

Tamazight langue nationale en Algérie : état des lieux et problématique d'aménagement

Par Myriam ABOUZID
Laboratoire LIDILEM
Université Stendhal – Grenoble III France
myriamabouzaid@yahoo.fr

Résumé :

Les deux pays voisins que sont le Maroc et l'Algérie présentent, à l'égard de la situation de la langue amazighe et des aménagements linguistiques engagés, à la fois des similitudes et un certain nombre d'orientations différentes. C'est pourquoi il nous semble pertinent de présenter ici un aspect de l'expérience marocaine.

Au Maroc, la langue amazighe a toujours possédé un statut minoré malgré un usage numériquement important. A l'instar de l'Algérie, elle s'inscrit dans un contexte plurilingue où elle cohabite avec l'arabe standard, l'arabe dialectal et le français. Ces langues ont, bien entendu, des fonctions et des statuts distincts, et créent une situation de « diglossie enchâssée » au sein de laquelle l'amazighe occupe le dernier rang en matière de prestige. En outre, au Maroc, l'amazighe se décline en trois grands ensembles dialectaux : le *tarifite* (au nord du pays), le *tamazight* (au centre) et le *tachelhit* (au sud).

En 2001, l'Institut Royal de la Culture Amazighe au Maroc fut créé avec pour mission de standardiser la langue amazighe en vue, d'une part, d'une reconnaissance institutionnelle de cette langue-culture, et d'autre part, de son enseignement. Le choix des aménageurs s'est porté sur une gestion démocratique de la diversité dialectale. Cela revient à élaborer une langue qui soit commune aux trois zones d'intercompréhension dialectale. L'aménagement de l'amazighe se situe dans l'optique de la *koinè* grecque, soit une langue créée sur la composition de différents dialectes. C'est en 2003 que l'amazighe fait son entrée dans la sphère scolaire. Cette langue est désormais enseignée de façon obligatoire en tant que discipline dans de nombreuses écoles primaires à travers tout le pays, aux élèves amazighophones comme arabophones.

Ce récent changement de direction dans la politique linguistique du Maroc nous a amenée à nous intéresser à la réception de la langue amazighe nouvellement standardisée auprès de personnes directement concernées par cet aménagement : les enseignants de cette langue, du cycle primaire. Nous avons, l'an passé, mené une enquête sociolinguistique de terrain, de type qualitatif, à partir d'entretiens semi-directifs ; cela nous a permis de recueillir les témoignages de quinze enseignants d'amazighe (instituteurs). Nous avons choisi de rencontrer des enseignants exerçant dans des zones rurales fortement amazighophones ainsi que dans des centres urbains majoritairement arabophones, car nous avons posé comme hypothèse que les représentations peuvent différer suivant la place de la langue dans l'environnement des enquêtés et des élèves. Nous proposons de rendre compte de cette réception de l'amazighe unifié auprès d'enseignants en abordant trois points essentiels :

- L'impact de l'établissement de normes linguistiques sur le prestige de la langue.
- Les aspirations et les méfiances à l'égard du lexique standard.
- L'impact de la diglossie arabe préexistante sur les représentations des enseignants.

1-Aperçu de la réception de la langue amazighe standard auprès d'enseignants marocains

Au Maroc, c'est l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM), créé en 2001, qui a pour mission d'aménager la langue afin qu'elle puisse être enseignée et jouer un rôle véritable à l'échelle nationale. C'est plus précisément le Centre de l'Aménagement Linguistique qui est chargé de l'aménagement du corpus. C'est-à-dire qu'il doit parvenir à une langue amazighe standard, unifiée, qui soit commune aux trois grandes variétés amazighes : tarifite (au nord du pays), tamazighte (au centre) et tachelhite (au sud). Un grand travail a déjà été accompli, mais il s'agit d'un travail de longue haleine qui est encore en cours.

Il nous a semblé intéressant et légitime d'observer la réception de cette langue nouvellement unifiée dans le but de mieux cerner son évolution possible ainsi que son positionnement par rapport aux vernaculaires existants. C'est pourquoi nous avons mené une enquête de terrain auprès de quinze instituteurs (et inspecteurs de la langue) qui, depuis 2003, enseignent l'amazighe à leurs élèves du cycle primaire. Bien entendu, il s'agit d'une enquête « à chaud », puisque qu'elle se situe après deux ans d'enseignement seulement. Nous avons ainsi effectué des entretiens semi-directifs à la fois dans des zones géographiques majoritairement arabophones et dans des zones fortement amazighophones (tamazightophones et tachelhitophones).

Nous tenterons de présenter les représentations de nos enquêtés à l'égard de la langue nouvellement standardisée. Nous avons choisi des enseignants car ils sont dès aujourd'hui confrontés à cette langue à travers le manuel pédagogique *Tifawin a tamazight* élaboré par le Centre de Recherche Didactique et des Programmes Pédagogiques de l'IRCAM.

Avant de présenter les discours des enseignants, voici un bref rappel des décisions officielles en matière de standardisation de la langue.

Les décisions officielles en matière d'aménagement du corpus et leurs enjeux

Une gestion démocratique de la langue standard

Dans de nombreux cas, l'aménagement d'une langue, passe par l'identification d'une variété (souvent socialement dominante) qui sert de base à la standardisation. C'est la manière la plus économique de standardiser une langue. Or cette démarche est écartée d'emblée par les linguistes de l'IRCAM, et ce, pour des raisons pratiques (impossible d'identifier LA variété dominante, au Maroc) et idéologiques. Les aménageurs de l'amazighe sont donc confrontés à une tâche extrêmement complexe avec comme règle d'or de préserver « l'unité dans la diversité ».

Une standardisation progressive et convergente

Cette démarche des aménageurs implique une standardisation progressive, convergente, en deux étapes (à l'intérieur des trois grandes aires dialectales puis à l'échelle du pays). S'il apparaît logique de considérer que l'aménagement du corpus est un préalable à l'aménagement du statut d'une langue, il faut toutefois noter que la standardisation se fait également, et en grande partie, PAR l'enseignement. Les deux étapes de l'aménagement linguistique se retrouvent donc dans le cadre scolaire. C'est pourquoi il existe une régionalisation du manuel pédagogique *Tifawin a Tamazight*. Le manuel de 1^{ère} année est ainsi décliné en trois versions identifiables par des couleurs différentes. Le contenu est identique, mais la langue demeure fidèle, autant que possible, aux spécificités respectives des trois variantes. Les manuels de 2^{ème} et 3^{ème} année installent progressivement la langue unifiée, ils se présentent sous une version unique, mais reflètent néanmoins la diversité linguistique et permettent à l'apprenant de s'ouvrir sur les autres parlars.

Quelques domaines d'action des aménageurs

- Le choix d'un alphabet officiel

En 2003, le choix de l'alphabet *tifinaghe* comme graphie officielle de l'amazighe a officiellement mis un terme au débat concernant les trois systèmes de notation (latin, arabe, tifinaghe). Notons simplement ici qu'en amont comme en aval de cette décision, les réactions ont été vives. Nous avons pu constater que de façon générale – par exemple lors de colloques universitaires – l'alphabet latin n'est pas

véritablement abandonné au profit du *tifinaghe*. Si ce dernier est retenu pour l'enseignement scolaire, il est des domaines où la graphie latine semble perdurer, de façon transitoire ou non.

- La gestion de la variation lexicale

A l'évidence, l'amazighe connaît une grande diversité sur le plan lexical. L'on devine que cette richesse terminologique peut poser de sérieuses difficultés lorsqu'est adoptée une gestion démocratique de l'aménagement. En fonction des situations, dans la langue standard, ces variantes lexicales sont traitées comme des synonymes ou bien elles sont exploitées dans le cadre d'une redistribution sémantique, dans le but d'affiner les significations, d'enrichir la stylistique et la pragmatique de la langue, tout en comblant ses manques lexicaux.

- La gestion des emprunts

Sur la question de l'influence des langues avec lesquelles l'amazighe a été en contact, différents critères sont pris en compte (le degré d'intégration, le caractère concurrentiel de l'emprunt, etc.). Soulignons simplement que pour « retrouver » et réintégrer un terme amazighe dont l'usage s'est fait rare, les linguistes étudient les parlers proches, dans un premier temps, puis les variétés éloignées, et, en dernier recours, le kabyle et le touareg. L'élaboration de néologismes constitue donc le dernier recours des linguistes, en cas de vide dans le répertoire amazighe pour désigner un référent.

De façon générale, dans la gestion de l'aménagement linguistique, les mots d'ordre semblent être « modération » et « prudence ». Les linguistes sont bien conscients du risque d'épuration de langue, et de l'écueil qui ferait aboutir leur travaux à une « langue de laboratoire » méconnaissable de ses locuteurs.

Au vu de ces éléments, il est possible de s'interroger sur la place que la langue standard est en train de se ménager dans le paysage linguistique, la place que les locuteurs lui donnent actuellement. Autrement dit, est-il possible que l'unification des variétés dialectales amazighes aboutisse à une situation présentant à la fois une langue standard, véhiculaire, qui serait réservée à l'écrit et aux domaines formels, et plusieurs variétés – les différents vernaculaires en présence ?

C'est, entre autres, cette question de diglossie potentielle que nous avons tenté d'approcher et d'évaluer, en nous intéressant aux réactions des enseignants face à la langue nouvellement standardisée.

2. Aperçu de la réception de la langue amazighe unifiée auprès d'enseignants d'amazighe

Précisons qu'il s'agit ici d'une étude qualitative et non quantitative. A partir de quinze entretiens, nous avons retenu des paroles¹ estimées représentatives de nos enquêtés.

2.1. L'alphabet tifinaghe

Au vu des débats idéologiques ayant entouré la sélection de la graphie officielle, on aurait pu s'attendre à retrouver, dans le discours des enseignants, une illustration des différents arguments en jeu. Or, nous n'avons pu recueillir que très peu de réactions face au choix de la graphie officielle. Trois grands types de réaction sont à relever. Le premier concerne la mise en avant de l'aspect pratique de l'alphabet latin, face au *tifinaghe* :

« Je suis d'accord que c'est un héritage culturel, mais est-ce qu'il va permettre un épanouissement de cette langue? Je crois que non. Le latin aurait permis que les autres nous lisent »

Ici, le *tifinaghe* semble constituer un obstacle à la propagation de la langue. Cette opinion est d'ailleurs très souvent partagée par les personnes militant pour la reconnaissance de la langue-culture amazighe dans un cadre associatif.

Ensuite, les principaux arguments avancés en faveur de l'alphabet *tifinaghe* sont sa simplicité, son authenticité et son historicité :

« Le tifinaghe, c'est plus simple que l'arabe »

« C'est facile à dessiner pour les enfants, et puis c'est un art marocain. Tout le monde connaît le tifinaghe dans l'art, dans les grottes... »

On notera l'emploi du terme « dessiner » qui suggère l'aspect ludique, car inédit, conféré à cette graphie. Enfin, nombreuses ont été les réactions « neutres », comme ici :

« L'amazighe, c'est une langue comme toutes les autres. Les lettres sont nouvelles ? Il faut les accepter. Toutes les critiques... non (...) Et puis l'alphabet amazighe est très facile. Il n'y a pas de problème »

« Au début, il y a eu une résistance, c'est vrai. On craignait la langue. Les enseignants ont d'abord refusé l'alphabet IRCAM, mais après, ils l'ont accepté. Ils se sont rendu compte que c'était facile »

En somme, l'alphabet tifinaghe semble très bien accepté par les enseignants, malgré une éventuelle réticence initiale. Il est perçu par tous comme « facile », par certains comme plus approprié que l'arabe, et par d'autres comme possédant un ancrage spécifiquement marocain. Enfin et surtout, les consignes sont ce qu'elles sont, et cela suffit à ne pas remettre en cause les décisions officielles, et donc à faire entrer tout naturellement ce système d'écriture dans le cadre scolaire.

2.2. L'impact de l'établissement de normes linguistiques sur le prestige de la langue

Il est apparu que l'officialisation des normes linguistiques agit clairement en faveur de la langue standard. Les deux extraits suivants montrent que l'apparition de ces normes rehausse fortement le prestige accordé à la langue :

« Avant, je n'avais jamais pensé que la langue amazighe avait des règles elle aussi. Mais maintenant, j'ai compris que oui. Et ce sont les mêmes règles partout »

« Il y a des règles d'orthographe en amazighe, la segmentation est très importante. Ecrire un mot, c'est très facile, plus facile qu'en français, mais une phrase, là, c'est plus compliqué (...) C'est une langue riche, qui a des règles, il ne suffit pas de... »

Cette enseignante souligne, à plusieurs reprises, l'existence de règles grammaticales et orthographiques en amazighe, comme si avant cette prise de conscience, elle estimait que sa langue était une « langue sans règles », une langue « anarchique ». Il semble donc que les règles d'usage, les régularités repérables dans les discours aient été considérées comme inexistantes jusqu'à ce qu'elles soient reconnues officiellement comme des normes. Cette conséquence de la minoration que la langue a toujours subie paraît s'estomper et la mise au jour de cette grammaire intériorisée redonne à l'amazighe de la crédibilité en tant que langue.

2.3. Aspirations et méfiances à l'égard du lexique standard.

Lorsque nous avons questionné les enseignants au sujet du vocabulaire des manuels pédagogiques, ils ont, dans l'ensemble, montré une attitude mitigée face au traitement de la variation. Les deux extraits d'entretiens suivants font état d'un lexique standard qui se révèle déroutant pour certains enseignants (ici, des enseignants tamazightophones) :

« Le problème, c'est la langue standard. Ils ont tenté de trouver un lexique standard. Et pour nous, parfois, c'est étranger ... (...) On est amazighophones mais on a des difficultés à comprendre certains mots du livre »

« On dirait que la langue est celle du Souss, au niveau du vocabulaire surtout, et c'est un problème car on ne connaît pas tous les mots. Il nous faudrait un dictionnaire pour comprendre tout »

« Il y a des mots de notre langue zemmouri [parler local de la région de Khemisset] qu'on ne trouve pas dans le manuel »

Dans le fascicule, la langue, c'est un mélange du Souss et du Moyen-Atlas.

« Moi ça va, mais pour l'élève, c'est difficile. On rencontre des mots qu'on ne comprend pas, qu'on ne connaît pas »

Une certaine distance est ainsi établie entre la langue du manuel et la langue première des enquêtés. Sans aller jusqu'à rejeter les termes standards, ces enseignants évoquent néanmoins cette distance en terme de « problème ». Précisons que ces paroles illustrent essentiellement la vision des enseignants des zones fortement amazighophones où la langue standardisée vient se « confronter » au(x) vernaculaire(s) amazighe(s) des élèves. En classe, ces enseignants déclarent au sujet du traitement de la variation :

« On privilégie le mot courant dans la région »

« On transforme dans la langue qu'on pratique ici chez nous. On essaye toujours de trouver le mot qu'on utilise ici. On cherche le synonyme »

« On fait des efforts pour donner des synonymes »

Les enseignants se positionnent donc en tant que médiateurs ou conciliateurs. Ils disent introduire les termes officiels dans le répertoire verbal de leurs élèves, tout en préservant le cordon ombilical qui rattache la matière enseignée à la langue maternelle des élèves.

Dans les régions majoritairement arabophones, les réactions négatives – dubitatives- face à la langue standard ont été bien moins fréquentes, puisque lorsque les élèves sont majoritairement arabophones, la variation linguistique passe inaperçue des élèves, et donc constitue un enjeu moindre pour le professeur. Autrement dit, il n'a pas à ménager une place aux habitudes langagières déjà en place, à la langue maternelle des élèves dans ce nouvel enseignement. En outre, sur ce point nous avons eu un témoignage radicalement opposé, provenant d'une enseignante de Rabat qui déclare :

« J'aurais aimé commencer à enseigner une langue unifiée, pas les dialectes. J'aurais aimé quelque chose de correct depuis le début. Ça ne sert à rien d'enseigner les dialectes puisque de toute façon, les élèves ne les parlent pas »

Pour elle, en milieu urbain arabophone, la standardisation progressive n'a pas lieu d'être.

De façon générale, il semble donc qu'une partie des enseignants rencontrés (surtout en zones amazighophones) soient quelque peu déstabilisés par le lexique standard des manuels pédagogiques. Cependant, il est à noter que lorsque le travail de standardisation porte sur le remplacement des emprunts exo langues (principalement des emprunts à l'arabe), un relativement bon accueil est réservé aux néologismes². Ainsi, les « nouveaux » termes semblent mieux acceptés que les termes « rapatriés » d'autres régions, comme le suggèrent les deux extraits suivants :

« Par exemple, pour dire « livre », on dit *ktab*. C'est un mot arabe. On utilise beaucoup de mots arabes. L'IRCAM a remplacé tous ces mots par des mots amazighes. Pour *ktab* on doit dire *adliss* »

« Maintenant je suis contente quand tous mes mots sont amazighes. Et je suis heureuse parce que je ne parle plus moitié-moitié...tous mes mots sont amazighes. Même s'ils sont nouveaux, je suis contente »

Comme le fait remarquer un autre instituteur, l'amazighe enseigné à l'école vient remédier au fait que :

« C'est vrai que quand on parle, quand on ne connaît pas les mots en amazighe, *kan chelhu el'arabia* [on *chleuhise* l'arabe] »

On remarque ici que le travail sur la langue vient atténuer ce que Calvet nomme l'« insécurité formelle » (Calvet, 1999 : 168), c'est-à-dire le sentiment de ne pas parler comme il faudrait parler. Il

apparaît donc que lorsque les mots nouveaux s'inscrivent dans une optique de chasse aux emprunts superflus, le travail d'adaptation à la langue standard s'en trouve facilité. On constate une satisfaction de voir la langue « gagner en amazighité ».

Ainsi, la réception des différents éléments de la standardisation s'avère quelque peu ambiguë : elle traduit à la fois une satisfaction de voir la langue s'enrichir et se doter de normes, mais elle laisse entrevoir un certain scepticisme initial face à l'ampleur de la nouveauté lexicale. En outre, il est arrivé fréquemment de retrouver cette ambivalence chez une même personne enquêtée.

2.4. L'impact de la diglossie arabe préexistante sur les représentations des enseignants.

Naturellement, nous avons cherché à savoir quelle place occupe la langue nouvellement standardisée dans ce que l'on pourrait appeler le « marché linguistique intérieur » des locuteurs. Autrement dit, prend-elle, à leurs yeux, la place des vernaculaires ? Ou bien vient-elle se superposer à ces parlers telle la variété « haute » dans un schéma de diglossie, venant occuper une place jusqu'alors vide ? ou bien entre-deux ?

Sur ce point, plusieurs enquêtés ont spontanément dressé un parallèle avec la langue arabe :

« Pour la langue standard, c'est l'équivalent du classique »

« C'est comme pour l'arabe... Est-ce qu'un peuple parle la langue classique ? Non ! Donc ce n'est pas un problème »

On constate ici l'impact de l'environnement linguistique préexistant, c'est-à-dire la diglossie arabe, laquelle diglossie semble véritablement incarner un modèle de référence. Dans les extraits suivants, la « langue de l'école » réfère à la langue « haute » :

« On montre aux élèves que c'est la langue amazighe moderne, que c'est la langue de l'école »

« La langue que nous devons enseigner n'est pas la langue de la rue, c'est une langue qui doit servir à raisonner. La langue de l'école doit être une langue aménagée, qui va servir, plus tard, à des buts plus élevés »

La dichotomie « langue de la rue » / « langue de l'école » est ainsi établie comme un postulat qui neutralise en amont tout discours visant à remettre en question la langue standard.

La langue standard viendrait donc cohabiter avec les variétés parlées tout aussi légitimement que dans le cas de l'arabe. Notons également que la comparaison avec la langue officielle du pays, si elle est logique et naturelle, n'en est pas moins révélatrice d'une situation conflictuelle. Pour certains enquêtés, la langue arabe semble bien être un concurrent de l'amazighe, voire une menace. La langue amazighe standard apparaît ainsi comme un remède à cette concurrence déloyale. Si un profil diglossique de la langue amazighe se construit à l'image de celui de la langue arabe, cela n'apparaît pas comme un inconvénient mais bien comme un avantage.

Conclusion

Nous avons vu que la langue unifiée suscite des réactions ambivalentes chez les enseignants, et parfois même contradictoires. Elle semble incarner à la fois une aspiration et un objet de méfiance. Aspiration, car l'établissement de normes engendre un fort rehaussement du prestige de la langue. Ceci constitue un atout majeur à l'égard de l'acceptation de la langue standard. Méfiance, car lorsque le parler quotidien diffère grandement de la langue unifiée, la distance est parfois perçue comme brutale. Toutefois, d'après l'ensemble des témoignages recueillis, il apparaît que la nécessité de parvenir à une langue standardisée et unifiée ne soit pas remise en question. La standardisation est perçue comme un investissement à long terme (nombreux sont ceux qui ont évoqué les générations futures) et les enseignants semblent conscients des efforts d'adaptation à fournir pour que cette langue standard s'implante véritablement dans le paysage linguistique marocain.

Myriam ABOUZID
Laboratoire LIDILEM
Université Stendhal – Grenoble III France

¹ L'intégralité des entretiens dont sont extraits ces paroles apparaît dans notre mémoire : ABOUZAÏD, Myriam (2005) « L'aménagement de l'amazighe au Maroc : enjeux et réception auprès des enseignants ». Mémoire de Master 2 Recherche en Sciences du langage, sous la direction du Professeur J. Billiez. Laboratoire Lidilem. Université Stendhal, Grenoble III.

² Nous ne faisons pas, ici, la distinction entre néologismes « purs » (mots nouvellement forgés par les aménageurs de la langue) et termes « réhabilités » (qui peuvent être inconnus dans certaines régions, mais d'usage courant dans d'autres), l'important étant la nouveauté qu'ils présentent pour les enquêtés.

Références bibliographiques :

1) AMEUR, M. & BOUMALK, A. (dir.), 2004 : « Standardisation de l'amazighe, » *Actes du séminaire organisé par le Centre de l'Aménagement Linguistique* à Rabat, 8-9 décembre 2003, Publication de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Série : Colloques et séminaires.

2) BOUKOUS. A., 1995 : *Société, langues et cultures au Maroc*, série : Essais et études n°8, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Rabat, Maroc.

3) CALVET. L-J., 1987 : *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Payot, Paris.

4) CALVET. L-J., 1993 : *La sociolinguistique*, Collection Que Sais-je ? PUF, Paris.

5) CASTELLANOS. C., 2003 : « Enseignement et standardisation. Les deux urgences de l'amazighe : la langue commune et l'aménagement néologique » in *Les Actes du colloque international sur l'amazighe : « Education et langues maternelles : l'exemple de l'amazighe »*, organisé par la Fondation BMCE, pp.21-48.

6) COMITI. J-M & DI MEGLIO. A., 1999 : « La langue corse dans l'enseignement : norme(s) et fonctionnements » in Dabène, L. (coord.), *Les langues régionales. Enjeux sociolinguistiques et didactiques*, Lidilem, pp. 61-74.

7) FERGUSON. C., 1959 : « Diglossia ». *Word*, 15, pp.325-340.

8) IRCAM., 2003 : *Tifawin a tamazight 1, adlis n unlmad* (manuel pédagogique de l'élève), Casablanca : Afrique Orient.

9) IRCAM., 2004 : *Tifawin a tamazight 2, adlis n unlmad* (manuel pédagogique de l'élève), Rabat : Publication OKAD.

10) TAIFI. M., 2004 : « Si les Berbères ne s'entendent pas, qu'ils s'écrivent ! Pour une écriture grammaticale du berbère à usage didactique » in AMEUR, M. et BOUMALK, A. (dir.), *Standardisation de l'amazighe*, IRCAM, pp.30-43.

