

L'enseignement du berbère au Maroc. De quel berbère parle-t-on ?

Abdallah EL MOUNTASSIR
Université d'Agadir

Contexte de la problématique

Aujourd'hui, sur les 6700 langues qui coexistent sur notre planète, on dénombre à peine 200 langues écrites et qui bénéficient d'un enseignement. Selon les linguistes (Crystal, 2000 ; Boudreau, Dubois, Maurais et McConnel 2002), d'ici les cinquante prochaines années, 50 à 80 % des langues minoritaires sont menacées de disparition. De nos jours, il est très difficile qu'une langue purement orale et qui ne bénéficie pas d'un enseignement se maintienne encore. Nous assistons aujourd'hui aux grands dangers qui menacent la majorité des langues qui sont parlées dans le monde.

Par ailleurs, dans beaucoup de sociétés on observe une pression sociale, de plus en plus forte, pour le développement et l'enseignement de ces langues menacées. La promotion de ces langues s'inscrit dans une perspective générale des politiques gouvernementales de développement humain. L'enseignement de ces langues constitue un outil nécessaire non seulement pour la préservation et la revitalisation de ces langues, mais c'est aussi un moyen d'assurer leur survie.

Dans ce contexte, les linguistes et les spécialistes sont confrontés à des difficultés sérieuses pour l'intégration de ces langues dans le système scolaire. Ces difficultés sont souvent liées au problème de la gestion des variations dialectales (élaboration d'une langue standard, norme à enseigner, normalisation du système d'écriture) et à l'absence d'outils pédagogiques indispensables à l'enseignement de ces langues.

L'expérience récente de l'enseignement du berbère au Maroc soulève aussi cette problématique et fait apparaître plusieurs difficultés :

- gestion de la variation linguistique,
- passage à l'écrit,
- formation des enseignants,
- élaboration d'une terminologie grammaticale propre à la langue berbère.

A cela il faudrait ajouter le manque de travaux dans le domaine de la didactique du berbère. Les publications et les études linguistiques berbères ont atteint ces dernières années une phase considérable. La plupart de ces travaux portent sur des descriptions linguistiques (phonétique / phonologie, morphologie, syntaxe, lexique, ...). Par contre, les recherches approfondies en linguistique appliquée sont rares, et les travaux portant sur la conception d'outils pédagogiques de base (méthodes de langue, grammaires, guides d'orthographe, dictionnaires), indispensables à l'enseignement du berbère, restent encore peu valorisés dans les milieux universitaires des berbérissants. Les chercheurs et les spécialistes se sentent donc interpellés par ces difficultés et se trouvent devant des situations d'urgence auxquelles ils doivent réagir.

Quand on parle de l'enseignement d'une langue, ça suppose l'existence d'une langue standard, une langue de référence, **une norme** codifiée dans les manuels scolaires. Le concept de norme linguistique dans une communauté s'est développé surtout avec les travaux des sociolinguistes. Dans ces travaux, on distingue deux types de normes :

- normes implicites : appelées aussi normes descriptives ou objectives, ces normes identifient l'usage courant d'une langue. Il s'agit des normes observées dans une communauté linguistique donnée sans apporter des jugements de valeur à tel ou tel fait de la langue.
- normes explicites : dites aussi normes prescriptives ou sélectives, ces normes sont identifiées comme étant le modèle à suivre. Ce sont les normes valorisées, formulées et codifiées dans les ouvrages de référence (dictionnaire, grammaire, ...) et dans les manuels scolaires.

La principale difficulté des langues qui sont récemment intégrées à l'enseignement, comme c'est le cas du berbère au Maroc, c'est de trouver

un équilibre entre les usages (variations) linguistiques et la norme enseignée à l'école.

Norme scolaire et usage courant dans l'enseignement du berbère

L'objet de cet article est d'étudier les rapports entre usage courant du berbère (ici le tachelhit du Souss) et la norme enseignée à l'école, et d'examiner par la suite comment l'enseignement proposé tient compte de ces rapports. En d'autres termes, le point de départ de cette étude s'articule autour de deux questions principales :

- quelle est la place réservée à la variation et à la pratique courante de la langue dans cet enseignement ?
- comment les élèves de la région du Souss (locuteurs de tachelhit) s'identifient à la norme scolaire ?

Les réflexions que je livre ici sont les résultats d'une recherche en cours depuis quatre ans à propos de l'enseignement du berbère. Pour cette recherche, j'ai eu plusieurs entretiens avec les enseignants et j'ai effectué plusieurs enquêtes sur le terrain dans plusieurs écoles primaires de la région du Souss (Agadir-Idaw Tanan, Achtouken-Ayt Baha, Taroudant et Tiznit).

A propos de la formation des enseignants, il est important de préciser ici que jusqu'à présent tous les enseignants du berbère sont formés et *grammatisés* en arabe ou en français. En d'autres termes, ce sont des enseignants d'arabe ou du français qui ont eu des connaissances grammaticales dans l'une de ces deux langues. Pour le berbère, ces mêmes enseignants ont bénéficié d'une formation de quelques jours (une semaine au maximum). Les connaissances grammaticales en berbère de ces enseignants ne peuvent être donc que très limitées¹.

¹ L'enseignement d'une langue suppose évidemment la formation des enseignants en grammaire de cette langue. Les spécialistes parlent dans ce cas d'un processus de *grammatisation* des enseignants qui permet à ces derniers d'acquérir un savoir métalinguistique de la langue qu'ils enseignent. Par ailleurs, on oppose le savoir métalinguistique, c'est-à-dire une réflexion consciente des

Pour mener cette étude, j'ai établi un questionnaire contenant un nombre de points que je résume dans les cinq axes suivants :

(i) est-ce que les enseignants du berbère sentent une différence entre la pratique courante de la langue (tachelhit) et la norme enseignée à l'école ?

(ii) Comment cette différence entre les deux usages est vécue par les enseignants et par les élèves ?

(iii) Dans un cours, y a-t-il l'intervention de l'usage courant ou juste l'emploi de la norme scolaire ?

(iv) Est-ce que les élèves emploient leur langue courante dans un cours du berbère ?

(v) Est-ce que l'emploi de cette pratique courante de la langue par les élèves est considéré par les enseignants comme une faute, comme emploi incorrect ?

Il s'agit ici d'une présentation sommaire² des grands axes que constitue ce questionnaire. Pour ce qui est du premier axe, la plupart des enseignants (une cinquantaine) interrogés sur cette question déclarent qu'ils sentent la différence entre la pratique courante de la langue et la norme enseignée à l'école :

- *ur saswa ġmk-lli ttinin imħdaren ġ-tg^omma-nsn d-aylli tlmaden ġ-tinmel* « il y a une différence entre ce que les élèves disent à la maison et ce qu'ils apprennent à l'école » (enseignant de 45 ans)

Certaines réponses sont parfois nuancées, comme dans les déclarations suivantes :

locuteurs sur le fonctionnement grammatical d'une langue, au savoir épilinguistique qui est de nature intuitive (Auroux 1994).

² L'ensemble de cette recherche avec les résultats détaillés fera l'objet d'une publication ultérieure

- *yyih, naḥya-tn s-imikk* « oui, il y a une différence mais elle n'est pas aussi grande » (enseignant de 28 ans)

- *yyih, nkki ar zrrağ is tn naḥya, macc illa ġilli-ḥ tn naḥya s-gigan, illa ġilli-ḥ tn naḥya s-imikk* « je sens la différence, mais ça dépend des niveaux de langue : il y a des niveaux où la différence entre les deux usages est plus grande, mais dans d'autres, les deux usages sont plus proches. » (enseignante de 36 ans)

Un exemple que citent souvent les enseignants où la différence entre les deux usages est plus grande est le terme *massa*, emprunté au touareg, qui signifie « madame » (*massa Yamna* : madame Yamna). Ce même sens se traduit par *lalla*, mot bien attesté dans l'usage courant du tachelhit.

A propos de l'intervention de l'usage courant dans un cours du berbère, toutes les séances de cours auxquelles j'ai assisté, j'ai remarqué que les deux usages de la langue sont employés aussi bien par les élèves que par les enseignants. Ces derniers m'expliquent que l'emploi de l'usage courant de la langue est nécessaire dans les cours du berbère pour des raisons pédagogiques (faciliter la compréhension). Toujours selon les enseignants, les élèves ont tendance à utiliser beaucoup plus les termes appartenant à leur pratique courante de la langue que les termes proposés dans les manuels scolaires. Voici quelques exemples :

Pratique courante	norme scolaire
<i>tigmmi</i>	<i>taddart</i> « maison »
<i>igenzi</i>	<i>tannirt</i> « front »
<i>mqquren</i>	<i>amqqran</i> « grand » (adj.)
<i>tğli-d tafukt</i>	<i>tuki tafukt</i> « le soleil se lève »

Il est beaucoup plus difficile pour un élève du Souss d'employer *taddart*, terme enseigné dans les manuels scolaires pour le sens de « maison », que *tigmmi*, terme assez fréquent dans le langage courant. Le mot *taddart* est bien attesté en tachelhit mais avec un autre sens qui est « ruche ». Ces deux termes ne sont donc pas synonymes dans ce parler. D'où la difficulté pour les élèves du Souss d'utiliser *taddart* pour

« maison ». Par contre, *tannirt* « front », autre mot enseigné dans le manuel scolaire, fait partie des termes qui sont complètement inconnus en tachelhit : on a remplacé le terme de l'usage courant *igenzi* par un terme emprunté à un autre parler.

L'exemple *mqquren* / *amqgran* est un exemple qui illustre une différence de type morphologique entre l'usage courant de la langue et la norme proposée. Le terme *amqgran* (fém. *tamqrant*) est une forme adjectivale (masc. sing.) en *-an* qui est inconnue en tachelhit. Dans ce parler, on recourt souvent pour ce type d'adjectif à la forme participiale des verbes d'état : *imǧur* → *mqquren*, *imlul* → *mllulen* « blanc », etc. Précisons ici que ce type d'adjectif en tachelhit reste invariable pour le masculin et le féminin : *argaz mqquren* « homme âgé », *tamǧart mqquren* « femme âgée ». Par contre, la forme en *-an* s'accorde en genre *argaz amqgran*, *tamǧart tamqrant*. Il s'agit donc ici pour l'élève du Souss d'une nouvelle forme (*-an*) d'adjectif.

Vers le « bon » et le « mauvais » usage du berbère ?

Donc, l'emploi restrictif de la norme scolaire dans un cours du berbère pose d'énormes difficultés pédagogiques. En ce sens, ces enquêtes ont permis de constater que de nombreux élèves montrent de plus en plus une certaine confusion entre leur pratique courante de la langue et la norme de l'école. Dans ce cas, l'élève se trouve constamment confronté à cette situation qui consiste à choisir entre l'exigence de la norme scolaire et la pratique quotidienne de la langue. Ceci rejoint l'autre aspect auquel je me suis intéressé dans cette recherche. Il s'agit de savoir si l'emploi de cette pratique courante de la langue par les élèves est considéré par les enseignants comme un emploi incorrect. Sur ce point, les enseignants donnent des réponses contrastées. La majorité des enseignants (43 enseignants / 54 enquêtés) soutiennent que l'usage de la langue figurant dans les manuels scolaires doit être considéré comme la norme qu'il faut suivre, et par conséquent, cet usage est la forme correcte du berbère (*imǧdaren illa flla-sn ad ssenn ay-lli illan ǧ-udlis* « les élèves doivent apprendre ce qui est enseigné dans le manuel » (enseignant de 31 ans). L'autre catégorie d'enseignants affirme par contre qu'elle accepte

l'emploi du langage courant des élèves dans un cours du berbère sans le considérer comme un emploi incorrect. Par ailleurs, j'ai relevé un certain désarroi de quelques enseignants qui ne savent plus trop quels mots ils doivent enseigner : les mots de l'usage réel de la langue ou les mots figurant dans le manuel scolaire ? (*ur sul nssen ma rad nssaqra, izd tamazight lli sawaln imhdaren ġ-tg^omma-nsn nġd xtelli illan ġ-udlis* « nous ne savons plus ce que nous allons enseigner : la berbère que les élèves parlent à la maison, ou le berbère qui figure dans le manuel scolaire. », enseignant de 47 ans)

A travers plusieurs entretiens avec les enseignants et ma présence aux plusieurs séances de cours du berbère, j'ai constaté qu'un discours du « bon » et de « mauvais » usage de la langue berbère se développe et devient de plus en plus présent dans le milieu scolaire. En d'autres termes, il s'agit d'une vision du langage selon laquelle on classe les faits linguistiques selon des catégories de bon, mauvais, correct, pur, fautif, etc. Selon ce discours, il existe un « bon » usage, et par conséquent, un « mauvais » usage du berbère.

L'émergence de cette idée du « bon usage » du berbère aura sûrement des conséquences néfastes sur l'avenir de la langue et la culture berbères. J'examine ici deux aspects de ces conséquences :

- développement d'une situation diglossique du berbère
- rupture entre norme scolaire et ancrage culturel (références socioculturelles)

Comme dans la plupart des situations de diglossie, il y aurait une norme de l'école qui serait en position « haute, supérieure », une langue « authentique », une langue d'élites, et l'usage courant qui serait en position « inférieure, basse ». Cette situation engendre également une différence au niveau de valeurs qu'on attribue à ces deux langues qui se traduit par une dévalorisation de la langue courante. Il y a donc un risque énorme chez les élèves de dévaloriser leur langue maternelle et leur pratique réelle de la langue. D'où également un autre risque qui est la perte des parlers régionaux. En ce sens, le berbère, tel qu'il est enseigné aujourd'hui à l'école, ne représentera plus une identité commune forte mais deviendra la marque d'une nouvelle élite.

Toute langue reflète et traduit le vécu humain, social et culturel d'une communauté donnée. La langue constitue un outil d'expression privilégié des sentiments et des valeurs intimes des locuteurs. Et parmi les priorités fondamentales de l'enseignement des langues maternelles, c'est justement de tenir compte et de promouvoir cet environnement culturel de ces langues (v. Boudreau, Lise, Maurais et Grant., 2002). Et si cet enseignement de langue maternelle ne tient pas compte de l'ancrage culturel du milieu dont il est question, ceci provoque chez les locuteurs ce que les spécialistes appellent une insécurité linguistique et culturelle (v. Bavoux, 1996 ; Bretegnier et Ledegen, 2000 ; Moreau, 1996)

Pour les spécialistes de l'éducation, tout enseignement de langue maternelle, particulièrement au niveau primaire, doit tenir compte du contexte culturel des apprenants. Ceci permet aux enfants de valoriser leur langue et d'éviter de créer un sentiment d'insécurité linguistique et culturelle. Pour illustrer cet aspect, je donne ici un exemple qui figure dans les manuels scolaires du berbère : *massa* qui signifie « madame » (*massa Yamna* : madame Yamna). Ce terme, qui n'est pas attesté dans les parlers berbères marocains, est emprunté au touareg. *Massa* correspond donc à un contexte géographique et culturel spécifique et à un mode de vie propre au monde touareg, et qui est différent du berbère du Souss. Ce terme, qui appartient au vocabulaire de la politesse, ne représente pour les apprenants aucune réalité culturelle, puisque les élèves berbérophones du Maroc ne partagent pas les mêmes références socioculturelles avec les élèves touaregs. Dans ce sens, le terme *massa* est inapproprié dans ce contexte.

La question de la gestion de la variation linguistique dans l'enseignement des langues maternelles fait partie des questions redoutables. Et dans le domaine berbère, cette question est loin d'être réglée. Comment l'enseignement du berbère peut-il réussir à rassembler l'exigence d'un berbère « standard marocain » avec le foisonnement et les richesses des parlers régionaux ? Dans cet enseignement, comment

l'élève arrive-t-il à sentir un continuum entre sa langue maternelle quotidienne et la norme enseignée à l'école ? Rappelons que ce continuum est nécessaire et indispensable pour garantir la sécurité linguistique et culturelle des apprenants, particulièrement au niveau de l'enseignement primaire. Après sept années d'expérience de l'enseignement du berbère au Maroc, ces questions préoccupent de plus en plus certains spécialistes et chercheurs berbérisants. Le moment est venu de passer à l'action et à la mise en œuvre des mesures propres à l'évaluation et à l'amélioration de la qualité de cet enseignement. Il y a ici un immense chantier de recherche qui nécessite des travaux et des enquêtes sur le terrain. C'est par cette voie scientifique et raisonnable qu'on peut établir le débat et nourrir des réflexions sur cette question capitale qui est l'enseignement du berbère.

Références bibliographiques

- Auroux, S. (1994), *La Révolution technique de la grammatisation. Introduction à l'histoire des sciences du langage*, Liège, Mardaga.
- Bamgbose, A. (1993), « Langues déshéritées, langues menacées et langues moribondes », in *Diogène. Langues en péril II, L'Afrique*, n° 161 (janvier-mars), pp. 23-30.
- Bavoux, C. (éd.), (1996), *Français régionaux et insécurité linguistique*, Paris, L'Harmattan.
- Boudreau, A., Lise, D., Maurais, J, et Grant, M. (éd.), (2002), *L'écologie des langues*, Paris, L'Harmattan.
- Bretegnier, A., Ledegen, G. (éd.), (2000), *Sécurité linguistique / insécurité linguistique : terrains et approches diversifiés*, Paris, L'Harmattan.
- Canut, C. (1998), « Pour une analyse des productions épilinguistiques », in *Cahiers de Praxématique, Représentations, discours, et analyse de discours*, 29, pp. 69-80.
- Chaker, S. (1996), « Enseignement du berbère », *Encyclopédie berbère*, XVII, Aix-en-Provence, Edisud, p. 2644-2648.

- Crystal, D. (2000), *Language death*, Cambridge, Cambridge University Press.
- El Mountassir, A. (1999), *Initiation au tachelhit. Langue berbère du sud du Maroc*, Paris, Asiatheque - Langues & Monde.
- El Mountassir, A. (2003), *Dictionnaire des verbes tachelhit – français. Langue berbère du sud du Maroc*, Paris, L'Harmattan.
- El Mountassir, A. (2004), *Amarg. Chants et poésie amazighs (Langue berbère du sud du Maroc)*, Paris, L'Harmattan.
- El Mountassir, A. (2008), « L'oralité traditionnelle et la nouvelle littérature berbère : rupture ou continuité ? », *Actes du Colloque International Orality and New Dimension of Orality*, M. Lafkioui et D. Merolla (éd.), Publications Langues'O, pp. 39-49.
- Gardy, P., Lafont, R. (1981), « La diglossie comme conflit : l'exemple occitan », in *Langages* 6, pp. 75-91.
- Marcellesi, J.B. (1981), « Bilinguisme, diglossie, hégémonie : problèmes et tâches », in *langages* 6, pp. 5-11.
- Moreau, M.-L. (1996), « Insécurité linguistique : pourrions-nous être plus ambitieux ? », *Français régionaux et insécurité linguistique*, (Bavoux éd.), Paris, L'Harmattan, pp. 103-115.
- Moreau, M.-L. (1998), « De l'imaginaire linguistique à la politique linguistique. À la recherche d'un standard pour le diola (Casamance, Sénégal) », *Imaginaires linguistiques en Afrique*, (Canut, éd.), Paris, L'Harmattan, pp. 109-118.
- Neveu, F. (2004), *Dictionnaire des sciences du langage*, Paris, Armand Colin.
- Péronnet, L. (2002), « Grammaire de l'oral et enseignement des langues : Une question d'écologie linguistique? », *L'écologie des langues*, Boudreau A., Lise D., Maurais J., et Grant M. (éd.), Paris, L'Harmattan, pp. 125-146.