

La langue tamazight en contexte plurilingue : problématiques sociolinguistique et didactique

La langue tamazight – nom générique d’un ensemble de variétés linguistiques maternelles apparentées et différenciées – coexiste avec d’autres langues aussi bien en Algérie que dans d’autres pays, notamment nord-africains et certains pays du Sahel. Ceci implique la prise de considérations particulières s’agissant des options méthodologiques didactiques rentrant dans le cadre de sa normalisation/standardisation et de son enseignement/apprentissage à l’école publique. On peut considérer qu’elle se trouve également, à un certain degré, en contact d’autres langues dans des contextes diasporiques européens, américains, canadiens, etc., grâce aux émigrés, mais aussi grâce aux écrivains, chanteurs, et comédiens amazighs qui l’exportent par le biais de leurs œuvres. L’équipe éditoriale de la revue *Timsal n tamazight* estime que ce fait mérite d’être relevé par ceux qui s’intéressent aux problématiques sociolinguistiques et sociodidactiques liées à la promotion de la place réelle de cette langue dans chacune des sociétés où elle est parlée ou écrite. Ces questions n’ont pour l’instant pas reçu l’attention suffisante des recherches et études scientifiques alors que les processus de promotion et de normalisation sont engagés dans les faits à partir de postures idéologiques ou tout simplement intuitives. Ce sera par conséquent la thématique de la 14^{ème} livraison de TNT.

Le multilinguisme – qui désigne la coprésence de plusieurs langues ou de variétés linguistiques dans un même contexte sociétal – est une caractéristique qui concerne la majorité des pays du monde. C’est une évidence arithmétique : on dénombre actuellement près de 7000 langues, réparties sur quelques 200 pays. Si on divise le premier chiffre par le second, on pourrait théoriquement trouver une trentaine de langues dans chaque pays (Calvet, 2017). En réalité, le nombre de langues dans un seul pays peut s’avérer beaucoup plus important¹, mais peut être aussi inférieur, comme c’est le cas en Europe ou dans

¹ Cependant ce n’est pas une répartition égale par pays/Etat. Dans une vingtaine de pays, on dénombre entre 155 et 885 langues par pays. C’est le cas notamment des suivants : Papouasie-Nouvelle-Guinée (885), Indonésie (779), Nigéria (543), Chine (542), Inde (462), Mexique (330), Bangladesh (326), Brésil (309), Cameroun (293), etc. (Cf. Université de Laval, 2020, www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/1div_recens.htm).

les pays d’Afrique du nord (Chachou, 2018) : on y parle généralement moins de dix langues. Cela dit, on considère que le multilinguisme est incontestablement la règle et non l’exception (Calvet, 2017 ; Riley, 2003). Mais on constate, paradoxalement, que seulement 2% de ces langues sont utilisées par 98% des pays du monde.

Ce multilinguisme réel implique, que les politiques linguistiques les encouragent ou non, des contacts de langues aux niveaux individuel et collectif. L’une des plus importantes conséquences de ces contacts d’un point de vue sociolinguistique ou didactique est le plurilinguisme, qui renvoie à la coprésence de plus d’une variété linguistique dans le répertoire langagier des locuteurs².

Les problématiques relatives au multilinguisme, aux contacts de langues et au plurilinguisme ont intéressé, entre autres, les sociolinguistes et les sociodidacticiens. Elles ont suscité beaucoup de travaux depuis les années 1950. Cependant, quand on parcourt l’essentiel de ce qui a été produit sur ce sujet, on remarque une évolution très marquée dans les conceptions des praticiens et même de certains théoriciens. Si à un certain moment le multilinguisme et les contacts de langues inquiétaient théoriciens et praticiens de l’enseignement des langues, au nom d’un certain purisme et d’une vision normativiste et monolingue des langues, et n’ont été étudiés que sous l’angle des interférences, force est d’admettre que les représentations qu’on leur associe aujourd’hui sont nettement plus positives au niveau de la recherche théorique. C’est assurément le cas dans la perspective d’une sociolinguistique et didactique du plurilinguisme (cf. par exemple : Bouhadiba, 1999 ; Cortier, 2009 ; Dourari, 1996, 2022 ; Elimam, 2004 ; Meksem et El Barkani, 2019 ; Morsly, 1986, 1996 ; Rispaïl, 2017 ; Taleb Ibrahimî, 1995). En traitant des études menées sur l’alternance codique et son rôle à l’école dans les cours de langue, Ehrhart (2002, p. 1412) parle d’un changement radical d’attitude qui passe « de très nuisible à tout à fait utile ».

2 La distinction entre multilinguisme et plurilinguisme a été rendue célèbre grâce aux publications du Conseil de l’Europe, notamment le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL) ou encore le Guide pour l’élaboration des politiques linguistiques et éducatives élaboré par Beacco et Byram (2007). On considère généralement que le premier terme concerne un territoire (on dira qu’un pays est multilingue) et que le second concerne les locuteurs (On dira que les citoyens de tel pays sont plurilingues).

Même si l'on entend encore parfois les voix conservatrices d'usagers des langues, de politiciens, de personnalités institutionnelles, et même de certains universitaires dont les discours visent à cloisonner les langues, encourageant de ce fait les tensions identitaires dont les retombées pourraient s'avérer dramatiques, on peut dire que généralement le plurilinguisme ne fait plus peur. Il constitue même dans nombre de programmes, l'un des objectifs assignés à l'école (dans les Etats de l'UE). On parle, par exemple en France, dès la fin des années 1990, d'un passage d'une didactique de la langue à une didactique du plurilinguisme (cf. Ghersa et Ammouden, 2018) et le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle est devenue l'une des priorités de l'enseignement des langues en Europe notamment. Or, le développement de cette compétence ne peut être envisagé si l'on continue à interdire le recours à une langue autre que celle enseignée dans la classe, si l'on n'entraîne et n'encourage pas les apprenants à tisser des passerelles entre les langues qu'ils connaissent, à pratiquer la traduction et la médiation, à favoriser les transferts positifs entre les langues de leurs répertoires, à considérer la coprésence des langues comme une richesse et un levier d'apprentissage, comme source de créativité, etc. Bref si on ne fait pas une véritable révolution didactique, en intégrant les connaissances récentes développées dans les neurosciences et les sciences cognitives- révolution qui a mis au jour de nouvelles compétences à développer chez les élèves et de nouvelles pratiques et modes d'agir professionnels en formation, chez les enseignants.

L'Algérie ne fait pas exception à l'analyse qui précède. C'est un pays multilingue et ses citoyens sont largement plurilingues. Plusieurs langues s'entremêlent et interagissent aussi bien à l'école et à l'université qu'en dehors de ces milieux, dans l'affichage public, dans les réseaux sociaux, dans la création artistique, etc. (Cf. Ammouden, 2018 ; Assalah-Rahal et Blanchet, 2007 ; Cortier et Kaaboub, 2022 ; Dourari, 2022 ; Taleb Ibrahim, 1996, 2004). Son paysage linguistique se caractérise par la coexistence de plusieurs langues maternelles ou premières (l'arabe algérien, le kabyle, le chaoui, le mozabite, le targui, etc.), de langues secondes (l'arabe scolaire et le français) et de langues étrangères sans ancrage sociétal comme l'anglais³. La manière avec

3 Pour une description détaillée de ce paysage linguistique et des statuts des principales langues qui y existent, Voir l'ouvrage édité il y a une année par les Éditions Frantz Fanon sous le titre *Penser les langues en Algérie* (A. Dourari, 2022).

laquelle ce répertoire langagier algérien a été géré a engendré non seulement une concurrence des langues (Taleb Ibrahim, 2004), mais également moult tensions identitaires, malaises linguistiques, sentiments de frustrations, etc. (Ammouden et Yahia Cherif, 2022 ; Dourari, 1996 ; 2004, 2022).

C'est dans ce contexte que tamazight – elle-même plurielle – résiste, évolue et interagit avec d'autres langues. Après de longs combats, tamazight a réussi à se rendre visible socialement dans quelques-uns de ces contextes. Elle a même acquis une certaine présence dans les institutions scolaires et universitaires. Elle tente difficilement de se rendre visible ailleurs parmi les autres langues dans les enseignes de commerces par exemple, même à Batna, à Béjaïa, à Bouira et à Tizi-Ouzou (Cf. Ammouden et Yahia Cherif, 2022 ; Bennaceur et Ammouden, 2021 ; Bennafa, 2022 ; Meksem, 2022 ; Tidjet, 2022). Le statut juridique de tamazight contribue à faciliter ses contacts avec d'autres langues aussi bien dans les milieux scolaires et universitaires qu'ailleurs (signalétique, sites internet, réseaux sociaux), en donnant lieu à divers types de mélanges de langues ou d'alternances codiques (Ammouden, 2018 ; Mahrazi, 2021).

Par ailleurs, il est à signaler que les changements théoriques relatifs aux conceptions/représentations du multilinguisme et du plurilinguisme ont eu un impact très positif sur les options didactiques institutionnelles algériennes. Avec la deuxième réforme du système éducatif algérien de 2008, la nouvelle *Loi d'orientation sur l'Éducation nationale* et les textes qui l'accompagnent véhiculent des formulations qui remettent clairement en question « l'unicisme identitaire et linguistique » (cf. Ammouden et Yahia Cherif, 2022) défendu lors de la première réforme qui avait essayé d'imposer l'arabisation⁴.

Dans la loi de 2008, on soutient que « le monolinguisme ne peut contribuer au développement du pays » et que l'Algérie doit encourager le plurilinguisme précoce. On recommande clairement dans les nouveaux textes d'adopter une didactique du plurilinguisme, de tisser des liens entre les langues enseignées à l'école, de tisser des liens entre les langues maternelles et étrangères, etc. (cf. Ghersa et

⁴ Il s'agit de la réforme lancée par l'ordonnance présidentielle du 16 avril 1976.

Ammouden, 2018). On soutient dans le *Référentiel général des programmes* », de 2009, que :

« La seule approche fiable, universellement admise et scientifiquement reconnue en matière d'enseignement/apprentissage des langues, est une approche intégrée, réflexive et coordonnée des langues en présence. » (RGP, p. 18).

On préconise également, dans le *Guide méthodologique d'élaboration des programmes*, la didactique intégrée des langues :

« La réforme de notre système éducatif se doit d'assurer un traitement scientifique et pédagogique intégré aussi bien des langues maternelles que des langues étrangères ; un traitement rationnel et coordonné des faits de langue ». (2009, p.24).

En traitant par exemple de l'enseignement de la langue arabe, on recommande ce qui suit :

« Tout au début de l'enseignement/apprentissage de la langue arabe [scolaire], les enseignants et pédagogues devront prendre en considération les acquis linguistiques antérieurs des élèves, pour que la transition des substrats (arabe dialectal et berbère [tamazight]) à la langue d'enseignement se fasse le plus facilement possible » (RGP, p. 64 ; GMEP, p.24-25).

Cette nouvelle conception a trouvé de nombreux échos lors de la Conférence nationale sur l'évaluation de l'application de la réforme, organisée par le Ministère de l'Éducation Nationale au Club des pins du 24 au 27 juillet 2015. Des chercheurs qui y ont préconisé le recours à une didactique du plurilinguisme pour remédier à l'échec de l'école. A. Dourari (2015) avait déclaré :

« Garantir la maîtrise de l'arabe scolaire et des langues étrangères (secondes), réhabiliter les langues maternelles des Algériens, c'est mettre en place une école de la réussite qui renforce la science et l'identité algérienne ».

Force est d'admettre que ces changements dans les discours des chercheurs et de la tutelle sont restés au stade des recommandations contrariées par la force d'un courant conservateur ancré dans les institutions. Sur le terrain des outils didactiques (programmes, manuels, etc.) et des pratiques de classe, l'inertie fait qu'on s'attache

encore à l'idée du monolinguisme et à l'idée de séparation des langues. On continue à refuser de prendre de manière systématique la pluralité linguistique algérienne, à faire peu cas de l'arabe algérien, des variétés linguistiques (kabyle, chaoui, mozabite, etc.) en s'accrochant à l'enseignement dans toutes les régions de « tamazight »- langue unique artificielle, etc.

Or, cela est clairement en porte à faux avec les approches cognitives et neuroscientifiques de la didactique des langues (cf. A. Dourari, 2015, 2022).

L'ensemble de ces évolutions, leurs conséquences et leurs implications ne peuvent être ignorés par les travaux de recherche portant sur les langues et sur leur enseignement-apprentissage. C'est justement sur ces changements que la revue *Timsal n tamazight* N 14 invite à réfléchir. Plus particulièrement sur l'adéquation des méthodes didactiques adoptées avec la réalité sociolinguistique marquée par le multilinguisme et le multiculturalisme.

Les propositions de contribution peuvent s'inscrire dans l'un des axes suivants (liste non exhaustive) :

1. Tamazight à l'école : norme ou normes et fonctionnalité sociale ;
2. Tamazight et ses variétés : quelle didactique des langues maternelles ? Quels contenus ?
3. Les approches sociodidactiques, neuroscientifiques et cognitives
4. Tamazight et les autres langues dans le paysage linguistique algérien (dans l'affichage public, sur Internet, dans les administrations étatiques ou privées, etc. : Diglossie ? Complémentarité ou Compétition ? Différentes formes de mélanges de langue ? Impacts sur la création des néologismes ? etc.) ;
5. Tamazight et les autres langues dans le contexte scolaire et universitaire (place et importance par rapport aux autres langues ? Passerelles avec d'autres langues ? Quelles possibilités de mise en convergence didactique entre tamazight et les autres langues ? Quels rôles peuvent jouer le Kabyle, le chaoui, etc. et les acquis antérieurs des apprenants dans l'enseignement-apprentissage de la norme construite du « tamazight à l'école » ? etc.) ;
6. Comment organiser concrètement l'enseignement en/des langues maternelles dans les premiers stades de scolarisation ?

7. Norme (s) retenue (s) et problèmes de Traduction/interprétation de tamazight vers d'autres langues et vice-versa (Affichage public, romans, chansons, etc.) ;
8. Adaptations d'œuvres d'autres langues vers le tamazight (théâtre, dessins animés, etc.) et vice-versa. Quelle (s) norme (s) de référence ?
9. Tamazight et les autres langues dans les autres pays amazighophones ;
10. Tamazight et les autres langues en contexte diasporique (Amérique, Canada, Europe, etc.).

NB. -Les contributions qui ne s'inscrivent pas dans la thématique du numéro peuvent être soumises pour la rubrique Varia, qui pourrait contenir 3 articles au maximum.

-Un appel est lancé aussi pour la rubrique « Art et culture » pour la publication de productions en langues maternelles algériennes.

Prof. Abderrezak DOURARI

Prof. M'hand AMMOUDEN

Références bibliographiques

- AMMOUDEN M'hand. 2018, « Le plurilinguisme dans le paysage linguistique algérien : catégories, objectifs et impacts », *Repères-Dorif*, n°16, www.dorif.it/reperes/mhand-ammouden-le-plurilinguisme-dans-le-paysage-linguistique-algerien-categories-objectifs-et-impacts/
- AMMOUDEN M'hand et YAHIA-CHERIF Rabia (2022). Tamazight et ses graphies dans les enseignes de la ville de Béjaia : étude sociolinguistique, *Timsal n Tamazight*, n°13, p. 51-88. url. www.asjp.cerist.dz/en/article/209698
- ASSELAH-RAHAL Safia et Blanchet Philippe, 2007, *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie : rôles du français en contexte didactique*, Louvain-la-Neuve : Editions EME
- BOUHADIBA Farouk A.N., 1999, Continuum linguistique ou alternance de codes ? Essai d'analyse dynamique des faits Etat des lieux, *Cahiers de linguistique et didactique*, n°1, p.13-24, URL. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/135130>
- BEACCO Jean-Claude et BYRAM Michael, 2007, De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Url : <https://rm.coe.int/16802fc3ab>
- BENNACEUR, Ilyes et AMMOUDEN, M'hand, 2021, « Les langues dans les enseignes commerciales de la ville de Batna », *Studii de gramatică contrastivă* n°36, p.6-20, http://studiidegramaticacontrastiva.info/wpcontent/uploads/2021/12/S_GC-36-2021-5-19-Bennaceur-Ammouden.pdf
- BENNAFA Samira, 2022, L'environnement scriptural de la ville de Tizi-Ouzou Contacts, conflits, représentations, domination et poids des langues, *Timsal n Tamazight*, n°13, p.37-49. www.asjp.cerist.dz/en/article/209697
- CALVET Louis-Jean, 2013, *La sociolinguistique* (9^{ème} édition). Paris : PUF.
- CHACHOU Ibtissem, 2018, *Cours de Sociolinguistique du Maghreb*. Alger : Hibr.
- CORTIER, Claude, 2009, « Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité : éducation bi/plurilingue et projets

interlinguistiques », *Synergies Italie*, 5, 109-118. Url : <https://gerflint.fr/Base/Italie5/cortier.pdf>

- CORTIER Claude, A. KAABOUB, 2022, Le plurilinguisme algérien dans les enseignements universitaires: vers de nouvelles configurations? *Recherches et applications. Le Français dans le monde*, n°71, pp.86-97. ([hal-03787601](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03787601))

- EHRHART Sabine, 2002, L'alternance codique dans le cours de langue. Url.

<http://ssl.webs.uvigo.es/actas2002/07/03.%20Sabine%20Ehrhart.pdf>

- EL BARKANI Bouchra et MEKSEM Zahir, 2019, *Plaidoyer pour la variation - Mélanges en hommage à Marielle Rispaïl*, Editions EME

- ELIMAM, Abdou, 2004, *Langues maternelles et citoyenneté en Algérie*, Oran, Dar El gharb

- DOURARI Abderrezak 1996, Pluralisme linguistique et unité nationale.- *Publications de l'Université de Rouen*, n° 233.

- DOURARI Abderrezak 2003, *Les malaises de la société algérienne d'aujourd'hui: crise de langues et crise d'identité*, Alger, Casbah éditions.

- DOURARI Abderrezak, 2015, « Les langues dans la société algérienne et dans le système éducatif: vers une stratégie de réussite », Conférence orale, « *Conférence nationale sur l'évaluation de l'application de la réforme* », Club des pins du 24 au 27 juillet 2015.

- DOURARI Abderrezak, 2022, *Penser les langues en Algérie*. Boumerdes : Editions Frantz Fanon.

- GHERSA, Assia et AMMOUDEN M'hand, 2018, Apports sociodidactiques pour l'enseignement du français dans le cadre de la didactique convergente : possibilités et obstacles. *Didacstyle* n°10, p. 106-125. url. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/56017>

- MAHRAZI Mohand, 2021, Alternance codique en situation de classe de tamazight: types, fonctions et Stratégies, *Timsal n tamazight* n°12, p. 29-60, url. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/175772>

- MEKSEM Zahir, 2022, Etat des lieux sur la présence graphique de tamaziyt : elle est partout et presque nulle part. *Timsal n Tamazight*, n°13, p. 109-133. url. www.asjp.cerist.dz/en/article/209700

- MORSLY Dalila (1986), « Multilinguism in Algérie », in. Fishmn J., Tabouret-Keller A et al., *The Fergusonian impact*. Berlin, Mouton de Gruyter, p. 253-263.

- MORSLY, Dalila (1996) « Alger plurilingue », *Plurilinguismes*, n° 12, 1996.

- RILEY Philip (2003). Le « linguisme » - multi- poly- pluri ? Points de repère terminologiques et sociolinguistiques. Dans Francis Carton et Philip Riley (dirs) Vers une compétence plurilingue, *Français dans le monde, recherches et applications*, n° spécial, p.8-17.
- RISPAIL Marielle (dir.), 2017, Abécédaire de sociodidactique : 65 notions et concepts, Saint-Etienne : Publications de l'Université de Saint-Étienne
- TALEB-IBRAHIMI, Khaoula, 1995,. Les Algériens et leur(s) langue(s). Éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne. Alger : Dar El-Hikma.
- TALEB IBRAHIMI Khaoula, 2004, L'Algérie : coexistence et concurrence des langues, *L'Année du Maghreb*, I, p. 207-218. URL : <http://journals.openedition.org/anneemaghreb/305>
- TIDJET Mustapha, 2022, « Tamazight dans l'environnement à El Kseur », *Timsal n Tamazight*, n°13, p. 51-88. p. 89-107. www.asjp.cerist.dz/en/article/209699