

Le modèle gravitationnel des langues : quelles perspectives au Maroc ?

Leila MESSAOUDI

Université Ibn Tofail- Kénitra

L'auteur fait appel au modèle gravitationnel des langues pour suggérer quelques pistes de réflexion relatives à la gestion des langues dans le système éducatif marocain. Soucieuse de conjuguer attentes locales et impératifs globaux, Leila Messaoudi propose de fonder le choix des langues sur une approche stratégique visant à la fois la consolidation de la langue officielle (l'Arabe) ; l'ouverture sur les grands ensembles linguistiques internationaux, et la préservation du patrimoine linguistique national avec notamment les différentes variétés de l'Amazighe.

Introduction

Cet article a pour objectif de présenter quelques éléments de réflexion sur la question de la pluralité des langues - quel que soit le statut de ces dernières (officiel ou non, international ou national, régional ou local, dialectal ou standard) - en s'interrogeant sur un modèle possible de gestion avec en perspective, une application au domaine éducatif marocain. En fait, l'interrogation relative au choix des langues à enseigner se profile à l'horizon et notre hypothèse est que le modèle gravitationnel peut aider dans ce sens.

Avant d'aller plus loin dans cette réflexion, il ne serait pas inutile de rappeler que la problématique des langues est à la fois complexe et délicate car elle est susceptible de déclencher des passions et de heurter des sensibilités, elle peut susciter des alliances ou au contraire des mésalliances, tout comme elle peut conduire à des attitudes extrêmes : soit à l'enfermement et le repli sur soi ou au contraire à l'ouverture débridée menant à l'oubli de soi, de ses racines et de son identité.

En fait, un examen réfléchi des langues invite tout d'abord à s'engager dans une voie éloignée de tout nombrilisme et de toute imprécation et

à se confronter aux aspects réels et objectifs de la situation des langues dans notre pays – dite désastreuse selon différents rapports nationaux et internationaux. Toutefois, se colleter avec la réalité ne signifie pas forcément qu'il faudrait se soumettre aux contraintes et difficultés de celle-ci, en tombant dans le défaitisme et en versant dans le populisme ou le misérabilisme les plus rudimentaires. Il s'agira de garder une force de proposition même idéale sans verser dans l'irréalisme. Entre les vox populi et les voix des clercs, des chemins de traverse sont possibles et les passerelles entre les variétés linguistiques et les valeurs dont elles sont porteuses sont à construire.

Rêver d'une situation où toutes les langues bénéficieraient d'un enseignement de qualité et où tous les citoyens auraient accès à la connaissance via les langues de manière égalitaire et équitable est l'idéal auquel tend tout système éducatif. Toutefois, le terrain révèle beaucoup de dysfonctionnements et d'irrégularités qui ont causé les échecs successifs que connaît notre système éducatif et l'enseignement des langues n'y est vraisemblablement pas étranger. D'aucuns attribuent les échecs scolaires au plurilinguisme ambiant et à sa gestion hasardeuse dans le système éducatif.

Faudrait-il ou bien fallait-il songer à un modèle de gestion des langues, en prenant en compte le plurilinguisme qui semble caractériser de fait le paysage linguistique marocain ? Mais tout d'abord, comment définir le pluri-/multilinguisme ? Peut-on dire du Maroc que c'est un pays plurilingue ? Le modèle gravitationnel des langues pourrait-il constituer un instrument utile ? Quelles seraient les implications de ce modèle pour le système éducatif marocain ?

Comment définir le plurilinguisme/ multilinguisme ?

Il convient de signaler qu'une certaine confusion règne dans l'usage aussi bien général que spécialisé puisque deux mots sont concurrents. Ce sont, d'un côté, le « plurilinguisme », et de l'autre, le « multilinguisme ». Ils sont souvent utilisés comme synonymes (voir par exemple Dubois et al. 1994) mais parfois ils sont distingués.

Selon certains écrits, le plurilinguisme ou le multilinguisme employés de manière synonymique seraient réservés à la description de situations de coexistence de langues, de pluralité de communautés linguistiques sur un territoire donné, quel que soit le statut de ces langues. Il réfère également au répertoire de variétés linguistiques que peuvent utiliser les locuteurs en incluant la langue maternelle/première et toutes celles acquises ultérieurement, quel que soit leur statut à l'école, et dans la société et à quelque niveau que ce soit. L'éducation plurilingue renvoie à l'usage réglementé et planifié de l'enseignement des langues à l'intérieur d'un système éducatif, visant à renforcer les compétences linguistiques des locuteurs, tout en respectant le principe de la diversité linguistique et culturelle. Parfois, des distinctions sont introduites et le multilinguisme qualifie la connaissance multiple de langues par un même individu.

Récemment, et suite aux différents rapports du Conseil de l'Europe au sujet des langues, la distinction suivante est apportée :

- le «**multilinguisme**» renvoie à la présence, dans une zone géographique déterminée – quelle que soit sa taille – à plus d'une «variété de langues», c'est-à-dire de façons de parler d'un groupe social, que celles-ci soient officiellement reconnues en tant que langues ou non. À l'intérieur d'une telle zone géographique, chaque individu peut être monolingue et ne parler que sa propre variété de langue ;

- le «**plurilinguisme**» se rapporte au répertoire de langues utilisées par un individu ; il est donc, en un sens, le contraire du multilinguisme. Ce répertoire englobe la variété de langue considérée comme «langue maternelle» ou «première langue», ainsi que toute autre langue ou variété de langue, dont le nombre peut être illimité. Ainsi, certaines zones géographiques multilingues peuvent être peuplées à la fois de personnes monolingues et de personnes plurilingues.

- **Une personne plurilingue possède** un répertoire de langues et de variétés linguistiques et des compétences de nature et de niveau différents selon les langues¹.

1- cf.http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/division_fr.asp, **interrogé le 16 novembre 2010**.

On relèvera avec intérêt que la Commission européenne a présenté en 2009 des conclusions relatives aux langues et à l'éducation (Cf. Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation «Éducation et formation 2020») et l'élaboration d'un «programme stratégique en faveur du multilinguisme»²).

On tend de plus en plus à spécialiser les termes *multilinguisme*, *multilingue* pour référer à la pluralité des langues présentes sur un territoire et dans une société et les termes plurilinguisme, plurilingue pour référer aux individus possédant une maîtrise variable de plusieurs langues. Un territoire multilingue peut comporter des individus monolingues et des individus plurilingues peuvent exister à l'intérieur d'un (hypothétique) territoire unilingue (C. Tremblay, 2006).

Le Maroc, un pays plurilingue ?

Tout d'abord, il faudrait introduire une distinction entre une situation linguistique de droit et une situation linguistique de fait : le plurilinguisme/multilinguisme caractérisant le Maroc concerne les usages observés concrètement qui relèvent du fait. Cette situation de fait n'est point comparable à celle de droit ; la Suisse, par exemple, est considérée comme un Etat plurilingue, au regard de son régime confédéré et au statut juridique de ses langues officielles. L'article 70 (1999) du texte constitutionnel suisse stipule dans l'alinéa 1 que : les langues officielles de la Confédération sont l'allemand, le français et l'italien. Le romanche est aussi langue officielle pour les rapports que la Confédération entretient avec les personnes de langue romanche. Ces langues sont fortement territorialisées : dès que l'on change de canton (unité territoriale suisse), on change aussi de langue. Ceci sans oublier que trois parmi les langues officielles de la Suisse bénéficient d'un statut officiel dans d'autres pays et constituent ainsi des langues de grande diffusion.

Le Maroc n'est pas dans cette situation qui du reste, ne lui conviendrait pas au vu de son paysage linguistique car s'il est caractérisé comme plurilingue

2- Voir le portail <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:01:FR:HTML>

de fait, c'est en raison de la pluralité des variétés maternelles (arabes et amazighes) aux côtés de la langue officielle (l'arabe) et des langues étrangères (le français et l'espagnol essentiellement), plus ou moins bien appropriées par les populations mais suffisamment ancrées dans leurs parlers via l'emprunt et les mélanges.

Le plurilinguisme marocain de fait est donc issu de ces usages variés, émanant:

- d'un côté, des «langues maternelles» à caractère local, représentées par les parlers arabes : montagnards (par exemple des Jbala du Rif occidental), les parlers bédouins des plaines (Chaouia, Abda, Doukkala, Gharb, Saiss, etc.), les parlers urbains des villes récentes (dont le prototype est Casablanca), les parlers citadins à caractère andalous de certaines villes anciennes (Rabat, Fès, Tétouan, etc.), les parlers Hassania des provinces du Sud, les parlers Amazighe des trois groupes dialectaux : tachelhit, tamazight et tarifit ;

- et d'un autre côté, « des langues de scolarisation » dont la langue majeure est l'arabe (standard), le français est à la fois langue d'enseignement (pour les matières scientifiques et techniques dans certaines branches du cycle secondaire qualifiant et dans le supérieur) et langue enseignée (dès la 3^e année du primaire et tout au long du cursus jusqu'au baccalauréat) ; les autres langues étrangères (l'anglais, l'espagnol, l'allemand, l'italien, etc.) figurent aussi dans les cursus scolaires et universitaires mais à des degrés divers.

Comment gérer ce plurilinguisme pour l'exploiter au mieux dans le domaine éducatif ?

Quel modèle de gestion des langues ?

Pour répondre à cette question, nous nous référerons au modèle théorique d'Abraam de Swaan (2002) qui, comparant les «systèmes» linguistiques à une «galaxie», prévoit l'émergence d'une organisation hiérarchique comprenant des «*langues à diffusion limitée*» (langues maternelles à caractère locale) s'organisant autour «d'une langue centrale» qui sert à l'intercommunication

(langue nationale et/ou officielle). Les locuteurs de langues centrales, à leur tour, communiquent entre eux à l'aide d'une «*langue super centrale*» (comme l'arabe, le chinois, l'anglais, le français, l'allemand, le hindi, le japonais, le malais, le portugais, le russe, l'espagnol et le swahili).

Enfin, à la tête du système, une langue «*hypercentrale*», l'anglais, permet la communication internationale. Ces langues sont reliées entre elles par les locuteurs bilingues. Notons qu'en passant ce modèle a été repris par L.J. Calvet (1999, 2002).

Nous allons tenter de représenter le paysage linguistique marocain, en nous inspirant du modèle de Swaan, tout en référant aux fonctions des variétés linguistiques, dans le tableau ci-dessous :

Variété linguistique	Hyper centrale	Super centrale	Centrale	Régionale et/ou locale
Arabe officiel (Arabe Standard)	+/-	+		
Arabe marocain (darija) et ses parlers			+	+
Amazighe et ses dialectes			+/-	+
Hassania				+
Anglais	+/-			
Français	+	+		
Espagnol		+/-		

L'intérêt de ce modèle est qu'il préserve la diversité locale tout en convergeant vers des langues supercentrales et hypercentrales.

Est-il utile de rappeler que le principe du respect de la diversité culturelle (et linguistique qui en fait partie) constitue depuis 2004, le 4^e paramètre, après ceux de l'espérance de vie, le niveau d'éducation des adultes et le PIB par habitant, qui sont pris en compte pour le classement des pays selon un IDH (indicateur de développement humain) par le PNUD par exemple ?

Ce modèle est construit sur une hiérarchisation et un principe d'inégalité dans les fonctions assurées par les langues et ce, à l'encontre des linguistes théoriciens qui ne cessent de déclamer que les langues sont *égales* et qu'elles se réduisent à être autant de manières *égales* de dire la même chose. Or, si elles présentent des similitudes du point de vue des systèmes et niveaux les composant (phonologique, morphologique, syntaxique et sémantique), elles ne sont pas égales quant aux fonctions qu'elles sont appelées à remplir au sein de la société. Aussi, deux caractéristiques importantes sont-elles à retenir, pour la hiérarchisation des langues :

- le degré de diffusion de la langue (locale, régionale, nationale, super centrale et hyper centrale). Autrement dit, une langue dont l'utilisation dépasse les frontières d'un seul pays a plus de chance d'être diffusée qu'une langue employée au seul niveau local ;

- le statut socioéconomique : nul ne peut actuellement contester ce statut aux langues sachant que les quelques 6000 langues parlées sur la planète ne bénéficient pas toutes d'un statut socio-économique reconnu.

Langues et statut socioéconomique

Sans se lancer dans une longue discussion à ce sujet, on peut admettre aisément qu'en plus des valeurs symboliques liées à la culture et à l'identité, une langue ne sert pas uniquement à communiquer mais à se positionner dans le marché de l'emploi, à assurer des opportunités de promotion de carrière et à s'ouvrir à des marchés, qui selon la valeur marchande de la langue, peuvent être de plus ou moins grande envergure.

En fait, le statut socio-économique signifie pour une langue d'être compétitive sur le marché du travail national, régional ou international. Et pour bénéficier d'un statut socio-économique, une langue doit d'abord remplir des conditions d'efficience, à la fois aux plans interne et externe.

Elle devra revêtir les caractéristiques suivantes :

- être standardisée conformément aux normes internationales (ISO) ;

- disposer d'une batterie d'instruments puissants de diffusion (à l'aide des technologies de l'information et de l'informatique : logiciels, bases de données, dictionnaires électroniques, manuels, etc.) ;
- posséder un potentiel développé sur le plan technoloctal pour la communication scientifique (terminologie mise au point suivant l'évolution scientifique et technique, didactique appropriée dans l'enseignement des technoloctes, etc.) ;
- bénéficier de l'adhésion des populations qui y reconnaissent un médium susceptible d'aider à l'insertion professionnelle, d'améliorer le bien général et de contribuer au développement durable.

Pour revenir au modèle théorique présenté ci-dessus, il apparaît fort séduisant ; peut-il pour autant s'appliquer au domaine éducatif et aider à la gestion des langues ?

Le modèle gravitationnel : quelle utilité pour le système éducatif?

Ce modèle aussi attrayant qu'il puisse paraître ne peut être transposé tel quel dans le domaine éducatif et requiert des adaptations et des aménagements selon les situations, les besoins des apprenants et les priorités du pays. Il doit surtout tenir compte des langues en présence : s'agit-il de langues orales ? De langues écrites ? Sont-elles standardisées au sens qu'elles possèdent un code graphique uniformisé et conforme aux standards internationaux ? Disposent-elles de manuels et d'instruments didactiques nécessaires pour la scolarisation ?

L'on constate que le rôle de langue hyper centrale dévolu d'office à l'anglais par De Swaan se voit affecté, pour le Maroc, à l'arabe, d'un côté et au français, de l'autre côté. L'anglais faisant une entrée timide par le biais des entreprises multinationales ne joue pas actuellement un rôle aussi important que celui du français au sein de la société. On doit noter que la variété assumant une fonction centrale de communication orale nationale est, en premier lieu le dialecte arabe marocain darija qui sert de lingua franca et qui englobe une variété de parlers (citadins, urbains, ruraux), mais qui

n'entravent pas la communication. L'Amazighe qui bénéficie actuellement d'une promotion institutionnelle (voir les travaux de l'IRCAM) est parlé sous la forme de trois dialectes : au Nord, Tarifit, au centre Tamazight et au sud Tachelhit, assumant ainsi, à l'oral, une fonction de communication locale aux côtés des parlers arabes relevant de la darija (parlers arabes du Nord-Ouest, de l'oriental, du centre etc.) et du Hassania pour les provinces du Sud.

L'on constate que les variétés maternelles à caractère oral (aussi bien arabe darija qu'amazighes) ne présentent pas les caractéristiques signalées ci-dessus : elles ne sont pas des langues de grande diffusion et n'ont pas un statut socio-économique avéré. Faut-il pour autant les occulter et ne pas en tenir compte dans le système éducatif ? C'est la question focale à laquelle nous tenterons de répondre ci-après.

Les langues maternelles / locales : quelle place dans le système éducatif ?

Selon l'Unesco (2003 :12) «L'enseignement dans la langue maternelle» désigne généralement l'emploi de la langue maternelle des apprenants comme vecteur de l'enseignement. L'expression peut, en outre, désigner la langue maternelle en tant qu'objet d'enseignement. Il s'agit là d'une composante importante d'une éducation de qualité, en particulier au cours des premières années. Selon les experts, l'enseignement dans la langue maternelle devrait comprendre à la fois l'enseignement de et l'enseignement par cette langue. Le terme de «langue maternelle», largement employé, peut désigner des situations différentes. Elle se définit souvent comme: la (les) langue(s) que l'on a apprise(s) en premier ; les langues auxquelles on s'identifie – ou celles auxquelles les autres vous identifient – comme un locuteur natif ; la (les) langue(s) que l'on connaît le mieux et la (les) langue(s) que l'on emploie le plus. La «langue maternelle» peut également être désignée comme «langue primaire» ou «première langue».

Les premières expériences qu'un enfant fait directement de sa langue natale ne correspondent pas nécessairement à la version scolaire et formelle de ce que l'on appelle la langue maternelle. Des études ont montré que, dans

bien des cas, l'enseignement dans la langue maternelle a une incidence bénéfique sur les compétences linguistiques dans la première langue, sur les résultats scolaires dans les autres matières et sur l'apprentissage d'une seconde langue. Néanmoins, l'application du principe de l'enseignement dans la langue maternelle est loin d'être la règle. Les difficultés auxquelles se heurte l'emploi des langues maternelles comme langues d'enseignement sont, notamment, les suivantes :

- *la langue maternelle peut parfois être une langue non écrite ;*
- *parfois, la langue peut n'être même pas reconnue universellement comme une langue légitime ;*
- *il se peut que la terminologie adaptée à l'éducation ne soit pas encore établie ;*
- *le matériel éducatif dans cette langue peut faire défaut ;*
- *la multiplicité des langues peut accroître la difficulté d'assurer la scolarisation dans chacune des langues maternelles ;*
- *les enseignants ayant reçu une formation appropriée peuvent faire défaut,*
- *les élèves, les parents ou les enseignants peuvent manifester une résistance à la scolarisation dans la langue maternelle.*

Pour étayer ce qui vient d'être présenté, nous allons évoquer le cas du Brésil qui réserve une place aux langues autochtones dans l'article 36 (§ 1) de sa Constitution indiquant que, dans l'enseignement moyen (secondaire), sera enseignée, entre autres, «la langue portugaise comme instrument de communication». Autrement dit, l'étude du portugais demeure obligatoire durant tout le cursus primaire et secondaire (art. 26, §1), comme l'est également l'enseignement en langue portugaise (art. 36, §1). Il faut

comprendre que l'enseignement dans la langue maternelle des autochtones n'est possible qu'au primaire, et ce, dans le cadre d'une éducation scolaire «bilingue et interculturelle» que seuls les usagers des langues autochtones doivent suivre.

Nous pourrions compléter ce tour d'horizon, en prenant l'exemple de l'Afrique du Sud. La position de principe qu'adopte ce pays est qu'il y a lieu de valoriser, autant que faire se peut et dans des proportions raisonnables, les langues maternelles du patrimoine linguistique national. Telle est l'attitude adoptée depuis la fin de l'Apartheid et qui prône le principe de «l'unité dans la diversité». Il est vrai qu'il ne faut pas passer sous silence les efforts de l'Afrique du Sud pour promouvoir les langues autochtones et le plurilinguisme de manière générale même s'ils n'aboutissent pas aux résultats escomptés.

Une évaluation du chercheur Webb (2002) pourrait être assez éclairante sur les points forts et les points faibles de cette politique linguistique³.

Il est intéressant de noter que l'auteur a cité l'accroissement du monolinguisme institutionnel (Increasing Institutional Monolingualism) faisant implicitement allusion, selon les provinces, à l'anglais prioritairement puis à l'afrikaans.

3- *«Although the country (the government) has only been seriously engaged in implementing a policy of pluralism for a period of seven years, there are several quite positive signs:*

a) Reasonable progress in the establishment of the legal infra-structure for language planning;
b) Strong public support by key cabinet ministers (Arts, Culture, Science and Technology, Education), as well as from important decision-makers in sectors such as the public broadcaster and the Department of Education;

c) The willingness of government to involve language planning experts in language planning, as well as scholarly participation in language policy workshops and conferences;

d) The possible emergence of ethno-linguistic awareness.

There also, however, negative signs:

a) Increasing institutional monolingualism;

b) Level of the public debate is not very high: not rational enough (theoretical and factual bases not strong), arguments are often still ideological in nature, speculative, with too little new and creative ideas;

c) Too little effective language planning research and the absence of any coordination of existing research projects;

d) Too little effective support for linguistic pluralism from important decisionmakers at senior levels of government;

e) Continued emotional resistance to the Bantu languages;

f) The lack of public support among public leaders generally for the 11 language policy.

Ceci confirme l'idée que souvent le plurilinguisme prôné par les Etats se réduit dans le secteur institutionnel et éducatif à une langue (à l'unilinguisme ou bien au monolinguisme) et que dans le meilleur des cas, le système scolaire et éducatif peut être bilingue.

On a vu que le Brésil œuvre aussi à la promotion d'un bilinguisme scolaire interculturel ; dans les deux cas cités, les décisions sont laissées aux responsables municipaux ou provinciaux, selon la législation en vigueur de ces pays à Etats ou régions confédérés.

Ceci dit, une planification rigoureuse devrait être faite dans les différents départements ministériels, à l'échelle provinciale et locale. Webb note, à cet effet, ce qui suit : «1) *The development of far more comprehensive language policies at provincial and local levels, and in all state departments, indicating which languages are to be used to perform which functions in the different institutions ; 2) The provision of cost-estimates for the proposed policies, with accompanying cost-effective plans of implementation for each*»⁴ .

Comme Webb le fait remarquer, l'aménagement linguistique aux niveaux provincial et local représente un coût dont il faut se former une idée précise : il convient d'évaluer le coût effectif de l'opération et du bénéfice à en tirer qui devront être pris en compte dans le cadre de l'économie des langues⁵ .

Et pour finir sur le patrimoine linguistique et l'enseignement des langues maternelles/autochtones, rappelons cette citation bien instructive de Pandor, un Ministre de l'éducation (2006), concernant l'élévation des langues africaines autochtones au même statut que l'anglais et l'afrikaans, qui soulignait : «*This must not be read as an intention to neglect the relevance of acquiring competence in English, that would be a foolhardy objective.* »⁶

Ce ministre soucieux de l'avenir éducatif n'a pas manqué de qualifier de «foolhardy» (téméraire ou imprudent) le projet de penser à négliger

4-cf. WEBB, V., *Language in South Africa. The Role of Language in National Transformation, Reconstruction and Development*, Afrique du Sud : J. Benjamins Publishing Company, 2002.

5- Voir Grin, F., 2003 et Messaoudi 2007.

6- Voir <http://www.southafrica.info/about/education/curriculum-180505.htm>

l'acquisition de compétences en anglais pour apprendre les langues autochtones. Du reste, il allait dans le sens des choix des familles qui préféreraient en fait que la scolarisation de leurs enfants soit faite en anglais prioritairement, même si elles déclaraient être à 92% pour l'enseignement des langues autochtones !

Pour finir, l'exemple des langues régionales en France peut être instructif : les langues régionales les plus répandues comme l'alsacien, le basque, le breton, le catalan, le corse et l'occitan, sont aujourd'hui de moins en moins parlées au sein des familles. C'est en général à l'école que les jeunes se réapproprient la langue, parfois encore parlée par leurs grands-parents. Selon le linguiste français Bernard Cerquiglini, 24 langues régionales étaient encore parlées sur le territoire français en 1999. Mais toutes ne bénéficient pas d'un enseignement en établissement scolaire et la disparition à terme des «langues de France» est régulièrement évoquée. Pour la rentrée 2007, le Conseil régional de Bretagne lançait ainsi un appel aux parents, les invitant à demander la création de classes bilingues français-breton : «70 nouvelles classes bilingues doivent ouvrir» pour espérer atteindre d'ici à 2010 le seuil de 20.000 enfants scolarisés en classes bilingues français-breton et assurer la sauvegarde de la langue bretonne. Dans d'autres régions, les écoles «ABCM Zweisprachigkeit» pour l'alsacien, «Ikastolak» pour le basque, «Bressolan» pour le catalan ou encore «Calandreta» pour l'occitan se mobilisent afin d'assurer l'enseignement d'une langue régionale. Bon nombre d'entre elles s'avèrent être des «écoles associatives» (écoles privées subventionnées par l'Etat) mises en place à la fin des années 70, alors même que la politique linguistique française s'avérait très tiraillée entre protecteurs des langues régionales, éléments du patrimoine national, et défenseurs de la langue française, vecteur d'universalité culturelle. Depuis l'ordonnance de Villers-Cotterêts qui, en 1539, fit du français la langue du royaume, et la Révolution et sa rigueur jacobine entendant faire du français la langue maternelle de tous les Français, le sort des langues régionales est incertain. La loi Deixonne de 1951 autorisa la première l'enseignement facultatif et bénévole de certaines langues régionales. Et en 1995, une circulaire définit l'enseignement scolaire des langues régionales soit sous forme d'initiation (une à trois heures par semaine), soit sous forme d'enseignement bilingue (faisant de la langue

régionale à la fois la langue enseignée et la langue d'enseignement). Et de préciser que l'enseignement bilingue - qui ne doit pas reposer sur la méthode de l'immersion comme dans les écoles «bretonnantes» Diwan-sera organisé lorsque la demande des parents aura été exprimée et reconnue. Résultat: l'accès à l'enseignement des langues régionales s'avère très inégal selon les communautés linguistiques. Et alors que la ratification de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires adoptée par le Conseil de l'Europe en 1992, fait encore débat en France, d'autres questions d'aménagement linguistique restent sans réponse, notamment pour le domaine éducatif . Ainsi, l'enseignement des langues régionales doit-il être valorisé par une épreuve au baccalauréat seulement dans les régions géographiques où lesdites langues sont pratiquées ? La formation des enseignants «langues régionales» doit-elle être proposée sur l'ensemble du territoire ? On compte actuellement un peu moins de 5.000 enseignants de «langues régionales». Vraisemblablement, la professionnalisation est un processus grandissant, mais la demande reste faible.

Concernant les langues régionales, nous finirons sur une citation de Philippe Blanchet, sociolinguiste et didacticien du français, défenseur des langues régionales, qui a obtenu le prix de Frédéric Mistral pour ses travaux en littérature provençale, qui a déclaré lors d'une conférence à l'IRCAM, le 10 mai 2010 : «Lorsque j'ai besoin de rédiger un rapport administratif, je l'écris en français, je n'ai pas besoin d'un provençal standard». Ce qui pose en filigrane le peu d'utilité de standardiser les parlers locaux lorsque par ailleurs on dispose d'un standard commun à l'échelle nationale (ici le français).

Pour le Maroc qui connaît une variation dialectale arabe et amazighe, serait-il pertinent de standardiser les trois dialectes Amazighes, l'arabe dialectal et le hassania ? Faudrait-il se contenter de standardiser un amazighe commun mais ne présentant aucune particularité locale ? Ne serait-ce pas priver le standard potentiel de la vivacité du langagier et de ses locuteurs ? Comment régler cette question au niveau du système éducatif? Il est vrai que l'enseignement de l'Amazighe est introduit progressivement dans les écoles primaires du Royaume comme le souligne A. Boukous ; *«L'éducation à l'aide de la langue première est possible en théorie et en*

pratique. Elle est faisable à condition d'être bien pensée et bien gérée. Elle est « profitable » en termes de retour sur investissement dans les domaines de la socialisation, du développement humain et de la démocratie inclusive. Cela étant, le plaidoyer pour l'intégration de la langue première ne signifie pas la substitution de cette langue à une langue d'enseignement, une langue standard, vitale, efficiente et en mesure de répondre aux besoins des usagers sociaux dans le contexte de la vie moderne »⁷ (c'est nous qui soulignons). Ces questions des langues maternelles ne sont guère simples et s'il est vrai que ces dernières gagneraient à être valorisées pour éviter tout sentiment d'exclusion ou de frustration chez une grande partie des citoyens, il ne faudrait pas pour autant penser que l'on peut en faire des médiums d'enseignement du jour au lendemain.

Quel choix de langue(s) pour le système éducatif marocain ?

On ne cessera jamais de répéter qu'un aménagement purement techniciste des langues dans le secteur éducatif, dans la seule perspective de la résolution des questions de programmation, d'enveloppe horaire dans les curricula, d'enseignants, etc. sans entrevoir avec perspicacité la portée, les attentes et les enjeux liés au choix de telle ou telle langue ne peut conduire qu'à une situation éducative désastreuse. Il est vrai que la mise en place de curricula obéit le plus souvent à des critères de faisabilité, de commodité plutôt qu'à une vision préalable et mûrie, en fonction des idéaux et objectifs de la nation.

Dans le secteur éducatif, le choix des langues pour des raisons logistiques de faisabilité peut être une solution purement conjoncturelle, à court terme, mais elle entraînerait des répercussions fort dommageables à moyen et long termes. Choisir des langues aussi bien pour enseigner (des matières autres que la langue) que pour les enseigner (en tant que matières) doit découler de choix judicieux prenant en compte les enjeux cognitifs, culturels et économiques. Rappelons trois principes (parmi d'autres) pour le Maroc qui sont de viser :

7- BOUKOUS, Ahmed, «Langue première et éducation», *Actes du colloque international «La langue, les langues »*, Casablanca : Fondation Zagoura Education, 2010, p.52.

- à la consolidation de la langue officielle commune en veillant à sa qualité, à sa fonctionnalité, à son ouverture et sa mise en adéquation avec les avancées scientifiques et technologiques. Pour ce faire, en plus de l'Académie de langue arabe, il faudrait songer à la création d'une instance indépendante permanente qui serait chargée de la veille linguistique en arabe officiel.

- au développement des compétences linguistiques dans les langues étrangères appartenant à de grands ensembles linguistiques (arabophone, anglophone, francophone, hispanophone, lusophone, sinophone, etc.), assurant l'accès à l'économie du savoir et le positionnement dans le concert des nations sur les plans scientifique et technologique et permettant de diversifier les parcours de formation. Un institut des langues étrangères serait le bienvenu au Maroc pour permettre d'envisager les différents choix et scénarii possibles pour l'enseignement des langues étrangères, dans le cadre soit d'un bilinguisme partiel (par alternance) soit d'un bilinguisme intégré ou même d'un trilinguisme.

- à la préservation du patrimoine linguistique culturel national tout en s'ouvrant sur les variétés de l'amazighe (comme le recommande la Charte Nationale d'Education et de Formation). La préservation du patrimoine linguistique et culturel pourrait être introduite de manière à assurer la cohésion et la continuité du sentiment d'appartenance d'abord à la marocanité (avant l'amazighophonie ou l'arabophonie ou la francophonie !) car on ne doit pas perdre de vue les dangers à inclure aux curricula scolaires une formation culturelle pouvant mener à promouvoir une identité socioculturelle particulière aux dépens de ce qui est commun ou en suggérant que les différences culturelles soient innées, au travers de langues apprises tôt, durant la petite enfance. Aussi, la solution idoine envisagée par la Charte consisterait-elle à utiliser dans le préscolaire et dans le premier cycle du primaire les «home languages» (concept utilisé en Afrique du Sud), englobant le *tachelhit*, le *tamazight*, le *tarifit*, le *hassania* et la *darija*, à l'oral, comme facilitateurs du passage à la langue officielle commune d'enseignement : l'arabe standard. Faut-il initier à cette étape à l'écriture et aux différents alphabets : arabe, latin, *tifinagh* ? Notre sentiment est que

dans le premier cycle du primaire, le passage à l'écriture devrait se faire de manière conforme et unifiée, pour tous les marocains : ce serait celle de l'arabe officiel. L'apprentissage du tifnagh pourrait se faire plus tard (au collège ou au lycée, selon les possibilités affectées aux académies du ministère de l'Education Nationale qui disposent de 30% du programme horaire à investir pour des activités locales (par exemple, en offrant à l'élève de choisir une langue facultative). Ceci dit, comme il y a eu au moins une cohorte formée depuis 2003 à l'écriture, en usant de trois alphabets, il serait fort instructif de procéder à une évaluation du taux de réussite et d'échec parmi cette cohorte en la comparant à celle qui n'a pas bénéficié de l'apprentissage de ces alphabets.

En conclusion

Au terme de cette réflexion qui n'épuise nullement le débat qui devrait se continuer au plan national, en y invitant les différents acteurs politiques, didacticiens et sociolinguistes, nous constatons que le modèle gravitationnel est utile pour penser une politique linguistique éducative englobant le local et le global (glocal) sans pour autant renforcer l'hégémonisme linguistique quelle que soit la langue qui en bénéficie. Il se trouve que c'est l'anglais actuellement qui occupe une place dominante sur le marché mondial des langues. En fait, il est nécessaire de tenir compte des besoins d'apprentissage spécifiques des apprenants, selon la vision qu'a le pays de son développement sociétal, qui est attaché à la fois à ses racines socioculturelles et déterminé à s'inscrire dans la modernité. Il est important également de prendre en considération la société du savoir universel et les contraintes de la mondialisation et opérer des choix de langues d'ouverture permettant au pays de mieux se positionner, à l'échelle internationale, dans le secteur éducatif et d'opter pour les niveaux standards de l'enseignement/apprentissage, en adaptant et en contextualisant les systèmes d'évaluation des compétences linguistiques comme par exemple le CECR, adopté à l'échelle européenne. Il ne s'agit pas de le copier tel quel, mais il conviendrait de s'inspirer des grands principes qui le fondent et de la méthodologie qui le sous-tend ; sinon, ce serait une fois de plus, un échec accumulé sous des dehors de modernisation du système pédagogique et sous prétexte d'innovation dans le système d'évaluation !

Bibliographie

- AMMON, Ulrich (ed.), *The Dominance of English as a Language of Science. Effects on the Non-English Languages and Language Communities*, Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2001.
- BEACCO, J.-C., *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme «manière d'être» en Europe*, Etude de référence pour le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2005.
- BOUKOUS, Ahmed, «Langue première et éducation», *Actes du colloque international «La langue, les langues»*, Casablanca : Fondation Zagoura Education, 2010, pp. 43-52.
- BOURDIEU, Pierre, DE SWAAN, Abraam, HAGEGE, Claude, FUMAROLI, Marc, et WALLERSTEIN, Immanuel, « Quelles langues pour une Europe démocratique ? », *Raisons politiques* 2, 2001, pp. 41-64.
- CASTELLOTTI, V., *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris : CLE International, 2001(a).
- CASTELLOTTI, V., «Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues », *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, Rouen : PUR collection Dyalang, 2001(b), pp. 9-37.
- CASTELLOTTI, V. et MOORE, D., *Représentations sociales des langues et enseignement*, Etude de référence pour le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2002.
- CALVET, Louis-Jean, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris : Plon, 1999.
- CALVET, Louis-Jean, *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris : Plon, 2002.
- CAVALLI, M., *Education bilingue et plurilinguisme*, Paris : Hatier-CREDIF « LAL », 2005.
- CAVALLI, M., «Du bilinguisme au plurilinguisme : De nouveaux défis pour les politiques linguistiques éducatives», in MOORE, D. et CASTELLOTTI, V. (eds.), *La compétence plurilingue : regards francophones*, Berne : Peter Lang, Collection Transversales, 2007, pp. 27-50.
- CERQUIGLINI, Bernard (sous dir.), *Les langues de France*, Paris : PUF 2003.

- CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier, 2001, Disponible en ligne : <http://www.coe.int>.
- COSTE, Daniel, CAVALLI, M., CRISAN, A. et VAN DE VEN, P.H., *Un document européen de référence pour les langues de l'éducation ?*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, 2007, Disponible en ligne : <http://www.coe.int>.
- COSTE, Daniel, SOBRERO, A., CAVALLI, M. et BOSONIN, I., *Multilinguisme, Plurilinguisme, Éducation – Les politiques linguistiques éducatives*, Aoste : IRRE-VDA, 2006.
- CRYSTAL, David, *English as a Global Language*, Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- De SWAAN, Abraam, *Words of the World. The Global Language System*, Cambridge: Polity Press, 2002.
- DUVERGER Jean, MAILLARD Jean-Pierre, *L'enseignement bilingue aujourd'hui*, Coll. Bibliothèque Richaudeau, Albin Michel Education, 1996.
- GRIN, François, «L'analyse économique des langues dans le contexte de la mondialisation », *in Actes du Séminaire sur La gestion du plurilinguisme et des langues nationales dans un contexte de mondialisation*, Québec, Canada : Conseil de la langue française, 1999, 5-20.
- GRIN, François, «Economics and language planning », *Current Issues in Language Planning*, 4 (1), 2003(a), 1-66.
- GRIN, François, *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique*, Paris : Haut conseil de l'évaluation de l'école, 2005.
- GRANDGUILLAUME, Gilbert, *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris : Éditions G.-P. Maisonneuve et Larose, 1983, p.127.
- HAGEGE, Claude, *L'enfant aux deux langues*, Odile Jacob, 1996.
- HAGEGE, Claude, *Halte à la mort des langues*, Paris : Odile Jacob, 2000.
- LECLERC, Jacques, *L'aménagement linguistique dans le monde*, Université Laval, (<http://www.tlfg.ulaval.ca/axl/>), dernière consultation juin 2010.
- MAAYOUF, Mohamed, *Le francarabe : une conséquence linguistique d'une situation de contact de langues et de cultures au Maroc*, Etude d'un parler de

Meknès, thèse de doctorat, sous dir. Alain Giacomi, Aix Marseille 1 : Université de Provence, 2007.

- MESSAOUDI, Leila, «Opacité et transparence dans les technolectes bilingues (français-arabe) », *Revue Meta*, Montréal : 2000.
- MESSAOUDI, Leila, « L'aménagement linguistique au Maroc », *Bulletin économique et social du Maroc*, Rabat : IURS, 2001.
- MESSAOUDI, Leila, *Etudes sociolinguistiques*, Rabat : Okad, 2003.
- MESSAOUDI, Leila, «Les technolectes au Maroc. Quelles tendances d'évolution », *in Trames de langues*, Paris : Maisonneuve, 2005.
- MESSAOUDI, Leila, «L'économie des langues», *Revue Attarbiya wattakwin*, Rabat: 2007.
- MESSAOUDI, Leila, «Technolecte et langue spécialisée : quelles relations ? », *Revue Meta*, Montréal : 2010.
- RUITER, Jan Jaap, *Les jeunes marocains et leurs langues*, Paris : L'Harmattan, 2006.
- STOLL, Claude, « Le bilinguisme : une approche typologique », in *BULLETIN APLV*, n°54, Strasbourg.
- TABOURET-KELLER, A., «Plurilinguisme», *in Encyclopedia Universalis*, 1972.
- TITONE, Renzo, *Le bilinguisme précoce*, Bruxelles : 1972.
- TREMBLAY, Christian, *Comment dites-vous ? Multilinguisme ou plurilinguisme ?*, 2006, (http://plurilinguisme.europeavenir.com/index.php?option=com_content&task=view&id=98&Itemid=48).
- WEBB, V., *Language Policy Development in South Africa*, Présentation au congrès international « Linguapax : les politiques linguistiques », Barcelone : 16-20 avril 2002, 15 p., (<http://www.up.ac.za/academic/libarts/crpl/language-dev-in-SA.pdf>), consulté le 25 avril 2010.