
Plaidoyer pour un enseignement polynomique

Mouloud Lounaouci

Doctorant en linguistique

Lounaouci_mouloud@yahoo.fr

1-Introduction :

Quelle langue enseigner ? D'apparence anodine, cette question amène une réponse qui n'est pas simplement d'ordre technique. Ce n'est pas seulement un problème pédagogique ou didactique, sans quoi il aurait suffi de confier la tâche aux spécialistes, à charge pour le « département enseignement » du ministère de mettre en application.

Concrètement, le passage de l'oral à l'écrit, surtout quand on a la prétention d'enseigner la langue, est une opération complexe. La langue n'est, effectivement, pas un simple outil de communication, elle est aussi un instrument du « pouvoir symbolique, de formation et de reformation des structures mentales » visant « à faire reconnaître un nouveau discours d'autorité » (P.Bourdieu, 1989).

C'est pourquoi, les arguments avancés pour justifier un choix, en matière de langue, sont toujours pseudo-scientifiques. L'idéologie et le politique sont la base même de la décision finale. L'instituteur n'est-il pas pour reprendre G. Davy le fantassin de la république ? Autre dit celui par qui se reproduit le système.

Je m'essaierai, malgré tout, à défendre la thèse d'un enseignement polynémique du berbère dans un pays qui est le sien mais qui n'a été reconnu que depuis peu.

2- La langue berbère et la famille chamito-sémitique

Parlée sous la forme de ses différentes variétés dans toute l'Afrique du nord et du Sahel, le berbère était également une réalité (sous forme de Guanche) aux Iles Canaries probablement jusqu'au XVII^e siècle. On le retrouve, aujourd'hui encore, à Siwa (oasis égyptienne), quoique en régression.

De nombreuses hypothèses sur les origines de la langue berbère (sémitique, basque, ouralienne, étrusque, grecque...) ont été proposées mais n'ont pas résisté aux arguments linguistiques. C'est en 1924 que M. Cohen rattache la langue berbère à la famille chamito-sémitique, origine actuellement communément admise. Pour étayer sa théorie, M. Cohen s'appuie notamment sur « la cohérence générale des structures de la langue avec des concordances claires des éléments grammaticaux et la grande ressemblance des systèmes phonétiques ».

Cependant, même si, comme le pense M.Cohen il y a eu un chamito-sémitique commun (5^e millénaire), la langue berbère a un fonctionnement autonome car forgée par des locuteurs qui lui ont donnée une utilisation spécifique dans toutes les régions qu'ils occupent. Cette particularité de la langue berbère fait que son utilisateur reconnaît toujours cet idiome sous quelque variété qu'il soit. Il existe donc, une véritable « conscience linguistique » (J.M. Comiti, 92) que J.B. Marcellesi appelle « individuation linguistique » qui permet de retrouver « les indicateurs linguistiques d'identité » (JB Marcellesi, 80) et donc de distinguer ce qui est berbère dans cette famille chamito-sémitique.

Malgré le grand nombre de critères d'apparement, les différences et divergences sont suffisamment importantes pour parler de langues indépendantes. C'est une langue qui garde « une personnalité linguistique » (J.M. Comiti, 92) propre qui la distingue des autres langues chamito-sémitiques.

3- La langue berbère et ses dialectes :

Utilisée dans des endroits parfois très éloignés l'un de l'autre, subissant donc des pressions différentes, la langue va prendre des formes diverses et spécifiques des régions où elle est parlée. Mais ces formes ordinairement appelées dialectes respectent toujours les normes de base qui donnent à la langue sa cohésion et sa particularité. Il faut dire que toute langue est naturellement productrice de dialectes. La variation linguistique se fait à partir de ce que Z. Muljacic (1982) appelle « la distanciation linguistique » et aboutit à des idiomes spécifiques d'aires linguistiques continues ou discontinues dont les limites ne correspondent pas nécessairement aux frontières naturelles ou politiques d'un pays (J.M. Comiti,92)

Ce phénomène, propre à toutes les langues, a aboutit à l'impression d'atomisation de la langue. Impression d'autant plus renforcée qu'il n'existe pas de lieu de standardisation. Pourtant, la langue berbère, sous la forme de ses différentes variétés garde une forte vitalité. Il est vrai que face aux pressions des langues en contact (arabe et français), on ne saurait parler de « conjecture d'éternité » chère à R. Lafont (83), si des mesures d'implantation de la langue dans la société ne sont prises urgemment.

4- Le recul de la langue berbère :

La question d'un enseignement sérieux du berbère devient une urgence pour deux raisons essentielles. L'une, idéologique parce qu'il faut lui donner une norme et un support écrit pour qu'il soit objet de valorisation linguistique au même titre que la langue officielle. L'autre, plus structurelle dans la mesure où cette langue est aujourd'hui menacée pour de nombreuses raisons. Nous en citons quelques unes :

- L'emploi du berbère dans la communication quotidienne et dans la vie professionnelle qui se restreint, l'objectif de l'Etat étant d'uniformiser le champ linguistique. Pour cela tous les moyens sont mis en œuvre (média, administration, école) pour assurer subrepticement une substitution du berbère par l'Arabe.

- Un marché du travail restreint qui entraîne une attitude défavorable vis à vis de du berbère. La motivation instrumentale n'existant pas, le locuteur a tendance à s'éloigner de sa langue et à ne pas la transmettre à ses enfants.

- La situation diglossique avec son corollaire, l'idéologie diglossique qui conduit à l'auto dévalorisation, à la haine de soi, annihilant toute fierté et loyauté linguistiques.

- Une politique d'assimilation excluant toute diversité. Il faut former « un bon citoyen républicain et nationaliste » et pour cela rien ne doit le distinguer de ses compatriotes. Les berbères doivent donc se libérer de leur « tare congénitale » qu'est leur langue propre.

- La prégnance du Français et de l'Arabe qui sont les « langues du pain » et contre lesquelles le berbère « langue du cœur » mène un combat inégal.

5-L'école : un lieu de valorisation linguistique

En Algérie, les langues en présence entretiennent des relations conflictuelles. L'école catalane définit la diglossie (Aracil et Ninyoles, 1972) comme « un rapport conflictuel entre deux langues dans lequel l'une domine l'autre politiquement. Les formes et les moyens de la domination vont de ceux franchement agressifs à ceux plus tolérant politiquement mais dont la force répressive serait de nature idéologique ». Le domaine d'utilisation influe sur la hiérarchisation qui est à l'origine de l'insécurité linguistique propre à bon nombre de locuteurs qui considèrent que leur langue n'est qu'un patois dont il faut avoir honte. Le passage à l'écrit, la modernisation de la langue et donc sa prise en charge par l'école devrait rétablir « la loyauté linguistique ».

Ce rapport dominant/dominé peut être levé en partie par un enseignement obligatoire du berbère. L'école est seule à même de garantir sa pérennité, sans quoi l'effet submergeant de la langue des institutions finira par l'emporter. Nous savons que très souvent, des familles berbérophones citadines utilisent la langue arabe même pour des besoins domestiques. Les rôles remplis ordinairement par la langue maternelle s'estompent progressivement et sa disparition (le berbère dans ce cas) devient inéluctable. Cette régression est d'autant accélérée que la langue berbère est perçue comme langue paysanne donc non valorisante, puisque peu et mal enseignée. C'est, en effet, par l'enseignement et le travail qui assurent un capital et un statut social que se valorisent les langues et lui permettent de s'opposer à la langue du pouvoir pour devenir un outil politique contre toute forme d'hégémonie. Définir ce que Fishman appelle « un système formel de normes qui définissent l'usage correct et accepté par la communauté » c'est permettre à la langue berbère « normée » de faire intrusion dans un système éducatif qui ne lui laisse pas une grande place.

L'étude de l'expérience catalane, basque ou bretonne, en pays français, nous montre les limites d'un enseignement facultatif qui ne draine pratiquement que les milieux militants ou proche d'eux. De plus, ce type d'enseignement à un effet démobilisateur certain. Pour ces raisons, le seul statut acceptable (dans les régions berbérophones) est celui de l'enseignement obligatoire. L'option facultative peut toutefois s'appliquer aux régions non berbérophones pour éviter que ne se crée une contestation qui peut générer de nouveaux conflits. En ce qui concerne les berbérophones, la non imposition scolaire de la langue supprimerait la motivation instrumentale dans la mesure où « ce capital linguistique » (P.Bourdieu, 1982) ne se transforme pas en capital matériel.

En admettant que la volonté politique y soit, que son enseignement devienne obligatoire, il restera à régler un important problème de normalisation

6- Quelle langue enseigner? :

« (Re) construire (c'est de cela qu'il s'agit dans les faits) une langue standardisée, fonctionnelle et socialement acceptée par les locuteurs est la voie pour valoriser la langue berbère. Il y a donc à définir une norme consensuelle, médiane, accessible et perméable à tous les berbères (l'établissement ne peut se faire qu'après plusieurs étapes notamment en autonomisant les dialectes dans un premier temps tout en recherchant les « zones de convergence » (S. CHAKER. 1989.) qui puisse préserver la clarté de l'idiome. Cette autonomisation des dialectes aura pour effet également d'échapper aux rapports conflictuels qui pourraient découler d'un choix dirigé. La tendance « hypernormative » et « purificatrice » de certaines tendances a conduit à la création d'un « berbère classique » compris par les seuls initiés. Ce qui aboutit inévitablement à un phénomène de rejet de la part des consommateurs de la langue.

L'absence de traditions écrites, l'histoire houleuse de l'Afrique du nord, la géographie physique ont multiplié les facteurs de fragmentation d'une hypothétique langue commune originelle. Résultat, un nombre de variétés régionales dont l'intercompréhension est difficile voire impossible pour certaines. Il est sûr que présentée comme telle, la solution n'est pas évidente en matière d'apprentissage scolaire. Il faut, toutefois, signaler que cet état de dialectisation n'est pas propre à cette langue comme n'est pas exceptionnelle sa situation sociolinguistique. De nombreux pays ayant vécu des situations similaires ont apporté, chacun à sa manière, des solutions parfois très éloignées l'une de l'autre.

Le choix d'une langue unifiée s'est imposé tant au Catalan qu'au Basque. Le traitement a été toutefois différent, les deux langues ayant leurs spécificités. Si l'intercompréhension des usagers des variétés linguistiques catalanes est pratiquement totale, le basque présente des variétés qui ne permettent pas un « traitement non chirurgical ». La distance linguistique entre les variétés extrêmes est en effet trop grande pour faire un traitement non traumatisant.

C'est ainsi que le choix d'un basque normé s'est fait au détriment de la variété qui a le plus grand nombre de locuteurs (Biscayens). Les critères de choix invoqués par les aménageurs sont principalement la centralité de la variété du Guipuscoan, sa relative tradition écrite et une plus grande conscience linguistique. Aujourd'hui, la polémique n'a plus l'intensité des débuts, mais sur le terrain, la politique linguistique semble avoir quelques difficultés en Biscaye où le taux d'alphabétisation est le plus faible.

Les différentes expériences réalisées de par le monde doivent, en conséquence, nous inspirer.

En fait, différentes possibilités s'offrent à nous :

6-1- Le choix d'enseigner une langue unique (pan-berbère ?)

Un tel choix supposerait la construction d'une langue qui n'a jusque là aucune réalité sociale. Il s'agirait donc d'une véritable « langue artificielle ». Une langue de ce type impliquerait une adhésion de l'ensemble des berbérophones, des moyens financiers colossaux et une grande volonté politique de tous les pays berbérophones. Si cette opération n'est pas impossible au plan théorique, nous imaginons aisément la difficulté au plan pratique. Nous avons, il est vrai, l'exemple de l'expérience hébraïque qui est une réussite parfaite mais elle reste encore unique. Derrière cette planification linguistique de l'Hébreu il y a l'Etat juif pour qui la « langue unique » représente le seul (mis à part la religion) facteur de cohésion nationale, les immigrants juifs venant de tous les horizons et de toutes cultures.

Dans le cas du berbère, un tel choix supposerait la création d'une norme scolaire unique qui aboutirait à une rupture sociale au niveau linguistique. A côté de cette langue de l'école, continueraient de vivre toutes les variétés dialectales (cas de l'Arabe et de ses dialectes). Cette norme unique deviendrait la langue des situations formelles pendant que les variétés seraient celles des relations « naturelles ». On créerait dans ce champ déjà complexe, un facteur supplémentaire de diglossie qui serait d'autant plus forte qu'il est illusoire de croire à un bilinguisme stable (entre langue scolaire et ses variétés) qui supposerait un haut niveau d'étude pour tous les berbérophones. Cette solution relève donc à notre avis, d'une utopie (tout au moins dans le présent). Les défenseurs d'une telle approche sont mus par des considérations idéologiques et politiques plutôt que par des besoins d'efficacité. Ce choix est celui des militants berbéristes qui n'ont pour la plupart aucune notion des problèmes que peut poser la « normativisation » d'une langue.

6-2- L'enseignement d'un dialecte de référence :

Cette solution suppose d'autres problèmes dont celui de l'hégémonie d'une variété sur les autres. Il est sûr que les locuteurs dont le dialecte n'a pas été retenu n'apporteront pas leur caution, ce qui sera un frein au développement de la langue. La deuxième difficulté réside dans la détermination des critères de choix qui seront de toute manière d'ordre subjectif. L'expérience du basque nous a montré les limites d'un tel choix. En effet, même si l'on parle de « basque unifié », dans la réalité c'est le Guipuscoan qui a été choisi comme langue de base. Les arguments les plus avancés sont la précocité de l'action militante en faveur du basque, des traditions littéraires plus anciennes et un travail de modernisation de la langue plus important. Même cautionné par l'académie basque, sur terrain l'impact du « basque unifié » est bien moins important en Biscaye . En effet, les biscayens, locuteurs majoritaires sont frustrés du fait que leur variété n'a pas été choisie. C'est d'ailleurs chez eux comme nous l'avons dit plus haut que l'on enregistre le plus haut taux d'échec en matière d'alphabétisation.

Dans le cas du berbère, l'application des ces mêmes critères reviendrait à choisir le Kabyle comme dialecte de référence mais serait-il accepté quand on sait que déjà on soulève le problème de l'hégémonie kabyle sur le mouvement militant berbère ?

6-3- Le choix d'un dialecte central :

Dans ce cas il s'agit de choisir le dialecte qui présente le taux d'intercompréhension le plus élevé avec le reste des variétés. Cette expérience a été menée au pays Dogon (Mali). La langue Dogon est l'une des langues nationales maliennes (à côté du Tamachaqt, du Bambara, du Peul et du Sonraï) la langue officielle étant la Française. Le nombre de locuteurs est estimé entre 3 000 000 et 7 000 000 et le nombre de dialectes est au moins égal à vingt expliquant la complexité du problème de normalisation linguistique. Cette complexité est d'autant plus importante que l'intercompréhension (quoique possible entre les dialectes proches géographiquement) est absolument impossible entre les extrêmes. La première expérience de standardisation de la langue Dogon est le fait de la DNAFLA (Direction Nationale de l'Alphabétisation Fonctionnelle et de la Linguistique Appliquée du Mali). Sur cinq dialectes qui ont émergé de par leur importance numérique et sociolinguistique, un seul, le Toro-so, a été à la base de l'élaboration de la langue standard. Pourtant deux d'entre eux, le Tommo-se et le Jamsay-Tegu étaient les plus privilégiés. Deux arguments principaux sont avancés pour justifier le choix du Toro-So. Il existait déjà une expérience de standardisation de celui-ci. De plus, c'est celui qui est le plus compris par la plupart des locuteurs des autres dialectes Dogon. Le choix n'a pourtant pas donné les résultats escomptés, la progression s'étant pratiquement arrêté depuis 1985. Cet échec relatif est lié au fait que le « dialecte Toro-So n'est pas perçu comme sociolinguistiquement dominant et l'obligation de renoncer à son propre dialecte en faveur du Toro-So ne peut trouver partout une approbation immédiate » (V.A. Plungian, I. Tembine, 1994). De plus, le Toro-So n'est pas compris dans les zones extrêmes du pays, sans compter qu'il s'agit d'un dialecte d'une population majoritairement protestante alors que les dialectes Tommo-se et Jamsay-Tegu sont ceux des populations islamisées. Ce facteur religieux intervient également dans le rejet de la langue standard. L'échec est aujourd'hui patent puisque c'est le dialecte Jamsay Tegu qui est utilisé à la radio.

Nous avons donc essayé, sur la base de la liste de Swadesh, de chercher le dialecte central du berbère. Nous trouvons là encore le Kabyle suivi de près du Tachelhit. Pour les raisons invoquées plus haut, il nous semble évident que même cet argument restera irrecevable.

6-4- Le choix de la « langue polynomique »

Pour les raisons déjà citées, « l'horizontalité » des langues nous paraît impossible. Cette notion ne peut, selon nous, résister à l'épreuve du temps. Pour des raisons économiques, politiques ou tout simplement de richesse en encadrement, une variété

émergera au dessus des autres. Ce nouveau regard sur la langue nous semble toutefois intéressant car il ouvre une piste de réflexion sur l'enseignement des langues jusque-là uniquement orales. Il s'agira pour le berbère, d'un enseignement de chaque variété avec, comme le préconise S. Chaker, la recherche de zones de convergences (lexicologiques, morphosyntaxiques...) et une recherche néologique commune. L'émergence d'une variété sera le résultat non d'un choix arbitraire mais de conditions plus ou moins objectives liées à un effort d'encadrement plus dynamique dans une variété plutôt que dans d'autres. Dans tous les cas, cette solution nous paraît la plus adaptée dans les temps présents, d'autant que dans un lointain avenir, il pourrait se dégager progressivement une norme scolaire unique qui ne serait pas, dans ce cas, artificielle. Il sera bien entendu, extrêmement difficile de convaincre d'un tel choix qui remet en question toutes les idées reçues sur les bienfaits de la « langue unique », monormée, qui renvoie à l'unité d'un peuple et d'une nation. Cette représentation de la langue est le produit de l'Etat-Nation qui considère que seule est respectable la langue officielle, les variétés régionales n'étant que ses mauvais succédanés tout juste bon à garder dans ce cadre qu'est le patrimoine populaire national. Le mythe de la « belle langue » imprègne encore très fortement les mentalités et la variation est vécue comme une tare, un effritement linguistique dont il faut coller les morceaux. C'est ainsi que l'on reproduit, inconsciemment, le modèle linguistique de l'Etat perçu oppresseur.

Pourtant, la logique voudrait que l'enseignement des variétés soit privilégié parce qu'il respecte les véritables pratiques langagières. Il redonne aux « langues fonctionnelles » ses lettres de noblesse et permet en outre de mettre en place un nouveau comportement, celui de l'intolérance.

Il faut, toutefois, se poser la question de savoir si l'absence de norme unique du berbère suffira à mettre fin à cette idéologie diglossique, la polynomie pouvant être jugée comme une incapacité de la langue à se « ressouder » ?

La notion de langues polynomiques a donc des velléités de mettre fin à la mononormie des Etat-nations centralisés en proposant un schéma qui repose sur le pluralisme linguistique. Cette horizontalité des langues devrait permettre, théoriquement, de mettre fin aux conflits linguistiques qui sont aussi des conflits d'identité.

6-5- Polynomie et réalités socioculturelles

Ce type d'enseignement permet, aussi de refléter les réalités socioculturelles qui permettent de faire coïncider terme et image mentale. L'élève s'oblige alors à donner du sens en puisant dans ses propres référents. Taddart pour l'enfant kabyle signifie village alors que pour l'enfant chaoui, ce même terme veut dire maison. Il faut ajouter que certains termes choisis malencontreusement, parce que n'ayant pas le même sens partout, peuvent être choquants et de ce fait peuvent amener l'élève à remettre en question la confiance placée en son enseignant.

Le choix du thème est aussi un facteur de succès pédagogique. Difficile, en effet, pour un enfant de saisir le sens d'un mot se référant à un objet (ou notion) qui ne fait pas partie de son environnement immédiat.

La langue apprise à l'école implique des référents culturels. Il ne s'agit pas simplement d'apprendre un code de communication. La langue doit pouvoir rendre le système de représentations nécessaire au fonctionnement d'une communauté donnée autrement dit transmettre les codes et valeurs propres à un groupe spécifique.

Véritable « instrument d'optique » la langue permet de construire un monde spécifique aux locuteurs) comme elle est un outil de compréhension des représentations symboliques.

Les idiotismes ne sont de ce fait pas traduisibles. Pour dire qu'apprendre une langue en faisant l'économie de la culture qu'elle véhicule est un leurre.

Les mots ont le pouvoir de nommer et de distinguer ainsi les objets et idées. C'est ainsi que le monde se structure autour de cette perception. On peut dire qu'il y a autant de « mondes linguistiques » différents qu'il y a de langues différentes. Effectivement, les peuples ne nomment que ce dont ils ont besoin. Un Touareg donnera des dizaines de variantes pour traduire chameau, un Breton ou un Kabyle confondent les couleurs bleu et vert et tout deux n'ont pas de formule de politesse (contenue dans le ton).

Le contexte intervient pour construire les images mentales des termes utilisés. *Ibki* (en kabyle) peut selon le cas signifier singe ou personne maligne même si le premier sens évoque ce que l'on appelle une « représentation sémantique prototypale » (paradigme de sens). Ce qui explique que dans certains cas un terme soit compris au premier degré. La difficulté d'apprentissage chez l'enfant (qui a besoin de représentation sémantique), s'en trouve alors accentuée parce qu'il se trouve enfermé dans la première image mentale qu'il a eu du mot. L'enseignant doit donc se rappeler continuellement que son auditoire est composé de personnes qui n'ont pas encore acquis la capacité de faire des extrapolations sémantiques.

Infailiblement, la culture communautaire rejailie, la socialité de l'individu passant nécessairement par la non transgression des habitudes du groupe auquel on est culturellement rattaché. On assiste ainsi à des situations tendues quand elles ne sont pas conflictuelles dans des classes à composante culturelle ou culturelle hétérogènes et la culture régionale est une réalité dont il faut prendre compte.

Ce qui a précédé montre combien est difficile la prise en charge d'un apprentissage scolaire si on ne prend garde à éviter les nombreux écueils qui jalonnent le long processus scolaire

Dans un enseignement polynomique, les référents sémantiques se trouveraient alors en accord parfait avec l'imaginaire culturel de l'élève (les métaphores et autres effets de style sont de véritables pièges à la communication). L'élève gagnerait en compréhension et le maître en temps puisqu'il n'aura pas à être enseignant/traducteur.

Ce qui a précédé montre bien que le vécu socioculturel et les représentations sémantiques ont un effet direct sur les questions pédagogiques d'où la nécessité d'une méthodologie d'enseignement réfléchi. Il faut pour cela amener l'élève à prendre conscience et à maîtriser ses stratégies cognitives. Et c'est précisément à ce niveau qu'interviennent un certain nombre de facteurs (psychologiques, linguistiques, affectifs et socioculturel) qui influent directement sur l'efficacité de l'enseignement.

La personnalité de l'enfant, la motivation que son environnement lui aura inculquée, le transfert et contre-transfert positif élève/maître, ses valeurs et modèles, son milieu de vie, sa culture et sa langue première et surtout ses représentations mentales auront un impact direct sur compétences scolaires.

La culture endogène, c'est-à-dire celle que l'enfant acquiert par simple contact avec son environnement lui permet de s'intégrer dans sa communauté avec laquelle il doit tisser des liens de solidarité. Cette culture a ses propres référents qui ne sont pas forcément ceux de la culture exogène transmise par l'école.

Ainsi donc, l'enfant construit ses représentations sémantiques avec ses propres expériences elles-mêmes liées son vécu

7- Conclusion

La politique linguistique algérienne rappelle étrangement celle de l'Espagne franquiste. Après avoir été interdite puis tolérée, la langue berbère allait progressivement être reconnue comme langue de la nation. Un statut qui oblige théoriquement l'Etat à mettre les moyens humains, matériels et financiers pour son développement et sa diffusion et conséquemment son enseignement.

Ceci dit, la prise en charge de cette langue n'est que le résultat d'un rapport de force et non celle d'une volonté politique clairement assumée. Les décideurs sont, dès lors, porteurs de suspicion et toutes leurs décisions sont sujets à caution. C'est de qui explique les réactions de rejet du HCA, à son début, car perçu comme institution d'« intégration/récupération », d'autant que le budget qui lui été alloué représentait une portion congrue.

Le doute sur la sincérité des politiques s'est accentué avec l'introduction de l'enseignement du tamazight dans le système scolaire national. Les manuels faits à la hâte « respirent » un amateurisme indécent. Ni l'esthétique, ni le contenu des livres n'encouragent les élèves à s'intéresser à cette langue d'autant que les premiers enseignants se voulaient plus militants que pédagogues.

Les concepteurs des manuels, peut être de bonne foi, ont compliqué les choses en utilisant plusieurs caractères alphabétiques et plusieurs dialectes entraînant ainsi le désintérêt pour le tamazight.

Aujourd'hui, les perspectives semblent plus claires. Les instituts de tamazight, malgré de grosses insuffisances, forment des « fournées de licenciés et de magisters, le HCA et le CNPLT organisent des colloques de haute facture et la naissance de

l'Académie Amazighe et du Conseil Supérieur à l'Amazighité augurent, peut-être, d'une volonté de mettre un terme à un problème qui empoisonnent la vie politique de la nation.

Reste maintenant, à impliquer plus concrètement, les spécialistes de la langue pour faire le bilan d'une expérience de l'enseignement de plus d'une décennie pour situer et analyser les insuffisances souvent criardes et proposer les solutions adéquates.

Nous avons la chance (mis à part le tamachaq) d'échapper à une trop grande distanciation linguistique. Un « bain linguistique » de quelques semaines ou quelques mois suffit à passer sans trop d'effort d'une variante à une autre. Malheureusement, ce qui est valable au niveau individuel ne l'est pas au niveau collectif et il ne faut pas espérer, et pour longtemps, voir une intercompréhension linguistique entre les différentes populations amazighophones.

Les partisans d'une mononorme d'enseignement ne feront donc qu'ajouter à la confusion et accentuer le phénomène de rejet déjà largement entamé.

De nombreux exemples, à travers le monde, notamment les Basques et les Dogons peuvent nous inspirer dans la manière d'appréhender l'enseignement de tamazight.

La polynomie, bien comprise, pourrait s'avérer une solution, dans l'immédiat, sachant qu'une variante, parce que plus dynamique, finira avec le temps (trois générations) par imposer sa norme. Le tout est de privilégier dès le départ les « zones de convergences » en faisant émerger le lexique commun. Le « degré zéro » en matière de terminologie est paradoxalement une chance pour le développement de cette langue si un centre voué à cette spécialité voyait rapidement le jour. Les différentes populations amazighophones partageraient alors, dès le départ, toute la partie moderne de la langue, en fait l'essentiel.

Bibliographie

ARACIL, L.V., *Conflits linguistiques et normalisation linguistique dans l'Europe nouvelle*, IRSCE, centre universitaire de perpignan, 1986.

BAYLON C., *Sociolinguistique: Société, langue et discours*, éd Nathan, 1991.

BOUKOUS A., « Le profil sociolinguistique du Maroc: contribution méthodologique », *Bulletin Economique et Social du Maroc (BESM)*, 1979, p 5-31.

----- « bilinguisme, diglossie et domination symbolique, Du bilinguisme », éd Denoël, Paris, 1985, p 39-62.

----- 1987, « identité et mutation culturelle au Maroc », *R.O.M.E.* n° 44, 2 pp 64, 1987.

BOURDIEU P., *Question de sociologie*, éd de Minuit, 1984.

-----, *Sociologie de l'Algérie, Que sais-je?* PUF, Paris, 1980

-----, *Le sens pratique*, 1980

----- *Sociolinguistique*, P.U.F., col « Que sais-je », 1993.

-----, « L'économie des échanges linguistiques », *Langue Française*, n°34, 1979.

BOURDIEU P., BOLTANSKI L., « le fétichisme de la langue », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°4, 1975.

BOYER H., *Diglossie: un concept à l'épreuve du terrain; l'élaboration d'une sociolinguistique du conflit en domaine catalan et occitan*, Lengas 20, 1986.

-----, 1987 a, « sociolinguistique et politique linguistique: l'exemple catalan », *Etudes de linguistique appliquée*, n°5n, 1987.

-----, 1987 b, « diglossie, polarisation diglossique, fonctionnement diglossique, regards sur le paradigme sociolinguistique du conflit interculturel » *Colloque de Nice, septembre 1987, contacts de langues: quels modèles?*, 1987.

CALVET L.J., *Linguistique et colonialisme*, Paris, Payot, 1974.

-----, *La guerre des langues et la politiques linguistiques*, Paris, Payot, 1987.

CHAKER S., « panorama sociolinguistique du Maghreb: pour un projet de recherche », *Anthropologie linguistique au sein du CRAPE*. Bulletin du CRAPE, n°7-8, 1977.

-----, « Le problème berbère et l'arabisation », *Bulletin de l'Industrie pétrolière*, N°4078, 1980.

-----, « Le Berbère au Maghreb: une marginalisation deux fois millénaire », *sociolinguistique an Maghreb*, Colloque Paris, Avril 82, 1982.

-----, *Berbères aujourd'hui*, L'harmattan, Paris, 1992.

CHERRAD BENCHEFRA Y., « Les Algériens et leurs rapports avec les langues » *Colloque de Nice, septembre 1987, contacts de langues: quels modèles?* repris dans Lengas n°26, 1987.

COMITI, J.M., *Les corses face à leur langue* (Ajaccio, Edizione di u Finusellu), p 264, 1992.

Bibliothèque D.L.C.A. -Université T.O cité FL 228.

CORBEIL J.C., *L'aménagement linguistique au Québec, Montréal, Guérin*, collection « Langue et société », 1980.

FADOR et HAGEGE, « Pour une typologie des statuts et des fonctions des langues humaines », *Bulletin de la société de linguistique de Paris* 80/1, 1985.

FERGUSON C., *Sociolinguistique*, Nathan, Paris; Labor, Bruxelles, 1971.

FISHMAN J., *Who speak what language to whom and when?* La linguistique ½, 1965.

-----, *Sociolinguistique*, Paris, Nathan, Bruxelles, Laboz, 1971.

FITOURI C., *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*, Éd Delachaux et Niestlet, Neuchatel. Paris, 1972.

GALAND L., « Les langues berbères », Fodor I et Hagege. La réforme des langues: histoire et avenir. Vol 4. helmut- Hambourg. pp 335-353,1989

----- « Les langues berbères et le choix d'une écriture », Phoinika grammatica. 9. Colloque. Supplément document de travail. Liège. pp 1-12 , 1989.

GRAND-GUILLAUME G., --+

, Pour une anthropologie de l'arabisation au Maghreb », *peuples méditerranéens*, 1, 1977.

-----,1979a, Langue, identité et culture au Maghreb, peuples méditerranés, 9.

-----, Langue et communauté au Maghreb, communication présentée au colloque La communauté au Maghreb_ et insérée en annexe de sa thèse, 1980.

-----, *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Maisonneuve et Larose, Paris, 1983.

-----, « Langue arabe et Etat moderne au Maghreb », ... 1984.

-----, « Langue nationale et langue maternelle au Maghreb, Thomas MC. (Éditeur). *Linguistique, ethnologie, ethnolinguistique*. n°17. Paris SELAF, p 127-196, 1985.

GUESPIN L. et MARCELLESI B., Pour la Glottopolitique, Langages 83, 1986.

GUMPERZ JJ., *Sociolinguistique interactionnelle*, Paris. Éd de Minuit, 1989.

HAGEGE C., *Voies et destin de l'action humaine sur les langues*, 1983.

HAMERS JF. Et BLANC M., *Bilinguisme et bilinguisme*. Éd Pierre Mardaga. Bruxelles, 1983.

KREMnitz G., 1981 a, Du bilinguisme au conflit linguistique. Cheminement de termes et de concepts », Langages_61, 1981.

LAFONT R., 1 A propos de l'enquête sur la diglossie: l'intercession de la norme Lenguas_1,1977.

-----, Le travail et la langue. Flammarion, Paris, 1978.

-----, Praxématique et parole diglossique », *Cahiers de linguistique sociale*, n°6, cité par Boyer H. (1987 b), 1983.

-----, « Les performances effectives en situation de diglossie et l'idéologie du locuteur », *sociolinguistique des langues romanes*, vol 5, 1984.

MACKEY W. F., *Bilinguisme et contact des langues*, éd Klicksiek. Paris, 1976.

YOUSSEFI A., L'arabe marocain médian: analyse fonctionnaliste des rapports syntaxiques (de la synchronie dynamique dans les corrélations des normes sociolinguistique et des formes phonologiques, morphosyntaxiques et lexicales). Thèse doctorat d'Etat. Paris III. Sorbonne Nouvelle, 1986.

-----, Changements socioculturels et dynamiques linguistiques in Langues et sociétés au Maghreb: bilan et perspectives. Pub de la fac des lettres de Rabat. Série colloques et séminaires. n°13. p 101-116, 1989.

MARCELLESI JB., GARDIN B., Introduction à la sociolinguistique, Larousse, Paris, 1974.

MARCELLESI JB. , « Norme et hégémonie linguistique », *La Norme, Cahier de Linguistique Sociale*, 1, 1976.

MARCELLESI JB.; GARDIN B., *Sociolinguistique. Approches. Théories. Pratiques*. GRECO, Rouen, 1980.

MARCELLESI JB. , « Bilinguisme, diglossie, hégémonie, problèmes et tâches », *Langages*, 61, 1981.

REY A., « Usages, jugements et prescriptions linguistiques », *Langue Française*, 16, 1972.

*REY A., *La Terminologie, Que sais-je ?* PUF, Paris, 1979.

*YOUSSEFI A. « La triglossie dans la typologie linguistique », *La Linguistique*, vol 19, 1983.