

Mais ces politiques linguistiques touchant le lexique sont le plus souvent confrontées au problème de la modernisation du vocabulaire, de l'adaptation de la langue à des domaines de communication (sciences, technologie, enseignement,…) dans lesquels la langue n'était pas jusque-là utilisée, c'est-à-dire, à un problème de néologie ou d'emprunt. Selon Louis-Jean Calvet, l'activité principale de la planification linguistique dans le domaine de la terminologie est « la création des mots », « la néologie » :

> *Il s'agit ici de déterminer des besoins, de répertorier le vocabulaire existant (emprunts, néologie spontanée), de l'évaluer, de l'améliorer éventuellement, de l'harmoniser, puis de le diffuser sous la forme de dictionnaires terminologiques, de banques de données*[178].

Au Maroc par exemple, dans le cadre de l'équipement de la langue amazighe en vue de la diffuser à travers l'école, les médias, … le CAL[179] de l'IRCAM travaille dans le sens de l'aménagement du corpus de la langue amazighe en élaborant des lexiques, en créant des néologismes. Ainsi, l'objectif est d'abord d'équiper une langue pour qu'elle puisse remplir une fonction qu'elle ne remplissait pas jusque-là, comme pour l'arabe et la politique d'arabisation au Maroc[180] ou comme le malais après son accès au statut de langue nationale quand il a remplacé le néerlandais en Indonésie[181]. Ensuite, l'intervention sur le corpus (aménagement de corpus) de la langue peut viser la lutte, dans le cadre d'une langue déjà équipée, contre les emprunts et ce en remplaçant un vocabulaire venant d'ailleurs par un vocabulaire endogène comme par exemple, au Québec et en France, où on lutte contre l'emprunt à l'anglais.

L'intervention sur la graphie et le lexique d'une langue s'inscrit dans le cadre d'une action sur la langue baptisée « aménagement de corpus » et l'action sur les rapports entre les

[177]Calvet L.-J., 1996, *Les politiques linguistiques*, Paris, PUF, p. 47. (Coll. Que sais-je ?)
[178]*id.*, p. 47.
[179]Centre de l'Aménagement Linguistique, IRCAM.
[180]L'arabe, langue d'enseignement et langue enseignée à l'école après son accès au statut de langue officielle.
[181]En Indonésie, le malais est devenu une langue nationale remplaçant le néerlandais.

langues et la vie sociale s'inscrit, par contre, dans le cadre d' « un aménagement de statut ». Entre l'aménagement de corpus et l'aménagement de statut, il s'agit d'une action complémentaire sur la forme d'une langue ainsi que sur ses fonctions dans la vie sociale. Dans le cas de notre objet de recherche, l'amazighe au Maroc, l'accès de cette langue à l'école, aux médias,… implique d'abord la codification de la langue par le choix d'une graphie (domaine 1). Ensuite, en équipant la langue (domaine 2) de vocabulaires spécialisés pour, par exemple, faciliter l'accès à la langue standard (ouvrages de base : vocabulaire de la langue amazighe, le vocabulaire grammatical, …), l'élaboration d'une grammaire de la langue (la grammaire amazighe),…. Donc, l'accès de cette langue à un nouvel statut, non occupé auparavant, celui de langue enseigné par exemple, implique une intervention sur le corpus de cette langue pour l'équiper d'ouvrages nécessaires pour son enseignement/apprentissage (vocabulaire, grammaire,…) et pour envisager dans l'avenir « un enseignement en langue amazighe » (l'amazighe, langue d'enseignement).

> *On oppose généralement les opérations portant sur le statut à celles visant les corpus linguistiques, quoique ces deux volets de l'aménagement soient complémentaires, les modifications de statut se répercutent sur le corpus et inversement. L'élaboration ou la modification de l'écriture d'une langue sous-tend le plus souvent son officialisation. Celle-ci, sans doute la plus connue des opérations, peut prendre des formes moins spectaculaires à travers l'érection d'une langue à divers statuts (langue nationale, régionale, langue de scolarisation,…)*[182].

Ces domaines d'intervention des politiques linguistiques ont été élargis par Claude Truchot (2001) qui a ciblé l'éducation, un domaine qui est capable de mettre en œuvre et de promouvoir les mesures d'aménagement de corpus.

> *Les politiques linguistiques éducatives tiennent toujours un rôle central dans les politiques linguistiques. Elles s'insèrent dans toutes les actions qui prolongent ou mettent en œuvre les décisions d'aménagement de statut, de plus, l'école est un des principaux moyens de promotion des mesures d'aménagement de corpus*[183].

[182] *id.*, p. 40.
[183] Truchot C., 2001, Les politiques linguistiques, in *Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue*, Editions Karthala, p. 207.

Ainsi, ces politiques linguistiques éducatives couvrent des actions qui peuvent entrer, avec l'aménagement de statut et l'aménagement de corpus, dans le cadre d'une politique linguistique.

> *L'aménagement de statut, l'aménagement de corpus et les politiques linguistiques éducatives couvrent la plupart des actions qui peuvent entrer dans le cadre d'une politique linguistique*[184].

Selon Claude Truchot, en plus de l'aménagement de statut, l'aménagement de corpus et les politiques linguistiques éducatives[185] et la promotion des langues sont aussi des domaines d'intervention d'une politique linguistique. Ce domaine vise la diffusion de la langue dont les *acteurs ont des objectifs de politique linguistique pour lesquels les mesures prises relèvent de l'aménagement de statut (présence d'une langue dans les institutions internationales, usage dans les technologies de l'information et de la communication), de l'aménagement de corpus (création de dictionnaires), et surtout des politiques linguistiques éducatives*[186].

Une politique linguistique *est constituée par une série de choix dont on attend des résultats, choix qui peuvent concerner la forme des langues (ce qu'on appelle le corpus) ou les rapports entre les langues, leurs fonctions (leur statut)*[187]. Donc, comment intervenir sur la forme des langues (corpus) et sur leurs fonctions (statut) ? Et quels sont les résultats attendus ?

2.2.2.2. L'intervention sur la langue

Pour préparer la langue à remplir des fonctions non remplies jusque-là, on peut l'équiper *en lui donnant un système d'écriture ou en modernisant son système d'écriture, en en enrichissant son vocabulaire. On peut aussi la standardiser, soit en choisissant l'une de ses formes dialectales, soit en forgeant une forme moyenne, un lieu commun de ses variations. Il s'agit dans tous les cas de préparer la langue à remplir des fonctions nouvelles*[188]. Pour

[184] *id.*, p. 207.
[185] Le fait d'accoler l'adjectif « éducatif » à l'expression « politique linguistique » indique que l'enseignement est le mode privilégié de la mise en œuvre d'une politique linguistique. Il s'agit d'une gestion étatique du plurilinguisme opérée dans la sphère scolaire.
[186] Truchot C., 2001, Les politiques linguistiques, in *Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue*, Editions Karthala, p. 207.
[187] Calvet L.-J., 2002, *Le marché aux langues, Essai de politologie linguistique sur la mondialisation*, Plon, pp. 19-20.
[188] *id.*, p. 20.

qu'une langue soit utilisée dans le domaine éducatif par exemple, il faut d'abord qu'elle soit écrite et pour qu'elle soit utilisée comme médium d'enseignement dans le domaine des mathématiques, il faut qu'elle soit équipée d'un vocabulaire spécialisé dans ce domaine, et pour qu'elle soit promue en une langue nationale ou officielle remplaçant son existence sous forme dialectale, il faut qu'elle soit d'abord normalisée en lui fixant une norme à utiliser par l'Etat. Dans le cas de l'amazighe au Maroc par exemple, l'introduction de cette langue à l'école a impliqué d'une part, le choix d'une graphie : le tifinaghe. D'autre part, le choix de la langue à enseigner/apprendre : l'amazighe standard. Ce sont les retombées de ces choix (tifinaghe, amazighe standard) qui font l'objet de notre recherche. Mais l'école n'est pas le seul environnement social où le contact entre les langues s'actualise puisque l'environnement social, dont l'espace scolaire n'est qu'un de ses composantes, nous permet de nous situer, linguistiquement parlant, par rapport aux langues présentes sur les enseignes de boutiques, sur les panneaux routiers,… permettant, dans certains cas, la valorisation de certaines langues face à la minorisation de d'autres. Cependant, comment l'environnement linguistique participe-t-il à la diffusion de la langue ?

2.2.2.3. L'environnement linguistique et la diffusion de la langue

L'intervention sur la forme de la langue exige une diffusion de cette langue qui porte sur l'environnement linguistique où sa présence permet à ses locuteurs un certain degré de reconnaissance et sa diffusion auprès de tout le monde.

> *On peut aussi intervenir sur l'environnement linguistique, notamment en utilisant une langue dans l'affichage, les panneaux routiers, ou sur les ondes, pour lui assurer une présence plus visible, pour lui donner, aux yeux de ses locuteurs une plus grande dignité*[189].

La politique linguistique intervient aussi dans ce domaine (l'environnement linguistique). On peut dire dans ce sens que la présence de tifinaghe dans l'environnement linguistique marocain (écrits urbains, écrits sociaux,…) permet une diffusion de cette langue. Et les locuteurs de cette langue (les amazighophones) reconnaissent leur identité amazighe.

Selon Louis-Jean Calvet (1987), les plaques de 300 rues de la ville d'Oslo ont été changées le 8 décembre 1938 pour respecter la nouvelle orthographe récemment adoptée et en

[189] *id.*, p. 20.

Catalogne, les panneaux routiers, les plaques des rues,… montrent la présence du catalan après son absence et sa domination sous le franquisme. Donc, si on part d'un corpus d'écrits urbains recueillis dans le cadre de notre enquête de terrain, on pourra se demander si le gouvernement marocain a intervenu sur cet environnement linguistique. L'intervention sur l'environnement linguistique en vue de promouvoir une langue, peut prendre une forme écrite (journaux, affichage publicitaires,…) ou une forme orale (radio, télé,…) comme il peut s'agir d'une intervention *in vitro* (panneaux routiers, affichage,…) ou d'une intervention *in vivo* sous forme, par exemple, de graffitis à travers lesquelles on tente d'afficher son identité en écrivant par exemple en tifinaghe, caractère qui a une charge identitaire amazighe comme nous allons le constater ultérieurement. Ce marquage du territoire est capable, comme dans le cas de la Catalogne, de marquer la présence catalane à côté du castillan et dans le cas de l'amazighe au Maroc, de marquer que la langue occupe une place importante dans la vie sociale, surtout dans les régions amazighophones[190] à côté de la langue arabe.

Quand une langue est présente sur le marché des langues, sous différentes formes dialectales, la standardisation s'impose d'abord avant son équipement. Et après la standardisation de la langue et après son équipement, c'est la diffusion de cette langue qui exige une intervention d'urgence[191]. Ainsi, à côté de son accès à l'école et aux médias, sa présence dans l'environnement linguistique est une reconnaissance de cette langue.

> *Il ne sert à rien en effet de donner à une langue un alphabet si celui-ci n'apparaît pas dans la vie quotidienne des locuteurs de cette langue. Aussi les plaques indiquant les noms de rues, les panneaux routiers, les plaques minéralogiques des voitures, les affiches publicitaires, les émissions de radio ou de télévision, sont-ils des lieux privilégiés d'intervention pour la promotion des langues*[192].

Donc, *ce marquage du territoire, qu'il soit le produit de pratiques spontanées ou de pratiques planifiées, nous fournit un instrument de lecture sémiologique de la société : parmi les langues en présence il en est qui s'affichent, d'autres que l'on ne perçoit que difficilement, et*

[190]Nous aurons l'occasion d'aborder ce « marquage de territoire » à travers l'amazighe et sa présence dans la vie sociale des Marocains car nous allons analyser certains écrits urbains relevant de cet environnement linguistique.
[191]Il s'agit d'un processus (standardisation de la langue - diffusion de la langue) qui dépend de la langue ciblée, dans l'exemple de l'amazighe au Maroc que nous allons aborder ultérieurement, la langue a accès à l'école mais sa standardisation est en cours (standardisation progressive).
[192]Calvet L.-J., 1996, *Les politiques linguistiques*, Paris, PUF, pp. 52-53. (Coll. Que sais-je ?)

ceci n'est pas sans lien avec leur poids sociolinguistique et avec leur avenir[193]. Ce marquage du territoire peut relever des deux interventions (*in vivo* et *in vitro*) comme dans l'exemple suivant : un boucher maghrébin à Paris affiche sa raison sociale en arabe. Ce message a deux niveaux dont l'un dénotatif où il limite la réception de son texte à ceux qui savent lire l'arabe donc, ceux qui peuvent décoder le message ; et sur le plan connotatif, la présence de ce message en arabe est un symbole, un témoignage de la présence des Maghrébins, malgré la non-reconnaissance du système d'écriture arabe et de sa lecture en France. Mais, l'intervention de l'Etat français (intervention *in vitro*) a exigé la traduction du message en français (cf. Calvet L.-J., 1996). En liaison avec ce marquage du territoire ou de cette présence de la langue dans l'environnement social, nous avons noté, lors de notre enquête sur le terrain[194], que la présence de l'amazighe dans l'entourage social des acteurs de l'enseignement (enseignants, élèves, inspecteurs,…) est significatif. La langue amazighe, qu'elle soit présentée dans sa graphie « tifinaghe » dans ses deux versions émergentes : « néo-tifinaghe » ou « tifinaghe-IRCAM », ou qu'elle soit diffusée à travers les enseignes de boutiques, les graffitis, … reflète la présence de la langue qui s'impose non pas seulement dans les régions amazighophones, mais les dépasse vers les grandes villes marocaines à densité arabophone (Casablanca, Rabat,…) grâce, par exemple, à la présence de l'IRCAM à Rabat ou à la participation et à la présence de l'amazighe, langue et culture, au salon international du Livre à Casablanca. Le marquage du territoire, ainsi que l'accès à l'école, tendent vers la diffusion de la langue. Mais, pour certains, surtout pour les militants, cette diffusion ne peut atteindre ses objectifs qui sont la généralisation de l'emploi et de l'enseignement de la langue, que si cette langue accède à l'officialisation, surtout quand il s'agit de langues minorées qui atteignent un nouveau statut non atteint jusque-là.

2.2.2.4. Les fondements d'un aménagement de statut

En évoquant le statut des langues dans l'objectif de typologiser les situations plurilingues, Charles Ferguson distingue entre trois catégories de langues : langue majeure, langue mineure, et langue à statut spécial ; cinq types de langues : vernaculaire, standard, classique, pidgin, créole ; et sept fonctions notées en 1962 : grégaire, officielle, véhiculaire,

[193] *id.*, p. 53.
[194] Nous aurons l'occasion d'analyser cette enquête de terrain effectuée dans le cadre de la recherche menée sur l'enseignement/apprentissage de l'amazighe et de sa graphie tifinaghe, dans les parties suivantes (sections III et IV).

langue d'enseignement, religion, langue internationale, langue objet d'enseignement. L'origine de ces dernières fonctions était William Stewart qui a ajouté à la liste en question, deux autres fonctions : l'artificiel et le marginal (cf. Calvet L.-J., 1996). Cette classification de langues est basée, principalement, sur le statut que l'Etat attribue à une langue donnée. Au Maroc par exemple, la langue amazighe a été reconnue depuis 2001 comme langue nationale à enseigner dans les écoles et à diffuser à travers les médias.

2.2.2.4.1. Typologiser les langues, rappel historique

En 1968, William Stewart a abordé la question du statut des langues en proposant quatre idiomes dont le choix était, selon Louis-Jean Calvet, « idéologique » (historicité, autonomie, vitalité, standardisation) et dont la présence ou l'absence permettent de distinguer sept types de langues (cf. Introduction). Ainsi, il ajoute trois fonctions à celles de Charles Ferguson dont la fonction provinciale, la fonction capitale et la fonction littéraire.

Didier de Robillard distingue, dans l'attribution d'un statut à une langue, deux plans : un plan implicite offrant un statut de fait et un plan explicite offrant un statut juridique.

> *Sur le plan explicite, les catégories de statut les plus souvent utilisées sont celles de la langue officielle (langue de travail de l'Etat), de la langue nationale (statut garanti par l'Etat), voire de la langue proscrite (ainsi, sous la Révolution française était-il interdit de recourir aux dialectes dans certaines situations ; les exemples de ce type sont peu nombreux). Dans le domaine éducatif, une langue peut être dotée de statuts divers : elle est soit médium (ou véhicule) d'enseignement, soit langue enseignée (ou langue-matière).*
> *La terminologie est à la fois plus souple et plus variée pour ce qui touche au domaine du statut implicite : langue haute/langue basse, langue populaire, langue grégaire/langue véhiculaire, etc.*[195].

Après avoir abandonné la question de la typologie des langues pendant quelques années, Robert Fasold revient en 1984 sur cette question en soulignant une certaine prédictibilité des fonctions assumées par les langues : n'importe quelle langue ne peut remplir n'importe quelle fonction donnée sans posséder auparavant certains attributs. Après les critiques avancées à Robert Fasold, Robert Chaudenson a tenté d'élaborer une grille pour mesurer et comparer le corpus et le statut de la langue française dans les pays francophones. Louis-Jean Calvet trouve une autre utilisation à cette grille de Robert Chaudenson qui consistait à prendre en compte

[195]Moreau M.-L. (coordonné par), 1997, *Sociolinguistique, les concepts de base*, Pierre Mardaga (éd.), p. 270.

les langues par rapport à un pays et non plus les pays par rapport à une langue. Ainsi, il considère chaque langue de trois points de vue :

- son degré d'usage ou son corpus selon Robert Chaudenson (pourcentage des locuteurs de cette langue) ;
- son degré de reconnaissance ou le statut chez Robert Chaudenson (degré d'officialité de la langue) ;
- son degré de fonctionnalité (la possibilité attribuée à la langue pour remplir des fonctions qu'on lui destine).

En mettant en parallèle corpus et statut, Louis-Jean Calvet évoque les situations théoriques possibles suivantes :

- statut = corpus : le statut de la langue est égal à son corpus comme par exemple l'arabe au Maroc qui est parlé par un nombre important de la population (corpus) et qui est la langue officielle du pays (statut) ;
- statut > corpus : le statut de la langue est supérieur à son corpus comme par exemple, le cas du français au Maroc qui est parlé par un nombre réduit de personnes (corpus) par contre, son statut est important au sein du marché des langues au pays ;
- statut < corpus : le statut de la langue est inférieur à son corpus comme par exemple, l'amazighe au Maroc qui est parlé par une tranche importante de la population (corpus) tandis qu'il n'a pas de statut défini[196].

Cette visualisation de la situation linguistique d'un pays permet, selon Louis-Jean Calvet, d'un côté, de servir de base à la réflexion sur la planification linguistique dont la perception de la contradiction ou de la cohérence entre les degrés d'usage (corpus) et de reconnaissance (statut) des langues en présence. D'un autre côté, elle permet de représenter, sur le plan diachronique, l'évolution attendue d'une situation après l'intervention planificatrice. Donc, avant l'intervention en question, on effectue un diagnostic et après l'intervention, on formule des objectifs comme l'exemple de la politique d'arabisation menée au Maroc qui a été suivie d'une promotion de l'amazighe.

Le travail de « planification linguistique » ou d' « aménagement linguistique » se situe du côté du degré de fonctionnalité où le pays décide d'intervenir sur le degré de reconnaissance de la langue en question pour tenter de le rapprocher de son degré d'usage.

[196]Une situation qu'on estime en évolution après son introduction dans le système éducatif.

Ainsi, l'intervention sur le degré de fonctionnalité implique la vérification de l'équipement de la langue et sa capacité à remplir une telle fonction. Dans les cas de l'arabe et de l'amazighe, il s'est agi, pour intégrer ces langues dans l'enseignement, l'administration, d'intervenir sur la graphie et le lexique,….

Louis-Jean Calvet part d'une conception statique des fonctions de la langue élaborée par Robert Fasold qui dit que 'tel attribut permet à la langue d'avoir telle fonction', pour attribuer le trait 'dynamique' à cette conception. Louis-Jean Calvet, dans son opposition à la conception de Robert Fasold, réfléchit sur le fait que 'la langue peut avoir telle fonction si elle remplit tel attribut'. Autrement dit, on peut atteindre l'attribut en équipant la langue. Par exemple, pour que l'amazighe atteigne la fonction de langue d'enseignement, il faut qu'il y ait l'attribut « standardisation » et pour qu'il y ait cet attribut, on exige l'équipement de la langue : la codification de la graphie, la standardisation de la langue,….

> *On voit que la réflexion sur les situations de plurilinguisme nous ramène à la langue de façon beaucoup plus riche. Il ne s'agit plus ici d'agir sur le corpus pour lutter contre des emprunts, par exemple, ou pour moderniser la langue, mais pour la rendre fonctionnelle afin qu'elle puisse jouer le rôle qu'on attend lui faire jouer du point de vue du statut. Et ce passage du point de vue du corpus à celui du statut, même si cette dichotomie est souvent difficile à maintenir (corpus et statut sont souvent étroitement imbriqués, le degré d'équipement d'une langue par exemple étant en rapport direct avec sa fonction sociale), témoigne de l'évolution parallèle de la science linguistique : la politique linguistique comme la planification sont tributaires de la théorie au sein de laquelle elles sont conçues*[197].

Louis-Jean Calvet (1996) évoque deux stades de réflexion dont le choix d'un type d'action et la détermination d'un équipement de la langue sont nécessaires pour l'accès de la langue à la fonctionnalité en question.

> *(…) c'est dire que nous avons deux stades successifs de réflexion : choix d'un type d'action (sur la reconnaissance ou sur l'usage) et détermination de l'équipement nécessaire de la langue dans le domaine de la fonctionnalité. Encore une fois cependant, ceci ne relève plus de l'analyse sociolinguistique mais des choix politiques*[198].

[197] Calvet L.-J., 1996, *Les politiques linguistiques*, Paris, PUF, p. 42-43. (Coll. Que sais-je ?)
[198] *id.*, p. 41.

L'accès à l'école est une perspective d'épanouissement et de diffusion pour la langue. Consistant à '(re)valoriser', cette diffusion permet d'une part, à la langue l'accès aux fonctions de langue d'enseignement/langue enseignée et exige, de l'autre côté, comme nous l'avons souligné précédemment, une intervention sur la forme de la langue afin d'atteindre une langue 'enseignable' basée sur un 'standard' quand il s'agit d'une langue présente sous différentes formes dialectales. La standardisation et la codification graphique constituent les deux volets de la problématique de notre recherche puisque le choix de tifinaghe était le premier pas dans ce projet de standardisation de l'amazighe. Cette standardisation ou cet aménagement de corpus implique un aménagement du statut de la langue. Quels sont les conséquences de cet aménagement de statut ? Et quelles sont ses retombées sur l'amazighe ?

2.2.2.4.2. La reconnaissance statutaire de la langue

Selon Louis-Jean Calvet, l'aménagement de statut s'organise en un principe de territorialité et un principe de personnalité. D'après le premier principe (principe de territorialité), *une langue est admise sur une partie du territoire*[199] comme par exemple, le flamand dans la partie néerlandophone et le français dans la partie wallonne. Et d'après le deuxième principe (principe de personnalité), *une personne a le droit de parler sa langue sur tout le territoire*[200] comme par exemple, au Canada où les anglophones ainsi que les francophones ont le droit de parler, sur tout le territoire, leurs langues (anglais, français) et comme par exemple, à Bruxelles où on trouve le flamand et le français. Tandis que pour Claude Truchot, *les fondements de l'aménagement du statut des langues procèdent de deux conceptions du droit, le droit des collectivités et le droit de la personne*[201].

1- le droit des collectivités : ce droit dégage deux principes dont le principe de territorialité et le principe de nationalité. Le statut d'une langue peut se baser sur les deux principes ou sur un seul principe.

> *C'est la combinaison de ces deux principes qui fonde le plus souvent le statut des langues dans les communautés nationales, (…) et la plupart des politiques linguistiques de restauration ou d'affirmation du statut d'une langue (français au*

[199]Calvet L.-J., 2002, *Le marché aux langues, Essai de politologie linguistique sur la mondialisation*, Plon, p. 20.
[200]*id.*, pp. 20-21.
[201]Truchot C., 2001, Les politiques linguistiques, in *Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue*, Editions Karthala, p. 203.

> *Québec, néerlandais en Belgique flamande, arabe dans les pays du Maghreb). Mais le statut de beaucoup de langues est fondé sur un seul de ces principes. C'est sur celui de nationalité que repose la reconnaissance de nombreuses langues africaines et amérindiennes. La reconnaissance d'un statut à des langues ou des communautés linguistiques en situation minoritaire se fonde souvent sur le principe de territorialité (cas de la langue hongroise en Roumanie, de la langue allemande au Tylor du sud en Italie)*[202].

2- ***le droit de la personne*** *:* certaines revendications linguistiques s'inspirent de ce droit dont la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (DUDH) adoptée par l'ONU et plusieurs constitutions d'état dont la constitution canadienne qui, suite à ce principe, accorde des droits spécifiques aux locuteurs francophones dans les provinces anglophones et aux locuteurs anglophones au Québec. Ces droits spécifiques consistent à permettre une éducation séparée à ces locuteurs ainsi que des services dans leurs langues dans l'administration fédérale. D'après Claude Truchot, ces locuteurs *sont considérés comme des « minorités de langues officielles » sans que des territoires soient identifiés*[203]. Ce sont les migrations et la mobilité des personnes due à l'internationalisation des activités économiques, qui *tendent à disperser des communautés linguistiques au sein de collectivités dont les pratiques linguistiques s'imposent dans la sphère publique*[204]. Entre le droit des collectivités et le droit de la personne, il peut y avoir un conflit linguistique qui entraînera la prise de mesures d'aménagement linguistique tendant souvent à des compromis entre ces deux aspects du droit. Ainsi, de peur qu'un développement de l'usage du français à la périphérie de Bruxelles qui, selon Claude Truchot, peut menacer le flamand, les Belges flamands ont mis en place un statut territorial du néerlandais. En revanche, les francophones revendiquent une prise en compte de leur langue qui corresponde à son usage réel en se basant sur les droits de la personne.

> *On pourrait penser qu'à l'île de la Réunion, à côté du statut du français fondé sur le droit de collectivité (la langue de la République), puisse être considéré un droit personnel du locuteur créole à une meilleure prise en compte de sa langue, notamment par le système éducatif*[205].

[202] *id.*, pp. 203-204.
[203] *id.*, p. 204.
[204] *id.*, p. 204.
[205] *id.*, p. 205.

Les revendications des droits d'accès à une présence statutaire d'une langue donnée émanent parfois d'un conflit entre des personnes parlant des langues différentes. Ce conflit peut surgir d'un écart entre les fonctions remplies, par exemple, par deux langues qui coexistent sur le même territoire d'où la notion de « conflit linguistique » née avec les sociolinguistes catalans. Si l'origine de ce conflit est une situation diglossique catalan/castillan dont la première est en position de langue dominée et la deuxième en position de langue dominante, le terme de « conflit linguistique » est né depuis une relation diglossique entre deux langues qui ont évolué d'une situation stable à une situation instable.

Cependant, cette catégorisation des langues et ces interventions sur la forme et les fonctions des langues émanent, chez Charles Ferguson, de sa conception de la diglossie d'où émerge le statut de fait (plan implicite) de langue haute/langue basse. Et si pour lui, ces concepts étaient stables, pour les sociolinguistes catalans (sociolinguistique native), le rapport entre langue haute et langue basse évolue dans le sens d'un conflit linguistique.

3. La diglossie, de la stabilité à l'instabilité

A l'encontre du bilinguisme « individuel » évoqué par Uriel Weinreich en 1953, Charles Ferguson, en 1959, évoque le bilinguisme « social » et emploie le concept de « diglossie » en soulignant la coexistence, dans la société et dans une même communauté, de deux formes linguistiques dont l'une est baptisée « haute » et l'autre « basse ». Au Maroc, on peut prendre l'exemple de la situation diglossique arabe standard/arabe dialectal où l'arabe standard est la forme haute et l'arabe dialectal en est la forme basse. On peut aussi prendre l'exemple de la situation diglossique arabe/amazighe où l'arabe standard est la langue haute (langue formelle) et l'amazighe est la langue basse (langue informelle). La conception de la diglossie s'est évoluée dans le temps comme nous allons le voir ci-dessous.

3.1. L'évolution du concept de diglossie : de Charles Ferguson à Joshua Fishman

D'après Jean-Pierre Jardel (1979), le terme « diglossie » est un néologisme formé à partir du grec et correspond étymologiquement à « bilinguisme ». Il est employé à l'origine, en 1885 par l'helléniste français, linguiste et philologue Jean Pischari pour caractériser la situation sociolinguistique de la Grèce où se trouvaient opposés le grec écrit et le grec parlé considéré par les puristes comme un langage vulgaire. Après avoir été repris par Charles Ferguson, en 1959, ce concept de diglossie est élargi et affiné avec Joshua Fishman et John

Gumprez en 1967. Pour ce dernier, la diglossie pouvait s'appliquer seulement aux sociétés plurilingues reconnaissant officiellement les langues utilisées pour les communications internes mais aussi pour les sociétés qui font usage de différents dialectes ou variétés linguistiques à côté d'une langue officielle comme au Maroc par exemple, où la situation plurilingue est faite, du statut de « langue officielle » à la langue arabe et donne lieu à différents couples diglossiques : arabe dialectal/arabe classique ; arabe/français ; arabe/amazighe. Joshua Fishman (1967), lui, a abordé la question du « *code switching* » ainsi que l'établissement des types de relations possibles entre bilinguisme[206] et diglossie : diglossie et bilinguisme (cas du Paraguay) ; diglossie sans bilinguisme (cas des populations rurales d'Afrique) ; bilinguisme sans diglossie (état de transition) ; ni diglossie, ni bilinguisme (cas de communautés linguistiques isolées). Entre Charles Ferguson et Joshua Fishman, quelle évolution du concept de « diglossie » ?

3.1.1. La diglossie chez Charles Ferguson

Entre 1959 et 1967, le concept de diglossie était lié à une certaine stabilité « langue/dialecte ». Et lors de l'évocation de ce concept – diglossie –, Charles Ferguson, selon Louis-Jean Calvet, a parlé de « stabilité » tandis que la situation de la Grèce, par exemple, montre que ce concept présente une certaine évolution dans la situation diglossique.

> *Lorsque Ferguson introduisait la stabilité dans la définition du phénomène, il laissait entendre que ces situations pouvaient être harmonieuses et durables. Or la diglossie, tout au contraire, est en perpétuelle évolution. Le cas de la Grèce, que Ferguson prenait comme l'un de ses exemples, est ainsi, trente ans après, complètement modifié : la variété « basse » de Ferguson, le grec démotique, est aujourd'hui langue officielle et l'ancienne variété « haute » ne sera bientôt qu'une langue morte. De façon plus générale, l'histoire nous montre que très souvent l'avenir des variétés « basses » est de devenir variété « haute » (ce fut le cas des langues romanes, français, espagnol, italien, …, face au latin)*[207].

D'après Louis-Jean Calvet (1993), les situations diglossiques, pour Charles Ferguson, sont caractérisées par :

[206] *Certains le réservent pour désigner l'utilisation de deux langues, et distinguent les situations de bilinguisme, de trilinguisme, de quadrilinguisme et de plurilinguisme.(…) D'autres auteurs – les plus nombreux – considérant que toutes les questions touchant la présence de deux langues dans la société et dans l'individu sont applicables à trois, quatre, cinq langues ou plus, dont de bilinguisme un emploi générique (Mackey, 1982).* Moreau M.-L. (coordonné par), 1997, *Sociolinguistique, les concepts de base*, Pierre Mardaga (éd.), p. 61.

[207] Calvet L.-J., 1993, *La sociolinguistique*, PUF, p. 38. (Coll. Que sais-je ?)

- le premier critère de distinction est la répartition fonctionnelle des usages : si la variété haute (H) est utilisée pour Charles Ferguson à l'église, à l'université donc, dans des usages formels, la variété basse (B) est utilisée, par contre, dans les conversations familiales, dans la littérature populaire,… donc, dans des usages informels ;
- le deuxième critère de distinction est le prestige social : la variété haute jouit d'un prestige social lui permettant de produire une littérature reconnue tandis que la variété basse ne bénéficie d'aucun prestige ;
- le troisième critère de distinction est le mode d'acquisition : si la variété basse est acquise « naturellement » (c'est la langue des locuteurs), la variété haute est acquise par contre, à l'école ;
- le quatrième critère de distinction est la forme de la langue : la variété haute est standardisée tandis que la variété basse ne l'est pas ;
- le cinquième critère de distinction est la stabilité du rapport langue haute/langue basse : En raison de la stabilité de la situation diglossique H/B qui peut durer plusieurs siècles, la hiérarchie langue haute/langue basse peut durer aussi plusieurs siècles ;
- le sixième critère de distinction est l'apparentement génétique : les deux langues (H/B) sont génétiquement apparentées puisqu'il s'agit de deux variétés d'une même langue.

De ce fait, Charles Ferguson définit, dans son ouvrage *Diglossia* (1959), la diglossie comme étant *une situation linguistique relativement stable dans laquelle, outre les formes dialectales de la langue (qui peuvent inclure un standard, ou des standards régionaux), existe une variété superposée très divergente, hautement codifiée (souvent grammaticalement plus complexe), véhiculant un ensemble de littérature vaste et respectée (…), qui est surtout étudiée dans l'éducation formelle, utilisée à l'écrit ou dans un oral formel mais n'est utilisée pour la conversation ordinaire dans aucune partie de la communauté*[208]. Suite à cette définition, la diglossie pour Charles Ferguson, existe lorsque, par exemple, *un ensemble de comportements, d'attitudes et de valeurs était porté et exprimé par une langue, un autre ensemble de comportements, d'attitudes et de valeurs était porté et exprimé par l'autre langue. Les deux ensembles étaient entièrement acceptés comme culturellement légitimes et complémentaires, c'est-à-dire non conflictuels. Effectivement, un conflit entre eux était à peine possible, du simple fait de leur séparation fonctionnelle. Cette séparation se faisait*

[208]Calvet L.-J., 1993, *La sociolinguistique*, PUF, p. 37. (Coll. Que sais-je ?)

habituellement suivant deux orientations : une langue H (high, élevée) utilisée pour la religion, l'enseignement et d'autres aspects de la culture, et une langue L (low, commune) employée pour les sujets quotidiens, pour la maison, la famille et le milieu de travail manuel. Ferguson parlait de H et L comme de langues superposées[209].

Selon Louis-Jean Calvet (1987), Charles Ferguson met en présence deux variétés d'une langue dont l'une est valorisée et l'autre péjorée. Joshua Fishman en modifie la conception en insistant sur deux points : d'une part, il insiste beaucoup moins sur la présence de deux codes[210]. Et d'autre part, la diglossie existe, pour lui, dès qu'il y a une différence fonctionnelle entre deux langues et quel que soit le degré de la différence et la relation génétique entre ces langues.

3.1.2. La diglossie chez Joshua Fishman

Si pour Charles Ferguson, la diglossie était *une situation linguistique relativement stable dans laquelle, entre les formes dialectales de la langue (qui peuvent inclure un standard, ou des standards régionaux), existe une variété superposée très divergente, hautement codifiée (souvent grammaticalement plus complexe), véhiculant un ensemble de littérature écrite vaste et respectée (…), qui est surtout étudiée dans l'éducation formelle, utilisée à l'écrit ou dans un oral formel mais n'est utilisée pour la conversation ordinaire dans aucune partie de la communauté*[211], pour Joshua Fishman ce concept est large puisqu'on peut avoir une diglossie entre plusieurs codes sans que la parenté génétique soit un critère de distinction.

> *Charles A. Ferguson avait défini la diglossie comme la coexistence de deux systèmes linguistiques différents issus d'une même langue, dans laquelle il y a une hiérarchie entre les deux formes de la langue, l'une considérée comme « haute » et l'autre « basse » avec une répartition des fonctions, des usages entre ces deux variétés (…) Joshua A. Fishman a étendu l'application de ce concept de diglossie aux situations où les systèmes linguistiques n'avaient pas de parenté, en conservant les paramètres à étudier dans les rapports entre les deux langues : la*

[209]Fishman J., 1971, *Sociolinguistique*, Paris, Nathan, p. 88.
[210]Il peut y en avoir plusieurs codes, même si Louis Jean Calvet pensait qu'en général, la situation se ramène à l'opposition entre une variété haute et une variété basse.
[211]*id.*, pp. 36-37.

hiérarchisation, la répartition des rôles, la stabilité des rapports entre les langues et la durée[212].

Ainsi, par exemple, dans une situation coloniale, une langue africaine peut s'opposer, dans un rapport diglossique, à une langue européenne. Donc, au Maroc par exemple, Ahmed Boukous (1995, 1998, …) a souligné à plusieurs reprises les rapports diglossiques entre l'arabe et le français, conséquence de la présence du français sur le territoire marocain.

(…) dorénavant on considère qu'il y a diglossie chaque fois que se manifeste une répartition fonctionnelle des usages entre deux langues ou deux formes d'une même langue, aussi bien donc entre l'arabe classique et l'arabe dialectal qu'entre une langue européenne et une ou plusieurs langues africaines[213].

En 1967, Joshua Fishman reprend le même problème mais en élargissant la notion de « diglossie » en distinguant d'abord le « bilinguisme » qui relève de la psycholinguistique et la diglossie, un phénomène social qui relève de la sociologie ou de la sociolinguistique. Il ajoute qu'on peut avoir une situation diglossique entre plus de deux codes et que l'apparentement génétique entre ces codes n'est pas nécessaire : par exemple, n'importe quelle situation coloniale mettant en relation une langue européenne avec une langue africaine relève d'une situation diglossique comme par exemple, le français et l'arabe au Maroc, l'arabe dialectal et l'amazighe,…. Ainsi, le bilinguisme entretient des rapports avec la diglossie.

3.2. Les rapports de la diglossie et du bilinguisme

Dans son explicitation des rapports entre « le bilinguisme » et « la diglossie », Joshua Fishman présente, en 1971, les combinaisons suivantes :

[212]Coyos J.-B., 2004, *Politique linguistique, langue basque et langue occitane du Béarn et du Gascogne*, Donostia, Elkarlanean S.L., p. 18.
[213]Calvet L.-J., 1996, *Les politiques linguistiques*, Paris, PUF, p. 25. (Coll. Que sais-je ?)

bilinguisme \ diglossie	+	-
+	1-diglossie et bilinguisme	2-bilinguisme sans diglossie
-	3-diglossie sans bilinguisme	4-ni diglossie ni bilinguisme

Figure 2[214] **:** Relations entre bilinguisme et diglossie (d'après Joshua Fishman)

Les rapports présentés dans la figure ci-dessus synthétisent les différentes situations de rapports entre les langues. Ainsi, à travers la présence (+) ou l'absence (-) du bilinguisme ou de la diglossie, Joshua Fishman évoque les quatre combinaisons possibles suivantes :

1- ***diglossie et bilinguisme*** : il s'agit selon Joshua Fishma (1971) d'une situation où les membres d'une communauté connaissant la forme haute et la forme basse comme par exemple, le cas de l'espagnol et du guarani au Paraguay dont plus de la moitié de la population parle aussi bien l'espagnol que le guarani.

> *Une part importante de la population, naguère rurale et monolingue, a ajouté l'espagnol à son répertoire en relation avec les domaines de l'éducation, de la religion, du gouvernement et de la culture, - bien qu'à la campagne le guarani puisse toujours être préféré pour exprimer la distance sociale ou l'importance de la position sociale. D'autre part, la grande majorité des citadins, - venus plus ou moins récemment de la campagne, - conservent le guarani pour les conversations familières ou pour exprimer leur solidarité de groupe, même dans leur nouveau milieu espagnol urbanisé. (…) Il n'est pas extraordinaire qu'une variété H soit acceptée comme officielle dans des communautés diglossiques sans que ce fait menace l'acceptation ou la stabilité de la variété L au sein de la communauté linguistique*[215].

L'imposition d'un enseignement bilingue hispano-guarani dont l'origine remonte d'abord, à un processus historique avec l'arrivée des Espagnols au Paraguay à leur intégration à la population guarani[216] d'où l'expansion de la langue guarani. Ensuite, la langue guarani a été réservée à l'usage quotidien tandis que le castillan était à usage administratif avant d'évoluer, après les deux guerres mondiales et l'instauration d'une nouvelle démocratie qui a élaboré un

[214]Fishman J., 1971, *Sociolinguistique*, Paris, Nathan, p. 89.
[215]*id.*, pp. 89-91.
[216]Il s'agit pour Christine Pic-Gillard, d'une intégration par alliance (par le mariage) d'où la stratégie des Guarani pour « guaraniser » les Espagnols et les populations qu'ils soumettaient. (cf. Pic-Gillard Ch., L'enseignement en langue identitaire en Catalogne espagnole et au Paraguay : Etude comparative. Disponible sur : *http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/25/Pic-Gillard.pdf*

plan d'enseignement bilingue[217]. La diglossie guarani/espagnol a été vaincue au profit d'un bilinguisme guarani/espagnol basé sur la construction d'une identité hispano-guarani. Cette construction identitaire fait d'une langue vernaculaire (ou identitaire[218]), une langue d'enseignement dans un cadre bilingue.

2- *bilinguisme sans diglossie* : selon Louis-Jean Calvet (1993), cette situation est présentée par des individus bilingues dans une société où on n'utilise pas les deux formes linguistiques pour des usages spécifiques.

> *(…) le bilinguisme est, au fond, une caractéristique de l'habileté linguistique individuelle, alors que la diglossie caractérise l'attribution sociale de certaines fonctions à diverses langues ou variétés*[219].

3- *diglossie sans bilinguisme* : il s'agit de situations où, d'après Louis-Jean Calvet, *dans une communauté sociale il y a répartition fonctionnelle des usages entre deux langues, mais un groupe ne parle que la forme haute tandis que l'autre ne parle que la forme basse*[220]. Au Maroc par exemple, nous avons des régions amazighophones où la population ne connaît que l'amazighe et des régions arabophones où la population ne maîtrise que l'arabe.

4- *ni diglossie ni bilinguisme* : c'est le cas où il n'y a en présence qu'une seule langue. Une situation qui, selon Louis-Jean Calvet (1993), n'est imaginable que dans une petite communauté et qui, selon Joshua Fishman (1971), s'étend à s'éliminer du tableau. Une raison de plus pour l'existence du bilinguisme ou plurilinguisme plutôt que de situations de monolinguisme.

D'après l'étude de ces quatre combinaisons des concepts diglossie et bilinguisme, on peut noter qu'au Maroc on retrouve deux combinaisons : d'une part, dans certaines régions amazighophones (cf. Carte 2, Annexes 1) lointaines, on peut trouver une situation de diglossie sans bilinguisme. Autrement dit, au niveau de l'administration et l'école, on peut retrouver l'amazighe et l'arabe tandis qu'en famille surtout les familles analphabètes, on ne retrouve

[217] *id.*
[218] *Il convient de définir ce qui une langue identitaire par rapport à une langue officielle. La langue identitaire est la langue vernaculaire, celle qui sert de support à une culture propre à un individu ou à une communauté d'individus. Dans un contexte bilingue ou plurilingue, la langue identitaire se trouve souvent en situation d'être dominée par la langue de l'Etat, même lorsque le nombre de locuteurs est important, voire majoritaire comme c'est le cas au Paraguay. En fait, la diglossie est le résultat d'un processus historique. id.*
[219] Fishman J., 1971, *Sociolinguistique*, Paris, Nathan, p. 97.
[220] Calvet L.-J., 1993, *La sociolinguistique*, PUF, p. 38. (Coll. Que sais-je ?)

que l'amazighe. Dans d'autres villes, on peut trouver l'arabe et l'amazighe en usage en famille et à l'école avec une certaine variation d'usage selon le niveau formel/informel (diglossie et bilinguisme). Et avec l'introduction de l'amazighe à l'école, on estime parler dans l'avenir plus de bilinguisme que de diglossie puisqu'une situation diglossique peut entraîner, comme nous allons le voir ci-dessous, un conflit linguistique.

3.3. Du contact au conflit linguistique

En partant de l'évolution du concept de diglossie de Charles Ferguson à Joshua Fishman où l'apparentement génétique entre les variétés en rapport diglossique a été dépassé et, arrivant au type de rapport entre les variétés en question, la situation des langues dominées, dont l'occitan et le catalan, fait émerger la notion de « conflit linguistique ». Selon Henri Boyer (1991a), les sociolinguistiques catalane et occitane ont fait émerger le concept de « conflit », un concept qui surgi d'un contact entre deux langues. Ce contact caractérisé par un rapport conflictuel entre une langue dominante et une langue dominée mène vers deux issues possibles : ou la substitution ou la normalisation, d'où le refus des sociolinguistes catalans du schéma stabilisé de la situation des langues en Catalogne. Les deux issues de ce conflit sont donc, comme le présente Henri Boyer dans la figure ci-dessous, la « normalisation » ou « la substitution ».

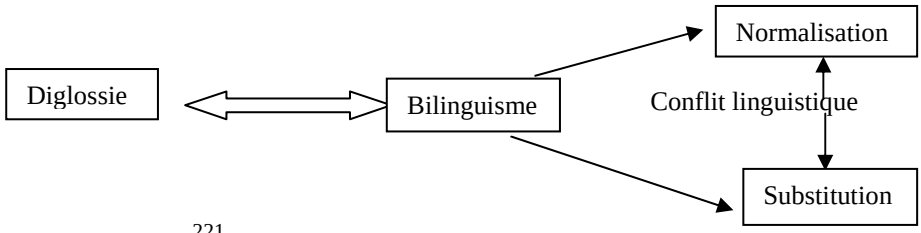


Figure 3[221] **:** Les issues au conflit linguistique (d'après Henri Boyer)

La « substitution » est aussi nommée chez les sociolinguistes catalans et occitans : «assimilation », « acculturation », « aliénation ». Et pour avoir une situation diglossique, il faut qu'on soit, selon Francisco Vallverdú (1972), en présence d'une situation d'aliénation linguistique. Cette substitution se développe, d'après Luis Aracil, sur une longue durée :

[221]Boyer H., 1991a, *Langues en conflit : études sociolinguistiques*, Paris, l'Harmattan, p. 30.

> *La substitution linguistique est presque toujours un processus historique (…) qui se développe durant au moins trois générations (un siècle, approximativement). Comme dans tout processus, il y a une concaténation : un état de choses se transforme en un autre. De fait, il y a une imbrication entre les étapes (relativement stables) et les transitions (plus ou moins accidentelles)*[222].

Selon Pierre Gardy et Robert Lafont, la relation, dans un rapport diglossique, entre une langue haute (A) et une langue basse (B) ou entre une langue dominante et une langue dominée est basée sur une implication réciproque où de la présence de l'une on sous-entend la présence de l'autre.

> *S'il existe bien une langue dominée (langue B) et une langue dominante (langue A), celles-ci n'interviennent jamais en tant que telles, mais l'une relativement à l'autre. La langue dominée ne peut exister que dans et par relation de subordination qui la lie à la langue dominante, alors même que cette dernière est absente ; et inversement, la langue dominante, quelle que soit la situation de parole, suppose la langue dominée ». Cependant « s'il y a réellement conflit, et ce à chaque instant de la parole, le conflit n'est jamais, ou pratiquement jamais (…) exprimé en tant que tel. Il est toujours dévié, disséminé, évacué*[223].

Au Maroc par exemple, dans les grandes villes comme Rabat, Casablanca,…, l'arabe est la langue de l'administration même si on trouve parfois des pratiques de français. Pour un amazighophone, l'amazighe est la langue familiale tandis que l'arabe est la langue à parler dans les administrations marocaines.

Entre ces chercheurs américains (Charles Ferguson, Joshua Fishman,…) et les chercheurs européens dont les sociolinguistes catalans et occitans (la sociolinguistique « native »), le concept de diglossie a évolué vers une relation de conflit linguistique dont l'origine est le contact entre deux variétés où le rapport diglossique est hiérarchique (langue haute, dominante/langue dominée, basse) :

> *Certains travaux inspirés par les chercheurs nord-américains à l'instar de Ferguson et de Fishman, ont privilégié une réflexion en termes de diglossie qui désigne une répartition fonctionnelle des usages de deux langues différentes au sein d'une même communauté. (…) Cette économie des usages sociolinguistiques est, selon l'approche nord-américaine, stable et équilibrée.*

[222]Cité par Boyer H., 1991a, *Langues en conflit : études sociolinguistiques*, Paris, l'Harmattan, p. 31.
[223]*id.*, p. 30.

> *Durant les années 70, des chercheurs européens vont réaménager le concept de diglossie en l'utilisant pour qualifier des situations de concurrence déloyale et d'inégalité entre les langues*[224].

Pour illustrer l'interprétation conflictuelle du concept de « diglossie », Martine Marquilló Larruy (1999) parle de l'Andorre où le catalan est à la fois la langue nationale et officielle et où la situation est stable et prend l'exemple du catalan en Roussillon et celui de la Catalogne espagnole comme exemples d'une situation de *substitution* par la langue française dans le premier cas et une situation de *renouveau linguistique* dans le deuxième cas :

> *En effet, en Andorre, en dépit d'un contexte qui ne semble pas facilitateur au premier abord (supériorité numérique des castillanophones principalement), le catalan a la stabilité relativement confortable que lui confère non seulement son statut de langue nationale et officielle mais aussi et surtout celui de langue dominante de ceux qui contrôlent le destin économique du pays. Le modèle de la sociolinguistique catalane rend bien compte, en revanche, des deux autres contextes : à Barcelone, le catalan offre un bel exemple de renouveau linguistique ou de ce que Fishman a qualifié en 1991 de phénomène de renversement (« Reversing Language Shift ») ; et à Perpignan il connaît une situation quasiment aboutie (pour ceux qui ont moins de soixante ans) de substitution par le français*[225].

Mais une linguistique militante ne saurait se résigner à la substitution. Donc, la sortie de ce conflit linguistique est susceptible d'être « la normalisation ». Pour la sociolinguistique catalane, la « normalisation », selon Henri Boyer (1991a), *comporte deux exigences : l'une linguistique (normativisatrice, de standardisation) l'autre plus socio-linguistique concernant l'extension des fonctions de la langue, de ses emplois dans tous les domaines de la communication sociale*[226].

En mettant en évidence que deux langues coexistent durablement *lorsque l'une remplit des fonctions que l'autre ne remplit pas*[227], Charles Ferguson a défini ainsi l'un des objets d'une politique linguistique qui est de déterminer : quelles fonctions, plus simplement, quelle place, souhaiterions-nous accorder aux deux langues existantes, sachant que l'avenir de

[224]Urteaga E., 2004, *La politique linguistique au pays basque*, l'Harmattan, pp. 7-8. (Coll. Espaces Discursifs)
[225]Marquilló Larruy M., 1999, Catalan/français : langues officielles et langues régionales. Regards sur deux contextes linguistiques inversés, in *Lidil, N° 20 : "Les langues régionales, enjeux sociolinguistiques et didactiques"*, Décembre, Université Stendhal de Grenoble, pp. 102-103.
[226]Boyer H., 1991a, *Langues en conflit : études sociolinguistiques*, Paris, l'Harmattan, p. 32.
[227]Coyos J.-B., 2004, *Politique linguistique, langue basque et langue occitane du Béarn et du Gascogne*, Donostia, Elkarlanean S.L., p. 18.

chacune des langues dépendra des décisions prises dans ce cadre. Et puisque nous avons abordé la question de la politique linguistique ainsi que les étapes d'une planification ou d'un aménagement linguistique dans les paragraphes précédents, comment peut-on déterminer les fonctions d'une langue dans une situation diglossique où coexiste par exemple, une langue dominante et une langue dominée ? Cependant, nous allons prendre, dans les paragraphes suivants, quelques exemples où l'aménagement linguistique a visé d'un côté le corpus de la langue (équipement de la langue) et de l'autre côté son statut (l'accès au statut de langue officielle pour le cas du catalan en Catalogne).

4. Quelques situations d'aménagement linguistique, comment intervient-on sur les langues ?

En 1923, la Turquie a changé de graphie pour étendre le processus de la laïcisation de la société et pour atteindre un système d'écriture capable de transcrire tous les sons turcs et par conséquent, résoudre l'incapacité de l'alphabet arabe à noter le turc. En 1955, la Chine a entrepris une réforme de la graphie de la langue chinoise pour faciliter l'apprentissage et la mémorisation de ses caractères. Ces deux actions sur la langue, dont la graphie, sont le résultat d'une politique linguistique. Nous allons traiter ci-dessous de la normalisation linguistique (cas du catalan) et de la codification graphique (cas du turc et du chinois).

4.1. La langue chinoise et sa réforme d'écriture

En Chine, la langue chinoise (cf. Texte 8, Annexes 2), langue nationale de l'Etat communiste, a subi une réforme de l'écriture. Cette réforme avait pour objectif de « faciliter la mémorisation des caractères chinois ». En quoi consistent la complexité et la difficulté de l'apprentissage des caractères chinois ? Les caractères chinois sont sous forme de traits qui doivent être tracés dans un ordre donné (tel trait avant tel autre) et dans un sens déterminé (de gauche à droite ou de haut en bas). La réforme d'écriture effectuée sur ces caractères date de 1955 où le gouvernement a simplifié 515 caractères et 54 particules. Cette simplification consiste à réduire le nombre de traits servant à transcrire le caractère chinois d'une moyenne de 16 traits à une moyenne de 8 traits (cf. Calvet L.-J., 1993). Selon Louis-Jean Calvet, si d'un côté, cette simplification facilite l'apprentissage et la mémorisation des caractères chinois, d'un autre côté, elle entraîne une déperdition de sens parce que la forme simplifiée d'un caractère ne réduit pas les traits de transcription en conservant le sens de départ.

En 1958, on crée le *pin yin*, un système alphabétique dont la fonction est, au début, auxiliaire puisqu'il facilite et aide à l'apprentissage des caractères chinois, il sert encore à l'enseignement du chinois comme langue étrangère,…. Ensuite, l'Etat envisage de remplacer les caractères par cette transcription. En parallèle, en 1977, on commence à songer à un aménagement de l'écriture classique en simplifiant les caractères. Mais, on assiste à l'apparition d'un mouvement, *qui arguait qu'à trop modifier l'écriture on finira par la défigurer et par perdre une partie importante de l'héritage culturel han*[228]. Entre ces deux hypothèses « réformer les caractères » ou « les remplacer par un système à base phonétique », il ne s'agit pas d'un choix technique seulement puisque si l'on accepte de remplacer les caractères chinois par un système de transcription phonétique qui ne permettra que de transcrire une seule langue qui sera établie, par conséquent, comme « langue officielle ».

> *Ainsi, derrière un débat sur l'écriture s'en profile un autre, beaucoup plus important, qui concerne l'avenir linguistique du pays : le maintien des caractères garantirait dans une certaine mesure la survie des langues han, le passage à la romanisation serait à l'évidence l'instrument de l'imposition d'une langue, le pu tong hua*[229].

Cette situation a encouragé un bilinguisme où les enfants par exemple, apprennent d'abord la langue de leurs parents (baptisée officiellement dialecte) et ensuite, à l'école, ils apprennent la langue officielle le *pu tong hua*, mais cette dernière est influencée par les dialectes locaux, d'autant plus que, d'après Louis-Jean Calvet, certains maîtres enseignent en *« dialectes » et leur connaissance du pu tong hua est imparfaite*[230]. La diffusion de cette langue en Chine pose d'énormes problèmes d'autant plus que le sentiment identitaire envers des langues *han* en met les bâtons dans les roues. Et selon Louis-Jean Calvet, *les politiques linguistiques sont destinées à atteindre un jour ou l'autre leur degré d'inefficacité.*[231] D'après lui, cette politique linguistique menée en Chine est inefficace et ceci est du à *l'immensité du territoire et l'importance de la population*[232].

[228] *id.*, p. 66.
[229] *id.*, pp. 66-67.
[230] *id.*, p. 67.
[231] *id.*, p. 67.
[232] *id.*, p. 87.

A partir de la situation chinoise, du choix entre la « simplification des caractères » et l'« adoption d'une transcription phonétique à base latine » et son rapport à l' « identité », nous pouvons revenir à la situation de l'amazighe au Maroc et au débat du choix d'une graphie pour enseigner/apprendre cette langue. Ainsi, dans notre cas et comme nous allons le voir ultérieurement, le tifinaghe a été choisi pour sa « charge identitaire ». Mais en Turquie par exemple, on a changé carrément de système d'écriture avec l'accès de Mustapha Kemal au pouvoir.

4.2. La révolution linguistique turque : du pourquoi au comment

Avant l'élection de Mustapha Kemal en 1923, la Turquie était sous domination de l'Empire Ottoman. Donc, il s'agissait d'un pays musulman qui utilisait la graphie arabe comme la langue du Coran (facteur idéologique lié au choix de la langue). Après l'effondrement de l'Empire Ottoman et le lancement du projet de la réforme visée par Mustapha Kemal, ce dernier avait pour objectif de présenter un pays laïc et moderne en se débarrassant de la sacralité de l'arabe et en adoptant la modernité et l'accès à la vie moderne diffusée par les caractères latins (cf. Louis-Jean Clavet ; Jacques Leclerc). Cette position kémaliste intervient sur la situation sociolinguistique turque en marginalisant la minorité kurde. Voyons voir comment.

4.2.1. La situation sociolinguistique turque : la place de la minorité kurde

D'après Jacques Leclerc (2009), la minorité kurde constitue 20% de la population turque (groupe majoritaire turc : 74%). Leur langue kurde n'est pas unifiée, elle est fragmentée en variétés dialectales. Elle n'est apparentée ni à l'arabe ni au turc mais elle fait partie de la branche iranienne et de la famille indo-européenne (le kurde est une langue indo-iranienne et le turc est une langue altaïque). Les Kurdes constituent avec les Arabes, les Perses, les Arméniens, l'un des peuples les plus anciens dans la région. Et la région que ce peuple habite s'appelle Kurdistan.

En Turquie, Jacques Leclerc (2009) dénombre quelques 30 langues dont le turc. Ce dernier est parlé par 90% de la population. Au niveau de l'écriture, les Kurdes de Géorgie et d'Arménie écrivent leur langue en alphabet cyrillique, ceux de la Turquie en alphabet latin, ceux d'Irak, d'Iran et de Syrie en alphabet arabe ou arabo-persan.

D'après l'article 3 de la constitution turque (2001) : *L'Etat turc forme avec son territoire et sa nation une entité indivisible. Sa langue officielle est le turc.* Ainsi, le 3 mars 1924, la langue kurde fut interdite dans les écoles, les associations et les publications. Les premières victimes de la politique nationaliste étaient les Kurdes qui pour se rattacher à la nation turque, devaient se faire des noms de famille turcs. Trois décennies plus tard, en 1961, les noms des villes et villages kurdes vont être « turquifiés » par un des premiers décrets du comité de l'union nationale, lequel avait été porté au pouvoir par un coup d'Etat militaire. Le mot 'kurde' lui-même est interdit, à l'instar du costume traditionnel et de la musique. Le mot *Kurdistan* est aussi banni et remplacé par *Guney Dogu* (sud-est).

La réforme pro-européenne d'août 2002 a permis en principe de réintroduire l'enseignement de la langue kurde dans les écoles mais en imposant certaines conditions : seuls les élèves du primaire peuvent bénéficier de ces cours, dans un cadre de l'enseignement privé, après l'autorisation du ministère de l'éducation et des parents, et pendant les weekends et les vacances d'été (règlement N° 25307). En 2005, l'Irak a voté une nouvelle constitution qui établi l'arabe et le kurde comme les deux langues officielles de l'Etat (Article 1, Section 4 de la dite Constitution). Mais, la Turquie minorise toujours les Kurdes et leur langue et sa révolution linguistique a officialisé l'alphabet latin adapté à l'alphabet turc.

4.2.2. La révolution linguistique, une tentative de modernisation de la langue turque

En 1923, Mustafa Kemal[233] s'est fait élire président de la république turque. Après l'accès au pouvoir et après avoir dépassé les problèmes militaires de 1920, il s'est lancé dans un projet de modernisation de la société turque. Et lorsqu'il a voulu étendre à la langue turque le processus de laïcisation de la société, il a choisi le latin à la place de l'arabe pour transcrire le turc (la révolution linguistique de 1928). Ainsi, au cours de l'été 1928, il a crée une commission linguistique chargée de mettre au point un nouvel alphabet parce que :

> *Les caractères arabes ne notaient que très mal les sons du turc : les huit voyelles brèves et les trois longues de la langue par exemple ne pouvaient être rendues par les trois voyelles de l'arabe et un même signe, le waw arabe, servait à écrire o, ö, u, ü et v. La commission établit donc un alphabet dit « turc », utilisant les lettres*

[233]Il a été renommé, après la révolution linguistique, « Mustapha Atatürk ».

latines et transcrivant phonétiquement avec une très grande précision les phonèmes de la langue parlée[234].

Cet alphabet a été adopté par l'assemblée nationale en décembre 1928 et immédiatement utilisé dans l'enseignement et dans l'administration. En 1929, l'enseignement de l'arabe et du persan a été supprimé de l'école turque. Analysons les étapes de cette politique linguistique, ses résultats et le mode d'intervention de l'Etat.

Sous la plume de Lionel Bazin décrivant la situation turque avant la révolution kémaliste, on trouve :

> *Dans l'Etat islamique théocratique et multinational qu'était l'Empire Ottoman, soumis à une acculturation arabe et persane intense dans ses classes dirigeantes – et spécialement dans la classe intellectuelle, comme celle des ulémas -, la langue écrite et littéraire était devenue, au cours des siècles, un idiome savant envahi de termes arabes et persans, de plus en plus éloigné du parler turc vivant, et inaccessible à la masse populaire turque*[235].

Cependant, jusqu'en 1927, le peuple s'inscrivait sur 2 lignées différentes dont l'une consiste à adapter l'alphabet arabe à la phonétique turque, une réforme qui consiste à ajouter des signes diacritiques aux voyelles concernées et ainsi d'adapter la graphie arabe aux spécificités de la langue turque ou en créant d'autres caractères, l'autre (groupe constitué d'une minorité) consiste à changer le système d'écriture. Mais, la décision kémaliste s'est penchée vers l'élaboration d'un alphabet turc adapté de l'alphabet latin. Nous allons voir ci-dessous la politique linguistique suivie en Turquie et ses conséquences.

4.2.3. La révolution linguistique en Turquie : processus et résultat d'une politique linguistique

La révolution linguistique en Turquie a été précédée d'une loi linguistique datant du 24 mars 1924 qui a interdit le kurde dans les écoles et les associations et les publications kurdes.

[234]Calvet L.-J., 1987, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot, p. 189.
[235]Calvet L.-J., 2002, *Le marché aux langues, Essai de politologie linguistique sur la mondialisation*, Plon, pp. 35-36.

> *La politique dans laquelle s'inscrira cette politique n'était pas seulement moderniste, laïque, proeuropéenne, elle était aussi centralisatrice, ou jacobine, elle visait au monolinguisme*[236].

Selon Louis-Jean Calvet (2002) la *révolution linguistique prenait des allures d'une révolution laïque*[237] où la sacralité du caractère arabe (langue de transcription du Coran) s'oppose à la modernité et à la laïcité du caractère latin.

> *Parallèlement, on supprima les tournures grammaticales arabo-persanes dont la langue écrite était truffée, puis on entreprit de remplacer tout le vocabulaire arabo-persan par un vocabulaire d'origine turque, et enfin on supprima l'enseignement de l'arabe et du persan dans les écoles. Cette politique linguistique avait donc une allure moderniste, laïque, proeuropéenne qui dépassait de très loin une simple intervention sur la graphie de la langue et devenait le versant linguistique d'une intervention politique*[238].

Cette étude permet de noter que cette intervention ou cette réforme d'écriture a touché ainsi les autres composantes de la langue (grammaire, vocabulaire,…).

Selon Louis-Jean Calvet, *il y a derrière toute politique linguistique une politique*[239]. Dans l'exemple turc, la politique qu'on trouve derrière la réforme de l'écriture, derrière la révolution linguistique de Mustapha Kemal est *la laïcisation, la volonté de se démarquer des politiques de l'Empire Ottoman, de se rapprocher de l'Occident, le centralisme linguistique, etc.*[240].

Lionel Bazin a noté que *L'écart entre la langue turque-ottomane (écrite) de la fin du XIXe siècle ou du début du XXe siècle et la langue turque « républicaine » actuelle, écrite et enseignée, est à ce point considérable que, même transcrits de l'ancien système arabo-turc dans le nouvel alphabet turc-latin, les textes ottomans de la dernière période sont, dans leur grande majorité, incompréhensibles pour un turc de moins de soixante ans n'ayant pas suivi des cours spécialisés (de niveau universitaire)*[241].

Si la réforme de l'écriture en Chine consistait dans l'aménagement des caractères chinois (simplification des caractères) dont l'objectif est de faciliter la mémorisation et l'apprentissage de ces caractères, en Turquie, la révolution linguistique a visé le changement

[236] *id.*, p. 37.
[237] *id.*, p. 36.
[238] *id.*, p. 37.
[239] *id.*, p. 41.
[240] *id.*, p. 41.
[241] *id.*, p. 42.

de système d'écriture (de la graphie arabe à la graphie latine adaptée au turc) ainsi que le lexique dont l'objectif est de « purifier » la langue turque de l'emprunt à l'arabe et au persan. Cette intervention étatique sur la graphie de la langue se trouve en liaison avec notre sujet de recherche, l'amazighe et sa graphie tifinaghe. Ainsi, au Maroc, le choix de la graphie pour enseigner/apprendre l'amazighe a fait couler beaucoup d'encre puisque l'amazighe peut s'écrire en trois graphies. Ainsi, le choix d'une graphie parmi les trois relève d'une décision politique, institutionnelle (par l'IRCAM) basée sur la scientificité du caractère latin, la sacralité du caractère arabe et l'aspect identitaire (symbolique) de l'alphabet tifinaghe (cf. Section I, Partie 2, Chapitres 1 et 2). Même s'il est issu d'une décision impérative ou indicative, le fait d'opter pour tifinaghe en tant que graphie officielle pour l'amazighe, impose l'exclusivité de l'emploi de cette graphie à l'école, aux médias,… mais n'exclut pas la production dans les autres graphies latine et arabe. Et quand il s'agit d'une langue présente sous plusieurs formes dialectales comme dans le cas de l'amazighe, on sait que l'objectif d'une politique linguistique peut aussi être d'intervenir sur le corpus de cette langue en procédant à sa standardisation.

A propos du problème de la graphie et de la variation, nous avons pris l'exemple catalan parce que, comme l'amazighe qu'on trouve en France, en Espagne, au Maroc, en Algérie,…, la langue catalane s'étend entre la France et l'Espagne et son statut varie d'un Etat à l'autre puisque sa co-officialité en Catalogne s'oppose au maintien de son statut de langue régionale en France.

4.3. Le catalan : une langue officielle en Catalogne et régionale en France

La relation catalan/castillan en Catalogne nous donne l'exemple d'un conflit linguistique (langue basse/langue haute) qui a donné naissance à une reconnaissance du catalan comme une langue en co-officialité avec le castillan. Tandis que la relation catalan/français de l'autre côté de la frontière française, a évolué vers la substitution du catalan au français. La substitution en question concerne le statut de la langue catalane qui s'impose en France en tant que langue régionale.

En 1931, le régime républicain s'est institué en Espagne (cf. Texte 9.1, Annexes 2). Il a essayé de répondre à la quête du pluralisme linguistique et d'autonomie politique en accordant, en 1933, un statut d'autonomie à la Catalogne. Mais la guerre civile et le triomphe du général Franco en 1939 ont désorienté ce projet et au nom de l'unité de l'Espagne, on

imposa l'uniformité politique et le monolinguisme. L'instauration d'un régime démocratique (1979) en Espagne a entraîné une rectification complète de cette politique. Ainsi, l'actuelle constitution espagnole, promulguée en 1978 reconnaît la pluralité linguistique et culturelle en Espagne.

Avec Henri Boyer (1991a), on parle de « normalisation » pour le statut du catalan et ses usages sociolinguistiques dans la communauté. Ce concept implique une « normativisation » linguistique du catalan. En Catalogne, le catalan a évolué en langue officielle et la « normalisation » est l'une des exigences pour l'enseignement de la langue.

4.3.1. De l'implantation géographique à l'évolution linguistique : langue minorée ou langue officielle ?

En Espagne, la répartition des langues officielles s'est basée sur le principe de territorialité en raison d'une langue par territoire (cf. *Constitution espagnole*, décembre 1978). Ainsi, la Catalogne a bénéficié en 1979 d'un statut de collectivité autonome. Et selon Henri Boyer (1991a), le catalan qui avait cessé d'être langue officielle au XVIIIe siècle sans perdre son statut de langue officielle, a reconquis le terrain, progressivement, depuis la « Renaissance » et l'établissement du statut d'autonomie de la Catalogne en 1979.

S'étendant entre la France et l'Espagne (cf. Carte 3, Annexes 1), l'usage de la langue catalane (cf. Texte 9.2, Annexes 2) à évolué en Catalogne (Espagne) pour atteindre le statut de « langue co-officielle » avec le castillan, tandis qu'en France, il est encore pris pour une « langue régionale ». Ce statut d'autonomie de la Catalogne et ce statut co-officiel de la langue catalane imposent la diffusion de cette dernière à côté de la langue de l'Etat espagnol : le castillan. Cette diffusion est permise à travers, en plus de l'accès aux médias, l'introduction de la langue catalane à l'école. Et cet accès au système éducatif implique, dans le cas d'une langue qui était présente sous différentes formes dialectales et qui avait subi un conflit linguistique avec le castillan, une normalisation permettant aux apprenants une langue « normée ».

4.3.2. L'enseignement du catalan : l'exigence de la normalisation

En évoquant l'action d'implantation de la langue catalane, nous ciblons, principalement, l'introduction de cette langue à l'école. Sans omettre l'importance de l'accès aux médias permettant, en outre, la diffusion de la langue et de la culture catalanes, l'école

reste l'environnement où le développement de la langue est en gestation. Ainsi, s'agissant d'une langue, d'une part, présente sous différentes variétés dialectales et d'autre part, en relation conflictuelle avec le castillan (domination, relation diglossique), la survivance de la langue, comme l'a noté Philippe Folliot (2008), est permise à travers l'école. Mais, si la présence de la langue sous différentes formes dialectales exige une normativisation linguistique, le statut que l'Etat attribue à cette langue permet ou non son développement.

4.3.3. La langue catalane : codification linguistique et implantation sociolinguistique

Si la normalisation veille sur le rétablissement du statut de « langue catalane » (statut défavorable sous le régime franquiste et favorable après le rétablissement du régime démocratique) où elle concerne le statut et les usages sociolinguistiques de cette langue dans la communauté sur le plan de la forme de la langue, la normativisation s'impose pour équiper la langue (codification de la graphie, …) :

> *Une chose est la normativisation, la codification linguistique de l'idiome, une autre la normalisation, qui concerne son statut et ses usages sociolinguistiques dans la communauté et qui, quoiqu'on en dise, ne se décrète pas vraiment. C'est évidemment sur le terrain de la normalisation que la bataille a été et reste la plus dure. Cette idée de normalisation, tout à fait centrale dans la bataille de la langue en Catalogne autonome, a d'abord été un concept, puis une revendication collective, enfin un mot d'ordre du gouvernement catalan*[242].

Donc, la normalisation (l'action sur le statut/statut de la langue) et la normativisation (l'action sur le corpus de la langue) sont les deux faces d'une même pièce et comme l'a noté Carles Castellanos I Llorenç, *une langue standardisée ne peut exister que si les emplois sociaux sont larges et, d'un autre côté, l'élaboration du corpus de la langue est l'un des instruments les plus déterminants dans le processus de normalisation sociale. Forme standardisée et emploi social sont les deux faces d'une même pièce*[243].

Avec la création de l'institut des études catalanes (*Institut d'Estudis Catalans*) en 1907, la situation linguistique du catalan s'est renforcée par la publication des œuvres maîtresses du linguiste Pompeu Fabra : le *Diccionari ortogràfic* (le dictionnaire

[242]Boyer H., 1991a, *Langues en conflit : études sociolinguistiques*, Paris, l'Harmattan, pp. 204-205.
[243]Castellanos I Llorenç C., 2004, L'expérience catalane de normalisation linguistique in *Standardisation de l'Amazighe*, Actes du séminaire organisé par le Centre d'Aménagement Linguistique, Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat, 8-9 Décembre 2003, p. 28. (Série : Colloques et Séminaires – N°3 -),

orthographique) (1917) qui faisait suite aux *Normes ortogràfiques* (normes orthographiques) (1913), la *Gramàtica catalana* (grammaire catalane) (1918), enfin le *Diccionari General de la Llengua Catalana* (dictionnaire général de la langue catalane) (1932). Selon Carles Castellanos I Llorenç (2004), les normes orthographiques du catalan ont été fixées en 1913 et en 1932 où il y a eu une adaptation aux parlers de la région de Valence (ce sont les normes de Castelló). Au début du XX^{e} siècle, une langue littéraire s'est instituée. Elle a été employée pendant le régime démocratique (1931-1939) et a vivoté pendant les longues périodes de dictature (1923-1930 et 1939-1979). Et en ce qui concerne les formes de la langue employées jusqu'à la fin de la deuxième dictature espagnole, il s'agissait d'un code écrit peu souple, trop rigide puisque son emploi est resté, pendant des décennies, réduit presque aux seuls usages littéraires.

> *Les normes du catalan contemporain ont été codifiées à partir de 1907, sous l'impulsion de l'Institut d'estudis catalans, notamment grâce à l'œuvre de Pompeu Fabra (1868-1948). De nos jours, le catalan est doté de tous les instruments permettant son utilisation comme langue officielle et scientifique*[244].

Et si *la création d'un standard pour une langue revient, donc, à terme, à créer aussi des conditions sociales et politiques nécessaires à son emploi généralisé*[245], la difficulté du processus de standardisation réside, selon Carles Castellanos I Llorenç, dans le fait *qu'une nouvelle langue standard doit toujours s'établir sur des domaines occupés auparavant par d'autres langues. Souvent, les fonctions de la langue standard existent déjà. On doit seulement les acquérir. Voici la difficulté pratique et concrète de la normalisation des langues issues d'une situation de minorisation. Il faut une volonté collective forte et claire pour faire prévaloir les droits linguistiques*[246].

En 1983, la *Generalitat* a fait adopter par le Parlement catalan de Barcelone la *Loi sur la normalisation linguistique en Catalogne*. Pour Jacques Leclerc (2006), cette loi était l'équivalent de la *Charte de la langue française au Québec*. La loi catalane imposait l'usage du catalan dans toutes les cérémonies, manifestations,… en le mettant sur un même pied d'égalité avec le castillan. Ces lois (cf. Texte 9.3, Annexes 2) garantissent aux Catalans

[244]Sibille J., 2000, *Les langues régionales*, Flammarion, p. 41.
[245]Castellanos I Llorenç C., 2004, L'expérience catalane de normalisation linguistique », in *Standardisation de l'Amazighe*, Actes du séminaire organisé par le Centre d'Aménagement Linguistique, Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat, 8-9 Décembre 2003, p. 28. (Série : Colloques et Séminaires – N°3 -)
[246]*id.*, p. 28.

l'apprentissage des deux langues catalane et castillane et leur emploi dans toutes leurs activités privées et publiques. Nous allons présenter ci-dessous quelques résultats à l'enseignement de la langue catalane.

4.3.4. L'enseignement du catalan : quelques résultats

En Catalogne, la catalanisation de l'enseignement a été constante depuis 1983. Suite aux documents consultés à ce propos, la catalanisation du système éducatif est considérée, maintenant, comme réussie. Le catalan devient donc la principale langue d'enseignement (proportion d'environ 68 % pour l'année 1995-1996) dans la majorité des écoles. Dans quelques rares écoles primaires, le minimum légal de cinq heures hebdomadaires consacrées au catalan est respecté. Au secondaire, en 1995-1996, quelque 42 % des centres d'enseignement donnent tout leur enseignement en catalan, 33 % le donnent à plus de la moitié des groupes scolaires, 20 % à moins de la moitié, 5 % à tous les groupes à la fois en catalan et en castillan, 0,1 % uniquement en castillan.

Selon Jacques Leclerc (2006), la politique de catalanisation n'a pas toujours été appliquée avec rigueur en raison parfois du manque de personnel enseignant. Chaque année, le nombre d'instituteurs de catalan augmente, des séminaires de didactique et des visites ponctuelles dans les écoles ont été organisés, et l'enseignement du catalan est de plus en plus planifié. De plus, des cours d'éducation aux adultes sont offerts dans toute la Catalogne et ils sont couronnés par des certificats officiels. Il est admis que les deux langues officielles sont enseignées en Catalogne, mais une nette prédominance est accordée à *la langue propre* de la Catalogne : le catalan. Il est possible toutefois que les estimations gouvernementales sur la langue d'enseignement soient quelque peu surévaluées.

Le catalan est aussi langue officielle ou co-officielle en Andorre, en Catalogne, au Pays valencien et aux îles Baléares, *il entre dans les enseignements primaire, secondaire et supérieur, à la fois comme matière d'enseignement et comme langue véhiculaire*[247]. Tandis qu'en France, la situation reste « complexe ». Autrement dit, si le catalan est enseigné en Catalogne en tant que langue officielle, de l'autre côté de la frontière, il est pris, en Roussillon (département des Pyrénées-Orientales), pour une langue régionale (cf. Texte 9.4, Annexes 2). D'ailleurs, Martine Marquilló Larruy (1999) présente deux contextes dans lesquels les statuts

[247]Becat J., 2003, Le catalan, in Cerquiglini B. (sous la direction de) 2003, *Les langues de France*, Presses Universitaires de France, p. 92.

du français et du catalan se trouvent inversés : il s'agit du contexte d'Andorre[248] où le catalan est la seule langue officielle tandis que le français, la langue du pays voisin, jouit d'une position plus fragile de langue « régionale ». A Perpignan la situation s'inverse puisque le catalan connaît « la précarité d'une langue historiquement dominée ». Cette langue régionale qui a statut, à l'université, de langue vivante étrangère, bénéficie d'un enseignement à tous les niveaux et d'un CAPES.

> *En France, le catalan ne bénéficie pas d'une reconnaissance officielle ni d'un statut juridique précis, tout comme les autres langues territoriales. Cependant, il bénéficie de dispositions réglementaires qui permettent son enseignement à tous niveaux et un CAPES interne et externe. Par contre, à l'Université, pour les diplômes d'Etat, le catalan a statut de langue vivante étrangère. C'est le seul cas en France parmi les langues territoriales ou régionales*[249].

Pour récapituler, la gestion des langues dans une situation plurilingue comme nous l'avons souligné au début, relève des responsabilités de l'Etat (par exemple au Maroc) ou d'une collectivité territoriale (par exemple en Catalogne). Ainsi, l'Etat élabore des politiques linguistiques pour résoudre certaines situations de conflit linguistique (par exemple : catalan) en rétablissant le statut d'une langue jusque-là minorée (par exemple : l'amazighe au Maroc). Comme il peut intervenir sur la graphie d'une langue en réformant un alphabet existant (les caractères chinois), ou en changeant de graphie (exemple turc) ou en choisissant une graphie parmi d'autres graphies qui relèvent de la tradition scripturale de la langue en question (exemple : l'amazighe et sa graphie tifinaghe).

La référence à la situation turque, la situation chinoise et la situation catalane n'est pas arbitraire puisque nous avons pris en considération les points à traiter dans ces situations qui peuvent être comparables à la situation amazighe. Autrement dit, le choix de la graphie tifinaghe pour écrire l'amazighe au Maroc ne relève ni de la réforme d'un alphabet existant comme en Chine ni du changement d'alphabet comme en Turquie. Par contre, ce choix se base en principe sur l'identité que tifinaghe représente, comparable à l'identité chinoise transmise à travers les caractères chinois. Ce choix s'oppose à la modernité liée au caractère latin choisi en Turquie par exemple.

[248]L'Andorre faisait partie de la Catalogne mais, la constitution votée en 1993 en fait de cet état un état de droit.
[249]Becat J., 2003, Le catalan, in Cerquiglini B. (sous la direction de), 2003, *Les langues de France*, Presses Universitaires de France, p. 83.

Ni le chinois ni le turc ne sont des langues minorées donc, pour prendre l'exemple d'une langue minorée qui a évolué dans son histoire. Le catalan représente pour nous, la langue ex-minoritaire qui a réussi à s'imposer en tant que langue officielle en Catalogne, en s'opposant à la langue kurde qui malgré sa reconnaissance dans la Constitution irakienne (2005) en tant que langue officielle de l'Etat, est interdite en Turquie. En parallèle, le corse reste l'exemple d'une langue minorée qui s'enseigne à l'école et se développe dans la vie sociale. Grâce à nos contacts avec Alain Di Meglio, nous allons dans le suivant chapitre faire un gros plan sur cette situation pour chercher des parallélismes avec la situation de l'amazighe au Maroc.

Chapitre 2 : Gros plan sur la situation corse

Après le traitement des concepts sociolinguistiques, ce chapitre traitera de l'application de ces concepts à la situation corse. En nous basant sur les travaux de Jean-Baptiste Marcellesi, Alain Di Meglio, et Jean-Marie Comiti, nous allons élucider la situation sociolinguistique de cette langue et son enseignement.

Nous pensons que des références à cette histoire peuvent nous aider à analyser la situation de l'amazighe, même si une différence fondamentale existe puisque l'amazighe n'a jamais été un dialecte de la langue dominante actuelle, qui est l'arabe (cf. Introduction).

1. Comment un « dialecte » de l'italien est devenu une « langue polynomique » ?

Dans l'histoire linguistique de la Corse, la présence italienne puis française sur son territoire a fait du corse un dialecte de l'italien. Si c'est suite à un processus d'hégémonie que le corse a dépendu de l'italien et c'est grâce à un processus d'individuation sociolinguistique que le corse a été déclaré 'langue autonome' en présence des deux langues italienne et française.

Entre les différents concepts sociolinguistiques élaborés et analysés par les Corses et abordés par Jean-Baptiste Marcellesi dans ses ouvrages (1986,…) relativement à la langue corse, les concepts d' « individuation sociolinguistique » et de « reconnaissance-naissance » ont fait la base de la déclaration du corse-langue autonome et l'origine de la réflexion sur la « langue polynomique ». Nous allons traiter ci-dessous de l'émergence de la langue corse.

1.1. La Corse et sa langue

D'après Jacques Leclerc, *La Corse (Corsica en corse) est une île de la Méditerranée située à 170 km au sud de Nice (France), à 84 km de la péninsule italienne et à 14 km de l'île de la Sardaigne (Italie). L'île a une superficie de 8681 km², ce qui équivaut à 3,5 fois moins que la Belgique et à 1,6 % du territoire français. C'est la quatrième île de la Méditerranée après la Sicile, la Sardaigne et Chypre*[250]. Comme la carte montre (cf. Carte 5, Annexes 1), la Corse est géographiquement proche de la France et de l'Italie, ce qui fait qu'il pourra y avoir des conséquences linguistiques de ce rapprochement.

[250]Disponible sur : *http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/monde/Plan_du_site.htm*

1.1.1. Brève histoire de la Corse et ses conséquences linguistiques

Historiquement parlant, la Corse a été pour longtemps une colonie de Gênes (qui utilisait le toscan dans l'administration et les rapports de pouvoir). Puis quasiment indépendante, elle a constitué son état entre 1730 et 1768 et plus précisémment en 1755 où on a assisté à l'avènement de la Nation corse avec Pascal Paoli. Elle a été attachée à la France en 1769 où la République française lui a accordé un statut particulier de *Collectivité Territoriale*. Depuis la loi Joxe de 1992, la République française a doté l'île d'une *Assemblée de Corse* qui possède des pouvoirs importants dans l'administration des affaires intérieures de l'île. Le 29 juillet 2000, l'île, par un processus de paix, s'est vu octroyer une nouvelle autonomie consistant à lui permettre d'adapter des lois nationales (sous le contrôle de l'assemblée nationale française) : l'emploi de la langue corse à l'école, la réduction des deux départements corses en un seul,…. Ce nouveau statut a été reconnu par la loi N° 2002-92 du 22 janvier 2002 relative à la Corse. Et en 2003, la Corse est devenue une *Collectivité Territoriale spécifique*[251]. L'île est formée, donc, de deux départements français : la Haute-Corse (no 2A) dont le Chef-lieu est Bastia et la Corse-du-Sud (no 2B) dont le Chef-lieu est Ajaccio (cf. Carte 5, Annexes 1).

D'après les études consultées à ce propos, le corse parlé existe, linguistiquement parlant, depuis plus d'un millénaire et jusqu'à l'annexion à la France, la Corse avait comme langue officielle « l'italien ». Et c'est *au moment du développement de l'école de la IIIe République, en français, que l'autonomie linguistique de l'île, vis-à-vis de la péninsule italienne, commence à être revendiquée*[252]. C'est en janvier 1974 que le corse a été ajouté à la liste des langues régionales de la France dans une extension de la loi Deixonne de 1951 (1974, 1983, …).

Dans sa forme linguistique, la langue corse est formée d'un ensemble de variétés linguistiques qui se répartissent sur l'île de manière différenciée. Les linguistes ont l'habitude d'évoquer deux grandes variétés, *u cismuntincu* et *u pumuntincu*. Autrement dit, le corse du nord et le corse du sud. Par contre, Jean-Marie Comiti (2005), lui, parle de trois aires linguistiques dont le corse septentrional, le corse central, et le corse méridional. Pour ce dernier, chacune de ces aires linguistiques correspond à un « régiolecte » qui *se décompose*

[251]cf. Corse. Disponible sur : *http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/corsefra.htm*
[252]Marcellesi J.-B., 2001, Parcours d'un sociolinguiste : de la langue corse au discours politique, in Marcellesi J.-B., 2003, *Sociolinguistique, Epistémologie, Langues régionales, Polynomie*, l'Harmattan, p. 14.

ensuite en sous-variétés correspondant à des dialectes ; ces derniers se subdivisent en entités encore plus petites, les parlers[253]. Dans cette appartenance au groupe linguistique italo-roman, la langue corse, selon Jean Sibille (2000), est proche de l'italien (cf. Texte 12, Annexes 2). Ainsi, les parlers du nord et de l'est de l'île sont proches des parlers ruraux de la Toscane, tandis que ceux du sud présentent de nombreux points communs avec les dialectes de l'Italie méridionale et, sur le plan phonétique, avec le Sarde.

> *Les dialectes de l'est de l'Ile de Beauté sont proches des dialectes ruraux de la Toscane et ceux du sud de l'Ile, des dialectes de l'Italie méridionale, notamment du Calabrais. (…) Jusqu'au XIXe siècle, le rapport entre corse et italien (toscan) était perçu comme deux niveaux d'une même langue, la lingua italiana, le corse étant la langue parlée et l'italien la langue de la culture écrite*[254].

Si, à cause de cette parenté du corse avec l'italien, le système d'écriture corse a été adapté de l'italien officiel (« Manuel pratique d'orthographe corse » de Dominique-Antoine Geronimi et Pascal Marchetti (1971)), Jean-Baptiste Marcellesi voit dans les « indicateurs linguistiques de corsité » des traits permettant l'identification et la discrimination du corse par rapport à l'italien. Ces indicateurs linguistiques relèvent du processus d'individuation sociolinguistique qui a été suivi par les Corses dans le cadre de la recherche de l'autonomie de leur langue.

Après l'annexion à la France[255], on assiste, en Corse, à un bilinguisme français-italien. Mais, à partir du second Empire, l'italien cède de plus en plus la place au français comme langue écrite. Ainsi, le terrain linguistique s'est trouvé conquis par le français et une littérature d'expression corse commence à s'épanouir pour déclarer, par la suite, l'autonomie linguistique du corse par rapport au français. Donc, à la place de la parenté corse/italien (diglossie stable dont le corse serait la variété basse (B) et l'italien en est la variété haute (H)) s'installe un conflit, une diglossie instable (comme l'exemple catalan/castillan) corse/français déclarant le détachement de l'italien et l'autonomie de la langue corse, reconnue depuis 1974 comme une langue régionale de la France.

---

[253]Comiti J.-M., 2005, *La langue corse entre chien et loup*, Paris, L'Harmattan, p. 92.

[254]Fusina J., 1984, Le corse, in *"Par les langues de France"*, Étude menée par le laboratoire de recherches interculturelles du CNRS, avec la collaboration technique de Rossana Vaccaro, centre national d'art et de culture Georges Pompidou, p. 84.

[255]L'annexion de la Corse a la France a fait que, juridiquement parlant, l'île de Corse forme deux départements français: la *Haute-Corse* (no 2B) dont le chef-lieu est Bastia et la *Corse-du-Sud* (no 2A) dont le chef-lieu est Ajaccio. Il n'y a pas de capitale en Corse, mais deux préfectures, Ajaccio et Bastia; l'Assemblée de Corse siège à Ajaccio, sans autre prérogative. Disponible sur : *http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/monde/Plan_du_site.htm*

> *Si historiquement corse et italien ont pu entretenir un rapport de complémentarité, il ne peut plus en être de même entre corse et français compte tenu de l'origine et de la réalité linguistique fort différente des deux systèmes en présence. C'est grosso modo en ces termes que la question de l'accès du corse à l'écrit journalistique sera posée par la revue A Tramuntana du poète Santu Casanova en 1896*[256].

A la fin du XVIIIe siècle et jusqu'au Second Empire s'installe en Corse une co-officialité de fait des langues italienne et française qui consacre pendant des décennies la persistance de l'ancienne culture de référence bien après la domination génoise. Selon Jean Chiorboli (2002), *cette co-officialité porte sur diverses pièces essentielles de l'administration : à commencer par le code corse dont les 14 volumes, recueil de toutes les pièces (écrits, déclarations, lettres patentes, arrêtés et règlements) publiés « dans l'île depuis la soumission à l'obéissance du Roi », qui est édité en deux langues de 1778 (premier volume) à 1790, soit plus de vingt années après la conquête de 1769. Après la révolution, il en va de même pour le Bulletin des Lois de la République, le Journal du Département de la Corse, bulletin officiel de l'époque, qui est bilingue de 1817 à 1824 [français/italien]*[257]. L'histoire du corse, présentée brièvement ci-dessus, relate les revendications des différentes associations corses qui ont abouti, après l'intervention du pouvoir politique, à une reconnaissance du corse en tant que langue et en tant que partie prenante des langues enseignées à l'école. Alors, du point de vue de la linguistique structurale, le corse est un dialecte de l'italien tandis que la sociolinguistique consacre l'autonomisation de cette langue.

1.1.2. L'émergence de la langue corse

En se référant à la linguistique structurale, *revendiquer une parenté [du corse] avec l'italien comme le font les autonomistes de A Muvra est en partie vrai, même si la référence exclusive au toscan littéraire n'est pas recevable. Leur erreur consiste à s'inscrire dans une réalité socioculturelle qui n'a plus cours dans l'époque où elle cherche refuge. Mais on ne saurait leur reprocher l'exclusivité d'une telle position : Claude Hagège (1987) considère le corse comme un dialecte, bien qu'il souligne prudemment que ce concept soit relativement*

[256] *id.*, p. 99.
[257] *id.*, p. 98.

flou[258]. En parallèle, en se référant à la sociolinguistique, le linguiste autrichien Heinz Kloss *(…) fournit les outils conceptuels opératoires (Thiers, 1986). Selon lui, un dialecte peut accéder à un statut supérieur par la pratique systématique de l'écrit et l'extension des domaines d'usage de celui-ci : c'est le phénomène de l'élaboration linguistique. (…) il faut également que la communauté parlante revendique la spécificité de son idiome, quand bien même il présenterait d'indéniables analogies avec d'autres dialectes ou une autre langue : Kloss parle alors de volonté populaire*[259]. Donc, entre la linguistique structurale et la sociolinguistique et entre l'autonomie et l'hégémonie, la parenté corse/italien s'est-elle vue remplacée par le bilinguisme français/italien pour déclarer, par conséquent, le corse comme langue autonome (cf. Texte 12, Annexes 2). L'accession du corse au statut de langue surtout de langue enseignée est, selon Alain Di Meglio (juin 2002), le résultat d'un cheminement historique particulier où *l'émergence de sa conscience n'est pas le résultat d'une déclaration politique à partir d'un centre mais d'une différenciation dont nous décrirons le processus à travers diverses acceptions de diglossie qui détermine un rapport hiérarchique entre deux variétés linguistiques ou deux langues dans une même communauté*[260]*. De Ferguson (1959) à l'acception catalane (années 70) en passant par les évolutions apportées par Fishman (1967), le concept de diglossie qui se divulgue vraiment à partir des années 60 vient coller, dans la variation évoquée, aux différentes phases de la conscience puis de l'affirmation de la langue corse. Le concept de Ferguson revisité sensiblement par Fishman vient expliquer la stabilité et la neutralité du rapport langue/dialecte jusqu'aux années 70. La conception catalaniste introduira le paramètre de l'évolution vers la disparition de l'une des deux langues qui entrent alors en conflit. (…) Face à cette pression, l'école s'adapte par la permissivité du politique et ouvre progressivement un espace où peut se développer un nouveau savoir : la langue corse*[261]. L'école comme domaine d'usage met la diglossie à l'épreuve de la polynomie, *concept opérant, savoir savant bâti à partir de la situation corse et qui arrive*

[258]Ottavi P., 2007, L'enseignement d'un vernaculaire à l'école : repli identitaire ou ouverture à la modernité ?, in Burban Ch. et Lagarde Ch. (travaux réunis par), *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ?*, Actes du colloque du 30 septembre et 1er octobre 2005, Université Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan, p.140. (Coll. Etudes)
[259]*id.*, p. 140.
[260]Di Meglio A., juin 2002, Emergence d'une langue et conditions de l'élaboration didactique d'un savoir : le cas du corse, in *La circulation des savoirs : la situation de l'enseignement de la langue et de la culture corse*, IUFM de Corse. Disponible sur : *http://www.corse.iufm.fr/recherche/fichiers/savoirs.pdf*
[261]*id.*

comme une solution aux conflits linguistiques modernes[262]. Et c'est ce concept de « polynomie » qui a donné un cadre à l'enseignement du corse.

1.2. L'enseignement de la langue corse : difficultés et solutions proposées

C'est la volonté militante qui a assuré les premiers pas didactiques du corse et surtout avec l'apparition du journal *A Tramuntana*. Ceci dit que le statut actuel du corse à l'école est issu de l'ensemble des revendications associatives, syndicales, partis politiques corses et décisions politiques issues des différentes collectivités officielles Etat et/ou Région (cf. Di Meglio A., 2003). Et relativement à la situation de la langue amazighe au Maroc et en Algérie, ce sont les revendications militantes qui ont posé d'une part les premiers pas d'un enseignement de l'amazighe et d'autre part, c'est grâce à cette demande sociale que l'état marocain et l'état algérien ont été amenés à officialiser l'insertion de l'amazighe à l'école par des décrets et des notes ministérielles.

De retour à la question corse et d'après Jean Sibille (2000), le mouvement culturel corse, dont fait partie *A Muvra*, journal corse, organe du *Partitu Corsu d'Azione*, animé par Petru Rocca qui réclamait des thèmes de revendication à forte coloration politique (d'après Guy Gauthier, in Robert Lafont, 1982), privilégie l'apprentissage, par l'élève, de la variété parlée dans le lieu où il habite tout en lui apprenant les autres formes dialectales pour en développer une connaissance passive.

> *Le mouvement culturel corse n'a pas cherché à imposer une langue unifiée à l'ensemble de l'île, préférant accepter « la langue corse telle qu'elle est, dans cette dialectique de l'un et du multiple qui est celle de la vie » (F. Ettori). Les linguistes corses parlent de « langue polynomique » : son enseignement est fondée sur chaque variété lexicale ; l'enfant apprend d'abord le parler du lieu où il habite et s'initie peu à peu à d'autres variétés ; pour finir par acquérir une connaissance passive de l'ensemble des parlers de l'île*[263].

Cette inclination vers le développement d'une « langue polynomique » basée sur les variétés dialectales préexistantes vise en parallèle, permettre à l'apprenant d'acquérir une connaissance sur les dialectes autres que le sien. Cette connaissance peut être mise en œuvre pour comprendre l'autre mais elle n'oblige pas l'apprenant à parler un dialecte autre que le

[262] *id.*
[263] Sibille J., 2000, *Les langues régionales*, Flammarion, pp. 32-33.

mien. L'objectif donc est l'intercompréhension. Par contre, au Maroc, par l'apprentissage de l'amazighe durant les première années de l'école primaire (1ère et 2ème année), les chercheurs de l'IRCAM travaillant sur ce sujet parlent de « approfondissement du parler local » avec une ouverture sur les autres dialectes de l'amazighe marocain en 3ème et 4ème année. Donc, on se base à ce niveau sur « comprendre l'autre qui parle un dialecte autre que le mien » et « parler un dialecte autre que le mien » pour acquérir une connaissance active permettant à ces apprenants de parler un « amazighe standard » compréhensible par tous les amazighophones du Maroc en 5ème et 6ème année. Cette théorie nécessite une large expérimentation sur un plan longitudinal pour démontrer sa faisabilité. « Développer une connaissance passive » chez l'apprenant de ce que représente pour l'apprenant corse un dialecte autre que le mien est donc, l'un des objectifs des militants corses veillant sur le développement d'une langue plynomique. Ce militantisme s'est déplacé au sein de l'éducation nationale (secteur public) pour réduire, petit à petit, le rôle et le poids majeurs des associations (cf. Texte 13, Annexes 2). En vue d'améliorer la présence de la langue corse à l'école, les Corses et surtout les chercheurs en didactique et pédagogie tentent de résoudre les problèmes auxquels les enseignants et les apprenants font face. Et même en présence d'un bilan (cf. Texte 14, Annexes 2) qui a été fait par les spécialistes et qui a noté le niveau atteint par cette langue dans les écoles de l'île, les difficultés persistent. Selon Alain Di Meglio (1997), la première difficulté qui s'impose à l'enseignement/apprentissage du corse est son caractère facultatif. D'où le problème de la discontinuité de l'offre du corse à l'école.

> *Le statut facultatif constitue une autre source de difficultés. Si l'option établit des choix concurrentiels, le statut facultatif vient souvent en supplément d'une somme horaire commune à tous les élèves. Le fait qu'une partie de la classe soit déchargée de travail scolaire pendant que le groupe ayant choisi le corse a cours influe sur la qualité du renouvellement du choix, notamment au niveau du passage 5ème/4ème*[264].

En Corse, *le Rectorat a en effet demandé à partir de la rentrée 1994 à la direction des collèges le regroupement par unités de classe des élèves ayant choisi de faire du corse, dans la mesure du possible. Cette mesure aura sans doute pour effet l'homogénéiser les parcours*

[264]Di Meglio A., 1997, *L'élaboration didactique d'une langue minorée : le corse. Problématique de l'enseignement du corse par l'approche sociolinguistique de documents didactiques entre 1974 et 1994*, thèse de doctorat (NR), dirigée par le professeur Jacques Thiers, soutenue à l'Université de Corté, Corse, p. 77.

dans un même groupe, de maintenir les affinités entre élèves[265]. Donc, c'est aux chefs des établissements scolaires d'aménager les emplois du temps afin d'assurer la continuité dans les apprentissages du corse. Dans ce caractère facultatif accolé à l'enseignement/apprentissage de la langue corse à l'école, Jean-Marie Comiti (2005) voit que le fait d'*offrir l'enseignement du corse aux seuls élèves qui le demandent est un choix qui consiste à ne « donner sa langue qu'aux chats ». C'est un choix restrictif qui relève essentiellement du politique et qui ne favorise certainement pas l'émancipation du corse dans l'ensemble de la société*[266]. En parallèle, l'obligation de l'apprentissage de l'amazighe au Maroc permet à tous les Marocains, qu'ils soient arabophones ou amazighophones, d'apprendre cette langue et de découvrir une culture amazighe qui fait partie du patrimoine national. Ceci encourage entre autres, l'émancipation et la diffusion de la langue et culture amazighes dans l'ensemble de la société. Par contre, en Algérie, l'apprentissage de la langue amazighe est facultatif, ce qui fait que la majorité des écoles qui introduisent cette langue dans leurs cursus se trouve en Kabylie et son émancipation varie d'une région à une autre en fonction de la demande sociale.

La restriction de l'enseignement/apprentissage de la langue corse lie l'émancipation de cette langue dans la société à la motivation des élèves et des familles qui, seuls, peuvent choisir de bénéficier ou non de ces cours. Autrement dit, il faut qu'ils trouvent dans le suivi des cours de langue corse une motivation pour en bénéficier. Mais, quand l'élève découvre qu'il ne retrouvera plus cette discipline (discontinuité) dans son cursus, il se dispense souvent de ces cours.

> *Au niveau de l'enseignement, la perspective d'un non-renouvellement déjà pensé (par exemple en cours de 5ème) a une influence directe sur la motivation de l'apprenant dans la mesure où il sait déjà que cette discipline n'existera bientôt plutôt plus dans son parcours scolaire*[267].

Pour favoriser la motivation des élèves pour apprendre le corse, il faut le faire *par une politique résolument tournée vers un bilinguisme scolaire généralisé et officiel (…) [qui] donnera à la langue corse les moyens d'investir tout l'espace social, sinon elle risque fort d'endosser à jamais la seule fonction de discipline scolaire dans une école qui lui servira*

[265] *id.*, p. 78.
[266] Comiti J.-M., 2005, *La langue corse entre chien et loup*, Paris, L'Harmattan, p. 87.
[267] Di Meglio A., 1997, *L'élaboration didactique d'une langue minorée : le corse. Problématique de l'enseignement du corse par l'approche sociolinguistique de documents didactiques entre 1974 et 1994*, thèse de doctorat (NR), dirigée par le professeur Jacques Thiers, soutenue à l'Université de Corté, Corse, p. 77.

d'unique refuge[268]. La deuxième difficulté est liée à la généralisation nécessaire de l'enseignement du corse au primaire. En l'absence de cette généralisation, les Corses soulignent la nécessité de multiplier les sites bilingues français/corse et de multiplier les sites de séjour qui s'engagent à assurer un enseignement du corse par immersion, par un bain linguistique (cf. Di Meglio A., 2005).

> *Malgré ce cadre offrant de grandes possibilités, l'école primaire reste le maillon faible de l'enseignement de la langue régionale. Il s'offre de la disparité de la mise en pratique de ces textes qui n'ont jamais connu de véritable plan global d'application. L'offre et la généralisation de l'enseignement demeurent les objectifs difficiles à atteindre. Ils avaient pourtant été fixés voilà dix ans lors de la venue du ministre de l'E.N. (Lionel Jospin en 1988)*[269].

Cette option du volontariat liée à l'enseignement/apprentissage du corse a changé après la visite du ministre Lionel Jospin en Corse (octobre 1988) où *on en est arrivé à parler d'obligation pour l'état de mettre en œuvre les moyens de cet enseignement et l'obligation pour l'école d'être en mesure de la proposer à tous les niveaux*[270]. Ainsi, la collectivité territoriale, dans le cadre de ces prérogatives (article 53 des statuts) qui l'autorisent à élaborer un plan de développement de l'enseignement du corse, a élaboré, d'après Alain Di Meglio (2005), certaines propositions dont, à l'école primaire, une véritable application de la généralisation de l'offre. *Deux types d'actions sont particulièrement visibles : la demande faite par les inspecteurs d'académie aux directeurs d'écoles de rendre effective dans les emplois du temps trois heures d'enseignement du corse organisées selon les différentes modalités et dans la souplesse offerte par le BO de 1995 et la multiplication des sites bilingues*[271]. D'après Alain Di Meglio (2005), les sites bilingues offrent les meilleures garanties d'efficacité. Et il existe deux centres[272] de séjours linguistiques dont le centre académique de Savaghju et le centre microrégional de l'Oretu di Casinca. Ces centres *offrent*

---

[268] *id.*, p. 87.
[269] Di Meglio A. et Cortier C., 2005, La langue corse dans l'enseignement public, Trad. « Corsican Language in public Education », *communication donnée au 10th International Conference on Minority Languages* (Trieste-Trst, July 1st and 2nd 2005), p. 2.
[270] Di Meglio A., 1991, Polynomie et enseignement de la langue corse, in Chiorboli J. (édités par), *CORTI 90 : Actes du colloque international des langues polynomiques, PULA Nos ¾*, Université de Corse, 127-130 septembre 1990, p. 128.
[271] Di Meglio A. et Cortier C., 2005, La langue corse dans l'enseignement public, Trad. « Corsican Language in public Education », *communication donnée au 10th International Conference on Minority Languages* (Trieste-Trst, July 1st and 2nd 2005), p. 2.
[272] Actuellement, on parle selon Alain Di Meglio, de quatre centres de séjours linguistiques.

un enseignement classique de la langue, mais avant tout des activités centrées sur la découverte de l'environnement et de l'histoire locale[273].

Mais, au niveau de l'école primaire, la langue corse, selon Alain Di Meglio et Jean-Marie Comiti (1999), *(…) se développe mal, vraisemblablement à cause de la disparité, en quantité et en qualité, de son enseignement. Dans des proportions qui sont difficiles à établir exactement, l'enseignement du corse dans les écoles primaires s'inscrit dans une échelle qui va de l'état néant à une pratique bilingue. Entre ces deux points extrêmes, existe bien entendu une gradation de la prise en compte variant selon la volonté du maître, de l'équipe pédagogique ou du directeur, par le biais du projet d'école. Cela peut aller du simple apprentissage de quelques chansons ou comptines à un enseignement organisé en progression et intégré dans l'emploi du temps*[274].

Si les deux difficultés susmentionnées (première et deuxième) sont liées aux conditions de l'enseignement/apprentissage du corse, la troisième difficulté est liée, aux outils scolaires. D'après Alain Di Meglio (1997), la publication de manuels, surtout ceux de l'histoire et de la géographie[275] qui diffusent le corse comme instrument d'enseignement, a été réduite. Avec le passage du corse à l'école publique, le CRDP chargé de la production didactique n'a pas publié d'ouvrages traitant de l'histoire et de la géographie. Ces ouvrages à usage scolaire sont importants car ils ne concernent pas directement l'enseignement/apprentissage de la langue corse mais prennent cette langue comme instrument d'enseignement pour faire apprendre l'histoire et la géographie de la Corse. Selon Jean-Marie Comiti (2007), si l'objectif de l'école est de sauvegarder et valoriser la langue corse, le traitement de cette langue peut être abordé sur deux plans : la politique linguistique et son statut de discipline scolaire. Si pour lui, la politique linguistique vis-à-vis du corse à l'école est discriminatoire, son statut de « discipline scolaire » n'offre pas à la langue corse un usage en dehors de l'école. Donc, l'institution scolaire reste l'enceinte où le corse (en tant que langue) nait et se développe (la métaphore du syndrome bocal de Jean-Marie Comiti (2005, 2007)).

[273]Di Meglio A., 1997, *L'élaboration didactique d'une langue minorée : le corse. Problématique de l'enseignement du corse par l'approche sociolinguistique de documents didactiques entre 1974 et 1994*, thèse de doctorat (NR), dirigée par le professeur Jacques Thiers, soutenue à l'Université de Corté, Corse, p. 36.
[274]Di Meglio A. et Comiti J.-M., 1999b, La langue corse dans l'enseignement : norme(s) et fonctionnements, in *Lidil, N° 20 :* "*Les langues régionales, enjeux sociolinguistiques et didactiques*", Décembre, Université Stendhal de Grenoble, p. 67.
[275]Pour combler à cette lacune, le CRDP, selon Alain Di Meglio, a publié un certain nombre de manuels en langue corse concernant les DNL (disciplines non linguistiques) à des fins d'immersion partielle en site bilingue.

Depuis la création du CAPES de langue régionale en 1990, les enseignants du corse n'ont pas la possibilité de passer l'agrégation et le discours officiel, face aux chiffres relatifs à l'enseignement/apprentissage du corse, se caractérise par « une langue de bois ». En revanche, malgré les difficultés rencontrées en classe de corse, l'enseignement/apprentissage de cette langue présente des résultats importants le démarquant de la situation des autres langues régionales de la France (cf. Texte 13, Annexes 2). L'objectif de ces données sur l'enseignement/apprentissage du corse est de rapprocher cette situation de la situation de l'enseignement/apprentissage de l'amazighe d'autant plus que comme le corse, l'amazighe au Maroc risque de se développer dans l'enceinte de l'école sans une expansion en dehors de l'établissement scolaire. Et pour que l'image soit plus claire, la situation corse a été analysée et éclairée par Jean-Baptiste Marcellesi d'après certains concepts-clé de la sociolinguistique. Nous allons voir ci-dessus les concepts forgés pour développer la situation corse, en se demandant quel apport ils peuvent représenter pour la situation amazighe.

2. Quelques concepts-clés de la sociolinguistique pour éclairer la situation corse

L'analyse sociolinguistique corse s'est appuyée, selon Dominique Foata (juin 2002), d'une part, sur les concepts mis en place par Charles Ferguson que nous avons abordés précédemment (cf. Section II, Partie 1) (surtout le concept de la diglossie appliqué au toscan-corse jusqu'à la fin du XIXe siècle), puis la notion de glottophagie lors de la francisation (du début du siècle jusqu'aux années soixante-dix). D'autre part, elle s'est basée sur les concepts de « l'individuation sociolinguistique » et de « l'élaboration linguistique » de Heinz Kloss : il s'agit de concepts fondés, d'un côté, sur la notion d'*Ausbau* ou « le développement de la langue » et dont le fondement est la volonté populaire pour « l'élaboration linguistique », et de l'autre côté, sur l'idée d'autonomie linguistique dans des situations d'assimilation pour le concept d' « individuation sociolinguistique ». Et enfin, en se basant sur le concept de « polynomie » instauré par Jean-Baptiste Marcellesi, des réflexions sur leur enseignement de la langue corse basé sur l'intertolérance dialectale et le respect de la variation ont été déclenchées.

Entre assimilation et normalisation, les deux issues possibles pour un conflit linguistique. Le passage du corse, comme langue dominée par le français et l'italien, de « dialecte » à « langue autonome », est le résultat, selon Alain Di Meglio et Claude Cortier (2005), non pas d'un processus officiel et/ou scolaire, mais d'un *cheminement d'auto-*

reconnaissance[276] *par ses propres locuteurs dans un contexte revendicatif et politique issu du renouveau des cultures régionales en Europe à partir des années soixante-dix*[277]. S'inscrivant dans le même champ opératoire, les concepts d' « individuation sociolinguistique », de « reconnaissance-naissance », et de « polynomie » ont assuré la base du projet de l'enseignement de la langue corse. Et si les concepts de « reconnaissance-naissance » et d' « individuation sociolinguistique » visent l'autonomie de la langue, le concept de « langue polynomique » vise le mode d'existence de la langue et son rapport à la norme. Nous allons à présent examiner ces concepts.

2.1. L'individuation sociolinguistique ou l'auto-reconnaissance : un processus pour relever les indicateurs linguistiques de corsité

D'après Jean-Marie Comiti (2005), les véritables travaux de terrain de la sociolinguistique corse ont débuté avec Jacques Thiers, dans le cadre de l'ATP CNRS 91 1164. Le programme est intitulé « Implications théoriques et modalités du processus d'individuation sociolinguistique corse ». Ce programme a été placé sous la responsabilité de Jean-Baptiste Marcellesi (1984-1987) et Jacques Thiers a dirigé les enquêtes qui ont montré comment les Corses mettent en œuvre le processus d'individuation leur permettant de toujours reconnaître leur langue à travers l'ensemble de ses variétés et de déclarer non corses des variétés qui parfois paraissent très ressemblantes. Ce phénomène est rendu possible par l'identification d'indicateurs linguistiques de corsité (cf. Chiorboli J., 1986).

D'après le précurseur des recherches sur le corse Jean-Baptiste Marcellesi (1986), *L'individuation sociolinguistique est le processus par lequel une communauté ou un groupe social tend à systématiser ses différences, à les sacraliser, à les considérer comme déterminantes, à en faire un élément de reconnaissance. Elles deviennent alors des indicateurs d'identité, Z. Muljačič parle de langues par distanciation, après Kloss*[278]. Autrement dit, en présence de plusieurs idiomes, seule la conscience linguistique est capable de nous dévoiler s'il s'agit de plusieurs langues différenciées ou d'une seule langue avec différentes variantes.

[276]Ce que le professeur Marcellesi (2003) a nommé le processus d'individuation linguistique.
[277]Di Meglio A. et Cortier C., 2005, La langue corse dans l'enseignement public, Trad. « Corsican Language in public Education », *communication donnée au 10th International Conference on Minority Languages* (Trieste-Trst, July 1st and 2nd 2005)
[278]Marcellesi J.-B., 1986, Actualité du processus de naissance de langues en domaine roman, in Marcellesi J.-B., 2003, *Sociolinguistique, Epistémologie, Langues régionales, Polynomie*, l'Harmattan, p. 169.

> *Il ne faut pas dire, dès qu'il y a variation, dès qu'il y a un certain nombre de variations, dire que ce sont des langues différentes. Le problème c'est celui d'une certaine conscience linguistique de ce qui est la même langue, ce qui n'est pas la même langue*[279].

Selon Jean-Marie Comiti (2005), il apparaît clairement qu'*une distanciation d'ordre linguistique, sociolinguistique et psycholinguistique, a été opérée et que le corse est devenu aux yeux des Corses une langue autonome qui n'entretient avec les autres langues romanes que les affinités dues à l'origine latine commune*[280]. C'est sur cette conscience linguistique que Jean-Baptiste Marcellesi s'est basé, en 1984, dans l'enquête menée sur le territoire corse, évoquée précédemment, pour mettre à l'épreuve un processus abordé par Heinz Kloss et repris par lui. Il s'agit de « l'individuation sociolinguistique » qui a pour but, une auto-reconnaissance du corse comme langue autonome et non comme dialecte de l'italien. C'est par ce processus que, selon Alain Di Meglio et Jean-Marie Comiti (1999), *une communauté définit sa langue sur la base d'indicateurs linguistiques d'identité et la déclare autonome des systèmes voisins*[281]. Ces indicateurs linguistiques d'identité sont des critères qui permettent à la communauté corse de déclarer sa langue « autonome ».

> *C'est à partir de la liste des « indicateurs pan-corses » que l'on peut constater que la discrimination d'une langue vis-à-vis d'une autre n'est pas chose facile si l'on s'en tient à un raisonnement strictement linguistique. Elle est importante ou non selon qu'on choisit ou non d'accorder au corse, vis-à-vis de l'italien « l'autonomie linguistique »*[282].

Contrairement à la domination dont l'exemple de la minoration du catalan sous le régime franquiste, le processus d'hégémonie, qui s'oppose au processus de la « conscience linguistique », *s'accompagne d'une certaine forme de conviction et de consentement*[283]

---

[279]Marcellesi J.-B., 2001, Parcours d'un sociolinguiste : de la langue corse au discours politique , in Marcellesi J.-B., 2003, *Sociolinguistique, Epistémologie, Langues régionales, Polynomie*, l'Harmattan, p. 14.
[280]Comiti J.-M., 2005, *La langue corse entre chien et loup*, Paris, L'Harmattan, p. 58.
[281]D Meglio A. et Comiti J.-M., 1999b, La langue corse dans l'enseignement : norme(s) et fonctionnements, in *Lidil, N° 2 0 : "Les langues régionales, enjeux sociolinguistiques et didactiques*", Décembre, Université Stendhal de Grenoble, pp. 62-63.
[282]Marcellesi J.-B., 1986, Actualité du processus de naissance de langues en domaine roman, in *Cahiers de linguistique sociale 9*, in Marcellesi J.-B., 2003, *Sociolinguistique, Epistémologie, Langues régionales, Polynomie*, l'Harmattan, p. 298.
[283]*id.*, p. 167.

comme, par exemple, la subordination des dialectes italo-romans à l'italien. Cette subordination est la « satellisation » ou le résultat sociolinguistique des rapports d'hégémonie. Il s'agit de *systèmes linguistiques généralement proches mais parfois nettement différents du système dominant [qui] s'organisent comme s'ils dépendaient de lui, devaient s'effacer devant lui, comme s'ils étaient régis par lui*[284]. Ainsi, le couple antithétique individuation/satellisation s'oppose à la reconnaissance-naissance et oppose ainsi, le sociolinguiste au linguiste. Autrement dit, si le linguiste *essaie de classer les langues à partir de certains pôles considérés comme imposés par l'évidence et mesure ensuite les distances structurelles, avec l'intention de ne considérer comme « langues autres » que celles qui se distinguent de manière systématique, sur des points importants*[285], le sociolinguiste, par contre, *prend en compte une situation globale, et notamment l'attitude que la communauté concernée observe vis-à-vis des autres communautés sociolinguistiques, la valeur des modèles qu'elle leur reconnaît ou ne leur reconnaît pas, l'acceptation ou non de leurs instances normalisatrices*[286]. Ainsi, *Dès lors que la communauté manifeste avec persévérance la volonté d'être autre, de nommer sa langue d'un nom particulier qui ne soit pas un sous-ensemble d'une autre langue, qu'elle établit sa propre stratégie et au besoin développe ses propres mythes fondateurs, on entre dans un processus d'individuation sociolinguistique qui va prendre appui sur les différences plus minimes avec autrui, il ne sert à rien à ce moment-là d'opposer à ce sentiment les proximités structurelles ou l'intercompréhension*[287].

Parallèlement au concept d' « individuation sociolinguistique », la reconnaissance-naissance – qui reconnaît à un idiome son autonomie par rapport à d'autres idiomes – est un processus dont *nous entendons les décisions glottopolitiques qui s'appliquent à un système linguistique qu'on classait antérieurement comme dépendant d'un autre, les différences linguistiques étant minimisées, et qui érigent ces différences en écarts significatifs, procédant ainsi à la connaissance de ce qui existait déjà sur le terrain et donnant naissance par déclaration solennelle à une nouvelle langue*[288]. Donc, en complémentarité avec l'individuation sociolinguistique qui émane de la communauté qui se base sur la conscience linguistique pour déclarer le corse différent de l'italien et ainsi « langue autonome », la

[284] *id.*, p. 169.
[285] *id.*, p. 170.
[286] *id.*, p. 170.
[287] *id.*, p. 170.
[288] *id.*, p. 280.

reconnaissance-naissance émane d'une décision solennelle déclarant un idiome présent sur le terrain comme une langue autonome. Autrement dit, à une intervention « interne » s'oppose une autre intervention de type « externe ».

> *La reconnaisance-naisssance est un phénomène externe par rapport à l'individuation sociolinguistique qui est le fait de la communauté concernée. L'une et l'autre participent au processus qui fait d'une variété une différence*[289].

Par conséquent, en partant du slogan « Diversità faci ricchezza » ou « la diversité constitue une richesse » de la revue corse *A Spannata* qui défend les parlers du sud, on symbolisait, par ce slogan, selon Alain Di Meglio (1991), en plus de la position en faveur de la prise en compte de la variation géographique, une réaction fondée sur l'affirmation de l'existence d'une hégémonie linguistique et culturelle du nord de la Corse. Et relativement à la situation de l'amazighe au Maroc, l'objectif de la standardisation de la langue, d'après les chercheurs de l'IRCAM, est que les dialectes constituent la richesse de la langue amazighe. Par contre, des acteurs sociaux et surtout scolaires voient dans le choix de la langue enseignée un penchant vers un dialecte précis vis-à-vis d'un autre (cf. Section I, Partie 2, Chapitre 2).

On arrive ainsi à l'expression de Jacques Fusina et Fernand Ettori sur « la dialectique de l'un et du multiple » justifiant le choix d'une norme plurielle qui s'est imposée au corse avec le manuel pratique d'orthographe « *Intricciate è cambiarine* » (1971) de Geronimi et Marchetti, la conception d'une langue polynomique basée sur l'intertolérance dialectale s'est émergée. On peut se demander ce qu'une langue polynomique.

2.2. La langue polynomique : une initiative de gestion de la variation

La variation, un obstacle à l'intercompréhension ou une richesse à cultiver ? Telle est la question à poser lorsqu'il s'agit d'enseigner/apprendre une langue qui était, pour longtemps, « minorée » et qui devient une discipline scolaire dont l'histoire fait remonter son statut de « langue » à son existence sous forme de plusieurs variantes dialectales. Comme l'a bien noté Alain Di Meglio, *La variation interne d'une langue minorée constitue de façon*

[289] *id.*, p. 280.

récurrente un obstacle à son enseignement[290] et dans le cas du corse *l'unification et la normalisation orthographique ont très tôt été posées comme condition sine qua non de son accès à l'enseignement dans l'argumentaire glottopolitique*[291]. On va essayer de définir la notion de « normalisation » pour voir comment, dans l'enseignement d'une langue minorée, on peut gérer la variation dialectale. La normalisation, telle qu'elle a été définie par les Catalans, est une normativisation (élaboration d'une codification de plus en plus raffinée) en extension sociale (diffusion dans tous les domaines d'emploi). Elle est la base de l'enseignement du corse.

> *Nous entendons par « normalisation » l'ensemble formel de prescriptions auquel se réfèrent les locuteurs pour un usage correct de la langue ; par « standardisation » l'élaboration d'un usage commun, un standard, susceptible d'assurer la communication pour le plus grand nombre ; par « codification » le système de règles qui concerne tout particulièrement l'orthographe*[292].

Et en Corse, il n'existe pas, selon Jean-Marie Comiti (2005), une institution officielle qui se charge de la normalisation de la langue corse. Mais, *c'est une tâche que les politiques délèguent implicitement à l'institution scolaire. C'est en effet le lieu idéal où s'élaborent et se transmettent, selon les représentations les plus largement partagées, les règles du bon usage de la langue*[293].

La décision d'enseigner le corse a été, d'après Jean-Baptiste Marcellesi (2001), une décision politique. Et entre cette décision politique d'enseigner la langue corse et le choix de la norme à enseigner, il fallait penser à débloquer une situation où chacun voulait imposer sa variété, en prenant cette langue comme un ensemble de variétés dialectales constituant sa richesse. Comme disait Fernand Ettori « la richesse est dans la diversité ». Ainsi, le concept de « langue polynomique » a permis d'inclure la diversité (plurinorme) sans privilégier une variété par rapport à une autre.

> *Il y avait à l'époque un conflit (…) sur la forme du corse qu'il fallait enseigner (…) il y avait une décision d'enseigner le corse (…) mais on pensait à la norme,*

[290]Di Meglio A., 1997, *L'élaboration didactique d'une langue minorée : le corse. Problématique de l'enseignement du corse par l'approche sociolinguistique de documents didactiques entre 1974 et 1994*, thèse de doctorat (NR), dirigée par le professeur Jacques Thiers, soutenue à l'Université de Corté, Corse, p. 151.
[291]*id.*
[292]Comiti J.-M., 2005, *La langue corse entre chien et loup*, Paris, L'Harmattan, p. 90 (note).
[293]*id.*, p. 89.

> *et tout était bloqué puisque chacun voulait imposer sa variété. On est arrivé à la conclusion qu'il fallait débloquer la situation et on m'a demandé si ça pouvait fonctionner avec une vision scientifique sérieuse (…) à Rouen, nous avons discuté de manière que ces langues soient conçues comme un ensemble de variétés constituant un trésor commun où chacun puise selon ses origines, ses goûts, et éventuellement sa stratégie de communication*[294].

Dans le flux de la discussion qu'a suscitée la situation linguistique en Corse, à prendre la langue comme une langue standard ou un ensemble de variétés à unité abstraite, un nouveau concept a été annoncé par Jean-Baptiste Marcellesi en 1983, celui de « langue polynomique ». Cette polynomie baptise une plurinorme dans laquelle, selon Jean-Marie Comiti (2005) *se développent des attitudes tolérantes vis-à-vis de la variation dialectale*. Cette polynomie *renvoie bien à des « attitudes » et non, comme beaucoup ont tendance à le penser, à la seule variation linguistique. Sinon toutes les langues seraient polynomiques dans la mesure où elles présentent toutes un degré important de variation*[295]. D'après Jean-Marie Comiti (2005), le corse correspond au concept de « langue polynomique » parce que *les différentes variétés qui le composent ne font pas l'objet d'une hiérarchisation verticale, contrairement au modèle français où une sur-norme officielle règne au-dessus d'autres normes réputées inférieures. Les variétés dialectales du corse sont toutes considérées comme étant d'égale valeur linguistique et sociale*[296]. Ainsi, la « hiérarchisation horizontale » où tous les dialectes se retrouvent sur le même pied d'égalité (exemple des dialectes corses), s'oppose à une « hiérarchisation verticale » où une « sur-norme » règne en minorant d'autres idiomes comme le cas de la France où le dialecte de l'île de France (dialecte d'oïl) s'est substitué aux autres dialectes présents sur le territoire français pour bâtir une « langue française ». La polynomie est donc basée sur la « tolérance interdialectale » où *chaque locuteur utilise sa variété linguistique sans être soumis à un quelconque jugement de valeur*. En ce sens, ce que nous appellons la « norme polynomique » n'a aucun pouvoir de discrimination sociale. Il s'agit, selon Jean-Marie Comiti (2005) *d'une forme de démocratie linguistique véritable qui favorise et encourage la reconnaissance et la légitimation de la différence dialectale*[297]. Cette reconnaissance de la différence dialectale favorise une tolérance interdialectale qui est

[294]Marcellesi J.-B., 2001, Parcours d'un sociolinguiste : de la langue corse au discours politique, in Marcellesi J.-B., 2003, *Sociolinguistique, Epistémologie, Langues régionales, Polynomie*, l'Harmattan, pp. 22-23.
[295]Comiti J.-M., 2005, *La langue corse entre chien et loup*, Paris, L'Harmattan, p. 96.
[296]*id.*, pp. 96-97.
[297]*id.*, p. 97.

devenue l'un des éléments fondamentaux du concept de « langue polynomique » proposé par Jean-Baptiste Marcellesi lors du congrès international de linguistique et philologie romanes qui avait eu lieu en 1983 à Aix-en-Provence. Sa réflexion polynomique a émergé en 1980 dans un article paru dans le n°14 d'*Etudes corses* intitulé « Pour une approche sociolinguistique du corse ». Ce concept de « langue polynomique » est apparu dans le cadre d'une prise en considération du mode d'existence des langues dont, selon Jean Baptiste Marcellesi, l'unité est abstraite et résulte d'un mouvement dialectique (cf. Marcellesi J.-B., 1991). Par rapport au français qui a privilégié le dialecte de l'île de France (dialecte d'oïl ou francien) pour parler de « langue française », la polynomie, elle, privilégie la plurinorme qui cultive l'intertolérance dialectale. Ce concept de « polynomie » va se révéler très utile dans la gestion de la variation dialectale corse que les insulaires n'appréhendent plus comme une entrave à l'intercompréhension ni comme un obstacle au « statut de langue ».

> *Il s'avère que les variétés dialectales corses apparaissent comme d'égale valeur (linguistique et/ou sociale) et que rien ne justifiait que l'une d'entre elles fût choisie par quelque instance que ce soit pour jouer le rôle de norme unique. La conception d'une norme plurielle légitimée par l'ensemble de la communauté corse est à la base de la polynomie qui fait par ailleurs l'objet d'une formation originale des enseignants et d'une pédagogie adaptée au contexte d'une véritable démocratie linguistique*[298].

Le fait d'accepter la langue comme une somme de variétés fondant sa richesse repose, selon Alain Di Meglio (1997) sur l'institution d'une plurinorme à l'écrit en maintenant, une codification graphique commune. Et c'est dans le cadre de cette plurinorme que la langue sera équipée (la théorie de l'élaboration didactique).

2.3. La théorie de l'élaboration linguistique ou la production didactique en corse

D'après Alain Di Meglio et Claude Cortier (2004), « l'élaboration linguistique » est *un processus d'équipement et d'adaptation d'une langue jusque-là figée dans le temps et confinée aux registres de la famille et de l'intimité des communautés urbaines et villageoises*[299]. Forgée aussi par Heinz Kloss en 1978, la théorie de l'élaboration linguistique

[298]Comiti J.-M., 2005, *La langue corse entre chien et loup*, Paris, L'Harmattan, p. 57.
[299]Di Meglio A. et Cortier C., 2004, Le dépassement du conflit diglossique en corse : implications pédagogiques et didactiques chez les maîtres bilingues de l'école primaire, in *Repères, N° 29* : *Français et langues étrangères et régionales à l'école, Quelle interaction ?*, INRP, p. 185.

vient à l'encontre des stratégies assimilationnistes. Elle s'appuie, principalement, sur le découpage de l'espace du langage en domaines d'usage définis chez Heinz Kloss dans : l'école, l'église, le parlement, la presse, le cinéma, la littérature, la radio. La langue, d'après sa présence et sa qualité dans quelques-uns de ces domaines, se développe selon un grade qui croit entre le dialecte (normal dialekt) jusqu'à la langue élaborée (ausbauprache). Žarko Muljačič parle, lui, d'un schéma qui va de « langues au début de leur élaboration » à « langues en cours d'élaboration » pour arriver à des « langues élaborées ». Ce schéma efface, d'après lui, le bond qualitatif qui va de « dialecte » à « langue » (cf. Di Meglio A., 1997). Pour le domaine de l'école, qui nous intéresse dans ce travail, l'ensemble des outils issus de la production didactique constitue une manifestation de la théorie de l'élaboration linguistique. Puisque l'insertion de la langue dans l'enseignement est la pierre angulaire de l'élaboration linguistique, comment s'effectue-t-elle ? La progression de l'élaboration tend à transformer la langue en instrument de communication. Donc, cette progression se situe sur une échelle dont l'objectif est une éducation bilingue (système d'enseignement bilingue français/corse).

D'après Alain Di Meglio et Claude Cortier (2004), la notion très générale d'élaboration linguistique se traduit par un parcours de développement/adaptation jalonnée par l'institution qui offrira par le jeu des circulaires et instructions officielles, plusieurs possibilités et moyens en ce sens :

- la codification s'affine en 1971 avec le *Manuel pratique d'orthographe* de Pascal Marchetti et Dominique-Antoine Geronimi (1971) et propose une norme écrite souple qui réussit à tenir compte de la variété interne du corse tout en postulant son unicité linguistique.
- la littérature se dote d'une première anthologie et propose, par le CRDP fondé en 1977, les premiers manuels didactiques pour les classes de lycées. Les instruments didactiques s'étoffent à mesure que l'on avance dans les décennies 80 et 90 jusqu'à couvrir l'ensemble du système éducatif scolaire.
- l'université de Corse, créée en 1981, affine l'appareil conceptuel autour d'une approche de la langue qui conjugue unicité et multiplicité (concept de « langue polynomique »).
- et *par son utilité [le concept de « langue polynomique »] pour la légitimation des langues minorées, le concept va connaître un réel succès et servira de base aux premiers discours dans la formation initiale lors de l'avènement des IUFM en 1990 (Comiti, 1999)*[300]. La

[300] *id.*, p. 188.

production didactique dans les associations a été supplantée par les structures publiques mises au service du corse dont l'assemblée territoriale de Corse relayée par le CRDP[301] qui s'affirme comme un lieu centralisateur de la production didactique de manuels, documents et méthodes scolaires. Et partant de ce fait, le CDRP est connu comme un lieu privilégié de normalisation linguistique en l'absence d'un centre de recherche chargé de l'aménagement de la langue corse (cf. Di Meglio A., 2003).

3. Le corse et l'amazighe : de 'langues minorées' à 'disciplines scolaires'

Parmi les langues traitées par Alain Bentolila (2001, 2005) dans ses articles, le corse, le basque, le breton, le créole, l'amazighe, le wolof, et le kichua,…. Ce sont des langues qui, pour lui, « *ont manqué de chance* » et qui sont prises pour des instruments de communication « minorées » nommés « dialectes ou patois ». Cette minoration[302] a été mise en question en présence des revendications militantes et des politiques linguistiques qui en résultent pour veiller sur la promotion de ces langues minorées qui *frappent aujourd'hui avec plus ou moins d'insistance à la porte de l'école demandant réparation des injustices de traitement que l'histoire leur a fait subir*[303]. Et c'est en se fixant une norme graphique que ces langues minorées peuvent accéder à l'école et fuir, par conséquent, à ce processus de minorisation.

3.1. La langue corse : le choix de la norme graphique et son enseignement/apprentissage

En tant que langue minorée, le corse est constitué de variétés dialectales et cette variation fait obstacle, comme nous l'avons noté à plusieurs reprises, à son enseignement/apprentissage. Alors, devant la problématique : « quel corse écrire et enseigner ? », l'unification et la normalisation de la langue corse s'impose et, par conséquent, sa normalisation orthographique devient une exigence.

---

[301]Le CRDP en Corse est à distinguer du CRDPP de l'IRCAM au Maroc. Dans le 1er cas, il s'agit du Centre Régional de Documentation Pédagogique de Corse et dans le 2ème cas, il est question du Centre de la Recherche Didactique et des Programmes Pédagogiques de l'IRCAM (Maroc).

[302]*La minoration (ou minorisation) linguistique est entendue ici comme la réduction, selon des degrés divers, de l'exercice sociétal normal (et donc des domaines communicationnels) d'une langue. Une réduction pouvant remonter aux origines mêmes de son émergence mais le plus souvent fruit d'une domination subie par une communauté linguistique au cours d'une plus ou moins longue période (plusieurs siècles éventuellement) et selon des modalités plus ou moins violentes.* Boyer H., 2006a, Présentation, in *ÉLA, Langues minorées, langues d'enseignement ?*, Juillet-Septembre, Didier Erudition, Klincksieck, p. 261.

[303]Bentolila A. et Germain B., 2005, Apprendre à lire : choix des langues et choix des méthodes, UNESCO, 21 avril. Disponible sur : *http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001462/146229f.pdf*

Comme l'a bien noté Alain Di Meglio (1997), *le corse, dans son histoire, n'a jamais été une langue enseignée dans un système éducatif organisé (jusqu'au siècle dernier, seule la transmission orale a assuré sa pérennité) et moins encore une langue d'enseignement. Son système d'écriture n'a donc pas subi l'œuvre de stabilisation normative que peut assurer une longue tradition scolaire et littéraire*[304].

Ainsi, après l'étape de la reconnaissance-naissance de la langue corse basée sur l'individuation sociolinguistique (cf. Marcellesi J.-B., 2001) et dans son passage de « langue vernaculaire » à vocation orale à « discipline scolaire » (cf. Comiti J.-M., 2005), la langue corse s'est trouvée en confrontation avec l'un des problèmes relatifs à sa diffusion et ainsi, à son adaptation à la vie moderne dont l'accès à l'école. Dans cet accès de la langue corse à l'école, c'est la question de la norme graphique qui se pose.

3.1.1. Variation et norme graphique : une graphie pour le corse

Dans une esquisse typologique des langues, Miguel Siguān et William Mackey, ont présenté les langues non écrites comme les *langues qui ne sont pas totalement normalisées* et *qui ont été étudiées scientifiquement, dont on peut dire par conséquent que leurs normes grammaticales et leur vocabulaire sont connus, et qui peuvent être facilement écrites en adaptant les conventions phonétiques et graphiques d'une langue similaire*[305]. Le choix d'une orthographe pour le corse par exemple, a été basé sur un processus d'adaptation graphique d'une langue similaire (en l'occurrence le toscan écrit) et qui a évolué vers des formes graphiques spécifiques fondant l'autonomie de la langue corse (cf. Di Meglio A., 1997 ; Chiorboli J., 2002).

> *Comme toutes les langues qui accèdent à l'écrit, le système de transcription utilisé à l'origine est celui d'une langue autre choisie comme modèle. C'est ainsi que les premiers textes écrits en corse se sont appuyés sur la graphie toscane, c'est-à-dire celle de la langue écrite dominante en Corse au début du dix-neuvième siècle*[306].

[304]Di Meglio A., 1997, *L'élaboration didactique d'une langue minorée : le corse. Problématique de l'enseignement du corse par l'approche sociolinguistique de documents didactiques entre 1974 et 1994*, thèse de doctorat (NR), dirigée par M. le professeur Jacques Thiers, soutenue à l'Université de Corté, Corse, p. 2.
[305]Siguān M. et Mackey W. F., 1986, *Education et bilinguisme*, Lausanne, Delachaux&Niestlé, p.113.
[306]Chiorboli J., 2002, La codification des langues polynomiques : l'orthographe du corse, in Caubet D. *et al.*, *Codification des langues de France*, Paris, l'Harmattan, p. 142.

Selon Jean Chiorboli (2002), *Les premières tentatives d'écriture du corse, au XIXe siècle principalement, se sont appuyées sur la base italienne*[307]. Par la suite, *tantôt par volonté de simplification, tantôt par désir d'autonomisation par rapport aux graphies italiennes, tantôt par influence du français où à cause de pratiques patoisantes, les propositions diverses se sont multipliées conduisant parfois à une situation anarchique*[308]. En 1971, l'ouvrage *Intricciate è cambiarine* de Dominique-Antoine Geronimi et Pascal Marchetti proposa, selon Jean Chiorboli (2002), *un système d'orthographe et d'orthoépie qui emporta l'adhésion du plus grand nombre et constitua dès lors la référence dans son domaine, à quelques détails près*[309]. Dans ce *Manuel pratique d'orthographe corse – « Intricciate è cambiarine »* -, Dominique-Antoine Geronimi et Pascal Marchetti se sont basés, dans l'adaptation graphique de l'italien au corse, sur un texte du début du XIXe siècle extrait d'une œuvre rédigée en italien. Ce texte intitulé « *U Serinatu discappinu* », est extrait de l'œuvre de l'écrivain Salvatore Viale intitulée *La Dionomachia* (la guerre de l'âne) (1817). Rédigé, d'après Alain Di Meglio (1997) dans une variété « villageoise » (région bastiaise, vu que l'écrivain est un bastiais)). Ce texte servit d'illustration dans le manuel (*Intricciate è cambiarine*) *pour mettre en exergue les principales modifications, apportées entre les deux époques* (cf. Di Meglio A., 1997). Ces modifications apportées par Dominique-Antoine Geronimi et Pascal Marchetti au texte d'origine pour adapter la graphie italienne au corse mettent en valeur les traits graphiques qui caractérisent le corse le distinguant ainsi, des autres codes. Il s'agit des traits d'individuation sociolinguistique de Jean-Baptiste Marcellesi dont on avait parlé précédemment (cf. Section II, Partie 1, Chapitre 2). Ces traits graphiques spécifiques à la langue corse servent à atteindre le maximum de cohérence possible en notant les sons qui sont, pour Jean Sibille (2002), inconnus de l'italien standard pris comme référence pour l'élaboration de la norme graphique corse.

> *L'orthographe actuelle du corse a été élaborée par les pédagogues à partir de l'orthographe italienne, en l'adaptant avec le maximum de cohérence possible, de façon à noter des sons inconnus de l'italien standard. Elle met en valeur une certaine unité de la langue, tout en respectant la variété dialectale*[310].

[307] *id.*, p. 100.
[308] *id.*, p. 100.
[309] *id.*, p. 100.
[310] Sibille J., 2000, *Les langues régionales*, Flammarion, p. 33.

On n'est pas loin de la situation turque évoquée précédemment (cf. Section II, Partie 1, Chapitre 1) où la révolution linguistique consistait dans le choix de la graphie latine pour transcrire la langue turque en l'adaptant afin qu'elle puisse noter des sons spécifiques à la cette langue et aboutir à une graphie turque adaptée de la graphie latine, chose – le choix du latin – qui ne s'est pas posée pour le corse. Le *Manuel pratique d'orthographe corse* donne l'exemple d'une plurinorme où les auteurs (Dominique-Antoine Geronimi et Pascal Marchetti) ont proposé un ensemble de variantes possibles pour : d'une part, ne pas occulter les traits principaux des différentes variétés du corse et d'autre part, pour définir la langue corse comme la somme de tous les parlers qui se distinguent sur le territoire corse par de minces variantes.

> *Dépassant les modèles des grandes langues ayant unifié leur écrit, MARCHETTI/GERONIMI ont proposé un ensemble de variantes possibles dans le but de ne point occulter les traits principaux des différentes variétés du corse. Plutôt qu'à une norme écrite, nous avons ici affaire à un cadre normatif ou une plurinorme qui prend une première définition dans la déclaration « langue corse, la somme de tous les parlers, distingués entre eux par de minces variantes, qui sont utilisées sur le territoire de l'île de Corse »*[311].

Si cette plurinorme résout les problèmes liés au choix d'un alphabet corse, on peut se demander quelle didactique convient d'une part, pour enseigner une langue polynomique et d'autre part, pour enseigner une écriture plurinorme.

3.1.2. Des réflexions sur la didactique de la langue corse et de sa norme graphique

Dans une réflexion sur la didactique de la langue corse, la spécificité de ce projet consiste dans l'objet d'enseignement qui est « une langue polynomique » basée, comme nous l'avions noté à plusieurs reprises, sur « la démocratie linguistique » ou « l'intertolérance dialectale ». Cette variété dialectale à tolérer est constituée de plusieurs parlers qui doivent être pris en compte dans l'élaboration d'une didactique de la langue. Au niveau de l'écrit et hiérarchiquement parlant, cette variation du 2ème degré si on peut dire (la variation de la langue en dialectes en est le 1er degré tandis que la variation du dialecte en parlers en est le 2ème degré dans cette hiérarchie), a été, selon Alain Di Meglio (1997), réduite pour *approcher*

[311]Di Meglio A., 1997, *L'élaboration didactique d'une langue minorée : le corse. Problématique de l'enseignement du corse par l'approche sociolinguistique de documents didactiques entre 1974 et 1994*, thèse de doctorat (NR), dirigée par le professeur Jacques Thiers, soutenue à l'Université de Corté, Corse, p. 121.

la langue plutôt que les parlers. Eviter les éléments spécifiques à une variété très localisée note la spécificité de l'enseignement de l'écrit en langue corse où on se réfère aux variétés dialectales en donnant un ensemble fixe de formes possibles à l'écrit (se limiter à trois formes et rarement au-delà) sans se limiter à en donner une forme unique. Alors, comme dans l'exemple français clé/clef, dans le corse écrit, on prévaut l'intertolérance dialectale pour donner les formes possibles à l'écrit en se référant à ses dialectes.

> *Ainsi, l'enseignement du corse développerait une tendance originale à l'ossification dans la mesure où elle donne aux éléments écrits, non pas une forme unique, mais un ensemble fixe de formes possibles qui peut aller jusqu'à trois ou rarement au-delà. Ce que fait exceptionnellement le français pour le mot clé/clef, le corse tend à le systématiser, non dans l'impossible objectif de refléter l'ensemble de la variation dialectale mais dans ce qui nous apparaît comme une représentation symbolique de celle-ci*[312].

Dans le cadre de la *Commissione Academica Lingua è Cultura corsa* (commission académique de langue et culture corses), un travail a été effectué, en 1985, par l'administration scolaire, à propos des tolérances graphiques. Ce travail est intitulé « Elementi di cunversione dialettulogica » (éléments pour une conversion dialectologique) (cf. Di Meglio A., 1997). L'objectif de ce travail est de veiller sur la construction d'une norme graphique, d'un côté, pour satisfaire un désir de construire un système normé, stable et commun à toute la Corse. Et ce, de l'autre côté, pour permettre la diffusion et la compréhension, par les Corses, des textes issus de ce travail.

> *Nous pouvons d'ores et déjà avancer l'hypothèse de la naissance de ce phénomène par la conjonction de deux impératifs dans la construction de la norme écrite : 1)-un désir de se reconnaître dans l'écrit par une somme de marqueurs locaux donnés, 2)-un désir de construction d'un système normé stable et commun à toute la Corse dans un but de grande circulation des textes, de communication nécessaire à une langue enseignée et/ou d'enseignement qui tend à réduire la fragmentation dialectale pour un système stable et fixe ; « approcher la langue plutôt que les parlers » est pour OTTAVI (1992 : 53) une préoccupation fondamentale que doit avoir le maître dans la classe de corse intégré*[313].

[312] *id.*, p. 136.
[313] *id.*, p. 137.

Ainsi, entre l'élimination des traits graphiques de variation très localisée (au niveau des parlers) et la conversion dialectologique, le choix d'une plurinorme fixant le cadre de la variation et notant la spécificité de l'enseignement du corse est une spécificité à prendre en compte lors de l'élaboration didactique en fixant les possibilités de la variation normée. Donc, *La table de conversion dialectologique donne déjà un cadre assez restreint de possibilités de variation normée*[314]. Cependant, l'enseignement du corse dans sa conception polynomique est différent de l'enseignement du français ou des autres langues vivantes, une nouvelle approche à laquelle les élèves ne se sont pas habitués, ce qui poussait les parents à intervenir sur les cahiers de leurs enfants pour corriger la forme de certains écrits qui ne correspondent pas à leur variété linguistique. Mais, cet enseignement est reçu, d'après Alain Di Meglio et Jean-Marie Comiti (1999b), comme une ouverture sur les autres variétés.

De ce fait, en vue d'élaborer une didactique de la langue corse, les Corses se basent sur l'enseignement/apprentissage d'autres langues. Ainsi, *les modèles que sont les grandes langues enseignées agissent comme des miroirs. L'italien et le français, les deux langues officielles qui se sont succédé dans l'histoire sur le territoire de la Corse, s'appuient sur une norme d'enseignement unique et ossifiée, jouissent d'un corpus de prose littéraire et factuelle important, de méthodes d'enseignement, de grammaires, de dictionnaires, de systèmes de formation performants. Elles sont, par ailleurs, des langues des médias modernes. Elles jouissent d'un statut officiel par lequel les Etats respectifs les reconnaissent et leur assurent un soutien politique et logistique important.*[315] Comment peut-on réfléchir à une didactique de la langue corse en se basant sur l'expérience de grandes langues telles le français et l'italien ?

3.2. Entre le catalan, l'alsacien, le français et l'amazighe : la place du corse

En Catalogne, le conflit linguistique, comme nous l'avons déjà souligné (Section II, Partie 1, Chapitre 1), entre le catalan et le castillan qui se trouvaient dans une situation diglossique, a mené, d'après les sociolinguistes natifs, vers deux issues dont l'une est la substitution du catalan, langue dominée au castillan, langue dominante et l'autre issue est la normalisation de la langue catalane. Ce conflit avait comme résultat l'institution du catalan comme langue officielle de la Catalogne en co-officialité avec le castillan, langue officielle de l'Etat (cf. Section II, Partie 1, Chapitre 1). En revanche, en Corse, il n'était pas question d'un

[314] *id.*, p. 139.
[315] *id.*, p. 2.

conflit linguistique entre le français, langue dominante et le corse, langue dominée et il ne s'agissait pas de la substitution du corse au français mais, on militait pour l'institution d'un bilinguisme français/corse. Ainsi, à l'école corse, on accepte l'idée de « gestion plurilingue ».

> *Notre étude montre, par ailleurs, que par rapport à d'autres situations de minoration, l'enseignement du corse se développe de façon originale (mais sans aucun doute plus difficile) dans son approche du conflit linguistique itinérant à sa situation :*
> *1)-Il ne se pose pas, comme dans la situation catalane, le bilinguisme comme une source permanente de conflit qui ne peut se résoudre que par l'effacement de l'une des deux parties (catalan ou castillan). L'enseignement du corse accepte l'idée d'une gestion plurilingue*[316].

Par rapport à son extension géographique et son voisinage linguistique avec l'italien, le corse privilégie l'autonomie tandis que l'alsacien a admis l'allemand standard comme objectif dans la gestion de ses expériences de bilinguisme scolaire.

> *2)-Le rapport à une langue de grande communication géographiquement et linguistiquement voisine peut varier. Ainsi l'alsacien a admis l'allemand standard comme objectif scolaire dans la gestion de ses expériences de bilinguisme scolaire. Si par la proximité linguistique, l'apport de l'italien et le rapport à l'italien ne souffrent aucune contestation, le corse n'en a pas moins choisi une voie autonome, dans l'individuation sociolinguistique*[317].

Par rapport à la codification graphique adoptée et à la langue choisie, le corse a opté pour la variation en forgeant une langue polynomique basée sur l'intertolérance dialectale et en diffusant une plurinorme à l'écrit. Par contre, d'autres langues moins répandues, dans leur accès à l'école et dans la codification de l'écrit, ont choisi une langue standard et une graphie normée comme le cas du catalan, basque, breton, …et même dans le cas de l'amazighe malgré le processus de standardisation en cours (entre le choix d'une norme, une langue standard basée sur l'une des variétés dialectales de la langue comme le cas du français, l'amazighe a opté pour la standardisation de ses variétés dialectales pour atteindre une langue amazighe standard).

Cependant, l'élaboration d'une politique linguistique claire et sa mise en œuvre par une planification linguistique constituent, selon Alain Di Meglio (1997) *une étape essentielle*

[316] *id.*, p. 269.
[317] *id.*, p. 269.

dans un développement souhaitable vers la généralisation de l'enseignement du corse[318]. Ceci dit que la situation corse a besoin d'une institution officielle de normalisation afin d'assurer la stabilité de la norme et sa diffusion.

Relativement à la situation amazighe dans son rapport à la standardisation et donc, le projet de réduire les variations dialectales vers une langue amazighe standard, la situation corse est complètement différente au moment où la variation est tolérée et au moment où on travaille sur une langue polynomique où *les codificateurs semblent uniquement préoccupés par les moyens de réduire les variations qui ne sont pas directement liées à la différenciation géographique interne. C'est surtout la correspondance entre phonèmes et graphèmes, c'est-à-dire la « bonne orthographe » pour un signifiant donné qui donne lieu à débat, et rarement le choix entre deux signifiants concurrents*[319].

Le gros plan sur la langue corse rejoint le traitement des questions de normalisation dans le cas du catalan, de codification graphique dans le cas du turc et du chinois. Les différents questionnements qui découlent de ces études nous servent d'une part, à comprendre ce qui se passe au Maroc pour l'amazighe, son enseignement et sa codification graphique. D'autre part, les concepts sociolinguistiques abordés ci-dessus (politique linguistique, aménagement linguistique, …) montrent l'importance de l'intervention de l'Etat dans la gestion des situations plurilingues. Pour rester dans le cadre des langues minorées, nous allons, ci-dessous, revenir sur la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires prise comme référence pour situer le berbère en France (Section I, Partie 1, Chapitre 1) mais dans l'objectif de définir la position de la France vis-à-vis de ses langues régionales.

[318] *id.*, p. 288.
[319] Chiorboli J., 2002, La codification des langues polynomiques : l'orthographe du corse, in Caubet D. *et al.*, *Codification des langues de France*, Paris, l'Harmattan, p. 142.

Chapitre 3 : La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires : la place des langues régionales/minoritaires/minorées

Au sein de la situation complexe des langues dans le monde, dont les 40 nations qui composent le Conseil de l'Europe, l'élaboration d'un texte relatif à la *reconnaissance des langues régionales ou minoritaires en tant qu'expression de la richesse culturelle* est un travail qui a été effectué par le Conseil de l'Europe en présence de positions diversifiées des Etats qui font partie de son organisation. Cette diversité de positions prises vis-à-vis des situations plurilingues est manifestée dans les réactions de ces Etats par rapport à la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires élaborée en 1992.

Les Etats signataires de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires doivent prendre en considération la présence des langues régionales ou minoritaires pratiquées sur leurs territoires. Nous allons voir ci-dessous comment le texte de la Charte a été élaboré et la position de la France vis-à-vis de ses langues régionales ou minoritaires.

1. La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires

Le concept de « langue tel qu'il a été abordé par la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires *s'articule autour de la fonction culturelle de la langue*[320].

> *C'est la raison pour laquelle celle-ci n'est pas définie de manière subjective afin de consacrer un droit individuel, celui de parler «sa propre langue», la définition de cette langue appartenant à chaque individu. La Charte ne recourt pas non plus à une définition politico-sociale ou ethnique en caractérisant la langue comme le véhicule d'un groupe social ou ethnique déterminé. Elle peut donc se dispenser de définir le concept de minorités linguistiques, puisque son objet n'est pas de fixer les droits de groupes minoritaires ethnico-culturels, mais de protéger et de promouvoir les langues régionales ou minoritaires en tant que telles*[321].

Voyons comment la Charte distingue entre les différentes appellations : langue minoritaire/minorée/locale/régionale.

[320] *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* (STE N° 148), *Rapport explicatif.* Disponible sur : *http://conventions.coe.int/Treaty/FR/Reports/Html/148.htm*
[321] *id.*

1.1. La langue locale/régionale/minoritaire/minorée : définitions

D'après Jean-Baptiste Coyos (2004), l'expression « langues régionales » ne figure pas dans le texte de la loi Deixonne du 11 janvier 1951 organisant, pour la première fois, un enseignement facultatif de certaines langues régionales. Par contre, on la trouve dans : la Circulaire du 24 octobre 1966 intitulée *Création de commissions académiques d'études régionales*, et la circulaire N° 69-90 du 17 février 1969 intitulée *Enseignement des langues et cultures régionales dans les classes des premier et second degrés*. Cet emploi de l'expression « langues régionales » pourrait être lié à la mise en place des nouvelles collectivités territoriales appelées *Régions* en 1966 (cf. Coyos J.-B., 2004). La « langue régionale », telle qu'elle a été définie par Jean-Baptiste Marcellesi, est *la langue reçue sur une partie géographiquement définie de la France, étant admis que le français est la langue commune ou véhiculaire sur toute l'étendue nationale*[322]. Donc, l'étendue régionale est un sous-ensemble de l'étendue nationale. D'après la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, on peut qualifier une langue de « régionale » ou de « minoritaire » en se basant sur deux critères :

- **un critère quantitatif** : une langue est régionale ou minoritaire si elle est pratiquée *traditionnellement sur un territoire d'un Etat par des ressortissants de cet Etat qui constituent un groupe numériquement inférieur au reste de la population de l'Etat*[323].
- **un critère distinctif** : en plus du nombre inférieur de ses locuteurs, une langue est régionale ou minoritaire si elle est différente de la langue officielle de l'Etat dont elle ressort, sans inclure les dialectes de cette langue officielle ou les langues des migrants.

De ce fait, pour qu'une langue soit qualifiée de « régionale » ou de « minoritaire », il faut qu'elle soit une langue « territoriale ». Par *territoire dans lequel une langue régionale ou minoritaire est pratiquée*, la Charte entend *l'aire géographique dans laquelle cette langue est le mode d'expression d'un nombre de personnes*[324], un nombre qui justifie l'adoption des différentes mesures de protection et de promotion prévues. Et par *langues dépourvues de territoire*, la Charte entend *les langues pratiquées par les ressortissants de l'Etat qui sont*

[322]Marcellesi J.-B. et le G.R.E.C.O., 1975, Basque, Breton, Catalan, Corse, Flamand, Germanique d'Alsace, Occitan : L'enseignement des « langues régionales », in Marcellesi J.-B. (éd), *Langue française, N° 25 : L'enseignement des langues régionales*, Paris, Larousse, p. 6.
[323]*Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*. Disponible sur : *http://www.cddp66.fr/catalan*
[324]*id.*

différentes de la (des) langues(s) pratiquée(s) par le reste de la population de l'Etat[325] mais qui *ne peuvent pas être rattachées à une aire géographique particulière*[326] de cet Etat. Pour le premier cas, il s'agissait de « langues territoriales » comme le breton, le catalan,… et dans le deuxième cas, il s'agissait de « langues non-territoriales » comme les langues des migrants : l'arabe et le berbère en France,… et les langues de la diaspora.

Le comité ad hoc des langues régionales (CAHLR) qui avait pris en charge l'élaboration de la Charte, au lieu d'utiliser le concept de « langues moins répandues », a retenu la formule « langues régionales ou minoritaires ». L'adjectif « régionales » concernait *les langues parlées dans une partie limitée du territoire d'un Etat, dans laquelle elles peuvent, par ailleurs, être parlées par la majorité des citoyens*[327]. En parallèle, l'adjectif « minoritaires » *se réfère aux situations où soit la langue est parlée par des personnes qui ne sont pas concentrées sur une partie déterminée de l'Etat, soit elle est parlée par un groupe de personnes qui, bien concentré sur une partie du territoire d'un Etat, est numériquement inférieur à la population dans cette région qui parle la langue majoritaire de l'Etat*[328]. D'après le rapport explicatif élaboré en 1993 par le Conseil de l'Europe qui s'y joindra à la Charte, les deux adjectifs « régionales » et « minoritaires » se réfèrent à *des données de fait et non pas à des notions de droit, et se réfèrent, en tous cas, à la situation existant dans un Etat déterminé (par exemple une langue minoritaire dans un Etat peut être majoritaire dans un autre Etat)*[329].

Devant l'impossibilité de définir les catégories de langues d'après leur situation objective, les auteurs de la Charte ont décidé de préserver l'expression générale de « langues régionales ou minoritaires » constituant un cas spécial et sans essayer de les faire rentrer dans des groupes distincts, et *tout en permettant aux Etats d'adapter leurs engagements à la situation de chaque langue régionale ou minoritaire*[330]. D'après Bernard Poignant et d'après le bulletin officiel du Ministère de l'Education Nationale datant du 27 février 1997, *d'une manière générale, on entend par « langues régionales » selon l'appellation retenue par la loi*

[325] *id.*
[326] *id.*
[327] *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* (STE N° 148), *Rapport explicatif*. Disponible sur : *http://conventions.coe.int/Treaty/FR/Reports/Html/148.htm*
[328] *id.*
[329] *id.*
[330] *id.*

Deixonne de 1951, les langues de culture de la République autres que le français. Le qualificatif « régionales » les différencie des langues vivantes étrangères[331].

De son côté, Jean-Baptiste Marcellesi (2001) voit dans la dénomination « langues régionales », une dénomination « *purement géographique* » qui a l'inconvénient de *masquer justement les problèmes posés par la recherche et l'affirmation d'identités culturelles*[332]. Par contre, dans la dénomination « langues dominées », l'accent est uniquement mis *sur les ressorts politiques qui infériorisent tel ou tel système linguistique*[333]. Par « langues minoritaires », *on se réfère à l'espace national pour des systèmes souvent encore heureusement majoritaires dans leur espace propre*[334]. En évoquant les « langues minorées », il se réfère *au processus de minoration par lequel des systèmes virtuellement égaux au système officiel se trouvent cantonnés par une politique d'état certes, mais aussi par toutes sortes de ressorts économiques, sociaux dans lesquels il faut inclure le poids de l'histoire, dans une situation subalterne, ou bien sont voués à une disparition pure et simple*[335]. Marielle Rispail, de son côté, *préfère parler de langues minorées plutôt que minoritaires : parce que le premier terme fait allusion à un processus, une réalité, résultat d'une action qui aurait pu être autre, tandis que le second fait un constat, comme essentiel, comme celui d'une fatalité*[336].

Cependant, l'intérêt, d'après le Conseil d'Europe, doit être porté sur les langues régionales ou minoritaires en veillant sur leur promotion et leur protection sans viser accorder des droits spécifiques aux locuteurs parlant ces langues. Voyons voir les engagements de la Charte et dans quel cadre ce texte s'inscrit.

[331]Rapport de Bernard Poignant sur « Les langues et cultures régionales », 1er Juillet 1998. Disponible sur : *http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/984001448/0000.pdf*
[332]Marcellesi J.-B., 1980, De la crise de la linguistique à la linguistique de la crise : la sociolinguistique, in Marcellesi J.-B., 2003, *Sociolinguistique, Epistémologie, Langues régionales, Polynomie*, l'Harmattan, p. 57.
[333]*id.*, p. 57.
[334]*id.*, p. 57.
[335]*id.*, p. 57.
[336]Rispail M., 2005, Présentation, in *Langues maternelles : contacts, variations et enseignement, Le cas de la langue amazighe,* Rispail M. (sous la direction de) et Tigziri N. (en collaboration avec), Paris, l'Harmattan, p. 136. (Coll. Espaces Discursifs)

1.2. La Charte : engagements et dispositions pour la promotion et la protection des langues régionales ou minoritaires

Vu la situation défavorable aux langues régionales en Europe, le Conseil de l'Europe a tenu, lors de l'élaboration de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, de noter certains engagements visant la protection de ces langues et encourageant leur diffusion. Le respect de ces engagements devait permettre la subsistance de ces langues sur le marché linguistique mondial.

1.2.1. La Charte, conception du texte

D'après le rapport explicatif relatif à la Charte, la situation démographique des langues régionales varie d'un Etat à un autre (de milliers à des millions de locuteurs), leur point commun étant la « précarité ». A présent, ces langues sont menacées en raison du contexte de domination dans lequel certaines langues se trouvent comme, par exemple, les langues régionales qui se trouvent dominées dans leurs rapports à d'autres langues dites officielles.

> *Dans de nombreux pays européens il existe, sur certaines parties de leur territoire, des groupes autochtones parlant une autre langue que celle de la majorité de la population. C'est là une conséquence de processus historiques au cours desquels la formation des Etats ne s'est pas faite sur des bases purement linguistiques et de petites communautés ont été englobées par de plus importantes*[337].

D'après ce rapport, la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales consacre son article 14 au principe de la non-discrimination.

> *(…) elle proscrit toute discrimination fondée notamment sur la langue ou l'appartenance à une minorité nationale. » Cependant, aussi importante que soit cette disposition, « elle ne crée qu'un droit pour les individus à ne pas être objet de discrimination et non une protection positive pour les langues minoritaires, et les communautés qui les pratiquent*[338].

En 1961, l'Assemblée Parlementaire du Conseil de l'Europe, dans sa recommandation N° 285, demande *qu'une mesure de protection complémentaire à la convention européenne soit*

[337] *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* (STE N°148), *Rapport explicatif*. Disponible sur : *http://conventions.coe.int/Treaty/FR/Reports/Html/148.htm*
[338] *id.*

élaborée en vue de garantir les droits des minorités à leur propre vie culturelle, d'employer leur propre langue, d'ouvrir leurs propres écoles, etc.[339].

En 1981, l'intervention d'une part, de la recommandation N° 928 de l'Assemblée Parlementaire du Conseil de l'Europe *relative aux problèmes d'éducation et de culture posés par les langues minoritaires et les dialectes en Europe*, d'autre part, de la résolution du Parlement européen qui a traité des mêmes questions, ont conclu la nécessité d'élaborer une Charte des langues et cultures régionales ou minoritaires. Suite à ces recommandations et résolutions, la Conférence permanente des pouvoirs locaux et régionaux de l'Europe (CPLRE) a décidé d'entreprendre l'élaboration d'une telle Charte dans l'importance du rôle que doivent jouer les collectivités territoriales dans le domaine des langues et cultures aux niveaux local et régional.

Dans les démarches préalables aux travaux de l'élaboration de la Charte d'abord, un examen de la situation effective des langues régionales ou minoritaires en Europe a été effectué. Ensuite, l'organisation d'une audition publique en 1984 a réuni quelque 250 personnes. Ainsi, la première rédaction de la Charte a été effectuée à l'aide d'experts avec la participation de l'assemblée parlementaire. En 1988, la Conférence permanente des pouvoirs locaux et régionaux de l'Europe (CPLRE) a proposé dans sa résolution N° 192, une charte destinée à avoir le statut d'une convention. Cette proposition a été appuyée par l'avis N° 142 de l'Assemblée parlementaire. En 1989, un comité des Ministres a crée un comité ad hoc d'experts sur les langues régionales ou minoritaires en Europe (CAHLR) avec pour mission d'*élaborer une Charte en ayant à l'esprit le texte de la conférence permanente.* Le texte définitif a été soumis au comité des Ministres (par le CAHLR) en 1992, en tenant en compte des avis d'un certain nombre de comités spécialisés (éducation, culture,…) ainsi que de la Commission européenne pour la démocratie par le droit. De ce fait, la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires a été adoptée par le comité des Ministres le 25 juin 1992 lors de la 478ème réunion des délégués des Ministres, et ouverte à la signature à Strasbourg le 5 novembre 1992.

[339] *id.*

1.2.2. La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires : sa structure

La Charte est présentée en 23 articles, organisés en 5 parties dont la première partie est composée de 6 articles et évoque les dispositions générales de la Charte (définitions, statuts de protection existants,…). La deuxième partie est organisée en un seul article qui s'attache à la 1ère partie pour définir les objectifs et les principes de la Charte. La troisième partie est composée de 6 articles qui touchent les décisions et les mesures à prendre par les différents états concernés en faveur des langues minoritaires ou régionales pratiquées sur leurs territoires en vue d'une meilleure intégration de ces langues dans la vie publique à travers l'enseignement, les médias, la vie économique et sociale, …. Et les deux dernières parties sont réservées aux modalités d'application de la Charte (rapports,….) et aux dispositions finales qui vont soumettre les états concernés à la signature et à la ratification de ce texte. Cette structuration de la Charte vise, principalement, la protection et la promotion des langues régionales ou minoritaires dans les différents domaines de la vie sociale. Voyons voir quels sont les objectifs relatifs à cette promotion et comment ce texte conçoit-il la protection de ces langues.

1.2.3. La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires : ses objectifs

La Charte tente de réaliser une union étroite entre les membres de l'union européenne afin de *sauvegarder et de promouvoir les idéaux et les principes qui sont leur patrimoine commun*[340]. Cet objectif ne peut être atteint que si les états signataires de la Charte prennent en considération que :

> *- la protection des langues régionales ou minoritaires historiques de l'Europe, dont certaines risquent, au fil du temps, de disparaître, contribue à maintenir et développer les traditions et la richesse culturelle de l'Europe ;*
> *- le droit de pratiquer une langue régionale ou minoritaire dans la vie privée ou publique constitue un droit imprescriptible conformément aux principes contenus dans le Pacte international relatif aux droits civils et politiques des Nations Unies et conformément à l'esprit de la Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales du Conseil de l'Europe*[341].

En se référant à l'Acte final d'Helsinki de 1975 et au Document de la réunion de Copenhague de 1990 et en *soulignant la valeur de l'interculturel et du plurilinguisme et considérant que la*

[340] *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*. Disponible sur : *http://www.cddp66.fr/catalan*
[341] *id.*

protection et l'encouragement des langues régionales ou minoritaires ne devraient pas se faire au détriment des langues officielles et de la nécessité de les apprendre[342], les Etats dont est composé l'Union Européenne doivent contribuer à la construction d'une Europe fondée sur les principes de démocratie en reconnaissant la diversité culturelle. Selon Jean Sibille (2000), l'objectif primordial du Conseil de l'Europe est de *promouvoir les langues régionales ou minoritaires en tant qu'éléments du patrimoine culturel européen. Les principes généraux qu'elle véhicule garantissent, dans le domaine linguistico-culturel, un certain nombre de droits élémentaires de portée universelle à l'ensemble des citoyens des états signataires*[343]. En adhérant à cette Charte, ces états acceptent de ne pas réprimer l'usage d'une langue régionale ni sa diffusion. C'est la raison pour laquelle, lors de la demande d'adhésion de la Turquie à l'Union Européenne, cette dernière a exigé du gouvernement turc la résolution de la question kurde puisque la langue kurde, comme nous l'avons signalé précédemment (cf. Section II, Partie 1, Chapitre 1), était interdite. Donc, en signant ladite Charte, *Les Etats signataires s'engagent à respecter certains principes généraux et à prendre des mesures minimales pour la sauvegarde des langues régionales ou minoritaires, notamment en matière d'offre culturelle et d'enseignement*[344].

Partant de l'objectif primordial de la Charte qui est de veiller sur la protection et la promotion des langues régionales ou minoritaires, le comité chargé de l'élaboration de ce texte a pris en considération certains principes à base desquels les dispositions de la Charte vont être mises en œuvre à travers les politiques linguistiques que les états concernés doivent entamer en vue de promouvoir les langues régionales ou minoritaires pratiquées sur leurs territoires.

1.2.4. La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires : principes et dispositions

Les Etats concernés par la pratique d'une langue régionale ou minoritaire sur leurs territoires sont amenés à mettre en œuvre certaines dispositions. Ces dispositions concernent, d'une part, la position à prendre par l'état concerné vis-à-vis de la langue régionale en question puisqu*'elle [la Charte] traite (…) des langues et non d'individus, de groupes*

[342] *id.*
[343] Sibille J., 2000, *Les langues régionales*, Flammarion, p. 94.
[344] *id.*, p. 94.

d'individus ou de minorités[345]. D'autre part, ces dispositions touchent les relations que les locuteurs de cette langue doivent entretenir avec toute la population (lutter contre la discrimination,…). Dans ce cadre, l'état, selon le texte de la Charte, est tenu de :

- reconnaître les langues régionales en tant qu'expression de la richesse culturelle ;
- de respecter l'aire géographique de chaque langue régionale ou minoritaire en faisant en sorte que les divisions administratives existantes ou nouvelles ne constituent pas un obstacle à la promotion de cette langue ;
- de nécessiter une action résolue de promotion des langues régionales ou minoritaires afin de les sauvegarder ;
- de faciliter et/ou encourager l'usage oral et écrit des langues régionales ou minoritaires dans la vie publique et dans la vie privée ;
- de maintenir et développer les relations entre les domaines couverts par la présente Charte entre les groupes pratiquant une langue régionale ou minoritaire et d'autres groupes du même État parlant une langue pratiquée sous une forme identique ou proche, ainsi que l'établissement de relations culturelles avec d'autres groupes de l'État pratiquant des langues différentes ;
- de mettre à disposition des formes et moyens adéquats d'enseignement et d'étude des langues régionales ou minoritaires à tous les stades appropriés ; de mettre à disposition des moyens permettant aux non locuteurs d'une langue régionale ou minoritaire habitants l'aire où cette langue est pratiquée, de l'apprendre s'ils le souhaitent ;
- de promouvoir les études et la recherche sur les langues régionales ou minoritaires dans les universités ou établissements équivalents ;
- et de promouvoir les formes appropriées d'échanges transnationaux, dans les domaines couverts par la présente Charte, pour les langues régionales ou minoritaires pratiquées sous une forme identique ou proche dans deux ou plusieurs États**.**

Ensuite, d'après ce texte – la Charte –, chaque état membre de l'Union Européenne est amené à :

- éliminer toute distinction, exclusion, restriction ou préférence injustifiées portant sur la pratique d'une langue régionale ou minoritaire et ayant pour but de décourager ou de mettre en danger le maintien ou le développement de celle-ci ;

[345] *id.*, p. 97.

- adopter des mesures spéciales en faveur des langues régionales ou minoritaires destinées à promouvoir une égalité entre les locuteurs de ces langues et le reste de la population ou visant tenir compte de leurs situations particulières, ceci n'est pas considérée comme un acte de discrimination contre les locuteurs des langues plus répandues ;
- promouvoir, au moyen de mesures appropriées, la compréhension mutuelle entre tous les groupes linguistiques du pays en faisant notamment en sorte que le respect, la compréhension et la tolérance à l'égard des langues régionales ou minoritaires figurent parmi les objectifs de l'éducation et de la formation dispensées dans le pays et à encourager les moyens de communication de masse à poursuivre le même objectif ;
- et lors de la définition de leur politique à l'égard des langues régionales ou minoritaires, les partis s'engagent à prendre en considération les besoins et les vœux exprimés par les groupes pratiquant ces langues. Elles sont encouragées à créer, si nécessaire, des organes chargés de conseiller les autorités sur toutes les questions ayant trait aux langues régionales ou minoritaires[346].

Dans son analyse du texte de la Charte, Jean Sibille (2000) voit que, premièrement, *la Charte n'oblige pas les Etats à imposer un bilinguisme artificiel* mais par contre, elle laisse le choix aux Etats de prendre les mesures appropriées. Deuxièmement, *[elle] n'oblige pas l'administration à utiliser les langues régionales* mais dans son préambule – la Charte –, le Conseil de l'Europe souligne que *le droit de pratiquer une langue régionale ou minoritaire dans la vie privée ou publique constitue une droit imprescriptible conformément aux principes contenus dans le Pacte international relatifs aux droits civils et politiques des Nations Unies (…).* Donc, *pratiquer une langue régionale ou minoritaire dans la vie publique* n'entraîne pas une obligation de pratiquer cette langue dans l'administration puisque « vie publique » est le contraire de « vie privée ». Autrement dit, la vie publique est la vie de la personne en dehors de son domicile, en dehors de son espace privé : au café, dans la rue,…. Troisièmement, Jean Sibille note que *la Charte n'impose pas un enseignement obligatoire des langues régionales* puisque dans l'article 8 dudit texte, consacré aux mesures à prendre par les Etats signataires en faveur de l'enseignement des langues régionales ou minoritaires, le Conseil de l'Europe ne traite pas de l'enseignement d'une langue régionale en tant qu'obligation parce qu'il parle en terme de « prévision ». Autrement dit, les Etats signataires

[346]*Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* Disponible sur : *http://www.cddp66.fr/catalan*

doivent prévoir une place pour les langues régionales dans leurs systèmes éducatifs. Quatrièmement, *la Charte n'a pas été spécialement conçue pour les pays de l'Est ou les Balkans* parce que, selon Jean Sibille, le processus de son élaboration a été, pratiquement, achevé en 1989, une année qui coïncide avec l'écroulement du bloc de l'Est.

La stratégie du Conseil de l'Europe lors de la conception de la Charte est de vérifier, à travers un comité d'experts, si les dispositions prises par ce texte sont compatibles avec les situations des différents pays membres du conseil. Selon Jean Sibille, la France était le seul pays qui leur impose plusieurs contraintes. Ces contraintes ont été prises en compte par le comité d'experts afin que la Charte soit compatible avec la situation française. Pourtant, ce texte a été déclaré en contradiction avec la constitution française. Nous allons expliciter ci-dessous la position de la France vis-à-vis de cette Charte.

2. La position de la France vis-à-vis de la Charte

La signature[347] de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires est différente de sa ratification. Les Etats qui ont signé le texte sont des « Etats signataires » tandis que les Etats qui l'ont ratifié sont considérés comme des « Etats-Parties », c'est-à-dire des « Etats contractants », liés juridiquement par leur engagement politique au moment de la signature dudit texte. La France est l'un des « Etats signataires » de cette Charte puisque, le 7 mai 1999, elle a signé ce texte. Mais sa ratification est devenue impossible en raison de la décision du Conseil constitutionnel saisi par le Président de la République le 20 mai 1999 et dont la mission était de vérifier la compatibilité de la Charte avec la Constitution. La décision du Conseil Constitutionnel a jugé que la Charte comportait des clauses contraires aux principes de la Constitution. Ainsi, le Premier Ministre Lionel Jospin a demandé à Nicole Péry un rapport sur les langues régionales en France. Achevé et présenté par Bernard Poignant, ce rapport a suscité une expertise juridique sur la même question qui sera menée par Guy Carcassonne. Après ces deux rapports, le linguiste Bernard Cerquiglini s'est chargé d'un

[347]*La signature est liée à la reconnaissance de neuf « objectifs et principes » généraux et valables pour « l'ensemble des langues régionales ou minoritaires pratiquées sur le territoire » (Charte, article 2, alinéa 1) Quant à la ratification, elle est généralement postérieure à la signature. Elle concerne la liste des langues régionales ou minoritaires retenues. Chaque pays peut se constituer une espèce de « charte à la carte », mais doit appliquer un minimum de 35 paragraphes ou alinéas choisis parmi les dispositions proposées.* Leclerc J., 2008, « *La politique des langues régionales ou minoritaires*. Disponible sur : *http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/france-3politik_minorites.htm*

autre rapport consistant à dresser la liste nominative des langues auxquelles les dispositions de la Charte sont susceptibles d'être appliquées.

2.1. Les langues de France ou le contexte d'application de la Charte : de Poignant à Cerquiglini

Dans le rapport explicatif de la Charte et dans sa définition des langues qui seront ciblées par les dispositions de la Charte, les auteurs du texte ont souligné qu'il s'agira de *langues qui sont parlées depuis une longue période dans l'Etat en question*[348]. Mais *la Charte ne concerne pas les variations locales ou les différents dialectes d'une même langue*[349]. C'est au sein de chaque Etat qu'il faut *préciser à partir de quand une forme d'expression constitue une langue distincte*[350]. S'engageant dans le processus qui doit mener à la ratification par la France de la Charte européenne, le gouvernement français, avant et après la signature de la Charte, et avant de présenter un projet de loi de ratification par le Parlement, a suscité, en la personne de son premier ministre, de nombreuses expertises dont le rapport de Bernard Poignant, celui de Guy Carcassonne et le dernier était le rapport de Bernard Cerquiglini.

2.1.1. Poignant, Carcassonne et Cerquiglini : leurs missions

Le 29 octobre 1997, le premier ministre Lionel Jospin a demandé à Nicole Péry[351] de se consacrer à une mission dont l'objectif est d'élaborer un état des lieux de l'enseignement des langues régionales. *Cette mission aura pour objet de faire un bilan exhaustif et objectif de l'enseignement de ces langues et défaire toutes les propositions sur l'évolution du dispositif*[352]. Ainsi, la mission a visé les secteurs privé et public. Ne pouvant pas – Nicole Péry – achever le rapport sur l'état des lieux de l'enseignement des langues régionales, les conclusions de ladite mission ont été présentées par Bernard Poignant[353] le 1er juillet 1998.

Dans son rapport d'étape, Nicole Péry en février 1997 a dressé l'état des lieux de l'enseignement des langues régionales dans les secteurs publics et associatifs. Ce rapport

[348]*Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* (STE N° 148), *Rapport explicatif*. Disponible sur : *http://conventions.coe.int/Treaty/FR/Reports/Html/148.htm*
[349]*id.*
[350]*id.*
[351]Député socialiste de Bayonne, devenue entre temps, Secrétaire d'état aux droits des femmes.
[352]Rapport de Bernard Poignant sur « les langues et cultures régionales », 1er Juillet 1998. Disponible sur : *http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/984001448/0000.pdf*
[353]Maire de Quimper.

d'étape a été organisé en quatre chapitres dont : la situation des langues et cultures régionales ; les aspects institutionnels les concernant ; l'enseignement et la formation ; la culture ; les médias ; et la diffusion. Il s'agissait pour elle de présenter ces langues, les définir dans les secteurs occupés et la diffusion qui leur est consacrée (enseignement, médias,…). Bernard Poignant a trouvé les documents nécessaires pour présenter les conclusions du rapport le 1er juillet 1998 grâce à ce rapport d'étape de Nicole Péry et grâce aussi aux rencontres de cette dernière – Nicole Péry – avec les acteurs concernés par les langues régionales et par leur enseignement dont les acteurs associatifs. Dans son rapport sur « *les langues et cultures régionales* », Bernard Poignant a noté la nécessité de mener une expertise juridique en vue de définir les possibilités de compatibilité entre la Charte et la Constitution si *la France doit se préparer à signer, puis à ratifier la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires du Conseil de l'Europe*[354]. Alors, le 10 juillet 1998, Lionel Jospin a adressé une lettre à Guy Carcassonne[355]. Ce dernier avait pour mission, telle qu'elle a été définie par Lionel Jospin, de *faire des propositions sur les choix à opérer et sur les modalités d'intégration de ces dispositions [celles de la Charte] dans notre ordre juridique*[356]. Dans les dispositions évoquées par Lionel Jospin, il s'agit de *s'engager sur un minimum de 35 paragraphes ou alinéas sur les 94 que comporte la Charte*. Un engagement noté par Bernard Poignant, en réaction au Conseil constitutionnel qui a déclaré que le texte de la Charte comporte *des clauses contraires à la Constitution.*

Suite au rapport de Bernard Poignant remis en juillet 1998 à propos des « *Langues et cultures régionales* », suite au rapport de Guy Carcassone présenté en septembre 1998, suite à la signature par la France de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (7 mai 1999 à Budapest), et suite à l'avis[357] du Conseil d'Etat de la République remis le 24 septembre 1996, la mission de Guy Carcassonne consistait à *préciser les stipulations susceptibles d'être prises en compte par la France dans cette Charte au regard de nos règles*

[354]Rapport de Bernard Poignant sur « les langues et cultures régionales », 1er Juillet 1998. Disponible sur : *http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/984001448/0000.pdf*
[355]Professeur de droit public à l'université Paris X de Nanterre.
[356]Lettre de L. Jospin à Guy Carcassonne, Rapport de Guy Carcassonne sur « les langues et cultures régionales ». Disponible sur : *http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/984001697/*
[357]Le Conseil d'Etat a noté certains doutes à propos de la compatibilité entre certaines dispositions de la Charte et la constitution, d'où la nécessité d'une expertise juridique, suggérée par Bernard Poignant en vue de déterminer si un *ajustement constitutionnel* serait nécessaire avant la ratification de la charte.

et principes à valeur constitutionnelle (…) faire des propositions sur les choix à opérer et sur les modalités d'intégration de ces dispositions dans notre ordre juridique[358].

Le 24 décembre 1998, les Ministres Claude Allègre et Catherine Trautman ont confié une autre mission au linguiste Bernard Cerquiglini[359]. Il a été chargé d'un autre rapport sur « *les langues de France* » qui sera remis par la suite, au Ministre de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie et à la Ministre de la Culture et de la Communication, en avril 1999, en vue d'élaborer la liste nominative des langues de la France en vertu de laquelle la France signera la Charte.

Si la mission de Bernard Poignant telle qu'elle a été définie précédemment, vise les secteurs public et privé (les cadres public et associatif), Bernard Cerquiglini, par contre, s'adresse aux savants dans l'objectif d'approcher les langues effectivement parlées sur le territoire français, des principes et critères de la Charte européenne pour élaborer une liste nominative des langues régionales ou minoritaires des Etats signataires dont la France. Après la signature de la Charte, la France était en train d'analyser le processus de sa ratification.

> *La mission confiée au rapporteur, telle qu'il l'a comprise, concerne les savants, et non les militants. Elle revient à confronter ce que la linguistique sait des langues effectivement parlées sur le territoire de la République avec les principes, notions et critères énoncés par la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*[360].

Cependant, le rapport de Bernard Poignant a été suivi du rapport du juriste Guy Carcassonne et du rapport du linguiste Bernard Cerquiglini. Et c'est Bernard Cerquiglini qui se basera sur les deux premiers rapports, le texte de la Charte, le communiqué du Conseil d'Etat, et le communiqué du Conseil constitutionnel pour élaborer un troisième rapport et dresser ainsi, la liste nominative des langues de la France.

[358]Lettre de L. Jospin à Guy Carcassonne, Rapport de Guy Carcassonne sur « les langues et cultures régionales ». Disponible sur : *http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/984001697/*

[359]Expert linguiste, professeur à l'université paris 7 et directeur de l'Institut national de la langue française (INALF), Nancy.

[360]Rapport de Bernard Cerquiglini sur « Les langues de France ». Disponible sur : *http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/garde.htm*

2.1.2. Définition des langues de la France

D'après Pierre Encrevé, la France, c'est 100 départements dont 96 en métropole et 4 en outre-mer ; 25 régions dont 21 en métropole et 4 en outre-mer ; une collectivité métropolitaine à statut particulier, la Corse ; 4 territoires d'outre-mer, Wallis et Futuna, Nouvelle-Calédonie, Polynésie française, Terre Australe et Antractique ; 2 collectivités d'outre-mer au statut particulier, Mayotte et Saint-Pierre et Miquelon et enfin 3 provinces au sein d'un territoire d'outre-mer, la Nouvelle-Calédonie[361]. Cette géographie témoigne de la variété des langues existant en France (cf. Carte 3, Annexes 1). Ainsi, lors de la journée d'étude organisée par la Bibliothèque publique d'information, au Centre Georges Pompidou, à Paris, le 30 janvier 1999[362], Anthony Lodge a noté, dans son intervention que, d'un point de vue historique, les langues régionales en France métropolitaine peuvent être classées en 3 groupes dont : les langues pré-latines (le basque) ; les langues issues du latin (l'occitan, le catalan, le corse) ; les langues post-latines (le flamand, l'alsacien). Le breton est classé comme une langue post-latine importée d'Angleterre au Ve siècle. Trois de ces langues sont exocentriques[363] : le catalan, le basque et le flamand tandis que les quatre autres langues dont : l'occitan, le corse, le breton et l'alsacien sont des langues endocentriques[364]. D'après Bernard Poignant, l'objet de l'étude présentée dans son rapport sur *les langues et cultures régionales* de 1998, est « les langues régionales » telles qu'elles étaient définies par la loi Deixonne (1951) : *les langues et cultures de la République autres que le français*[365]. Ainsi, l'inventaire des langues régionales comporte :

- l'alsacien-mosellan ;

[361]Langues régionales : langues de France, langues d'Europe, Actes de la journée d'étude organisée par la Bibliothèque publique d'information, au Centre Georges Pompidou, à Paris, le 30 janvier 1999. Disponible sur : *http://editionsdelabibliotheque.bpi.fr/resources/titles/84240100844240/extras/84240100844240.pdf*

[362]*id.*

[363]Les langues exocentriques sont, pour Anthony Lodge, des langues *qui constituent des prolongements en France de langues dont la majorité des locuteurs existent en-dehors de l'espace francophone. La vitalité de ces langues peut-être menacée sur le territoire français, mais leur disparition en France n'entraînerait pas la disparition totale de la langue. id.*

[364]D'après Anthony Lodge, le corse ainsi que le breton, et l'alsacien sont des langues endocentriques puisque l*e corse se rattache bien entendu au dialecte génois, le breton est assez proche parent du gallois et l'alsacien se rattache au dialecte alémanique d'Outre-Rhin, mais cela n'empêche pas que la masse de leurs locuteurs se trouve sur le territoire francophone et que leur disparition entraînerait la disparition complète et définitive de ces langues. id.*

[365]Rapport de Bernard Poignant sur « les langues et cultures régionales », 1er Juillet 1998. Disponible sur : *http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/984001448/0000.pdf*

- le basque[366] dont la zone correspond au sud-ouest du département des Pyrénées-Atlantiques, dans l'académie de Bordeaux ;

- le breton : il est parlé et enseigné dans la partie occidentale de la Bretagne ainsi qu'il est enseigné dans la partie non bretonnante dont l'académie de Rennes, le département de la Loire Atlantique, Paris ;

- le catalan[367] : il occupe la quasi-totalité du département des Pyrénées-Orientales, dans l'académie de Montpellier ;

- le corse[368] : en dehors de la Corse, il est enseigné dans les académies d'Aix-Marseille, de Nice et de Paris ;

- les créoles : ils sont parlés dans les départements d'outre-mer : Guyane, Guadaloupes, Martinique, Réunion, et les locuteurs l'ont pour langue maternelle ;

- l'occitan[369] : il est enseigné dans les académies de Nice, Grenoble, Aix-Marseille, Clement-Ferrand, Montpellier, Limoges, Bordeaux et une faible partie de Poitiers ;

- le néerlandais[370] : il est implanté sur la frange flamande du département du nord.

L'inventaire comporte aussi les langues vernaculaires des territoires français du pacifique dont les langues polynésiennes (tahitien) et mélanésiennes (les langues kanakes). Il y a aussi les langues d'oïl et à l'université, on commence à s'intéresser à leurs parlers : le picard (au nord), le gallo (à l'ouest), le poitevin, le saintongeais, le champenois, le normand, le morvandiau,…. Il existe des français régionaux comme par exemple le franco-provençal ou le savoyard (appellation) qui se situe entre les parlers d'oïl et l'occitan. De plus, le basque, le flamand-néerlandais, le catalan, l'alsacien, sont des langues transfrontalières présentes aussi, comme « langues régionales », en Espagne, aux Pays-Bas, en Belgique, et en Allemagne pour favoriser les échanges et les relations transfrontalières.

Suivant les modalités de la Charte et devant la nécessité d'élaborer une liste nominative des langues minoritaires ou régionales de chaque Etat signataire du texte et

[366]Plongeant dans l'aire linguistique en Espagne, le basque est langue officielle dans la communauté autonome basque.

[367]En Espagne, le catalan est langue officielle (co-officielle avec le castillan) dans la communauté autonome de Catalogne.

[368]Considéré, pour longtemps, comme un dialecte de l'italien, le corse était exclu de la loi Deixonne (1951) en raison de la présence de l'italien, dans l'enseignement, en tant que langue étrangère. Mais, il était l'objet de l'extension de la loi Deixonne en 1974 pour qu'on puisse parler de « langue corse ».

[369]La dénomination « langue occitane » a été retenue dans la loi Deixonne (1951). L'occitan est présent aussi en Espagne où il est langue officielle au Val d'Aran (l'aranais) ainsi qu'en Italie, dans un certain nombre de vallées des Alpes.

[370]Le néerlandais fait partie de l'objet d'épreuve spécifique dans le cadre du CAPES d'anglais.

auxquelles, les engagements et dispositions seront appliqués, la France devrait déterminer ses langues. L'esprit de la Charte consiste à voir *dans les langues régionales ou minoritaires une richesse culturelle*[371] faisant d'elles *un élément du patrimoine*[372] d'où l'objectif du texte de la Charte consistant à protéger et promouvoir ces langues.

En désaccord avec le rapport de Bernard Poignant (1998) qui propose que *la région soit la collectivité reconnue légalement compétente en matière de langues et cultures*[373], Guy Carcassonne voit qu'il est nécessaire que *les régions qui le souhaitent puissent consentir des efforts particuliers, imaginer des actions innovantes, consacrer des moyens à la vivification de ce patrimoine, autant il importe, symboliquement mais aussi juridiquement, que cette responsabilité demeure formellement celle de la Nation*[374]. Ainsi, l'Etat français veillera sur la protection et la promotion de ces langues. Bernard Poignant a défini cette liste dans soixante-quinze langues. Cet inventaire a été jugé, par Guy Carcassonne, comme n'émanant pas d'un travail de rapporteur ayant les compétences linguistiques et sociolinguistiques requises. Il évoque deux critères à prendre en considération lors de l'élaboration de la liste en question. Le premier critère est un « critère d'exclusion » où il s'agit d'écarter « les langues de migrants » de la définition des langues régionales ou minoritaires.

> *a- par l'expression « langues régionales ou minoritaires », on entend les langues (…), elle n'inclut ni les dialectes de la (des) langue(s) officielle(s) de l'Etat ni les langues de migrants*[375].

Par déduction, les langues de migrants sont pour Guy Carcassonne des langues étrangères. Mais, qu'est-ce qu'une langue étrangère ? Pour Guy Carcassonne *une langue étrangère est la langue officielle d'un pays étranger*. Mais, c'est une définition qui reste, pour lui, insuffisante, puisque le français est langue officielle dans des pays étrangers (cas des pays d'Afrique du Sud) comme il existe des langues qui appartiennent aux langues de la France mais, qui sont reconnues comme co-officielles par l'article 3 de la constitution espagnole de 1978 (exemples : catalan, basque). Le deuxième critère est de rapporter la définition de la langue

[371]Rapport de Guy Carcassonne sur « les langues et cultures régionales ». Disponible sur : *http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/984001697/*
[372]*id.*
[373]*id.*
[374]*id.*
[375]Article 1[er], *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*. Disponible sur : *http://www.cddp66.fr/catalan*

étrangère à la nationalité de ses locuteurs donc, est langue étrangère une langue qui est parlée par des locuteurs étrangers tandis que les langues de France sont celles qui sont parlées (langues naturelles) par des Français. Si le premier critère est insuffisant, le deuxième critère est, pour lui, « non opérationnel » puisque étant donné que la France a connu une importante immigration, elle accorde la nationalité française à ces immigrés qui, intégrés dans la communauté française, continuent à parler leurs langues d'origine qui sont, bien évidemment, différentes du français. *Si pour tracer la frontière entre langues de France et langues des migrants, l'on écartait le critère du caractère officiel d'une langue dans un pays étranger, dont on a vu qu'il serait trop restrictif, au profit du critère des langues parlées par les Français, celui-ci serait à l'inverse trop extensif, et l'on arriverait à ce résultat insolite dans lequel les langues qui viennent d'être mentionnées devraient devenir langues minoritaires de la France*[376]. Guy Carcassonne suggère alors, d'utiliser les deux critères mentionnés ci-haut (critère de nationalité de la langue/critère de la nationalité des locuteurs de la langue) *alternativement et simultanément*. Si le deuxième critère est suffisant et valable pour la détermination des langues régionales (Critère de la nationalité des locuteurs), la langue de France est donc, *toute langue historiquement et géographiquement pratiquée par des Français, même si elle est simultanément dans un autre pays, voire si elle y statut officiel*[377]. De ce fait, *sont des langues régionales de la France celles de sa métropole - alsacien, basque, breton, catalan, corse, flamand, langues d'oïl, langues d'oc (subsumées dans l'occitan) - mais aussi, bien sûr, celles de ses collectivités territoriales d'outre-mer - les créoles (Antilles, Réunion, Guyane), les langues polynésiennes, les langues mélanésiennes et les langues amérindiennes de Guyane*[378]. Mais dans le cas des langues minoritaires, les deux critères doivent être maniés cumulativement. Donc, sont tenues pour langues minoritaires de plus, les langues qui, parlées par des Français, ne sont pas des langues officielles dans un autre pays. Ainsi, le romani, le yiddish et le berbère sont pris comme des langues de la France. Cette liste de langues est susceptible d'être complétée puisque, d'après la Charte, *toute partie peut à tout moment ultérieurement, notifier au Secrétariat général qu'elle accepte les obligations découlant des dispositions de tout autre paragraphe de la Charte qui n'avait pas été spécifiée dans son instrument de ratification, d'acceptation ou d'approbation ou qu'elle appliquera le*

[376]Rapport de Guy Carcassonne sur « les langues et cultures régionales ». Disponible sur : *http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/984001697/*
[377]*id.*
[378]*id.*

paragraphe 1 du présent article à d'autres langues régionales ou minoritaires, ou à d'autres langues officielles moins répandues sur l'ensemble ou une partie de son territoire[379]. La liste des langues de la France qui fera l'objet de la signature et de la ratification par l'Etat n'est donc pas irrévocable, elle est susceptible d'être modifiée. D'ailleurs, Bernard Cerquiglini dans son rapport, par opposition à Guy Carcassonne a, introduit de plus l'arabe maghrébin parmi les langues de France (cf. Section I, Partie 1, Chapitre 1).

Dans sa définition des « langues régionales ou minoritaires », la Charte européenne a insisté, dans son 1er article sur 2 points dont le caractère traditionnel[380] des langues lié, d'un côté à des locuteurs qui soient *ressortissants de cet Etat* et de l'autre côté, d'un nombre inférieur du reste de la population (minoritaire) ; le deuxième point est le rapport de différence entre ces langues et la langue officielle de l'Etat. Ainsi, si en insistant sur le caractère « traditionnel » ou « historique » de ces langues, on éliminera les langues de l'immigration, et en ne retenant que les langues des ressortissants de l'Etat, les immigrés où leurs langues ne seront pas concernées par cette Charte. Mais Bernard Cerquiglini a noté, dans son rapport (avril 1999), que *de nombreux citoyens des départements français d'Afrique du Nord parlaient l'arabe ou le berbère. Certains, pour des raisons sociales, économiques ou politiques (en particulier les hakis) se sont installés en France métropolitaine, sans cesser d'être des ressortissants français, ils vivent encore, et parlent leurs langues, ou bien leurs descendants ont conservé une pratique bilingue*[381]. *Cette situation semble correspondre exactement à celle des langues régionales ou minoritaires visées par la Charte.*[382] Pour lui, si on retient l'arabe et le berbère comme langues de la France, c'est pour une raison simple c'est que le berbère est menacé et n'est pas protégé par aucun pays tandis que l'arabe dialectal (arabe maghrébin) est différent de l'arabe classique, langue officielle en Afrique du Nord. Situation que nous allons débattre ultérieurement puisque le berbère au Maroc a accédé à l'école publique en tant que discipline scolaire ouvrant une nouvelle perspective pour l'expansion de l'amazighe et vainquant les risques de son déclin au fil des ans. Donc, les

[379]Article 3, paragraphe 2, partie I, *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*. Disponible sur : *http://www.cddp66.fr/catalan*
[380]Les langues régionales sont les *pratiquées traditionnellement sur un territoire* (*Charte européenne des langues régionales ou minoritaires.* Disponible sur : *http://www.cddp66.fr/catalan)*
[381]Rapport de Bernard Cerquiglini sur « Les langues de France ». Disponible sur : *http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/garde.htm*
[382]*id.*

langues tel que l'arabe dialectal, le berbère, les langues des Hmong[383] telles les langues des populations arméniennes installées en France (après 1915) sont à considérer comme des langues de la France. En raison du fait qu'ils sont des ressortissants français parlant des langues plus ou moins menacées tandis que d'autres ressortissants parlaient l'anglais, le portugais, le chinois,…, une langue vivante enseignée comme langue étrangère au secondaire et au supérieur, les premiers doivent être, d'après les principes fondamentaux de la Charte, des locuteurs d'une langue de la France (berbère, arabe, arménien occidental, yiddish, et le romani chib (langue des tsiganes)).

Les langues régionales ou minoritaires visées par la Charte sont, essentiellement, des langues territoriales. Autrement dit, le territoire d'une langue régionale ou minoritaire est délimité par l'aire géographique dans laquelle cette langue est le mode d'expression d'un nombre de personnes. Cette délimitation exclue les langues dépourvues de territoire ou les langues qui sont parlées par des ressortissants français mais qui sont différentes des autres langues qui ne sont pas les langues de l'Etat et qui, leur usage ne peut être attribué à une aire géographique donnée. Cette conception et ce désir d'une assise géographique des langues régionales s'oppose, d'une part, aux principes républicains français qui tiennent *que la langue, élément culturel, appartient au patrimoine national*[384] comme le cas du corse qui *n'est pas une propriété de la région de Corse, mais de la Nation*[385]. D'autre part, l'expression « territoire d'une langue » est mal utilisée par la science si elle désigne la zone dont une langue est issue puisqu'*en remontant le cours de l'histoire, on constate que toutes les langues parlées en France ont une origine « étrangère », - y compris le français, qui fut d'abord un créole du latin parlé importé en Gaule*[386].

De ce fait, Bernard Cerquiglini voit dans ce fait de « territorialisation » une occasion de minorer, au profit de la vocation culturelle de la Charte, une décision qu'il faudrait préciser dans la déclaration de la République française si on vise la signature et la ratification de la Charte. Cette déclaration doit contenir, d'après Bernard Cerquiglini, la liste des langues dépourvues de territoire, dont on a parlé précédemment, sans perdre de vue que *seul le français est langue de la République française, est la langue de tous et que toute autre langue*

[383]Les Hmong sont originaires du Laos et se sont installés en Guyane à la suite d'un geste humanitaire de la France.
[384]Rapport de Bernard Cerquiglini sur « Les langues de France ». Disponible sur : *http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/garde.htm*
[385]*id.*
[386]*id.*

parlée par un ressortissant français est, de fait, minoritaire[387]. Par ailleurs, Bernard Cerquiglini fournit la liste de soixante-quinze[388] langues de la France, celles qui dérivent du français, nommées *français régionaux* qui sont des dialectes du français et qui, selon la Charte, ne sont pas des langues régionales. Bernard Cerquiglini les introduit dans la liste des langues d'oïl puisque l'écart est devenu de plus en plus important entre le français (qui est dans son histoire, un dialecte d'oïl (le supposé francien)) et ses dialectes.

Bernard Cerquiglini organisait, dans son rapport, la liste nominative des langues de la France ou des langues parlées par des ressortissants français sur le territoire de la France, en trois catégories : premièrement les langues de France métropolitaine contenant, l'alsacien ; le francique ; le basque ; le breton ; le catalan ; le corse ; le flamand occidental ; le francoprovençal ; l'occitan (gascon, languedocien, provençal, auvergnat-limousin, alpin-dauphinois) ; les langues d'oïl : franc-comtois, wallon, picard, normand, gallo, poitevin-saintongeais, bourguignon-morvandiau, lorrain ; le berbère ; l'arabe dialectal ; le yiddish ; le romani chib ; l'arménien occidental. Deuxièmement, les langues des départements d'outre-mer dont : les créoles à base lexicale française : martiniquais, guadeloupéen, guyanais, réunionnais ; les créoles bushinenge (à base lexicale anglo-portugaise) de Guyane : saramaca, aluku, njuka, paramaca ; les langues amérindiennes de Guyane : galibi (ou kalina), wayana, palikur, arawak proprement dit (ou lokono), wayampi, émerillon ; le hmong. Troisièmement, les langues des territoires d'outre-mer en Nouvelle Calédonie dont les langues kanak ; les langues des territoires français de Polynésie dont le tahitien ; le marquisien ; la langue des Tuamotu ; la langue mangarévienne ; la langue de Ruturu (Iles Australes) ; la langue de Ra'ivavae (Iles Australes) ; la langue de Rapa (Iles Australes) ; le walissien ; le futunien. Et les langues de Mayotte dont le shimaoré et le shibushi.

L'objectif des expertises de Guy Carcassonne et de Bernard Cerquiglini selon Salem Chaker est de *proposer une lecture et une approche de la Charte qui la rende compatible avec la Constitution française*[389]. Pour eux, l'adhésion à la Charte ne signifie pas une

[387] *id.*

[388] D'après Jacques Leclerc, en 2008, les langues considérées comme langues régionales sont passées du nombre de 75 langues inventoriées par Bernard Cerquiglini à 79 langues répertoriées par la ministre de la culture et de la communication, Christine Albanel, le 7 mai 2008 devant le Sénat. Dans cette liste de 79 langues, l'occitan a été remplacé par chacune de ses composantes dont l'auvergnat, le gascon, le languedocien, le limousin et le provençal. (cf. Leclerc J., 2008, France : situation géopolitique et démolinguistique, les langues de France. Disponible sur : *http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/france-1demo.htm*)

[389] Chaker S., 2003, Observations sur la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. Un exercice pratique de glottopolitique, in *Mélanges David Cohen (Etudes sur le langage, les langues, les dialectes, les*

reconnaissance *des droits linguistiques des individus particuliers ou des communautés, territoriales ou non territoriales*[390]. Mais, cette adhésion ne serait, pour la France, qu'une reconnaissance des patrimoines linguistiques qui doivent être pris en charge par l'Etat. Ainsi, dans leurs affirmations que la langue n'est ni la propriété de la personne ni d'une région déterminée, ni d'une communauté, elle *n'existe que dans le cerveau de ceux qui la parlent*[391]. Ainsi, cette position des rapporteurs n'a pas été appuyée par le Conseil Constitutionnel qui considère la Charte comme étant un texte qui s'adresse aux individus tandis que la Constitution est basée sur l'indivisibilité de l'Etat français.

Selon Salem Chaker (2003), sur la base qu'*une langue vivante est d'abord une réalité sociale, un moyen de communication et le principal vecteur du lieu social (…) toute langue n'existe qu'en tant qu'elle est celle d'une communauté déterminée*[392]. Donc, *reconnaître le droit à l'existence d'une langue, c'est reconnaître* ***ipso facto*** *les droits de la communauté qui la parle*[393]. Ces raisonnements conviennent à la décision du Conseil Constitutionnel qui a déclaré quelques clauses de la Charte « contraires à la constitution » et qui a refusé, par conséquent, à la France la ratification de ce texte.

Si Guy Carcassonne puis Bernard Cerquiglini étaient chargés d'analyser le texte de la Charte de deux angles différents : celui de juriste et celui de linguiste, l'objectif commun à leurs missions est d'atteindre la compatibilité de la Charte avec la Constitution. Les députés français, partisans des langues régionales, insistent encore sur la modification de la constitution pour qu'elle soit compatible avec ledit texte et la préservation des droits des locuteurs des langues régionales à côté de ceux des locuteurs du français. La tentative des députés socialistes dont on a parlé antérieurement, a été précédée d'une demande du Premier Ministre à l'époque, Lionel Jospin, de « révision constitutionnelle » qui a été refusée par le président de la République.

Les partisans des langues régionales ou minoritaires souhaitent que leurs langues soient mentionnées dans la Constitution mais, pour Guy Carcassonne, si la constitution ne devait pas être modifiée, *la signature [de la charte] pourrait intervenir dès qu'aura été*

---

littératures offertes par ses élèves, ses collègues, ses amis, présentés à l'occasion de son quatre-vingtième anniversaire), Lentin J. et Lonnet A. (textes réunis par), Paris, Maisonneuve&Larose, pp. 149-158. Disponible sur : *http://www.tamazgha.fr/Quelques-observations-sur-la-Charte-europeenne-des-langues-regionales-ou-minoritaires,1019.html*

[390] *id.*

[391] *id.*

[392] *id.*

[393] *id.*

établie la liste définitive des engagements souscrits et des langues qu'ils concernent. Puis, et le plus tôt serait sans doute le mieux, le Parlement devrait être saisi d'un premier projet de loi, celui autorisant la ratification, conformément à l'article 53 de la constitution[394]. Finalement, la Charte, pour Guy Carcassonne, n'est pas pour elle-même, incompatible avec la Constitution puisqu'elle vise la protection des langues et non des locuteurs de ces langues, et puisque les langues évoquées et ciblées constituent un élément du patrimoine culturel de la France. Dorénavant, la France devrait joindre à la signature de ce texte, une déclaration interprétative où elle définira le terme *groupe* employé pour désigner une addition de *personnes physiques* et non une *entité distincte de ceux qui la composent*. Ainsi et dans ces conditions, la France pourra, *dans des conditions compatibles avec la constitution, souscrire jusqu'à cinquante-deux des engagements prévus par la Charte, répondant au minimum prescrit pour chacun de ces articles*[395]. Par conséquent, la France devra spécifier, dans son instrument de ratification, les langues qui seront concernées par les dispositions de la Charte et auxquelles elles seront appliquées, et ce en se basant, lors de l'élaboration de la liste nominative des langues, sur certains critères dont par exemple :

- est prise comme langue régionale, *toute langue historiquement et géographiquement parlée par des Français sur le territoire national, métropole comme outre-mer, sans que, à ce stade, il y ait lieu à attacher une importance excessive au nombre des locuteurs actuels*[396] ;
- est prise comme langue minoritaire, *toute langue parlée par un nombre significatif de Français, à condition qu'elle ne soit pas langue officielle dans un pays étranger, et puisse être menacée de disparaître*[397].

Pour Guy Carcassonne, *aucune révision de la constitution n'est nécessaire et le conseil constitutionnel, s'il avait lieu à exercer son rôle dans l'avenir, pourrait toujours être saisi à l'occasion de n'importe quelle modification des engagements de la France*[398]. Alors qu'une loi est indispensable *pour traduire les engagements de la France*[399], pour certains députés, comme nous allons le voir par la suite, la modification de la Constitution est indispensable puisqu'une loi peut être annulée si la saisine du Conseil Constitutionnel a été

[394]Rapport de Guy Carcassonne sur « les langues et cultures régionales ». Disponible sur : *http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/984001697/*
[395]*id.*
[396]*id.*
[397]*id.*
[398]*id.*
[399]*id.*

effectuée par le Président de la République, ou le premier ministre, ou le Président de l'une des deux chambres parlementaires (Assemblée nationale ou Sénat), ou par soixante députés de l'une des deux chambres en question.

Cependant, devant la nécessité de la modification de la Constitution, on est devant l'indispensable étude de la compatibilité de ce texte juridique à la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (cf. Texte 10, Annexes 2). Mais, au-delà de ces débats juridiques, la question la plus importante est la position de la France vis-à-vis des langues régionales parlées sur son territoire.

2.2. La position de la France vis-à-vis de ses langues régionales ou minoritaires et leur enseignement/apprentissage

Les attitudes prises vis-à-vis des langues régionales diffèrent d'un pays à un autre et selon Jean Chiorboli (1999), les sociolinguistes ont proposé, concernant ces attitudes, un classement de 1 à 5 dans un ordre ascendant : dans le premier cas, certaines attitudes manifestent une tentation de tuer une langue (« attempting to kill a language ») ; dans le deuxième cas, elles peuvent laisser la langue mourir (« letting a language die ») ; dans le troisième cas, elles laissent la langue vivre sans aide (« unsupported coexistence ») ; dans le quatrième cas, certains pays peuvent attribuer à la langue certaines fonctions linguistiques (« partial support of specific language functions ») ; et dans le cinquième et le dernier cas, on accorde à la langue un statut de langue officielle (« adoption as an official language »). En Catalogne, par exemple, comme nous l'avons souligné précédemment (cf. Section II, Partie 1, Chapitre 1), la langue catalane est devenue une langue « ex-minoritaire ». Elle a atteint le stade 5 puisqu'elle a accédé au statut de langue officielle et ce en co-officialité avec le castillan, langue officielle de l'Etat. La langue amazighe, comme nous l'avons noté à plusieurs reprises, est devenue une discipline scolaire au Maroc et une langue nationale en Algérie. Donc, elle a atteint le stade 4 et les amazighophones militent encore pour atteindre le stade 5 et permettre à leur langue d'accéder aux fonctions de la « langue officielle ». Mais le catalan, reconnu en Catalogne comme une langue officielle, est pris, en France, pour une langue régionale parce que l'Etat, malgré les rapports effectués au sujet de ses langues (rapport Poignant, rapport Carcassonne et rapport Cerquiglini), n'a pas ratifié la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. En France, ces langues régionales ne bénéficient pas d'un statut officiel mais elles dépendent d'un statut juridique dans

l'enseignement public, défini dans un corpus important de textes juridiques et réglementaires constamment enrichi depuis la loi Deixonne de 1951. Ce contexte juridique règlemente, entre autres, les possibilités offertes à ces langues régionales pour accéder au système éducatif.

2.2.1. Les arguments pour enseigner/apprendre une langue régionale : la vision française

Si la reconnaissance de la langue régionale est utile, son apprentissage permet son intégration, son enrichissement et sa valorisation identitaire. Ainsi, « parler une langue régionale » permet de vivre dans un environnement plurilingue.

> *Le message est multiple : connaître la langue régionale est utile (fonction pragmatique), apprendre et parler permet de s'intégrer, de s'enrichir ou de valoriser son identité (fonction symbolique), enfin être bascophone ou occitanophone permet de vivre dans un environnement plurilingue*[400].

Face à cette notion de « vivre dans le plurilinguisme » permise à travers l'apprentissage de la langue régionale, « penser à valoriser une langue minoritaire » est lié, selon Henri Giordan (1992), à la possibilité offerte par la création d'un marché linguistique qui garantira l'emploi de ces langues. La valorisation de ces langues est permise, essentiellement, à travers leur diffusion et leur accès aux fonctionnalités de la vie sociale. L'école par exemple, offre à ces langues un terrain approprié pour *stabiliser cette langue dans ses usages, d'en normaliser et standardiser sa forme, d'unifier ses pratiques sur une aire géographique donnée en limitant les variations dialectales*[401].

En France, les langues régionales constituent, selon Bernard Poignant, une richesse linguistique qui doit être développée, protégée et promue en vue d'atteindre son objectif : permettre à un Français de parler la langue de l'autre, d'une part, pour communiquer dans des situations transfrontalières comme par exemple, entre deux Basques dont l'un est de Bayonne (Pays basque en France) et l'autre de Bilbao (Pays basque en Espagne). D'autre part, *la promotion d'une langue régionale ne peut pas signifier la régression de la langue*

[400]Coyos J.-B., 2004, *Politique linguistique, langue basque et langue occitane du Béarn et du Gascogne*, Donostia, Elkarlanean S.L., p. 241.
[401]Vigner G., 1996, Politiques linguistiques, actions de projet et contraintes scolaires, in *ÉLA, N° 103 : "Promotion, réforme des langues et systèmes éducatifs"*, Didier Érudition, Juillet-Septembre, pp. 370.

parlée par tous[402] puisque *le français est bien installé, bien ancré sur le territoire de la République. Il n'est pas menacé*[403]. Cet encouragement à s'ouvrir sur les langues régionales a été aussi souligné par François Mitterand[404] le 14 mars 1981 où il a annoncé que *le temps est venu d'un statut des langues et cultures de France qui leur reconnaisse une existence réelle. Le temps est venu de leur ouvrir grandes les portes de l'école, de la radio et de la télévision permettant leur diffusion, de leur accorder toute la place qu'elles méritent, dans la vie publique*[405]. Son successeur Jacques Chirac a déclaré le 29 mai 1996 à Quimper[406], *ouvert à la signature de la Charte.* De son côté, le premier ministre à l'époque, Lionel Jospin, a noté qu'au moment où on parle de la mondialisation, de la globalisation, et de l'économie de l'Europe, il était temps de reconnaître à l'Europe la diversité culturelle et linguistique. Cette reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle en Europe qui se trouve liée à l'économie et à son développement, est ainsi appuyée, chez Bernard Poignant, par le changement de monnaie (franc-euro) que la France a accepté en tant que membre de la communauté européenne et qui n'exclut pas la possibilité d'accepter un changement de politique linguistique vis-à-vis des langues régionales.

> *Nous ne vivons pas la présence d'une langue régionale comme une atteinte à la souveraineté : à un moment où la France accepte d'abandonner sa monnaie, elle peut accepter le breton ou le catalan,… sans craindre de perdre son unité linguistique*[407].

Le Ministre de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie de l'époque, Claude Allègre, de son côté, a poursuivi ces interventions au profit des langues régionales et de leur protection en notant, dans le n° 4 du bulletin mensuel d'information de l'Institut occitan, que *donner une place aux langues régionales, c'est la possibilité de garder un contact vivant avec une langue et sa culture*[408]. Et d'après Philippe Folliot, *l'enseignement*

[402]Rapport de Bernard Poignant sur « les langues et cultures régionales », 1er Juillet 1998. Disponible sur : *http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/984001448/0000.pdf*
[403]*id.*
[404]Avant son élection à la présidence de la République.
[405]François Mitterrand, cité par Bernard Poignant dans son sur « les langues et cultures régionales », 1er juillet 1998. Disponible sur : *http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/984001448/0000.pdf*
[406]Lors d'un voyage en Bretagne en tant que Président de la République.
[407]Rapport de Bernard Poignant sur « les langues et cultures régionales », 1er Juillet 1998, texte consulté sur le Site Web : *http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/984001448/0000.pdf*
[408]Claude Allègre, cité par Bernard Poignant dans son rapport sur « Les langues et cultures régionales », 1er juillet 1998. Disponible sur : *http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/984001448/0000.pdf*

permet de maintenir les langues régionales vivantes[409]. Ce parallélisme entre l'intérêt à porter aux langues régionales et la possibilité fournie à travers ces langues, aux enfants et aux jeunes, d'une mise en contact avec une langue vivante et avec une culture, soulève deux points : d'abord, que la vitalité d'une langue est liée à la prise en contact avec elle. Ensuite, que le contact avec la langue est un « choix » donc, « à caractère facultatif ». Ainsi, le moyen le plus sollicité pour mettre les enfants en contact avec une langue et une culture différentes des leurs, est l'école. De ce fait, *il faut aller de l'avant et ouvrir l'école à la diversité des régions et des cultures*[410]. Ainsi, entre la planification formelle (l'aménagement de corpus) et la planification fonctionnelle (l'aménagement de statut) (cf. Section II, Partie 1, Chapitre 1) des langues régionales où la première action est basée sur des normes linguistiques (standardisation, codification,…) et la deuxième sur des normes juridiques (décrets, circulaires,…), la finalité de l'enseignement est, d'après Gérard Vigner (1996) plutôt :

- la découverte d'un autre univers culturel ;
- l'assimilation à l'univers social et culturel lié à l'usage de cette langue ;
- un outil de structuration de la pensée au service d'autres apprentissages ;
- un élément d'approfondissement et d'expression de soi ;
- favoriser la langue (dimension formelle) ;
- les usages de cette langue (dimension fonctionnelle).

Nous pouvons dire que, dans le cas des langues régionales, le projet d'appui à l'enseignement de ces langues pourrait prendre en considération ces différents objectifs en nous basant sur l'élaboration d'abord d'un curriculum ; la rédaction de textes de programmes ; la conception et la fabrication d'un matériel d'apprentissage ; et surtout, la formation du personnel enseignant. Il faut savoir pour cela quelles normes juridiques régissent cet enseignement.

2.2.2. Lois régissant l'enseignement/apprentissage des langues régionales : un contexte d'application pour l'amazighe en France

Depuis la loi Deixonne de 1951, une panoplie de documents officiels a vu le jour en vue d'appuyer les actions du militantisme défendant les langues régionales et minoritaires.

[409]Philippe Folliot, Assemblée nationale du 22 mai 2008. Disponible sur : *http://www.assemblee-nationale.fr*
[410]Claude Allègre, cité par Bernard Poignant dans son rapport sur « les langues et cultures régionales », 1er juillet 1998. Disponible sur : *http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/984001448/0000.pdf*

Des actions qui visent l'enseignement de ces langues comme elles visent leur insertion dans la vie sociale afin de permettre à leurs usagers l'emploi de leurs langues dans la vie publique, dans l'administration,… à travers surtout, les médias. Ces documents officiels constituent le cadre juridique à l'enseignement des langues régionales avant et après la Charte qui offrait, comme nous l'avons noté précédemment, un cadre de référence européen pour le développement de ces langues.

La loi Deixonne (Loi N°51-48) du 11 janvier 1951, publiée dans le JO du 13 janvier 1951, relativement à l' « *enseignement des langues et dialectes locaux* », est la loi fondatrice spécifique à l'enseignement des « langues régionales »[411]. Elle a été élaborée par Maurice Deixonne, le rapporteur de la commission parlementaire de l'Education Nationale. Cette loi constitue une reconnaissance officielle de l'existence de certaines langues régionales dont l'occitan, le breton, le basque et le catalan. Son objectif était de défendre d'abord la langue française et de protéger ensuite les langues régionales.

> *Les articles 2 à 9 inclus de la présente ici seront applicables, dès la rentrée scolaire qui en suivra la promulgation, dans la zone d'influence du breton, du basque, du catalan et de la langue occitane*[412].

A l'époque, cette loi constitue, pour la première fois, une reconnaissance officielle du droit à l'existence des langues régionales. Elle apparait, selon Jacques Leclerc (2006), à la fois comme une loi linguistique et une loi scolaire.

> *Le Conseil supérieur de l'Éducation nationale sera chargé, dans le cadre et dès la promulgation de la présente loi, de rechercher les meilleurs moyens de favoriser l'étude des langues et dialectes locaux dans les régions où ils sont en usage*[413].

Mais l'usage des langues locales et des dialectes locaux est conditionné par l'objectif à viser par le maître. Il s'agit d'un objectif lié à l'étude de la langue française en facilitant son enseignement/apprentissage à travers l'usage des langues et dialectes locaux.

> *Des instructions pédagogiques seront adressées aux recteurs en vue d'autoriser les maîtres à recourir aux parlers locaux dans les écoles primaires et maternelles*

[411]Cette expression de « langue régionale » ne figure pas dans le texte de la loi Deixonne.
[412]Article 10, Loi Deixonne, 11 janvier 1951. Disponible sur : *http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/France-loi_Deixonne-texte-1951.htm*
[413]Article 1er, Loi Deixonne, 11 janvier 1951. Disponible sur : *http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/France-loi_Deixonne-texte-1951.htm*

chaque fois qu'ils pourront en tirer profit pour leur enseignement, notamment pour l'étude de la langue française[414].

La loi Deixonne avait exclu, dans son édition de 1951, la langue corse. Cette exclusion a été expliquée, à l'époque, par le fait que le corse est un dialecte de l'italien ou la « version parlée » de la langue italienne dont le toscan est « la version écrite ». Après les travaux des sociolinguistes et des militants, elle s'est élargie pour atteindre la langue corse dans un autre décret N° 74-33, édité le 16 janvier 1974.

Le premier ministre,
Sur le rapport du ministre de l'Éducation nationale,
Vu la loi N° 51-46 du 11 janvier 1951 et le décret N° 70-650 du 10 juillet 1970 concernant l'enseignement des langues et dialectes locaux;
Vu l'avis du conseil supérieur de l'éducation nationale,
Décrète :
Article 1er
Les articles 2 à 9 inclus de la loi du 11 janvier 1951 et le décret du 10 juillet 1970 relatifs à l'enseignement des langues et dialectes locaux sont applicables dans la zone d'influence du corse[415].

Cette extension de la loi Deixonne à la langue corse n'est pas le fait du hasard puisque des études, menées par Jean-Baptiste Marcellesi et d'autres spécialistes intéressés par la question corse, ont montré que le corse est une langue et non pas un dialecte de l'italien (cf. Section II, Partie 1, Chapitre 2).

La loi « Deixonne » du 11 janvier 1951 permet en effet « l'enseignement des langues et dialectes locaux » et jette les bases de diplômes d'études supérieures en « langues et cultures régionales ». La loi ne concerne dans un premier temps que « les zones d'influence du breton, du basque, du catalan et de la langue occitane ». En 1974, s'y ajoute le corse[416].

Cet élargissement de l'application de la loi Deixonne qui a ciblé, dans le décret N° 74-33 du 16 janvier 1974 la zone d'influence du corse, sera suivi du décret N° 81-553 du 12 mai 1981,

[414]Article 2, Loi Deixonne, 11 janvier 1951. Disponible sur : *http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/France-loi_Deixonne-texte-1951.htm*
[415]Article 1er, Décret N°74-33, du 16 janvier 1974. Disponible sur : *http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/France-loi_Deixonne-texte-1951.htm*
[416]Lelièvre C., 2002, *Les politiques scolaires mises en examen, Douze questions en débat*, ESF éditeur, p. 181. (Coll. Pédagogies)

qui étendra l'application de cette loi à la zone d'influence du tahitien. En 1988, la loi a ciblé les langues d'Alsace. Ainsi, l'alsacien est considéré comme une langue présente, à l'école, à côté de l'allemand enseigné en tant que langue étrangère. Dans le décret N° 92-1161 du 20 octobre 1992, la loi a ciblé la zone d'influence des langues mélanésiennes. Et en 2002, la dernière extension de la loi Deixonne a étendu l'application de ses dispositions au créole. Cette loi (loi Deixonne) a permis, entre autres, l'enseignement facultatif des langues régionales (occitan, basque, breton, corse,…) dans l'enseignement public, du primaire à l'université et a reconnu, officiellement, à l'occitan, la dénomination de « *langue occitane* ». Concernant l'école, le 24 octobre 1966, une circulaire (N° 66-361) a été publiée dans le BOEN N° 41 édité le 3 novembre 1966. Cette circulaire prévoit la *création de commissions académiques d'études régionales [qui] étudieront les divers problèmes théoriques et pratiques que pose l'enseignement des langues régionales*[417].

Ensuite, entre 1969 et 1971, deux circulaires ont été consacrées à *l'enseignement des langues et cultures régionales dans les classes des premier et second degrés*, l'une date du 17 février 1969 (N° 69-90) et a été publiée dans le BOEN N° 9 édité le 27 février 1969 et l'autre date du 7 septembre 1971 (N° 71-279) et qui a été publiée dans le BOEN N° 34 du 16 septembre 1971. La loi dite *Haby* (N° 75-426) a été publiée le 11 juillet 1975 et éditée dans le JO du 12 juillet 1975 et dans le BOEN N° 45 qui date du 11 décembre 1975. Cette loi prévoit, dans son article 12, qu'*un enseignement des langues et cultures régionales [qui] peut être dispensé tout au long de la scolarité*[418].

Le 29 mars 1976, une circulaire (N° 76-123) a été publiée dans le BOEN N° 14 édité le 8 avril 1976. Cette circulaire invite à la *prise en compte dans l'enseignement des patrimoines culturels et linguistiques français* dont, évidemment, l'enseignement des langues régionales. Mais cet enseignement ne sera effectif qu'après la publication des circulaires, signées par le ministre de l'éducation nationale Alain Savary, dites *Circulaires Savary* dont l'une date du 21 juin 1982 (Circulaire N° 82-261) et qui a été éditée dans le BOEN N° 26 du 1er juillet 1982 et l'autre date du 30 décembre 1983 (Circulaire N° 83-574) éditée dans le BOEN N° 3 du 19 janvier 1984. La première circulaire est relative à *l'enseignement des*

[417]Circulaire N°66-361, publiée le 24 octobre 1966, éditée dans le BOEN N°41 du 3 novembre 1966. Disponible sur :*http://webetab.ac-bordeaux.fr/Primaire/64/oloron/themes/file/occitan/Textes_relatifs_a_lenseignement_des_langues_regionales.pdf*

[418]Article 12, Loi dite *Haby*, 11 juillet 1975. Disponible sur : *http://www.fcpe75.org/loi_haby.htm*

cultures et langues régionales dans le service public de l'Education Nationale. Elle organise les enseignements de langues et cultures régionales de la maternelle à l'université et autorise les expérimentations, telles l'ouverture de classes bilingues. La deuxième circulaire est un *Texte d'orientation sur l'enseignement des cultures et langues régionales* qui a consacré la création des postes de conseillers pédagogiques qui seront officialisés en 1984. D'après les deux circulaires, la langue régionale doit désormais être considérée *non pas comme une matière marginale, mais comme une matière spécifique*, cette circulaire redonne, selon Claude Lelièvre (2002), l'espoir aux partisans de cet enseignement. Ces circulaires permettent un enseignement d'un volume horaire d'une à trois heures par semaine, de la maternelle à l'université, enseignement fondé, en principe, sur le volontariat des élèves et des enseignants. Et si depuis la loi Deixonne, ses extensions et les circulaires *Savary*, on a noté l'évolution de l'expression « dialectes locaux » vers l'expression « langues régionales », l'intérêt des lois qui vont paraître après 1984 sera porté sur l'intégration effective de ces langues dans l'enseignement en visant, par exemple, la formation des enseignants. D'après Carmen Alén Garabato (2006), plusieurs lois et circulaires ont suivi et complété le dispositif de la loi Deixonne, des décrets établissant son extension à d'autres zones et des circulaires *Savary*, mais aucune loi spécifique, comparable à cette loi, n'a été votée (cf. Texte 11, Annexes 2).

Notre réflexion nous amène maintenant à nous interroger pour savoir si l'école est le premier lieu où est mise en œuvre une politique linguistique puisque, sur le plan juridique, la Charte et les lois officielles publiées en France en faveur de ses langues régionales, ne peuvent intervenir sur les usages de la langue régionale, entre autre 'minorée', en dehors de l'école. Comme l'a noté Alain Bentolila dans le journal *Le Monde* du 15 mai 2001, *une langue minorée ne peut évoluer qu'au rythme de l'histoire du peuple qui la parle*[419]. On peut donc se demander comment la langue amazighe a évolué dans son histoire de langue minorée et comment va évoluer dans l'avenir au sein des politiques linguistiques suivies et au sein des revendications militantes visant sa promotion, surtout à l'école. Mais, avant de traiter de la situation de l'amazighe à l'école, nous allons définir quelques concepts didactiques et feront avec les concepts sociolinguistiques précédemment traités le cadre théorique de notre thèse.

[419]Bentolila A., 15 mai 2001, L'école et les langues régionales : maldonne, mis à jour le 15 mai 2001, *Edition Le Monde*. Disponible sur : *http://sauv.free.fr/archives2/0,5987,3264--183003-,00.html*

PARTIE 2 : ÉCLAIRAGE DIDACTIQUE

Après avoir survolé certains concepts de la sociolinguistique (« politique linguistique », « plurilinguisme », « diglossie », …) et après avoir traité certaines situations d'aménagement linguistique des langues surtout au niveau graphique comme le chinois, le turc ou au niveau de la standardisation ou de la normalisation en général comme le cas du catalan, la situation du corse telle qu'elle a été abordée précédemment (cf. Section II, Partie 1, Chapitre 2) fait preuve de la nécessité de repenser le rôle de l'école dans la survie des langues minorées. Autrement dit, pour promouvoir une langue minorée, ne fallait-il pas plutôt veiller sur l'extension de ses domaines d'usage et de se baser sur la volonté populaire que de se limiter à l'école ? Quelle est le rôle de la codification graphique dans ce processus de survie ou de sauvetage des langues minorées voire menacées ? Pour répondre à ces questions, nous allons, dans cette partie, avancer en premier lieu, quelques réflexions sur la survie des langues minorées et surtout sur le rôle de l'école dans ce processus de sauvetage. L'objectif est de pouvoir évoquer en deuxième lieu, quelques principes didactiques des langues minorées en ciblant la question de la graphie et en partant des exemples corse et amazighe.

Chapitre 1 : Quelques réflexions sur la survie des langues minorées

Selon Jean-Marie Comiti (2005), le corse est en situation privilégiée par rapport aux autres langues de France. Une situation due pour lui à la revendication militante et non pas à une initiative de l'Etat puisque, *Jamais les dispositions prises en faveur des langues régionales ne furent le fait de l'initiative d'Etat fondée sur la volonté de réparer les dégâts consécutifs à une puissance politique d'éradication linguistique et d'acculturation*[420].

Les langues régionales en France, baptisées « langues de France » par la DGLF (délégation générale à la langue française) qui porte désormais depuis la fin 2001 le nom DGLFLF (délégation générale à la langue française et aux langues de France), ont été reconnues comme un patrimoine national à sauvegarder (article 75-1 de la constitution). L'amazighe est reconnu aussi au Maroc (discours royaux) comme patrimoine national à sauvegarder. A ce propos, Jean-Marie Comiti (2005) demande si cette forme de

[420]Comiti J.-M., 2005, *La langue corse entre chien et loup*, Paris, l'Harmattan, p. 73.

reconnaissance symbolique suffit pour renforcer le statut de ces langues en général et du corse en particulier et la même question est valable pour la situation de l'amazighe au Maroc et le rôle de l'école dans la promotion statutaire de la langue.

Nous allons consacrer ce chapitre, dans un 1er temps, à la question de la domination/minoration des langues où une langue devienne « menacée ». Et dans un 2ème temps, nous allons aborder la question de la survie des langues minorées et le rôle de l'école dans ce processus de sauvegarde des langues menacées.

1. De la domination à la minoration : une langue qui devient menacée

En vue de cadrer les expressions employées par certains sociolinguistes comme « langue minorée », « langue menacée » (« threatened language »), Christian Lagarde (2007), a tenu dans son intervention au colloque organisé à l'université de Perpignan les 30 septembre et 1er octobre 2005 (*L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ?*), à souligner l'origine de l'expression « langues menacées » dont l'histoire remonte aux travaux du sociolinguiste Joshua Fishman qui étant un juif américain : d'une part, il était fortement marqué à la fois par la question de l'élimination de son peuple et par la naissance de l'hébreu dans le cadre de l'Etat d'Israël et d'autre part, il était à la fois membre d'une minorité aux Etats-Unies et membre de la diaspora juive. Ainsi, il était confronté à une diglossie yiddish-hébreu (cf. Lagarde Ch., 2007). Et c'est à partir de ce contexte que Joshua Fishman a orienté ses recherches vers la problématique de la mort des langues. Autrement dit, l'étude du processus de « Reversing Language Shift » (RLS) où il s'est évertué à mettre en évidence les critères selon lesquels une langue donnée peut échapper au processus de « changement linguistique » et par conséquent échapper à la mort. Nous allons à présent aborder les concepts de domination/minoration pour pouvoir approcher ce processus de changement linguistique (« Reversing Language Shift ») et la position des langues de France vis-à-vis de ce processus.

1.1. Domination/minoration et le déclenchement de la mort des langues

Lors des 1ères assises nationales des langues de France (octobre 2003), Anthony Lodge a noté, à propos du rapport : langue dominante/langue dominée que *le succès de la langue dominante entraîne nécessairement la déchéance des langues dominées : l'unification des*

normes linguistiques suppose la disparition des normes préexistantes[421]. Ainsi, les langues minorées deviennent des « langues menacées » et la mort de ces langues ou *le transfert des langues* (*language shift*) telle qu'elle a été nommée par certains linguistes dont Joshua Fishman (1971), est *le processus selon lequel un groupe de locuteurs substitue une langue maternelle à une autre*[422]. Qu'est-ce qu'une langue menacée ? Et comment ce processus de transfert s'effectue-t-il ? Pour certains, une langue donnée devient une « langue menacée » quand celle-ci est une « langue basse » dans un rapport diglossique langue haute/langue basse et quand elle est en danger de disparaître à cause de la domination d'une langue haute. Et pour d'autres, si on considère que *les langues vivent et meurent avec les sociétés qu'elles servent, avec leurs fonctions, selon les besoins*[423] et si on tient compte de la mondialisation qui est mise en marche aux Etats-Unis et dont l'anglo-américain en est le véhicule, l'anglais devient la langue de tout le monde d'où le danger pesant sur les autres langues. Et c'est ce danger qui peut déclencher la mort de certaines langues.

1.2. The « reversing language shift » ou « le transfert linguistique » et l' « échelle graduée de rupture intergénérationnelle »

Dans sa théorie, Joshua Fishman propose, selon Christian Lagarde (2007), une « Echelle Graduée de Rupture Intergénérationnelle » (Graded Intergenerational Disruption Scale) qui, relativement au processus du « sauvetage des langues » combine des éléments relevant d'un « sauvetage par le bas » et d'un « sauvetage par le haut » d'une langue donnée. Suite au 1er élément (sauvetage par le bas), ce sont les locuteurs de la langue qui veillent sur la survie de leur langue en la transmettant et en affichant une loyauté[424] à son égard. Mais ce sauvetage par le bas ne suffit pas puisque si le locuteur décide de faire revivre sa langue, il faut qu'il accepte certaines contraintes : sociales et psychosociales (nombre de locuteurs, prestige social, valeur instrumentale et symbolique de la langue sur le marché linguistique).

[421]Lodge A., 2003, in *Actes des 1ères assises nationales des langues de France*, Ministère de la culture et de la communication, 4 octobre 2003. Disponible sur : *http://www.culture.gouv.fr/dglf/politique*
[422]*id.*
[423]Renard R., 2007, L'école, sûrement, mais pas seulement l'école, in Burban Ch. et Lagarde Ch. (travaux réunis par), *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ?*, Actes du colloque du 30 septembre et 1er octobre 2005, Université Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan, p.29. (Coll. Etudes)
[424]La loyauté dialectale est le fait de *postuler la langue comme une somme de parlers dont la variation se retrouve, de façon normée à l'écrit.* Di Meglio A., juin 2002, Emergence d'une langue et conditions de l'élaboration didactique d'un savoir : le cas du corse, in *La circulation des savoirs : la situation de l'enseignement de la langue et de la culture corse*. IUFM de Corse, texte consulté sur le Site Web : *http://www.corse.iufm.fr/recherche/fichiers/savoirs.pdf*, p. 9.

Donc, un sauvetage par le haut intervient pour veiller, à côté des locuteurs de la langue en question sur la survie de la langue. Ce 2ème élément relevant de l'échelle de Joshua Fishman est ce sauvetage par le haut qui met *en œuvre des structures institutionnelles parmi lesquelles l'école occupe une place de choix*[425]. Sur cette échelle de Joshua Fishman, les notions de « haut » et de « bas » acquièrent, selon Christian Lagarde (2007), une autre signification qui est celle d' « étapes ». Ainsi, dans son « *Echelle Graduée de Rupture Intergénérationnelle* » (Graded Intergenerational Disruption Scale), Joshua Fishman distingue deux étages dont chacun comprend quatre niveaux et entre étages et niveaux, on est devant huit graduations (cf. Fishman J., 1991 ; Lagarde Ch., 2007). D'après Christian Lagarde (2007), la partie basse intitulée « RLS pour atteindre la diglossie » qui suppose les bases minimales de l'inversion du processus substitutif, ne fait intervenir l'école qu'au niveau le plus élevé (niveau 5), tandis qu'elle est considérée comme l'élément de base (niveaux 4a et 4b) de la partie haute dénommée « RLS pour dépasser la diglossie face à son acquisition ». Autrement dit, pour atteindre la « normalisation linguistique », entendue au sens catalan d'un usage normal de la langue dans toutes ses fonctions (contrairement donc à la situation de diglossie, caractérisée par un déséquilibre hiérarchique et une complétude/incomplétude fonctionnelle), l'institution scolaire est ainsi placée (topographiquement, au sein de l'échelle) par Joshua Fishman au cœur du dispositif de sauvetage. L'école constitue ainsi, dans un premier temps (pour la partie basse) un objectif à atteindre et elle devient par la suite (dans la partie haute) le socle, c'est-à-dire le préalable de la normalisation linguistique (cf. Lagarde Ch., 2007). Donc, si le sauvetage par le bas assure la revitalisation d'une langue donnée, un projet pris en charge par les locuteurs de la langue et dont l'objectif est d'atteindre l'école, le sauvetage par le haut assure à l'école son devenir de socle qui est un préalable de la normalisation linguistique. Alors, l'étape 8 de l'échelle en question suppose, pour la langue menacée, l'élaboration d'une langue standard et la possibilité d'un apprentissage après une interruption dans sa transmission d'une génération à une autre (processus de transmission intergénérationnelle assurant la vitalité à une langue donnée (processus de sauvetage d'une langue donnée par le bas) dont les exemples de la plupart des langues de France (occitan, corse, …). Tandis que l'étape 7 met en contact les néo-locuteurs (les locuteurs de la nouvelle génération (3ème

[425]Lagarde Ch., 2007, L'institution scolaire face à la diversité linguistique, in Burban Ch. et Lagarde Ch. (travaux réunis par), *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ?,* Actes du colloque du 30 septembre et 1er octobre 2005, Université Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan, p. 14. (Coll. Etudes),

génération)) avec les derniers locuteurs naturels de la langue (les dernières personnes parlant la langue en question, par exemple, lors d'un saut intergénérationnelle entre la génération des grands-parents qui n'auraient pas transmis la langue à leurs enfants, mais seraient amenés à la transmettre à leurs petits-enfants). L'étape 6, par contre, suppose un contexte familial et extra-familial proche ayant préservé la langue (exemple de communautés rurales ou d'immigrés où règnent la vernacularité). Alors que l'étape 5 concerne les écoles privées ainsi que publiques et dont l'objectif est d'aider les jeunes et les adules à acquérir les compétences de lecture et d'écriture dans la langue menacée (cf. Lagarde Ch., 2007). C'est l'étape 5 où il est question de l'école dans ses secteurs privé et public où, dans le secteur privé, par exemple, il est question de structures associatives parallèles à l'institution scolaire publique et en complémentarité avec elle. Dans ces structures associatives, les apprenants acquièrent, à travers des « cours de soir » ou des ateliers, une compétence linguistique dans la langue, que ne délivre pas l'institution scolaire. Le saut qualitatif du niveau 5 aux niveaux 4a et 4b, qui fait changer d' « étage » suppose tout d'abord une organisation et une institutionnalisation alternatives de l'offre, mais de caractère privé (« *Ecoles privées (et non pas publiques) offrant un enseignement dans [la langue menacée]* »). Il s'agit ici d'écoles de type immersif, dans lesquelles la langue menacée acquiert un statut véhiculaire, d'écoles associatives. Les trois niveaux supérieurs, 1, 2 et 3 de l'échelle sont donc implicitement considérés par Joshua Fishman comme incluant des acquis du niveau 4a en matière de scolarisation et comme leur adjoignant d'autres sphères d'emploi :

- l'une non institutionnelle (niveau 3), à savoir le marché du travail où les langues menacées et dominantes ne seront pas un facteur de discrimination à l'embauche ;
- l'autre (niveau 2) médiatique et administratif à l'échelon local et régional ;
- la dernière impliquant une reconnaissance (et la possibilité d'usage) de la langue menacée aux plans stato-national et international.

Le niveau 4a peut être considéré comme une tolérance de la langue menacée de la part du pouvoir dominant, dès le niveau 3, la parité est atteinte sur le marché linguistique et économique, tant du point de vue instrumental que symbolique avant même que vienne à s'exercer l'implication du pouvoir local dans ses propres services et / ou ceux relevant de sa sphère d'influence (niveau 2). Le niveau 1 est quant à lui un idéal rarement atteint puisque, hormis le cas d'états fédéraux et plus vraisemblablement confédéraux, le pouvoir du groupe linguistiquement dominant pourrait s'y trouver affecté (cf. Lagarde Ch., 2007).

Pour veiller sur la survie de ces langues, Anthony Lodge (2003) a souligné qu'il faut intervenir sur trois plans dont : le statut, la démographie et la similitude linguistique et culturelle. Autrement dit, si la langue en question a un statut défini, parlée par un nombre important de locuteurs et en similitude avec une autre langue sur son territoire, cette langue peut échapper à la mort. Et pour voir le cas des langues de la France, Nous allons nous référer à l'étude faite par Anthony Lodge à ce propos.

1.3. Rapport entre processus de « transfert des langues » et les langues de France

Selon Anthony Lodge, le processus de « transfert des langues » épouse les contours de la standardisation mais, à l'envers. Ainsi, comme nous avons déjà évoqué en parlant de la standardisation de la langue, qu'elle soit minorée, régionale ou, généralement, dominée, le transfert ou la mort de la langue se manifeste sur deux plans : un plan social et un plan linguistique. Sur le 1er plan (plan social), *la langue ou dialecte minoritaire connaîtra tout d'abord une forte diminution de* ***prestige*** *: c'est ce qui est arrivé d'abord aux dialectes d'oïl absorbés progressivement dans la mouvance des rois parisiens à partir du XIIIe siècle, les langues et dialectes parlés par des populations moins accessibles (l'occitan, le breton, le basque, le catalan, l'alsacien) ont suivi plus tard (XVe – XVIIe siècle). Petit à petit les langues minoritaires perdront de leurs locuteurs : elles sont abandonnées d'abord par les élites urbaines, ensuite par l'ensemble de la population des villes suivant la hiérarchie des villes dans le pays en question – et finiront par être utilisées uniquement dans les petites communautés rurales isolées. La mort imminente d'une langue s'annonce par le fait que la génération des parents n'arrive plus à transmettre la langue à la génération suivante*[426]. Et sur le 2ème plan (plan linguistique), cette perte de prestige social de la langue minoritaire en question *s'accompagnera d'une perte des fonctions et d'une réduction de ses domaines d'emploi*[427]. Alors, moins elle possède (la langue minoritaire) de domaines d'emploi, *plus elle sera dépréciée – surtout aux yeux des jeunes qui sont seuls responsables de l'avenir de la langue*[428].

La perte des fonctions a, selon Anthony Lodge, des répercussions sur la structure de la langue au niveau de la chute dans les mots disponibles aux locuteurs et le recours à l'emprunt

[426]Lodge A., 2003, in *Actes des 1ères assises nationales des langues de France*, Ministère de la culture et de la communication, 4 octobre 2003. Disponible sur : *http://www.culture.gouv.fr/dglf/politique*
[427]*id.*
[428]*id.*

dans le cadre d'un processus de « relexification » où il s'agissait, selon lui, d'un emprunt massif de mots à la langue dominante. Ce processus d'emprunt entraîne une simplification des structures morphologiques et syntaxiques. Donc, *la langue mourante n'ayant plus de capacité d'expression en dehors des situations familières*[429] perd son prestige social et disparaît petit à petit en abandonnant le terrain à la langue dominante. C'est le cas par exemple de l'amazighe au Maroc où l'arabe marocain prédomine les conversations entre amazighophones qui parlent des dialectes différents (fonction de véhicularité) et où le contact avec les langues (français, arabe, espagnol,…) a permis l'emprunt de plusieurs mots qui ont remplacé certains mots en usage chez la 1ère génération.

Au sein de la disparité des appellations « langue minorée », « langue minoritaire »,… évoquées précédemment, la notion de « langue régionale » reste l'appellation la plus utilisée quand on parle des langues de la France. Selon Anthony Lodge, il n'est pas question, actuellement, de mort des langues régionales mais, *il est difficile de nier que les indices d'un décès non très lointain est visible au front de bon nombre d'entre elles.* Partant de l'exemple du français au Québec, du catalan en Espagne, *les exemples d'une défense réussie de langues en danger démontrent que la présence d'un puissant soutien institutionnel (mass média, services officiels dans la langue minoritaire, éducation bilingue) est indispensable, mais (…) elle n'est qu'un élément dans la lutte*[430]. En se référant à René Appel et Pieter Muysken, Anthony Lodge cite trois éléments dont la présence simultanée peut entraîner la lutte contre le transfert des langues. Premièrement, le facteur de « statut » où *plus le statut des locuteurs et le statut de la langue minoritaire sont élevés, plus elle [la langue minoritaire] aura des chances de survivre*[431]. Deuxièmement, le facteur de la « démographie » où il est question de la concentration des locuteurs de la langue ainsi, *plus les locuteurs sont concentrés géographiquement, surtout en milieu urbain, plus la langue aura des chances de survivre*[432]. Troisièmement, le facteur de la « similitude culturelle » donc, *plus la culture du groupe en question se rapproche de celle de la langue dominante, mieux la langue minoritaire aura des chances de survivre*[433]. Autrement dit, *si un groupe est déterminé à* ***préserver*** *une forte*

[429] *id.*
[430] *id.*
[431] *id.*
[432] *id.*
[433] *id.*

***identité culturelle**, il a de fortes chances de préserver sa langue*[434]. Au Maroc par exemple, l'accès de l'amazighe à l'école pourra d'une part, permettre à cette langue un statut de « langue nationale » et d'autre part, on aura de plus de plus de locuteurs de la langue à l'école et en dehors de l'école. Et ce sont les usagers de la langue surtout qui vont permettre à la langue amazighe de survivre au sein de ces rapports conflictuels entre les langues au Maroc (cf. Section I, Partie 1, Chapitre 2).

Le facteur de la « démographie » est lié à celui de « statut » puisqu'au Maroc par exemple, la transmission de la langue amazighe de génération en génération permet la survivance de cette langue mais le fait de rester « une langue orale » les empêche de garder des traces de cette langue à l'écrit à destination des générations à venir. Ce passage à l'écrit est devenu nécessaire avec l'accès de la langue à l'école et son statut de « langue nationale » lui a permis d'accéder à des domaines dont elle était privée d'usage comme l'école. Donc, la volonté de l'Etat (statut de langue nationale) s'est adjoint à la volonté des locuteurs de la langue (la volonté populaire chez Anthony Lodge) pour permettre à la langue amazighe de survivre. Et cette question de « volonté populaire » est devenue nécessaire aussi pour faire revivre les langues régionales en France.

> *La question qui se pose actuellement en France est justement celle de la volonté : non la volonté de l'Etat qui, depuis la loi Deixonne, a témoigné au moins d'une tolérance de ces langues, plutôt celle des communautés gardiennes des langues elles-mêmes. Désirent-elles vraiment faire revivre leur langue, comme langue maternelle, comme langue de travail, ou s'agit-il pour elles seulement d'une partie du patrimoine, d'un **symbole** plutôt folklorique ?*[435]

Dans ce problème de « volonté populaire » posé en France et repris ici par Anthony Lodge, il s'agissait non pas de la volonté de l'Etat qui se manifestait dans les lois et circulaires publiées depuis la loi Deixonne de 1951 dévoilant un certain intérêt porté à ces langues mais de la volonté des locuteurs de cette langue à parler leur langue. On peut reprendre cette notion de « volonté populaire » pour l'exemple corse et l'exemple amazighe.

Ainsi, en insistant, dans cette lutte contre le processus de « transfert des langues » sur la « transmission de la langue menacée » d'une génération à une autre et en soulignant

[434] *id.*
[435] *id.*

l'importance de la vision des jeunes générations vis-à-vis de leurs langues, on peut se demander quel est le rôle de l'école dans la sauvegarde et la promotion de ces langues.

2. L'école et la sauvegarde des langues menacées

Selon Christian Lagarde (2007), l'école *s'est révélée un puissant obstacle à la perpétuation de la diversité linguistique* puisqu'en tant que rouage du pouvoir politique *investi du pouvoir d'inculcation d'une norme sociopolitique, socioculturelle et sociolinguistique, [elle] produit de l'idéologie dominante*[436]. Malgré les rôles qu'on assigne à l'école pour le sauvetage des langues menacées, *l'école n'est que l'école, c'est-à-dire un univers dont le contrôle est stratégiquement nécessaire, puisque c'est en son sein que sont délivrées de manière formalisée les compétences langagières et linguistiques, mais qui n'est guère suffisant, puisque la vie sociale n'est pas nécessairement à l'image de l'univers scolaire. L'école peut bien, en effet, constituer un îlot de normalité linguistique que son environnement pourrait tout aussi démentir. Encore faut-il que la valeur instrumentale et symbolique de la (ou des) langue(s) dont elle pourrait constituer le sanctuaire, soit corroborée sitôt le seuil de l'école franchi. C'est là, on le sait, l'écueil majeur des RLS parmi les plus aboutis, comme ceux du Québec ou de la Catalogne*[437]. Cette nécessité de l'école – qui reste insuffisante – pour sauver les langues minoritaires a été notée aussi par Raymond Renard qui a souligné que l'institution scolaire permet d'un côté, *d'assurer au sein des populations concernées le prestige de leur langue, évitant ainsi l'aliénation culturelle qu'implique une école étrangère au milieu* ; de l'autre côté, *de favoriser la diffusion d'une norme officielle susceptible d'éviter la créolisation des langues en contact* ; et *d'assurer l'équilibre harmonieux des jeunes enfants aux plans psycho-cognitif, émotionnel, moral et socioculturel*[438]. D'après lui, *(…) l'école ne sera qu'un moyen insuffisant s'il n'est pas intégré dans une authentique politique globale d'aménagement linguistique. Ce dernier, nécessairement plurilingue, doit prendre en compte tous les facteurs impliqués :*

[436]Lagarde Ch., 2007, L'institution scolaire face à la diversité linguistique, in Burban Ch. et Lagarde Ch. (travaux réunis par), *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ?,* Actes du colloque du 30 septembre et 1er octobre 2005, Université Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan, p. 16. (Coll. Etudes),
[437]*id.*, p. 16.
[438] Renard R., 2007, L'école, sûrement, mais pas seulement l'école, in Burban Ch. et Lagarde Ch. (travaux réunis par), *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ?* Actes du colloque du 30 septembre et 1er octobre 2005, Université Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan, p. 30. (Coll. Etudes)

économiques, culturels, sociaux, linguistiques, éthiques, administratifs, juridiques, éducatifs,…[439].

Devant le rôle limité et insuffisant de l'école dans le sauvetage des langues menacées, on peut souligner l'intérêt à porter aux locuteurs de la langue en question et à la politique linguistique de l'Etat dont elle relève. Donc, *Une instance particulière devrait être mise sur la conscientisation des populations. Tous les auteurs soulignent le fait qu'une langue a peu de chance de survivre si ses locuteurs ne croient plus sa capacité à répondre à leurs besoins et sont prêts à l'abandonner pour une autre qu'ils jugent plus prestigieuse, plus apte à assurer leur promotion sociale et / ou économique*[440]. Par exemple, au Maroc, on suppose que si les locuteurs de la langue amazighe ne croient pas à la capacité de la forme standard qu'ils apprennent à l'école, à répondre à leurs besoins quotidiens pour utiliser par exemple la langue amazighe dans les administrations publiques et en dehors de l'institution scolaire, ils peuvent l'abandonner en faveur d'une autre langue qui est l'arabe standard à l'écrit et l'arabe marocain à l'oral. En plus de cette conscientisation des populations, il faudrait aussi, selon Raymond Renard, que *l'Etat ait formulé clairement sa politique linguistique. En particulier, le statut de chacune des langues concernées, ainsi que leurs fonctions respectives devraient être précisés, et approuvés par la population*[441]. C'est pourquoi d'ailleurs, au Maroc, on insiste sur l'officialisation de la langue amazighe pour permettre à la langue une reconnaissance plus large et une diffusion plus large, chose que le statut de « langue nationale » ne permet pas.

L'objectif primordial, de l'Etat, lors de l'élaboration des politiques linguistiques doit être pensé en terme de conscientisation qui doit être poussée *jusqu'à la persuasion de la nécessité d'un plurilinguisme fonctionnel alliant identité et altérité, enracinement et ouverture, et favorisant à la fois une meilleure intégration nationale, régionale et internationale*[442].

Parmi les institutions qui veillent à la diffusion et la sauvegarde des langues menacées : l'école. Mais la situation de ces langues (variation, graphie non fixée,…) exige l'élaboration d'une didactique spécifique à ces langues. Nous allons aborder ci-dessous

[439] *id.*, p. 32.
[440] *id.*, p. 32.
[441] *id.*, p. 32.
[442] *id.*, p. 33.

quelques concepts didactiques en vue de les exploiter au profit d'une réflexion sur la didactique des langues minorées en général et des langues amazighe et corse en particulier.

Chapitre 2 : Quelques décisions pour une didactique des langues minorées : le corse et l'amazighe et la question de la graphie

Ce chapitre rappelle quelques concepts didactiques en vue d'approcher la question de l'écriture en général et du tifinaghe en particulier.

1. Quelques concepts-clés de la didactique des langues concernant l'écriture

La didactique en général ou la didactique des langues et plus particulièrement des langues minorées, est contextualisée dans l'environnement scolaire. Elle s'intéresse particulièrement à l'harmonisation des démarches d'enseignement et des processus d'apprentissage entre autres, dans l'objectif d'optimiser l'apprentissage de ces langues par les élèves et surtout de la graphie. Nous allons traiter ci-dessous des composantes de cet environnement scolaire avant d'arriver aux systèmes d'écriture et l'emplacement du tifinaghe.

1.1. Rapports enseignant/élèves/savoir dans un contexte d'enseignement/apprentissage de l'amazighe

Selon Philippe Jonnaert et Cécile Vander Borght (2003), *développer une réflexion didactique c'est surtout parler d'enseignement et d'apprentissage, donc de ce qui se passe dans une classe*[443]. Autrement dit, s'inscrivant dans un contexte scolaire (l'école), l'espace-classe est le lieu des interactions entre trois composantes : l'enseignant, l'élève et le savoir. Donc, *Il n'est pas possible de parler « didactique » sans évoquer une des plus anciennes descriptions de la relation triangulaire qui s'établit entre (1) un enseignant, (2) un élève et (3) un contenu d'apprentissage*[444] . Dans le cadre de cette réflexion didactique, les trois partenaires qui s'inscrivent dans un contexte scolaire, dans un espace clairement identifié (la classe) et pour un temps limité (l'horaire scolaire), sont : l'enseignant dans une perspective d'enseignement et d'apprentissage, les élèves dans une perspective d'instruction et de formation. Ces deux acteurs se rencontrent autour d'activités variées à propos d'un contenu

[443]Jonnaert Ph. et Vander Borght C., 2003 (2ème édition), *Créer des conditions d'apprentissage : Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, De Boeck, p. 56. (Coll. Perspectives en Éducation et Formation),
[444]*id.*, p. 59.

d’apprentissage qui est institué dans des programmes scolaires et défini par les matières scolaires.

Dans une classe du primaire au Maroc, suivant un emploi du temps identifié par les circulaires ministérielles (exemple de la circulaire N°130 relative à l’intégration de l’amazighe dans les cursus scolaires) et approuvé par l’administration scolaire, l’enseignant et ses élèves se réunissent dans un local (classe) autour d’activités variées (activité de lecture, activité d’écriture,…) à propos d’un contenu d’apprentissage qui est, dans notre cas, la langue amazighe.

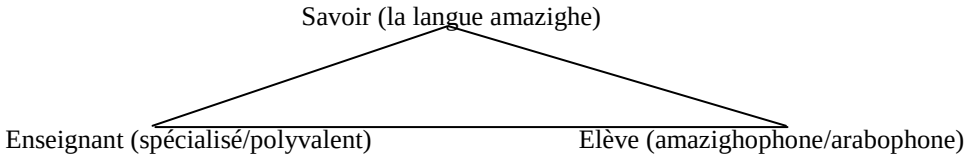


Figure 4 : Le triangle didactique, appliqué à la situation amazighe

En appliquant le triangle didactique, commun à toutes les situations d’enseignement/apprentissage, à la situation amazighe, on voit les spécificités liées à cette langue et à son enseignement/apprentissage. Ces spécificités se manifestent d’abord par rapport à l’enseignant qui prend en charge cet enseignement puisqu’on peut avoir un enseignant spécialisé en amazighe qui n’enseigne que l’amazighe comme on peut avoir un enseignant qui enseigne l’amazighe et l’arabe (enseignant polyvalent). Ces 2 profils d’enseignants de l’amazighe feront objet de l’analyse des données (les entretiens) dans la 4ème section de ce travail. Par rapport à l’élève, contrairement à l’enseignement/apprentissage de la langue corse qui est facultatif, l’enseignement/apprentissage de l’amazighe est obligatoire donc, tous les Marocains, amazighophones et arabophones, sont ciblés. Cela peut changer l’ambiance en classe et le rapport au savoir. Et relativement au savoir à enseigner, la spécificité de la langue amazighe paraît dans : la graphie tifinaghe comme support de la langue et la langue standard comme résultat du travail d’aménagement de la langue. Cette graphie se différenciait de celle par laquelle les autres savoirs sont parvenus aux enfants, à savoir la graphie arabe (langue arabe) et la graphie latine (langue française). Ce triangle didactique est géré, dans l’environnement scolaire, par une relation didactique. Cette relation didactique est une relation ternaire qui *existe à partir du moment où des élèves (ou tout autre type d’apprenants) se réunissent avec un enseignant (ou tout autre médiateur) pour réaliser*

des activités (essentiellement des activités d'apprentissage, mais pas exclusivement) à propos d'un contenu (il peut s'agir de savoirs appartenant à des disciplines scolaires, des savoirs professionnels, des savoir-faire, des savoir-être,…) dans un cadre spatial déterminé (souvent un local de classe) et pour une durée limitée (souvent un horaire scolaire)[445]. Ainsi, la relation didactique est constituée de l'ensemble des rapports sociaux qui peuvent avoir lieu entre le(s) élève(s) et leur(s) enseignant(s) dans la perspective de réaliser une action finalisée dans un cadre spatio-temporel déterminé. Donc, si cette *relation didactique est constituée de l'ensemble des échanges entre les élèves, le savoir et le professeur*[446], l'objectif de nos observations de classe comme nous allons le définir dans nos choix méthodologiques (Section III), est de noter ces échanges par rapport à la langue mise en œuvre et par rapport à la place donnée au volet « écriture » et au tifinaghe.

Dans une analyse du fonctionnement d'une relation didactique, aucun des pôles du triangle didactique ne peut être isolé et c'est dans le cadre de cet échange entre enseignant, élèves et savoir que le contrat didactique prend effet. Ce contrat est un engagement pris par l'élève pour réaliser une tâche, et un engagement pris par l'enseignant de lui fournir toutes les ressources dont il a besoin pour réaliser cette tâche. (cf. Jonnaert Ph. et Vander Borght C., 2003). Comment les rapports de l'enseignant et des élèves changent-ils vis-à-vis de ce savoir ?

1.2. L'enseignant et l'élève et le rapport au savoir : spécificité de l'amazighe et de son écriture

Comme il a été souligné précédemment, le contrat didactique gère des rapports asymétriques entre l'enseignant/le savoir et les élèves/le savoir puisque le 1er rapport (rapport 1 : enseignant/savoir) a une visée d'enseignement tandis que le 2ème (rapport 2 : les élèves/le savoir) a une visée d'apprentissage. L'une des fonctions de la relation didactique est d'avoir changé le rapport initial de l'élève au savoir. Autrement dit, son rapport au savoir au début d'apprentissage doit changer à la fin du cours (relation temporelle de courte durée) et au long du développement des connaissances chez l'individu (relation temporelle de longue durée). *Si en début d'activité, l'enseignant détient les clés du savoir, l'élève, quant à lui, se pose*

[445]Jonnaert Ph. et Vander Borght C., 2003 (2ème édition), *Créer des conditions d'apprentissage : Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, De Boeck, p. 91. (Coll. Perspectives en Éducation et Formation)
[446]*id.*, p. 178.

beaucoup de questions à propos de ce savoir. A la fin de l'apprentissage cependant, l'élève doit avoir modifié ce rapport au savoir, à défaut, il ne l'aura pas appris. Le contrat didactique a pour principale fonction de rendre optimaux ces changements de rapports au savoir[447]. Ainsi, à la fin du cours, l'apprenant détient en partie ou dans sa totalité le savoir qui lui a été présenté par l'enseignant et déclenche un processus des apprentissages en dehors du cours pour développer ses connaissances. Le savoir se trouve, d'après Philippe Jonnaert et Cécile Vander Borght (2003), décrit dans les programmes scolaires et à propos de quoi *se développe un projet d'enseignement et d'apprentissage autour duquel se réunissent élèves et enseignants*[448]. Pour enseigner/apprendre l'amazighe par exemple, le centre de la recherche didactique et des programmes pédagogiques (CRDPP) de l'IRCAM s'est chargé, depuis la création de l'institut en 2001, de publier en collaboration avec le MEN, des manuels scolaires et de divers supports didactiques (CDs éducatifs, contes,…) à destination des enseignants et des élèves du primaire. L'objectif primordial de ces supports est de mobiliser chez l'apprenant un ensemble de compétences pour communiquer et s'exprimer en langue amazighe à l'oral et à l'écrit.

L'objet de notre recherche est de mettre en parallèle le savoir qui est la graphie tifinaghe (savoir ou contenu d'apprentissage) tel qu'il est enseigné par l'enseignant et tel qu'il est appris par les élèves (connaissances). Entre ces deux logiques : la logique du « savoir » et la logique des « connaissances », s'établissent une multitude de rapports complexes dans la relation didactique enseignant/élèves/savoir. On voudrait savoir comment les élèves s'approprient le savoir enseigné (transformation du savoir en connaissances). Pour répondre à cette question, nous allons en 1er lieu, partir du concept de « transposition didactique » pour arriver en 2ème lieu, à définir les rapports de l'enseignant à l'amazighe en tant que savoir à enseigner/apprendre et surtout au tifinaghe comme graphie dans laquelle les savoirs sur l'amazighe seront transmis et reçus à l'écrit.

1.2.1. L'enseignant et la transposition didactique : de l'amazighe-langue à enseigner à l'amazighe-langue enseignée

L'enseignant, par les différentes opérations et actions assumées dans la classe, présente des activités d'enseignement afin qu'elles facilitent les apprentissages des élèves et

[447] *id.*, pp. 180-181.
[448] *id.*, p. 102.

intervient aux différents moments de l'apprentissage, de sa préparation (phase pré-active), à sa réalisation (phase interactive) et à son évaluation (phase post-active)[449]. L'enseignement *couvre autant les conditions prévues a priori par l'enseignant, que ses démarches in situ, régulatrices et facilitatrices des activités de l'élève, ou encore que ses démarches d'évaluation au terme de l'ensemble du processus*[450]. Entre la création des conditions d'apprentissage (phase pré-active, exemple : élaboration de fiches pédagogiques), la mise de l'élève en situation d'apprentissage, la gestion et la régulation des démarches d'apprentissage des élèves (phase interactive, exemple : le cours d'amazighe) et l'évaluation et l'ajustement des résultats du processus d'apprentissage, l'enseignant trouve une grande marge de travail d'enseignement puisqu'en contexte scolaire, l'apprentissage n'existe pas indépendamment de l'enseignement.

> *Durant la phase pré-active, l'enseignant exerce, essentiellement, une action sur le savoir scolaire. Il définit l'objet de l'apprentissage scolaire et le met en situation. Il recherche les ressources qui permettront à l'apprentissage de se dérouler. L'ensemble de ce travail de l'enseignant prépare les conditions relatives à la dimension interactive de l'apprentissage. Il s'agit pour lui de créer les conditions pour que les connaissances de l'élève et le savoir à apprendre entrent en interaction*[451].

Donc, si en phase pré-active, *l'enseignant prépare et anticipe la séquence d'enseignement/apprentissage* ; en phase interactive, il *place les élèves dans des situations pertinentes par rapport à l'objet d'apprentissage. Il gère les interactions entre les élèves et entre les élèves et* lui ; et finalement, en phase post-active, il *analyse les effets de la séquence d'enseignement/apprentissage autant pour ses élèves que pour lui-même*[452]. D'après Philippe Jonnaert et Cécile Vander Borght (2003), l'enseignant est *un ajusteur de programmes. Sans cesse, il adapte les contenus des programmes à l'unique réalité qui est la sienne : ses élèves et leurs connaissances*[453]. Autrement dit, si *les programmes sont rédigés pour un élève abstrait qui correspond à un standard que nous ne rencontrons que rarement dans nos classes. Les compétences virtuelles, définies dans les programmes constituent un matériau de base que l'enseignant adapte et modifie en fonction de la réalité de sa classe tout*

[449] *id.*, p. 274.
[450] *id.*, p. 274.
[451] *id.*, p. 295.
[452] *id.*, p. 295.
[453] *id.*, p. 50.

en conservant les orientations, les grands axes et la direction fournis par ces programmes. Il ne peut en faire abstraction. Ces programmes balisent le parcours qu'il a à réaliser avec ses élèves à propos des savoirs codifiés[454].

Dans le cadre de la fixation des programmes de langue amazighe, le Ministère de l'Education Nationale marocain a publié des circulaires ministérielles cadrant et organisant l'enseignement de l'amazighe et a collaboré avec l'IRCAM pour que les chercheurs du CRDPP veillent sur l'élaboration des supports didactiques et le suivi du marché libre des manuels scolaires amazighes, la tâche de l'enseignant, en classe d'amazighe, demeure d'adapter les directives contenues dans ces programmes aux situations d'apprentissage qu'il présente à ses élèves. Autrement dit, entre programmes et supports didactiques, le rôle de l'enseignant est d'ajuster ce savoir à enseigner en fonction de son récepteur actif réel « l'apprenant » qui s'oppose à l'élève virtuel construit et interrogé par les élaborateurs de ces programmes officiels et supports didactiques. Ceci est l'un des objectifs des observations effectuées dans les classes de langue amazighe et dont sera l'objet de la 4ème section de cette thèse.

Quand l'enseignant de l'amazighe organise une activité d'écriture de tifinaghe par exemple, il se réfère à ses propres connaissances acquises lors des formations en langue amazighe (cf. Section IV, Partie 1, Chapitre 1), au manuel scolaire (contenu d'apprentissage) ainsi qu'aux programmes scolaires (guide de l'enseignant) pour élaborer sa fiche pédagogique consacrée à l'activité d'écriture en se référant à la fois aux connaissances antérieures de ses élèves pour vérifier s'ils ont appris l'alphabet tifinaghe (principe alphabétique) dans les premières classes ainsi qu'à ses propres connaissances préalables à propos de cet alphabet (représentation, …). Si l'enseignement de tifinaghe est basé, essentiellement, sur les compétences de l'enseignant (formation, …), l'apprentissage de cette écriture nécessite ces mêmes compétences avec une meilleure appropriation de la part des élèves.

1.2.2. Les élèves et leur apprentissage de la graphie tifinaghe

Dans l'acquisition des connaissances par l'élève, Philippe Jonnaert et Cécile Vander Borght (2003) ont évoqué la conception de la double dimension temporelle où l'apprentissage scolaire s'inscrit dans un temps court ou long. Dans le 1er cas (temps court), l'élève doit

[454] *id.*, p. 50.

changer son rapport au savoir en acquérant des connaissances dans le cours (temps déterminé et espace défini (classe)). Et dans le 2ème cas, il est amené à développer ses connaissances en dehors de l'espace-classe.

> *Le contrat didactique, inscrit dans la relation didactique, gère nécessairement l'échelle temporelle courte. Il détermine cependant aussi le temps long de la psychogénèse des connaissances car c'est durant la relation didactique que ce long processus de construction des connaissances est enclenché*[455].

Lors de l'acquisition des connaissances, l'élève apprend sur deux temps : un temps court (en classe) et un temps long (en dehors de la classe). Si pendant le 1er temps, ses acquisitions sont contrôlées par l'enseignant, pendant le 2ème temps, c'est lui qui développe ses apprentissages en fonction de ses acquisitions en classe. Entre les deux temps, Lev Vygotsky a forgé, en 1985, dans le cadre de ses recherches en psychologie sociale de l'enfant (le développement précoce de l'enfant), le concept de « Zone proximale de développement ». Il s'agit de *la distance entre le niveau de développement actuel, tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout les problèmes seul et le niveau de développement potentiel, tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout les problèmes lorsqu'il est assisté d'un adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés*[456]. Autrement dit, cette zone est *la différence entre le niveau de résolution de problèmes sous la direction et avec l'aide de l'adulte et le niveau de résolution de problèmes atteint seul*[457]. De ce fait, *Cette dialectique entre un maître et des élèves, à propos d'un savoir et à travers la zone proximale de développement, est gérée par le contrat didactique. C'est par une série de règles du jeu, mises en place par le contrat didactique, que l'élève fait le cheminement de la dépendance vis-à-vis du maître jusqu'à son autonomie par rapport au savoir*[458].

Donc, le passage de la dépendance à l'autonomie se trouve concrétisé par l'élève à travers les situations qu'il rencontre en classe. Et si l'enseignant dans ses fonctions, comme nous l'avons vu précédemment, ajuste les programmes et entre autre, prépare les conditions

---

[455] *id.*, p. 183.
[456] L'encyclopédie libre *Wikipédia*. Disponible sur : *http://fr.wikipedia.org/wiki/Zone_proximale_de_d%C3%A9veloppement*
[457] Jonnaert Ph. et Vander Borght C., 2003 (2ème édition), *Créer des conditions d'apprentissage : Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, De Boeck, p. 183. (Coll. Perspectives en Éducation et Formation)
[458] *id.*, p. 185.

d'apprentissage, ce processus d'apprentissage demeure de la seule responsabilité de l'élève qui intervient, interroge le savoir à apprendre présenté par son enseignant.

Dans l'articulation des activités de l'enseignant à celles des apprenants et vice-versa, le processus d'enseignement/apprentissage tente de permettre aux apprenants d'accomplir des tâches finalisées. Mais, devant la complexité de ce processus, un savoir enseigné (par l'enseignant) n'équivaut pas toujours au savoir appris ou assimilé par les apprenants.

> *Le processus enseignement/apprentissage est complexe ! Les enseignants le savent bien. Un savoir qui est enseigné n'est pas nécessairement appris. Bien plus, jamais les enseignants ne s'attendent à ce que tous leurs élèves leur renvoient une copie conforme du savoir qu'ils ont enseigné. Ce savoir est transformé, malmené, déformé,… et finalement récrée par les apprenants !*[459]

L'inadéquation entre le savoir enseigné et le savoir assimilé nous conduit vers la question de l'écriture et de la lecture et de leur enseignement/apprentissage pour se demander si l'apprenant en apprenant à lire/écrire en tifinaghe met en œuvre toutes ses capacités acquises en classe et hors de la classe.

2. De l'apprenti lecteur à l'apprenti scripteur : un processus complexe

Un des domaines d'étude de la didactique est l'observation des stratégies de lecture et d'écriture des apprenants. Avant de commencer les apprentissages systématiques en lecture-écriture à l'école, l'enfant possédait auparavant des connaissances sur l'écrit et sur la lecture faites d'observations empiriques et de réflexions personnelles surtout sur le « pourquoi lire-écrire ». Nous allons voir maintenant comment l'apprenant prend contact avec l'écrit et quelle est la spécificité de tifinaghe en tant que système d'écriture.

2.1. Le contact avec l'écrit, de « l'école » au « hors école »

La pratique scripturale facilite à l'enfant l'explicitation de sa pensée et provoque, chez lui, une décentration, puisque *l'appropriation se consolide par une 'socialisation' des conduites de lecture et d'écriture, et s'étaye par la rencontre active de l'autre*[460]. Avant d'acquérir un savoir-lire, les enfants apprennent d'abord à quoi sert la lecture. Autrement dit, l'environnement social et familial de l'enfant joue un rôle primordial dans l'émergence de

[459] *id.*, p. 273.
[460] *id.*, p. 14.

l'écrit chez l'enfant et son initiation à la lecture. Les travaux d'Elizabeth Sulzby et William Teale de 1991 ont montré, d'après Jocelyne Giasson (2007), que dans une société où l'écrit est omniprésent, les enfants commencent à s'intéresser à la lecture et à l'écriture très tôt dans leur vie. On peut dire qu'à l'école, l'enfant n'entreprend pas son apprentissage de l'écrit à zéro mais sur la base des notions acquises en famille, dans la vie sociale. Par exemple, si on prend le cas de l'apprentissage de tifinaghe, on peut dire que l'enfant marocain, avant son accès à l'école, soit il possédait des connaissances de base sur cette graphie soit son apprentissage commence à zéro. Autrement dit, en famille en particulier ou dans la vie sociale en général, l'enfant peut avoir un contact avec l'écriture tifinaghe. On peut dire que la première appropriation de tifinaghe (avant l'école), pour certains enfants, se fait d'une part, dans la découverte du symbole de l'identité amazighe (« ⵣ » (z)) dans son environnement social (enseignes de boutiques, affiches,…) et d'autre part, suivant le niveau d'engagement des membres de sa famille (membres militants lisant et écrivant en tifinaghe par exemple). La mise en relation de la présence/absence de tifinaghe dans l'environnement linguistique et le contact de l'élève avec cet alphabet en classe, fait partie de notre objet de recherche. L'école est l'autre espace après la famille et l'environnement social où l'enfant se met en contact avec l'écrit et découvre ou développe sa lecture. *Il faut tout d'abord que l'écrit soit présent dans la classe*[461], telle est l'idée de Jocelyne Giasson pour une intervention pédagogique consistant à mettre l'enfant en contact avec l'écrit. Cette question de la mise en contact de l'élève avec l'écrit en classe est à lier, pour nous, à la question de la représentation de la langue-objet d'apprentissage dans l'environnement social dont l'environnement scolaire. Et comme nous l'avons noté précédemment, l'environnement social et l'environnement scolaire jouent un rôle primordial dans la diffusion de la langue 'minorée' et surtout de sa graphie quand elle n'est pas la graphie des premiers apprentissages scolaires, d'où l'intérêt à porter à la diffusion de la graphie tifinaghe (dans l'environnement social comme à l'école marocaine) comme nous allons le voir plus loin.

Nous pouvons mettre en parallèle deux périodes de la mise en contact de l'enfant avec l'écrit : 'l'avant l'école' et 'l'école'. Lors de la première période, il s'agit d'un « bain d'écrit » où *le jeune enfant s'imprègne des modèles culturels et des pratiques de son milieu familial et*

[461]Giasson J., 2007 (2ème édition et 3ème tirage), *La lecture : de la théorie à la pratique*, Bruxelles, De Boeck&Larcier, p. 134. (Coll. Outils pour enseigner)

social. Plus il vit dans un milieu urbain, plus son environnement est marqué d'écrits[462]. Ce contact s'effectue avec les usagers de l'écrit qu'ils soient des lecteurs qui manifestent différentes attitudes (lecture orale, silencieuse,…) qu'ils soient des scripteurs (échanger des courriers, noter des rendez-vous,…) où l'enfant s'occupe des ces formes graphiques, de leur forme et du rôle qu'elles remplissent. De l'autre côté, à l'école, il apprend que *tout système d'écriture s'appuie sur des conventions de représentation ; ainsi la langue française écrite appartient-elle, à l'intérieur des écritures alphabétiques, aux systèmes morphophonologiques : elle se sépare en cela des langues idéographiques (où le signe écrit code une idée) et des langues syllabiques (un signe écrit pour une syllabe) ou consonantiques (un signe pour une consonne)*[463]. Si l'enfant acquiert ces informations en famille ou dans l'environnement humain (amis, pairs,…), dans l'environnement physique (les écrits de la ville, de la maison,…), et à l'école, le rôle primordial est à accorder à l'institution scolaire qui peut faire passer l'information à l'enfant par une approche décontextualisée. Ce rôle répond surtout à la nécessité de remplacer l'entourage, s'il n'est pas porteur de savoirs littéraciques en tifinaghe. La présence de tifinaghe à l'école à côté des autres graphies enseignées à savoir, les graphies arabe et latine démarque ce code alphabétique – tifinaghe – de ces deux derniers systèmes d'écriture, tout en notant certaines convergences entre les trois systèmes d'écriture.

2.2. Les systèmes d'écriture : spécificité de la graphie tifinaghe

Les spécialistes de l'écriture classe les systèmes d'écriture en plusieurs catégories et en présence de cette variation, Geoffrey Sampson distingue en 1985 : d'abord, les systèmes de communication sémasiographiques des systèmes glottographiques. D'après Pascal Zesiger (1995), les systèmes de communication sémasiologiques véhiculent *un message sans médiation du langage oral* où *le symbole représente directement le concept auquel il fait référence. Par conséquent, la lecture du signe ne correspond pas à un énoncé unique du langage oral*[464]. Par exemple, sur les panneaux de circulation, un panneau peut être lu : « perte de priorité » ou « cédez le passage ». Par contre, les systèmes glottographiques *représentent des énoncés du langage oral*[465]. Parmi ces systèmes, Geoffrey

[462]*id.*, p. 15.
[463]*id.*, p. 15.
[464]Zesiger P., 1995, *Ecrire. Approches cognitive, neuropsychologique et développementale*, Presses Universitaires de France (PUF), p. 15. (Coll. Psychologie et Sciences de la Pensée)
[465]*id.*, p. 15.

Sampson distingue les systèmes logographiques où *le symbole graphique correspond à un mot ou un morphème, c'est-à-dire à une métalinguistique porteuse de sens (ce serait le cas du chinois)*[466]. Et des systèmes phonographiques où *le symbole représenterait une unité sonore dépourvue de sens. Cette unité varierait, selon les systèmes, de la syllabe (par exemple, les scripts kana du japonais) au trait articulatoire (par exemple, le coréen) en passant par le phonème ou segment*[467]. De ces systèmes phonographiques, Geoffrey Sampson distingue les systèmes consonantiques des systèmes alphabétiques où les premiers se limitent à représenter les consonnes (comme l'arabe et l'hébreu) et les seconds représentent à la fois les consonnes et les voyelles (comme le français, l'anglais et la plupart des langues occidentales). En s'inspirant de l'ouvrage de Pascal Zesiger (1995) *Ecrire. Approches cognitive, neuropsychologique et développementale*, on peut représenter cette taxinomie des systèmes d'écriture de Geoffrey Sampson dans la figure ci-dessous :

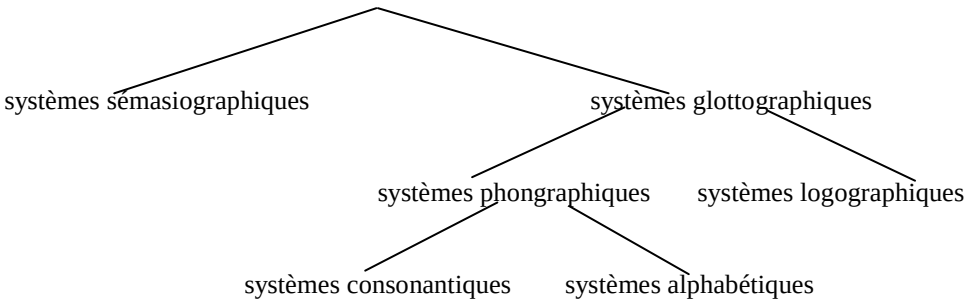


Figure 5 : Taxinomie des systèmes d'écriture I (inspirée des travaux de Geoffrey Sampson)

De notre part, nous dirons qu'au Maroc, on se trouve en présence de différents systèmes d'écriture c'est-à-dire, si l'arabe est un système consonantique, l'amazighe, le français, l'espagnol et l'anglais sont des systèmes alphabétiques. C'est l'une des raisons pour lesquelles le latin, pour des raisons déjà évoquées (cf. Introduction), a été jugé le système le plus adapté à transcrire l'amazighe. Par contre, la complexité de l'alphabet arabe par rapport à la transcription de l'amazighe réside dans son système consonantique et les signes diacritiques dont il est composé.

[466] *id.*, p. 15.
[467] *id.*, p. 15.

Les systèmes alphabétiques établissent un rapport entre le graphème[468] et le phonème[469] qui relève du langage oral. Ainsi, si le graphème est conçu pour certains chercheurs comme le pendant du phonème dans la langue écrite (par exemple, « ain » est un seul graphème), d'autres voient que le graphème est la représentation abstraite d'une lettre (par exemple, « ain » est constitué de 3 graphèmes). En amazighe par contre, l'écriture tifinaghe est basée sur l'univocité du signe (cf. Section I, Partie 2, Chapitre 1) où chaque phonème correspond à un graphème et vice-versa. Ainsi, dans par exemple : « ⵄⵙⵍⵎⴰⴷ » (aslmad = l'enseignant), nous avons six graphèmes (« ⵄ » (a), « ⵙ » (s), « ⵍ » (l), « ⵎ » (m), « ⴰ » (a), « ⴷ » (d)).

C'est suite à une « hypothèse de profondeur orthographique » (« orthographic depth hypothesis) que les écritures alphabétiques sont classées par les chercheurs en fonction du degré de « transparence » de la correspondance[470] entre phonèmes et graphèmes (phonème-graphème, graphème-phonème).

> *Le fait que plus une écriture est biunivoque et plus les apprentis ont des chances d'en maîtriser l'infrastructure expliquerait, par exemple, les différences que l'on observe à ce niveau entre les performances d'enfants finnois et celles d'enfants français ou anglais. Or ce qui en jeu ici, ce n'est pas tant la compétence foncière des individus que la nature de l'interaction entre les productions phonographiques dont sont capables les enfants en question et le fonctionnement de l'expression alphabétique dans l'écriture. Ces enfants proposent, l'écriture dispose*[471].

[468]*On appelle 'graphème' une lettre ou une suite de lettres correspondant à un phonème.* Giasson J., 2007 (2ème édition et 3ème tirage), *La lecture : de la théorie à la pratique*, Bruxelles, De Boeck&Larcier, p. 177. (Coll. Outils pour enseigner) Ce concept est propre à la langue écrite, par exemple, le graphème 'o', 'eau', 'ô', 'au', traduisent le phonème [o], *les concepts de lettre et de graphème ne sont donc pas synonymes, car un graphème peut prendre plusieurs lettres.*
Le graphème simple est composé d'une seule lettre : le mot 'ami' comprend trois graphèmes simples (a-m-i). » (*id.*) Tandis qu'« *Un graphème est dit complexe lorsqu'il est composé de plusieurs lettres, par exemple, le mot 'chaud' comprend deux graphèmes complexes : 'ch' et 'aud'. id.*

[469]*Un phonème est une unité sonore qui permet des distinctions sémantiques. id.*, p. 176. Ce concept est propre à la langue orale comme par exemple : dans le mot « sol », il y a 3 phonèmes.

[470]*Correspondance graphème-phonème, relation lettre-son, correspondance graphophonologique. Ces trois expressions renvoient toutes à la façon dont se prononce un graphème dans un mot.* Giasson J., 2007 (2ème édition et 3ème tirage), *La lecture : de la théorie à la pratique*, Bruxelles, De Boeck&Larcier, p. 177. (Coll. Outils pour enseigner)

[471]Brassart D.-G., 1998, Un constat, qu'y a-t-il à l'intérieur d'un constat ? Qu'est-ce qu'on y voit lorsqu'il est ouvert *?*, in Grossmann F. (textes réunis par), *Pratiques langagières et didactique de l'écrit*, IVEL-LIDILEM, Université Stendhal-GrenobleIII, pp. 98-99.

Si cette distinction est valable pour le français dont le système alphabétique est moins transparent que le système d'écriture tifinaghe, cette dernière note pour chaque phonème-un graphème (l'univocité du signe).

Revenons aux autres systèmes d'écriture pour noter que, d'après Pascal Zesiger (1995), si pour Geoffrey Sampson, le chinois par exemple, est un système logographique puisqu'il s'agit d'une langue basée sur une relation arbitraire entre un symbole graphique et un mot de la langue parlée, John DeFrancis par contre, voit qu'il n'y a pas de « système complet de communication écrite » qui ne soit pas médiatisé par le langage oral. La taxinomie des systèmes d'écriture de John DeFrancis peut-être présentée, en s'inspirant de l'ouvrage de Pascal Zesiger (1995) *Ecrire. Approches cognitive, neuropsychologique et développementale*, dans la figure ci-dessous :

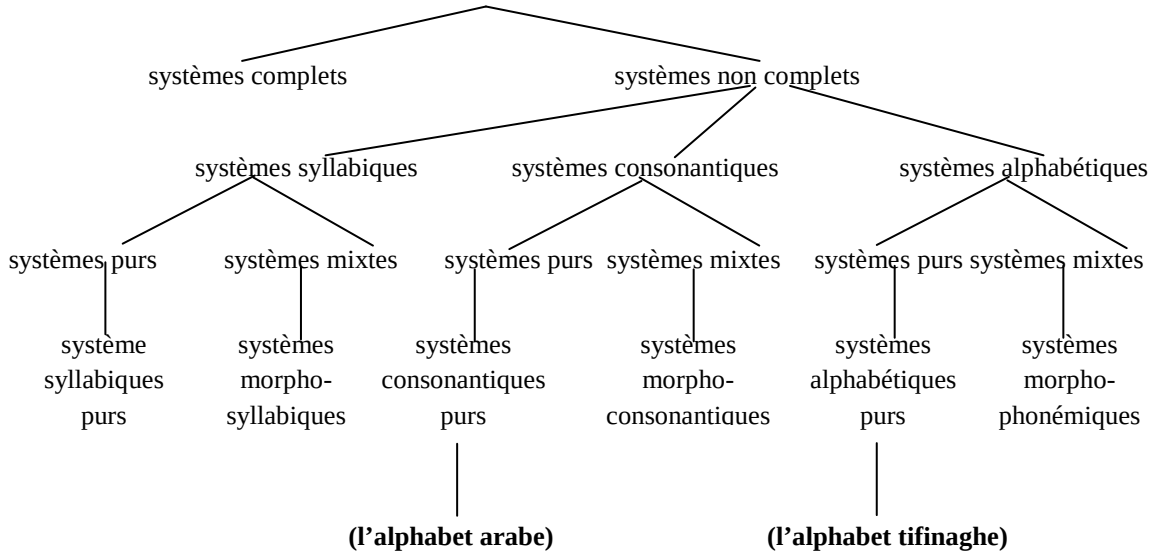


Figure 6 : Taxinomie des systèmes d'écriture II (inspirée des travaux de John DeFrancis)

Suivant la dichotomie : complet/non complet, John DeFrancis distingue les systèmes purs des systèmes mixtes. Les premiers correspondent à l'application stricte du principe 'un symbole graphique = une unité de son' que ce soit une syllabe (système syllabique), une consonne (système consonantique) ou un phonème (système alphabétique). Tandis que les seconds (systèmes mixtes) sont basés à la fois sur le son et sur le sens (systèmes morphophoniques). Ainsi, par rapport aux systèmes purs et mixtes et entre les systèmes

syllabiques, les systèmes consonantiques et les systèmes alphabétiques, on a différentes combinaisons :

- les systèmes syllabiques :

+les systèmes syllabiques purs comme par exemple, les scripts kana du japonais ;

+les systèmes syllabiques mixtes ou les systèmes morpho-syllabiques comme par exemple, le chinois.

- les systèmes consonantiques :

+les systèmes consonantiques purs comme par exemple, l'hébreu et **l'arabe**.

+les systèmes consonantiques mixtes ou les systèmes morpho-consonantiques comme par exemple, l'égyptien.

- les systèmes alphabétiques :

+les systèmes alphabétiques purs comme par exemple, le grec, le latin et **le tifinaghe**.

+les systèmes alphabétiques mixtes ou les systèmes morpho-phonétiques comme par exemple, le français et l'anglais.

D'après cette classification de John DeFrancis et pour le système tifinaghe, nous dirons qu'il s'agit d'un système complet, alphabétique et pur parce qu'il correspond à l'application stricte du principe « un symbole graphique = un phonème (système alphabétique) ».

Cette spécificité de l'écriture tifinaghe qui distingue ce système de l'écriture latine peut être en faveur de son apprentissage. Pour évaluer la réception et la production dans cette graphie, nous allons ci-dessous présenter nos choix méthodologiques fixés lors de notre enquête sur le terrain visant l'évaluation de la lecture/écriture en tifinaghe.

SECTION III

ENQUÊTE DE TERRAIN : CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

Nous avons fait le choix, même si elle est plus courte que les autres, de placer dans une section séparée tout ce qui concerne nos choix méthodologiques. Nous pensons en effet que cette étape est au cœur d'une recherche, car c'est par elle que se nouent les objectifs théoriques et les questions expérimentales. La partie méthodologique fait le lien entre des concepts et la façon dont ils sont mis en œuvre dans un contexte donné. Elle révèle des choix de chercheur, des préférences, des orientations. De la pertinence de la méthodologie dépendra la pertinence de l'analyse : tout cela conditionne la réponse aux questions de départ, et donc en grande partie la réussite de la recherche. La méthodologie apparaît ainsi comme un point clé dans une démarche de recherche, car elle est à l'intersection entre théorie et pratique. A ce titre, elle mérite une section spéciale dans notre thèse.

Cette section sera séparée en trois chapitres. Dans le premier nous montrerons comment nous sommes allée de notre problématique de départ à l'enquête finale, en intégrant une phase de pré-enquête et le contact avec le terrain. Le chapitre 2 présentera la façon dont nous avons recueilli puis rassemblé nos données d'enquête. Enfin nous expliquerons dans le chapitre 3 quel traitement nous avons fait subir à nos données pour les rendre observables et objectivables.

Chapitre 1 : De la problématique à la recherche

Ce chapitre introductif, une fois posés les préalables contextuels et conceptuels de notre recherche va rappeler notre questionnement de départ et exposer tout ce qui a précédé l'enquête proprement dite.

1. De la problématique aux hypothèses de départ

Au début, en partant des résultats de notre recherche en 2005 (El Barkani B., 2005) dans le cadre de la préparation du diplôme des études supérieures approfondies (DESA), notre problématique de thèse portait sur les dysfonctionnements observés dans les classes dans l'enseignement/apprentissage de l'amazighe au Maroc. Au fil des lectures et de la pré-enquête, certains éléments se sont précisés, comme les difficultés que les élèves trouvent en lecture et en écriture en cours d'amazighe. Nous avons alors décidé de nous consacrer à la graphie tifinaghe et ses retombées en classe pour savoir si cette graphie pourrait être à

l'origine de ces difficultés en lecture et en écriture. Nous allons présenter en 1er lieu notre problématique pour définir en 2ème lieu, les hypothèses qui ont donné sens à l'enquête de terrain.

1.1. Rappel de la problématique

Notre enquête didactique a pour cadre le contexte social dans lequel s'est enraciné, de façon institutionnelle, l'enseignement de la langue amazighe au Maroc. C'est ainsi que notre enquête comporte logiquement deux volets correspondant à deux axes de notre problématique : comment décrire le contexte social et sociolinguistique de l'apparition de l'amazighe à l'école ? Comment s'est développé l'enseignement-apprentissage de l'amazighe à l'école, particulièrement sous l'angle de la graphie tifinaghe ? Nous serons donc amenée à décrire une double enquête : quelle est la place de tifinaghe à l'extérieur et à l'intérieur de l'école ? Nos données, on le verra, rassemblent donc des éléments recueillis dans la vie sociale et dans la vie scolaire.

Concernant ce deuxième volet, qui prend la plus grande part de nos analyses, et avant d'explorer les pratiques de terrain, nous avons observé les pôles du triangle didactique[472] : l'enseignant, l'élève et le savoir. L'objectif était de noter le rapport entre l'enseignant de l'amazighe et le savoir ou le tifinaghe, ainsi que le rapport de l'élève à cette graphie. Et nous avons vu que notre problématique touchait deux axes :

A/- l'axe de la lecture (la réception du tifinaghe),

B/- l'axe de l'écriture (la production en tifinaghe). Dans le premier axe, nous avons interrogé la question de la réception du tifinaghe chez l'élève et chez l'enseignant en nous posant une question banale : comment lisent-ils l'amazighe écrit en tifinaghe[473] ? Dans le deuxième axe, la question de la production en tifinaghe était la cible, du côté de l'enseignant comme du côté de l'élève. Et l'axe qui met en action les deux précédents est la graphie tifinaghe qui transmet un savoir et un sens : la langue amazighe.

[472]Le triangle didactique est la relation entre les trois pôles de l'action didactique : l'enseignant, l'élève et le savoir.

[473]Il a été prévu de consacrer une partie de notre recherche à l'axe de la lecture de l'amazighe écrit en tifinaghe mais lors du recueil des données (observations de classe, entretiens,…) nous avons relevé le fait que, comme nous allons le voir plus loin (cf. Section IV, Partie 1, Chapitre 2), les enseignants évoquent le volet de la lecture et de la prononciation des caractères du tifinaghe par les élèves. Nous nous sommes suffi de noter dans notre journal d'enquête des idées qui seront abordées au fur et à mesure de l'analyse des pratiques de classe d'après les entretiens des enseignants et d'après les observations de classe.

Ainsi, notre problématique est à présent : « ***Dans quelles conditions s'est effectué le choix du tifinaghe pour transcrire l'amazighe au Maroc ? Et quelles sont les représentations et les pratiques de tifinaghe par les acteurs scolaires (enseignants, élèves[474], inspecteurs) qui accompagnent ce choix ?*** ». Pour éclaircir cette question et ses soubassements, nous avons formulé trois grandes hypothèses (cf. Introduction), en vue de les confirmer ou les infirmer lors de l'enquête.

1.2. Construction en hypothèses et sous-hypothèses

Sur nos trois hypothèses, la première concerne le contexte social et sociolinguistique, et les deux dernières le volet didactique de notre recherche. Nous pouvons à présent diviser ces grandes hypothèses en sous-hypothèses. Rappelons l'hypothèse 1 de type sociolinguistique :

Hypothèse 1 : « l'institutionnalisation de l'écriture tifinaghe au Maroc s'est faite dans un contexte conflictuel ».

Nous proposons deux sous-hypothèses :

Hypothèse 1.1 : « l'écriture tifinaghe est visible dans les écrits urbains et la vie sociale du Maroc » ;

Hypothèse 1.2 : « cette présence n'est toutefois pas consensuelle et coexiste avec des débats sur ce choix institutionnel ».

Rappelons à présent les hypothèses didactiques 2 et 3 :

Hypothèse 2 : « dans le contexte scolaire, différentes opinions coexistent à propos de l'écriture de l'amazighe ». Ces opinions, collectées grâce à l'analyse des entretiens avec les enseignants, les inspecteurs et les universitaires, ne font pas l'objet de sous-hypothèses de notre part. Il n'en va pas de même pour l'hypothèse 3 dont nous allons détailler les diverses facettes.

Hypothèse 3 : « malgré ce contexte difficile, on pose l'hypothèse que l'enseignement/apprentissage de tifinaghe se fait petit à petit, ce qui ne résout pas tous les

[474]Dans la catégorie des élèves, nous avons travaillé sur le journal d'enquête (observations de classe) et sur l'analyse de leurs écrits en tifinaghe. Si on envisage traiter des représentations que les élèves ont du tifinaghe, il fallait programmer des entretiens avec eux. Chose qui ne nous était pas possible puisque l'autorisation que la délégation du ministère de l'éducation nationale consistait dans l'observation des classes et les entretiens avec les les enseignants. Et dans les discours didactiques des enseignants on retrouve la motivation en cours d'amazighe soulignée par les enseignants (cf. Section IV, Partie 1, Chapitre 1).

problèmes de l'enseignement de l'amazighe ». Cette formulation met en valeur deux aspects de nos observations, que nous allons développer en deux sous-hypothèses.

Hypothèse 3.1 : « l'enseignement de tifinaghe suscite de grandes difficultés, tant pour les enseignants que les élèves dans la classe, et dans les activités de formation ».

Hypothèse 3.2 : « cependant, la maîtrise de tifinaghe se répand peu à peu dans la population scolaire ».

Nous préciserons ci-dessous quelles données de notre corpus permettent de répondre à ces hypothèses et sous-hypothèses.

1.3. Gros plan sur la lecture et l'écriture dans la classe

Nous allons maintenant nous focaliser sur l'activité didactique, et particulièrement sur ses deux volets à travers lesquels se développe tifinaghe, en réception et en production, à savoir la lecture et l'écriture.

1.3.1. L'axe de la lecture

Concernant les activités de lecture, nous allons principalement nous intéresser à la façon dont les élèves font le passage des phonèmes à la reconnaissance des graphèmes. Du côté des enseignants, nous nous demanderons comment ils vont mettre en œuvre le lien entre prononciation et représentation graphique. Nous nous intéresserons par ailleurs à l'aspect géométrique de tifinaghe en nous demandant si cela présente un problème particulier aux élèves et s'ils font bien la différence avec les activités graphiques de dessin.

1.3.2. L'axe de l'écriture

Concernant l'accès à l'écrit, on se demande comment les enfants vont faire la différence entre l'écriture arabe qu'ils connaissent déjà et cette nouvelle graphie : va-t-il y avoir confusion ou différenciation immédiate ? particulièrement, concernant l'orientation de l'écriture. On peut compléter cette double question en se demandant quelle place va prendre l'écriture latine qu'ils se sont appropriés par le français dans cet apprentissage. En définitive, comment vont-ils gérer et à l'aide de quels exercices la distinction entre les trois graphies liées aux trois langues de l'école ? Enfin, nous nous interrogeons sur la progression des élèves à travers les années d'école puisque notre corpus est longitudinal : y a-t-il progression et si oui laquelle ? y a-t-il rupture ou continuité ?

Ces questions ne relèvent pas du hasard, elles se réfèrent aux observations de notre enquête de 2005 et à certains points abordés par les enseignants lors des entretiens effectués avec eux. Notre travail de thèse a pour but de les approfondir et de les détailler. Pour y répondre, nous avons fait une enquête de terrain qui a été précédée par des contacts avec des chercheurs, des acteurs sociaux, des associations,…. Ces contacts ont été alimentés par une recherche documentaire dont on se servira pour éclairer et analyser nos données. Ces préalables de la recherche ont été capables de définir notre méthodologie d'enquête sur le terrain et aussi de l'analyse des données.

2. Les préalables de la recherche

Notre point de départ est la volonté d'identifier la façon dont se font la réception et la production en tifinaghe par les acteurs de l'enseignement primaire : les élèves, les enseignants et les inspecteurs. Autrement dit, nous avons voulu éclairer « les représentations et les pratiques du tifinaghe ». Avant d'élaborer nos hypothèses qui seront soumises au questionnement des données recueillies sur le terrain, nous avons recueilli une large documentation susceptible de guider notre enquête. Elle constitue nos données documentaires qui seront suivies de données empiriques, recueillies sur le terrain.

Ainsi, notre recherche ne se limite pas à une recherche documentaire dans les bibliothèques : nous avons rendu compte de cette étape dans le volet théorique de notre thèse (Sections I et II). Elle dévoile aussi un ensemble de contacts que nous avons effectués avec des chercheurs, dans le domaine amazighe et dans le domaine des langues en général. Avant d'atteindre le cœur de notre recherche, qui est un recueil de pratiques dans les classes, nous avons effectué une pré-enquête qui a consisté à recueillir des informations à travers l'échange avec des chercheurs et par l'accès aux centres de recherche, aux instituts qui mènent des recherches sur l'amazighe (IRCAM, INALCO),…. Aussi, avant de présenter nos données, allons-nous consacrer cette partie aux préalables de la recherche qui ont permis de capitaliser les contacts, la pré-enquête et la première prise de contact avec le terrain.

2.1. L'échange, un gain pour le chercheur

Une des richesses que nous offre la recherche, c'est l'échange. Cet échange nous permet de prendre contact avec des gens de spécialités différentes pour mieux comprendre

des expériences et des sphères de recherche nouvelles. Ces contacts peuvent être alimentés par la recherche documentaire pour comprendre les postulats de recherche et enrichir notre lecture. Ainsi, ces premiers contacts et ces premiers échanges vont nous amener à poser nos réflexions par des hypothèses à y répondre dans cette recherche. Nous allons expliquer ci-dessous les divers contacts que nous avons noués par notre recherche de thèse.

2.1.1. Contacts et échanges avec des chercheurs

Notre statut de chercheuse a facilité notre prise de contact avec plusieurs chercheurs ainsi qu'avec les militants qui s'intéressent à la question amazighe ou à l'enseignement des langues minorées/minoritaires. Nous avons assisté par exemple, à plusieurs reprises, à des discussions de vive voix avec des chercheurs du LIDILEM[475] sur le travail de recherche (enquête, méthode, documentation,…) principalement, lors de séminaires et d'ateliers de recherche organisés durant nos séjours à Grenoble (septembre-octobre 2006 ; Avril-Mai 2007 ; Mai-Juin-Juillet 2008 ; Juin-Juillet 2009). Lors de ces séminaires de recherche, nous avons abordé, avec d'autres chercheurs affiliés au LIDILEM et travaillant sur l'enseignement de l'amazighe, la situation de cette langue au Maroc et en Algérie et surtout, les différentes faces de son enseignement dans les deux pays.

Pour rencontrer des chercheurs intéressés par la question des langues minorées, nous avons contacté d'autres chercheurs en Europe, en France et aux Pays-Bas, des pays non à majorité amazighophone mais à population partielle amazighophone (l'amazighe-langue d'immigration[476]) : Mohand Tilmatine, chercheur sur l'amazighe à Barcelone, en Espagne ; Abderrahmane Al Aissati, chercheur sur l'amazighe aux Pays-Bas ;…. Et du côté de l'enseignement des langues minorées/minoritaires, nous avons contacté, à plusieurs reprises, Alain Di Meglio travaillant sur la langue corse et sur son enseignement. L'objectif de ces courriels échangés avec ce chercheur était de rechercher davantage d'éclaircissements sur la situation corse et surtout sur les choix graphiques faits pour la langue. C'était une occasion aussi pour présenter aux Corses la situation amazighe du Maroc en essayant de faire un rapprochement entre ces deux situations.

[475] LIDILEM : Laboratoire de Linguistique et de Didactique des Langues Etrangères et Maternelles (Université Grenoble III).

[476] L'amazighe ou le berbère a été considéré, par Bernard Cerquiglini, dans son rapport d'avril 1999 sur les langues de France comme une « langue de France ».

L'objectif de ces contacts était d'abord de rencontrer des gens et discuter avec eux de vive voix ou par courriels, en vue d'échanger nos points de vue et nos réactions par rapport à la situation d'enseignement de nos langues minorées (langue amazighe, langue corse,…). Ensuite, pour nous documenter et pour chercher des ouvrages, les thèses et articles que nous ne pouvions pas trouver dans le fonds des bibliothèques de l'Université Stendhal, ou des documents inédits (synthèses de colloques). Ces échanges nous ont été bénéfiques puisque les contacts humains sont précieux pour comprendre la démarche d'un chercheur et ses résultats, sans exclure les acteurs scolaires qui sont les gens du terrain.

2.1.2. Contacts et échanges avec des acteurs scolaires

Dans le cadre des formations en amazighe, nous avons pu assister, entre 2006 et 2008, à cinq formations dont :

- trois formations dans la province d'Al Hoceima (cf. Carte 2, Annexes 1), organisées par l'IRCAM en collaboration avec l'Académie Régionale d'Éducation et de Formation et la Délégation du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, direction de l'éducation nationale de la province d'Al Hoceima. Ces formations, assurées par les formateurs de l'IRCAM, s'adressaient aux enseignants de la langue amazighe dans la région (Al Hoceima, Imzouren,…)[477].
- une formation à Nador, organisée par la Délégation du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, direction de l'éducation nationale de la province de Nador. Cette formation, assurée par des universitaires, des enseignants et des inspecteurs de langue amazighe, a ciblé les enseignants de l'amazighe de la région de Nador (Nador-ville, Zghenghan,…)[478].
- une formation à Rabat, organisée par l'IRCAM. Cette formation, assurée par les chercheurs du CAL et du CRDPP de l'IRCAM, visait les inspecteurs de langue amazighe. Si les quatre formations précédentes étaient consacrées aux enseignants d'une région précise (Al Hoceima et ses alentours, Nador et ses alentours), cette formation était destinée aux inspecteurs venant de différentes régions administratives du Maroc (cf. Carte 6,

[477]Nous aurons l'occasion, plus loin, de revenir sur ces formations de Novembre 2006, Avril 2007 et Février 2008, pour en analyser les différents contenus.

[478]Nous aurons l'occasion, plus loin, de revenir sur le contenu de cette formation qui a eu lieu en Novembre 2007.

Annexes 1) donc de toutes les académies régionales d'éducation et de formation ayant intégré l'enseignement de l'amazighe dans leurs cursus scolaires.

Nous avons assisté à ces formations, sous invitation (Nador, Rabat) ou sous autorisation de la Délégation (Al Hoceima). Ceci nous a donné l'occasion de prendre contact avec des universitaires travaillant sur l'amazighe et sur son enseignement ; des formateurs de l'IRCAM, des formateurs du CFI (Centre de Formation des Instituteurs) ; des responsables des formations et des services scolaires à la Délégation ; des inspecteurs et des enseignants[479] de l'amazighe,…. Le point commun entre ces différents acteurs était la formation en amazighe, la gestion des classes d'amazighe, l'évaluation,…. Mais l'intérêt a été de découvrir la diversité de leurs positions sur certains points que nous définirons plus loin.

Dans le cadre du projet de création de filières *Études amazighes* dans les universités marocaines (Tétouan, Oujda, Agadir et Fès), nous nous sommes intéressée aux modules enseignés (poésie amazighe, grammaire amazighe, …) pour les comparer et comprendre la formation des étudiants qui prendront en charge par la suite l'enseignement de l'amazighe en s'intégrant dans les centres de formation des enseignants (CFI, CPR, ENS). De plus, la filière *Études amazighes*, attachée à la faculté des Lettres d'Oujda (Université Mohamed Premier), assure un atelier « tifinaghe » pour faire apprendre aux étudiants l'écriture amazighe et son orthographe. Puisque notre recherche porte essentiellement sur cette graphie, nous avons pu assister à l'un des cours organisés à la faculté des lettres d'Oujda en octobre 2007 (Semestre 1, 2007-2008). Notre objectif était de voir comment on enseigne/apprend le tifinaghe à des étudiants qui auront accès au centre pédagogique régional (CPR), à l'école nationale supérieure (ENS), au centre de formation des instituteurs (CFI). Nous avons traité ces notes dans le rapport de l'IRCAM à l'université et la recherche en/sur l'amazighe (cf. Section I, Partie 1, Chapitre 2). Ces contacts qui nous ont fourni plusieurs informations pour notre recherche qui vont se joindre à des données recueillis sur les chaînes de radio et de télévision marocaine que nous présentons ci-dessous.

[479]Parmi les enseignants bénéficiant de la formation, on rencontrait des enseignants qui enseignent déjà l'amazighe et des enseignants qui allaient enseigner l'amazighe pour la 1ère fois.

2.1.3. Ressources médiatiques

En plus des contacts directs avec les acteurs de l'enseignement, de la recherche en amazighe, nous avons suivi les émissions télévisées et radiodiffusées abordant les questions relatives à l'identité amazighe et à l'enseignement, dont des reportages sur des thèmes amazighes : « Le nouvel an amazighe » : question traitée, en janvier 2008, sur TV5, Al Jazira,… ; une émission sur 2M consacrée à faire le bilan sur l'amazighe dans les médias et dans l'enseignement et, en parallèle, dresser le bilan des travaux menés à l'IRCAM à l'occasion de la commémoration du discours d'Ajdir, le dahir scellant la création de l'IRCAM.

Sur les ondes de la radio amazighe (Radio Nationale Marocaine), une émission hebdomadaire, que nous avons écoutée régulièrement, fait le point sur des sujets relatifs à l'éducation au Maroc. Il s'agit de l'émission « Tighawsiwin n usgmi[480] », présentée et animée par le journaliste Ali Azehhaf. Dans cette émission, l'animateur accueille au studio ou contacte par téléphone des chercheurs, des universitaires, des inspecteurs, des enseignants, des militants,… bref, tous ceux qui sont concernés, de près ou de loin, par l'éducation au Maroc : la notion de « compétence », l'approche communicative,… tout ce qui est relatif aux méthodologies de l'enseignement suivies au Maroc et surtout, puisque l'émission et la radio sont à destination de la population amazighophone du Maroc, ce qui touche à l'enseignement de l'amazighe. En plus du recueil de points de vue, de commentaires des acteurs de l'enseignement de l'amazighe, cette émission est une ouverture sur les évènements liés à ces questions et surtout sur les formations organisées par l'IRCAM ou les Délégations au profit des enseignants. Cet intérêt porté aux travaux de recherches effectuées ou en cours dans les universités marocaines, est un gain pour toute recherche qui réfléchit sur la culture amazighe et l'aménagement de la langue amazighe. En plus de ces émissions radiophoniques et dans le cadre des conventions signées entre l'IRCAM, la SNRT et Soriad 2M, les deux chaines télévisées « La Une » (*Al Oula*) (chaîne de télévision marocaine) et 2M se sont engagées à diffuser des émissions, reportages en amazighe ou sur des questions se rapportant à l'amazighe et aux amazighophones.

L'objectif de ces échanges est de nous informer auprès des spécialistes sur l'enseignement des langues minorées et surtout de l'amazighe. Cette démarche nous a

[480] Tighawsiwin n usgmi = du domaine de l'éducation.

ouvert le chemin de la recherche pour accéder ensuite aux centres de recherche et prendre contact avec des associations amazighes du Maroc et de France.

2.1.4. Centres de recherche

À Rabat, nous avons rendu visite, à plusieurs reprises, à l'IRCAM depuis 2005. Ces visites nous ont permis, en plus de la documentation, de voir de près les différents centres qui s'occupent de la langue et de la culture amazighes et de nous informer sur le calendrier des formations à venir pour les enseignants de l'amazighe.

À Paris, nous sommes allée au centre de recherche berbère de l'INALCO (CRB). Nous avons eu accès à son Fonds bibliothécaire et nous avons pu rencontrer des chercheurs sur l'amazighe ; de nombreuses discussions ont eu lieu avec eux. Ceci nous a permis de présenter le questionnement de notre recherche aux chercheurs, de demander leur avis et de présenter la situation de l'amazighe au Maroc. En échange, des chercheurs nous ont donné une idée du paysage amazighe en Algérie et de ce qui se passe pour son enseignement.

À Grenoble, nous avons mené plusieurs stages de documentation théorique qui nous ont permis d'assister comme nous l'avons souligné précédemment, à plusieurs séminaires de recherche, conférences et ateliers. Ces échanges au sein du LIDILEM avec des chercheurs dans différents domaines (didactique, analyse de discours, …), nous ont donné des éclaircissements sur la méthodologie de l'enquête sur le terrain, sur le traitement d'un corpus de données, …. Mais nous n'en sommes pas restée au monde universitaire. Ces contacts ont été alimentés par de riches discussions avec des cadres associatifs actifs dans le domaine de la culture amazighe en France comme au Maroc.

2.1.5. Associations amazighes

À Imzouren (Al Hoceima, Maroc), nous avons rencontré un membre de l'association « Tafsut » (= « le printemps » en amazighe) avec lequel nous avons eu des discussions sur l'amazighe et sa situation présente au Maroc et surtout la question de la constitutionnalisation de la langue amazighe et les retombées de son intégration à l'école marocaine. Cet échange nous a permis de découvrir qu'il y a des associations qui continuent à diffuser l'amazighe en graphie latine et quand il s'agit du tifinaghe, certains optent pour le tifinaghe de l'Académie Berbère et non pas le tifinaghe officiel élaboré ou aménagé par l'IRCAM.

À Paris, nous avons rendu visite à l'association de la culture berbère (ACB) pour assister à un travail ambitieux que ses responsables font pour présenter les différentes faces de la culture kabyle : danse, chant, théâtre,…. Mais comme notre travail est consacré plus à l'amazighe au Maroc qu'à l'amazighe dans le monde, comme en Algérie par exemple, nous n'avons pas rendu visite à toutes les associations amazighes à Paris, qui sont plutôt issus des milieux algériens en France.

À Lille, nous avons échangé des courriels avec le président de l'association *Tiwizi 59*, active dans la région. Ces contacts ont été pris suite à un article que nous avons consulté sur internet sur « La caravane tifinaghe en Europe » : notre travail portant sur la graphie tifinaghe, il nous intéressait de comprendre ce qu'était cette caravane. Les contacts avec l'association à travers les articles publiés sur son blog ont présenté les activités d'autres associations amazighes en France : leurs revendications pour la constitutionnalisation de l'amazighe au Maroc, leurs activités culturelles mettant en valeur la culture amazighe, l'intérêt porté au tifinaghe-IRCAM, à sa diffusion et surtout, à l'enseignement de la langue amazighe….

Ces contacts ont eu pour but de nous informer sur les différentes positions, prises au Maroc et en France, vis-à-vis du tifinaghe et de son officialisation. À partir de ces préalables qui nous ont fait prendre connaissance du terrain et aidée à saisir ses différences et ses paradoxes, et de la documentation sur laquelle nous nous sommes basée pour élaborer notre bibliographie, nous avons mené une pré-enquête qui nous a éclairé les étapes à suivre pour l'enquête proprement dite à venir.

2.2. La pré-enquête

Avant d'arriver à l'enquête sur le terrain, nous avons commencé par relire notre problématique de départ pour avancer des hypothèses auxquelles nous permettra de répondre l'analyse du corpus. Il faut définir la nature de cette pré-enquête et indiquer toutefois que plusieurs contraintes se sont imposées, ce qui nous a amené parfois à modifier le programme de notre démarche.

2.2.1. La nature de la pré-enquête

La pré-enquête consiste dans des visites d'établissements scolaires et des discussions avec les directeurs de ces établissements et des enseignants de la langue

amazighe. Ces discussions ont été basées sur des données recueillies dans ces établissements lors de notre enquête en 2005. Et ce sont nos contacts en 2005 qui étaient intéressés par ces débats sur l'enseignement/apprentissage de l'amazighe et surtout, sur la graphie tifinaghe. C'est sur les résultats de ces discussions que nous nous sommes basée pour fonder notre problématique et pour définir nos pistes de travail sur le terrain. Et ce travail sur le terrain a affronté plusieurs obstacles dont nous allons traiter ci-dessous.

2.2.2. Les contraintes de la recherche

Parmi les différentes contraintes qui se sont imposées lors de notre travail sur le terrain, on compte d'abord les obstacles d'ordre technique lorsqu'il s'est agi de démarches administratives pour mener l'enquête, de l'usage du magnétophone dans les entretiens,… Puis il y a eu des obstacles d'ordre pratique qui ont limité notre recherche à des établissements précis sans que nous puissions en voir d'autres, à des dates ou activités précises qui n'étaient pas toujours celles de notre choix. C'est ce que nous allons présenter dans ce qui suit.

2.2.2.1. Les contraintes d'ordre technique

Afin que nous puissions mener notre enquête, il fallait une autorisation pour « effectuer un travail sur le terrain » auprès de la Délégation du MEN de la province d'Al Hoceima. Cela n'allait pas de soit. En octobre 2006, nous avons pris contact avec le délégué du MEN et avec les responsables des « services scolaires » afin de déposer « une demande d'autorisation ». Suite à plusieurs visites rendues à la Délégation, on nous a fait comprendre qu'il fallait joindre au dossier une grille d'observation et le guide d'entretien afin que les responsables sachent ce que nous allions observer. Après avoir fourni les documents demandés, on a dû définir le terrain sur lequel nous voulions mener notre enquête pour que soient avertis de notre visite les directeurs des établissements choisis. Nous avons ainsi limité notre enquête à deux établissements ciblés et choisis par nous-mêmes. Ces établissements sont localisés dans la ville d'Imzouren (Province d'Al Hoceima, cf. Carte 2, Annexes 1). L'autorisation a été obtenue en janvier 2007 ; nous avons alors commencé notre enquête en faisant des entretiens avec les enseignants puis en observant des classes d'amazighe. Ce fut le début d'autres difficultés.

À Rabat, en novembre 2007, lors des entretiens avec les inspecteurs, nous avons été amenée à enregistrer au moment de la pause-café. Il a fallu trouver un endroit moins bruyant pour avoir un enregistrement audible. Ces inspecteurs étaient en formation : ils étaient une centaine et il nous a été difficile de sélectionner les personnes avec lesquelles nous aurions à faire. Nous nous sommes basée sur deux critères : l'appartenance des inspecteurs, d'abord, à des zones différentes : amazighophone/arabophone et ensuite, l'appartenance à la région. L'objectif de cette sélection était de rendre compte de l'état d'avancement de l'enseignement/apprentissage de l'amazighe dans les différentes régions du Maroc et surtout, de voir s'il existe un écart entre les régions à majorité amazighophone et les régions à majorité arabophone.

Vu ces contraintes techniques, nos entretiens avec les inspecteurs étaient limités dans le temps (entre 10 et 15 mn). Parfois nous avons fait des entretiens collectifs (qu'on trouve en Annexes 5.2 sous la forme : E7, E8) pour réunir les données des différents acteurs et surtout pour ceux qui exercent dans la région Al Hoceima-Taza-Taounate (cf. Carte 6, Annexes 1). La durée de l'entretien a exigé de sélectionner les questions à poser, en essayant de chercher les informations les plus pertinentes pour notre recherche, surtout celles se rapportant aux représentations et aux pratiques faites de tifinaghe.

Lors du recueil du corpus d'élèves, constitué d'écrits, nous sommes partie du fait qu'il fallait récupérer les écrits des élèves des enseignants avec lesquels les entretiens avaient été effectués. Mais un enseignant ne voulait pas que nous recueillions les écrits de ses élèves sous prétexte qu' « ils ne vont rien écrire ». Il voulait donner des exercices à l'élève dont il nous avait dit auparavant qu'il écrivait bien en tifinaghe, sans doute pour ne pas montrer les lacunes des autres. Nous avons donc pris, pour toute cette classe, les cahiers des élèves sans leur donner d'exercices spécifiques.

Cependant, pour avoir une continuité dans les écrits des élèves de différents niveaux, nous avons observé d'autres classes sans entretien avec l'enseignant. On ne pouvait pas le faire par la suite, parce que les observations avaient été programmées après les entretiens. Ce fut un problème d'ordre méthodologique, parce que les observations avaient pour objectif de comparer le discours didactique de l'enseignant avec ses pratiques de classe. L'entretien nous fournit un contexte dans lequel l'observation s'intègre. Nos données sont donc irrégulières et nous avons dû nous accommoder de la modification du

projet de départ. Cela est dû à notre volonté de recueillir des données empiriques et de terrain.

On l'a déjà dit, nous avons choisi de mener notre enquête dans deux établissements scolaires seulement, imposés par la Délégation. Par ailleurs, ces écoles nous ont fourni de bonnes conditions pour mener la recherche.

2.2.2.2. Les contraintes d'ordre empirique

Lors du recueil de données, nous nous sommes donc limitée à effectuer notre enquête dans deux établissements scolaires dans la même commune « Imzouren ». La proximité de ces établissements a permis d'éviter les déplacements. De plus, il s'agissait des deux écoles où nous avions déjà effectué notre enquête en 2005, dans le cadre de la préparation du diplôme des études supérieures approfondies (DESA). Donc, le personnel (enseignants, directeurs d'établissements) nous connaissait. C'était une occasion aussi de vérifier l'évolution de la situation notée en 2005.

Ainsi, en plus des contraintes techniques qui se sont imposées durant notre enquête, des contraintes d'un autre type se sont imposées. Cette fois-ci, il s'est agi de contraintes d'ordre empirique qui peuvent être résumées en deux points : la contrainte du temps et la contrainte de l'effectif des élèves.

2.2.2.2.1. La contrainte du temps

L'enseignement de l'amazighe est d'une durée de trois heures hebdomadaires, ce qui fait six séances par semaine d'une durée d'une demie heure chacune : ainsi le définit le document officiel. Par contre, sur le terrain, on a découvert qu'en plus de l'emploi du temps de l'amazighe qui diffère d'un enseignant à un autre, la durée des cours varie aussi. On trouve ainsi des cours de 30 minutes, d'autres de 45 minutes et même, on a assisté à un cours d'amazighe qui n'a pas dépassé les 15 minutes et qui est organisé deux fois par semaine seulement[481].

Dans nos observations, nous avons tenté d'observer les attitudes de l'enseignant et des élèves vis-à-vis de tifinaghe. Nos séances observées sont souvent des séances de lecture et d'écriture. Si on a observé un autre cours (séance de grammaire, séance d'expression

[481]Ce point sera abordé plus loin pour définir les écarts entre les Instructions officielles et les pratiques de classe (cf. Section IV, Partie 1, Chapitres 1 et 2).

orale,…), c'est juste pour approfondir et vérifier les constats qui concernent les pratiques de l'enseignant (consignes utilisées, ponctuation…) et, en parallèle, observer les attitudes des élèves en cours d'amazighe : vérifier, entre autre, si une séance d'expression orale ou une séance de grammaire fait de la différence au niveau de la motivation de l'élève et de son appropriation.

La contrainte qui nous a été imposée à ce propos est liée au fait que 2 de nos enseignants-enquêtés n'organisent pas leurs cours suivant l'organisation soulignée dans le curriculum de l'amazighe (activité de lecture, activité d'écriture,…). Ils programmaient des cours de « langue amazighe » sans définir l'activité mais en insistant sur la lecture et l'écriture. Ainsi, d'un côté, le problème est venu des emplois du temps et des horaires consacrés à l'amazighe, dans les deux établissements. Nous avons dû consacrer des semaines à observer des classes dans la même école parce que :

- d'abord, dans certaines classes, les enseignants avaient cours en même temps (cf. emplois du temps, notes ministérielles N° 130 et N° 133) ;
- par ailleurs, nous nous étions basée sur l'emploi du temps diffusé par les documents officiels (les notes). Mais nous nous sommes rendu compte que certains enseignants suivaient leur propre emploi du temps. Tout notre calendrier de visite était donc à refaire.

D'un autre côté, notre programme prenait en compte la différenciation des emplois du temps de la 1ère année à la 3ème année. L'objectif primordial était de viser les enseignants avec lesquels nous avions fait les entretiens et ensuite, de suivre les cours consacrés à la lecture et à l'écriture, particulièrement les deux cours où les pratiques de tifinaghe émergeaient. Certains enseignants ont programmé pour nous des cours d'amazighe, même en dehors de leur emploi du temps habituel pour que nous puissions observer et bénéficier d'un maximum de données.

À côté de l'aide et des facilités fournies par ces enseignants, d'autres se sont montrés trop exigeants pour nous : ils voulaient d'abord que nous les informions du jour de l'observation en nous disant explicitement : *c'est pour que je puisse préparer le cours*. Au contraire, nous ne voulions pas les avertir de nos visites pour essayer de voir des cours ordinaires. En effet, nous avions remarqué, dans notre phase de pré-enquêté, que l'enseignant, au moment de notre visite, faisait devant nous un cours déjà fait pour susciter la participation des élèves. Ceux-là nous prenaient pour une inspectrice !

D’autres enfin nous ont expliqué qu’ils avaient arrêté les cours d’amazighe. De ce fait, nous ne pouvions pas observer leurs cours parce que, à chaque visite, ils nous disaient qu’ils se livraient pendant l’heure amazighe à une autre activité : théâtre, révision,…. Nous étions alors obligée de passer par le directeur de l’établissement pour observer réellement un cours d’amazighe, ce qui nous a mis plusieurs fois dans une posture difficile.

Partant du fait que le fait de filmer les séances de l’amazighe pouvait causer des malaises aux élèves et aux enseignants, nous avons préféré la prise de notes simultanée et en différé : simultanée, en notant toutes les activités de l’enseignant et des élèves, l’organisation de l’espace-classe,…, en différé, parce qu’en rentrant chez nous, nous revenions sur notre journal d’enquête pour noter des impressions, des commentaires,… les différentes activités observées. Cela a bien sûr alourdi notre travail et notre recueil, mais nous avons voulu ainsi tenter de ne rien oublier ou laisser de côté.

Parfois les observations s’interrompaient soit à cause des grèves des enseignants ou des vacances scolaires, soit à cause de l’absence des enseignants (raisons familiales, formation continue,…). Ces interruptions nous ont obligée à adapter notre programme et notre calendrier des observations à toutes les circonstances imprévues. Tous ces contretemps proviennent de notre choix de faire des observations empiriques et non expérimentales. Nous ne regrettons ni les unes ni les autres, destinées à rester au plus près du réel des classes. Ces contraintes nous ont amenée à élaborer un journal d’enquête dans lequel on notait les différentes circonstances du cours auquel on assistait, voire les conditions du déroulement du cours d’amazighe, afin de contextualiser nos analyses.

Malgré toutes ces contraintes, nous avons pu observer les cours d’amazighe suivant le calendrier fixé en nous basant sur les emplois du temps de tous nos enseignants-enquêtés. En parallèle, les directeurs des établissements concernés nous ont aidée à convaincre les enseignants qui ont arrêté de faire des cours d’amazighe, pour en programmer afin que nous puissions observer et répondre à nos objectifs fixés auparavant. Mais après cette programmation des observations, l’effectif des élèves à observer nous posait problème puisque nous ne pouvons pas observer et analyser les écrits de tous les élèves.

2.2.2.2.2. La contrainte de l’effectif des élèves

Après les visites de classe, nous avons été amenée à regarder la majorité des cahiers (30 ou 40 par classe) que les enseignants nous ont permis de garder pendant les vacances.

Nous sommes rentrée avec un bagage énorme (plus de 140 cahiers) que nous avons dû sélectionner.

Notre critère de sélection a été la diversité des écrits qui pouvaient montrer les différentes formes d'écriture. D'un autre côté, il fallait repérer pour la dépasser la variation opérée vis-à-vis des programmes d'amazighe : chaque enseignant a sa propre méthode et sa propre progression. Les comparaisons de niveaux ont donc été difficiles. Une autre difficulté s'est ajoutée. Parfois un enseignant dit qu'il travaille avec tel ou tel manuel alors que le contenu des cahiers montre qu'il fait autre chose. Par exemple, un enseignant nous a dit en entretien qu'il se servait du manuel de 3ème année avec parfois, des exemples des manuels dans les autres niveaux ; mais le premier contact avec les cahiers de ses élèves nous a montré qu'il ne travaillait avec aucun manuel mais avec un autre support. Il était, dans ces conditions, fort malaisé d'observer la progression des apprentissages ainsi que la progression des élèves en tifinaghe.

Au-delà de toutes ces difficultés de choix, une énorme tâche a été de scanner tous les écrits sélectionnés depuis la première évaluation. Pourquoi scanner ? Parce que, dans certaines classes, les élèves notent les lettres-objet d'apprentissage en couleurs ; il fallait alors, garder ces traces telles qu'elles étaient produites par l'élève et ne les pas déformer par une simple photocopie en noir et blanc.

Ces différentes contraintes ont été dépassées pour que nous puissions ensuite prendre contact avec le terrain pour définir le type de données à chercher et le champ de notre enquête.

2.3. La prise de contact avec le terrain

Avant de nous installer sur le terrain, il fallait nous nous informer auprès de la Délégation du Ministère de l'Éducation Nationale et auprès de l'académie régionale de l'éducation et la formation (province d'Al Hoceima, Maroc), sur le nombre et la localisation des écoles primaires dans la province et ses alentours. Une liste des statistiques de l'année scolaire 2005-2006 (guide des établissements scolaires) nous a été fournie pour cette raison. Nous avons aussi obtenu des listes des différentes écoles de la province et de ses alentours qui ont intégré l'amazighe dans leurs cursus scolaires. Ces statistiques concernent 4 années scolaires : 2003-2004, 2004-2005, 2005-2006 et 2006-2007. Ces documents nous ont permis de situer les établissements où nous allons effectuer notre

enquête. Et avant de définir notre terrain d'enquête, nous allons d'abord présenter les types de données à chercher.

2.3.1. Les types de données à chercher

Avant de chercher les données à soumettre à l'analyse, il nous a fallu définir les types de corpus à constituer. Nous avons décidé que l'entretien était le meilleur moyen pour accéder aux connaissances de l'enseignant et de l'inspecteur et définir leur rapport au tifinaghe, tandis que les observations de classe allaient nous permettre de recueillir d'autres données, issues du champ de la pratique de l'enseignant et de l'élève pour compléter leur rapport à l'écrit et au tifinaghe en classe de langue amazighe. C'est dans ces deux directions que nous avons travaillé.

2.3.2. Le champ du travail

Une fois décidé le genre de données à chercher, voici le terrain sur lequel nous avons mené notre enquête. Nous décrirons la province puis les deux écoles où nous avons travaillé.

2.3.2.1. Description du terrain d'enquête

À propos de l'enseignement primaire dans la province d'Al Hoceima, le guide des établissements scolaires[482], au nom de l'année scolaire 2005-2006, nous a fourni les informations suivantes. La province est constituée de quatre municipalités : Al Hoceima, Beni Bouayach, Imzouren, Targuist et de trois arrondissements : Beni Boufrah, Beni Ouryaghel, Targuist. Le nombre des établissements scolaires localisés dans les différentes municipalités et arrondissements est de 119 (entre écoles, groupes d'écoles et écoles-annexes) dont : 14 écoles dans la municipalité d'*Al Hoceima* ; 5 écoles et 2 écoles-annexes dans la municipalité de *Beni Bouayach* ; 6 écoles et 1 groupe scolaire dans la municipalité d'*Imzouren* ; 3 écoles et 1 école-annexe dans la municipalité de *Targuist* ; 13 groupes scolaires dans l'arrondissement *Beni Boufrah* ; 1 école et 41 groupes scolaires dans l'arrondissement *Beni Ouryaghel* ; et 45 groupes d'écoles dans l'arrondissement *Targuist*.

[482] *Le guide des établissements scolaires*, Royaume du Maroc, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique, Le Ministère de l'Education Nationale, L'Académie Régionale de l'Education et de la Formation, Taza-Al Hoceima-Taounat, Délégation d'Al Hoceima, Année Scolaire : 2005-2006.

Ces données rendent compte du nombre des écoles primaires dans cette région du Rif (Nord du Maroc). Notre objectif était de restreindre ce champ, en choisissant un nombre limité d'écoles, pour nous assurer d'un recueil de données pertinentes sans que les contraintes d'espace et de déplacements ne les altèrent.

Voyons comment est constitué notre échantillon d'écoles et quelles sont les caractéristiques des deux établissements choisis sur la base de la facilité d'accès (en ville, contact avec le personnel de l'administration,…).

2.3.2.2. L'échantillon d'écoles

Lors d'une demande d'autorisation pour commencer le travail sur le terrain, on nous a fourni le document d'autorisation de travail sur le terrain dans certaines conditions telles la nécessité de la présence d'un inspecteur de l'enseignement lors des visites de classe. C'est pourquoi nous avons préféré nous rendre dans des établissements habitués (lors de l'enquête en 2005, effectuée dans le cadre de la préparation du DESA) pour éviter la présence d'un inspecteur lors de l'enregistrement des entretiens avec les enseignants, ce qui pourrait gêner ces derniers. Pour ces raisons et pour d'autres, expliquées dans la partie sur les contraintes, on a dû restreindre notre terrain d'enquête. Celle-ci a concerné deux écoles à Imzouren (cf. Carte 9, Annexes 1) :

- Ecole Imzouren II.
- Ecole Oued Ad-dahab.

Ce choix a été effectué suite aux informations recueillies lors de l'enquête menée pour l'élaboration de notre mémoire de DESA[483]. La synthèse de l'enquête en question avait dévoilé quelques points sur lesquels on s'est basé pour élaborer nos hypothèses de travail et examiner certains dysfonctionnements observés en 2005. Voici à présent une description rapide de ces deux écoles.

L'école Imzouren II a introduit l'enseignement de l'amazighe en 2003-2004. C'était la 1ère intégration de l'amazighe à l'école publique marocaine. L'école Oued Ad-dahab l'a introduit l'année d'après, c'est-à-dire, en 2004-2005, dans le cadre de la généralisation

[483]El Barkani B., 2005, *La didactique du Tamazight et les Manuels Scolaires « ⴰ ⵏⵍⵎⴷ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 1» [a nlmd tamaziɣt 1] (Apprenons Tamazight 1) et « ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 1» [tifawin a tamaziɣt 1] (Bonjour Tamazight 1) : Description et Analyse*, Mémoire de DESA (Diplôme des Études Supérieures Approfondies), sous la direction de Elmehdi Kaddouri, Université Mohamed Premier, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, UFR : Linguistique et Théories du Langage, Oujda.

progressive de l'enseignement de l'amazighe au Maroc. Un programme a été pris en charge par le Ministère de l'Éducation Nationale qui a souhaité généraliser, sur deux plans, l'enseignement de l'amazighe sur toutes les écoles marocaines :

- sur le plan horizontal : intégrer l'amazighe dans tous les établissements scolaires.
- sur le plan vertical : introduire l'amazighe dans tous les cycles primaires, au collège, au lycée et à l'université.

Lors de notre enquête sur le terrain, nous avons observé le niveau de la 4ème année à l'école Imzouren II et le niveau de la 3ème année à l'école Oued Ad-dahab. Les deux écoles (Imzouren II et Oued Ad-dahab) sont, selon leurs directeurs, les plus importantes écoles de la ville d'Imzouren (cf. Carte 9, Annexes 1) d'après l'effectif des élèves et la bonne réputation des enseignants qui y exercent. La 1ère (Imzouren II) est localisée au centre-ville tandis que la 2ème (Oued Ad-dahab) se trouve dans la périphérie de la ville. Une fois le terrain défini, l'installation de l'enquête s'est clarifiée : obtenir des données qui seront soumises à l'analyse et les confronter entre elles.

Par ailleurs, puisque l'enjeu de la standardisation de la langue amazighe est passé par le tifinaghe, graphie officielle, cette graphie a été prise en considération sous deux angles différents : sa présence dans l'environnement social de la région et sa présence à l'école. Notre corpus a donc pris en compte ces deux points. On a recueilli quelques exemples de cet alphabet dans la ville sans perdre de vue l'environnement scolaire, pour voir comment les élèves sont familiarisés avec le tifinaghe. Et puisqu'un alphabet met en jeu deux pratiques en interaction : la lecture et l'écriture, l'enseignant et l'élève sont les deux cibles sur lesquelles on a orienté notre travail, pour repérer leurs rapports et leurs attitudes vis-à-vis du tifinaghe et pour définir enfin de compte des profils d'enseignants et le rapport de ces derniers et des élèves à la graphie tifinaghe. Voyons en quoi ont consisté les deux volets de notre enquête.

1. La présence sociale de l'amazighe

Lors de nos déplacements entre la province d'Al Hoceima et la commune d'Imzouren, certaines affiches ont attiré notre attention. Il s'agit d'enseignes de boutiques, affiches publicitaires,… où le tifinaghe est présenté dans ses différentes versions : néo-tifinaghe, tifinaghe-IRCAM. Nous les avons photographiées pour les étudier. Et voici les objectifs que nous nous sommes fixée et les types d'écrits qui ont été recueillis.

1.1. Les objectifs de ce recueil

Nous avons recueilli des affiches, des enseignes, des spots publicitaires,… écrits en amazighe. Ce recueil des écrits amazighes avait pour buts de :

- localiser la présence de ces écrits et du symbole de l'identité amazighe (« ⵣ » = z) en ville ;
- répondre à la question : de quel alphabet tifinaghe s'agit-il ?
- vérifier si le contact de l'élève avec l'alphabet tifinaghe se limite à la classe de langue amazighe ou s'il s'étend à l'environnement social ;
- se demander si la diffusion, via ces écrits, de l'alphabet tifinaghe en deux versions, tifinaghe-IRCAM et néo-tifinaghe, pouvait induire l'élève en erreur.

Ces buts ont été atteints et nous trouvons les réponses aux questions dans l'analyse des écrits sociaux (cf. Section IV, Partie 1, Chapitre 3). Présentons plus précisément les écrits sociaux recueillis.

1.2. Les types d'écrits

Dans notre corpus, ces écrits diffèrent, selon l'environnement où ils apparaissent : la ville ou l'école. En ville, il s'agit de différents types de supports (cf. Annexes 4) :

- objets commerciaux : sac en plastique servant de publicité à une librairie, T-Shirts ;
- enseignes de boutiques et de bureaux ;
- dépliants servant de supports pour les campagnes électorales ;
- graffitis ;
- affiches associatives ;
- journaux ;
- revues d'association ;

…

À l'école, il s'agit d'un autre type de supports :

- des dessins de quelques lettres ou de l'alphabet tifinaghe su les murs de l'école (cour, classes) ;
- affiches célébrant, par exemple, le nouvel an amazighe, illustrés par des photos, exemple la photo de Abdelkrim Al Khattabi (la célèbre personnalité historique au Rif) ; ….

Voici un tableau présentant la classification de ces différents écrits recueillis selon le milieu où ces écrits sont diffusés :

	En ville	**A l'école**
Les écrits	**Fig.1 :** Calendrier amazighe	**Fig.19 :** Affichage scolaire
	Fig.2 : « le monde amazigh », un journal amazighe	**Fig.20 :** Affichage scolaire
	Fig.3 : « tawiza », journal amazighe	**Fig.21 :** Affichage scolaire
	Fig.4 : Enseigne de bureau d'association	**Fig.22 :** Affichage scolaire
	Fig.5 : Enseigne de boutique	**Fig.23 :** Affichage scolaire
	Fig.6 : Enseigne d'un cyber	
	Fig.7 : Panneau affiché dans un cyber	
	Fig.8 : Symbole suspendu dans un cyber	
	Fig.9 : Panneau affiché dans un cyber	
	Fig.10 : Sac en plastique en vente dans une librairie	
	Fig.11 : T-shirt en vente dans une boutique	
	Fig.12 : T-shirt en vente dans une boutique	
	Fig.13 : T-shirt en vente dans une boutique	
	Fig.14 : Slogan d'un parti politique lors d'une campagne électorale	

	Fig.14 : Slogan d'un parti politique lors d'une campagne électorale	
	Fig.16 : Graffitis	
	Fig.18 : Graffitis	
	Fig.19 : Graffitis	
	Fig.24 : Slogan d'une association	
	Fig.25 : Drapeau amazighe	
	Fig.26 : Affiche d'une rencontre culturelle	
	Fig.27 : Affiche	
	Fig.28 : Affiche publicitaire	
	Fig.29 : Affiche publicitaire	
	Fig.30 : Portail de Site Web	
	Fig.31 : Portail de Site Web	
	Fig.32 : Poster d'un film	
	Fig.33 : Banderole	

Tableau 4 : Classification des écrits sociaux recueillis

Nous aurons l'occasion, dans la partie analytique, d'analyser ces écrits qui représentent soit des phrases, des mots ou la lettre symbolisant l'identité amazighe « ⵣ » (z) (cf. Section IV, Partie 1, Chapitre 3). Mais il ne s'agit à présent que d'une description environnementale. Seule l'analyse des entretiens pourra nous dire comment est reçue cette graphie avec ses différentes acceptions, dans l'environnement social, et entre autres, dans l'environnement scolaire. Ces entretiens concernaient des enseignants et des inspecteurs. Nous allons maintenant présenter les parties du guide d'entretien élaboré pour chaque catégorie.

2. L'entretien

Nous avons fait le choix d'un entretien semi-directif avec des questions ouvertes la plupart du temps. Le seul cas de questions fermées concerne la question de l'appartenance de l'enseignant à tel ou tel groupe : enseignants formés, enseignants de 3ème année,… ou l'affiliation des inspecteurs (région administrative, académie,…). Pourquoi le choix des questions ouvertes ? Nous avons estimé que les questions ouvertes nous ouvriraient un univers plus large de données parce que ce qui compte dans cet entretien n'est pas le côté quantitatif comme dans un questionnaire mais le discours en particulier didactique et linguistique : ce que l'enquêté dit du tifinaghe et de ses pratiques de classe pour pouvoir comparer plus loin ce discours aux notes prises lors des observations de classe. Nous voulions pouvoir comparer le discours didactique et les pratiques de classe sans laisser de côté, le rapport à l'enseignement de l'amazighe (expérience, formation,…). On a visé aussi le repérage des représentations du tifinaghe chez l'enseignant et, du côté des inspecteurs,

l'état d'avancement, les contraintes, … relativement à l'encadrement en amazighe et à l'intégration de l'amazighe dans les filières scolaires. Nous allons à présent présenter l'échantillon de nos enquêtés.

2.1. L'échantillon des enquêtés

Nos enquêtés sont des enseignants et des inspecteurs de l'enseignement primaire. Ils sont au nombre de quatorze enquêtés dont six enseignants et huit inspecteurs, interrogés au cours de douze entretiens dont six individuels effectués avec les enseignants (cf. Annexes 5.2) et six collectifs effectués avec des inspecteurs (cf. Annexes 5.3). Pour les enseignants, les entretiens ont été faits suite à un calendrier établi avec le directeur de l'établissement et l'enseignant concerné dans son établissement scolaire ; tandis que les inspecteurs ont été interrogés durant une pause-café organisée lors de la formation des inspecteurs qui a eu lieu, comme nous l'avons souligné précédemment, à Rabat, du 26 au 30 novembre 2007.

Chaque enseignant a été interrogé individuellement ; par contre, faute de temps (durée de la pause-café insuffisante pour interroger chaque inspecteur individuellement) et pour avoir le maximum d'informations, les inspecteurs ont été interrogés par groupes de deux à trois personnes. L'avantage d'enregistrer des entretiens avec des groupes consiste dans le fait que chaque inspecteur, membre du groupe représente une académie différente de l'autre. Et le fait d'interroger l'enseignant individuellement nous permet de poser plusieurs questions et d'avoir des réponses précises tandis qu'en groupe, les inspecteurs discutent entre eux sur leurs problèmes d'inspection (effectif des inspecteurs,…). Nous allons présenter nos enquêtés ci-dessous.

2.1.1. Les enseignants-enquêtés

Nos enquêtés sont des enseignants de langue amazighe au niveau primaire. Nous avons choisi de nous entretenir avec des enseignants de 1ère, de 2ème et de 3ème année. Deux entretiens ont été effectués dans chaque niveau et les six enseignants travaillent dans les deux écoles ciblées dans notre enquête : l'école Imzouren II et l'école Oued Ad-Dahab. Deux d'entre eux travaillent dans le premier établissement et quatre dans le second. Le tableau suivant représente nos enquêtés-enseignants et leur répartition selon l'établissement présenté et le niveau pris en charge :

Niveau/établissement	Ecole Imzouren II	Ecole Oued Ad-Dahab
1ère année de l'enseignement primaire	…	Entretien 1, Entretien 2
2ème année de l'enseignement primaire	Entretien 3	Entretien 4
3ème année de l'enseignement primaire	Entretien 5	Entretien 6

Tableau 5 : Liste des enseignants interviewés (par établissement et par niveau)

Et ce deuxième tableau présente les profils personnel et professionnel de nos enseignants-enquêtés.

	Sexe	Age	Locuteur	Formation en amazighe	Années d'expérience	
					D'enseignement	D'enseignement de l'amazighe
Ens1	M	35 ans	AM	5 jours (novembre 2006)	15 ans	3 mois
Ens2	M	46 ans	AM	3 jours (décembre 2005)	----------	2 ans
Ens3	M	34 ans	AM	5 jours (novembre 2006)	----------	3 ans
Ense4	F	41 ans	AM	3 jours (décembre 2005)	19 ans	2 ans
Ens5	M	44 ans	AR	3 jours (décembre 2005)	17 ans	3 mois
Ens6	M	43 ans	AM	3 jours (décembre 2005)	22 ans	2 ans

Ens : enseignant
M : masculin
F : féminin
AM : amazighophone
AR : arabophone

Tableau 6 : Profil personnel et professionnel des enseignants interviewés

Ces différents profils montrent que les enseignants-enquêtés ont une expérience importante dans l'enseignement de la langue arabe (entre 15 et 22 ans). Leur conversion pour prendre en charge les cours de langue amazighe date d'au moins 3 mois et la formation dont ils ont bénéficié en amazighe est d'une durée de 3 à 5 jours. Relativement à cette dernière donnée (formation en amazighe), on peut classer ces enseignants-enquêtés selon 2 catégories : dans la catégorie 1, nous avons ceux qui ont bénéficié d'une formation de 3 jours en décembre 2005. Ils sont au nombre de 4 (Ens2, Ense4, Ens5, Ens6). Dans la deuxième catégorie, nous avons les enseignants qui ont bénéficié d'une formation de 5 jours en novembre 2006 et qui sont au nombre de 2 (Ens1, Ens3). Parmi ces 6 enseignants, nous avons 5 enseignants natifs de la langue amazighe (amazighophones) et un enseignant non-natif (arabophone). Puisque ces enseignants-enquêtés ont été tous formés en amazighe (malgré la différenciations des durées de formation : 3 ou 5 jours et la période : décembre 2005 ou novembre 2006) et pour voir si le fait d'être natif ou non-natif de la langue amazighe peut avoir des retombées sur les pratiques de l'enseignant en classe et par conséquent, la réception des élèves, nous

pouvons parler du profil suivant : enseignant natif/non-natif, formé en amazighe, expérience de moins d'une année d'enseignement de l'amazighe/entre 2 et 3 ans d'expérience. C'est après l'analyse du discours didactique des enseignants et des pratiques de classe (Section IV, Partie 1, Chapitre 2) que nous pouvons traiter du rapport de ces profils avec les compétences et les performances des enseignants (cf., Section IV, Partie 1, Chapitre 2, **4. Entre le discours didactique de l'enseignant et les pratiques de classe**).

Les entretiens ont été effectués entre les mois de janvier et de mai 2007 et chacun durait entre 45 et une heure. Nous allons nommer ces entretiens par l'abréviation E1, E2, E3,…, les enseignants par l'abréviation Ens1, Ens2,… (cf. Liste des abréviations). Nous allons maintenant présenter la deuxième catégorie de nos enquêtés : les inspecteurs.

2.1.2. Les inspecteurs-enquêtés

Suite aux contraintes soulignées précédemment, qui nous ont été imposées lors de nos entretiens avec les inspecteurs, nous avons été amenée à faire des entretiens avec deux à trois inspecteurs à la fois afin de recueillir le maximum d'expériences. Huit inspecteurs ont participé à nos entretiens pour nous faire part de leur vécu et les contraintes, les documents résumant le contenu de la formation et les activités des ateliers de formation dans le cadre du plan national pour l'encadrement en amazighe.

Ces inspecteurs ont été contactés, comme noté précédemment, lors d'une formation organisée à l'IRCAM en novembre 2007 au bénéfice des inspecteurs de langue amazighe et pendant la pause-café. La formation a duré 5 jours et la pause-café durait entre 10 et 15 minutes. L'échantillon des enquêtés-inspecteurs est présenté selon l'académie ou la région administrative (cf. Carte 6, Annexes 1) que chaque inspecteur ou un ensemble d'inspecteurs représente :

Région de Taza-Al Hoceima-Taounate	Entretien 7 (Insp. 1, Insp. 2) ; Entretien 11 (Insp. 7)
Région de l'Oriental	Entretien 8 (Insp. 3, Insp. 4)
Région de Fès-Boulmane	Entretien 9 (Inspe. 5)
Région de Gharb-Chrarda-Béni Hssen	Entretien 10 (Insp. 6)
Région de Souss-Massa-Draâ	Entretien 12 (Insp. 8)

Tableau 7 : Liste des inspecteurs interviewés (par région administrative)

C'est d'après les entretiens effectués avec ces inspecteurs que nous pouvons définir leurs profils puisque l'intérêt de ces entretiens était de recueillir des informations sur l'état des

lieux de l'enseignement de l'amazighe au niveau national et sur les représentations faites de tifinaghe par les acteurs scolaires dont les inspecteurs. Donc, puisque ces inspecteurs ont bénéficié d'au moins 2 à 3 sessions de formation en amazighe (cf. Section IV, Partie 1, Chapitre 1, 3.1.3.3. La formation des inspecteurs, contenu et commentaires) et puisque ce sont leurs apports sur le tifinaghe qui nous intéresse dans ce travail, c'est dans l'analyse des avis des acteurs scolaires sur le tifinaghe que nous allons inclure leurs propos (cf. Section I, Partie 2, Chapitre 2).

Une fois que notre échantillon des enseignants-enquêtés et des inspecteurs-enquêtés est défini, nous allons, avant d'évoquer la méthodologie de ces entretiens et leurs contenus, définir d'abord les objectifs de ces entretiens.

2.2. Les objectifs de l'entretien

Avant de présenter le guide d'entretien, rappelons les objectifs à atteindre à travers cette étape du protocole. Nous avons visé avec les enseignants les objectifs suivants :

1- définir leurs profils.

2- faire émerger leurs attitudes vis-à-vis de tifinaghe et les représentations de son enseignement/apprentissage.

3- leur faire définir leurs pratiques de classe (lors des observations de classe).

4- leur faire définir les obstacles qui peuvent ralentir l'avancement du projet : l'enseignement/apprentissage de l'amazighe.

Ces objectifs ont été atteints et les profils des enseignants ont été définis ci-dessus et vont être repris dans l'analyse du discours didactique des enseignants et leurs pratiques de classe (observations de classe) (cf. Section IV, Partie 1, Chapitre 2, **4. Entre le discours didactique de l'enseignant et les pratiques de classe**). Leurs attitudes vis-à-vis de tifinaghe ont été abordées dans la première section de ce travail (Section I, Partie 1, Chapitre 2) ; leurs pratiques de classe seront analysées dans la section suivante (Section IV, Partie 1, Chapitre 2, **2. Les pratiques de classe dans le discours didactique des enseignants** et **3. Les pratiques de classe d'après les observations**) ; et les obstacles qu'ils rencontrent en classe seront traités dans la section « analyse » (cf. Section IV, Partie 1, Chapitre 2, **5. Obstacles et propositions d'après les enseignants**), les enseignants en proposent mêmes quelques solutions pour les dépasser.

Dans les entretiens avec les inspecteurs, nous avons visé les objectifs suivants :

1- faire émerger leurs attitudes vis-à-vis de tifinaghe et de son enseignement/apprentissage.
2- leur faire définir les obstacles susceptibles de ralentir le projet de l'encadrement des enseignants de l'amazighe.
3- leur faire définir leurs attentes en vue d'avancer l'encadrement et l'enseignement de l'amazighe.
4- mettre en parallèle, la formation des inspecteurs et la formation des enseignants.

En tant qu'acteurs scolaires, les avis des inspecteurs sur le tifinaghe ont été repris dans la section 1 de ce travail (Section 1, Partie 1, Chapitre 2). Et puisque l'analyse des entretiens de ces inspecteurs a des recoupements avec l'analyse des entretiens des enseignants surtout, concernant la question de la « formation en amazighe », des « obstacles à cet enseignement »,…, nous avons introduit les propos des inspecteurs au fur et à mesure de l'analyse des propos des enseignants (Section IV, Partie 1, Chapitre 2). Maintenant que les objectifs ont été rappelés, on peut expliquer la méthodologie de l'entretien qui inclura l'élaboration du guide. Ce guide prend son point de départ dans les différentes hypothèses à confirmer ou infirmer par nos analyses.

2.3. La méthodologie de l'entretien

Après avoir pris rendez-vous avec les enseignants (pré-enquête) pour l'entretien, il nous a semblé nécessaire de choisir l'espace pour les effectuer. On a fait quatre entretiens dans des salles de cours et deux dans la salle des réunions à l'administration de l'école. Les quatre premiers entretiens ont eu lieu après les cours de l'enseignant concerné et les deux derniers ont eu lieu lors d'une grève des enseignants où on avait donné rendez-vous à l'enseignant. L'objectif était de se conformer à l'autorisation fournie à ce propos et par conséquent, d'organiser les entretiens au sein de l'établissement scolaire concerné.

En premier lieu, nous avons présenté à chaque enseignant le sujet de notre recherche et les objectifs de l'entretien. On leur a dit que les entretiens porteraient sur l'enseignement de l'amazighe, sur la façon dont ils se l'approprient, sur ce qu'ils attendent de l'institution pour améliorer cet enseignement (attentes), sans oublier de lancer le débat sur l'introduction de l'amazighe à l'école (conditions et problèmes qui se posent) et sur le tifinaghe. Nous avons pris des notes sur ces discussions hors micro qui se sont ajoutées aux

enregistrements. On s'est servi d'un magnétophone[484] avec micro externe pour enregistrer l'entretien et plus tard le transcrire.

Les entretiens ont eu lieu dans la langue maternelle de l'enseignant : l'amazighe (le dialecte tarifit). Lorsqu'on a demandé à chacun d'eux dans quelle langue ils voulaient s'entretenir, ils ont opté pour leur langue maternelle en disant qu'ils préféraient discuter avec nous [s t̲mazixt̲] (= en amazighe). C'est dans cette langue maternelle qu'ils sont le plus à l'aise (le confort pédagogique). L'un de ces enseignants nous a confirmé hors micro : *je préfère parler dans ma langue maternelle parce que ceci me facilite l'expression de mes idées*.

Les questions de l'entretien ont été préparées en français et sur les douze entretiens, six avec des enseignants et six avec des inspecteurs, huit entretiens ont été effectués en tarifit (l'amazighe-dialecte du Nord) et quatre entretiens en arabe marocain. Nous avons recouru à l'arabe dialectal dans deux entretiens pour deux raisons :

- l'enquêté est d'origine arabophone (Ens6) ;
- l'enquêté n'est pas rifain, soit il est tachelhitophone (E12), soit il connait un peu les trois dialectes (tarifit, tamazight, tachelhit) sans maîtriser (selon ses propres propos) aucun des trois (E10), soit nous ne savions pas l'origine de l'enquêté. La seule information que nous avions sur cet inspecteur est qu'il venait d'une ville appartenant à la zone arabophone (Fès) (E9). Le tableau ci-dessous regroupe les entretiens selon la langue dans laquelle ils ont été effectués.

Entretiens / Langue	
Tarifit	E1, E2, E3, E4, E5, E7, E8, E11.
Arabe marocain	E6, E12, E10, E9.

Tableau 8 : Classement des entretiens selon la langue de l'entretien

Donc, notre emploi de l'arabe marocain avait pour objectif de « comprendre et se faire comprendre » (usage véhiculaire). Mais, vu l'environnement plurilingue où vivent ces enquêtés, l'alternance codique intervient souvent pour donner en fait des entretiens en trois langues (tarifit, français, arabe marocain). De plus, dans l'amazighe, ils ont parlé en tarifit

[484]On s'est servi du magnétophone même pour enregistrer des émissions télévisées ou radiodiffusées, des formations,… pour compléter la prise de notes simultanée et une prise de notes en différé.

en donnant des exemples en amazighe standard[485], l'arabe marocain a été utilisé pour discuter et on a recouru à l'arabe standard et le français pour les termes techniques, relatifs au domaine éducatif. On a donc à faire à des entretiens plurilingues.

Pour nous, la langue ne posait pas de problème puisque le tarifit est notre langue maternelle, l'arabe marocain est une langue véhiculaire que nous utilisons comme le français. La seule contrainte à laquelle on a été soumise, comme nous l'avons signalé auparavant, a été de traduire sur place les questions de l'entretien du français en tarifit où en arabe marocain, ce qui a parfois impliqué la reformulation de certaines questions. Et ainsi on arrive à l'entretien et à son élaboration.

2.4. L'élaboration du guide d'entretien

Le guide de l'entretien a été établi suite à des lectures que nous avons effectuées concernant l'enquête de terrain et ses méthodes. L'entretien est une méthode de recherche. Le guide est le document d'accompagnement qui peut servir l'enquêteur lors de l'entretien pour ne pas perdre de vue le fil conducteur de sa recherche. Nous allons présenter maintenant les différentes parties du guide d'entretien. D'abord, le guide de l'enseignant et ensuite le guide de l'inspecteur.

2.4.1. Le guide N° 1 : L'enseignant

L'élaboration de ce guide (cf. Annexes 5.1) a été soumise à deux contraintes : d'abord, le public visé et ensuite, les objectifs à atteindre ou les hypothèses à démontrer. De ce fait, nous avons divisé le guide en quatre parties dont la 1ère a pour objectif de définir les profils des enseignants, leur parcours professionnel et leur rapport à l'enseignement de l'amazighe. Dans la 2ème, nous avons ciblé leurs pratiques enseignantes en visant particulièrement les supports didactiques utilisés et les objectifs assignés aux cours d'amazighe. Ensuite, nous avons consacré la 3ème partie à l'activité d'enseignement/apprentissage en mettant l'accent sur notre problématique : le tifinaghe en tant qu'outil à mettre en œuvre et à travailler avec en classe. Dans la dernière partie, l'accent a été mis sur l'état des lieux de cet enseignement/apprentissage en insistant sur les obstacles et les contraintes imposés dans les pratiques de classe et les attentes des

[485]Tarifit/amazighe standard : s'agit-il de la même langue ou de deux langues différentes ? S'agit t-il de deux faces de l'amazighe, un amazighe standard et un amazighe marocain ?

enseignants pour améliorer le niveau d'apprentissage des élèves et les résultats de cet enseignement. Chaque partie vise à trouver des réponses, à travers l'entretien, aux hypothèses[486].

-1ère partie : Le parcours et la formation

Dans cette partie faite de 7 questions, on interroge les compétences professionnelles de l'enseignant en mettant en valeur son parcours dans l'enseignement de l'amazighe, les présupposés de ce choix, ses conditions et surtout, la formation dont il a bénéficié. Cette partie a pour objectif d'esquisser des réponses aux 3 hypothèses suivantes :

1- avec l'expérience, l'enseignant s'habitue de plus en plus au tifinaghe et au vocabulaire d'un amazighe standard. Autrement dit, chaque année d'enseignement de l'amazighe est une valeur ajoutée aux compétences et à l'habituation de l'enseignant dans ces deux domaines.

2- se former en amazighe est l'une des choses indispensables que l'enseignant doit faire avant de prendre en charge l'enseignement de l'amazighe (formation initiale) et pour améliorer ses connaissances (formation continue).

3- la formation permet à l'enseignant de se familiariser avec le tifinaghe pour le présenter aux élèves.

Ces hypothèses[487] ont pour but de mettre le point sur le tifinaghe, son rapport avec les compétences professionnelles de l'enseignant et sa place dans la formation dont il a bénéficié.

-2ème partie : Les outils et les objectifs

Avant de parler des pratiques de classe, on tente à travers les 3 questions dont est faite cette partie, de dévoiler un certain nombre de données sur les préparatifs de l'enseignant avant le cours. Les deux hypothèses à prouver sont :

1- les enseignants transposent les fiches élaborées pour assurer un cours d'arabe dans le cours de la langue amazighe.

2- devant les difficultés imposées par le tifinaghe, l'objectif de l'enseignant est de faire apprendre aux élèves la graphie tifinaghe sans prendre en considération le contenu *langue* véhiculé par cette graphie.

[486]Nous trouvons les réponses à ces hypothèses dans l'analyse des données didactiques (entretiens) (cf. Section IV, Partie 1, Chapitre 2).
[487]*id*.

On peut formuler ces hypothèses de travail par deux questions[488] qui les résument :

- sur quoi s'appuie l'enseignant pour assurer le cours d'amazighe ?

- quel est l'objectif assigné par l'enseignant au cours d'amazighe dans les classes de 1ère, 2ème et 3ème année ?

-3ème partie : La graphie tifinaghe et les pratiques de classe

Dans cette partie faite de 5 questions, on tente de s'informer sur le rapport des enseignants au tifinaghe, avant et après son adoption comme graphie officielle. Cette question est une ouverture sur la place de cette graphie en classe pour déterminer les types d'appropriation chez les enseignants. On essayera de répondre aux hypothèses suivantes :

1- les performances des élèves au niveau de la réception et de la production en tifinaghe dépendent des compétences de l'enseignant. En particulier, quand l'enseignant ne maîtrise pas couramment l'écriture tifinaghe, l'élève est induit en erreur.

2- l'enseignant présente les caractères de tifinaghe comme des formes géométriques. Ainsi, les élèves associent l'écrit au dessin.

On peut résumer ces hypothèses en une seule question[489] : Comment l'enseignant présente le tifinaghe aux élèves ?

-4ème partie : Les attentes

Les 5 questions relatives à cette partie touchent un autre volet de la recherche : la place de l'amazighe dans le paysage linguistique au Maroc et le choix du tifinaghe. On avancera ici la proposition suivante : l'enjeu de la standardisation est le tifinaghe alors, si on réussit à imposer cette graphie à l'école, on arrivera à pousser en avant l'enseignement de l'amazighe.

En réponse aux questions posées et pour confirmer/infirmer les huit hypothèses formulées, nous allons consacrer un chapitre de la quatrième section de cette thèse à l'analyse de ces entretiens (cf. section IV, Partie 1, Chapitre 2) tandis que les résultats seront formulées dans les conclusions de cette thèse. Comme les enseignants, les inspecteurs seront interrogés dans la même optique en vue de montrer leurs rapports au tifinaghe.

[488]Nous trouvons les réponses à ces questions dans l'analyse des données didactiques (cf. Section IV, Partie 1, Chapitre 2).

[489]Nous trouvons la réponse à cette question dans les paragraphes consacrés aux pratiques des enseignants d'après leurs discours didactiques (entretien) et d'après les observations de classe (cf. Section IV, Partie 1, Chapitre 1).

2.4.2. Le guide N° 2 : L'inspecteur

L'élaboration du guide d'entretien (cf. Annexes 5.1) avec les inspecteurs a son origine dans les résultats de nos entretiens avec les enseignants où les premiers ont été effectués entre janvier et mai 2007 (entretiens avec les enseignants) et les seconds en novembre 2007 (entretiens des inspecteurs).

L'analyse préliminaire des premiers résultats a dévoilé certains problèmes qui se posent à propos de l'enseignement/apprentissage de l'amazighe, de la formation en amazighe,… et surtout de l'enseignement/apprentissage de tifinaghe et des représentations de cette graphie. Notre 2ème guide s'est inspiré de ces premiers résultats et a été divisé en quatre parties liées aux hypothèses :

-1ère partie : Le parcours et la formation

Qu'ils soient au départ arabophones ou amazighophones, les enseignants doivent enseigner l'amazighe si leur établissement a été ciblé par le projet de la généralisation progressive au niveau horizontal. Par contre, l'inspecteur, avant de prendre en charge l'encadrement en amazighe, choisit cette option s'il remplit la condition « être amazighophone ou natif de la langue ».[490] Cette partie faite de 7 questions interroge le profil requis d'un inspecteur de l'amazighe en formulant les hypothèses[491] suivantes :

1- pour encadrer des enseignants de l'amazighe, il faut charger un « inspecteur spécialisé » dans l'encadrement des enseignants de l'amazighe.

2- entre une formation pour les enseignants et une autre à destination des enseignants, le contenu ne varie pas et l'écriture tifinaghe occupe une place importante.

-2ème partie : L'inspection

Dans cette partie, nous interrogeons le travail de l'inspecteur en classe pour éclairer la nouvelle tâche qui lui est attribuée à savoir, encadrer les enseignants en amazighe et évaluer les performances de l'apprenant et la pratique enseignante lors des visites de classes. Et pour définir les tâches de l'inspecteur et les résultats de ces visites de classes, nous nous sommes partie de 5 questions pour répondre à notre hypothèse à ce propos : dans son rôle d'encadreur, l'inspecteur s'engage à accompagner l'enseignant pour répondre aux

[490]On aura l'occasion lors de l'analyse des entretiens d'aborder cette question de l'enseignement ou de l'encadrement en amazighe entre choix personnel et imposition institutionnelle.

[491]Nous trouvons les réponses à ces hypothèses dans les chapitres consacrés à l'analyse des données documentaires et didactiques (cf. Section IV, Partie 1, Chapitres 1 et 2).

besoins de ce dernier comme il vise l'évaluation du travail de l'enseignant et des compétences des apprenants.

-3ème partie : La graphie tifinaghe et son enseignement/apprentissage

Cette partie est consacrée à des questions dont l'objectif est de définir le rapport professionnel de l'inspecteur au tifinaghe et son rapport personnel à cette pratique graphique ainsi que son enseignement/apprentissage. Et à travers les 3 questions posées à ce propos, nous essayons de répondre à notre hypothèse : comme pour les enseignants, le tifinaghe pour les inspecteurs est facile à apprendre.

-4ème partie : Les obstacles et les attentes

Les 3 questions de cette partie interrogent les besoins de l'inspecteur en partant des obstacles qu'il confronte dans son travail d'encadreur/formateur en amazighe. L'objectif est de répondre à notre hypothèse qui dit que pour réussir ce projet d'encadrement en amazighe, il faut un inspecteur spécialisé. Si les questions de l'entretien ont été au départ formulées en français, puis reformulées, sous la poussée de la langue d'entretien dont a parlé précédemment, en arabe marocain ou en tarifit, les réponses des enquêtés s'enchaînent parfois et donnent lieu à des intersections entre les différentes parties. Cependant, l'organisation en parties a été respectée dans le guide pour faire émerger nos objectifs et nos hypothèses mais l'analyse nous dévoilera plus loin que, malgré ces intersections, on peut dresser des limites de chaque question pour en faire une analyse thématique. Nous trouvons l'analyse de ces entretiens et les réponses aux questions posées au fur et à mesure de l'analyse des entretiens des enseignants puisqu'il s'agit des avis des acteurs scolaires sur le tifinaghe (Section I, Partie 2, Chapitre 2) et puisqu'il s'agit aussi de « la formation en amazighe », « les obstacles à l'enseignement/encadrement en l'amazighe », « les attentes »,… (Section IV, Partie 1, Chapitres 1 et 2).

Après avoir recueillis des données variées (entretiens, prises de notes,…), nous avons songé à les traiter selon la nature de chaque corpus. Nous allons voir ci-dessous comment ces données seront-elles traitées.

Chapitre 3 : Comment traiter les données ?

Nous allons traiter dans ce chapitre de la méthodologie d'analyse et de la façon dont nos données seront traitées.

1. Une fois les entretiens enregistrés, comment les traiter ?

Les entretiens ont été enregistrés en tarifit ou en arabe marocain. Il fallait ensuite les transcrire et les traduire. L'analyse thématique des discours des enseignants et des inspecteurs portera sur les traductions en français. Notre analyse vise le discours des acteurs de l'enseignement/encadrement en amazighe (l'enseignant et l'inspecteur) à propos de tifinaghe et de son enseignement/apprentissage. Les phénomènes d'alternance codique qui caractérisent ces discours sont donc secondaires pour nous. Les traductions ont été faites directement en français, en notant les exemples donnés en arabe et en amazighe dans la graphie et la langue d'origine, avec la notation en caractères latins et la traduction en français entre parenthèses. Par exemple : « ⴰⵙⵍⵎⴰⴷ » (aslmad = l'enseignant) ; « ب » (« b » en arabe) ;…. V. l'extrait ci-dessous :

135	**Obs. :**	**vous écrivez la lettre en tifinaghe et son correspondant en langue arabe /// vous écrivez par exemple : la lettre « ⵙ » (« s » en amazighe) avec « س » (« s » en arabe) pour apprendre//**
136	**Ens2 :**	tout à fait ///
137	**Obs. :**	**par exemple /// pendant le cours/quand vous passez d'une séance d'arabe à une séance d'amazighe // vous ne trouvez pas de problème /// autrement dit/ce n'est pas par exemple si vous parlez avec eux en amazighe / eux ils écrivent en arabe ou // ils ne trouvent pas de problème là-dessus ? /// ça veut dire/l'élève sépare entre la séance d'amazighe et la séance de//**
138	**Ens2 :**	non /// ils séparent /// je te l'ai dit/ils sont motivés // c'est comme s'ils espèrent l'avoir apprise /// quelques élèves se perdent mais // par exemple / quand je leur dis : donnez-moi quelques mots en amazighe où par exemple le « ⵣ » (« z » en amazighe) ou / est actualisé / je reprends en disant « yaz » (l'appellation du « z » en amazighe) puis « zay » (l'appellation de « ز » (« z ») en arabe) /// tu vois / pour le garder en mémoire // l'élève me le donne en arabe // mais c'est rare

Dans la codification des entretiens, pour faciliter au lecteur la manipulation des entretiens qu'il trouve en annexes et pour qu'il puisse retrouver les extraits auxquels nous nous référons dans l'analyse, nous avons numéroté chaque réplique de l'enquêté (enseignant et inspecteur) et de l'enquêtrice (observatrice). En traduisant ces répliques du tarifit et de

l'arabe marocain vers le français, nous avons rencontré quelques contraintes relativement, surtout aux mots employés par les interviewés comme nous allons le traiter ci-dessous.

1.1. La traduction des entretiens et ses contraintes

Lors de la traduction des entretiens enregistrés en tarifit, la traduction du mot [tmazixt] nous a posé un problème parce qu'au Rif la région dans laquelle nous avons effectué ces entretiens, quand on dit [tmazixt], c'est pour signifier l'amazighe dans sa variante tarifite et rarement on emploie le mot [tarifit]. Donc, c'est un mot générique.

L'analyse a été faite sur les traductions effectuées suivant deux méthodes : dans certains entretiens (les entretiens des enseignants), nous avons transcrit le texte dans la langue de l'entretien avant de le traduire et dans d'autres (les entretiens des inspecteurs), la traduction a été faite directement à partir du support oral (l'enregistrement). Ces entretiens seront analysés suivant les thématiques abordées car ce qui importe pour nous c'est le discours de l'enquêté et non ses habiletés langagières.

Ces traductions ont été faciles pour nous parce qu'il s'agissait de discours dans deux langues que nous maîtrisons bien : l'amazighe dans sa variété tarifite (tarifit) et l'arabe dans sa variété dialectale (arabe marocain). Le seul point à clarifier concerne l'alternance des pronoms personnels tu/vous en français parce qu'en amazighe, on emploie souvent le « tu » dans les discours, sans que cette alternance ait un rapport avec le respect ou la hiérarchie. En plus, nos interlocuteurs étaient des enseignants avec lesquels nous avons eu des contacts en 2005 donc les discussions étaient assez familières. Nos précédents contacts[492] ont fait que certains de nos enquêtés nous tutoyaient et parallèlement, nos interventions étaient parfois formulées en « tu » et parfois en « vous ». Ce « vous » était, pour nous, dans la majorité des cas, un « vous » collectif qui désignait le groupe des enseignants. C'était un « vous » de pluriel. De plus, à l'oral, en tarifit, on a tendance à tutoyer. Par contre, à l'écrit, cette alternance tu/vous est de mise ; donc, nos « tu » et « vous » ne signifient pas une hiérarchie : enquêteur/enquêté. Et pour éviter toute confusion, nous avons traduit les pronoms personnels « cek » (tu/toi en tarifit) et « nta » (tu/toi en arabe) en « vous ».

[492]Enquête de 2005, participation à des formations, échanges de courriels avec des chercheurs,….

1.2. Les conventions de transcription des entretiens

La traduction des entretiens est une traduction libre qui tente de rester fidèle aux propos de l'enquêté. Tout ce qui se rapporte aux interjections, aux manifestations d'étonnement et d'hésitation (…) a été noté en italique et entre parenthèses (cf. conventions de transcription des traductions). On a introduit aussi des explications entre parenthèses pour éclairer le lecteur sur des éléments compréhensibles pour nous, native de la langue amazighe et du dialecte tarifit en particulier. Comme dans les extraits ci-dessous :

Extrait 1 :

175 Obs. : à propos de la standardisation de l'amazighe / tu vois que l'amazighe est arrivé jusqu'où maintenant /// ce projet est réalisable ? // tu vois que le projet est sur la bonne voie ou//

176 Ens3 : je pense / je ne peux pas te dire qu'elle est sur la bonne voie 100 % // (rire) mais//

Extrait 2 :

499 Obs. : donc/ ceci à une relation avec le dessin qu'ils aiment ?

500 Ens5 : concernant la langue amazighe/ disant//une langue simple/ parce que premièrement/ par exemple/ en arabe/ il lui faut « ḍ-ḍemma » (« u » en arabe)/ il lui faut //il lui faut « s-sukun » (la surdité en arabe)/ il lui faut « t-tenwin » (« un »)/ il faut pour écrire « سو » (« su ») par exemple/ il faut le « w »/ pour l'amazighe/ il n'a pas ceci//(il passe au tableau pour illustrer ses propos)

Voici le tableau des conventions utilisées dans la transcription de ces traductions :

Conventions de transcription des traductions

/	pause brève
//	pause moyenne
///	pause longue
[…]	ajout d'une explication ou d'un segment
(…)	coupure d'un segment de l'énoncé
/tifawin/	transcription phonologique
[tifawin]	transcription phonétique
« ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ » (aslmad = l'enseignant)	mot en amazighe (alphabet tifinaghe) suivi de sa transcription en caractères latins et de sa traduction en français
« س » (le « s » en arabe)	caractères arabes et leurs correspondants en français
[aslmad] (l'enseignant)	transcription phonétique suivie de la traduction en français
non verbal	parenthèses+italique ex. (*rires*)

Comme le tableau des conventions (cf. conventions de transcription des traductions) le montre, quand il s'agit d'un propos en amazighe standard et se rapportant à la façon de l'écrire, nous le notons en tifinaghe avec sa transcription phonologique (graphème-

phonème), en graphie latine avec son explication en français comme par exemple « ⵓⵎⴰⵏ » (amwan = l'automne). Nous avons fait la même chose quand il s'agit d'un exemple en arabe comme par exemple « أسد » (ʾasadun = un lion). L'objectif de notre texte est de présenter les propos de l'enseignant et de l'inspecteur sous une forme accessible au lecteur français. Toutes les explications et les clarifications ont été données dans nos traductions sans perdre le souci de ne pas trop alourdir la lecture.

En plus des entretiens effectués, pour comparer les discours didactiques et les pratiques de classe, et pour appréhender le rapport de l'élève au tifinaghe, nous avons observé des cours dans des classes de langue amazighe. C'est le troisième volet de notre corpus.

2. Les observations de classe

Avant d'entamer les observations de classe, on a dressé l'emploi du temps de tous les enseignants de l'amazighe de la 1ère année jusqu'à la 3ème année, dont font partie les six enseignants avec lesquels on a fait les entretiens. Ces données nous ont été fournies par les directeurs des écoles (lieu de l'enquête). Ensuite, on a établi notre emploi du temps de visites en mentionnant, en collaboration avec les directeurs et les enseignants, les jours et horaires consacrés à l'amazighe. Et avant d'entamer les observations, nous avons fixé nos objectifs.

2.1. Les objectifs de l'observation

Notre travail d'observateur consistait à prendre des notes de tout ce qui se passe en classe d'amazighe en tenant en compte :

- l'enseignant : dans l'entretien, les enseignants ont parlé de l'organisation de leurs cours de langue amazighe et de son rapport au tifinaghe. On visait par ces observations :

Objectif 1 : rapprocher le discours didactique de l'enseignant (entretien) de ses pratiques de classe.

Objectif 2 : identifier le rapport entre l'enseignant et le tifinaghe en répondant à la question : comment se présente la réception et la production en tifinaghe chez l'enseignant en train d'enseigner ?

Il est à signaler que pour un élève du primaire, surtout les premières années, l'enseignant est le modèle à suivre. Donc à travers le savoir que l'enseignant possède en tifinaghe, il peut influencer directement l'élève. S'il l'induit en erreur, ses élèves garderont en tête cette erreur comme étant juste. Son rapport à tifinaghe et ses remarques peuvent aussi être transmises. Nous allons répondre à ces objectifs dans l'analyse des pratiques de classe des enseignants d'après leurs discours didactiques et d'après les observations de classe (cf. Section IV, Partie 1, Chapitre 2).

- le savoir enseigné : en classe, un objectif peut dévoiler le savoir qui circule en classe de langue amazighe (le savoir enseigné), en vue d'y repérer la place du tifinaghe. C'est celui qui consiste à définir les outils didactiques utilisés en cours d'amazighe (cf. Section IV, Partie 1, Chapitre 2).

- l'élève : on a repéré 2 objectifs pour l'observation des élèves en classe :

Objectif 1 : repérer les réactions des élèves vis-à-vis du cours d'amazighe : motivation, travail en groupe, ….

Objectif 2 : repérer le rapport entre l'élève et le tifinaghe et son appropriation de cette graphie en répondant à la question banale : comment l'élève lit-il (réception) et écrit-il (production) en tifinaghe ?

La motivation des élèves a été repérée dans les discours didactiques des enseignants sur leurs pratiques de classe et l'enseignement/apprentissage de tifinaghe (cf. Section IV, Partie 1, Chapitre 2). Les écrits des élèves sont analysés (cf. Section IV, Partie 2, Chapitres 1 et 2) par contre, nous n'avons pas pu analyser leurs activités de lecture pour des raisons que nous avons mentionnés plus-haut mais ces activités ont été prises en considération lors de l'analyse des pratiques de classe des enseignants d'après leurs discours didactiques et les observations de classe (cf. Section IV, Partie 1, Chapitre 2). Afin que nous puissions répondre à ces objectifs et ainsi noter d'une part la place de tifinaghe en cours d'amazighe et d'autre part les rapports de l'enseignant et des élèves avec cette graphie, nous avons défini d'abord notre méthodologie d'observation.

2.2. La méthodologie de l'observation

Lors des observations de classe, on a été présentée par les enseignants en tant qu'enseignante et parfois en tant qu'inspectrice de l'enseignement primaire. Ces différents statuts ne nous ont pas empêchée de nous déplacer en classe pour observer sous différents

angles ce qui se passait. Certains enseignants se sont sentis surveillés et ont repris des cours déjà faits pour motiver les élèves à participer en classe. En parallèle, d'autres enseignants ont consacré plus de temps au cours observé et parfois, ils ont programmé deux activités (lecture et écriture ou expression orale et lecture) pour nous permettre d'observer les élèves le plus long temps possible.

L'enquête a eu lieu entre les mois de Janvier et de Mai 2007. Les entretiens ont été effectués en Janvier et Février 2007. Durant nos premières visites dans les écoles, nous avons défini l'angle d'observation puis établi un calendrier des observations.

2.2.1. Le statut de l'observateur

Dans notre recherche, la présence et le statut de l'observateur (en l'occurrence l'observatrice) ont été déterminants. En effet, n'importe qui peut-il observer des cours d'amazighe et faire des entretiens avec des acteurs de l'école ? La réponse à cette question suppose des contraintes et des richesses que nos choix ont actualisées. A l'école, le personnel (enseignants et directeur) savent que je suis chercheure en sciences du langage et que je travaille sur l'enseignement de l'amazighe. Mais lorsqu'on s'est rendu dans les salles de cours, l'enseignant nous a présentée aux élèves de trois façons :

1- soit en tant qu'inspectrice de l'enseignement primaire, ce qui est regrettable et inexact, parce que cette situation fait peur aux élèves : ils se sentent surveillés même si l'objectif de l'enseignant est qu'ils respectent la discipline et travaillent. Les enseignants nous prenaient en effet pour une inspectrice, même si on leur avait expliqué au départ qu'on était là pour faire une recherche sur l'enseignement de l'amazighe. Ceci s'est manifesté de différentes manières : par exemple, quand on assistait à un cours, certains enseignants ont donné aux élèves des exercices qu'ils avaient déjà fait pour garantir leur réussite. L'un des enseignants observés nous a demandé de le prévenir avant d'assister à l'un de ses cours d'amazighe pour qu'il se prépare avant d'arriver en classe. Une enseignante nous a annoncé d'une manière explicite : *tu aurais dû venir le vendredi parce que j'avais bien préparé le cours d'amazighe*.

2- soit en tant qu'enseignante de l'amazighe, ce qui n'était pas le cas non plus. Les élèves étaient alors motivés. L'enseignant leur expliquait qu'on était là pour évaluer leur niveau en langue amazighe. Quand on a dirigé un cours à l'imprévu alors, les élèves nous ont

demandé de leur assurer d'autres cours en amazighe. Cela montre en particulier l'intérêt qu'ils apportent à l'apprentissage de cette langue.

3- soit en tant qu'enseignante tout court. Dans ce cas, les élèves se comportaient d'une manière normale, comme en présence de leur enseignant. C'est le statut qui m'a facilité le plus l'intégration en classe ainsi que l'observation.

D'autres nous ont prise pour une représentante de l'IRCAM. Ils nous demandaient alors de transmettre les problèmes et les obstacles auxquels ils étaient confrontés dans l'enseignement de l'amazighe aux responsables ministériels et aux chercheurs de l'IRCAM.

Une fois le contact est pris avec l'enseignant et les élèves en classe, nous avons défini l'angle d'observation à travers lequel nous pourrions observer les élèves et l'enseignant sans qu'ils soient dérangés par notre présence.

2.2.2. L'angle d'observation

Notre but était que l'enseignant fasse un cours comme d'habitude sans précautions précises pour observer ses pratiques didactiques et graphiques. Cela supposait lui indiquer un autre angle de vue particulier. Pour cela, nous leur avons dit que nous venions observer les élèves et non l'enseignant lui-même. On a adopté deux positions pour observer, ceci dépendait de l'activité observée :

-en séance de lecture et comme le montre la figure ci-dessous, on s'est assis derrière le bureau de l'enseignant pour noter l'objet de la lecture et la façon dont l'enseignant et les élèves lisaient en tifinaghe.

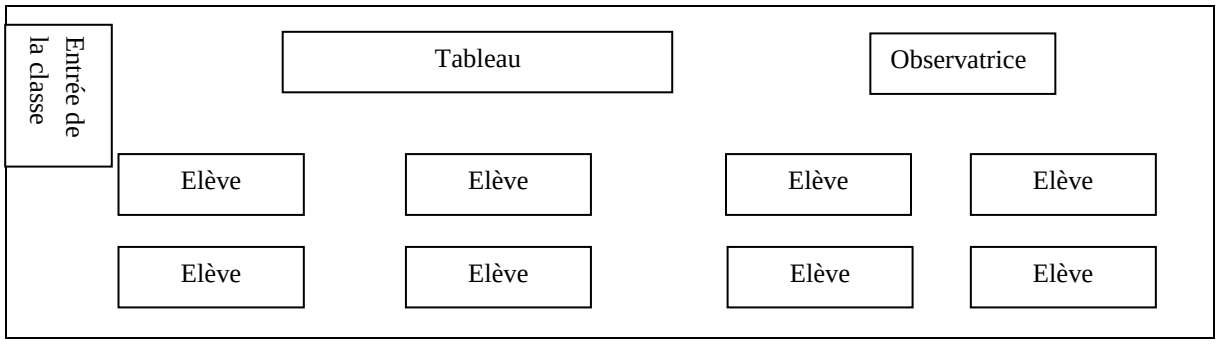


Figure 7: L'angle d'observation dans l'activité de lecture

- en séance d'écriture et comme le montre la figure ci-dessous, on s'est assis d'abord derrière le bureau pour observer ce que l'enseignant écrivait au tableau et ce que les élèves

écrivaient sur leurs ardoises. Ceci permettait de voir le plus grand nombre d'élèves. Ensuite, quand ils passaient à l'écriture sur le manuel ou le cahier, on changeait de position et on circulait entre les rangées pour observer leur façon d'écrire en tifinaghe. Parfois on leur expliquait l'exercice d'écriture proposé par l'enseignant (après la permission de l'enseignant).

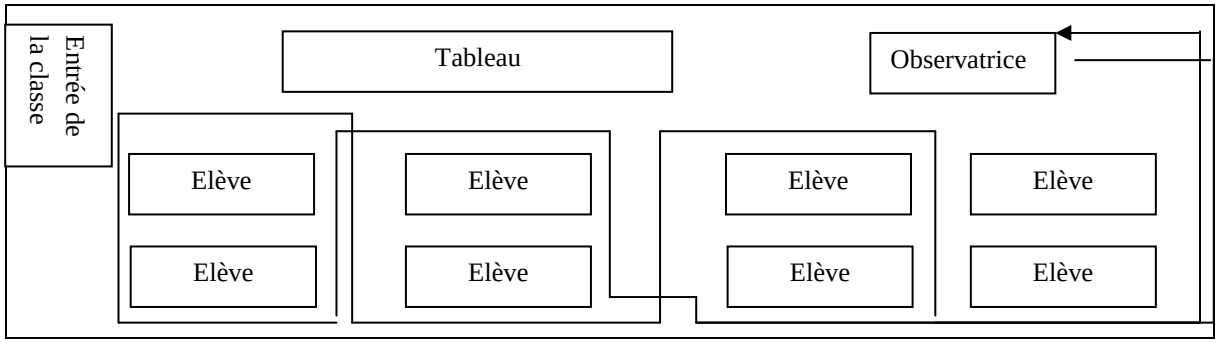


Figure 8 : L'angle d'observation dans l'activité d'écriture

Tous les enseignants nous ont demandé d'intervenir dans leurs cours pour corriger leurs lacunes, parce qu'ils se considèrent « incompétents » pour enseigner l'amazighe. Il s'agissait donc d'une observation participante qui nous a permis d'intervenir surtout pour demander des clarifications et parfois donner des exercices aux élèves, afin de vérifier leur degré de maîtrise de l'amazighe (maîtrise de l'écriture et de la lecture en tifinaghe). L'exploration de la classe d'amazighe et la prise de contact avec les enseignants et les élèves nous ont permis de découvrir la planification des cours pour chacun des enseignants-enquêtés afin, par la suite, de fixer un calendrier des observations.

2.2.3. Le calendrier des observations

Un des objectifs communs à l'entretien et à l'observation est de pouvoir comparer le discours didactique de l'enseignant (entretien) à ses pratiques de classe, accessibles à travers les observations effectuées. Pour atteindre cet objectif, nous avons décidé d'effectuer les entretiens avec les enseignants avant d'observer leurs pratiques en classe.

Nous avons limité les entretiens avec les enseignants à six mais les observations ont concerné 15 séances dont 5 avec les élèves de 1ère année (élèves âgés de 6-7 ans) ; 5 séances dans 2 classes de 2ème année (élèves âgés de 7-8 ans) ; 4 séances ont été observées dans 2 classes de 3ème année (élèves âgés de 8-9 ans) ; et un cours a été improvisé (niveau :

3ème année). Le tableau suivant présente la liste des classes observées selon le niveau des élèves et selon l'établissement dont ils relèvent :

Niveau/établissement	Ecole Imzouren II	Ecole oued Ad-Dahab
1ère année de l'enseignement primaire	…	N1C1, N1C2
2ème année de l'enseignement primaire	N2C1, N2C3	N2C2
3ème année de l'enseignement primaire	N3C2, N3C3	N3C1

Tableau 9 : Liste des classes observées (par établissement et par niveau)

Les 14 séances observées présentent à la fois des séances d'écriture et de lecture ainsi que des séances d'expression orale et de communication,…. Les niveaux diffèrent entre la 1ère et la 3ème année et la durée de chaque séance diffère aussi selon l'emploi du temps de chaque enseignant et selon les possibilités et les facilités qui nous ont été fournies pour observer. Le tableau ci-dessous résume la liste des différentes classes observées en nous référant au type de séance observée, au nombre des séances observées et à la durée de chaque séance.

Niveau	Classe	Nombre de séances observées	Type de la séance observée	Durée
1ère année de l'enseignement primaire	N1C1	3 séances	-lecture -écriture -grammaire et conjugaison	-45mn/1séance (2h15mn)
	N1C2	1 séance	-cours de langue amazighe (lecture, écriture)	45mn
2ème année de l'enseignement primaire	N2C1	2 séances	-expression orale/lecture -écriture	-une séance = 1h -une séance = 30mn
	N2C2	1 séance	-cours de langue amazighe (écriture)	-20mn
	N2C3	3 séances	-séance d'expression orale -séance de lecture -séance d'écriture/dictée (exercice)	-30mn/séance N.B. l'exercice (écriture) a pris plus de 30 mn (1h)
3ème année de l'enseignement primaire	N3C1	3 séances	-expression orale -lecture -écriture	-45mn (expression orale) -lecture et écriture (30mn/séance)
	N3C2	1 séance	-cours de langue amazighe (lecture+écriture+exercice)	-1h
	N3C3	1 séance	-cours improvisé (lecture+écriture+exercice)	-1h

Tableau 10 : Nombre et durée des observations (selon le type de la séance observée)

Lors de ces observations de classe, nous avons tenu compte du nombre d'élèves dans chaque classe. En effet, lors de l'analyse des données officielles (écrits d'élèves et surtout exercices faits en classe), certains élèves n'ont pas fait l'exercice. De ce fait, connaître l'écart entre les élèves qui ont participé à l'exercice et les élèves qui n'ont pas fait l'exercice peut dévoiler, peut-être, l'incapacité ou la difficulté de certains élèves, de niveaux différents, à écrire en tifinaghe. Le nombre des élèves dans les différentes classes observées est présenté dans le tableau suivant :

Niveau	**1ère année**		**2ème année**			**3ème année**		
Classe	**N1C1**	**N1C2**	**N2C1**	**N2C2**	**N2C3**	**N3C1**	**N3C2**	**N3C3**
Nombre des élèves	38	34	27	35	35	43	26	30
Total	72		97			99		
	268							

Tableau 11 : Nombre des élèves des classes observées

Le fait de définir la méthodologie qui a été suivie lors des observations de classe nous amène à décrire comment se sont déroulées ces observations.

2.3. Le déroulement de l'observation

Chaque cours observé correspondait, pour nous, à une fiche d'observation où on notait tout ce qui est relatif à la salle de cours : affichage, dessins, tables,… les outils utilisés : supports didactiques,…et tout ce qui a rapport au cours : durée, sujet, déroulement du cours…. L'espace-classe a été aussi pris en considération parce que l'environnement scolaire participe à la familiarisation de l'élève avec tifinaghe. Nous pensons que la présence de cette graphie en classe (affichage, dessin,…) renforce les conditions dans lesquelles l'élève apprend l'amazighe. C'était une occasion aussi pour nous pour vérifier si le système tifinaghe qu'on trouve à l'école est le tifinaghe-IRCAM, la graphie officielle. Un enseignant nous a signalé qu'il y a quelques temps, il avait trouvé, dans une classe de cours, un tableau du néo-tifinaghe (cf. Tableaux 3 et 4, Annexes 3). On suppose que l'enseignant en question était mal informé.

Bref, comme nous avons noté précédemment, l'observation a concerné 8 classes, 4 classes dans chaque école. Les 6 premières classes (N1C1, N1C2, N2C1, N2C2, N3C1, N3C2) sont gérées par les enseignants avec lesquels on a fait des entretiens avant d'observer leurs classes dont 5 enseignants sont amazighophones (cf. Annexes 5.2, E1, E2,

E3, E4, E5) et un enseignant arabophone (cf. Annexes 5.2, E6). Avec les enseignants amazighophones des deux autres classes, on n'a pas fait d'entretien. Dans l'une des deux classes (N2C3), on a observé des séances de lecture et d'écriture et dans l'autre classe, nous avons dirigé un cours improvisé (N3C3). Elles servent de classes témoins pour analyser les 6 autres.

Concernant ce cours improvisé en classe de 3ème année (N3C3), l'enseignant n'était pas disponible pour faire son cours. Puisqu'on lui avait parlé de l'amazighe et de son enseignement, il nous a suggéré de le remplacer et d'assurer aux élèves un cours d'amazighe. Nous ne sommes pas enseignante d'amazighe, mais on s'est organisé sur place pour faire avec les élèves des exercices de lecture et d'écriture. L'objectif était de voir s'ils arrivent à identifier les lettres de tifinaghe sous forme de traces écrites avec un exercice tâche-prénom (données officielles) et une prise de notes de lecture concernant tout ce qui est relatif au déroulement du cours et à la salle de cours (données opportunistes). Toutes ces informations ont été notées sur le journal d'enquête. Ces différentes données ont été ensuite soumises à l'analyse.

La classe est l'espace où on présente à l'élève le tifinaghe-IRCAM, le système d'écriture de l'amazighe. Donc, la présence/absence de ce système dans l'affichage scolaire importe pour l'élève comme pour l'observateur. La phase de l'enquête dont font partie ces observations, nous a permis de recueillir des données importantes pour notre recherche. Ces données sous forme d'entretiens traduits en français (de l'amazighe ou de l'arabe), sous forme de traces écrites d'élèves, sous forme de fiches d'observation ou d'un journal de recherche se joignent aux données documentaires recueillies lors de nos stages de documentation théorique à l'Université Stendhal de Grenoble, nos visites à l'IRCAM, nos contacts avec les chercheurs (Di Meglio, Mohand Tilmatine, Abdarrahmane Al Aisati,…),… constituent notre corpus que nous allons soumettre à l'analyse dans les chapitres suivants. Voyons la construction de nos corpus et les outils dont nous allons nous servir pour analyser ces données.

3. Le corpus : construction et outils d'analyse

Les données recueillies sont sous forme d'abord de données documentaires et de données officielles. Il y a aussi des écrits des élèves et des documents enregistrés, transcrits et traduits quand il s'agit des entretiens des enseignants et des données « opportunistes »

qu'on a recueillies à partir des observations de classe effectuées et qu'on a notées dans un journal d'enquête. Il y a aussi des notes prises lors d'émissions à la radio ou à la télé ou de discussions avec des chercheurs de l'IRCAM ou ailleurs (au LIDILEM par exemple). Enfin, comme déjà dit, il y a des données de type sociolinguistique (les écrits sociaux : urbains et médiatiques).

3.1. Les données documentaires

Les documents sur lesquels nous allons baser notre recherche se divisent donc en deux types de données :

- des données écrites publiques : ce type d'écrits a été recueilli d'abord à travers des documents officiels, surtout des notes ministérielles fournies par des responsables académiques. Ces notes que nos contacts nous ont fournies définissent le programme de la langue amazighe, l'emploi du temps, la formation des enseignants, des inspecteurs, des chefs d'établissements scolaires,… (cf. L'analyse des données documentaires, Section IV, Partie 1, Chapitre 1).

Ensuite, il s'agit de documents inédits, toujours institutionnels :

- des statistiques ministérielles qui nous ont été fournies par une collègue et venant du Ministère de l'Éducation Nationale. Ces statistiques disent le nombre d'écoles concernées par l'intégration de l'amazighe dans les cursus scolaires entre 2003-2004 et 2006-2007 sur le territoire marocain. Elles montrent l'élargissement de l'enseignement de l'amazighe sur le plan horizontal.
- un guide des établissements scolaires dans la province d'Al Hoceima de 2006-2007. Ce document officiel nous a été fourni par un responsable académique pour nous aider à définir notre champ de travail dans la région en fonction du nombre des établissements scolaires, du nombre des élèves dans chaque cycle, de la liste des écoles de la région,….
- un guide méthodologique pour l'élaboration et la confection de livres scolaires pour l'enseignement/apprentissage de la langue amazighe. Fourni par un chercheur, ce document dévoile la stratégie suivie par les élaborateurs de manuels scolaires et de guides pédagogiques dans le cadre de la libération du marché du livre scolaire. Une libération qui, comme nous l'avions vu ultérieurement, reste liée aux méthodes de présentation du livre scolaire et au contenu véhiculé par ces livres. Le contenu doit en être approuvé par l'IRCAM en tant qu'institution chargée de l'aménagement de la langue amazighe (cf. L'analyse des données documentaires, Section IV, Partie 1, Chapitre 1).

Ensuite, nous avons réuni les manuels scolaires, les guides de l'enseignant, des contes, des ouvrages de base en grammaire de l'amazighe,… bref, des supports didactiques et parascolaires et des ouvrages élaborés par les chercheurs de l'IRCAM, fournis par le service des publications de l'Institut et par des responsables académiques.

Enfin, en plus des documents électroniques consultés, des ouvrages théoriques, des ouvrages méthodologiques, et des thèses consultés à la bibliothèque des Sciences du Langage et à la bibliothèque universitaire de l'Université Stendhal lors de nos stages de « documentation théorique », nous avons pu obtenir des documents auprès d'une association amazighe à Al Hoceima (association Tafsut pour l'éducation et le développement) : revue de l'association, tableau de tifinaghe adopté par ses membres (néo-tifinaghe),… et lors des formations[493] auxquelles nous avons assisté (formation d'enseignants, formation d'inspecteurs). Nous avons enfin réuni des données médiatiques sous forme de prises de notes et d'enregistrements audio effectués lors de la présentation d'émissions télévisées et radiodiffusées, touchant la question amazighe et surtout son enseignement et sa graphie tifinaghe.

Cette documentation recueillie nous a permis de découvrir le vaste domaine de l'amazighe écrit et de cerner notre recherche. Par exemple, pour connaître les méthodologies de recherche sur le terrain, il fallait consulter les ouvrages de base ; pour connaître la situation de l'amazighe au Maroc, il fallait écouter ou suivre les émissions radiophoniques et télévisées, consulter les notes ministérielles pour mieux comprendre les fondements de l'enseignement de l'amazighe,…. Ces données constituent pour nous le premier pas franchi dans la recherche pour en dessiner le cadre avant les données didactiques qui seront soumises à l'analyse sur la base de nos lectures documentaires. Ces données documentaires s'adjoignent à des données de type didactique pour appuyer le volet didactique de notre recherche : les pratiques de tifinaghe en classe.

3.2. Les données didactiques

Ces données sont sous forme d'entretiens et de traces écrites d'élèves. Dans le corpus des entretiens, il s'agit de six entretiens dont la durée est de 20 à 50 minutes pour

[493]Le contenu de ces formations sera abordé dans la partie analytique de notre travail.

ceux avec les enseignants et de 10 à 20 minutes pour ceux avec les inspecteurs[494]. Ces entretiens ont été enregistrés avant d'être traduits ; l'analyse portera sur les traductions. On en donnant loin les codes. Suite aux exercices proposés dans les classes observées, on a obtenu les corpus suivants :

- en 1ère année : sans compter les copies vides, nous avons réuni les écrits de 29 élèves sur 2 classes observées (N1C1, N1C2). Ces traces écrites sont issues d'un exercice donné oralement par l'enseignant où il s'agissait d'écrire son prénom (tâche-prénom).

- en 2ème année : dans une classe de 35 élèves (N2C3), l'enseignante a donné oralement, 3 consignes successives :

+ écrire son prénom en amazighe et en arabe (tâche-prénom).

+ écrire des mots que l'élève a entendus en séance d'expression orale et de communication mais qu'il n'a pas encore écrits (tâche-mots). Il s'agit des mots suivants : « ⵓⵜⵔⵉⴷ » (abrid = le chemin, la route, la rue) – « ⵜⵓⵜⵓ » (baba = mon père) – « ⵡⵓⵅⵅⵓ » (waxxa = d'accord) – « ⵓⴰⵣⵍⴰⵍⴰⵎ » (azlalam = la bicyclette) – « ⵓⴼⵓⵙⵉ » (afusi = la droite) – « ⵓⴰⵣⵍⵎⴰⵇ » (azlmaḍ = la gauche) – « ⵜⵉⵏⵎⵍ » (tinml = l'école) – « ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ » (tifawt = la lumière).

+ écrire une phrase que l'élève a entendue en séance d'expression orale et de communication mais qu'il n'a pas encore écrite (tâche-phrase). Il s'agit de la phrase suivante : « ⴷⴳ ⵓⵎⵣⵡⴰⵔⵓ, ⵜⵜⴱⴷⴷⴰ ⵅⴼ ⵜⵎⴰ ⵏ ⵓⴱⵔⵉⴷ » (dg umzwaru, ttbdda xf tma n ubrid = au début, mets-toi à côté de la rue (sur le trottoir)).

-en 3ème année : sur les 3 classes observées (N3C1, N3C2, N3C3), nous avons recueilli les écrits de 76 élèves dont la tâche était d'écrire leur prénom.

L'exercice donné en 1ère année et en 3ème est le même (il s'agissait d'écrire son nom en amazighe) par contre, dans la classe de la 2ème année, on avait 3 exercices parce qu'au moment où nous avons dit à l'enseignante de demander aux élèves d'écrire leurs noms, elle nous a proposé de leur donner en plus deux autres exercices (tâche-mots, tâche-phrase). La raison est que les élèves, d'après cette enseignante, écrivent correctement en amazighe. C'est elle donc qui a adapté la tâche au niveau des élèves.

[494]Les entretiens avec les enseignants ont été effectués sous rendez-vous donc, en dehors des classes de cours par contre, les entretiens avec les inspecteurs ont été effectués lors d'une formation alors, nous questions étaient limitées dans le temps (lors de la pause-café) et il ne fallait poser que les questions pertinentes à notre recherche.

Suite au travail effectué sur les cahiers des élèves de 6 classes, on a choisi d'analyser :

- de la 1ère année (N1C1): 30 manuels sélectionnés en prenant en considération le travail fait par les élèves pour écrire des lettres, des syllabes, des mots et des phrases.
- de la 2ème année (N2C2, N2C3) : cahiers de classe de 50 élèves appartenant à deux classes. Du 1er groupe (1ère classe) on a sélectionné 10 cahiers et du 2ème groupe (2ème classe) on a sélectionné 35 cahiers de classes où les élèves effectuent seulement des tâches d'écriture le jour de la séance d'écriture tandis que les autres activités, grammaire, conjugaison,…sont effectuées sur un autre cahier personnel.
- de la 3ème année (N3C1, N3C2) : on a sélectionné 30 cahiers d'élèves de 2 classes, du 1er groupe (1ère classe) on a pris 20 cahiers et du 2ème groupe (2ème classe), on a pris 10 cahiers.

Le nombre ainsi que le type des écrits des élèves qui constituent notre corpus de données didactiques est présenté dans le tableau ci-dessus :

Niveau		**1ère année**		**2ème année**			**3ème année**		
Classe		**N1C1**	**N1C2**	**N2C1**	**N2C2**	**N2C3**	**N3C1**	**N3C2**	**N3C3**
Type et Nombre d'écrits	**Cahiers de classe**	30	….	15	…	35	20	10	…
	Exercice-Tâche	13	16	…		35	23	23	30
Total		59		85			106		
		250							

Tableau 12 : Nombre et type d'écrits recueillis

Qu'il s'agisse de traces écrites ou de cahier de classe, ces écrits sont analysés dans les 2 derniers chapitres de la quatrième section de cette thèse (cf. Section IV, Partie 2, Chapitres 1 et 2).

Lors de cette enquête, des écrits sociaux ont été recueillis. Nous avons obtenu 33 documents soit sous forme d'écrits urbains, soit d'affichages scolaires, de portails-web,…. Ces écrits qui ont été repérés en ville (Al Hoceima, Imzouren), dans une école primaire (école Imzouren II), et sur des sites-web (*www.alkhozama.ma,* …) seront classifiés (écrits institutionnels/écrits individuels) et analysés dans la quatrième section de ce travail (cf. Section IV, Partie 1, Chapitre 3). Notre corpus est fait, la plupart du temps, de leur reproduction.

De l'autre côté, nos observations de classe ne peuvent témoigner des pratiques de classe que grâce à un journal de recherche, sous forme d'une prise de notes. Nos discussions avec les enseignants, les directeurs d'établissements scolaires, les chercheurs, les associatifs,… ne seront valorisées que par ce journal de bord. Et ce sont ces journaux de bord et ces discussions qui constituent nos données opportunistes.

3.3. Les données opportunistes

Ce type de données est fait d'un corpus non enregistré, de données imprévues qui arrivent presque par hasard ou en tout cas qui se superposent aux données prévues. Il est représenté par le journal d'enquête qui est sous forme de prise de notes (PDN) où on a noté les pratiques de lecture chez l'élève et l'enseignant en classe. On recopiait le texte, le mot à lire et la réalisation phonétique que l'enseignant et l'élève lui attribuent.

Nous avons pris des notes sur les 15 séances observées et sur les discussions avec les directeurs des écoles au sein de l'établissement (école Imzouren II, école Oued Ad-dahab). Il y a aussi des notes prises lors des formations, lors des discussions avec les chercheurs de l'IRCAM, lors des émissions radiophoniques et télévisées,…. Ces prises de notes éclairent certaines choses que l'enseignant, parfois, ne soulève pas ou dont nous n'avons pas parlé lors de l'entretien.

Dans la phase de la pré-enquête, on a défini notre problématique et nos hypothèses de départ. Par l'enquête, on a pu recueillir, sur le terrain, des données différentes et avant d'aboutir à l'analyse, on va mettre en correspondance nos hypothèses et les données recueillies pour montrer la cohérence de notre démarche malgré la multiplicité des données.

Types de données	Hypothèses
Données documentaires et médiatiques.	Hypothèse 1 : l'institutionnalisation de l'écriture tifinaghe au Maroc s'est faite dans un contexte conflictuel.
Données didactiques (entretiens).	Hypothèse 2 : Dans le contexte scolaire, différentes opinions coexistent à propos de l'écriture de l'amazighe.
Données didactiques et opportunistes (entretiens, observations, ...).	Hypothèse 3 : malgré ce contexte difficile, on pose l'hypothèse que l'enseignement/apprentissage de tifinaghe se fait petit à petit mais, il ne résout pas tous les problèmes d'enseignement de l'amazighe.

Tableau 13 : Classification des données selon leur type et les hypothèses correspondantes

En partant de ces 3 hypothèses de départ et des hypothèses que nous nous sommes posée lors des entretiens et des observations, voyons comment ces données vont répondre à nos hypothèses.

4. Cohérence de notre démarche : quel corpus pour répondre à quelles hypothèses ?

Après avoir exposé les données à partir desquelles on a construit notre corpus à analyser, on procédera à la correspondance des données avec les hypothèses élaborées au départ de notre recherche et qui seront soumises à l'analyse. Ainsi, nous allons à présent faire correspondre nos hypothèses avec le corpus concerné qu'il s'agisse des observations ou des entretiens.

4.1. Les observations

Comme nous l'avons annoncé, notre intention étant d'évaluer la vivacité du tifinaghe sur le terrain social, il nous a semblé cohérent de faire à la fois une enquête documentaire (cf. ci-dessus) et une enquête dans le cadre scolaire, enquêtes auxquelles correspondent deux types d'analyse différents. L'enquête scolaire elle-même est divisée en deux volets : les entretiens avec les acteurs de l'école et les éléments relevés dans les observations de classe. Qu'il s'agisse d'observations dans la classe ou hors de la classe, nous avons voulu travailler d'une façon écologique, c'est-à-dire sans bouleverser l'ordre normal des choses. Dans la rue et dans les médias, nous avons, comme un journaliste, enregistré des objets scripturaux pertinents (c'est-à-dire écrits en tifinaghe). A l'école, nous avons observé des séances de classes, en recommandant aux enseignants de ne rien changer à leur façon de faire, les productions orales des élèves et nous avons relevé des productions écrites ordinaires.

Ces données empiriques ont demandé que nous construisions petit à petit des outils d'analyse pour les étudier. C'est ainsi que nous donnerons plus loin les thèmes grâce auxquels nous avons analysé les écrits sociaux et scolaires ; par ailleurs nous montrerons aussi au cours de nos analyses sur quels critères nous avons essayé d'évaluer les écrits des élèves.

4.2. L'entretien

Issu de la méthodologie des sociologues et des sociolinguistes, l'entretien permet de recueillir des avis, des opinions, des représentations. Il était utile pour nous de pouvoir recueillir les discours des enseignants pour les mettre en relation d'une part avec leurs pratiques dans la classe, d'autre part avec le discours des inspecteurs. C'est ainsi que plusieurs données se recoupent volontairement, surtout concernant la formation en amazighe et le rapport au tifinaghe. Les entretiens des enseignants ne seront pas analysés isolément des entretiens des inspecteurs mais les propos des enquêtés vont dérouler une analyse thématique qui insistera comme nous allons le voir par la suite, sur trois points essentiels pour cette thèse : le rapport des acteurs scolaires au tifinaghe, la place de cette graphie dans les formations en amazighe et son emplacement dans les pratiques de classe.

Les analyses des observations de pratiques sociales, de classes et les analyses de discours issus des entretiens, nous permettront, dans une synthèse finale, de répondre à nos hypothèses.

4.3. Du journal d'enquête aux pratiques d'enseignement/apprentissage : outils pour l'observation de classe

L'observation de classe était un lien entre les entretiens des enseignants et les productions des élèves lors des exercices de lecture et lors de l'écriture en tifinaghe. Filmer les pratiques de classe n'ayant pas été possible, on espère que la prise de notes des observations ou le journal d'enquête et les traces écrites des élèves permettront de répondre à nos hypothèses de départ. On voudrait arriver à définir les croisements entre les entretiens et les observations de classe et entre l'enseignant et l'élève au niveau de la réception (lecture) et de la production en tifinaghe (écriture). Pour cela nous avons en effet dû inventer un outil d'observation nouveau que nous avons appelé le journal d'enquête pour garder un maximum de traces de la richesse des séances de classe. Il s'agit de notes que nous avons prises dans un cahier sur tous les micro-événements de la classe, en mettant particulièrement le projecteur sur l'enseignement/apprentissage de tifinaghe. Cette façon de procéder souligne l'aspect empirique de notre recherche, qui est à notre avis le seul susceptible de rendre compte de la richesse du terrain observé et de ses nuances.

On voit que la pluralité de nos données est compensée par des problématiques transversales qui les réunissent et font leur cohérence. Nous allons maintenant montrer comment l'analyse se propose à la fois de détailler cette pluralité et de la rassembler dans une synthèse finale.

5. L'analyse du corpus, objectifs et méthodologie

Avant d'arriver à éclairer la méthodologie qu'on suivra pour analyser le corpus, il faut rappeler les objectifs tracés pour atteindre cette analyse.

5.1. Les objectifs de l'analyse

Rappelons-le, nous tentons à travers l'analyse du corpus de :

- repérer la place du tifinaghe dans la vie sociale (affichage, média, environnement scolaire,…), dans la formation de l'enseignant de l'amazighe, dans son discours didactique, dans ses pratiques et celles des élèves.
- vérifier si le tifinaghe, en tant que graphie officielle de l'amazighe au Maroc, arrive d'une part à faire intégrer l'amazighe à l'école et d'autre part, à servir le projet de la standardisation de cette langue.
- comparer les instructions officielles (notes,…) aux pratiques d'école et de classe en insistant sur les pratiques de l'enseignant en classe, la place de l'amazighe dans les emplois du temps, la présence des outils didactiques relatifs à chaque niveau, la compatibilité des directives du guide pédagogique avec les pratiques de l'enseignant,….
- dresser l'inventaire des obstacles à l'enseignement/apprentissage de l'amazighe et de tifinaghe et des propositions (attentes) des enseignants pour améliorer cette langue et son enseignement.
- repérer les points de progression chez les élèves.

L'objectif général de cette analyse est donc de définir les rapports des acteurs sociaux en général et des acteurs scolaires en particulier avec le tifinaghe, en mettant le point sur les résultats de l'enseignement/apprentissage de cette graphie en termes de lacunes et réussites (cf. section IV, Partie 2, Chapitres 1 et 2). Maintenant que les objectifs de notre analyse sont fixés, nous allons exposer rapidement une méthodologie qui nous permettra de traiter nos données d'une manière efficace pour répondre à nos hypothèses et

ainsi à notre problématique de départ (cf. Section IV, **Conclusion de nos analyses : réponse aux hypothèses** et Conclusion, **3. Réponse à la problématique**).

5.2. La méthodologie de l'analyse

Vu qu'il y a de différents types de données, l'analyse sera adaptée à chaque type. La méthodologie qui sera appliquée à l'analyse des données documentaires n'est pas la même que celle appliquée à l'analyse des traces écrites (entretiens, écrits des élèves, écrits urbains) parce que nous serons en présence d'un document enregistré (les entretiens) ou d'un document écrit (les traces écrites des élèves). De ce fait, la méthodologie qui sera appliquée à l'analyse des données opportunistes sera différente des deux premières méthodologies parce qu'il s'agit, dans ce cas, d'une prise de notes ou d'un journal d'enquête.

5.2.1. L'analyse des données documentaires

Cette analyse des données documentaires couvre 3 domaines :

- les documents sur le contenu des formations (cours, exercices, prise de notes,…) ;
- les notes ministérielles ;
- les documents médiatiques (émissions télévisées et radiodiffusées).

Pour les documents relatifs aux formations, nous aurons l'occasion de les analyser en liaison avec l'analyse des entretiens des enseignants et des inspecteurs, pour définir le profil de chacun de nos acteurs scolaires (cf. Section IV, Partie 1, Chapitres 1 et 2). Le contenu des formations se présente sous la forme de deux types de données : une prise de notes simultanée complétée par une prise de notes en différée sur la base d'un enregistrement. Il s'agit de quelques interventions (dans le cas de la formation des inspecteurs) abordant l'état des lieux de l'enseignement de l'amazighe au niveau régional présenté par des responsables des académies nationales d'éducation et de formation. Il s'agit aussi de documents écrits décrivant le contenu des modules « Langue » et du module « Didactique » de la formation : cours, exercices,…. Nous analysons les contenus.

Les notes ministérielles et les supports didactiques qui définissent le programme de la langue amazighe seront présentés dans les prochains chapitres en vue de rapprocher ces données des instructions officielles des pratiques de terrain pour vérifier s'il y a un écart et à quel niveau. Dans le cadre de la recherche, on verra si un hiatus peut exister entre

instructions officielles (notes, manuels, guides,…) et pratiques de classe (cours, emploi du temps,…) (cf. Section IV, Partie 1, Chapitre 1). Et finalement, nous aurons l'occasion de présenter un état des lieux de l'enseignement/apprentissage de l'amazighe dans les écoles marocaines et de son implantation dans les médias à travers les données des inspecteurs (lors de la formation de Rabat) et les données des intervenants dans les émissions télévisées er radiodiffusées (journalistes, chercheurs, universitaires, cadres associatifs, responsables à l'IRCAM,…). Ces émissions présentent aussi un panorama des lacunes de cet enseignement/apprentissage et de cette implantation médiatique (cf. Section IV, Partie 1, Chapitre 3).

5.2.2. L'analyse des données didactiques

Les données didactiques sont sous forme d'entretiens avec des enseignants et des inspecteurs et des traces écrites des élèves dont des écrits issus d'un exercice et d'autres écrits extraits des cahiers de classe. Donc, on n'a pas les avis des élèves mais leurs productions en tifinaghe.

5.2.2.1. Les entretiens

Chaque entretien a été divisé en séquences et ensuite, les six entretiens ont été comparés (croisements) en respectant le niveau pris en charge par chaque enseignant. L'objectif est de mettre en parallèle les profils d'enseignants de l'amazighe, fixés plus-haut, et leurs pratiques de classe (cf. Section IV, Partie 1, Chapitre 2). Les différents rapports et apports sur le tifinaghe et sa représentation dans l'enseignement/apprentissage de la langue amazighe seront aussi pris en considération (cf. Section I, Partie 1, Chapitre 1).

On procèdera par analyse thématique dont chaque thème se réfère à une séquence d'analyse. Chaque entretien est abordé et analysé, suite aux 4 parties du guide d'entretien (séquence I : le parcours et la formation ; séquence II : les outils et les objectifs ; séquence III : la graphie tifinaghe et les pratiques de classe ; séquence IV : les attentes). Cette étape d'analyse a été effectuée au brouillon. Par contre, la rédaction de l'analyse vise un rapprochement entre les pratiques des enseignants de chaque niveau (analyse par niveau d'enseignement/apprentissage) en vue de les comparer et souligner l'écart entre les pratiques des enseignants d'un même niveau et de niveaux différents (cf. Section IV, Partie 1, Chapitre 2).

Nous avons procédé de la même façon dans l'analyse des entretiens des inspecteurs, sauf qu'au lieu de chercher des croisements entre les différents niveaux chez les enseignants, nous avons cherché des recoupements entre les différentes expériences d'encadrement de l'amazighe et surtout de l'enseignement/apprentissage de l'amazighe puisque les inspecteurs se chargent d'évaluer ces pratiques et d'en rédiger des rapports. Ces recoupements, recherchés au niveau régional, nous permettent de situer l'état d'avancement de ces pratiques sur notre terrain d'enquête (province d'Al Hoceima) par rapport aux autres expériences des autres régions du Maroc présentées lors de la formation des inspecteurs à Rabat (novembre 2007). L'analyse est thématique (séquence I : le parcours et la formations ; séquence II : l'inspection ; séquence III : la graphie tifinaghe et son enseignement/apprentissage ; séquence IV : les obstacles et les attentes). Ces critères, on peut les cerner en analysant le corpus de productions.

5.2.2.2. Les productions des élèves

Nous avons deux types de traces : les traces issues d'une tâche-exercice (dictée ou écriture inventée) et les traces extraites des cahiers de classe des élèves (copiage ou écriture reproduite).

5.2.2.2.1. Les traces issues d'un exercice en classe

Ces écrits sont classés par niveau et chaque niveau est analysé (cf. Annexes 6.2.2). Pour la 1ère année et la 3ème année, il s'agit d'une seule tâche : tâche-prénom. Alors, on procèdera à la description et l'analyse de chaque écrit avant de synthétiser. Pour la 2ème année, il s'agit d'exercices : tâche-prénom, tâche-mots et tâche-phrase. De même, on procèdera à la description des tâches et à l'analyse de chaque écrit avant de synthétiser. Ces résultats premiers seront mis en rapport et synthétisés pour arriver à cerner les différentes pratiques chez les élèves des trois niveaux (cf. Section IV, Partie 2, Chapitre 1).

5.2.2.2.2. Les traces issues des cahiers de classe

Nous avons pris des extraits d'exercices d'écriture de différents cahiers de classe (cf. Annexes 6.2.1) :

- de la 1ère année, on a pris des extraits des réalisations de 30 élèves.
- de la 2ème année, on a pris des extraits des réalisations de 50 élèves appartenant à 2 classes donc, 15 cahiers de la 1ère classe et 35 cahiers de la 2ème.

- de la 3ème année, on a pris des extraits des réalisations de 30 élèves appartenant à 2 classes donc, 20 de la 1ère classe et 10 de la 2ème.

Si nous avons pris les cahiers de 5 classes, c'est parce qu'on a remarqué, pendant les observations effectuées dans ces classes, que les programmes diffèrent et que les enseignants, par conséquent, n'ont pas les mêmes pratiques. Ils ne donnent pas les mêmes exercices d'écriture aux élèves. La synthèse de ces derniers résultats nous éclaircira sur la production en tifinaghe et sa maîtrise dans les écrits scolaires courants (cf. Section IV, Partie 2, Chapitre 2). Et la synthèse de tous les résultats nous aidera à comparer les deux types d'écriture :

- une écriture inventée (dictée) pour les premiers résultats (tâche-exercice).
- une écriture reproduite (copiage) pour les seconds résultats (extraits de cahiers de classe).

Ces deux types d'écriture nous incitent à se poser la question : est-ce que la production en tifinaghe chez les élèves diffère suite au type d'écriture sollicité : dictée/copiage ? (cf. Conclusion de nos analyses : réponse aux hypothèses, Section IV, Partie 2, Chapitre 2)

Les différents écrits seront abordés dans une visée comparative, en analysant les écrits du même élève pour voir s'il y a une progression au niveau de l'écriture de tifinaghe. Il s'agit d'une évaluation scolaire normative : taille de la lettre, espace typographique, segmentation de la phrase,…. On verra si l'élève écrit de la même façon quand il pense qu'il va être évalué et quand il écrit pour lui-même (cahier de classe).

Nous pourrons dresser un tableau des étapes suivies dans le cours d'amazighe et, par conséquent, définir les activités de l'enseignant et de l'élève en classe, en nous basant sur les fiches d'observation et en les comparant aux fiches du guide (instructions officielles). Ces comparaisons nous amèneront à définir les profils de nos enquêtés, comment un cours d'amazighe est-il organisé et comment le tifinaghe est présenté aux élèves ? (cf. section IV, Partie 1, Chapitre 2) Voyons comment nous allons procéder pour l'analyse des données opportunistes dont les résultats vont alimenter ces premiers résultats d'analyse.

5.2.3. L'analyse des données opportunistes

Ce type de données englobe toutes les notes supplémentaires prises lors des observations de classe dans le journal d'enquête. On essayera de décrire et d'analyser les différentes activités auxquelles on a assisté parce que les enseignants n'utilisent pas les mêmes outils (entretiens). On peut supposer qu'ils n'ont pas les mêmes pratiques de classe.

En l’absence des enregistrements, on est amené à décrire et analyser les différentes réalisations des élèves et des enseignants en matière de lecture de l’amazighe, et bien évidemment, de réception de tifinaghe. Donc, en séance de lecture, les énoncés seront écrits en tifinaghe tel que l’enseignant les écrit sur le tableau ou que l’élève les voit sur son manuel. Ils seront aussi notés en représentation phonétique (transcription phonétique) pour vérifier la prononciation des enseignants et celle des élèves et faire la correspondance lettre/son.

Ce corpus complexe est ainsi le résultat d’une enquête de terrain elle-même multiforme et nous permettra de répondre à nos hypothèses de départ. Pour répondre en détail à notre problématique et, par conséquent, confirmer ou informer nos hypothèses, on va procèder, dans les chapitres qui suivent, à l’analyse détaillée du corpus selon le domaine (média, enseignement) et selon le genre de corpus (écrits urbains, entretiens, traces écrites des élèves). L’objectif principal est de faire rencontrer et interroger les 3 composantes de notre problématique de départ : les conditions du choix de tifinaghe, les représentations faites de cette graphie, et les pratiques de classe relativement à ce système d’écriture.

Le choix de la graphie tifinaghe pour enseigner/apprendre l'amazighe au Maroc : Conditions, Représentations et Pratiques

Résumé

Dans cette thèse, nous traitons de l'enseignement/apprentissage de l'amazighe au Maroc et de sa graphie tifinaghe. Dans le cadre théorique, nous éclairons quelques concepts sociolinguistiques et didactiques en présentant des situations de langues minorées (catalan, corse) et la situation de l'amazighe en France, en Algérie et au Maroc. C'est dans ce dernier – le Maroc – que notre enquête s'est effectuée pour expliciter le choix de la graphie tifinaghe pour enseigner/apprendre l'amazighe, les conditions de ce choix, les représentations faites de cette graphie et les pratiques de classe des acteurs scolaires (enseignants et élèves). Concernant ces trois volets (conditions, représentations et pratiques), nous sommes partie d'un recueil varié de données documentaires et médiatiques ainsi que d'une enquête de terrain : elles nous permettront d'analyser les conditions dans lesquelles l'écriture tifinaghe est en train d'être diffusée au Maroc.

Mots-clés : amazighe, graphie tifinaghe, didactique, langues minorées, pratiques écrites, pratiques de classe, pratiques sociales, représentations.

Choosing the Tifinaghe Writing System to Teach/Learn Amazigh in Morocco : Conditions, Representations and Practices

Abstract

The central thrust of this thesis is to address issues relative to the teaching/learning of Amazigh and its graphic system in Morocco. Addressing such minority languages is meant to pave the way to a better understanding of the situation of Amazigh and its teaching in a whole range of countries such as Morocco, Algeria and France. In Morocco, where our investigation has been undertaken, we have tried to accommodate issues ranging over as many points as the choice of Tifinaghe graphy for the teaching/learning of this language, the abstracted representations of this graphy and the practices of school actors (teachers and pupils) in the classroom. To contend with the three facets, namely the conditions, representations and practices of teaching Amazigh language and graphy, we have based our analysis on a varied collection of documentary and media data along with a field investigation to get around the conditions under which the Tifinaghe writing system is being diffused in Morocco.

Key words : Amazigh, Tifinaghe graphy, didactics, minority languages, writing practices, classroom practices, social practices, representations.