المدرسة المغربية

Al-Madrassa Al-Maghribiya

العدد 3
مارس - 2011

ملف

اللغات
في المدرسة المغربية

دراسات
- التعدد اللغوي بين المجتمعي والسياسي
- تعلم اللغات بالمغرب: أية تبعات على مستوى الاقتصاد والشغل في سياق الاقتصاد العالمي المفتوح؟
- تدريس اللغات وتعلمها: الاختلالات الهيكلية والبدائل الممكنة والمثلى

حوار مع عبد السلام الشدادي
- الوضع اللغوي المغربي بين إرث الماضي ومقتضيات الحاضر

مائدة مستديرة
- التطور التاريخي للمشهد اللغوي بالمغرب وأثره في منظومة التربية والتكوين
- اللغة واكتساب المعارف
- تدبير التعدد والتداخل اللغويين بالمدرسة المغربية
- اللغة والمحيط السوسيو-اقتصادي

المدرسة المغربية

مجلة فكرية تصدر مرتين في السنة

المدير المسؤول
عبد اللطيف المودني

مدير التحرير
محمد الصغير جنجار

هيئة التحرير
حماني أقفلي، عبد العالي بنعمور، إدريس بنسعيد، رحمة بورقية، أحمد بوكوس، البشير تامر، إدريس خروز، خديجة شاكر، عبد الحميد عقار، نور الدين العوفي، محمد ملوك، مصطفى المسناوي، عبد اللطيف المودني

اللجنة العلمية
حماني أقفلي، عبد العالي بنعمور، إدريس بنسعيد، محمد بردوزي، رحمة بورقية، أحمد بوكوس، البشير تامر، محمد جسوس، إدريس خروز، محمد الدكالي. مبارك ربيع، محمد الطوزي، خديجة شاكر، عبد السلام الشدادي، عبد الحميد عقار، نور الدين العوفي، أمينة لمريني الوهابي، محمد ملوك، مصطفى المسناوي، عبد الحي المودن، عبد الرحمان المودن، عبد اللطيف المودني

سكرتيرة التحرير
مريم لوطفي

الناشر
المجلس الأعلى للتعليم

التحرير، الإدارة والاشتراك
المجلس الأعلى للتعليم، المجمع الإداري لمؤسسة محمد السادس للنهوض بالأعمال الإجتماعية للتربية والتكوين
جناح أ 2، شارع علال الفاسي، مدينة العرفان، الرباط
ص.ب 6535، الرباط ـ المعاهد
تلفون : 25 44 77 37 05 ـ فاكس : 12 46 77 37 05
البريد الإلكتروني : almadrassa.almaghribiya@cse.ma
عنوان الموقع : www.cse.ma

تصميم، إنجاز وطبع
مكتبة المدارس
12، شارع الحسن الثاني ـ الدار البيضاء
الهاتف : 43 / 42 / 05 22.26.67.41 ـ الفاكس : 05 22.20.10.03
البريد الإلكتروني : lipadec@almadariss.ma
الموقع على الوِب : www.almadariss.ma

توزيع
سابريس

جميع الآراء الواردة في المجلة تعبر عن وجهات نظر أصحابها، ولا تعكس بالضرورة موقف المجلة

جميع حقوق النشر محفوظة للمجلس الأعلى للتعليم
لا يسمح بإعادة نشر المواد المتضمنة في هذا الإصدار ولو جزئيا

رقم الإيداع القانوني : 2008 PE 0120
رقم الصحافة : 09/21 ص.م
ردمـــد : 0947 - 2028

المدرسة المغربية

Al-Madrassa Al-Maghribiya

المملكة المغربية

المجلس الأعلى للتعليم

مجلة فكرية تصدر مرتين في السنة بدعم من المجلس الأعلى للتعليم

وفاء لرسالة

تحرص إدارة «مجلة المدرسة المغربية» بمناسبة صدور عددها الثالث على استحضار روح الفقيد الكبير الأستاذ عبد العزيز مزيان بلفقيه رحمة الله عليه، الذي كان له الفضل في المبادرة بإطلاق مشروع هذه المجلة، إلى جانب العناية الخاصة التي كان يوليها لمسألة اللغات في المدرسة المغربية ضمن اهتمامه بباقي قضاياها وأسئلتها.

إن كثرة الالتزامات المهنية للفقيد واضطلاعه بالعديد من الملفات، لم تحل دون تبوئه إصلاح المدرسة المغربية وتطويرها مكانة الأسبقية ضمن انشغالاته المتعددة، وذلك من منطلق اقتناعه بكون المدرسة تشكل رافعة حاسمة لبناء مغرب التنمية والتضامن وتكافؤ الفرص وهو انشغال تجسد بشكل أقوى منذ أن أسندت للفقيد، سنة 1998، رئاسة أشغال اللجنة الخاصة التي أعدت ميثاقا أضحى إطارا مرجعيا لإصلاح المنظومة الوطنية للتربية والتكوين، وبعد ذلك حينما عَهَد إليه جلالة الملك سنة 2006 بالرئاسة المنتدبة للمجلس الأعلى للتعليم، إلى جانب رئاسته، منذ سنة 2002، لمؤسسة محمد السادس للنهوض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين، إلى حين وفاته.

إن هيئة التحرير، وهي تقْدِم على إصدار هذا العدد، ترى من واجبها، وفاء لذكراه والتزاما برسالته التربوية والاجتماعية، مواصلة الاجتهاد؛ تلك الكلمة التي كانت أعزما يطلب لديه، من أجل التنمية المستمرة للبحث العلمي في حقل التربية والتكوين، حيث كان طموح الفقيد أن يجعل من مشروع هذه المجلة أحد روافده الأساسية.

عن هيئة التحرير
المدير المسؤول

المحتويات

مساهمات باللغة العربية

كلمة العدد 5

دراسات

التعدد اللغوي بين المجتمعي والسياسي 13
رحمة بورقية

حوار

الوضع اللغوي المغربي بين إرث الماضي ومقتضيات الحاضر 45
عبد السلام الشدادي

ترجمات

اللغات المغاربية في مواجهة التفوق الثقافي الأورومتوسطي 63
أحمد معتصم

قراءات

اللغة والسلطان السياسي 97
حماني أقفلي

بيبليوغرافيا مختارة 109

شروط النشر في المجلة 116

كتاب العدد 118

مائدة مستديرة

تقديم 125

التعددية اللغوية : قضايا سوسيو ـ سياسية 126
عبد الحي المودن

ظاهرة التعدد اللغوي ومضاعفاتها في المحيط المجتمعي والتربوي المغربي 134
مبارك ربيع

أبعاد التدبير البيداغوجي للغات 143
عبد اللطيف المودني

تدبير تدريس اللغات : الواقع والمأمول 147
ميلود أحبادو

المدرسة المغربية وضرورات التوفيق بين لغات الوجدان ولغات العلم 150
محمد القبلي

مفارقات الوضع اللغوي المغربي 152
عبد الرحمن المودن

مساهمات باللغة الفرنسية

كلمة العدد 5

دراسات

نموذج تجاذب اللغات : أية آفاق بالنسبة للمغرب 13
ليلى المسعودي

تعلم اللغات بالمغرب : أية تبعات على مستوى الاقتصاد والشغل في سياق الاقتصاد العالمي المفتوح 33
عز الدين أقصبي

تدريس اللغات وتعلمها : الاختلالات الهيكلية والبدائل الممكنة والمثلى 49
عبد الرحمن الرامي

تأملات بخصوص تدريس الطب باللغة العربية في المغرب 67
ناجية حجاج حسوني ومحمد الحسن الغربي

بيبليوغرافيا مختارة 91

شروط النشر في المجلة 93

كتاب العدد 97

مائدة مستديرة

تقديم 107

مسألة لغة التدريس : من أجل خيار حسب الوحدات 108
أحمد بوكوس

مسألة اللغات بالمدرسة المغربية : نظرة جديدة 116
محمد ملوك

تعلم اللغات : تجارب ومقاربات مقارنة 127
ليلى المسعودي

تدريس اللغات : تأثير ظروف التدريس ومناخه 131
خديجة محسن

كلمة العدد

ما فتئ موضوع السياسات اللغوية يحظى بمناقشات عمومية موسعة في السنوات الأخيرة، ولاسيما في علاقته بالمدرسة. كما شكل تطوير الكفايات اللغوية واحدا من المجالات الأساسية التي ركز عليها «الميثاق الوطني للتربية والتكوين»، وبلور بشأنها اختيارات تسير في اتجاهات ثلاثة، هي : تحسين تدريس اللغة العربية وتوسيع نطاق استعمالها ؛ النهوض بالأمازيغية وثقافتها في المنظومة التربوية الوطنية ؛ والرفع من جودة تعلم اللغات الأجنبية وتنويعها.

انطلاقا من هذين المعطيين : حضور القضايا اللغوية في النقاش العمومي والحراك المجتمعي ؛ ثم المنظور أو الأفق اللغوي الذي حدده الميثاق للمنظومة التربوية الوطنية، تتوخى مجلة «المدرسة المغربية» في عددها الثالث إعادة طرح سؤال «اللغات في المدرسة المغربية» بعد عقد من دخول «الميثاق الوطني للتربية والتكوين» حيز التطبيق.

جريا على عادة المجلة في تعبئة أقلام الباحثين المتخصصين في مختلف الحقول الإنسانية والاجتماعية، فهي تحرص اليوم على طرح سؤال التعدد اللغوي في المجتمع والاقتصاد والتربية، واستجلاء مختلف التحليلات المتوافرة بشأنه، سواء منها تلك التي تستحضر الأبعاد التاريخية (الحوار مع الباحث والمؤرخ عبد السلام الشدادي) أو الشروط السوسيو سياسية (دراسة الباحثة السوسيولوجية رحمة بورقية) أو الإكراهات الثقافية والسياسية لتعددية مكلفة (الدراسة المترجمة للباحث أحمد معتصم) ؛ هذا بالإضافة للتكلفة الاقتصادية الناجمة عن اختيار تعددي لم تتوفق المدرسة المغربية، لحد الآن، في ترجمته إلى ارتقاء نوعي بتعليم اللغات وإتقانها من قبل أكبر عدد ممكن من التلاميذ والطلبة (الدراسة الاقتصادية للباحث عز الدين أقصبي).

في هذا الإطار، شكلت أشغال المائدة المستديرة التي نظمتها المجلة وتنشر مادتها في هذا العدد، فرصة لتسليط الضوء على الواقع اللغوي للمنظومة التربوية، وتقديم مقترحات وآراء بخصوص إعادة رسم خريطة لغات المدرسة المغربية، وإمعان التفكير في وظائفها وضمان شروط نجاح تعددية لغوية تجمع بين مقتضيات المحلي ومتطلبات الانفتاح والانصهار في الكوني.

لا تدعي المقالات المتضمنة في هذا العدد الإحاطة بكل أبعاد ورهانات المسألة اللغوية كما تطرح اليوم في المدرسة والمجتمع المغربيين، ولا تقديم أجوبة عن مجموع الأسئلة القائمة في السياقين المجتمعي والتربوي الوطنيين. كل الأمل في أن تسهم مادة هذا العدد الجديد في إثارة انتباه القراء لمختلف جوانب المسألة اللغوية في الميدان التربوي، وضرورة اعتماد منظور شمولي يستحضر كافة تلك الأبعاد، ويهيئ شروط تخطيط استراتيجي للنهوض باللغات الوطنية في المدرسة المغربية، وتمكين الأجيال الجديدة من تملك فعال للغات العالمية.

ملف العدد

اللغات في المدرسة المغربية

اللغات في المدرسة المغربية

يتسم توجه المغرب، منذ أمد بعيد، بالوفاء لنوع من «الإستراتيجية التعددية» في المشهد اللغوي الوطني، رغم بعض الغموض الذي قد يعتري التجسيد العملي لذلك التوجه في هذه الفترة أو تلك. فسواء على مستوى منظومة التربية والتكوين أو بالنسبة للإدارة والاقتصاد والثقافة وغيرها من الميادين، تشكل التعددية اللغوية السمة البارزة للمجتمع المغربي. وإذا كان البعض يعتبر هذا الواقع إفرازا لتاريخ المغرب المنفتح باستمرار على العالم، فإن البعض الآخر ينظر إليه بوصفه ضرورة يفرضها الطموح لمواجهة تحديات التنمية الاقتصادية وضغوط العولمة، بما تقتضيه من تنويع للكفايات اللغوية ورفع لمستوى التمكن منها لدى مختلف الفاعلين.

ينعكس هذا الواقع المجتمعي والثقافي العام على ميدان التربية والتكوين، حيث تسعى السياسة التعليمية اللغوية المعبر عنها في الدعامة التاسعة من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، إلى تجديد تعليم اللغة العربية وتقوية استعمالها، مع إدماج تدريجي للأمازيغية في المدرسة المغربية، وتنويع لغات تعليم العلوم والتكنولوجيا، وإتقان اللغات الأجنبية.

في مقابل ذلك، تنحو بعض الدراسات والتقارير الأولية المتعلقة بتقويم جودة التدريس والتمكين اللغوي (مثل البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي المنجز من طرف المجلس الأعلى للتعليم) نحو الكشف عن مواطن الخلل التي تعتري العرض التربوي في مجال اللغات والصعوبات التي تعترض المتعلمين في التمكن منها.

نظرا لتشعب المسألة اللغوية في منظومة التربية والتكوين بالمغرب، وفي غياب الارتكاز على اختبارات معيرة لقياس التمكن اللغوي لدى التلاميذ والطلبة في مختلف المراحل الدراسية، يبدو من الصعب إنجاز تقويم موضوعي لنتائج ومردودية الخيارات اللغوية المعتمدة في المدرسة المغربية، وتقدير أثرها في باقي القطاعات الاقتصادية والاجتماعية والعلمية والثقافية.

للإسهام في تعميق البحث وتبادل الرأي في القضايا اللغوية بالمدرسة المغربية، من خلال مقاربات علمية متعددة، تقترح مجلة «المدرسة المغربية» تخصيص ملف عددها الثالث لتناول هذا الموضوع انطلاقا من المحاور الآتية :

1. التطور التاريخي للمشهد اللغوي بالمغرب وأثره في منظومة التربية والتكوين :

يتعلق الأمر في هذا المحور بدراسة المسارات المتعاقبة للغات بالمغرب، والتحولات التي طرأت على وضعها في المنظومة التربوية سواء منها الوطنية (وعلى الخصوص العربية والأمازيغية) أو الأجنبية، ولاسيما اللغات الفرنسية والإسبانية والإنجليزية، إلى جانب اللغات الأخرى المدرجة في المدرسة المغربية (الألمانية، الإيطالية، الروسية، الصينية...).

2. اللغة واكتساب المعارف : وهو محور يثير تساؤلات من قبيل :

هل تستجيب الهندسة البيداغوجية، بما تقوم عليه من مناهج وبرامج ووسائط تعليمية وتقويم، وبما تتطلبه من تكوين للمدرسين... لهدف التمكن اللغوي لدى المتعلمين ؟ وهل ترتكز، من أجل ذلك، على تحديد واضح للمستوى اللغوي الذي ينبغي أن يحققه التلاميذ والطلبة خلال تدرجهم في المسار الدراسي ؟ هل تؤدي لغات التدريس دورها في تحقيق هذا الهدف وفي التحصيل الدراسي للمعارف التي تدرس بها ؟

3. تدبير التعدد والتداخل اللغويين بالمدرسة المغربية :

وهو محور يثير تساؤلات أساسية من أهمها : أي تدبير للتعدد اللغوي ؟ بأي أفق ؟ ومن أجل أية وظائف وأهداف ؟ كما ترتبط بهذا المحور تساؤلات تحيل إلى علاقة اللهجات المحلية باللغة العربية واللغات الأجنبية، وأثر ذلك على الاكتساب اللغوي لدى المتعلمين، فضلا عما للتنوع اللغوي الذي يعيشونه بشكل يجعلهم مجبرين على التعامل مع عوالم لغوية متعددة : اللغات الأم، لغات الدراسة، لغات الاقتصاد والإعلام والتكنولوجيات... من انعكاس على ضمان الأمن اللغوي والتمكن من اللغات ومن المعارف التي تدرس بها.

4. اللغة والمحيط الاجتماعي ـ الاقتصادي :

يخصص هذا المحور للوقوف على علاقة تدريس اللغات وتعلمها بالطلب الثقافي والاجتماعي والاقتصادي والإعلامي والبحث العلمي... ودراسة مدى تجاوب مختلف الشرائح الاجتماعية مع العرض اللغوي الذي توفره المدرسة المغربية والمواقف اللغوية المترتبة عن ذلك لدى تلك الشرائح.

من المؤكد أن مقاربة هذه المحاور، بقدر ما تستدعي الاستناد إلى واقع المنظومة الوطنية للتربية والتكوين وخيارات إصلاحها، ولاسيما ما يتعلق بتدريس اللغات وتعلمها، بقدر ما تتطلب الانفتاح على تجارب منظومات تربوية في بلدان أخرى من أجل التعرف على المنهجيات التي تعتمدها في معالجة هذا الموضوع، واستلهام أجودها لكل غاية مفيدة.

ومع التأكيد على كون هذه المحاور لا يمكن أن تحيط بمختلف أبعاد المسألة اللغوية في المدرسة المغربية، فإن الهدف الأساس المتوخى من هذا الملف هو تعميق التفكير العلمي والبحث المتخصص في موضوع تدريس اللغات وتعلمها، بوصفه من بين الإشكاليات الأفقية الكبرى للمنظومة الوطنية للتربية والتكوين، ذات التأثير المباشر على مردودها الداخلي والخارجي، إلى جانب كونه موضوعا يقع اليوم ودوما في صميم التفكير البيداغوجي وانشغالات الفاعلين التربويين وشركاء المدرسة، بل وفي قلب اهتمامات المجتمع وأسئلة النقاش العلمي والعمومي.

دراســـــات

رحمة بورقية | التعدد اللغوي بين المجتمعي والسياسي

التعدد اللغوي بين المجتمعي والسياسي

رحمة بورقية
جامعة الحسن الثاني ـ المحمدية

في هذه المقالة، تقدم الأستاذة رحمة بورقية عرضا تركيبيا لواقع التعدد اللغوي في المجتمع المغربي، مستحضرة عناصر النقاش العمومي ولحظات التوتر المجتمعي بخصوص علاقات اللغات ووظائفها في المغرب المعاصر. كما تركز أيضا في تحليلها على الإنتاجات الفكرية التي تراكمت محليا ودوليا في السنوات الأخيرة، داعية للانتقال من التعددية كحادث تاريخي نحو تعددية لغوية مندمجة، مخطط لها معرفيا وبيداغوجيا وماديا، تساهم في بناء شخصية المواطن الحديث المستوعب لمكونات ثقافته المحلية والمنفتح بثقة على الثقافة العالمية.

إن تحليل واقع التعدد اللغوي في المجتمع المغربي يستدعي تناوله من خلال وظيفة كل لغة يتم تداولها في المجتمع ووضعها الاجتماعي والرمزي، وما تكتسيه كل لغة من أهمية بالنسبة للمجموعات التي تتكلمها وما يستثمر فيها من مشاعر، وأحيانا من ايديولوجيا، بالإضافة إلى كل ما يحدثه تواجد التعدد اللغوي وتعايش اللغات فيما بينها من توتر أو صراع جراء وجود مدافعين عن لغة دون أخرى، أو بروز رواد لحركات لغوية تتوخى تأهيل اللغة أو تسعى إلى نقلها من موقع التهميش إلى مواقع السلطة. وإذا كان بالإمكان تجاوز الخلل الذي قد يحدثه التوتر الناتج عن التعدد اللغوي والمنطق الاجتماعي الذي يضع هرمية بين اللغات، فإنه يحق التساؤل عن دور الدولة في سن سياسة لغوية وعن حدود تلك السياسة.

1. اللغة، التاريخ والمجتمع

منذ الثورة اللسانية التي دشنتها أعمال فردينان دوسوسير في بداية القرن الماضي، أظهرت الدراسات والأبحاث اللسانية المعاصرة بكل تخصصاتها بنيات وخصائص اللغة، وانحسرت أسرارها بالكشف عن القوانين التي تحكمها مع جعلها موضوعا للدراسة

والبحث وفي متناول المعرفة الإنسانية[1]، بل وأضحت العلوم اللسانية بفعل التحول في النسق المعرفي للدراسات اللغوية بمثابة أم العلوم نظرا للتأثير الذي مارسته على العلوم الأخرى التي تبنت المنهج الذي جاءت به اللسانيات. وبدون أن ندخل في تحليل هذا المد الذي تجلى في التيار البنيوي أو ما بعد البنيوي، نعتبر أن الدرس الذي نستخلصه من هذا التراكم المعرفي، يتمثل في ضرورة تجريد الخطاب حول اللغة من نزعات العاطفية ومن أيديولوجية المواقف والخطاب النضالي، مع إخضاع وضع اللغة للتفكير العقلاني وللفاعلية الفكرية، وذلك بفتح حقل من الأسئلة.

يقدر عدد اللغات في العالم ما بين 6000 و 7000[2]. ويختلف تداولها ووظائفها وأهميتها على المستوى المحلي أو الجهوي أو الوطني أو العالمي. هناك عدة معطيات وجب اعتبارها عندما نريد تحديد مكانة اللغة في علاقة مع التاريخ والمجتمع :

تتميز اللغة بكونها ظاهرة متعـــدة الأبعاد، لتبدو كمجال يلتقي فيه التاريخي والثقافي السياسي والمجتمعي والاقتصادي. يمكن أن نستعمل مقولة مارسيل موس ونعتبر بأن اللغة هي «ظاهرة اجتماعية كلية» (phénomène social total)[3]، لأنها محل التقاطع بين ما يعود للاستعمال الاجتماعي لتلك اللغة، وما يتعلق بمصالح الأفراد أو الجماعات، والدوافع الفردية والجماعية والإيديولوجية، وبالاقتصادي الذي قد يحدد مكانتها. إذا كانت اللسانيات المعاصرة قد أولت الاهتمام للغة كمنظومة لها منطق داخلي، فإن العلاقة الخارجية لها مع اللغات الأخرى ووضعها في المجتمع وعلاقتها بمختلف الشرائح الاجتماعية وبالمجال والثقافة والسياسة والإيديولوجيا، تستدعي مقاربات سوسيولوجية وأنتروبولوجية وتاريخية وجغرافية وسياسية[4].

1- KRISTEVA, Julia, *Le langage, cet inconnu : une initiation à la linguistique*, Editions Seuil, 1981, p.10.

2- CALVET, Louis-Jean, « La diversité linguistique : quel enjeu pour la francophonie ? », in *Hermès*, n° 40, Paris, CNRS, 2004, CALVET, Louis-Jean, *Le marché aux langues. Les effets linguistiques et la mondialisation*. Plon. Paris, 2002, p.16.

3- MAUSS, Marcel, *Sociologie et anthropologie : recueil de textes*, préface de Claude Lévi-Strauss, Presses universitaires de France, 1950.

4- أنظر : DORAIS, Louis-Jacques, «L'anthropologie du langage» in *Perspectives anthropologiques : un collectif d'anthropologues québécois*, p.91 - 117, Montréal : Les Éditions du Renouveau pédagogique, 1979, 436 pp.

ينصب اهتمام الأنتروبولوجيا اللغوية مثلا على التفاعل بين اللغة والأنظمة السوسيوثقافية للمجتمع. فاللغة هي موطن التصورات الثقافية والاجتماعية والأنساق الرمزية للمجتمع، فالواقع الذي يجعل الوعي الجمعي يستوطن فيها هو نفسه الذي يجعلها موضع رهانات مجتمعية وأيديولوجية وسياسية. ولذلك قد تستهدف اللغة، بإقحام المصالح الفردية والجماعية، والنزعات التحررية أو الإقصائية، وهواجس الهوية، من قبل حركات تسعى إلى الاستيلاء أو التأثير على ذلك الوعي الجمعي الذي تحمله اللغة.

كما أن اللغة باعتبارها أداة للتواصل، فهي مبدئيا من إحدى آليات الاندماج والتماسك الاجتماعيين، بحيث يندمج الطفل تدريجيا في المجتمع عبر اكتسابه التدريجي للغة. غير أنها قد تكون أيضا موطنا للتناقض الاجتماعي. فهي موحدة للأفراد داخل المجموعة اللسنية التي تتكلم نفس اللغة (اللغة الدارجة مثلا باعتبارها لغة أغلب المغاربة)، وفي نفس الوقت من الزاوية الاجتماعية، تعكس فروقا بين الفئات الاجتماعية والجهوية. فلا تميز طريقة الكلام بين من يحسن فن القول وبين من لا يحسنه فحسب، وإنما تفصح إلى حد ما عن موقع المتكلم داخل السلم الاجتماعي.

كما أنها، داخل المجتمع، قد تكتسب قيمة اجتماعية أو تفقدها. فلغات الأقليات تكون أقل قيمة اجتماعية من لغة الفئات المهيمنة. فمبدأ الهيمنة والسلطة والوظيفية والقدرة التسويقية للغة في المجال الاقتصادي، كلها عوامل تؤثر على وضع اللغة. فقد تمنح لها قيمة حسب مبدأ معين، وتجعلها تفقد تلك القيمة حسب مبدأ آخر. فالعربية مثلا لها قيمة قصوى على مستوى القومية العربية، لكنها أقل قيمة حسب المبدأ الوظيفي الاقتصادي وحسب مبدأ السلطة الذي يمنح للفرنسية تلك المكانة. فإذا كانت العربية مرتبطة في الماضي بالفئة المحظوظة والمتعلمة في المجتمع فإنها لم تعد كذلك نظرا لبروز نخب وفئات بورجوازية جديدة نقلت اللغة الفرنسية إلى محل الصدارة في الإدارة والاقتصاد.

إن اللغة من منظور علم اجتماع اللغة، هي منظومة معقدة لها وظائف تواصلية ودلالية ورمزية وإنتاجية للمعارف، تخضع للتفاعل الموجود في المجتمع. ولذلك فكل مقاربة لها إلا وتتطلب اعتبار بعدها التاريخي والاجتماعي والسياسي. وإذا كانت كل لغة من حيث المبدأ هي قابلة لأن تكون أداة للتواصل وبناء العلاقة مع الآخرين وأداة لنقل المعارف

وتلقينها، غير أن واقعها المجتمعي يفرز العلاقة المعقدة بينها وبين المجتمع، بل ويفرز هرمية اللغات.

تخ مع اللغة للتحول التاريخي بتحول المجتمعات. ولقد أبرزت الدراسات في هذا المجال أن اللغة تعرف تحولا حتى في بنيتها[5]. وقد ميزت العلوم اللسانية بين ما هو سنكروني ويتعلق بالقوانين البنيوية للغة وبين ما هو دياكروني ويتعلق بتاريخها وتحولها[6]. فالتحولات التي تطرأ على المجتمع، سواء كانت سياسية أو اجتماعية، والتي طرأت على المجتمع المغربي، كان لها تأثير على وضع اللغة وعلى مكانتها. كما أن الصراعات الإيديولوجية بين الجماعات والتوترات الاجتماعية تحوم حول اللغة. فكل مرحلة من مراحل تطور المجتمع إلا وتتطلب أن يتكيف الواقع اللغوي مع هذا التطور. كما أن هناك لغات تنتعش وهناك لغات تتلاشى عندما يتلاشى استعمالها. ولقد أحصت اليونسكو بأن حوالي 220 لغة اندثرت منذ 1950.

كل لغة إلا وتوجـ مع لغات أخرى. فما يسمى بالازدواجية أو التعددية اللغويتين هما واقع كل المجتمعات. إن حدود الأوطان لا تعكس دائما حدود اللغة. فحتى عندما تهيمن لغة فهي تتواجد مع لغات أخرى[7]. يقول كالفي : «نذكر بهذا الوهم الشائع الذي يرى العالم مقسما بصورة متقابلة إلى بلدان وإلى لغات تطابق فيه الحدود اللغوية حدود الدولة وحدود الوطن. هذا وهم لأنه لا يكاد يوجد بلد أحادي اللغة، ولا تكاد توجد لغة، على العكس من ذلك، محصورة في حدود بلد واحد»[8]. وقد تتفرع من لغة ما

5- أنظر الفصل حول «التغيير اللغوي» الصفحة 87 في كتاب :
CHAO, Yuen Ren, *Langage et systèmes symboliques*, Payot, Paris, 1970.

6- KRISTEVA, Julia, *Le langage, cet inconnu : une initiation à la linguistique*, Editions Seuil, 1981, p.13.

7- CALVET, Louis-Jean, *La guerre des langues et politique linguistique.*
أنظر الترجمة العربية : كالفي، لويس جان، **حرب اللغات والسياسة اللغوية**، ترجمة حسن حمزة، مركز الدراسات الوحدة العربية، 2008.

8- كالفي، لويس جان، **حرب اللغات والسياسة اللغوية**، ترجمة حسن حمزة، مركز الدراسات الوحدة العربية، 2008، ص.181.

لغات فرعية أو ما يسمى باللهجات. فالعربية مثلا، والتي هي لغة البلدان العربية، باعتبار استعمال هذه البلدان للغة العربية الفصحى في الكتابة والتأليف، توجد مع مختلف اللهجات العربية التي تتنوع من الخليج إلى المغرب ؛ وقد تتخذ اللهجات لكنات خاصة حسب الجهة بالنسبة لنفس البلد، وقد تتشابه في منطقة تجمع عددا من البلدان كما هو الشأن بالنسبة للبلدان المغاربية.

كل هذه الجوانب تعتبر مؤثرات تحدد وضع اللغة في المجتمع المغربي وتجعل منها ظاهرة يتداخل فيها التاريخي والاجتماعي والثقافي والرمزي والسياسي والاقتصادي والعلائقي، بالإضافة إلى مجالات تداولها : المحلي، الجهوي، الوطني، والعالمي. يترتب عن هذا الأمر ضرورة تناول المسألة اللغوية في بعدها العلائقي. لا يمكن أن تتم مقاربة وضع لغة ما دون اعتبار العلاقة بينها وبين اللغات الأخرى التي تتعايش معها، وذلك لإدراك التعقيد[9] الذي يحيط بالتعدد اللغوي ولرسم المسافة الضرورية بين المشاعر التي نكنها للغة ما وبين تحليلها داخل واقع التعدد اللغوي.

2. تعدد أم توتر لغوي ؟

بدون أن يخضع التعدد اللغوي في المغرب لسياسة واضحة تحدد وظيفة كل لغة، فهو أضحى أمرا واقعا بحكم تداول اللغة الدارجة والعربية الفصحى، والأمازيغية، والفرنسية المستعملة في الإدارة والاقتصاد، والإنجليزية كلغة أجنبية تدرس في التعليم الثانوي والعالي والتي أضحت لغة العولمة. وإذا كان التعدد اللغوي واقعا، فإن هذا الواقع يطرح إشكالا في التعليم وفي حقل صراع الخطابات حول اللغة التي تواكب التعدد اللغوي.

في ما يخص التعليم، لا يمكن دراسة الوضع اللغوي في المجتمع المغربي وما يترتب عنه من أثر على التواصل بين الأفراد دون فحص العلاقة بين اللغة والتعليم والسياسة اللغوية.

منذ الاستقلال، نهج المغرب توجها لغويا يعكس المتطلبات الآنية للمجتمع السياسي وهو يسعى للتحرر من الاستعمار مع الاستجابة للاعتبارات التاريخية والحضارية، وذلك بجعل اللغة العربية أساسية في التعليم من الابتدائي إلى الثانوي، ثم تعميمها

9- MORIN, Edgar, *Introduction à la pensée complexe*, Paris : Editions Seuil, 2005.

في السبعينات على مستوى التعليم العالي بالنسبة للتخصصات في العلوم الاجتماعية والإنسانية، مع الإبقاء على اللغة الفرنسية كلغة أجنبية[10] أولى أساسية في التعليم الابتدائي والثانوي، لتكون لغة التدريس للعلوم والتقنيات في العالي. كما تم منذ العشرية الأخيرة منح اللغة الأمازيغية مكانة بإحداث المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية وإدراج تدريسها في التعليم الابتدائي. تدرس اللغة الإنجليزية واللغات الأجنبية الأخرى في التعليم الثانوي كلغات أجنبية ثانية. يبرز هذا الوضع أن التعدد اللغوي في التعليم هو واقع. غير أن واقع التعدد لم تفرزه سياسة لغوية واضحة المعالم ولا تخطيط لغوي، مما نتج عنه تجميع لغوي (juxtaposition linguistique) يراكم اللغات بدون تحديد لمكانة كل لغة ووظيفتها داخل الهندسة التي تراد للتعدد اللغوي[11].

لم يكن التوجه اللغوي للدولة منسجما نظرا لكونه ظل يتأرجح بين المتطلبات الإيديولوجية والسياسية التي تفرض إشهار القطيعة مع الاستعمار ولغته، مع إبراز الخط الفاصل بين السياسة الاستعمارية والسياسية التي توجه دولة الاستقلال، وبين المتطلبات الواقعية التي يفرضها التسيير الإداري من طرف أطر إدارية تلقت تكوينا باللغة الفرنسية. ولقد أوضح عبد الله العروي التناقض الباطن الذي ساد مرحلة الستينات بعد الاستقلال بين السياسي الذي يمثله حزب الاستقلال، الذي كان يدعو في خطابه إلى التعريب، وكذا مجموعة من الشخصيات النافذة التي تلقت تكوينها بالشرق أو على صلة به، وبين الإدارة التي كانت تحبذ استقدام أطر غير معربة. يرى العروي أن هذا المعطى «يفسر إلى حد ما انحطاط النظام التربوي المغربي»[12]. وكانت النتيجة أن التعريب شمل في التعليم العالي كليات الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، التي كانت وظيفتها في السبعينات والثمانينات تزويد قطاع التعليم بمعلمين وأساتذة تكونوا في مرحلة التعريب وعملت وزارة التربية الوطنية على توظيف معظمهم في ذلك الوقت، في حين ظلت أهم المرافق

10- GRANGUILLAUME, Gilbert, *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris : Editions G-P Maisonneuve et Larose, 1983, p.69-94.

11- حول الثنائية اللغوية، العربية والفرنسية، في البلدان المغاربية أنظر :

MOATASSIME, Ahmed, *Arabisation et langue française*, PUF, 1992.

12- LAROUI, Abdellah, *Le Maroc et Hassan II : un témoignage*, Centre culturel Arabe Maroc/ Presses Interuniversitaire Canada. 2005, p.78.

ويذكر العروي تلك الشخصيات : بوطالب عبد الهادي، و بنسودة أحمد، و الناصري المكي، و كنون عبد الله. أنظر كذلك : كتاب العروي عبد الله، **من ديوان السياسة**، المركز الثقافي العربي، 2009.

الإدارية والقطاع الاقتصادي يستقطب الذين تخرجوا من التعليم الذي ظل بالفرنسية أو خريجي الجامعات الأجنبية. وتدريجيا نتجت وتعمقت هوة بين تعليم بأطر معربة وبين قطاع اقتصادي لغته الوظيفية هي اللغة الفرنسية. ويجسد هذا المعطى أحد الإشكالات الأساسية للواقع اللغوي.

بالإضافة إلى هذا الواقع، تبرز العديد من الدراسات[13] التي اهتمت بتقييم المستوى اللغوي للتلاميذ أن التعليم يعاني من ضعف جعل التلاميذ لا يكتسبون المستوى اللغوي المطلوب الذي يقتضيه مستوى الدراسة. يعاني التعليم من التذبذب الذي يحيط بلغة التعليم وبتعليم اللغة، كما يعاني من ضعف كفايات التواصل لدى المتعلمين للولوج إلى قطاع اقتصادي يستعمل اللغة الفرنسية فقط، ويعاني من انغلاق القطاع الاقتصادي على اللغة العربية الفصحى وتحديد مجال استعمال العربية واللغات الأجنبية. كل هذه العوامل تجعل من التعليم موطنا للإشكال اللغوي.

أما الخطابات حول اللغة، فهي تعكس موطنا للتوتر الذي يتخذ أحيانا شكل صراع الخطابات التي تواكب التعدد اللغوي في المجتمع المغربي. من سمات هذا الصراع، أن الذين يقودونه هم من الفئات المثقفة في المجتمع، منهم الصحافيون والفاعلون من المجتمع المدني ومفكرون، ومنهم من ليسوا بالضرورة متخصصين في المجال اللساني أو اللغوي. هناك الدائرة الأولى لصراع الخطابات والتي تتعلق بوضع كل من الأمازيغة والعربية الفصحى واللغة الدارجة، وهو صراع علني ظاهر يتجلى في كل النقاشات وفي المنتديات وفي الكتابة الصحفية. وهناك مستوى آخر لصراع خفي وباطني بين هذه الدائرة واللغات الأجنبية : الفرنسية أو الإنجليزية.

من الملاحظ أن لكل لغة من اللغات الثلاث، العربية والأمازيغية والدارجة، فاعلون مدافعون عنها منتجون لخطاب عبر الكتابة الصحفية، وعبر التعبير في المنتديات الفكرية والندوات. فالقاسم المشترك بين هؤلاء الفاعلين، هو كونهم ينتمون إلى النخبة المثقفة. ويعكس نقاش النخبة المثقفة ثلاث أطروحات تتخلل الصراع اللغوي للنخبة.

يتميز الخطاب الذي يدافع عن **العربية الفصحى** باعتبارها اللغة الرسمية للبلاد، بكونه

13- أنظر نتائج **البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الـــراسي** 2008، المجلس الأعلى للتعليم، 2009.

يستند إلى المكون الحضاري والتاريخي والديني للمجتمع المغربي وإلى انتمائه إلى العالم العربي. من هذا المنظور، لا ينفصل الدفاع عن اللغة العربية عن الدفاع عن الهوية العربية والانتماء إلى العروبة.

يقوم هذا الطرح على معطى تاريخي وعلى كون اللغة العربية تعرف منذ القرون تراكما للمعارف وأنها لغة لا تحتاج إلى معيرة لتكون لغة تعليم ولغة رسمية. وإذا كانت هذه الأطروحة قد لازمت خطاب التعريب الذي وصل في المراحل الأولى للاستقلال إلى حد الرفض، على مستوى الخطاب، لكل تعدد لغوي، بل وعدم الاعتراف بوجوده في المجتمع، فإنها عرفت بعض الليونة في السنوات الأخيرة بفعل بروز الحركة الأمازيغية التي تنادي برفع الحيف عن هذه اللغة لكي تحتل مكانة في الخريطة اللغوية.

هناك من يدعو إلى تعريب يقضي على اللهجات ليجعل من اللغة العربية أداة في كل مناحي الحياة. يقول الجابري مثلا : «على التعريب العميق الشامل، كما نتصوره، التعريب الذي سيحدث فعلا ثورة في أعماقنا، ويقلب أوضاعنا الاجتماعية والثقافية رأسا على عقب، ليس مجرد إحلال اللغة العربية محل اللغة الفرنسية في التعليم والإدارة والوظائف المكتبية، بل التعريب الذي يمتد بقوة وفعالية إلى مختلف مرافق الحياة العامة، إلى البيت والشارع، إلى القرية والمدينة، إلى الإذاعة والتلفزة والسينما وكل وسائل التواصل ومجالات الإعلام والتخاطب. إن عملية التعريب الشاملة، يجب أن تستهدف ليس فقط تصفية اللغة الفرنسية كلغة حضارة وثقافة وتخاطب وتعامل، بل أيضا ـ وهذا من الأهمية بمكان ـ العمل على إماتة اللهجات المحلية البربرية منها والعربية»[14]. نجد في هذه الأطروحة صدى لخطاب كل رواد الفكر القومي، ذلك الخطاب الذي يقوم على الوحدة المأمولة للشعوب العربية، يكون أساسها اللغة. كما يركز الجابري ضمنيا على دور الدولة في سن سياسة التعريب الشامل الذي يقضي على اللهجات. ففي هذا الطرح شيء من الطوباوية باعتبار أن ظاهرة التداول اللغوي يفرضها الناس والمجتمع، كما تفرضها الحركات التي تتبنى تأهيل لغة دون أخرى كما هو الشأن بالنسبة للحركة الأمازيغية اليوم، التي تدحض فكرة اللغة العربية وحدها دون غيرها ؛ وهذا واقع يجب أن يعتبره كل تخطيط لغوي يصدر عن الدولة. وإذا كان هذا الطرح يسعى إلى جعل

14- أنظر : الجابري، محمد عابد، **قضية التعليم في مسار متعدد الأوجه**، مواقف، 2003.

عربية فصحى مبسطة لغة تقضي على كل اللهجات، فإنه لا يقول شيئا عن التعامل مع اللغات الأجنبية وعلى هيمنة اللغة الإنجليزية اليوم.

في الخطاب الدفاعي عن العربية، هناك توجه يلجأ إلى نوع من الأصولية اللغوية تضع تطابقا بين اللغة العربية والمقدس للتأكيد على قدسية اللغة العربية. إن الحجة التي يشهرها المدافعون عن هذا الطرح هي اقتران قدسية القرآن باللغة العربية كأساس تقوم عليه نظرية المقدس للغة. إن القرآن المقدس هو كلام الله لا يمكن تقليده أو الإتيان بمثله، وعلى هذا الأساس يقوم إعجاز القرآن، وتبعا لذلك يتم الاستنتاج بأن بلاغته الإلهية مرتبطة باللغة العربية، وبالتالي فاللغة العربية هي أحسن اللغات، بل وهي لغة مقدسة.

إذا كان خطاب هذه الأطروحة يلامس واقع اللغة العربية الفصحى كلغة لها حمولة حضارية وتاريخية ودينية، وتعكس مكونا من مكونات الهوية بالنسبة للمغاربة، بالإضافة إلى التراكم الذي عرفته المعارف عبرها، فإن الخطاب الذي يقدسها يحد من تطورها ومن تعايشها مع اللغات الأخرى، بل ويحكم عليها بأن تحصر في مجال التراث والخطابة وبلاغتها.[15]

يرى المنتقدون لهذا الطرح أن اللغة أداة تواصل بين الناس وأن المجتمع لجأ إليها للتواصل، مما يستدعي تحديد وظائفها ومكانتها داخل الخريطة اللغوية في مجتمع يعرف تعددا لغويا. فإذا كان المقدس ثابتا، فإن اللغة متحولة. ليست هناك لغة عليا ولغة دنيا إلا بمقدار ما يضفيه المجتمع من قيمة على تلك اللغة وبمقدار ما تؤديه من وظيفة تواصلية عبر التداول وإنتاج المعارف. كما أن الربط بين العروبة والإسلام يقلل من أهمية انتشار الإسلام في بلدان غير عربية. فأكثر من مليار من سكان العالم هم مسلمون، 250 مليون منهم فقط ينتمون إلى البلدان العربية. فمجموع سكان أندونيسيا وحدها يساوي عدد سكان الدول العربية مجتمعة[16].

إلى جانب خطاب المدافعين عن أولوية اللغة العربية، نجد خطاب الحركة الأمازيغية الذي

15- غير أن اللغة العربية كانت عبر عصور مضت، وفي أوج الحضارة العربية، لغة ثقافة وأدب وفلك وجبر وطب...

16- أنظر :

MOATASSIME, Ahmed, *Dialogue de sourds et communication en Méditerranée*, L'Harmattan, 2006, p.35.

يتخذ طابعا مطلبيا. فعلى الرغم من التباين[17] الذي يوجد داخل **الحركة الأمازيغية**[18]، تتبنى في مجملها من داخل المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، ومن خارجه، الدفاع عن الحقوق اللغوية والثقافية[19]. فاللغة الأمازيغية عانت من التهميش خلال المرحلة الاستعمارية، وحتى قبل الاستعمار لم تكن إلا نادرا لغة الإدارة والتعليم، بما في ذلك خلال حكم الدول ذات الأصول الأمازيغية، وخلال العقود الأولى من الاستقلال، نظرا لتبني الحركة الوطنية سياسية إقصائية اتجاه هذه اللغة، وذلك تحت شعار العروبة والإسلام وحصر الهوية المغربية في العروبة دون اعتبار لمكوناتها الأخرى[20]. ويرى دعاة الحركة الأمازيغية، أنه باسم التعددية الثقافية والاختلاف والمبدأ الديمقراطي، وجب اعتبار اللغة الأمازيغية كأحد المكونات الأساسية للهوية المغربية. فكما يقول أحمد عصيد : «إن ما يجب أن يعرفه المغاربة اليوم هو أن للديمقراطية عمقا هوياتيا وثقافيا يمثل روح المشروع الوطني وماهيته، وأن عدم تسوية الملف الهوياتي الثقافي من شأنه أن يمثل عرقلة للانتقال نحو الديمقراطية، إذ أن هذه لا تصبح موضوع إجماع عندما يتم استثناء ملف من الملفات أو قضية من القضايا»[21]. يستحضر هذا الطرح كلا من المبدأ الديمقراطي والحضاري والهوياتي لدعم اللغة الأمازيغية لكي يتم نقل موقعها من الهامش إلى المركز.

لقد واكبت هذه الحركة مجموعة من الدراسات التي أنجزت من طرف اللسانيين الأمازيغيين[22] لتبرز، بدافع الدفاع عن الأمازيغية، أن هذه الأخيرة ليست لهجة، وإنما

17- تتخلل الحركة الأمازيغية تيارات متعددة منها أقلية تعلن العداء للعربية وللعروبة والتعريب باعتبار مساهمتها في الإقصاء والتهميش.

18- تبرز أدبيات الحركة الأمازيغية اختلافات فيما بينها بتعدد الجمعيات التي تتضمنها هذه الحركة.

19- أنظر منشورات الجمعيات الأمازيغية كمنشورات الجمعية المغربية للبحث والتبادل الثقافي.
فيما يخص المراجع حول الأمازيغية، أنظر المنشور البيليوغرافي مؤسسة الملك فهد بن عبد العزيز، الدار البيضاء، **الأمازيغية. اللغة والثقافة والتاريخ**، 2003. أنظر كذلك : بوكوس، أحمد، (تحت إشراف)، **الأمازيغية: تحـــيات ورهانات انبعاث**، مقدمات، العدد 27-28، 2003.

20- أنظر : عصيد، أحمد، في كتاب : **حوارات حول المسألة الأمازيغية**، منشورات الأحداث المغربية، 2004 ، ص.94.

21- عصيد، أحمد، في كتاب : **حوارات حول المسألة الأمازيغية**، منشورات الأحداث المغربية، 2004 ، ص. 96 .

22- BOUKOUS, Ahmed, *Langage et culture populaires au Maroc*, Rabat, Publication de l'AMREC, 1977. CHAFIK, Mohamed. 1984, « Le substrat berbère de la culture maghrébine», in Französish Heute, juin, pp.184-196.
أنظر كذلك : شفيق، محمد، **لمحة عن ثلاثة وثلاثين قرنا من تاريخ الأمازيغيين**، الرباط، دار الكلام 1989.
شفيق، محمد، **الـــارجة المغربية : مجال التوارد بين الأمازيغية والعربية**، الرباط، مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، سلسلة معاجم، 1999.

هي لغة قائمة الذات لها قواعدها ولها حرفها الذي تم تبنيه عندما أحدث المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية.

كما تدعو الحركة إلى جعل الأمازيغية لغة وطنية تحكمها مبادئ وتوجهات تقتضي التعميم على كافة المغاربة وفي كل المستويات الدراسية، مع الإجبارية والشمولية والتوحيد[23]. وإذا كانت مبادئ الحق في وجود اللغة الأمازيغية وحق تنمية المناطق الأمازيغية والدفاع عن التعدد الثقافي واللغوي يقوم على منطلقات مشروعة في سياق صون الحقوق، فإنه لا تخلو بعض الجوانب في طروحات الحركة الأمازيغية من إثارة نقاش المنتقدين لها والذين يطرحون تساؤلات حولها[24]. ففيما يخص التعليم، لكي تكون لغة تدرس في التعليم، فهذا أمر يستدعي معيرة اللغة الأمازيغية، أي توحيد اللهجات الثلاث المتواجدة في الجنوب والأطلس المتوسط والريف، الأمر الذي ينجز حاليا من طرف المعهد، وهذا معناه الابتعاد بشكل أو بآخر عن اللغات الثلاث المستعملة من طرف الأمازغيين أنفسهم، وبالتالي يطرح سؤال : هل يراد رد الاعتبار للأمازيغيين، أي للذين يتكلمون تلك اللغة، أم فقط للغة لذاتها ؟

وإذا كان هذا المطلب مشروعا من حيث مبدأ حق كل لغة في الوجود والتنمية، فإنه يصطدم بمبدأي الواقعية والحفاظ على حق الذين لا يتكلمون الأمازيغية وينادون بعدم تعميمها. يتضمن خطاب الحركة الأمازيغية تناقضا بين المناداة بالمبدأ الديمقراطي للتعددية اللغوية وبحق اللغة الأمازيغية في التعليم وبين معيرتها انطلاقا من مبدأ وحدوي لكي تصبح لغة واحدة وجديدة مركبة من ثلاث لهجات، تشلحيت، تمزيغت،

23- الخياط، إبراهيم، في كتاب : **حوارات حول المسألة الأمازيغية**، منشورات الأحداث المغربية، 2004، ص.140.
بوكوس، أحمد، «الأمازيغية في المنظومة التربوية مبادئ وتوجهات»، مقدمات، العدد 27-28، ص.20-26.
24- أنظر جسوس، محمد، **طروحات حول الثقافة واللغة والتعليم**، منشورات الأحداث المغربية، 2004، ص.75-95.

وترفيت[25]، مع فرض هذا التوحيد. هناك من يرى في هذا الأمر محاكاة للحركة التي دافعت عن التعريب الشامل والتي تنتقدها الحركة الأمازيغية، وذلك بالتساؤل : هل المقصود هو استبدال الدعوة إلى التعريب المتسرع والمرتجل بالدعوة إلى التمزيغ المتسرع والمرتجل ؟

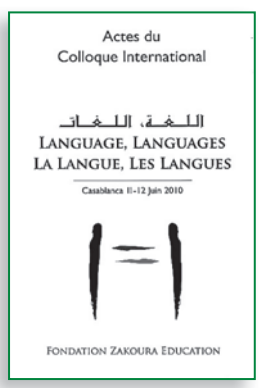
يرى هؤلاء أن اللغة الأمازيغية، التي هي في طور التأهيل، تحتاج إلى تعبئة كل الكفاءات الأمازيغية الحاملة لقضيتها حول صياغة المقتضيات العملية والتربوية والتقنية، وهنا يمكن التساؤل حول إمكانات الإدارة التعليمية التي ليست لها تجربة طويلة في التعامل مع لغة قديمة، ولكنها جديدة في التعليم، ولم تراكم خبرة في هذا المجال. ألا يتطلب هذا من المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية ضرورة لعب دور المقترح والمنتج لخطة عمل واقعية، عقلانية على المدى المتوسط والبعيد للحلول العملية، وفي نفس الوقت المعبئ لكل الطاقات والكفاءات التي لها خبرة في الثقافة واللغة الأمازيغية؟ وما هي حدود إمكانياته لنجاح هذه المهمة ؟

إن تأهيل لغة لم تكن محط اهتمام منذ قرون لا من طرف الدول التي تعاقبت على المغرب، بما فيها تلك ذات الأصول الأمازيغية، ولا من قبل السياسات ولا من قبل مجموعة كبيرة من السكان في المجتمع، بحيث أن عامة المغاربة لا يتواصلون عبرها في الحياة اليومية، يطرح مشكل الاشتغال حول تلك اللغة وتكوين المدرسين لها، وصياغة مناهج التدريس مع استحضار البعد التربوي للتلاميذ الذين عليهم أن يستوعبوا التعدد اللغوي، وتأليف كتب مدرسية جيدة، بالإضافة إلى تعبئة كل الدارسين اللغويين، وهذا يحتاج إلى تخطيط وإلى تضافر الجهود وإلى جدولة زمنية محكمة تحدد المدى القريب والمتوسط والبعيد، وأن ينصب العمل على القضايا الإجرائية. ويمكن التساؤل في هذا المضمار عن كلفة تدريس الأمازيغية وتعميمها من الابتدائي إلى العالي على المستوى الاقتصادي وهل تم تحديد هذه الكلفة ؟ وهل تم تحديد الكلفة التربوية على التلميذ المغربي الذي يعاني من نقص في التمكن من اللغات الحالية المدرجة في التعليم كما تبرزه الدراسات اليوم ؟

25- الخياط، إبراهيم، **حوارات حول المسألة الأمازيغية**، منشورات الأحداث المغربية، 2004، ص.141.

من زاوية نفعية وظيفية، يمكن للبعض أن يطرح تساؤلا حول التعميم الشامل للغة الأمازيغية على كل المناطق وفي كل مستويات التعليم في علاقة مع المنافع التي سيجلبها تعلم تلك اللغة في الحياة العملية التي تتطلب اللغات الأجنبية، والعربية نفسها تعاني من التهميش من جراء هيمنة الفرنسية على الاقتصاد الوطني والإنجليزية على الاقتصاد العالمي وعلى العلم والمعرفة. إذا كان الهدف هو الاعتراف بكونها مكونا من مكونات الهوية، ألا يجب أن يدرج هذا الأمر في مشروع إعادة النظر في مضمون الثقافة وفي تدريس التاريخ والجغرافيا والعلوم الاجتماعية ؟ ألا يعتبر هذا المدخل الأساس لتنمية الأمازيغيين وجعل الثقافة الأمازيغية تستوطن كحضارة في كيان المغاربة، عبر التعليم والتثقيف، والإبداع الفني، والإعلام، وتجعل أبناء المغاربة كلهم يتصالحون مع الأمازيغية ؟

هل من الضروري أن يتطابق دائما الانتماء والهوية مع اللغة ؟ فالمهاجرون المغاربة الذين نجدهم في مختلف بقاع العالم قد اكتسبوا لغة البلد المستقبل ولا يتكلمون العربية أو الأمازيغية، ومع ذلك يشهرون الهوية المغربية وانتماءهم إلى البلد الأصلي عبر مختلف المكونات الثقافية. إن تعليم الثقافة الأمازيغية في كل أسلاك التعليم وإحداث كراسي جامعية لها مع تدريس تاريخها بجانب البعد العربي والإفريقي والأندلسي للهوية المغربية هو الذي سيقوي مبدأ الهوية متعددة الأبعاد لدى المتعلمين. أما اللغة، فهي حق لكل من يتكلمها، وكل محاولة لفرضها على كل المغاربة وعلى الذين لا يتكلمونها هو دفع الدولة والضغط عليها لفرضها. فتحت ضغط الحركة الأمازيغية، تم اللجوء إلى تدريس الأمازيغية قبل الحسم في معيرة اللهجات وتدريس لغة موحدة وكل ما يقتضيه ذلك من تقدير للكلفة وتهيئ للعدة اللازمة، وبالتالي كانت هناك ارتجالية يعترف بها حتى نشطاء الحركة نفسها[26]، والتي لا تخدم اللغة الأمازيغية بقدر ما تخدم الخطاب الدفاعي عن الأمازيغية.



إلى جانب الأطروحات حول العربية الفصحى والأمازيغية، برزت في السنوات الأخيرة دعوة إلى اتخاذ **اللغة الـــارجة**

26- الخياط، ابراهيم، **حوارات حول المسألة الأمازيغية**، منشورات الأحداث المغربية، 2004، ص.144.

كلغة للتواصل وللتعليم. يصدر هذا الطرح من طرف بعض المنابر الإعلامية وبعض الفاعلين في المجتمع المدني[27].

يبرر دعاة هذا الطرح موقفهم بكون اللغة الدارجة المغربية هي لغة التواصل الأولي، أي اللغة الأم، وهي اللغة التي تضمن في نظرهم بناء الشخصية المغربية وتنمية القدرات الإبداعية. يستند هذا الطرح إلى ما تؤكده بعض دراسات اليونسكو التي تقول بأهمية اكتساب التعليم باللغة الأم، والتي أضحت تحيي سنويا، منذ سنة 2000، يوم 21 فبراير كيوم عالمي للغة الأم. باسم مبدأ تعميم التعليم وتكافؤ الفرص أمام التعليم، تدعو اليونسكو إلى التعدد اللغوي، وذلك باستعمال اللغة الأم كلغة للتعليم عند ولوج المدرسة[28]. وإذا كانت كل المجتمعات تعرف، بشكل أو بآخر، التعدد اللغوي، يمكن أن نتساءل عن مدى الاستجابة لهذه الدعوة في كل الحالات.

إن الدعوة لاستعمال اللغة الأم قد تلائم البلدان الأسوية باعتبار خصوصية هذه البلدان التي تتواجد بها أعداد كبيرة من اللغات تتعدى بكثير ما يوجد في المغرب. نجد أكثر من 700 لغة في أندونيسيا و 140 لغة في ماليزيا و 100 لغة في مينمار (بورما). في إطار هذا الواقع اللغوي المتعدد، تشير دراسات اليونسكو إلى ضرورة اللجوء إلى اللغات المحلية لإدماج الأطفال في المنظومة التعليمية التي هم في حالة إقصاء منها. فالذين لا يتكلمون لغة المدرسة يجدون صعوبة لاكتسابها.

يرى دعاة هذا الطرح أن اللغة الدارجة هي أداة للاندماج الاجتماعي وهي التي تضمن التماسك الاجتماعي بين المغاربة. باعتبارها كذلك، فهي تيسر وتضمن تكافؤ الفرص بين الأطفال عند ولوج المدرسة، ونظرا لذلك، وجب منحها وضعا أساسيا في المنظومة التعليمية وتثمينها.

27- Actes du colloque International, **Language, Languages, la langue, les langues,** Casablanca 11-12 Juin 2010. Fondation Zakoura Education. 2010. Article de Réda Benchemsi, p.233.

28- UNESCO, **Advocacy kit for promoting education : including the excluded. Language in education policy and practice in Asia and the Pacific.** Bangkok, Thailand, 2007.

إذا كانت هذه الأطروحة تشير إلى أهمية اللغة الدارجة في التداول باعتبارها اللغة الأم لأغلب السكان وإلى دورها في الخصوصية التي تمنحها للمغاربة والتي تميزها عن اللغة العربية للمشرق، فإن أمر نقلها إلى موقع تصبح فيه لغة للتعليم تعترضه صعوبات اجتماعية وتداولية. فاللغة الدارجة بدورها ليست لغة موحدة في لكنتها وفي مفرداتها. فهي تتفرع إلى عدة لهجات : لهجة الشمال تختلف إلى حد ما عن لهجة الجنوب أو الشرق. واللهجة هنا تعكس الاختلافات الجهوية والحضرية والقروية، بل وحتى التمايز الاجتماعي. وفي بعض الحالات تختلف دارجة وسائل الإعلام عن دارجة الشيوخ أو الشباب ؛ فإن جيلا من الشباب أصبح يصنع لغة جديدة مصدرها الحاجة للتواصل عبر الانترنيت والمحادثة (chat)[29] عبر الشبكة العنكبوتية.

بالإضافة إلى استعارة (emprunt) المفردات، والتي هي أمر تعرفه كل اللغات[30]، نجد أن الدارجة أصبحت خليطا تتخلله كلمات فرنسية يتم نطقها «مدرجا»، مثلا «نشرجو التلفون» (charger le téléphone) لنقول «نعمرو التلفون» باللغة الدارجة أو «نعبء الهاتف المحمول» بالعربية الفصحى، أو «إسييو» (essayer)، أو «ندسديو» (on decide) «تكونسيت» (je me suis coincé) إلى غير ذلك من الكلمات.

وإذا ما أضحت الدارجة لغة التعليم، فهذا يتطلب تقعيدها ومعيرتها، وهذا أمر مكلف معرفيا واقتصاديا، بل وربما قد يتطلب التضحية مرة أخرى بجيل سيخضع للتجريب. فنقل الدارجة من موقع التداول إلى موقع التعليم ينافسه وجود اللغة العربية الفصحى التي لها رصيد مهم في إنتاج المعارف، في حين أن اللغة الدارجة لم تعرف تراكما معرفيا ولا كانت لغة تأليف في مختلف المجالات كما هو الشأن بالنسبة للغة العربية الفصحى.

في سياق البحث عن الحل لإشكالية التعددية اللغوية والتوتر الذي يلازم خطابات النخبة والفاعلين حول اللغة، هناك من يدعو إلى التوحيد اللغوي عبر خلق لغة جديدة. يقول

29- «شات» هي كلمة انجليزية تعني تبادل الحديث.

30- فمثلا اللغة الفرنسية تستعير كثيرا من الكلمات من الإنجليزية.

فيما يخص الأمازيغية والعربية والدارجة أنظر: شفيق، محمد، **الـــارجة المغربية : مجال التوارد بين الأمازيغية والعربية**، الرباط، مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، سلسلة معاجم، 1999.

عبد العالي بنعمور للرد على معيرة الأمازيغية من أجل التدريس : «فإذا سرنا في اتجاه تكوين لغة أمازيغية من تفرعاتها الثلاثة، تاشلحيث وتامازيغت وتاريفيت، فإننا سنسقط في نفس المشكل وستكون لدينا لغة بعيدة على المعيش اليومي، ... بالتالي أنا من الذين يفكرون في لغة مغربية عربية يكون فيها مزيج من الدارجة والأمازيغية ولغات أخرى، ليمكن لنا أن نخرج مستقبلا بلغة توحدنا وتجمعنا... أنا من المدافعين عن بروز هذه اللغة المغربية، فالفكر القومي العربي مازال سائدا في بلادنا، ولذلك أنا من الذين يقولون إننا مغاربة ونحتاج للغة توحدنا وهي اللغة الممزوجة بين اللغة العربية والأمازيغية والفرنسية والإنجليزية...»[31] وما يطرح هنا كحل لمشكل لغات تبتعد عن المعيش اليومي، هو إيجاد لغة توحد المغاربة بغض النظر عما يمكن أن يحدثه هذا الحل من إشكالات معقدة تترتب عن صناعة لغة تركيبية جديدة وعن كلفة تلك الصناعة.

يأخذ النقاش حول اللغة، والذي تعكسه الصحافة والأدبيات، صيغة الدفاع عن لغة معينة دون أخرى. فحول الأمازيغية نشأت وتبلورت حركة للدفاع عن الأمازيغية للحيلولة دون تهميشها والرفع من شأنها وذلك بجعلها لغة التدريس في كل المستويات. هناك من يصل إلى حد جعلها اللغة الأساسية بالنسبة للهوية المغربية. كما أن دعاة العربية يدافعون عنها باسم المكون التاريخي للمجتمع المغربي وانتمائه إلى العالم العربي الإسلامي وباسم ما حققته في الواقع. ولقد برز في السنوات الأخيرة تيار تتبناه بعض الصحف والمنتديات ينادي بجعل اللغة الدارجة لغة ترقى إلى مستوى التدريس.

تشترك كل هذه الخطابات في إشهار العلاقة بين اللغة والهوية. وقد انتقد علي حرب هاجس الهوية العربية بقوله : «فالعلاقة بالهوية قد تكون عائقا يعيق التفكير ويصادر على المطلوب. والذي يبدو لي أن المفكر العربي يفكر، غالبا، بهويته أو في هويته، عنيت أنه يصدر في تفكيره عن النماذج والصور والأطياف التي تتشكل منها هويته، فيما المطلوب أن يفكر على هذه الهوية ليعيد تشكلها على نحو يجعلها أكثر قدرة على الخلق والإنتاج، وعلى المساهمة في عملية التبادل الحضاري والتفاعل الثقافي»[32]. إن التفكير في

31- بنعمور، عبد العالي، **حوارات حول المسألة الأمازيغية**، منشورات الأحداث المغربية، 2004، ص. 64 وص. 68.
32- حرب، علي، **الممنوع والممتنع : نقد الذات المفكرة**، المركز الثقافي العربي، 1995، ص.275.

اللغة من منطلق الهوية وحدها في سياق تعدد لغوي، لا يمكن أن يؤدي إلا إلى صراع الهويات : العربية والأمازيغية والمغربية.

نلاحظ قلة تناظر الأطراف فيما بينها لمناقشة الأطروحات المعروضة في أدبيات كل طرف، وكأن كل طرف يطالب ويخاطب الدولة وحدها لتحقيق مطالبه. إن تتبع بعض الأطروحات حول المسألة اللغوية يستدعي طرح بعض التساؤلات. ألا تصبح المناداة بغلو بحق الاختلاف الثقافي واللغوي أداة للاستبداد الإيديولوجي ؟ ألا تؤدي كل حركة تحاول فرض حقيقة لغوية لمجموعة ما على الحقائق الأخرى إلى تيه المسألة اللغوية داخل صراع الحقائق واليقينيات ؟ إن بعض الخطابات لا تخلو من أصوليات[33] تحيل على الاستبداد بالرأي. إن تحليل واقع اللغة يتطلب منا وضع المسافة مع اليقينيات وتوظيف شبكة الفهم التي تعتمد على المعارف في العلوم الاجتماعية والإنسانية مع مجابهة الأطروحات بالواقع اللغوي في المجتمع وفي التعليم وبمردودية التعليم والاندماج في دائرة إنتاج المعارف.

على الرغم من كون الفرنسية من الناحية العملية هي لغة مستعملة في عالم الشغل والإدارة ومهيمنة في الاقتصاد وفي العلوم، وأنها اللغة المتداولة داخل أسر الطبقات العليا وبين الأطر، فإنها ليست موضوع خطاب علني سياسي يدافع عنها. يبدو الأمر كأن كل دفاع عنها علنا، وعلى حساب اللغات الأخرى، هو موقف غير مقبول ولا لائق سياسيا وإيديولوجيا نظرا لارتباطها التاريخي بخطيئة الاستعمار. فمن جهة، نجد صراعا أو توترا يتخلل الخطابات حول اللغات العربية الفصحى والأمازيغية والدارجة المغربية واللغة البديلة، ومن جهة أخرى نجد واقعا عمليا يفرض الفرنسية والإنجليزية في مواقع السلطة، أي في الاقتصاد والإدارة التقنية وتكنولوجيا الإعلام والعلم ؛ مما يعني أن لكل لغة وضعها الاجتماعي والاعتباري داخل التعدد اللغوي.

33- المقصود بالأصولية هو كل فكر يقيني يستبد برأيه ويعتبره هو الحقيقة الوحيدة ولا يقبل مناقشتها.

3. اللغة ووضعها الاجتماعي

تخضع مكانة كل لغة داخل المجتمع للمنطق الاجتماعي والاقتصادي، ولمعرفة الوضع الاجتماعي لكل لغة، من المفيد أن تدرس العلاقات والأوضاع الاجتماعية التي تتحكم في العلاقة بين اللغات وطبيعة التعايش اللغوي المجتمعي.

وإذا ما اعتبرنا المعطى الإحصائي للمتكلمين في المغرب، فإنه حسب إحصاء 2004 للسكان والسكنى، 89,8% من السكان البالغين 5 سنوات فأكثر يتكلمون اللغة الدارجة، و 14,6% يتكلمون تشلحيت، و 8,8% تمازغت، و 4,8% ترفيت، و 0,7% اللغة الحسانية. فيما يخص نسبة السكان الذين يقرؤون لغة ويكتبونها، فإنه حسب نفس الإحصاء، 43% لا يكتبون أية لغة ويتطابق هذا المعطى مع نسبة الأميين بين السكان. كما نجد أن 17,3% يقرؤون ويكتبون العربية وحدها، وأن 30,3% يكتبون ويقرؤون العربية والفرنسية، و 9,1% يقرؤون ويكتبون لغات أخرى، وأن 0,1% يستعملون العربية ولغات أخرى من غير الفرنسية. وإذا استثنينا السكان الأميين واعتبرنا المتعلمين فقط، نجد حسب نفس الإحصاء أن 53,1% من بين المتعلمين يقرؤون ويكتبون العربية والفرنسية، وأن 30,4% يقرؤون ويكتبون العربية وحدها وأن 16% يقرؤون ويكتبون العربية والفرنسية ولغة أخرى، وأن 0,2% يقرؤون ويكتبون العربية ولغة أخرى من غير الفرنسية، و 0,3% يقرؤون ويكتبون لغات أخرى من غير الفرنسية والعربية[34].

إذا كانت هذه الإحصائيات تمنحنا فكرة عن اللغات المتداولة، فإن وضع الخريطة العامة لمعرفة التمكن من هذه اللغات يحتاج إلى المزيد من الدراسات للإلمام بالمستوى اللغوي الحقيقي للسكان. مع ذلك، يتبين من خلال هذه الإحصائيات أنه إذا كانت التعددية اللغوية أمرا واقعا باعتبار وجود اللغة العربية والدارجة واللغة الأمازيغية والفرنسية ولغات أخرى، فإن نسبة مهمة من السكان، 53,1% من بين المتعلمين، يصرحون أنهم يقرؤون ويكتبون باللغة العربية والفرنسية، وهذا معناه أن الازدواجية اللغوية في التعليم هي كذلك أمر واقع.

34-**Recensement de la population et de l'habitat 2004**, Haut commissariat au Plan, Rapport national, p.25.

إن الواقع الإحصائي لا يعبر دائما عن الواقع الاجتماعي والاعتباري للغة داخل المجتمع، بحيث يبرز الواقع الاجتماعي تنافسا وتراتبا بين اللغات تحدده اعتبارات اجتماعية واقتصادية وثقافية بين تلك اللغات. فليست أهمية عدد ونسبة المتكلمين بلغة ما بين السكان هي التي تحدد الأهمية الاعتبارية والاجتماعية للغة، وإنما تتدخل اعتبارات أخرى لتحديد التراتب اللغوي.

من الصعوبة تحديد المجال الجغرافي للغة ما. فاللغة الأمازيغية مثلا، على الرغم من كونها متداولة في ثلاث مناطق من المغرب، الجنوب في سوس والأطلس المتوسط والريف، فإنها تتداخل مع تداول اللغة الدارجة، باعتبار أن معظم المتكلمين بالأمازيغية يتكلمون الدارجة. كما أن المتكلمين بالأمازيغية يوجدون في مناطق أخرى وأن المتعلمين منهم يحسنون العربية الفصحى. نفترض أن الذين يتكلمون الأمازيغية وحدها يوجدون في المناطق المنعزلة جغرافيا ومن بين الفئات التي لا يكون لها احتكاك بالمناطق المعربة، عبر الولوج إلى المدينة أو الأسواق، كالنساء والأطفال.

يحدد الوضع الاجتماعي للجماعة التي تتكلم لغة ما وضع اللغة في المجتمع، مما ينتج عنه تراتبية اجتماعية للغات. وإذا كانت الأمازيغية قد عرفت إقصاء في الماضي القريب خلال المرحلة الاستعمارية وبعد الاستقلال، فلأن هذا الأمر مرتبط بالهامشية التي كانت تعانيها كل الفئات التي تعيش في أسفل الهرم الاجتماعي جراء عدم استفادتها من التنمية. بل وأن الأمازيغية عرفت تهميشا مزدوجا باعتبار اختلافها عن العربية بالمقارنة مع الدارجة التي تقترب منها وبفعل التهميش الذي تشترك فيه الساكنة الأمازيغية مع كل الفئات الفقيرة. لم يتغير الوضع إلا ببروز حركة على مستوى المجتمع المدني تدعو إلى رد الاعتبار للغة الأمازيغية وإحداث المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية بعد خطاب الملك في أجدير.

فحتى داخل لغة واحدة، تعكس اللغة الهوية الشخصية للفرد عبر الطريقة التي يتكلم بها واللكنة التي تلازمه في استعماله تلك اللغة ؛ بل وتعكس غالبا مستواه الاجتماعي والثقافي والجهوي. فاللكنة، والتعبيرات المحلية، واستعمال مفردات خاصة، تشكل علامات للتمييز أو للتميز الاجتماعي والثقافي. فاللغة لا توحد دائما فيما بين المجموعة

المتكلمة، إذ نجد لها أحيانا وظيفة اجتماعية تميزية. عندما يتحدث الفرد، قد تعبر لكنته وطريقة كلامه عن الجهة التي ينتمي إليها أو عن شريحته الاجتماعية، وقد يدرك المتلقي الموقع الاجتماعي لمخاطبه. فعبر استعمال اللغة الدارجة مثلا، كل فرد قد يفصح بدون وعي عن وضعه الاجتماعي أو الجهوي، والطريقة التي يتكلم بها القروي تختلف عن الطريقة التي يتكلم بها الحضري ؛ وداخل مجموعة الحضريين قد يعكس تداول اللغة الدارجة الفروق بين المنتمين لمدن مختلفة كفاس أو مراكش أو طنجة أو وجدة...

تنطوي اللغة المتداولة على نقائض ؛ فهي أداة لتوحيد المجموعة اللسنية التي تتكلم تلك اللغة، ولكنها في نفس الوقت، وجراء حمولتها الاجتماعية وطريقة استعمالها، أداة للتفرقة وللتمييز بين الأفراد والجماعات[35]. ألا نرى كيف أصبح التداول عبر المزج بين اللغة الدارجة والفرنسية سمة من سمات الفئات الوسطى في المجتمع المغربي ؟ فعلى الرغم من كون هذه الفئة مرت عبر التعليم باللغة العربية الفصحى والفرنسية، فهي تلجأ إلى لغة ثالثة تمزج بين اللغة الدارجة والفرنسية. ويعكس إدراج الكلمات الفرنسية في استعمال اللغة، عن وعي وبدون وعي، التميز الاجتماعي لهذه الفئة بالنسبة للفئات التي تعبر بلكنة شعبية.

تتحدد قيمة اللغة ومكانتها على المستوى الوطني والدولي بعلاقتها مع الكتابة. كلما ارتقت اللغة إلى وضع الكتابة، كلما احتلت مرتبة أعلى بالنسبة للغات الأخرى. وليس من الصدفة أن تكون الذاكرة التاريخية قد احتفظت بحضارة الكتابة ولم تحتفظ دائما بالتراث الشفوي. إن الكتابة هي التي تحقق ذلك الترابط بين المجتمع والتنمية. فاللغة المكتوبة تحقق تراكم المعارف وتفتح الآفاق للتنمية[36]. لقد وضعت الشفوية والأمية مجموعة كبيرة من سكان المجتمع المغربي خارج التنمية. اللغة الدارجة مثلا، وإن كانت لغة التعبير التداولي وأحيانا لغة الإبداع في شعر الملحون والغناء، فهي لم تكن لغة كتابة بالمقارنة مع اللغة العربية والفرنسية في الواقع المغربي.

35- أنظر :

BOURDIEU, Pierre, *Ce que parler veut dire; l'économie des échanges linguistiques*, Fayard, 1982.

36- HAZOUMÉ, Marc-Laurent, *Du plurilinguisme à la société de savoir : quelles stratégies ?* Institut de l'UNESCO pour l'éducation. Hambourg, Allemagne., SD. p.2.

لا يمكن أن نتحدث عن علاقة اللغة بالكتابة دون العلاقة مع إنتاج المعارف. في هذا السياق، تطرح مسألة الوضع الاعتباري لما يكتب باللغة العربية وما يكتب باللغات الأجنبية. يبين التقرير العربي حول المعرفة فقر الإنتاج المعرفي في العالم العربي[37]، ويقترن هذا الأمر بمحدودية الانفتاح على المعارف التي تنتج في البلدان المتقدمة والمساهمة في إنتاج المعرفة. كما أن ترتيب الجامعات يتم على أساس ما يكتب ويسجل في الدوريات العلمية التي تصدر أساسا باللغة الانجليزية[38]، التي أصبحت اللغة المهيمنة عالميا ولغة التواصل العالمي.

هناك تفاوت بين اللغات من حيث العدة والتأليف والترجمة. فالبلدان العربية هي أقل البلدان ترجمة من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية، مما يحد من الانفتاح على الثقافات الأخرى وعلى الإنتاج العلمي[39]، وبالتالي يفرض اللغة الإنجليزية في حقل العلم والمعرفة.

قد نجد أن الكتابة في مجال الإبداع والأدب والعلوم الإنسانية متوفرة أكثر من الإنتاج في مجال العلوم الحقة. ينتج عن هذا الوضع تصنيف اللغة العربية في خانة الأدب والشعر والمعارف المتعلقة بالتراث، واللغات الأجنبية، وخاصة اللغة الإنجليزية، في خانة العلم والتكنولوجيا والمعرفة المعاصرة. والواقع أن اللغة لا تصنف ذاتها، كما أنه لا وجود لمبدأ يحد من إمكانية قدرتها على أن تكون لغة علم أو شعر أو إبداع، وإنما الوظيفة التي تلعبها في المجتمع المحلي والعالمي هي التي تحدد وضعها لتصبح قوية لها قيمة أو ضعيفة بدون قيمة.

لقد أضحت قيمة اللغة تُكْتَسَبُ في مجال السوق والأعمال، لتصبح معبرا للحصول على الشغل وولوج الحياة العملية والاندماج فيها. فكل الدراسات واستطلاعات الرأي التي تنجز حول المواصفات الضرورية للخريج لكي يكون مقبولا في مجال المقاولة

37- UNDP. **Arab Human Development Report 2003**. Building a Knowledge Society.

38- أنظر :

SALMI, Jamil, *The challenges of establishing world-class universities*, World Bank. Washington. Dc. 2009.

39- CALVET, Louis-Jean, « Les fractures linguistiques », in *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 2006 Institut de linguistique, n° 83, 2006, p.5-6.

ولكي يتمكن من الترقية المهنية تشير إلى أهمية اكتساب اللغات الأجنبية لدى الخريج، وخصوصا الفرنسية.

إن الواقع الاقتصادي والمحددات الوظيفية للغة الفرنسية يفرضها ويضعها في موقع السلطة. من الأكيد أن اللغة الفرنسية اقترنت بالصدمة الاستعمارية وبما نتج عنها من ضعف. غير أن النخبة المكونة من الذين درسوا بالفرنسية من خريجي الجامعات المغربية وخريجي مدارس المهندسين والبعثة الفرنسية والجامعات الفرنسية، حملوا اللغة الفرنسية إلى مجالات الأعمال والاقتصاد وجعلوها علامة على التميز الاجتماعي. اللغة الفرنسية في المغرب فرضت نفسها لأنها لغة النخبة واللغة المتداولة في الاقتصاد وفي الإدارة. وهذا الوضع يجعلها في المجتمع في وضع أعلى من اللغات الأخرى.

إذا كان التعدد اللغوي يحدث دائما توترا لغويا ووضع كل لغة يتحدد انطلاقا من موقعها الاجتماعي وموقعها في مجال السلطة، نتساءل ما هو دور الدولة ؟ وما هي حدود هذا الدور ؟

4. الدولة والسياسة والتخطيط اللغويين

إن النقاش الذي تنقله الصحف والندوات والمنتديات حول اللغة، والذي يبدو أحيانا كصراع لغوي، يعكس وضعا غير مرضي بالنسبة لعدة أطراف، بل ويعكس وضعا يطرح إشكالات متعددة، أحد مظاهرها هو الصراع السياسي حول اللغة وما يحدثه من أثر سلبي على التعليم وعلى تكوين الرأسمال البشري وعلى إنتاج المعرفة[40].

وجب الإقرار بكون التعدد اللغوي يواجه دائما «حرب اللغات»[41]. فكما يكتب كالفي، «لا وجود لبلد أحادي اللغة وقدر الإنسان أن يواجه اللغات لا لغة واحدة»[42]. ويتخذ التعدد

40- أنظر :

CHEDDADI , Abdesselam, *Education et culture au Maroc : le difficile passage à la modernité*, Editions Le Fennec, 2003, p.81.

أنظر كذلك : الجابري، محمد عابد، قضية التعليم في مسار متعدد الأوجه، مواقف، 2003.

41- CALVET, Louis-Jean, *La guerre des langues et politique linguistique*.

42- CALVET, Louis-Jean, Ibid, p.32.

اللغوي عدة أشكال : لغة رسمية ولغات تداولية ولغات جهوية وأخرى وطنية وغيرها. وإذا كان التعدد اللغوي قد أضحى يفرض نفسه جراء مبرر المبدأ الديمقراطي والحق في الاختلاف، فإنه مع ذلك يطرح مسألة «اختيار موقع كل لغة» لتكون اللغة رسمية أو وطنية أو نفعية وظيفية. على أية أسس ؟ هل هو أساس حضاري تاريخي، أم ثقافي، أم وظيفي نفعي، أم هوياتي ؟ وهنا تكمن صعوبة التخطيط لهندسة المواقع والإعلان عنها بوعي وإرادة، لأن كل اختيار للغة في موقع إلا وقد تعتبره المجموعة التي لا تحبذ ذلك الاختيار إقصاء لها[43]. كيف يمكن أن يتم التوافق والنقاش والتفاوض حول الاختيار بين كل الأطراف الفاعلة ؟ كيف يمكن طمأنة كل الفاعلين وإقناعهم حول ضرورة تحديد موقع كل لغة لولوج التنمية والحداثة عبر اللغة ؟

إن المساواة بين اللغات في التعليم، وإن كانت مشروعة باسم الحق في الاختلاف والديمقراطية وصون الحقوق اللغوية والثقافية، فهي من الناحية العملية تطرح إشكال الكلفة والمجازفة. إن التصورات الإيديولوجية والسياسية التي يتم تبينها في القضايا اللغوية لا تحدث في فراغ، وإنما تترك أثرا على الأفراد والجماعات. فما إن خرج المغرب، بعد الاستقلال، من منظور أحادي يدعو إلى لغة واحدة وثقافة واحدة وهوية واحدة، حتى دخلنا في مرحلة الحق في الاختلاف والتعدد الثقافي واللغوي، بل الدعوة إلى المساواة بين اللغات. كل هذا يحدث ويتلاحق وهو يترك أثره في لسان وفكر أجيال من أبناء التعليم.

ففي سياق مختلف التجارب التي تعرف تعددا لغويا متوترا، قد تتدخل الدولة لسن سياسة لغوية ولتدبير وهيكلة حقل التعدد[44]. فالسياسة اللغوية هي ذلك الاختيار الذي يتجاوز الصراعات والتوتر لضمان نوع من التوافق العقلاني حول الهندسة اللغوية، والتي تكتسي مشروعيتها من وظيفة الدولة كعنصر ناظم (régulateur) لضوابط تدبير

43- HAZOUMÉ, Marc-Laurent, *Du plurilinguisme à la société de savoir : quelles stratégies ?* Institut de l'UNESCO pour l'éducation, Hamburg Allemagne, SD, p.21.

44- حول السياسة اللغوية أنظر :

KENNEDY, Chris, (Edited by), *Language planning and Language Education,* GEORGE, Allen, and UNWIN, London, Boston and Sydney : 1983.

CALVET, Louis-Jean, *Les politiques linguistiques*, Que sais-je, PUF,1996.

التعدد ومن دورها في التنشئة التعليمية والتكوينية في المجتمع. كيف يمكن للدولة أن تنقل الواقع اللغوي من تجميع (juxtaposition) إلى تعدد لغوي يحقق الوظائف التكوينية والمعرفية والاندماجية في المجتمع ؟

إذا كان التعدد اللغوي من أحد روافد المبدأ الديمقراطي، فإن النقاش العام حول تدبير التعدد اللغوي، لا يعرقل التربية والتكوين، وما يواكبه من دراسات وأبحاث وكذا التفاوض حول ذلك التدبير هو أيضا وجه من أوجه العمل بالمبدأ الديمقراطي والذي يمكن الدولة من القيام بدورها التدبيري والتخطيطي.

ففي الواقع المغربي، قد تكون هناك بعض المداخل الأساسية للسياسة اللغوية، منها :

- الوعي بحمولة الإرث التاريخي والثقافي العربي الإسلامي الأمازيغي ؛
- التخلص من عقدة المستعمر[45] تجاه الفرنسية مع اعتبارها لغة وظيفية لها قيمة مضافة لا بديلا للغات الأخرى[46] ؛
- تعدد لغوي مهيكل وعقلاني يحدد وظيفة ومكانة كل لغة وتدرجها في التعليم، حسب اعتبارات تضمن التواصل وإنتاج الرأسمال البشري والمعارف وتضمن الاندماج الذكي في العالمية ؛
- إن السياسة اللغوية لا تعني التعليم فقط وإنما كل مجالات التواصل : الإدارة، الاقتصاد، الإعلام، التكنولوجيات الحديثة، المعرفة والأبحاث والعلم... لتحقيق التنمية.

45- أنظر :

BOURDIEU, Pierre, « Dévoiler et divulguer le refoulé » in Algérie - France - Islam, textes rassemblés par JOSEPH, Jurt, L'Harmattan.1997, p.21-27.

46- أنظر كتاب :

MOATASSIME, Ahmed, *Dialogue de sourds et communication langagière en Méditerranée*, L'Harmattan, 2006, p.56.

وإذا كانت الحمولة التاريخية والثقافية للغة هما أمران مرتبطان بالهوية المجتمعية، كما تدعو كل الحركات التي تدافع عن كل لغة، كيف يمكن أن تكون طبيعة حضورهما في الاختيارات اللغوية ؟ إن تجريد هذا الحضور من كل حمولة ايديولوجية قد تعرقل هيكلة الحقل اللغوي هو أمر ضروري. فكل حركة ايديولوجية تكون وراء اللغة، سواء كانت هذه الحركة فرنكفونية أو «عربفونية» أو «أمازيغوفونية» أو صفائية (purisme)، تدعو وتتشبث بصفاء مثالي للغة غير قابلة للتحول في نظرها، أو اتجاه لا يعتبر أن كل لغة عليها أن تتعايش في علاقة مع اللغات الأخرى بوظيفتها، إلا وتصبح علنا أو ضمنيا توجها يسعى أن تكون لغته هي اللغة المهيمنة التي تقصي اللغات الأخرى.

من حيث المبدأ، كل لغة قابلة لمسايرة التطور. غير أن أهمية اللغة في العالم أو في المجتمع تتحدد بقدرة جماعتها وبدرجة موقعها. إن تطور اللغة العربية الفصحى وجعلها لغة حية تحتل مكانة، لهو أمر رهين بموقعها في مجال الاقتصاد والإعلام وفي المواقع الإلكترونية والشبكات العنكبوتية، مع إخراجها من دائرة الخطابة إلى مجال العلم والمعرفة. فهذه المواقع هي التي تجعل منها لغة رسمية ووطنية وقابلة لمسايرة التطور.

في سياق تدبير التعدد اللغوي، يطرح تساؤل حول سبل تقليص المسافة بين اللغة العربية الفصحى بحكم حضورها التاريخي والثقافي والوجداني، وبين اللغة الدارجة بحكم التداول والتنشئة والحميمية لضمان الانتقال اللغوي السلس للطفل من البيت إلى المدرسة. لن يتم ذلك بدون وعي الجماعة المتكلمة بذلك، واستيعابها لضرورته، وبدون أن يكون هاجس تقليص المسافة سياسة حاضرة في التعليم والثقافة والإعلام، وفي المعرفة اللغوية، ومقبولا في التداول.

كما يطرح التساؤل حول إيجاد موقع اللغة الأمازيغية ذات الحمولة التاريخية الثقافية التي يرافقها غبن كل الذين لم يستطيعوا تكلمها بجهر وافتخار خلال العقود الأولى من استقلال المغرب. قد نقبل بفكرة التطابق بين تصور الهوية في المجتمع وتصور لتعايش التعدد اللغوي في المجتمع. غير أنه إذا كانت الهوية المغربية متعددة الأبعاد : عربية مغربية أمازيغية وأندلسية وإفريقية وغربية ... فهل معنى ذلك أن التعدد اللغوي يجب

أن يكون فسيفساء لغوية تساوي بين اللغات ليعكس الهوية المتعددة، أم أن من مكونات تلك الهوية ما قد يحضر في اللغة والآخر في الثقافة وهما وجهان للخصوصية المغربية ؟

أما فيما يخص العلاقة مع اللغة الفرنسية، فهي تقتضي بناء تصور جديد معها، وذلك بفك عقدة الاستعمار التي لازمتها ولازالت تلازمها والتخلص منها، ولاسيما بتحديد وظيفتها ومكانة هذه الغنيمة وهذا المكسب في السياسة اللغوية، باعتبارها المعبر الأقرب إلى الدولية.

إن التعدد اللغوي يخضع لقواعد الاقتصاد السياسي للتبادل اللغوي[47]. وإذا كانت اللغات وكذا العلاقة فيما بينها تتحكم فيها السوق اللغوية التي قد تمنح قيمة للغة ما وتفرغ أخرى من كل قيمة، فإن دور الدولة يقتضي إعادة وتنظيم هيكلة الحقل اللغوي لحفظ التوازن اللغوي، مع تعزيز الدور الأساسي الذي تلعبه اللغة في تنمية الرأسمال البشري.

يمكن لنا في هذا السياق أن نتبنى تعريف كالفي للسياسة والتخطيط اللغويين، بحيث يقول : «نحن نعتبر أن السياسة اللغوية هي مجمل الخيارات الواعية المتخذة في مجال العلاقات بين اللغة والحياة الاجتماعية، وبالتحديد بين اللغة والحياة في الوطن. ونعتبر أن التخطيط اللغوي هو البحث عن الوسائل الضرورية لتطبيق سياسة لغوية وعن وضع هذه الوسائل موضع التنفيذ»[48]. تتخذ الدولة الناظمة (l'état régulateur) على عاتقها مهمة السياسة والتخطيط اللغويين، لاعتبارات تتعلق بالحفاظ على التطابق بين السياسة اللغوية والسياسة المتبعة في المجال السياسي والاقتصادي، وجعل اللغة أو اللغات دعامة للتنمية ولإنتاج الرأسمال البشري، ووضوح هيكلة الحقل اللغوي وتحديد وظيفة كل لغة مع تحديد تدرجها في التعليم، وكذا الحد من كل إقصاء اجتماعي قد يترتب عن إقصاء لغوي.

إن الكليانية (totalitarisme) والسلطوية والأحادية اللغوية هي أوجه لنفس النظام، وإن

47- BOURDIEU, Pierre, *Ce que parler veut dire; l'économie des échanges linguistiques*, Fayard, 1982.

48- كالفي، لويس جان، **حرب اللغات والسياسة اللغوية**، ترجمة حسن حمزة، مركز الدراسات الوحدة العربية، 2008، ص.221 .

التعددية هي مبدأ ديمقراطي، واعتبارا لتقاطع البعد الهوياتي المتعدد، والبعد اللغوي، ألا يتطلب ذلك حضور دور الدولة في تدبير التعدد؟

إذا كان للدولة دور، فإنه يقوم على مبدأين أساسيين :

1. مبدأ المشروعية، أي حق كل لغة في الوجود وإقرار مبدأ التعدد، بمعنى أن كل لغة متداولة لها الحق في الوجود والرقي، وأن المطالب الحقوقية هي مطالب مشروعة تدخل في إطار الحقوق الثقافية واللغوية التي تستدعي الحماية مع التمييز بين الإيديولوجي والعقلاني.

2. مبدأ الوظيفية والواقعية، الذي يطرح إشكالات عملية على مستوى التخطيط اللغوي. فاللغة الأمازيغية التي، على الرغم من الجهود المبذولة، مازالت لم تعرف المعيرة الكاملة، بما تطرحه تلك المعيرة من الابتعاد عن اللغة المتداولة بين الناس، ولا تراكما في التأليف ولا توفر العناصر البشرية بالعدد الكافي وذات كفاءة لتدريسها في كل مستويات التعليم، تطرح عمليا صعوبة في التعميم ؛ وأن كل تعميم متسرع لها في التعليم، قد يرضي دعاة الحركة المدافعة عنها، ولكن قد تواجهه مجازفة الإخفاق أو الفشل، إذا لم تتم مواكبته بمقتضيات تقنية ومادية وبشرية وبتعبئة كل الفاعلين، تلك المقتضيات التي قد لا تتوفر في الواقع الحالي، وإن توفرت، لا يمكن أن تعطي أكلها إلا بالتدرج وفي المدى البعيد.

تبرز تجارب اللغات التي أُريدَ لها أن تنتعش بعد تهميش أنها لم تنجح إلا في الحركات التي أخذت على عاتقها تنمية تلك اللغة وجعلها لغة رسمية في الجهة التي تتكلم بها، كما هو الشأن بالنسبة للكتلان في إسبانيا، في إطار جهوية تتمتع بالإستقلالية وبالموارد الكافية وبتعبئة مختلف الشرائح الاجتماعية حول الرقي باللغة الكتلانية إلى جانب الإسبانية. يختلف وضع الأمازيغية لكونها ليست محصورة في منطقة أو جهة ذات حدود، في حين أن معظم البلدان غير العربية، والتي تعرف تعددا لغويا، لجأت بعد الفترة الاستعمارية إلى اللغة التي خلفها المستعمر لتتخذها كلغة رسمية إلى جانب اللغات

المحلية كلغات للتداول، كما هو الشأن بالنسبة للهند التي اتخذت اللغة الإنجليزية كلغة رسمية والكثير من البلدان الإفريقية التي اتخذت اللغة الفرنسية كلغتها الرسمية. كما أن ابتكار لغة جديدة بحرف جديد وفرضه على المجتمع لا يمكن أن يصدر إلا في إطار نظام سياسي ديكتاتوري كما كان الشأن في تركيا عندما فرض أتاتورك الحرف اللاتيني. تبين التجارب أنه ليس هناك نموذج واحد للسياسة اللغوية، وإنما نماذج تخضع للخصوصية الثقافية والاجتماعية والتاريخية لكل بلد.

فأمر تنصيص الدستور على لغة، وإن كان يمنح اللغة مكانة رسمية متميزة، فإن واقع التداول داخل المجتمع ووضعها لا يمنحانها بالضرورة تلك المكانة لاعتبارات لا تتعلق بالعوامل السياسية فحسب، وإنما أيضا لاعتبارات اجتماعية واقتصادية وعملية ومعرفية وتربوية وتقنية. فإذا كانت اللغات المتداولة، الدارجة والأمازيغية والعربية الفصحى هي لغات التراث الثقافي ولغات مرتبطة بالهوية متعددة الأبعاد، فإن اللغات الأجنبية أضحت نوعا من الرأسمال الرمزي داخل علاقة الهيمنة اللغوية الاجتماعية. إذا كان التفاعل والتعايش الاجتماعي للغات يتحدد بالتنافس غير المتكافئ داخل السوق اللسنية التي يترتب عنها لغات تتمتع بقيمة ولها هيمنة ولغات ليست لها نفس القيمة، فإن كل تخطيط لغوي يتطلب استثمارا كبيرا لحفظ التوازن بين اللغات داخل كيان مجتمعي محكوم عليه بتبني التعدد اللغوي ومطالب بتحقيق التنمية.

إن وظيفة اللغة هي التواصل بين الناس. وكل طرح يركز على الدفاع عن اللغة لا على تنمية أحوال الناس الذين يتداولون تلك اللغة لا يخدم دائما الناس. يجب أن تخدم اللغة الناس لا أن يخدم الناس اللغة. والسؤال الجوهري هو كيف يمكن تحقيق التنمية للمغاربة ؟ إن تأهيل اللغات لن يتم بدون تدخل لوضع اللغة في قلب التنمية والحداثة والثقافة بكل أبعادها. كما لا يمكن تنمية المغاربة أيضا بدون منحهم ما يسهل الولوج إلى التعليم وإلى العدة الفكرية اللازمة لتنمية المدارك، واستيعاب المعارف، والقدرة على المساهمة مع الشعوب الأخرى في إنتاج وتراكم المعرفة.

كيف يمكن أن نجعل التمكن من التعدد اللغوي أداة للتواصل المجتمعي والحضاري وللاندماج في الحياة العملية ؟ إن تجميع الأحاديات اللغوية (les monolinguismes)،

بكل فئة منغلقة على لغتها، لن شأنه أن يحدث هوة لغوية وثقافية عميقة يترتب عنها لاتواصل وتنافر لغوي وتمزق في النسيج الثقافي للمجتمع. إن التعددية اللغوية المندمجة، المخطط لها معرفيا وبيداغوجيا وماديا، تساهم في بناء المواطن متعدد اللغات والمستوعب للثقافة العربية الإسلامية الأمازيغية وللثقافة العالمية.

وجب الإقرار بأن كل تخطيط لغوي له حدود، باعتبار أن زمن التخطيط بطيء بالنسبة للزمن السريع ولمعيش اللغة في المجتمع وبالنسبة لحاجة الناس إلى «فبركة» لغة تلاحق الجديد من جراء الاحتكاك بلغات أخرى والانفتاح على الفضائيات وعلى الشبكات العنكبوتية. على الرغم من ذلك، فالتخطيط اللغوي ضرورة يقتضيها دور الدولة في الوظيفة الاندماجية للمدرسة وللتعليم.

إذا كان التعدد اللغوي اختيارا واعيا، فهو يستدعي بلورة ميثاق لغوي يتضمن توجها وتصورا لهندسة لغوية تحدد مكانة كل لغة وتدرجها في التعليم وتقدر الكلفة، باعتبار أن لتعليم كل لغة كلفة، وخطة لتكوين وتأهيل المؤطرين، مع بلورة بيداغوجية للتعدد اللغوي قابلة لاستيعاب تطور اللغات.

حوار

عبد السلام الشدادي

الوضع اللغوي المغربي بين إرث الماضي ومقتضيات الحاضر

الوضع اللغوي المغربي بين إرث الماضي ومقتضيات الحاضر

عبد السلام الشدادي
جامعة محمد الخامس، الرباط
حاوره محمد الصغير جنجار

يقدم الأستاذ عبد السلام الشدادي في هذا الحوار الذي خص به مجلة «المدرسة المغربية»، استعراضا للمسار التاريخي الطويل الذي تشكل عبره المشهد اللغوي المغربي. كما يتناول بالتحليل مجموعة من القضايا اللغوية والثقافية الراهنة التي تعتبر امتدادات لذلك المسار التاريخي في مغرب الاستقلال : الاختيارات اللغوية للدولة المغربية ؛ وضعية اللغات الوطنية (العربية والأمازيغية) ؛ مكانة اللغات الوطنية في المنظومة التربوية ؛ التعدد اللغوي ووظائف اللغات في المجتمع وفي المدرسة..

اللغة الحديثة والدولة الأمة : نود أن نبدأ معكم هذا الحوار بالسياق التاريخي لنشأة اللغات الحديثة كما نعرفها اليوم، وعلاقة ذلك بالدولة ـ الأمة، والوظائف التربوية والثقافية والإدارية والاقتصادية التي أناطتها هذه الأخيرة باللغة الوطنية. ولذلك، فإن سؤالنا الأول سيكون كالآتي : ما هي الشروط التاريخية التي تحكمت في نشأة اللغات الحديثة ضمن سياق ظهور الدولة ـ الأمة ؟ وما هي وظائف اللغة الحديثة في إطار الدولة-الأمة ؟ وبماذا تختلف عن وظائف اللغة/اللغات في الكيانات الزراعية الصغيرة أو الإمبراطوريات التي عرفت في الفترة ما قبل الحديثة ؟ وأخيرا كيف تدبر الدولة-الأمة الحديثة وظائف اللغة في عالم يتميز بعولمة متصاعدة (في العلوم والاقتصاد والتجارة...)، وكيف تواجه المطالب المتنامية من أجل الاعتراف بالخصوصيات (اللغوية والثقافية...) ؟

عبد السلام الشدادي : إن ظهور الدولة ـ الأمة في الغرب أولا، ثم انتشارها بعد ذلك شيئاً فشيئاً في العالم بأسره حدثٌ تاريخي من الأهمية بمكان في أبعاده السياسية والاجتماعية والثقافية الداخلية، وفي أبعاده الديبلوماسية والاقتصادية والجيوستراتيجية على صعيد العلاقات الدولية. ولو أن الدولة ـ الأمة أصبحت اليوم مهددة أو متجاوزة إلى حد ما كإطار للعلاقات الاقتصادية والسياسية، فإنها ما زالت تشكل أنجع إطار تنظيمي

للكيانات الاجتماعية والثقافية المختلفة المتجذرة في التاريخ، ولا يبدو أنه بالإمكان إيجاد بديل لها في أجل متوقع على الرغم من كل ما يقال حول التكتلات الجهوية التي يتصاعد دورها على المستوى الاقتصادي والجيوستراتيجي العالمي في سياق العولمة العارمة. هذا ينطبق بالخصوص على الدول ـ الأمم التي ما تزال في طور التكون، إذ بتدعيمها ونضجها واكتمال بنائها بصفة متينة فقط، سيمكنها الالتحاق بالركب والمضي بسكانها نحو وضع متساو مع ما يسمى بالدول المتقدمة.

إذا اعتبرنا ذلك، فيجب التذكير هنا أن من أهم التغيرات والتنظيمات الجديدة التي أتت بها الدولة ـ الأمة، هناك في الدرجة الأولى اللغة وكل ما يرتبط بها من المؤسسات اللغوية الصرفة والأدبية والثقافية. لماذا اللغة ؟ لأنها تؤدي ثلاث وظائف أساسية في تكوين الدولة ـ الأمة وسيرها : أولا، وظيفة التواصل في الميادين الاقتصادية والإدارية والسياسية بين المواطنين وفي حقل الإنتاج بلغة مفهومة لدى الجميع ومنمطة. ثانيا، وظيفة تربوية لتكوين المواطنين في إطار موحد ونشر الثقافة العلمية والتكنولوجية، خصوصاً في الفترة الأخيرة التي تلعب فيها المعرفة دورا أوليا في التنمية العامة. ثالثا، الانسجام الثقافي والسياسي لبناء كيان وطني متماسك. بإيجاز، لعبت اللغة في التاريخ الحديث للدولة دوراً رئيساً في تكوين الدولة ـ الأمة ككيان موحد، قادر على أن يعبئ الطاقات الداخلية من جهة، ويجابه الدول الأخرى ويتنافس معها، من جهة أخرى.

أما فيما يخص السياسة اللغوية في إطار الدولة ـ الأمة، فإن اهتمامها كان لمدة طويلة مركزا حول تكوين لغة وطنية موحدة وإقصاء جميع اللغات المحلية أو الجهوية. هذا ما حدث

عبد السلام الشذادي مؤرخ وأستاذ بجامعة محمد الخامس (الرباط). سبق له أن تولى إدارة البحوث بمدرسة الدراسات العليا في العلوم الاجتماعية (باريس)، وعمل أيضا كأستاذ زائر بجامعات أمريكية (برنستون، هارفارد ويال).

ألف العديد من الدراسات حول الفكر والثقافة العربية الإسلامية. وتألق على وجه الخصوص في حقل الدراسات الخلدونية ونشأة علم التاريخ عند المسلمين. من منشوراته :

- Ibn Khaldûn, l'homme et le théoricien de la civilisation, Gallimard, 2006.

- Les Arabes et l'appropriation de l'histoire, Actes Sud, 2004

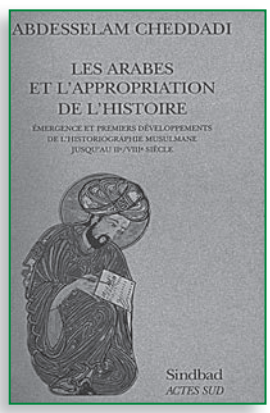
- Education et culture au Maroc : le difficile passage à la modernité, Ed. Le Fennec, 2003.

- Livre des exemples d'Ibn Khaldûn, Gallimard, (Bibliothèque de la Pléiade), 2002, (traduction).

في البداية في البلدان الغربية، ثم صار قاعدة في البلدان الأخرى. هذا المتطلب يتناقض من جهة مع هيمنة بعض اللغات مثل الإنجليزية، والفرنسية، والإسبانية، ومن جهة أخرى مع ضرورة وجود لغة دولية يمكن بواسطتها تحقيق التواصل العالمي في الاقتصاد والعلوم والتكنولوجيا. الأمر الذي أدى إلى نوع من الاضطراب في السياسات اللغوية للدول ـ الأمم حديثة العهد، التي تتأرجح بين رغبتها في تنمية لغة وطنية والاستسلام لضغوط اللغات والثقافات المهيمنة. علاوة على ذلك، وبعدما صار الإطار الوطني معترفا به عالميا، وفي علاقة بنمو إيديولوجية حقوق الإنسان وحقوق الشعوب، تعزز الشعور بالقيمة الجوهرية لجميع اللغات وحقها في الاستمرار، وأصبح حفظ لغات المجموعات البشرية المكونة لأقليات داخل الدولة ـ الأمة مطلبا طبيعيا مشروعا.

إن تدبير اللغة أصبح إذن من أهم واجبات الدول الحديثة. ويمكن تلخيصه كالتالي : 1- تنمية اللغة أو اللغات الوطنية. 2- إيجاد حل متوازن للعلاقة مع لغات الأقليات الداخلية إذا اقتضى الحال. 3- تنمية اللغة الإنجليزية بوصفها لغة التواصل الدولي والبحث العلمي والتكنولوجي المتقدم. 4- تنمية اللغات الأجنبية الأخرى بقدر ما تمثله من منفعة في العلاقات مع الدول القريبة أو الصديقة.

اللغة/اللغات في تاريخ المغرب : بعد وضع السياق التاريخي العام لنشأة وتطور اللغة الحديثة ووظائفها، نريد أن ننتقل الآن إلى الحالة المغربية. ولنبدأ بالتاريخ : نريد أن نعرف أولا طبيعة علاقة المغاربة باللغة/اللغات عبر التاريخ. هل يمكننا القول بأن الأمازيغية شكلت على الدوام ـ بتنوعاتها المحلية مغاربيا ـ لغة الشعب والتداول اليومي، بينما تغيرت لغات النخب الإدارية والسياسية والدينية وفق تغير موازين القوى وطبيعة الثقافات والشعوب التي هيمنت على منطقة شمال إفريقيا ؟ وإذا كان الأمر كذلك تاريخيا، كيف تفسرون استمرار الأمازيغية، بينما ماتت العديد من اللغات القديمة الأخرى (القبطية في مصر مثلا واللغات القديمة التي كانت متداولة في منطقة الشرق الأوسط) ؟ هذا يدفعنا لطرح سؤال ثالث هو كالآتي : لماذا، وعلى الرغم من استمرار الأمازيغية وحتى فترات تاريخية قريبة، لم تقدم النخب (الدول التي حكمت المغرب والتي كانت في كثير من الأحيان ذات أصول أمازيغية) على جعلها لغة الإدارة والثقافة المكتوبة



والتدين، الخ ؟ بعبارة أخرى، لماذا لم يمل المغاربة عبر تاريخهم إلى اختيار مثل الاختيار الفارسي، أي الانفتاح على علوم وثقافات وأديان الغير (العالم الخارجي) مع تكييفها مع لغتهم كلغة إدارية وعلمية وأدبية ودينية وفكرية ؟ هل تعتقدون أن هذا اللااختيار مرتبط بضعف السلطة المركزية أمام حيوية التنظيم القبلي، والمستوى المتدني للعمران والاندماج الإداري لمكونات البلاد ؟

عبد السلام الشدادي : أولا يجب التذكير بأنه ليست هناك أصالة لاتاريخية، كيف ما كان نوعها. كل ما ندعوه الأصالة، سواء كانت بشرية عرقية، أو لغوية، أو ثقافية، يتجدّر في تاريخ معين، وبالتالي يخضع للتغيرات الزمنية. فالإنسان منذ عصور ما قبل التاريخ كان ينتقل باستمرار من جهة إلى جهة، ومن بلاد إلى بلاد، ويتخذ لغات وثقافات مختلفة. ونحن نعرف كذلك أن منطقة المغرب وشمال إفريقيا من المناطق التي نجد فيها أقدم الآثار البشرية والحضارية، لكن لا نعرف بالتحديد وبصفة دقيقة ومضبوطة زمنياً جميع أصول المجموعات البشرية التي سكنتها طويلا أو مرت بها. لهذا الاعتبار، وجدت تاريخياً في بلدان المغرب العديد من الشعوب واللغات، ومن بين هذه الأخيرة الفينيقية، والعبرية، واللاتينية، والإغريقية بنسبة ما، والوندالية، والقوطية، وأخيرا العربية والفرنسية والإسبانية. لكن، يبدو أن ما يمكن أن نسميه اللغة الأمازيغية عبر أطوارها التاريخية وفي أشكالها المختلفة، وعلى الرغم من أننا لا نعرف بالضبط التسلسل الذي اتّبع في نشأتها وتطورها، استمرت دائما كلغة أغلبية سكان المنطقة.

بهذا المعنى، يمكن القول إن اللغة الأمازيغية مثلت تاريخياً رمز استمرارية الكيان الإنساني والثقافي الأمازيغي تجاه الأفواج المختلفة من المجموعات البشرية التي حاولت غزو المنطقة المغاربية والإقامة بها عبر الفترات التاريخية. في الماضي، يحتمل أن تكون اللغة الأمازيغية ظلت لغة جميع الساكنة الأمازيغية، سواء كانت من الشعب أو من النخب. إلا أن جزءا من النخب – بل وحتى من الشعب كذلك – اتخذ أحيانا اللغات الأجنبية في إطار التعامل الاجتماعي والسياسي مع الدوائر الحاكمة، كما حدث في فترة الحكم الروماني والبيزنطي، وفي فترة ما بعد الفتوحات الإسلامية. السؤال المطروح هو لماذا لم تتخذ النخب الأمازيغية الحاكمة في الفترة الإسلامية اللغة الأمازيغية كلغة النخبة السياسية والثقافية والدينية، على الرغم من أنها كانت هي الحاكمة ؟ هذا بخلاف ما وقع في بلدان إسلامية أخرى، مثل الفرس منذ نهاية القرن التاسع الميلادي، أو الدولة

العثمانية، منذ نهاية القرن الرابع عشر، أو حتى الدولة المغولية بالهند، التي شكلت ثقافة خاصة بلغاتها المحلية. لم ينجز بحث معمق في المسألة إلى اليوم، إلا أنه يجب التذكير أولا بأنه كانت هناك محاولات لجعل اللغة الأمازيغية لغة مكتوبة وإصدار كتب نظرية بهذه اللغة وإعطائها طابعاً شبه رسمي. وثانيا إن اللغة الأمازيغية استعملت في بعض الأشعار الدينية المكتوبة وفي تسجيل العوائد والقوانين المحلية في مناطق كثيرة. غير أنها ظلت بصفة رئيسة لغة شفوية، تاركة للعربية دور اللغة الرسمية الكتابية. يمكن أن يكون السبب في ذلك هو الاحترام الذي كانت تحاط به اللغة العربية كلغة الإسلام والقرآن، لكن الأرجح هو التفاوت الحضاري بين اللغتين الأمازيغية والعربية، والتأثير الأندلسي في فترات الدول المرابطية والموحدية والمرينية الذي لا نجد مثيلاً له في الدولتين الفارسية والعثمانية.

اللغة / اللغات في فترة ما قبل الحماية : نعرف أن مغرب ما قبل الحماية كان مجتمعا زراعيا-رعويا يستخدم الكتابة ويتوفر على بعض تقاليد الدولة المركزية، رغم قوة التنظيمات القبلية المحلية. فما هو وضع اللغة / اللغات في هذا المجتمع ؟ وما هي التراتبية التي كانت قائمة بين لغات الإدارة والنخب السياسية الدينية والبيروقراطية والعسكرية والتجارية، من جهة، ولغة التداول اليومي للساكنة في المدن والبوادي ؟ وما هي الوظائف التي كانت تؤديها اللغات المعتمدة إداريا أو شعبيا ؟ ثم كيف كانت العلاقة بين اللغة / اللغات والتعليم في مغرب ما قبل الحماية ؟

عبد السلام الشدادي : كان المجتمع المغربي، كما ذكرت، مجتمعاً زراعياً-رعوياً، وهذا يعني أنه كجميع المجتمعات التي كانت على هذا النمط، كان منظماً سياسياً واجتماعياً حسب تراتبية معينة تميز بين النخبة العسكرية والدينية والاقتصادية، وبين باقي الشعب. من جملة آليات هذا التمييز، كانت اللغة والثقافة تلعبان الدور الأهم. فمن جهة، لغة وثقافة موحدة بالنسبة للنخبة، ومن جهة أخرى لغات أو لهجات وثقافات متنوعة بالنسبة للشعب. في هذا الإطار، أصبحت اللغة العربية الفصحى والثقافة الأدبية والدينية المكتوبة لغة وثقافة النخبة التي بواسطتها كان يتم توحيدها، وظلت اللغة الأمازيغية، ثم اللغة العربية الدارجة في المدن أو اللغة البدوية بين القبائل العربية البدوية، والثقافات المحلية المختلفة والمتنوعة تخص الأوساط الشعبية. وكان التعليم، وبخاصة تعليم اللغة، تابعاً لهذه الوضعية، فبقيت اللغة العربية الفصحى مجهولة تماما من طرف الفئات الشعبية وغريبة عنها. نرى إذن أن وظيفة اللغة والثقافة كانت تهم أساساً الجانب

الاجتماعي والسياسي، وبصفة ثانوية جدا الجانب الاقتصادي، على عكس ما حدث بعد ذلك في العصر الحديث.

اللغة / اللغات في فترة الحماية 1912 ـ 1956 : بعد مرور أزيد من نصف قرن على استقلال المغرب، لا تخلو نقاشاتنا العمومية (في الصحافة والمنتديات الأكاديمية) من الإحالة إلى فترة الحماية باعتبارها مصدر القلق اللغوي الذي يفترض أنه يهيمن على المجتمع المغربي اليوم. نريد أن توضحوا لنا خصائص السياسة التي اتبعتها الحماية الإسبانية والفرنسية في المجال اللغوي ـ إن وجدت فعلا سياسة في هذا المجال - ؟ وكيف تم تدبير البعد اللغوي في مجال التربية وتكوين النخب المحلية ؟ وما هي نتائج هذه «السياسة اللغوية» الموروثة عن الحماية والتي قد ترون أن آثارها ما تزال قائمة وفاعلة في نظامنا التعليمي، في مجال البحث العلمي، في الاقتصاد والتجارة وفي الحياة العامة ؟ كما نود أن توضحوا لنا مغزى إحدى مفارقات الوضع اللغوي المغربي : عند انتهاء الحماية ورثنا نخبة محدودة جدا تتقن اللغتين الفرنسية والإسبانية (لم تتجاوز نسبة التمدرس 10% في الخمسينيات من القرن 20)، وبالتالي لا يمكن تفسير تعاظم هذه النخبة في الإدارة والاقتصاد والجامعة، إلا بالاختيارات التعليمية واللغوية للدولة الوطنية الحديثة بعد الاستقلال. كيف تفسرون هذا ؟

عبد السلام الشدادي : كانت السياسة العامة للمستعمر متوجهة أساسا نحو الهيمنة الاقتصادية والسياسية، وبالتالي الثقافية واللغوية، لأن اللغة والثقافة كما هو معلوم، من أبرز وأنجع وسائل الهيمنة لإبقاء المستعمَرين في حالة الاستسلام والخضوع. في هذا الإطار، عمل المستعمر على إعاقة التطور الطبيعي للغة نحو الحداثة، أي توحيدها، وتبسيطها، وإغناءها بالمعطيات المعرفية المعاصرة، وتضييق الهوة بين اللغة الشفوية واللغة الكتابية، وتعليمها لجميع فئات الشعب في إطار ثقافة وطنية موحدة. فكانت من أبرز تدابيره في سياسته اللغوية أن حاول التفريق بين الناطقين باللغة الأمازيغية واللغة العربية، وتجميد اللغة العربية الفصحى وحصرها في ميادين ضيقة كالشؤون الدينية والعدلية، وحصر اللغة العربية الدارجة واللهجات الأمازيغية المختلفة في الميدان العائلي والتواصلي اليومي، والحيلولة دون توحيد اللغة العربية كلغة تجمع بين الشفوي والكتابي. تم كل ذلك على الخصوص بواسطة سياسة تعليمية تميز بين البوادي والمدن، وبين المغاربة المسلمين واليهود، وبين النخب الثرية نسبيا والأوساط الشعبية الفقيرة، وفي جميع الأحوال عبر تقليص كبير لعدد المتعلمين وحصر تكوينهم على مستوى الابتدائي والثانوي المهني. فكانت النتيجة تجميد اللغة العربية والثقافة المرتبطة بها، وتكوين أقلية ضيقة جدا في اللغة والثقافة الفرنسية، لكن على مستوى ثقافي ولغوي أولي إلا في

النادر، وخلق جو من التبعية لدى أولئك الذين كانوا يشكلون حينذاك النخبة المغربية للغة والثقافة الفرنسيتين، مع مركب نقص بالنسبة إليهما. غداة الاستقلال، كان إذن من الطبيعي أن ترفع النخبة شعار التعريب، لكنها لم تمتلك الوسائل النظرية والتاريخية لطرح المشكل اللغوي كما يجب، فبقي التعريب مجرد شعار دون أي محتوى.

الوضعية اللغوية في مغرب الاستقلال : تؤكدون في بعض الدراسات التي نشرتموها وفي محاضراتكم المتصلة بموضوع اللغة أن النخب التي استلمت مقاليد السلطة والقرار السياسي في المغرب المستقل لم تبلور تحليلا تاريخيا واستراتيجيا للوضع اللغوي يرقى إلى مستوى التحديات التي تطرحها مهام بناء الدولة-الأمة الحديثة. تعتبرون بأن هذه النخب أنتجت تشخيصا سطحيا وتبسيطيا لسياسة الحماية في الحقل المعرفي واللغوي، وقدمت بالتالي حلولا تبسيطية لم تساهم فقط في إعادة إنتاج الوضع الموروث عن الاستعمار، بل جعلته يستفحل ويطبع سياساتنا اللغوية والثقافية بالجمود. هل لكم أن توضحوا لنا طبيعة التشخيص والحلول المقدمة، ولماذا كانت سطحية وعقيمة ؟ وهل ترون بأنه حصل وعي وطني بحدود التجربة السابقة ؟ ثم هل حدث تحول في سياساتنا اللغوية في السنوات الأخيرة سواء في مجال التربية أو غيرها من المستويات العلمية والاقتصادية والإدارية ؟ إذا كان الأمر كذلك، فأين ترون معالم هذا التحول ؟

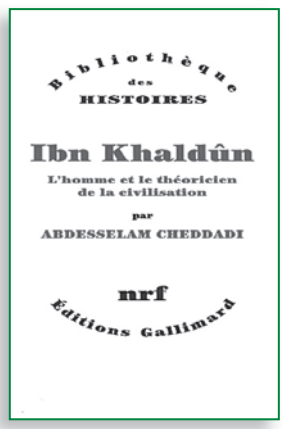
عبد السلام الشدادي : كان هدف الحركة الوطنية في مكافحتها للاستعمار هو قبل كل شيء التحرر من قبضته واسترجاع الكرامة الوطنية والحقوق الأساسية للمواطنين. لم يكن هناك تصور واضح للمراحل التي يجب اتباعها من أجل بناء دولة حديثة تتمكن من الاحتفاظ على الاستقلال وتقود مواطنيها نحو بناء شخصية وطنية متماسكة، قادرة في ذات الوقت أن ترتبط بثقافتها الماضية بصفة حية وخلاقة، وأن تستوعب كل مستجدات الحداثة. يعود هذا العجز إلى أسباب موضوعية : فمن جهة، هناك جمود العلاقة بالواقع الحضاري المغربي والعربي الإسلامي الناتج عن السياسة الاستعمارية، ومن جهة أخرى، ضآلة عدد أعضاء النخبة المثقفة التي كان عليها أن تضطلع بالتحولات والإصلاحات الضرورية. فلم يؤخذ في العقود الأولى بعد الاستقلال بعين الاعتبار في بناء الدولة ـ الأمة المجددة إلا ما يهم الحكم، والأمن، والاقتصاد، وعولجت قضايا التعليم بصفة بيروقراطية، ولم ينظر بصفة جدرية إلي قضايا اللغة والثقافة. فمثلاً لم تطرح مشكلة اللغة في المغرب على جميع المستويات التي كان من الضروري طرحها : أولا، الاعتراف باللغات الوطنية المغربية من الأمازيغية، والعربية الفصحى، والدارجة (التي عرفها ابن خلدون في القرن الرابع عشر كلغة قارة لها مكوناتها الخاصة) وتحديد العلاقات بينها، والوظائف التي على كل واحدة منها أن تضطلع بها ؛ ثانيا، تعيين

الإطار النظري والعملي لتشكيل لغة وطنية أولى موحدة يمكن استعمالها في جميع مرافق حياة المجتمع وتكون قادرة على ممارسة جميع الوظائف اللغوية الحديثة ؛ ثالثا، تحديد دور اللغتين الفرنسية والإسبانية واللغات الأجنبية الأخرى في الفترة الانتقالية. عوض ذلك اكتفى المسؤولون السياسيون، حكوميون أو غير حكوميين، في الحكم أو في المعارضة، برفع شعار التعريب دون وضع خطة واضحة لذلك التعريب ودون التفكير في العلاقة بين اللغتين الوطنيتين الأمازيغية والعربية، أو في مشكلة الازدواجية اللغوية بين الفصحى والدارجة، أو في طريقة استيعاب المعارف الحديثة في لغاتنا الوطنية. هكذا تراكمت المشاكل وتفاقمت المعضلات حتى أصبح من العسير إيجاد حل لها. كان من الضروري في المرحلة الأولية لبناء دولة ما بعد الاستقلال اعتبار إعادة تشكيل اللغة والثقافة والمنظومة التعليمية باعتبارها الأساس الحقيقي لذلك البناء، لأن اللغة والثقافة والتعليم هي بالضبط العناصر التي أراد المستعمر تدميرها أو الحيلولة دون تطويرها ونموها لبسط هيمنته على المغاربة، ولأن بناء مواطنة مرتكزة على أسس سياسية سليمة وعلى ثقافة موحدة، وتكوين متين للمواطنين هو أحسن ضمان للتنمية والاستقلال. لكن الاعتبارات السياسية والمصالح الاقتصادية المباشرة أو العاجلة لم تترك المجال لتخطيط سياسة لغوية وثقافية بعيدة المدى. وإن حصل في العقد الأخير بعض التطور في هذا الميدان، مثل الاعتراف بالأمازيغية رسميا كمكون أساسي من مكونات التراث اللغوي والثقافي المغربي، ووضع المسألة اللغوية محل النقاش في المجلس الأعلى للتعليم، فإن الأفق ما زال معتما وغامضا بالنسبة لمعظم المشاكل المطروحة.

الأمازيغية والاختيارات اللغوية الوطنية : إذا سمحتم، نريد الآن أن ندخل في تفاصيل الوضع اللغوي المغربي في علاقته بالتربية والتكوين، وبالوظائف اللغوية المطلوبة في المجتمع الحديث. لنبدأ باللغة الأم والأقدم التي تحدثها المغاربة منذ زمن طويل : الأمازيغية. ساهمت مجموعة من العوامل مثل تعميم التعليم وانتشار الثقافة الحقوقية والتحولات السياسية الداخلية والخارجية، في ظهور وعي لدى قطاع مهم من النخب المغربية تبلور في شكل جمعيات ثقافية ونشاط ثقافي وعلمي ومطالب سياسية واضحة تدعو لإعادة الاعتبار للأمازيغية ثقافيا وتربويا وإعلاميا ومجتمعيا. ويعد الخطاب الملكي في أجدير وإحداث المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية علامتين على تحول جوهري في السياسة اللغوية والثقافية للدولة تجاه الأمازيغية. هناك الآن ورش ما يزال في بداياته ويرمي إلى تعميم تعليم الأمازيغية في مجموع التراب الوطني وفي كل أسلاك التعليم. وهو مشروع تعترضه الصعوبات المختلفة المرتبطة عادة بسياق الانتقال من لغة شفوية متعددة الصيغ المحلية نحو لغة مكتوبة ممأسسة قادرة على هضم التراث العلمي والفكري والأدبي المحلي والعالمي ومسايرة العصر. نريد أن نعرف تحليلكم

لهذا الاختيار الذي أقدمت عليه الدولة المغربية تجاوبا مع مطالب جزء من النخب الثقافية والسياسية : هل ترون بأن الدولة هيأت كل شروط نجاح هذا الاختيار اللغوي والثقافي على الأمدين المتوسط والبعيد، أم أنها تعيد تكرار ما حصل منذ الاستقلال بخصوص اللغة العربية، مع انعدام العمق البشري والثقافي الذي يشكله العالم العربي في الحالة الأمازيغية ؟ وكيف تتصورون مستقبل الأمازيغية في منظومتنا التعليمية أولا، وفي المجتمع بصفة أعم ؟

عبد السلام الشدادي : إن إعادة الاعتبار للغة الأمازيغية العريقة في التاريخ المغربي خطوة أساسية نحو طرح جديد للمسألة اللغوية بالمغرب. في الواقع يمكن القول بأن ذلك ليس فقط ردا للاعتبار للأمازيغية كلغة، وإنما للكيان المغربي ككل، لأن المغاربة أصبحوا كلهم منذ قرون خليطا إثنيا ولغويا وثقافيا بين مكونين أساسيين، الأمازيغي والعربي. إلا أن هذا في الحقيقة غير كاف لأن مسألة الأمازيغية وضعت بمعزل عن الوضع اللغوي العام بالمغرب، كما لو أنها تمثل عنصرا يمكن النظر فيه بصفة مستقلة عن العناصر الأخرى. في الواقع، لنجاح الاختيار الجديد، ينبغي أولا أن تعالج مسألة الأمازيغية بارتباط وثيق مع العناصر الأخرى للوضع اللغوي بالمغرب، لأن السياسة التي يجب اتخاذها إزاءها لا يمكن فصلها عن السياسة التي يجب نهجها إزاء اللغة العربية الفصحي، والدارجة، واللغة الفرنسية، واللغات الأجنبية الأخرى. ثانيا، ينبغي طرح مشكل اللغة في المغرب في إطار مخطط عام للنهوض بالثقافة وإعطائها الموقع اللائق بها في المجتمع. وهنا نجد أنفسنا أمام معضلة ضخمة، لأن الأمر يهم جميع شرائح المجتمع التي لم يتكون لديها منذ الاستقلال الوعي الكافي بالدور الحاسم الذي تلعبه الثقافة في النمو المجتمعي، وبخاصة النخب الاقتصادية والسياسية. ولا يمكن الوصول إلى حل مرض لهذه المعضلة إلا بإشراك جميع المواطنين في إيجاد الحل المناسب وفتح نقاش وطني في إطار حملة واسعة وطويلة النفس لتنمية ذلك الوعي.



اللغة العربية : الواقع والآفاق : لدينا مجموعة من التساؤلات بخصوص واقع اللغة العربية في المنظومة التربوية وفي المجتمع بصفة عامة. لنبدأ أولا بالهوة التي ما تزال قائمة بين الدارجة المغربية والعربية الفصحى المتداولة في الإعلام والإدارة والتعليم. يرى

البعض أن من عوامل ضعف إبداعنا الثقافي والفكري وإخفاق منظومتنا التربوية، كون لغات التداول اليومي (خصوصا الدارجة) ليست لغة الإدارة والتعليم والصحافة، بحيث أن هذه المؤسسات تتحدث لغة ليست هي لغة الحياة اليومية للناس. كيف تنظرون أنتم للعلاقة ما بين الفصحى والدارجة ؟ وكيف تتصورون تقاربا فيما بينهما ؟ وهل تعتبرون أن انتشار التعليم (بالعربية الفصحى) سيحقق هذا التقارب ويردم الهوة بين لغة التداول اليومي واللغة المكتوبة والمستخدمة في التعليم ؟

عبد السلام الشدادي : فيما يخص الهوة بين الدارجة المغربية والعربية الفصحى، يجب أن ندرك أولا أن هذا مشكل معقد جدا علينا قبل كل شيء أن نفهم أبعاده والميكانيزمات التي تتحكم فيه. إن الهوة بين اللغة العربية الفصحى واللغة العربية الدارجة إرث تاريخي يرتبط بوضعية لغوية معينة كان فيها من الطبيعي وجود تمييز بين لغة النخبة السياسية والإدارية والدينية، واللغة، أو بالأحرى اللغات الشعبية. لكن ذلك التمييز بين اللغتين الذي كانت له أسباب ومبررات واضحة في الماضي أصبح في عصرنا الحديث متجاوزا بل ضارا وغير مقبول، وقد رأينا كيف حاولت السياسية الاستعمارية تجميده . فمن جملة متطلبات اللغة الوطنية في العصر الحديث توحيد نمطها والحد من الفرق بين الشفوي والكتابي، لأن معرفة الكتابة أصبحت ضرورية في جميع مرافق أنشطة المجتمع ومن لدن جميع أفراده. كيف العمل إذن ؟

لنعترف في البداية بخصوصيات وإيجابيات كل من اللغة العربية الفصحى والدارجة المغربية وأنه لا يمكن التخلي عن أي منهما. من الواضح أنه لا يمكن التخلي بتاتاً عن اللغة العربية الفصحى باعتبارها لغة الدين ولغة التراث العلمي والأدبي المشترك مع البلدان العربية، كما أنه لا يمكن التخلي عن الدارجة بوصفها اللغة الأم التي يتربى فيها المغاربة ويعبرون فيها عن مشاعرهم الحميمية، علاوة على أنها تمثل إبداعاً أصيلا للمغاربة بتجسيدها للتكامل والتلاقح بين اللغتين والثقافتين الأمازيغية والعربية.

ثم ينبغي أن نكون واعين أنه ولو كان من الضروري توحيد اللغة الوطنية وإلغاء الفرق بين الكتابي والشفوي، فذلك لا يتم إلا من خلال سيرورة زمنية طويلة المدى ومحو الأمية بصفة كاملة، وتعميم التعليم وتحسين جودته، وخلق ثقافة علمية وأدبية مستوعبة للمعارف الحديثة، وتقوية الثقافة العامة للمواطنين.

المسألة إذن ليست مسألة اختيار بين اللغتين، العربية الفصحى والدارجة، كما لو كانتا متناقضتين أو عدوتين، وإنما تصور كيفية تلاقحهما حتى تتمكنا معاً من أداء جميع الوظائف اللغوية الحديثة. يمكن في هذا الإطار إبداع ثقافة للأطفال وثقافة مدرسية، وثقافة عامة تتساكن فيها اللغتان، ومتابعة التطور الحالي للعربية الفصحى نحو لغة متوسطة، علمية وأدبية. إنه ليس بوسعنا أن نتحكم بصفة كاملة في تطور اللغة، والمستقبل وحده سيرينا في أي اتجاه يجب أن نسير في الأمد البعيد. المهم هو تحديد التوجهات العامة وتحرير الطاقات للإبداع، واتخاذ التدابير الضرورية لمواكبة واستيعاب التطورات الحاصلة في المعارف على الصعيد العالمي.

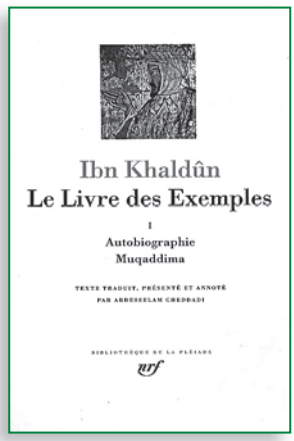
اللغة العربية في المنظومة التربوية : سبق أن كتبتم بأن من أسباب ضمور حضور اللغة العربية في محيطنا الاقتصادي والإداري والثقافي، وضعف مردودية منظومتنا التعليمية المعربة، كوننا لم نستطع إخراج العربية من وضعية التهميش والجمود الذي عاشت فيه طيلة فترة الحماية وما قبلها. هل لكم أن توضحوا لنا ما يجب فعله لتطوير حضور العربية مجتمعيا وتعزيز عطائها داخل المنظومة التعليمية ؟ بالموازاة مع هذا السؤال، نريد أن توضحوا لنا ما يأتي : تتحدثون عن واقع العربية في المغرب وكأنها ملك للمغاربة وحدهم وأن بيدهم تقرير مصيرها، بينما نعلم أن العربية هي اللغة الرسمية لمجموع البلدان الأعضاء في جامعة الدول العربية. ألا ترون، مثل عبد الله العروي، أن حل المشكل اللغوي في شقه العربي، لا يمكن أن يكون إلا عربيا وحدويا[1]؟

عبد السلام الشدادي : إن المشكل الأساس المطروح في المغرب هو في نفس الوقت لغوي ومعرفي. إننا لم ننتبه إلى أن هذين البعدين متشابكان، وأن كل واحد منهما يؤثر في الآخر. إن اللغة بدون محتويات معرفية لا تساوي شيئا. لكن عندما اتخذ قرار التعريب، لم يتبع ذلك القرار بالإجراءات التي كان ينبغي اتخاذها لتكوين المعارف باللغة العربية من خلال الترجمة من جهة، والإبداع العلمي والأدبي من جهة أخرى. إن النظام التعليمي المغربي اكتفى مدة عقود ـ وهذه الوضعية لم تتغير بصفة ملموسة إلى اليوم ـ بترجمة أو وضع الكتب المدرسية بالعربية، ومطالبة الأساتذة بإلقاء دروسهم بالعربية. فلم يُنظر إلى مشكل تكوين الحقول العلمية باللغة العربية وما يتطلب ذلك من التأليف، والأبحاث، والترجمة المسترسلة لما يستجد من المعارف. فكان مآل التعريب الفشل لا

1- انظر : العروي، عبد الله، «التعريب وخصائص الوجود العربي والوحدة العربية» في مجلة المستقبل العربي، عدد 36 (1982)، ص.101-114.

محالة، ومآل التعليم الانخفاض المستمر في الجودة. هذه الوضعية المزرية على المستوى اللغوي والمعرفي أدت إلى تدهور الاعتبار الذي يوليه المغاربة للغتهم وتعويضها باللغات الأجنبية وبالخصوص اللغتين الفرنسية والإنجليزية والدخول في حلقة مفرغة : عجز العربية عن تأدية مهمة التواصل في الميادين الاقتصادية والتقنية وفي العلوم الدقيقة، واللجوء إلى اللغات الأجنبية، تفاقم العجز، اللجوء إلى اللغات الأجنبية بصفة أوسع، تفاقم أكبر للعجز... إن اللغة العربية ليست عاجزة في حد ذاتها، هذا شيء واضح لا شك فيه. لكننا جعلناها عاجزة فعلا بالسياسة التي اتبعناها. ما العمل ؟ إن الحلول العملية موجودة، لكنها ستصبح أصعب وأكبر تكلفة كلما تأخرنا في اتخاذها.

التعدد اللغوي والمردودية التربوية : نحن نعلم بأن التعددية اللغوية واقع معيش في مجتمعنا، هناك اللغات المتداولة في الحياة اليومية (الأمازيغية والدارجة المغربية)، ثم هناك لغات المنظومة التربوية (العربية الفصحى والفرنسية)، تضاف إليها لغات أجنبية أخرى مثل الإسبانية أو الإنجليزية كلغات ثالثة في المستويات المتقدمة من تعليمنا. هل لهذا التعدد اللغوي علاقة بضعف مردودية منظومتنا التربوية ؟ هذا السؤال يفرض نفسه أكثر عندما نتفحص مثلا نتائج تقييم برنامج PISA لسنة 2006 في الشق المتعلق بكفايات التلاميذ البالغين 15 سنة في مجال القراءة (والقراءة هنا ليس بالمعنى التقليدي للقراءة المتمثلة في فك الرموز والتأويل الحرفي للكلمات، بل بمعنى فهم النص، وقدرة التلميذ على استخدام المعلومات المكتوبة في سياقات الحياة اليومية)، تبين نتائج التقييم المشار إليه على أن البلدان التي تتصدر الترتيب (كوريا الجنوبية، فينلندا، هونكونغ، كندا، زلندا الجديدة، إرلندة، أستراليا، بولندة، السويد، هولاندا....) هي بلدان تتوفر على لغة موحدة تستعمل سواء في الحياة اليومية أو في المدرسة. هل يمكن أن نستنتج من هذا أن التعددية اللغوية التي تطبع مجتمعنا لها كلفة باهضة، يشكل ضعف مردودية المنظومة التربوية جزءا منها ؟



عبد السلام الشذادي : أولا يجب أن نلاحظ أن التعددية اللغوية في المغرب في العقود الأخيرة ليست ناتجة عن اختيار وتخطيط، بل يمكن اعتبارها كشيء فرضته علينا الظروف. علاوة على ذلك، فالهيئات المسؤولة لم تغتنم الفرصة لتنظيم وعقلنة هذه التعددية والاستفادة من إيجابياتها. فعندما يتكلم البعض عن التعددية اللغوية عندنا كحظ سعيد وعنصر إيجابي في حد ذاته، فذلك ليس بصحيح لأنه في الواقع يبرهن

على وضع لغوي فوضوي سلبي. في غياب سياسة لغوية وطنية تحدِّد بصفة واضحة أدوار اللغات الوطنية واللغات الأجنبية في مختلف مرافق الأنشطة الاجتماعية وبخاصة في ميدان التعليم والبحث، ونظراً للنواقص الموضوعية التي تميز لغتينا الوطنيتين في الظروف الحالية، فكل تعددية لغوية غير مقننة لا يمكن إلا أن تسيء إليهما وتفضي إلى تهميشهما. هذا هو ما يحدث في الواقع. لكن ما هو أخطر بكثير هو ما نلاحظه من فقدان الاعتبار والتعلق باللغة الوطنية، بل ما نراه في الكثير من الأوساط، وحتى ضمن الفئات الاجتماعية المتوسطة أو الشعبية من شغف تجاه اللغات الأجنبية واللغة الفرنسية على الخصوص ومن استخفاف تجاه اللغة الوطنية. وأريد هنا أن أشير إلى ملاحظة أخرى، هي أننا نتجه بصفة عامة، وعلى الرغم من هذه التعددية التي تكلمنا عنها ومن هذا الشغف باللغات الأجنبية، إلى فقدان الحس أو الذوق اللغوي، بحيث أصبحنا لا نعتبر اللغة، أكانت وطنية أم أجنبية، سوى من جانبها النفعي العملي، وغير قادرين على تذوقها من الناحية الجمالية. هذا من العوامل الأساسية، في نظري، لما نلاحظه من تدني الاهتمام بالقراءة.

إننا نعرف أن التعامل الحميمي والحي مع اللغة يحميها من الجمود، كما أنه من أهم عوامل التفكير المثمر والإبداع في أي ميدان كان، وفقدان الذوق اللغوي ومحبة اللغة والقراءة يمثل ظاهرة لا نستطيع الآن أن نتصور ما يمكن أن ينتج عنها في الأجل القريب أو البعيد من عواقب وخيمة. ولا شك أن انخفاض مردودية التعليم له ارتباط بتدهور العلاقة باللغة والنفور من القراءة المترتب عنها. في هذا الإطار، من المحتمل جداً أن تكون التعددية اللغوية مؤشراً عن مرض اجتماعي لغوي عوض أن تكون علامة على ثقافة مزدهرة سليمة.

أي تدبير للتعدد اللغوي ؟ إذا كان لا بد من تعدد لغوي في منظومتنا التربوية نظرا للوظائف المنتظرة من كل لغة في المحيط الاجتماعي والاقتصادي، فكيف تتصورون تعليم اللغات في هذه المنظومة التربوية، وهل أنتم راضون على الطريقة التي تمارس بها التعددية اللغوية منذ السنوات الأولى لتعليمنا ؟ هل يمكن لدولة بموارد محدودة في مرحلة حاسمة من مشروع نشر التعليم وتعميم التمدرس (ضمان ولوج أكبر الأعداد من الأطفال والشباب للتعليم الابتدائي والثانوي والعالي) أن تتحمل تكاليف مثل هذا الاختيار التعددي وأن تضمن جودته وفعاليته ؟ ألم يحن الوقت لنحسم الأمر ونفرق بين المأمول والممكن في هذا المجال وأن يكون لنا اختيار لغوي متماسك ؟

عبد السلام الشدادي : كما ذكرت سابقا، إن من جملة الأسس التي ينبني عليها تطور وازدهار اللغة في مجتمع حديث، سليم ثقافياً، استيعاب المعارف الحديثة ومتابعة كل ما يحدث من جديد عالميا في الميدان المعرفي العلمي والأدبي، وفي الميادين الفنية. هذا لا يمكن تحقيقه إلا بإتقان اللغة الإنجليزية التي تُكتب فيها نتائج البحوث المتخصصة في جميع الميادين والتي يُترجم إليها أكبر عدد مما يصدر في أغلبية اللغات في العالم. بالإضافة إلى ذلك، يجب معرفة بعض اللغات الكبرى التي تمثل الثقافات الأكبر حيوية أو التي تتكلمها البلدان التي تربطها بالمغرب علاقات خاصة. هذا يعني أن وظيفة معرفة اللغات الأجنبية الأساسية هي الترجمة من أجل تدعيم وإغناء اللغة الوطنية. لذلك، يمكننا القول إن الهدف الأولي للتعدد اللغوي هو تنمية اللغة أو اللغات الوطنية. أما الوظائف الأخرى، التي تهم التواصل، وبالخصوص في الميدان الاقتصادي، فهي ثانوية نسبيا. لكن عندما ينقلب الوضع، وتصبح معرفة اللغات الأجنبية هي الأساس، فذلك يدل على أزمة ثقافية عميقة، أو مرض اجتماعي لغوي كما هي الحالة عندنا الآن بالمغرب.

هناك معنى آخر للتعدد اللغوي مرتبط بالوضع اللغوي الداخلي. ففي الحالة المغربية، بعد الاعتراف باللغة الأمازيغية كمكون أساسي للثقافة المغربية، أصبح من الضروري بناء سياسة لغوية جديدة تخطِّط لتنمية وتدريس اللغتين الأمازيغية والعربية. ولا يمكن وضع هذا التخطيط إلا بمعرفة ما تستلزم هذه العملية المزدوجة من تحضير على المستوى اللغوي الصرف، وعلى مستوى تكوين الموارد البشرية والأدوات والكتابات والوثائق التربوية.

في هذا الإطار، ونظراً للنواقص التي نلاحظها في الوقت الراهن لا في اللغة العربية ولا في اللغة الأمازيغية، ينبغي تحديد مرحلة انتقالية، يمكن فيها استعمال اللغات الأجنبية بصفة مكثفة لإنقاذ جودة التعليم، ريثما يمكن الشروع في المراحل المتوسطة والطويلة المدى التي يتسنى فيها استعمال أوسع للغات الوطنية إلى أن تصبح لغات التواصل في جميع مرافق حياة المجتمع، وفي التعليم، والبحث العلمي والتكنولوجي والإبداع الأدبي.

لغة التدريس ووظائف اللغات في المجال التربوي : لغة التدريس هي مبدئيا، أداة لتملك مجموعة من المعارف لاستخدامها في الحياة اليومية. ويمكن القول بأن المجتمع، أي مجتمع، ليس سوى إطارا واسعا لتدفق المعارف وانتقالها من أناس إلى آخرين ومن جيل إلى آخر. عندما

نستحضر هذا المعطى البديهي ونتأمل منظومتنا التعليمية وإنتاجنا العلمي بعد أزيد من نصف قرن على استقلال البلاد وإنشاء المدرسة والجامعة الحديثتين، نلاحظ ما يلي : استمرار نوع من تقسيم العمل بين اللغة العربية الفصحى واللغات العامية من جهة، وبينها وبين اللغات الأجنبية من جهة ثانية. ترتبط اللغة العربية مثلا في مناهجنا المدرسية بكل ماهو تراثي (الدين، الأدب والتاريخ..)، بينما تغيب في كل ما يتعلق بالثقافة العلمية وبالاقتصاد والمال والتدبير المقاولاتي ... ما هي في منظوركم الإصلاحات المطلوب إنجازها لغويا، علميا وبيداغوجيا، لجعل اللغة العربية قادرة على حمل مضامين معرفية وعلمية حديثة، والاستجابة لمقتضيات مجتمع المعرفة ؟

عبد السلام الشدادي : لا يمكن في إطار هذا الحوار الدخول في التفاصيل فيما يخص البرنامج الذي يجب اتباعه إذا ما توفّرت الإرادة السياسية للنهضة اللغوية والثقافية بالمغرب. يجب هنا أن نؤكد من جديد أنه من المستحيل تحقيق نمو مستدام للمغرب إن لم يكن مبنياً على أساس نهضة لغوية وثقافية، لأن النمو يستلزم إشراك جميع المواطنين ومنح أغلبية مهمة منهم التكوين اللغوي والمعرفي والثقافي الكافي، في مستوى ما هو مطلوب عالميا. وتتلخص أهم عناصر هذه النهضة كما أشرت إلى ذلك سابقاً في التخطيط لرفع اللغتين الوطنيتين إلى مستوى اللغات الحديثة وإنشاء أو دعم الحقول العلمية والأدبية فيهما، مع تحديد مرحلة انتقالية ومرحلتين متوسطة وطويلة المدى.

ترجمات

أحمد معتصم

اللغات المغاربية في مواجهة التفوق الثقافي الأورو متوسطي

ترجمة البشير تامر
جامعة محمد الخامس-السويسي، الرباط

اللغات المغاربية في مواجهة التفوق الثقافي الأورومتوسطي[1]

أحمد معتصم[2]

ترجمة البشير تامر

جامعة محمد الخامس-السويسي، الرباط

تستعيد هذه المقالة بشكل مكثف الأفكار الأساسية التي سبق للباحث أحمد معتصم أن بلورها في الفصل الثالث من كتابه «لغات المغرب الكبير في مواجهة الرهانات الثقافية الأورومتوسطية» (لارماتان، 2006). وهي محاولة لاعتماد مقاربة جيوسياسية وجيوستراتيجية لقراءة العلاقات الأورومتوسطية مع التركيز على حقل محدد هو التربية وخلفيتها اللغوية في المنطقة المغاربية. تبين الدراسة العمق التاريخي لواقع اللاتوازن الذي يطبع العلاقات الثقافية بين ضفتي حوض البحر الأبيض المتوسط، باعتبار المنطقة نوعا من العينة التمثيلية لموازين القوى العالمية بين الشمال والجنوب. وتشكل اللغة / اللغات في المنظومة التربوية المغاربية حقلا خصبا لاستجلاء التوترات الاقتصادية والسياسية والثقافية التي تحكم علاقات ضفتي المتوسط، والديناميات المغاربية الداخلية.

لماذا اللغة ؟

لا يندرج التعبير اللغوي بشكل عام ضمن مقاربة لسنية ضيقة بقدر ما أنه نابع من أسس رمزية تغذي خَطّي قوة ضروريين لبقاء كل مجتمع. يكمن خط القوة الأول في المقاومة الحضارية التي تستمد حيويتها الداخلية من (إعادة) البناء المستديمة للشخصية الفردية والجماعية التي تنحو في اتجاه الخصوصية. ويخترق هذا الخط خط القوة الثاني في تماه شيئا ما مع دينامية خارجية، تسهم بالتالي في التحولات

1- MOATASSIME, Ahmed, « Langages maghrébins face aux suprématies culturelles euro-méditerranéennes », in : *La Tunisie d'un siècle à l'autre*, Actes du colloque organisé du 9 au 12 janvier 2001, Beit al Hikma-Carthage, Ministère de la Culture.

2- أحمد معتصم، دكتور في علوم التربية وفي السوسيولوجيا السياسية، باحث بالمعهد الوطني للبحث العلمي بباريس (فرنسا)، أصدر العديد من المؤلفات حول الوضع اللغوي المغاربي والمغربي على وجه الخصوص، نذكر منها :

- Arabisation et langue française au Maghreb, Presses de France, 1992
- Francophonie-Monde arabe : un dialogue est-il possible ? L'harmattan, 2001
- Langages du Maghreb face aux enjeux culturels euro-méditerranéens, L'harmattan, 2006
- Dialogue de sourds et communication langagière en Méditerranée, L'harmattan, 2006

الحاملة لما هو عالمي، دون أن ينفي مع ذلك تلك الخصوصية باعتبارها عنصرا متمما له، عدا حين يتعلق الأمر بلغات أو ثقافات ضعيفة أو غير قادرة على التنافس وغير ممتلكة لآفاق إحياءها مجددا.

بقي أن نتساءل عن الكيفية التي ستسمح لنا بفحص مثل هذه البديهية في ظل ظروف علاقة الهيمن/الخاضع التي تميز ضفتي البحر الأبيض المتوسط، هذا الفضاء المجهري الذي يعكس إلى حد كبير التفاوت الموجود بين الشمال والجنوب على مستوى العالم.

سنحاول في النص الموالي الإجابة عن هذا التساؤل، على الأقل جزئيا، لكونه يشكل الجزء الثالث والأخير من دراسة موسعة في الموضوع سيكون من الصعب تقديمها في إطار هذه المساهمة البسيطة. مع ذلك، فإن هذا النص يتضمن القضايا الأساسية التي

تمت معالجتها والخلاصات المنبثقة عنها انطلاقا من العام إلى الخاص. فهو يعود في جانب منه إلى أشكال الهيمنة الثقافية المتوقعة منذ وقت بعيد في البحر المتوسط والتي بدأت تطفو شيئا فشيئا على السطح وبكيفية فاعلة بعد سقوط حائط برلين، سيما في ضوء المعطى الجديد الذي دشنه «المؤتمر الأورومتوسطي» لبرشلونة منذ سنة 1995. هكذا، فإن أشكال الهيمنة هذه، تتكامل أو تتقاطع بشكل متعاقب أو في نفس الوقت حسب الشروط والظروف التي تحيط بها. في جانب آخر، فإن النص يتساءل حول قدرة المقاومة الحضارية المغاربية على شق طريق منقذ لها في هذه الغابة من التناقضات، ليس فقط لمواجهة الهيمنة الخارجية الناجمة عن الظرفية الحالية، بل أيضا للاستفادة منها قدر الإمكان، دون الذوبان فيها ما دامت أمراً لا محيد عنه اليوم.

أخيرا، وفي صلب هذه الأفكار، تبدو التربية في البلدان المغاربية كحجر الزاوية في هذا البناء الفاقد لصوت لغة أصيلة رغما عن كونها تعد العمود الفقري للصرح الاجتماعي. بهذا الخصوص، فإن المرجعية المغاربية على العموم، سيما تلك المتعلقة بالمغرب، باعتباره مثالا ذو خصوصية في هذا الإطار، تطرح على

ما يبدو من الأسئلة أكثر مما تقدم من حلول. يتجلى ذلك على الأخص بالنسبة لأفق انفتاح لغوي متحكم فيه، باعتباره شرطا لا محيد عنه للتوصل إلى دينامية خلاقة بإمكان العبقرية المغاربية أن تعطي انطلاقتها وأن تكون في ذات الوقت أول المستفيدين منها.

I- أشكال الهيمنة الثقافية الأورو متوسطية

إن البدء في هذه المقاربة بالإشارة إلى إكراهات الهيمنة الأجنبية لا يعني بأنها أكثر أهمية من الضرورات الداخلية التي سنعود إليها بالتحليل في الجزء الثاني من هذا المقال. فالضرورة تستدعي أخذ هذه الإكراهات بعين الاعتبار، خصوصا وأنها باتت حاضرة في حياة الأوطان مثلما هو الحال هنا بالنسبة للبلدان المغاربية ؛ ذلك أننا عندما نفهم آلياتها، كما نحاول نحن هنا، فإن ذلك سيمكننا من تدبيرها عوض تحمل تبعاتها، بل وإدارتها على النحو الذي يتيح أحسن استفادة ممكنة مع الحد من تداعياتها وآثارها السلبية. فكلما اتجه العمل إلى تحديد هذه الإكراهات والحد من أضرارها، فإن من شأن ذلك ومن قبيل المفارقة أن يشكل فرصة بقاء وتواجد دولي للبلد أو البلدان المعنية. كما أن من شأنها على النقيض من ذلك بأن تؤدي في ظل تدبير فوضوي إلى القضاء على الشخصية الثقافية والهويات الخصوصية التي تعد مصدر التوازن والتجديد والإبداع.

لأجل هذا الهدف، فإننا سننطلق مما هو قريب جدا إلى الأقل قربا ومن الخاص إلى العام. ومن منطلق تحديدنا للأولويات، فإننا سنتساءل بخصوص ثلاث إيديولوجيات جديدة انبثقت من المعطى الأورومتوسطي الراهن لتفرض هيمنتها الثقافية في البحر المتوسط وهي على التوالي : النزعة الفرانكفونية (francophonisme) والنزعة الأوروبية (européanisme) والنزعة العالمية (mondialisme). يتعلق الأمر كما أشرنا من قبل بالكيفية التي ستمكن المجموعة المغاربية من إدراج السياسة اللغوية ضمن تلك الإيديولوجيات بعيدا عن خطر الذوبان فيها.

أ) إن إدراج سياسة لغوية مغاربية في نظرية فرانكفونية من شأنه أن يكون في ذات الوقت عاملا مساعدا بحكم قربها الثقافي والبشري، لكن من شأنه أيضا أن يؤدي إلى العقم من خلال التقليد الهدام الناجم عن كل أمر واقع تاريخي. مما لاشك فيه أن من مصلحة البلدان المغاربية إيلاء الاهتمام اللازم للفرانكفونية

السياسية الجديدة التي لم تعد تستند أساسا إلى اعتبارات لغوية. يدل على ذلك أن نصف عدد الدول الأعضاء فيها لا تضم سوى 1% من الساكنة الناطقة بالفرنسية. من هذا المنطلق، فإن بالإمكان الحد من هيمنة لغة وحيدة مثل الفرنسية لفائدة تعددية جيوثقافية بل جيوسياسية وجيواستراتيجية. يتعلق الأمر هنا بمقاربة مجدّدة ترمي على المدى المتوسط إلى إحياء بحيرة متوسطية لاتينية عربية، وهي فكرة كان يحبذها جدا جاك بيرك. من ثم، ستصبح للمتوسط لغات رسمية رئيسية في تواصله الدولي لا تنحصر في الفرنسية فقط، كما تفرض ذلك الفرانكفونية الحالية، بل والعربية أيضا قصد الإرساء الفعلي لتعددية بيْمتوسطّية. مما لاشك فيه أيضا أنه من الضروري الحفاظ على روابط الفرانكفونية الثقافية ما دامت العلاقات ما بين المجموعة المغاربية وفرنسا وإفريقيا ليست وليدة الأمس القريب. فهذه الروابط تمثل اليوم جهدا متبادلا، لا نجد له أثرا في مجال اللغة، تسهر عليه منظمات متعددة التركيب مثل معهد العالم العربي في باريس الذي يعد واجهة مفتوحة على أوروبا. ومما لاشك فيه أخيرا، فإن من شأن الفرانكفونية العلمية الجزئية بأن تلعب دوراً داعماً للبحوث الجامعية المغاربية على المدى القريب. بل من المفترض أن تشكل أيضا، إن على المدى المتوسط أو البعيد، الوسيط الفاعل في التنمية العلمية للغة العربية والانفتاح الفعلي على اللغات الأجنبية الكبرى ؛ خصوصا عندما نعلم بأن اللغة الإنجليزية لوحدها تشمل 80 إلى 90 % من الاتصالات العالمية الشفوية والمكتوبة والرقمية. هذا على ما يبدو هو الذي دفع ببعض البلدان غير الناطقة بالفرنسية ـ والمفارقة أن أغلبها منخرط في الفرانكفونية ـ للاحتفاظ باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أولى في التعليم. نفس الشيء حتى بالنسبة لإفريقيا الفرانكفونية التي تعد الفرنسية لغتها الرسمية، بما في ذلك الدول التي تعتبر فيها الفرنسية اللغة الأم، فإنها أيضا غير مستثناة من هذا الوضع مثل فرنسا والدول الفرانكفونية شمال المتوسط. بناء عليه، فإن 90 % من المتمدرسين يتعلمون اللغة الانجليزية كلغة أجنبية أولى مقابل 0,1 % بالنسبة للغة العربية، مما يعكس تبادلية ذات اتجاه أحادي. في النهاية، فإن البلدان المغاربية هي الوحيدة ضمن هذا «الفضاء الفرانكفوني» التي تعيش وضعا غير عادل فيما بين العربية كلغة رسمية من جهة والفرنسية كلغة إجبارية من جهة أخرى، أو ما بين هذه الأخيرة واللغة الإنجليزية التي أصبحت ضرورية بالنسبة لكل البلدان بما في ذلك تلك

المنتمية للفرانكفونية أو التي تدعى ذلك كما أسلفنا.

إن من الأصح القول بأن الفرانكفونية اللغوية المهيمنة في البلدان المغاربية، وبالكيفية التي تفرض نفسها اليوم، ستصبح، طال الزمان أم قصر، متقادمة أو غير منتجة، الشيء الذي سيعرضها من دون شك إلى رفض ينبثق من عملية ضبط لا محيد عنها. ذلك أن الإلزام الحصري الناجم عن هذا الوضع لصالح الفرنسية في كل مستويات التعليم تنجم عنه فعليا ازدواجية لغوية انتقائية تيسّر الهدر المدرسي، الشيء الذي يعكس كلفة عالية في كل المجالات، ليس فقط في الجانب المالي والتربوي بل أيضا السياسي والاجتماعي. سبق لنا أن حاولنا توضيح ذلك من خلال بحوث انصبت على دراسة فترة طويلة[3]. والنتيجة الطبيعية لذلك أننا نجد في القاعدة «محوا للأمية مزدوج اللغة» يحمل خطابا فرنعربيا (franc-arabe) فوضويا، وفي القمة نخبة فرانكفونية (وحيدة اللغة) مهيمنة مكتفية بذاتها على حساب العربية والانفتاح المتعدد على لغات أخرى.

ب) في ظل هذه الشروط، تبقى النظرية الأوروبوية (européaniste) ـ بالرغم من طابعها المهيمن والحامل رسمياً لتعددية لغوية مؤسسية بمعنى الكلمة ـ السبيل الوحيد المناسب للبلدان المغاربية لاتباعه أو على الأقل العمل على استكشافه. لأجل ذلك، ينبغي في البداية معرفة مزايا ومساوئ هذه النظرية. فمزاياها تكمن على الخصوص في كون لغات إحدى عشر بلدا ضمن الاتحاد الأوروبي ممثلة في مختلف دواليب مؤسساته. يتعلق الأمر بكل من الألمانية والإنجليزية والدانمركية والإسبانية والفنلندية والفرنسية واليونانية والإيطالية والهولندية والبرتغالية والسويدية. من شأن ذلك أن يشكل إشادة بالحس الوطني لكل دولة إلى جانب كونه يوحي «بثروة» يتم اقتسامها ونهوض بإيديولوجية «التنوع». الواقع أن الأمور تبدو أكثر تعقيدا عندما تنتقل إلى المساوئ الرئيسية لتلك النظرية.

أول هذه المساوئ ذو طبيعة مالية، لأن مبالغ ضخمة من الميزانية الأوروبية تصرف على جيش من المترجمين الفوريين الذين يزيد مجموعهم عن مجموع عدد كل الموظفين أو ممثلي الدول جميعا داخل المنظمة. هكذا ينبغي صرف مبلغ 200 مليون أورو إضافية في البرلمان الأوروبي لوحده في حال انضمام كل من بولونيا

3- انظر : **Arabisation et langue française au Maghreb**, Paris : PUF, 1992.

والجمهورية التشيكية والسلوفاكية والمجر وسلوفينيا وليتوفيا ولتوانيا واستونيا وقبرص ومالطة وبلغاريا ورومانيا الخ. .. لأن لكل دولة من هذه الدول لغتها الخاصة، بمعنى الاشتغال بما يزيد عن عشرين لغة وهو ما يعادل كلفة سنوية تبلغ 521 مليون أورو عوض 25 مليون أورو لو كانت هناك لغة عمل

واحدة. ويخصص حاليا ثلث ميزانية البرلمان الأوروبي للترجمة الفورية، أي ما يعادل 275 مليون أورو. ثاني هذه المساوئ، وهو لا يقل أهمية عما سبق، ذو طبيعة تقنية. فالترجمة الفورية من لغة إلى لغة تستدعي أحيانا المرور عبر لغات رابطة أو لغات «محوريّة»، لأن قدرات ومؤهلات أي مترجم لا يمكن أن تتجاوز بأي حال من الأحوال لغتين أو ثلاثة، الشيء الذي يؤدي إلى المئات من التقاطعات اللغوية وما يصاحبها من التباسات شفوية كبيرة مع إعداد كمية هائلة من الأوراق المكتوبة من دون فائدة، إذ لا يقرأها أحد أو يكاد. لقد كان لزاما ترجمة 90.000 صفحة من النصوص القانونية سنة 2003.

الحقيقة، وكما ذكّرنا بذلك من قبل، أن مسؤولي السلطات الأوروبية تعوّدوا على التحدث فيما بينهم باللغة الإنجليزية وأحيانا بالفرنسية أو الألمانية ونادرا بالإسبانية، الشيء الذي يقصي كل لغات الاتحاد الأخرى بالرغم من كونها لغات رسمية. أضف إلى ذلك أن الخطاب الأوروبي حول «الثراء والتنوع اللغوي» منذ ربع قرن، كلما انتشر نظريا، كلما انغلقت أوروبا على نفسها فعليا ضمن لغة وحيدة لكونها كانت دائما غير قادرة على التمييز ما بين المسلسل الضروري للتواصل الذي لا محيد عنه والذي ينبغي القيام بأعبائه، وبين «إمتاع الذات» من خلال تعددية متخيّلة. هكذا، فإن التحدث باللغة الإنجليزية هو المهيمن إلى الحد الذي دفع بعض المسؤولين في الإدارة الأوروبية الذين ملوا هذه المظاهر الخادعة إلى الحديث بكل وضوح عن إضفاء الطابع المؤسسي على الإنجليزية إن لم يكن كلغة وحيدة فعلى الأقل كلغة مشتركة. وبالطبع، فإن أفقا من هذا القبيل لا يناسب لغات

مهيمنة بالرغم من كونها ثانوية بالنسبة للإنجليزية، مثل الفرنسية والألمانية وحتى الإسبانية. إلا أنها من المحتمل أن ترضى وتكتفي عند الحاجة بلعب دور اللغات «المحورية» بالنسبة للترجمة التحريرية أو الفورية إلى لغات أخرى معترف بها رسميا بينما هي محدودة عمليا. هذا ما يذكرنا بقولة أحد رواد الاتحاد الأوروبي، جان موني (Jean Monnet) عندما قال : «كان ينبغي البدء باللغة والثقافة أولاً لبناء أوروبا».

ختاما، فان هذه المشكلة ستمثل ولاشك المعادلة الأكثر تعقيدا التي ينبغي لأوروبا أن تحلها في السنوات المقبلة بعد تحقيق وحدتها النقدية والاقتصادية وربما السياسية أيضا. وإن من شأن هذه المشكلة أن ترهن استمرار بقاء أوروبا عاجلا أم آجلا إذا ما أُهملت أو تم التعامل معها باستخفاف، حيث ستصبح أوروبا رهينة لإيدولوجيا متعددة اللغات مستحيلة التطبيق، وهو ما ينبغي على المغاربيين الاحتراز منه والإحجام عن اتباعه لعدم فعاليته.

ج) يبقى إذن للبلدان المغاربية، في إطار هذه السلسلة من الإكراهات الخارجية، استكشاف طريق ثالث بعدما تبيّن أن طريقي النزعة الفرانكفونية والنزعة الأوروبية في النهاية غير مأمونين. يتعلق الأمر بمنظور النزعة العالمية. غير أنه ليس من الأكيد أن هذا المنظور أكثر ضمانا بالنسبة للمنظورين السابقين لكون هذا الأخير يبقى، بدون شك، أكثر إثارة للجدل. مع ذلك، ينبغي القول على الأصح بأن المقاربة السديدة لابد وأن تميّز بين «العولمة» ونقيضها «المناهض للعولمة» من جهة، وبين «العالمية» (mondialité) ونتيجتها الطبيعية المتمثلة في «الكونية» (universalité). من الأكيد أن العولمة التجارية تبدو بمثابة نظام جائر وعنيف وكليانيّ. فالأغنياء هم الأكثر استفادة منه لحد الآن. وهو نظام بقدر ما يدعو إلى التداول (الحر) للأمتعة المادية والبضائع والرساميل، فإنه يعرقل تداول الأفكار وتنقل الأشخاص، في حين أن المناهضين للعولمة المنتمين في الغالب لنفس البلدان ليسوا هم الذين يتظاهرون دائما بقوة. فمن بينهم توجد أيضا دول وأناس ومؤسسات منظمة على أحسن وجه. يبدو ذلك بوضوح من خلال الخلاف القائم ما بين أوروبا والولايات المتحدة حول ضبط المبادلات بينهما، سيما بخصوص السلع «غير المادية» التي تحركها التكنولوجيا الجديدة أو اللغة الأكثر قوة وانتشارا والتي تجلب أرباحا «مادية» خيالية. كما أن هذا

التنافس اللغوي الشديد غير غائب أيضا عن الساحة الأوروبية.

ففرنسا التي تدعي «الاستثناء الثقافي» لحسابها الخاص، تستخدم ما لديها من حذق وبراعة لتجعل من اللغة الفرنسية اللغة الأجنبية الثانية التي يتم تعليمها في المدارس بعد اللغة الإنجليزية. كما أنها ما فتئت تبذل نفس الجهود لدى الاتحاد الأوروبي لتجعل من لغتها لغة العمل هناك أيضا بعد الإنجليزية. كل ذلك في أفق التخلي المحتمل ـ وهو أمر وارد بقوة ـ عن النظام العتيق الحالي للتعددية اللغوية المفرطة وغير الفاعلة. من ثمة، فإن فرنسا تسعى من خلال كل ذلك إلى دعم لغتها والحد من تراجعها وتأكيد تأثيرها بهدف إقامة توازن إزاء الهيمنة الجرمانية المتزايدة داخل أوروبا، سيما وأن دول أوروبا الوسطى والشرقية التي ستنضم للاتحاد الأوروبي ليست سوى تلك التي انضمت إلى الفرانكفونية السياسية. علاوة على ذلك، فإن هذه الأخيرة نشطة جداً على المستوى الدولي في مواجهتها للإمبراطورية الإنجليزية العالمية من خلال تعبئتها لمختلف المجموعات الثقافية التابعة لها. ذلك أن «الفضاءات اللغوية الكبرى ستغدو هياكل قائمة الذات في اللعبة السياسية»، كما عبر عن ذلك الرئيس جاك شيراك في القمة الفرانكفونية السابعة المنعقدة في هانوي بتاريخ 14 نونبر 1997. وليس من قبيل الصدفة أن المنظمة العالمية الفرانكفونية التي رأت النور على إثر ذلك، قامت منذ سنة 2000 بحملة لكسب دول لاتينية متوسطية ولاتينية أمريكية إلى جانب العالم العربي. وقد استقبل هذا الأخير ولأول مرة في بيروت ما بين 27 و 29 أكتوبر 2001 القمة الفرانكفونية التاسعة التي حضرتها أزيد من خمسين دولة. بقي أن نعرف ما إذا كان العرب عامة والمغاربيون بشكل خاص سيقبلون على الدوام بلعب دور المدافع عن الفرانكفونية أم أنهم سيفرضون أنفسهم كشركاء ليتسنى للغتهم بأن تجني مثل الفرنسية بعض الفوائد هي أيضا كما أوضحنا ذلك في دراسة أخيرة[4].

غير أن هذه المقاربة التي تدعي الدفاع عن «التعددية» ضد «التنميط» لا تبدو صحيحة على المدى القريب إلا في الظرفية الحالية، خصوصا والعالم يشهد حاليا هيمنة القوة الأمريكية من خلال العولمة التجارية المفرطة، تحفزها في

4- انظر :
Francophonie -Monde arabe : un dialogue est-il possible ?, Paris : Editions l'Harmattan, 2001.

الواقع هيمنة نزعة أوروبية أو فرانكفونية في البحر المتوسط. في هذا الإطار، فإن التلويح المستمر بخطر التنميط الثقافي يُعَدّ انعكاسا موضوعيا للعبة أو لرهانات سياسية معقدة وإحساس ذاتي بقلق وهمي في مواجهة التغير. ذلك أن الإنسان على عكس ما يظن، منتج للاختلافات على الدوام حتى في أبسط تعابيره الفردية أو الإثنية. غير أن الأقطاب الإيديولوجية الثلاثة التي توقفنا عندها ـ أي النزعة الأوروبية أو العالمية أو الفرانكفونية في المتوسط ـ لن تصمد طويلا لتقلبات الزمن.

عاجلا أم آجلا، لا مناص من أن تترك العولمة بحمولتها الميركنتيلية مكانها للعالمية ؛ هذا المسار التاريخي الذي ينطوي على وعي عالمي بوحدة النوع البشري وإلا فإن هذا الأخير سيكون معرضاً للانقراض. والنتيجة الطبيعية لذلك، التنميط بالتأكيد بل التوحيد الحتمي، الذي بدأ بالفعل، لكل رموز الاتصال. وسواء على المدى المتوسط أو البعيد، فإن الوحدة اللغوية العالمية ستشكل على ما يبدو الضامن المؤكد للغيرية. فمن غير الممكن فعلا أن نتصور عالما تنتقل فيه السلعة غير المادية بسرعة الضوء من أقصى الأرض إلى أقصاها دون أن تكون لسكان هذه «القرية العالمية» القدرة على التحكم في جوهرها ؛ بمعنى امتلاك الأداة الأساسية للتواصل فيما بينهم قصد استخدامها في المجال العلمي، مفتاح التطور، دون أن تكون تحت رحمة أزيد من ثلاثة آلاف لغة. بالرغم مما يكشفه هذا الأمر من مفارقة، فان لغة مشتركة ـ وليس الوحيدة ـ ستيسّر من دون شك التنوع الثقافي مثلما ستحافظ وتضمن نموا لمختلف اللغات التي لن تعود خاضعة لهيمنة لغوية بحكم القرب. المشكل لم يعد يكمن في أن نكون مع أو ضد، لأننا إما أن نستسلم فيفرض علينا المسار التاريخي جميعا لغة إمبريالية معزولة، أو أن نواكب التطور الذي تعرفه الألفية الثالثة وأن نحاول تنظيم أسسه، أو نختار طريقا آخر دون أي تذبذب تنميطي أو عوائق لغوية من أجل تواصل دولي موحد لا محيد عنه بأي حال من الأحوال. إن هذا الانتقال بكل وعي من عولمة مهيمنة إلى عالمية نتحكم فيها هو أيضا سبيل نحو الواحد الكوني، الذي لا يمكن أن يتغذى سوى من تعدد الاختصاصات التي ينبغي تطويرها حتما في كل جهات العالم باعتباره مكانا للمقاومة الحضارية ونقطة انتشار عالمي على حد سواء.

II- المقاومات الحضارية المغاربية

تشكل الأسس الثقافية الثلاثة، الأمازيغوية (amazighité) والعروبية (arabité) والإسلاموية (islamité)، الأرضية المشتركة للخصوصيات الفريدة للبلدان المغاربية ودينامية تطورها للانفتاح على العالمية. كما تشكل معرفة هذه المكونات والتطور الذي شهدته حجر الزاوية في الصرح الحضاري لهذه المنطقة في العالم، ليس فقط بالنسبة لهيكلة الشخصية المغاربية ولكن أيضا للتحولات الناجمة عنها قصد اختراق المنعطفات التاريخية، ومن ثمة المشاركة في التحولات المستقبلية لعالم متحرك.

أ) تعد الأمازيغوية التي لا أحد يريد أن يطلق عليها البربرية من دون شك أقدم جوهر ثقافي وأحد الأسس الأكيدة للهوية المغاربية. وبالرغم من كون الأمازيغية لغة بربرية أساسا شفوية لم تتم حمايتها بالكتابة، فقد عبرت المكان والزمان وقاومت كل الصعوبات على نحو تمكنت معه من الوصول إلى أعماق إفريقيا وجزر الكناري. فقد امتزجت بالرّومنة الإفريقية وواكبت الإسلام منذ حلوله في البلاد المغاربية خلال القرن السابع الميلادي. كما سخرت كوسيط شفوي أساسي لأسئلة الأمازيغ أو «البربر» إلى الحد الذي أمكنهم معه التخلي عن اللغة العربية، وهي لغة القرآن المقدسة، ما عدا حين يتعلق الأمر بالتعمق في بعض تعاليم القرآن حيث يتم اللجوء إلى وساطة بعض المختصين. لا غرابة إذن إذا ما وجدنا الأمازيغ الأقل أو غير المعربين بالمرة من بين أشد المتشبثين بالإسلام اليوم، كما كانوا كذلك بالأمس في البلدان المغاربية إلى درجة أن اللغة الأمازيغية استوعبت حوالي 30% من المفردات الدينية العربية والعكس بالعكس. ناهيك عن كون الأمازيغية كانت سباقة لحمل الإسلام إلى قلب أوروبا منذ القرن الثامن الميلادي عندما قام القائد البربري طارق بن زياد بعبور مضيق جبل طارق، ونفس الشيء حصل مع المرابطين والموحدين من القرن الحادي عشر إلى الثالث عشر الميلادي كما لازالت تشهد على ذلك المآذن الثلاثة، الخيرالدة في اشبيلية وحسان في الرباط والكتبية في مراكش، حيث تتميز جميعها بنفس الخصائص الهندسية. وأخيرا، فقد تميز رد فعل الأمازيغ إزاء الاستعمار بمقاومة شرسة، كما أنهم أدوا الثمن غاليا في نضالهم المستميت من أجل الحصول على الاستقلال سواء في الجزائر أو المغرب كما تدل على ذلك أشعارهم التي تغنت بالمقاومة والمسماة «إزلان»، والتي ما زالت

تشكل أحد مكونات التراث الشفوي للأدب المغاربي الأصيل. وهكذا، فإن الأغنية الأمازيغية التي ظل صداها يتردد في قمم الأطلس استطاعت بفضل الإذاعة والتلفزة والشرائط المسجلة بأن تصل إلى داخل البيوت المغاربية في المدن الكبرى. وأخيرا، فإنها استطاعت أيضا عبور البحر الأبيض المتوسط عندما رافقت المهاجر في وحدته، بل الأكثر من ذلك أنها امتزجت وبامتياز مع مختلف الأهازيج العالمية.

إلا أن الأمازيغوية عانت من ممارسات ورهانات سياسية متناقضة كانت تتجاوزها سواء خلال فترة الحماية أو بعدها. فقد ركزت عليها الإدارة الاستعمارية سعيا لتوظيفها كأداة في سياسة «فرّق تسد»، لذا وجدنا الأحزاب الوطنية بحكم ما جرى تقصيها من برامجها وأفق عملها بعد ذلك. وبالنظر إلى المناخ المتوتر حينذاك، فإن أي تدخل في هذا الأمر سرعان ما كان يثير الشك والريبة. بإمكاننا أن نقدم هنا شهادة بذلك لكوننا كنا آنذاك من أول الباحثين الذين نددوا بهذا الإقصاء منذ ما يزيد عن ربع قرن، ولو على حسابنا، في إحدى الدراسات الجامعية التي نشرتها مجلة (العالم الثالث Tiers monde) في دجنبر 1974. كما أن عددا من الجمعيات تعبأت لمناهضة هذا التمييز والدفاع عن الكرامة الأمازيغية ولو مع بعض التشدد، خصوصا في الجزائر. ولم يمر وقت طويل حتى رأينا تلك الأحزاب والشخصيات السياسية التي كانت بالأمس مترددة إزاء الأمازيغية تتحول لتصبح من أشد المدافعين عن اللغة والثقافة الأمازيغيتين. لكن ذلك لم يجر دون مزايدات وديماغوجية وما شابه ذلك، خصوصا وأن الأغلبية الساحقة من سكان المغرب الكبير التي تزيد ربما عن 80%، بالرغم من كون نصفها معرّب، فإنه يبقى ذو أصول أمازيغية من دون شك. وتبلغ حاليا نسبة الناطقين حالاً واستقبالاً بالأمازيغية حوالي 20 إلى 30% في الجزائر و 40 إلى 50% في المغرب.

أخذا بعين الاعتبار لهذا الواقع، فإن السلطات العمومية المغاربية استخلصت الدروس اللازمة بهذا الخصوص. ففي الجزائر، أنشئ المجلس الأعلى للأمازيغية لدى رئيس الجمهورية في الوقت الذي أعطيت فيه الانطلاقة لتجربة تدريس الأمازيغية في منطقة القبايل هناك. أما في المغرب، فإن الملك محمد السادس، استنادا إلى خطاب يعود إلى 20 غشت من سنة 1994 ألقاه والده الحسن الثاني، بادر بدوره في خطاب العرش الذي ألقاه يوم 30 يوليوز 2001 إلى تكريس الأمازيغية

كمكون أساسي للهوية المغربية. وقد قرر إنشاء المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية الذي من بين مهامه «التهييء والإعداد والتتبع لمسلسل إدماج الأمازيغية في المنظومة التعليمية»، وهو شيء يبدو قابلا للتحقيق ومن الممكن تعميمه بالنسبة لكل المتمدرسين كانوا ناطقين بالأمازيغية أم لا، على أساس تعميم تدريسها بطرق حديثة. من أبرز هذه الطرق ما اقترحه الأكاديمي المغربي محمد شفيق من كتابة الأمازيغية بحروف عربية حفاظا على الاستمرارية التاريخية والنفسية والسوسيولوجية، وهي حروف كانت مستخدمة في وقت من الأوقات باعتبارها الأنسب للغة شامية ـ سامية تنحدر من نفس الأصل مع اللغة العربية.

وأخيرا، فإن هذه التدابير غير المسبوقة الخاصة بالانفتاح التربوي على هذه اللغة التي لا تمتلك نظام كتابة دائم، تعد انتصارا للحكمة والإنصاف وتعبيرا عن رغبة في التقاسم، خصوصا وأن ذلك لن يغير شيئا من الصبغة الرسمية القديمة التي تتمتع بها اللغة العربية باعتبارها لغة موحدة في كل المجالات التربوية والإدارية والسياسية والروحية والحضارية.

ب) العروبية، وهي تعد أيضا مكونا رئيسيا للهوية المغاربية إلى جانب الأمازيغوية والإسلاموية في بلاد المغرب الكبير، مما يعني أنها ليست على الإطلاق نقلا لثقافة أجنبية بحذافيرها.

إن العروبية جزء من الأمازيغوية والعكس بالعكس. إنها تختلف عن العروبة (arabisme) التي تعد مثل النزعة البربرية (berbérisme) إيديولوجية سياسية تستجيب لظروف تاريخية محددة في المكان والزمان. وهي من سمات انتماء المغرب الكبير مثلما هو الحال بالنسبة لانتمائه الإفريقي والصحراوي والمتوسطي الذي يميزه عن المشرق. إن اللغة العربية باعتبارها أصبحت لغة المغرب الكبير وعموده الفقري، جعلت من العروبية على الدوام ومنذ أزيد من أربعة عشر قرنا لحمته التاريخية والثقافية والحضارية واللغوية. تاريخيا، تعد الدولتان الأمازيغيتان المرابطية والموحدية هما اللتان كرستا الوحدة المغاربية، الشيء الذي واصله الحفصيون في تونس والمرينيون في المغرب باعتبارهم أمازيغيين أيضا. أما من الناحية الثقافية والحضارية، فينبغي التذكير ببعض المنشآت التي تم تشييدها، كما سبق الذكر، مثل الكتبية في مراكش ومثيلتها الخيرالدة في اشبيلية وصومعة حسان في الرباط. كما تجدر الإشارة أيضا

إلى العديد من المدارس التي قام بإنشائها المرينيون في فاس، والتي عملت على نشر ثقافة حضارية باللغة العربية عبر البحر المتوسط.

أخيرا، فعندما نتناول الجانب اللغوي، نجد أن اللغة العربية تجذرت في المغرب الكبير انطلاقا من هذه المراحل التاريخية الكبرى. فقد تعرضت اللغة العربية لتغييرات هامة قام بها المغاربيون ليس فقط من ناحية الدلالة أو الأسلوب، بل أيضا على المستوى النحوي، وخصوصا لما نعلم بأن اللغة العربية عندما خرجت من الجزيرة العربية، كانت خالية من الحروف الصوتية والشكل. من ثم، فقد عبرت خلال مدة طويلة كلا من دمشق وبغداد وتونس وقرطبة وفاس قبل أن تكتمل، دون إغفال الإسهام الكبير للأمازيغية في ذلك. لذا فإن بإمكاننا القول أن اللغة العربية لغة أمازيغية حقا قبل أن تصبح لغة مغاربية أساسا. لقد كانت وما تزال إلى حد الآن تعبيرا كتابيا عن الأمازيغية الحضارية وذاكرتها الخطية، ويكفي للاستشهاد على ذلك التذكير بالأعمال الكبرى لكل من ابن خلدون وابن رشد اللذين أحدثا انقلابا في الفكر المتوسطي ؛ خصوصا وأن الرصيد العلمي للعربية، الذي كان منعدما في البداية، تضاعف خلال الفترة ما بين القرنين الثامن والرابع عشر الميلادي عشر مرات بفضل إسهامات كل الشعوب المعنية ومن ضمنها الأمازيغ، الذين أصبحوا حريصين على هذا الرصيد لكونهم المالكين له. كما أن اللغة العربية تعتبر أيضا لغة افريقية لكون 70 % من السكان في شمال إفريقيا، بغض النظر عن المشرق، يأخذون بها كلغة رسمية من مصر إلى موريتانيا. إنها أيضا ذاكرة إفريقيا جنوب الصحراء من منطلق تسجيلها تاريخ هذه البلاد قبل المرحلة الاستعمارية، كما أنها منحت أبجديتها للغات الإفريقية، بما في ذلك الأمازيغية، إلى دخول الاستعمار.

إلا أنه ينبغي التذكير، وبشكل خاص، أن العربية شكلت اللغة العلمية للمجال المتوسطي. فقد كانت قادرة على التعبير عن المعادلات الأكثر تعقيدا حتى قبل ميلاد وتطور اللغة الفرنسية أو اللغات الأوروبية الأخرى. لذا، فليس هناك أدنى عقدة من التحدث عن حيويتها وتطورها وقدرتها التنافسية إزاء بقية اللغات، عدا ربما بالنسبة للغة الإنجليزية التي، بحكم هيمنتها، تدفع اللغات الأخرى إلى خوض صراع من أجل البقاء مثلما يحصل خصوصا مع اللغات الأوروبية الكبرى كالألمانية أو الإسبانية، وسيما الفرنسية التي تدفع بآخر قواها لكي لا تختفي

من الساحة الدولية. (انظر ما سبق 1. أ و ب و ج). يتعلق الأمر هنا بدرس ينبغي تأمله بخصوص بقاء اللغة العربية حتى وإن استندت بصفة استثنائية إلى الإنجليزية على غرار باقي اللغات الأخرى، بما في ذلك الفرنسية أو اليابانية أو الصينية ؛ إذ ينبغي أن لا يغرب عن بالنا أن العربية ليست فقط لغة طقوس دينية لمليار ونصف من المسلمين باعتبارها اللغة المقدسة للقرآن، بل إنها اللغة الرسمية الموحّدة لـ 22 دولة ضمن الجامعة العربية، أي أنها اللغة الحافظة لسجلات حوالي 250 مليون نسمة على الضفة الجنوبية لحوض المتوسط، مما يجعل منها كذلك لغة متوسطية بامتياز. وهي في الأخير لغة رسمية في المحفل الأممي إلى جانب اللغات الإنجليزية والفرنسية والإسبانية والروسية والصينية.

لأجل ذلك، فإن الهجمات العنيفة التي تعرضت لها اللغة العربية خلال الفترة الاستعمارية لم تكن وليدة المصادفة. لعل آخرها ما تتعرض له هذه اللغة مؤخرا في البلدان المغاربية باعتبارها معولا دمر المنظومات التربوية بسبب التعريب الجزئي الذي عرفته هذه الأخيرة مقارنة بالفرنكفونية التي كانت سائدة من قبل. إن هذا الاتهام غير المبرر يلحق الضرر بالصرح التربوي الذي شيد والذي ينبغي عدم نكران فضله، علما أننا كنا من الباحثين الأوائل الذين وجهوا انتقادات شديدة له منذ سنة 1978 [5]. إن النظام التربوي الذي تم تأسيسه بما توفر من وسائل أحيانا غداة الاستقلال في البلدان المغاربية آنذاك، استطاع أن يوفر في ظرف وجيز أحسن وأغلب الأطر مزدوجة اللغة لكل المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والإدارية المغاربية التي كانت من قبل تحت قبضة الاستعمار. كل ذلك بفضل حنكة أولئك الأساتذة الذين تكونوا على التو في ظروف بطولية في الغالب، رغماً عما وسموا به ظلما هم أيضا آنذاك. إن أزمة التربية التي جعلت من تعريب التعليم سببها الرئيسي لا تهم البلدان المغاربية وحدها، بل إنها ترتبط بالأزمة العالمية للتربية، مثلما ترجع في جانبها الاجتماعي إلى حالة الانحطاط التي تشهدها البلدان المتخلفة ومن ضمنها البلدان المغاربية. فهذه البلدان عاجزة عن توفير أي دعم اقتصادي أو مسكن مناسب أو اكتفاء ذاتي غذائي أو تغطية صحية، ولا أي تحفيز ثقافي جدير بهذا الاسم لأطفالها، ثم إننا من الناحية التعليمية، نعلم هؤلاء الأطفال منذ نعومة أظافرهم،

5- أنظر ؛ مجلة مغرب ـ مشرق **Maghreb-Machrek** لنفس السنة.

وكأنهم كائنات تجريبية، لغتان كبيرتان متعارضتان هما العربية والفرنسية. وهو برنامج لن يقدر على تحمله حتى الأطفال المنحدرون من برجوازية المقاطعة السادسة عشرة في باريس. بل وحتى مع وجود لغة تعليم واحدة في فرنسا، فإن ما بين 20 و 25% من الشباب الفرنسي يرتدون إلى الأمية بعد ست أو تسع سنوات من التعليم الإلزامي. تلك هي العوامل المؤدية إلى الهدر المدرسي والتكرار والتخلي عن الدراسة، علما أنها ظاهرة عامة تحدث بفعل تأثير مجموعة من المتغيرات التي يمكن الوقوف عليها من خلال الاستقصاء العلمي. فقد سبق لنا في الأبحاث المقارنة التي قمنا بها تحديد الأسباب والآليات من خلال العديد من الدراسات المنصبة على فترة طويلة والتي نشرت إحداها منذ ما يزيد عن ربع قرن[6].

أخيرا، فعندما يتعرض النظام التربوي إلى التصدع، فذلك يعني أن المجتمع برمته يعاني من نفس الشيء، أما التربية في هذه الحالة، فهي ليست سوى مؤشرا ذا دلالة على ذلك، فلا للغة العربية إذن ولا للنزعة العروبية بمعناها الواسع ولا للتعريب في إطاره الضيق أدنى مسؤولية في ذلك.

جـ) أخيرا، الإسلاموية التي تشكل الخيط الرابط واللحمة التي لا تقصم عراها بين الأمازيغوية والعروبية والتي تفرض نفسها في البلدان المغاربية، ليس باعتبارها الركيزة الثالثة لهذا الثلاثي الثقافي المغاربي المشار إليه، ولكن على الخصوص السمة الحضارية الأكثر أهمية.

لكونها تختلف عن النزعة الإسلامية (islamisme) باعتبارها مقاربة سياسية ظرفية، فإن الإسلاموية تبدو بالمقابل كحركة إنسية مستديمة تستند إلى مدونة ثقافية ذات حجم يصعب معه أن تُستنبط منها أفكار ذات دلالة في بضعة أسطر. تستند هذه الإنسية إلى العديد من الآيات القرآنية التي تتضمن بعدا عالميا يمكن التعريف به من خلال القيم المتضمنة فيها. يكفي التذكير بثلاثة منها ذات ارتباط بما تم تناوله من اعتبارات وخلاصات سابقة. تذكر الآية الأولى بوحدة الجنس البشري : «وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا»، أما الآية الثانية فهي تشير إلى المسؤولية باعتبارها الفعل الوجودي الأول المرتبط بالطبيعة البشرية : «إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم»، ثم هناك التربية في الأخير، التي اقترنت بأول آية قرآنية

6- مجلة العالم الثالث Tiers monde، دجنبر 1974، ودراسة أخرى تعود إلى عشر سنوات لازالت ذات راهنية : **Arabisation et langue française au Maghreb**, Paris, PUF, 1992.

نزلت : «اقرأ»، جاعلة من العمل التربوي الركن الأساسي لكل بناء اجتماعي تعد اللغة عموده الفقري.

III - التربية في البلدان المغاربية

ليس من الصدفة في شيء أن تحتل المشكلة التربوية صلب التفكير في هذه الدراسة ما دامت تشكل الركن الأساسي في كل بناء اجتماعي تعد اللغة عموده الفقري، كما سبقت الإشارة. يتمثل ذلك في البلاد المغاربية التي تواجه رهانات ثقافية

أورو متوسطية مرفقة بهيمنة إيديولوجية تنطلق من إضفاء الصبغة الأوروبية على المتوسط إلى عولمته مرورا بفرنكفونيته. تركز هذه الأخيرة بشكل خاص على البلدان المغاربية دون الاهتمام كثيرا بليبيا العروبية التي تستعمل على نحو ثانوي الإيطالية والإنجليزية. بالمقابل، فإنها تركز كل جهودها على موريتانيا وتونس والجزائر والمغرب حيث أن هيمنة الفرانكفونية فيها، غالباً على حساب العربية، ليست في حاجة إلى توضيح. فهي ليست فقط تبشيرا لغويا فرنسيا كما أوضحنا من خلال تحليل آلياتها من قبل (انظر ما سبق I. أ. ب. ج)، بل إنها أيضا نتاج مسلسل الهيمنة القوية للغة الفرنسية (glottophagique)[7]، مسلسل يشتغل بدرجات متفاوتة داخل نفس المنظومات التربوية الوطنية من خلال الهرم المدرسي رغم الإرادة المعبر عنها بخصوص التعريب. وهو أمر من شأنه أن يجعل هذه الأنظمة فاقدة لأي لغة مغاربية في المدى المنظور.

موريتانيا : مما لاشك فيه أن موريتانيا، من خلال موقعها الجغرافي الخاص الموزع ثقافيا ما بين إفريقيا جنوب الصحراء ذات الساكنة الزنجية العربية التي لا تتجاوز 2,5 مليون نسمة، لا يمكن أن تستجيب تماما لمثل هذه المظاهر الأولية.

7- استخدم الباحث الفرنسي كالفي، لويس ـ جون، مفهوم (glottophagie) لوصف الظاهرة اللسانية ـ الثقافية التي تحصل عندما لا يتم الاعتراف رسميا إلا بلغة المستعمر، وتمنع اللغات المحلية من الاستخدام الكتابي. نكون آنذاك أمام نوع من الاكتساح أو الابتلاع لعدة لغات محلية من طرف لغة مهيمنة.

غير أن باعتبارها عضوا كامل العضوية في جامعة الدول العربية واتحاد المغرب العربي، فإن موريتانيا اختارت اللغة العربية كلغة رسمية على غرار باقي البلدان المغاربية الأخرى، وبالمقابل، فإنها تعترف بكل اللهجات العربية – الإفريقية كلغات وطنية بدون استثناء. وتخترق هذه المجموعة اللغوية ازدواجية عربية فرنسية شبه رسمية تبدو مفيدة في القمة ومبتذلة في القاعدة. فهي ولا شك النتيجة الاجتماعية لتعليم لا يزيد معدل التمدرس فيه عن 70 إلى 80%، تعليم بقي لمدة طويلة موضوع تجاذب ما بين مسلكين : الأول معرب موجه نحو الجماهير الشعبية والآخر عربي - فرنسي اللغة يستقبل أبناء النخبة مع وجود مؤسسة فرنسية تابعة لباريس على رأس الهرم خاصة بالمحظوظين.

وقد حاول الإصلاح التربوي لسنة 1999 في موريتانيا خلق تقارب ما بين المسلكين مع منح امتياز للغة الفرنسية، التي باتت تدرس ابتداء من السنة الثانية في المدرسة الابتدائية، على غرار ما هو جار في المغرب والجزائر. تلك كانت صدفة غريبة بالنسبة للبلدان المغاربية التي لم تجعل بعد من التشاور التربوي أحد أولوياتها الرئيسية بعد !

تونس : تعتبر تونس البلد الأقوى والأحسن تعريبا ضمن البلدان المغاربية بالرغم من كونه الأكثر والأفضل فرانكفونية في ذات الوقت، مع إيلاء أهمية لتعليم تدريجي للغة الإنجليزية التي بدأت تلحق شيئا فشيئا بالفرنسية.

علاوة على ذلك، فإن تونس تعرف أعلى معدلات التمدرس ضمن البلدان المغاربية بمعدل 99% بالنسبة للأولاد و 96% بالنسبة للبنات سنة 2000. أما من الناحية الجغرافية والديمغرافية، فإنه بلد لا يزيد عدد سكانه عن 10 مليون نسمة، كما أنه أقل اتساعا وأحسن تمدّنا، يبلغ دخل الفرد فيه سنويا 5404 دولار أمريكي. وقد استفادت تونس تاريخيا من تقليد تربوي متعدد اللغات يعود إلى المدرسة الصادقية، حاولت الاحتفاظ به بعد الاستقلال من خلال إدراجها تدريس الفرنسية بعد سنتين أو ثلاث سنوات من تعلم اللغة العربية، ثم الإنجليزية بعد خمس أو ست سنوات، تتلوها لغات ثانوية أخرى مثل الألمانية أو الإسبانية أو الإيطالية. غير أن هذا النظام لا يمكن تعميمه على المغرب وأقل منه بالنسبة للجزائر باعتبارهما بلدان أقل نموا من الناحية الاقتصادية والاجتماعية. فهما يتميزان بشساعة ترابهما وعدد سكان يناهز 30 مليون نسمة مع وجود ساكنة

أكثر تنوعا من ضمنها المكون الأمازيغي الذي ما فتئ يطالب بالاعتراف المشروع بلغته (انظر ما سبق II. أ)، خصوصا في الجزائر التي تعرف بالإضافة إلى ذلك أزمة هوية، بسبب مخلفات المرحلة الاستعمارية الطويلة التي دامت زهاء قرن من الزمان، والتي تركت أثرا أكثر عمقا وتدميرا بالنسبة للغة والثقافة العربيتين.

لم تعرف تونس هذه الإهانة، غير أن سياسة التعريب التي انتهجتها بعد الاستقلال، كانت الأكثر بطئا في كل البلدان المغاربية لكنها كانت أيضا الأكثر فعالية وعمقا. فبعد تعريب المرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية، أصبح المستهدف حاليا هو التعليم العالي العلمي والنظام المعلوماتي العام. أما فيما يخص الإدارة، فقد أصبح محظورا استخدام أي لغة أجنبية في كل المراسلات الموجهة للمواطن التونسي مع تعريب كل الوثائق الرسمية المستعملة في الوزارات ومجلس النواب ورئاسة الجمهورية. «الهدف، كما تقول السلطات التونسية، لا يكمن في القضاء على اللغة الفرنسية ولا القضاء على تواجد الحروف اللاتينية في حياة التونسيين، ولكن العمل على الحد من استخدامها على النحو الذي يعيد الاعتبار للغة العربية، المقوم الأساسي للهوية الوطنية». وقد أعطيت الانطلاقة بهذا الخصوص لحملة إعلامية، في كل وسائل الإعلام التونسية تنادي بالإقبال على الاستعمال الكلي والوحيد للغة الوطنية، أي العربية، مع الانفتاح على الإنجليزية ولغات أخرى. غير أن بعض المنابر الصحفية في فرنسا ردت بحملات تناولت قضايا تتجاوز إطار التدابير المتخذة كما حصل مع المغرب في وقت من الأوقات ومع الجزائر على الخصوص في فترة أخرى (انظر ما يلي III. ج).

الجزائر : منذ حصولها على الاستقلال سنة 1962، طبقت الجزائر سياسات ربح وخسارة بعد 130 سنة من الاستعمار الشرس الذي خلف جرحاً لا مثيل له في بقية البلدان المغاربية الأخرى. لمعالجة ذلك، فإن الجزائر لجأت إلى القيام بثورة تربوية كان الغرض منها تمكين البلاد من التكيف مع الوضع الجديد، خصوصا وأنها كانت تفتقر إلى الأطر بشكل كبير، في حين أن معدل التمدرس لم يكن يتجاوز 7 إلى 12% على الرغم من الفرنسة النسبية للسكان. وقد كانت المهمة على قدر كبير من الصعوبة لأن الاستعمار كان قد دمر بصفة ممنهجة، كل المدارس والزوايا والرموز الثقافية التي كانت تقوم من قبل بدور مهيكل في المجتمع. هكذا، فمنذ سنوات الاستقلال الأولى

خلال 1970 ـ 1980، كان النظام التربوي الجزائري على وشك أن يتصدر بقية الأنظمة المغاربية لكونه استطاع أن يحقق طفرة على مستوى معدلات التمدرس التي انتقلت من 7-12% إلى 70% لتبلغ ذروتها، أي 97 % بداية سنة 2000 : 97 % بالنسبة للأولاد و91% بالنسبة للبنات، وكانت عملية تعريب دواليب الإدارة والحياة العامة والتعليم تسير كلها على أحسن ما يرام. بل إن الجزائر تبوأت موقعا طلائعيا من خلال تصويتها على قانون 26 دجنبر 1990 القاضي بتعميم استعمال العربية في كل الميادين مثلما هو الحال بالنسبة للفرنسية في كيبيك. وقد أصدر هذا القانون الشاذلي بنجديد بتاريخ 16 يناير 1991، حيث قام قبل ذلك بإغلاق المؤسسات التعليمية الفرنسية في وجه الأطفال الجزائريين «لتلافي فرنستهم المتواطئة». هذا القانون قد يكون أوحى لجاك توبون (Jacques Toubon) في فرنسا بإصدار قانونه في 1994، وذلك مع فارق كبير بين الاثنين، حيث أن القانون الجزائري كان يستهدف حماية العربية إزاء هيمنة اللغة الفرنسية، في حين أن القانون الفرنسي كان يرمي إلى حماية الفرنسية من هيمنة اللغة الإنجليزية. غير أن هذا كله لم يمنع الصحافة الفرنسية من التعبير عن غضبها ضد نظام جبهة التحرير الجزائرية الذي صادق على قانون التعريب في ذلك الإبان. فقد وصف بكونه عمل على «إقبار اللغة الفرنسية» واعتبر «مدافعا عن الظلامية». وقد تلى ذلك انتصار الإسلاميين في الانتخابات دون أن يكون ناتجا بالضرورة عما سبق. غير أن المفارقة قضت بعد ذلك بإيصال هؤلاء ليس إلى الجمعية الوطنية بل إلى غياهب السجون والمعتقلات. وكانت النتيجة الطبيعية عزل الرئيس الشاذلي من طرف طغمة عسكرية فرانكفونية بتاريخ 11 يناير 1992، سنة واحدة بالضبط بعد إقرار القانون الخاص بالتعريب.

البقية كما هو معلوم، تندرج في سياق المأساة الدامية التي شهدتها البلاد والتي ترجع لأسباب معقدة. غير أن البعض، وبالضبط الناطقين بالفرنسية (وحيدي اللغة) الذين يفترض أنهم في خدمة حزب فرنسا، رأوها فرصة ليجعلوا من التعريب كبش الضحية دون أي تردد، ومن ثم، فقد استهدفوا بالدرجة الأولى المدرّسين المعرّبين الجزائريين، سيما «المتعاونين المشارقة» الذين اتهموهم، عن حق أو باطل، بنشر «الأفكار الأصولية» والتسبب في «أزمة تربوية»، في حين أن هؤلاء ليسوا سوى أقلية لا تتجاوز نسبتهم النصف من مجموع المتعاونين الاشتراكيين القادمين

من كوبا وبلدان أوروبا الشرقية والاتحاد السوفياتي السابق. بل إنهم لم يشكلوا سوى عشر المتعاونين الفرنسيين الذين كان عددهم يناهز 40.000 بالنسبة لكل البلدان المغاربية. والواقع أن الأزمة التربوية لم تكن تعني الجزائر وحدها بقدر ما كانت أزمة عالمية (انظر ما سبق II. ب). وهي الأزمة الخطيرة نفسها التي شهدها المغرب رغم طرد هذا الأخير لكل المتعاونين المشارقة. مع وصول الرئيس بوتفليقة إلى الحكم سنة 1999، فإن هذه الحملة ضد التعريب المنبنية على افتراضات خاطئة والإشاعة المغرضة سيتم تتويجها رسميا. فإلي جانب ما كانت تفرضه الضرورة السياسية من إعادة ربط للعلاقة مع فرنسا والرغبة في الاعتماد على النخبة الجزائرية الناطقة بالفرنسية المتحكمة في سلطة الإعلام والإدارة والتكنولوجيا والاقتصاد، يمكن القول بدون أدنى مبالغة بوجود إرادة لمنح الأولوية للغة الفرنسية على حساب العربية. هكذا، أنشأ الرئيس لجنة خاصة «للإصلاح التربوي» ينتمي أغلب أعضائها لفريق المفرنسين (وحيدي اللغة) الذين كانوا يؤيدون الإرجاع القوي للفرنسية إلى التعليم. وقد اقترحوا البدء في تعلم هذه اللغة انطلاقا من السنة الثانية بدل السنة الرابعة كما كان الحال من قبل. وأصبحت الفرنسية مجددا لغة تدريس المواد العلمية في المرحلة الثانوية تجنبا لأي مضايقة لها من طرف اللغة الإنجليزية مثلما كان حاصلا، ولا حتى من اللغة العربية. الغريب في الأمر أن هذا المشروع شبيه تماما بالإصلاح المغربي وكذا الموريتاني، خصوصا ونحن نعلم بانعدام أي تشاور مابين هذه البلدان (انظر ما سبق III. أو ما يلي IV. ب). غير أن الجزائر، بحكم الضغوط التي كانت تعرفها آنذاك لم تتمكن من الدفع بذلك الإصلاح إلى نهايته.

فالزلزال الذي عرفته منطقة القبايل سنة 2001 نقل مركز الاهتمام وأوقف، من دون قصد، هذا الانحراف التربوي أو الفرانكفوني. فقد رأى فيه عدد كبير من المثقفين الجزائريين مزدوجي اللغة محاولة «لطمس الحضارة العربية الإسلامية» و«مسا بتنوع العطاءات والانفتاح الدولي» الذي لا يمكن تحقيقه في نظرهم دون المرور باللغة الإنجليزية وباقي اللغات العلمية الأخرى.

مع ذلك، ورغم هذا التعريب الذي يراه الكثير مبالغا فيه، فإن الجزائر مازالت تعتبر البلد الفرانكفوني الثاني بعد فرنسا وقبل كندا بالرغم من كونها غير منتمية لأي منظمة فرانكفونية رسمية

على المستوى الدولي، على النقيض من البلدان المغاربية الأخرى، مثل موريتانيا وتونس والمغرب. ذلك أن المسلسل الزردمي ـ البلعمي (glottophagique) يعمل دوما على قلب المعادلة لصالح الفرنسية باعتبارها لغة السلطة السياسية والاقتصادية والتقنية التي تتحكم فيها نخبة جزائرية ناطقة بالفرنسية (وحيدة اللغة). يعمل هذا المسلسل من خلال الهرم المدرسي اعتبارا لكون اللغة الفرنسية التي لازالت إجبارية وتلاحق باستمرار اللغة العربية في المدرسة وداخل الحقل الإعلامي ولو بشكل متأخر. المفارقة إذن أن الجزائر أضحت أكثر فرانكفونية بعد حصولها على الاستقلال بسبب التمدرس وما حمله معه هذا الأخير من لغات على مستوى البلدان المغاربية ككل.

إن هذا الوضع اللغوي غير القار في الجزائر، وما يتميز به من خصائص، يذكر كعلامة أولية أو تحذير بالمآل الذي ينتظر المغرب بالرغم من المضادات التي نسجها عبر تقاليده العريقة وانفتاحه المعهود، الشيء الذي يجعله أكثر قربا من تونس الحداثية.

IV - المغرب : مثال خاص

فيما بين المثالين اللذين عرضنا لهما، أي تونس والجزائر، يتموقع المغرب الذي يشارك البلد الأول رصانته التربوية ويتقاسم مع الثاني انحرافه الفرانكفوني.

أ) كما هو الحال بالنسبة لتونس، حاول المغرب خلال السنوات الأولى للاستقلال بناء منظومة تربوية عصرية، إذ كون في ظرف وجيز الأطر التي كان في حاجة إليها وأنجز مغربة الإدارة العمومية، وزود الهيئات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية بالموارد البشرية الكافية نسبيا، كما قام بإعداد المدرسين لكافة مستويات التعليم. مع ذلك، فإن الحاجة كانت تتضاعف بالقدر الذي كانت فيه البلاد تعرف انفجارا ديمغرافيا غير مسبوق لم يبدأ في التراجع إلا مؤخرا.

فيما يخص مجال التربية والتعليم، فإن معدلات التمدرس التي لم تكن تتجاوز حوالي 10% خلال الخمسينات انتقلت إلى 50% في المتوسط خلال السبعينات ثم 60% خلال سنوات الثمانينات والتسعينات، في الوقت الذي تضاعف فيه عدد السكان ثلاث مرات. مع بداية سنة

2001، أصبح المعدل يتجاوز 90 % على أساس السعي لبلوغ 100% بداية سنة 2004 سواء بالنسبة للذكور أو الإناث، وكذا المناطق الحضرية والقروية على حد سواء، علما أن هذه الأخيرة بقيت إلى ذلك الحين مهمشة بسبب تشتتها الجغرافي. بموازاة ذلك، كانت عملية تعريب المنظومة التربوية جارية مع الاحتفاظ بإجبارية تعلم اللغة الفرنسية في كافة المستويات التعليمية انطلاقا من السنة الثالثة والرابعة إلى المستوى الجامعي. كما خصصت الفرنسية لتدريس المواد العلمية بالرغم من إضفاء الطابع الوطني على تدريس هذه المواد في المرحلة الثانوية. إلا أن المغرب سيعرف نفس المشاكل التي حصلت للتعريب في الجزائر، وذلك بفعل تأثير ظاهرتين متعارضتين. الأولى بالإمكان ملاحظتها بكل موضوعية رغم عدم الانتباه لها وهي أن المغرب، على غرار الجزائر، زرع التعريب ليحصد على العكس فرانكفونية متسارعة للمجتمع المغربي. يتعلق الأمر بأثر عكسي سبق أن حللنا آليته بالنسبة للحالة الجزائرية والذي سبق أن خصصنا له العديد من البحوث التوضيحية، خصوصا في خلاصة كتابنا : «التعريب واللغة الفرنسية في البلدان المغاربية»[8]. أما الظاهرة الثانية «المفكر» فيها ذاتيا، لكنها معاشة واقعيا في المخيلة الجماعية خلال السنوات الأخيرة، فهي الخزي الذي وسم به هذا التعريب الذي لم يكتمل بعد، والذي اعتبر سببا في الأزمة التي يشهدها التعليم بعدما حمله إلى الأوج وأطنب في مدحه الوطنيون المغاربة الأوائل.

ب) وكما هو الحال بالنسبة للجزائر، فإن المغرب تهاون بترك الشك يتسرب إلى هويته مع بداية انحراف فرانكفوني بالرغم من أن تقاليده الراسخة وضعت حدا لمضاعفات هذا الأخير دون أن تتمكن من تصحيح التقييمات الخاطئة الناجمة عنه.

ليست هذه الأخطاء في التقدير، والمتصلة بالمنظومة التربوية وما توصف به من عجز، وليدة شائعات مغرضة أو مبررات اعتباطية فحسب، بل إن المسؤول عنها أيضا هو التقارير التي تصدرها المنظمات الدولية والتي يفترض أن لا يرقى لها الشك لا من قريب ولا من بعيد. غير أننا حين ننظر إلى المسألة عن قرب، فإننا نلاحظ بأن عددا من «الخبراء» الأجانب لا يتمكنون، بحكم ثقافتهم الأحادية البعد، من إدماج متغيرات معقدة في نمط تحليلهم، تستوعب الحضارات الكبرى

8- **Arabisation et langue française au Maghreb,** Paris : PUF,1992.

مثل تلك متعددة الأوجه في المغرب. ذلك أن البعض منهم، ولحسن الحظ أنهم قلة، أوصلوا من دون قصد عددا من شعوب العالم الثالث إلى الكارثة بما في ذلك المغرب. أو لم تؤدي إحدى المذكرات الوزارية لوزارة التربية الوطنية التي قام بتحريرها «خبير» أجنبي، دون قصد منه، إلى اندلاع الأحداث الدامية التي عرفتها الدار البيضاء في 23 مارس 1965، والتي لازالت تداعياتها السياسية والاجتماعية حاضرة في الذاكرة إلى اليوم ؟ إن الكارثة اليوم تتمثل في كون عدد لا يستهان به من المسؤولين المغاربة، والمغاربيين بشكل عام، ودون وعي منهم، مازالوا لم يتخلصوا من ذلك المنطق الأحادي الذي تفرضه مختلف الوصايات الأجنبية. فعوض حصر تحليلاتهم في الجانب التقني فقط، نجدهم يصدرون أحكاما جوهرية حول بعض المؤسسات أو القضايا الوطنية بدل المعنيين بالأمر دون أن يكونوا على بينة من التعقيد الذي تتسم به.

فكما قدمت المدرسة قربانا وضحية للغضب الشعبي في بلدان مختلفة، فإن أية مدرسة وطنية قد تجد نفسها مابين يوم وليلة على هامش المجتمع الذي تنتمي إليه، في الوقت الذي كان من المفترض أن تقوم بخدمته. هذا هو حال المدرسة المغربية التي أصبحت منذ ذاك الحين الوحيدة الأكثر تضررا في العالم. هذا في حين أن المدرسة في الغالب ليست سوى أحد العوامل أو المؤشرات الكاشفة لأوضاع جد معقدة. فعندما تتعرض المدرسة للارتجاج، فإن ذلك يعني أن المجتمع برمته قد اضطرب والمثل بالمثل. كما لن يكون لإصلاحها أي معنى إلا إذا كنا قادرين على القيام بإصلاح شامل للبيئة الاجتماعية التي تغذيها وتتغذى منها. الحاصل أن بحوثا في التربية المقارنة بإمكانها على الأقل وبشكل عام أن تبين لنا إذا ما كان الأمر يتعلق بحالة منعزلة أو بظاهرة مرتبطة بالأزمة العالمية للتربية. والحال أن التخلف في العالم الثالث يزيد من حدة هذه الأزمة في بعض البلدان مثل المغرب من خلال تعليم الأطفال منذ صغر سنهم وبشكل متواز لغتين حضاريتين كبيرتين متعارضتين تماما، ناهيك عن كونهما تتطلبان، مثلما هو الحال بالنسبة للعربية والفرنسية، تعبئة آليات عقلية متعارضة (البدء من اليسار والبدء من اليمين)، في الوقت الذي يكون فيه الطفل مازال لم يتجاوز بعد مرحلة الإدراك القادر على التمييز. مع ذلك، فالأمر يتعلق هنا بتمرين مبكر ومساعد يشكل إثراءاً ولا شك بالنسبة لفئة اجتماعية ميسورة، الشيء الذي لا يتوفر لحوالي 90% من الأطفال

المغاربة الذين لا ملجأ لهم سوى المدرسة العمومية المعرضة للإهانة.

وبصرف النظر عن أي منطق بيداغوجي أو أخلاق ثقافية، فإن التعريب يشكل، بعد المدرّسين، كبش الضحية الأساسي لتبرير الفشل التربوي المشترك، حيث أنه فشل يتحمله المجتمع بكامل تبعاته ومسؤوليته.

ج) كان من الممكن أن نجد في «الميثاق الوطني للتربية والتكوين»، الذي تم إعداده سنة 2000، إجابة خاصة تصحح مسار التعريب، خصوصا وأن هذا الميثاق اتسم في أمور أخرى بكثير من الوضوح والتبصر، الشيء الذي جعله يحظى بتوافق سياسي واسع دعمته شخصيات وازنة.

إلا أن الميثاق لم يتمكن من رفع العراقيل الموضوعة في وجه التعريب ولا التمييز بين لغة التدريس وتدريس اللغات، ولا اقتراح ثورة لغوية أصيلة وغير مسبوقة. ذاك ما كان ينبغي القيام به لوضع حد لما تعانيه هذه الحلقة الضعيفة والتي هي في نفس الآن العمود الفقري للنظام التربوي. الحال أن الميثاق اكتفي باستعراض بعض المبادئ التي ستؤدي من دون قصد للعودة ضمنيا إلى تلك «التعددية اللغوية المتوحشة» لسنوات الستينات، والتي لم يكن ممكنا التحكم فيها. لقد حاولنا، كما ذكّرنا بذلك من قبل، إظهار الحدود والكلفة التربوية والسياسية والاجتماعية لتلك الوضعية من خلال مجموعة من الدراسات التي تناولت فترة طويلة، والتي تعود أولاها إلى أزيد من ربع قرن مضى دون أن تفقد راهنيتها القوية[9]. عندما يتحدث الميثاق عن «تحسين تعليم واستعمال اللغة العربية والانفتاح على الأمازيغية»، فإنه لا يرفع اللبس الذي يلف هذا المشكل. وليس من قبيل الصدفة ولاشك أن يتكلف الملك محمد السادس بتصحيح الهدف بخصوص الأمازيغية في خطابه بمناسبة عيد العرش بتاريخ 30 يوليوز 2001 (انظر ما سبق II. أ).

فيما يتعلق باللغة العربية، فإن الميثاق يؤكد طابعها الرسمي ويوصي، مع بعض المغالاة، بالتحكم في استخدامها من خلال المنظومة التربوية «شفويا وكتابيا»، على أساس أن المفتاح هو «خلق أكاديمية» تعمل على التطوير اللسني لهذه اللغة «على المستوى التكويني والنحوي والمعجمي». ومع هذا، فإنه لا يخصها بوظيفة علمية ذات دلالة، بل على العكس من ذلك، نجده ينزع عنها مكتسباتها السابقة

9- أنظر : مجلة العالم الثالث (Tiers monde)، باريس، المنشورات الجامعية الفرنسية، دجنبر 1947 .

عندما يدعو إلى تدريس المواد العلمية في التعليم الثانوي الذي كان بالعربية، «باللغة التي تدرس بها في التعليم العالي» والتي هي بالطبع اللغة الفرنسية. هكذا، فإن المدافعين عن الميثاق استخدموا أسلوب التلميح والليونة توقعا لأية معارضة محتملة لهذه الدعوة بالرجوع إلى الوراء، والتي لجأوا فيها إلى مبررات وحجج واهية. فالحاصل على باكلوريا علمية «معربة» في نظرهم لن يكون في وسعه متابعة تعليمه في أحد التخصصات بلغة أجنبية، والأمر هنا يتعلق بالفرنسية التي سبق أن درسها إلى جانب اللغة العربية في مساره الدراسي لمدة عشر سنوات. المفارقة أن هذا المبرر استثنائي يخص المغرب دون سواه من دول العالم الأخرى. ففي فرنسا مثلا، نجد كثيرا من هذه النماذج «المعربة» جزئيا قادرة على النجاح في دراستها، وحتى في بلدان أخرى حيث نجد الأشخاص الذين لم يسبق لهم أن تعلموا إحدى اللغات من قبل قادرين أيضا على تحقيق نفس النجاح. ففي ألمانيا أو بريطانيا أو الولايات المتحدة، يتابع هؤلاء تكوينا لغويا لمدة سنة أو سنتين قصد تأهيلهم لمتابعة تعليمهم بها فيما بعد، وتلعب هنا طريقة الانغماس في اللغة ومختلف الطرق السمعية والسمعية البصرية التي تتيحها التكنولوجيا المعاصرة دورا حاسما في ذلك.

لقد كان على الجامعة المغربية أن تتأمل الانعكاسات التي يمكن أن تنجم عن تقليص المدة وبالتالي الكلفة المترتبة عن التعليم المبكر للفرنسية لمدة عشر سنوات دون أية فائدة. وكان عليها بعد ذلك وضع خطة وطنية لتواصلها اللغوي بصفة تدريجية والعمل على تدويلها العلمي من خلال الانفتاح على العطاءات المتعددة للغات الأجنبية وعلى رأسها بالطبع اللغة الإنجليزية.

د) إلا أن الثغرة اللغوية للميثاق، وما ترتب عنها من نتيجة طبيعية بعودة اللغة الفرنسية كلغة تدريس في التعليمين الثانوي والعالي، تبدو كتعزيز مبرمج لهذه اللغة في المدرسة الابتدائية أيضا.

إن هذا التدريس للغة الفرنسية المسماة «لغة أجنبية أولى» من طرف الميثاق، لكي لا يذكرها بالاسم، تم تقديمه إلى السنة الثانية من التعليم الابتدائي قبل الإنجليزية التي لا يبدأ تعلمها إلا في السنة الخامسة ؛ إلا أن الأطفال في هذه المرحلة المبكرة، بحكم انتماء أغلبهم إلى أوساط اجتماعية متواضعة يعوزها الدعم الاجتماعي والتحفيز الثقافي، ما زالوا يتعثرون في عمليات التجريد الأولي التي تستدعيها الأبجدية العربية. من هنا،

فإن أي مبرر أو حجة يتذرع بها الداعون بالرجوع إلى الوراء لصالح الفرنسية لا تبدو مقنعة لا من الناحية التربوية ولا من الناحية الاجتماعية.

الحجة الأولى : وهي تنطلق من حالة غير مناسبة مفادها أن التلاميذ الذين يتعلمون باكرا «اللغة الأجنبية»، ولو على حساب العربية، يكونون أكثر قدرة من أولئك «المعرّبين» جدا على متابعة الدروس الجامعية العلمية أو الاقتصادية بالفرنسية التي تختص دون غيرها بتدريس هذه المواد. غير أن هذا المبرر بالإمكان تبيان عدم صحته بالرجوع إلى نفس العوامل التي أثيرت من قبل بخصوص التعليم الثانوي (انظر ما سبق). هذا بالإضافة إلى أن تعليما للغات جدير بهذا الاسم، سيتطلب إيجاد مدرسين محنكين وقاعات متخصصة سوف تحجز من 30 إلى 40 % من المساحة التربوية للمؤسسة التعليمية. على كل حال، لن يكون من المتاح تنظيمه دون دعمه بتكنولوجيا عصرية مكلفة بالرغم من كونه سيزيد من الفعالية في الوقت الذي سيقلص فيه من المدة. وهذا ما سيبدو معاكسا للاتجاه الذي صار فيه الميثاق الذي لم يعالج سوى الجانب الكمي الكلاسيكي الذي أصبح متجاوزا بالنسبة لكل الطرق التربوية الحديثة. كيف يمكن ضمان احتمال النجاح باعتماد منظور جماعي قديم «السنوات ـ التلاميذ»، في حين نجد النتائج الكيفية على المستوى الفردي تختلف من شخص إلى آخر بالنظر لكثرة التخلي عن الدراسة وأشكال الحرمان المختلفة. والحالة هذه، فليس من المعقول بأي حال من الأحوال إرساء إصلاح مسبق على أساس تحقيق الفائدة لـ 5 % التي يمثلها الطلبة الجامعيون في المغرب ولا حتى بالنسبة لـ 10% من مجموع الشباب المتمدرس الذي يمثله التعليم الثانوي.

إن عنصر التقييم الأكثر حسما في الحقيقة هو الذي تمثله 85 % مما تبقى من الهرم المدرسي، والذين يتكونون في غالبيتهم من المتعلمين المتمركزين في المدارس والإعداديات. فهؤلاء هم من في أشد الحاجة لعناية خاصة قبل مغادرتهم هذا التعليم الأساسي الإلزامي. كان الأولى في غياب حل أمثل أن يتمكنوا على الأقل من التحكم في لغة رسمية موحدة والعمل على تحسين لغاتهم الأم. والنتيجة الطبيعية لذلك، تمكينهم بالتالي من قدرات عقلية وثقافية ويدوية وإجرائية ليتسنى تلافي اللجوء إلى إعادة أو تلقين نفس التعلمات في دروس محو الأمية الوظيفية للكبار. إن الهدر المدرسي ليس

مرده دائما إلى بيداغوجيا ضعيفة، بل إن من بين أسبابه التطلع إلى طموح مؤسسي يتجاوز الوسائل المتاحة بالرغم من الكلفة المرتفعة الناجمة عنه. ودون الأخذ بعين الاعتبار لهذه العودة القوية «للغة الأجنبية» المبرمجة من طرف الميثاق، فإن «مئات الملايين من الدراهم يتم تخصيصها لأجور مدرسي اللغة الفرنسية» كما أشار إلى ذلك جون ـ كلود سانتوشي في إحدى الدراسات الصادرة بحوليات شمال إفريقيا[10]. اليوم يتوفر المغرب على 35.200 مدرس للفرنسية أو بالفـرنسية و 9.700 في التعليم العالي حسب التقرير الصادر عن المجلس الأعلى للفرنكفونية سنة 2000. أما في الجزائر، فإن عددهم يبلغ 22.700 في التعليم الابتدائي و 13.500 في التعليم الثانوي و 400 في الشعب الفرنسية. ويوجد منهم في تونس 15.000 معلم متخصص و 39.000 أستاذ في التعليم الثانوي حسب نفس المصدر. تتقاطع هذه الأرقام مع تلك المقدمة من لدن وزارة الشؤون الخارجية الفرنسية التي تقدر عـددهم بأزيد من 100.000 مدرس للفرنسية أو بالفرنسية من المواطنين الأصليين في البلدان المغاربية[11].

الحجة الثانية : لتعزيز الفرنسية في سلك التعليم الابتدائي المغربي حسب واضعي الميثاق، تنطلق هذه الحجة بالمقابل من فكرة نبيلة هي «تكافؤ الفرص» في المدرسة العمومية، وذلك بالنظر إلى المدارس الفرنسية، ولاسيما مدارس القطاع الخاص التي تجعل من التعدد اللغوي، حيث تهيمن اللغات الأجنبية، الواجهة الجذابة والأصل التجاري المربح. وهي وضعية ندد بها عبد القادر الفاسي الفهري، مدير معهد التعريب وأحد أعضاء اللجنة التي قامت بإعداد الميثاق، مستخدما عبارات قوية. فقد رأى في ذلك «متاجرة بالتعليم لا تمت إلى الوطنية بصلة» وعملا على استمرار «السمات الاستعمارية» التي تحدث شروخا اجتماعية عميقة[12].

لكننا حين ننظر إلى المسألة بعمق، نجد أنه من غير الممكن مقارنة ما لا يمكن مقارنته. فلا أشد من اللامساواة، محاولة التعامل بالتساوي مع من هم غير متساوين أصلا. إن المقولة المشهورة القائلة «بمطاوعة الدماغ»، والتي طرحها بعض اللسانيين لتبرير التعدد اللغوي المبكر، لا

10- أنظر :

Annuaire de l'Afrique du Nord, 1984.

11- أنظر : نشرة لـ«الوثائق الفرنسية» Documentation française صادرة سنة 2000 حول العمل الثقافي الخارجي لفرنسا.

12- أنظر :

Bulletin de l'Institut d'arabisation, n° 10, Rabat, 2001, .

يمكن أن تستقيم إلا في ظل ظروف تربوية واجتماعية محددة، باستثناء حالات الثنائية والتعددية اللغوية الضرورية أو المفتعلة. غير أننا نواجه في الواقع التربوي اليومي فئتين من المتعلمين : الأولى، وهي أقلية محظوظة تمثل على الأكثر 6 % من مجموع المتمدرسين يصطحبها إلى المدارس الفرنسية أو الخاصة سائق في سيارة، بينما تشكل الثانية 94% من مجموع الأطفال المتمدرسين، تدرس في المدارس العمومية ويعيش أغلبها تحت عتبة الفقر، إذ لا يمتلك بعضهم أحذية مناسبة ولا سكنا جديرا بهذا الإسم. فإذا ما كانت الفئة الأولى معدة لمواجهة العديد من اللغات، فإن الثانية في حاجة قبل كل شيء إلى قدح من الحساء وحرارة إنسانية تتمكن بهما من اجتياز الاختبارات المدرسية حتى وهي بلغة واحدة ووحيدة تلافيا للفشل. ذلك أن المواجهة المبكرة للتجريد الأجنبي دون سند اجتماعي أو إعداد تربوي مناسب هي التي تدفع بهذه الفئة من الأطفال إلى السقوط في «انعدام الأمن اللغوي» بدل البدء في مرحلة أولى بالعربية المدرسية، اللغة الرسمية للبلدان المغاربية، خصوصا وأنها تحتفظ بممرات سيكولوجية وانتقال أو عبور اجتماعي يستند إلى التداخلات الصوتية والمرفولوجية والدلالية والنحوية، بل والثقافية والانفعالية التي تربطها باللغات الأم العربية والأمازيغية.

أخيرا، فإن «تكافؤ الفرص» في المدرسة سيتحقق قبل كل شيء في المجتمع أو لن يتحقق أبدا. بعبارة أخرى، كيف لنا أن نفسر بأن فرنسا مازالت تعاني من هذه اللامساواة ؟ إن الشاهد على وجودها هو الهرم الاجتماعي الذي يتكون من فئات سوسيومهنية، والذي يتطابق بكيفية معكوسة مع الهرم المدرسي. ورغما عن ذلك، ومع ضخامة الوسائل المتوفرة والبيداغوجيا المتطورة في فرنسا، فإن 20 إلى 25 % من شباب الضواحي يرتدون إلى الأمية بعد قضاء مدة تتراوح بين سنة وتسع سنوات في التعليم الإلزامي بلغة واحدة وفريدة هي اللغة الفرنسية. علاوة على ذلك، فبعد عدة تجارب فاشلة ومحاولات تربوية منذ إصلاح هابي (Haby) في فترة السبعينات، فإن فرنسا لم تتمكن من تعميم تعليم اللغات الأجنبية إلا في سنة 2001 بالنسبة للسنتين الأخيرتين من التعليم الابتدائي، أي المتوسط الأول والمتوسط الثاني. وكما هو الحال بالنسبة للتعليم الثانوي، فإن اللغة الإنجليزية هي صاحبة حصة الأسد بـ 90% مقارنة ببقية اللغات الأخرى التي تتقاسم 10% الباقية، بما في ذلك اللغة

العربية التي لا يزيد نصيبها عن 0,1 %، مما يفسح المجال للحديث مطولا عن «تعامل بالمثل» أحادي الاتجاه كما نرى.

بالمقابل، فإن البلدان المغاربية على العموم، والمغرب بشكل خاص، تُمثل حقلا للتجارب وكأنه عبارة عن مخابر بحجم طبيعي كل شيء فيها مسموح به مع شباب يشكل موضوعا لكل التجارب. تصوروا أن هناك خطابا نظريا سحريا يطالب بأن يتعلم كل مغاربي الأمازيغية في المدرسة (وهو شيء مشروع)، والعربية (وهذا ضروري)، والفرنسية (باعتباره واقعا تاريخيا)، والإنجليزية (بحكم الضرورة الدولية)، وأخيرا الإيطالية والإسبانية (لأسباب متعلقة بالجوار). من ثم، فإننا سنحوّل المدرسة إلى مخبر لغات بدل أن تكون فضاءاً للتفكير. أما استعمال الزمن المدرسي، الذي ينبغي أن يحتوي مواد دراسية قديمة وجديدة، فإن مجموع ساعاته الأسبوعية قد تبلغ 60 ساعة، أضف إلى ذلك ساعات المراجعة التي يقوم بها شباب بئيس تحت أعمدة الإنارة العمومية. والحال أن استعمال الزمن هذا لا يمكن تمطيطه بصفة مطلقة، ومن حق الطفل، كعامل صغير، أن يطالب بالاشتغال 35 ساعة أسبوعيا فقط. إن الأمر بالنسبة للطفل عبارة عن تعليم تمهيدي ضروري ليتهيئ للوثيرة المدرسية المناسبة التي تحترم شخصيته وقدراته البيولوجية في ضوء ما تقترحه التربية الحديثة. ناهيك عن كونه سيكون مضطرا لتعلم مواد علمية وتكنولوجية حديثة فرضت نفسها مؤخرا بقوة في السوق التربوية والاجتماعية.

مهما يكن، فإن هذا الطموح فائق الحدود لتعلم اللغات الأجنبية في كل من المغرب والجزائر والبلدان المغاربية الأخرى، حتى وإن كان مشروعا وضروريا، فليس بإمكانه القفز على تساؤل جوهري حول ما هو مرغوب فيه وما هو ممكن، بمعنى التمييز مابين الرغبة والواقع. فهو لا يتطلب وسائل مادية ضخمة فحسب، بل الكثير من الصبر والتفاني لتحويل عامل الزمن من منافس عنيد إلى حليف منقذ.

الخلاصة

في ضوء ما سبق، فإن اللغة في البلدان المغاربية ـ بمعناها الحضاري الواسع كما تم التذكير بذلك في مقدمة هذه الدراسة ـ لن يكون بمقدورها مواجهة مختلف أشكال الهيمنة الثقافية الأوروبية والعابرة للمتوسط إلا إذا لجأت إلى حل مزدوج : أن تجعل من الأصالة اللغوية ـ الواحدة والمتعددة ـ عمودها الفقري، ومن الانفتاح على العالم

امتدادها الطبيعي. لكن وفي انتظار ذلك، فإن البلدان المغاربية تجد نفسها مضطرة إلى القيام «بتدبير» يومي للإكراهات المنبعثة من كل مكان، ومن ضمنها الهيمنة اللغوية المتعددة التي لا تعد بالأمر الهين. تلك هي الصعوبات التي لا يمكن لأي تحليل أن يتجاوزها دون الانطلاق من العام للاتجاه نحو الخاص بغية الإمساك بالتداعيات قبل تطبيق النتائج على الموضوع الذي تتم دراسته في الأصل.

هذا ما يفسر تبنينا لمقاربة تدرّجية تبدو بوضوح أكثر في الجوانب الأخيرة من هذه الدراسة عند تناولنا للتربية اللغوية في البلدان المغاربية إزاء الرهانات الثقافية الأورو متوسطية. غير أن تناول المثال المغربي ببعض التفصيل مقارنة بالجزائر وتونس لا يعني بأن المشاكل في هذا البلد أكثر حدة. فالنموذج المغربي الذي يتموقع في الوسط بالنظر للبلدين المذكورين، يباشر إصلاحا تربويا هاما كان من الممكن، لو تم التفكير جيدا في بعده اللغوي، من أن يشكل مرجعا بالنسبة للبلدان المغاربية الأخرى. غير أنه بخصوص هذه النقطة بالذات، نجد الإصلاح كما تمت صياغته في الميثاق، يطرح إشكالا، خصوصا ما يتعلق فيه بالاختيارات اللغوية. فحتى الجزائر، التي شكل بالنسبة لها مصدر إلهام لكونها خاضعة من دون شك لنفس التأثيرات والاحتمالات، بالرغم من الاختلافات التي تفرض نفسها ما بينهما، فإنها لم تتردد في التساؤل بخصوص هذا الاختيار بل إنها أعادت النظر فيه.

فعلا، فبصرف النظر عن المشاكل التربوية والاجتماعية التي يطرحها، فإن من شأن أي اختيار جامح متعدد اللغات، خصوصا عندما يكون تحت رحمة لغة أجنبية واحدة على حساب اللغة العربية، أن يؤدي إلى نفق مسدود. كما يمكن أن يؤدي في ظل الظروف الاجتماعية الصعبة التي نعرفها إلى اضطرابات معرفية مناقضة تماما «للثراء» المستهدف والمشروع، خصوصا على مستوى الاتصال الجماهيري حيث بدأنا نشهد بوادرا لذلك من خلال «الفرنعربية» (le francarabe) التي تسهم في رطانة لسان المجتمعات المغاربية، بل ذيوع لغة مزيج (شبيهة بلغة المستعمرات). كل ذلك يمكن أن ينتهي بكلفة عالية مقابل نتائج هزيلة دون أن تضمن للنخبة التي تسنى لها النجاة خطابا وطنيا متمكنا ولا حتى تواصلا دوليا شاملا ما دام ذلك حكرا على اللغة الإنجليزية. فضلا عن ذلك، فإن أي انصهار في خضم مرتبك مع اللغة الفرنسية لوحدها على حساب قيم

الهوية المغاربية والانفتاح الأكثر تنوعا على عطاءات لغوية أخرى، لن تتمخض عنه أي إنتاجية بالنسبة للبلدان المغاربية إن على المدى المتوسط أو البعيد ؛ ولا حتى بالنسبة لفرنسا، المعني الرئيسي والشريك التاريخي والجيوسياسي الذي لا محيد عنه بل والضروري بالنسبة للبلدان المغاربية. ذلك أن أية نزعة فرانكفونية مهيمنة في البلدان المذكورة، من المحتمل جدا أن تحمل إن آجلا أو عاجلا جراثيم متنازعة في ذاتها. مع ذلك، فإن حضور الفرنسية كلغة حاملة للعلوم وليس كلغة استعاضة هوياتية لا يمكن اتهامها ولا رفض قيمها ولا الوئام الذي يمكن أن تسهم به.

إن البلدان المغاربية، مثلما هو الحال بالنسبة لمناطق أخرى من العالم الثالث، تواجه في الداخل العديد من مشاكل التنمية والاندماج الاجتماعي التي يصعب مواجهتها دون اللجوء إلى دينامية لغوية داخلية بالدرجة الأولى. كما أنها تواجه على مستوى الخارج أشكالا من التفوق الثقافي الذي يتقاطع، على مستوى المتوسط، مع كل من النزعة الأوروبية والعالمية. هذا التفوق الذي بإمكان توافق فرنسي مغاربي قوي ـ خال من كل إثارة أو هيمنة لغوية وثقافية ـ أن يعيد إليه توازنه ضمن أفق أورو ـ مغاربي وأورو متوسطي واعد أكثر، خصوصا عندما نستحضر الروابط البشرية المتينة التي نسجت بين الضفتين في الفترة الحالية أكثر من أي وقت مضى. الفضل في ذلك لا يعود للمبادلات الجامعية التي يكرسها الأساتذة والباحثون والطلبة فحسب، ولكن أيضا لتنقلات البشر والهجرة الكثيفة الحاملة لكل التفاعلات الثقافية وسبل الأمل الجديدة.

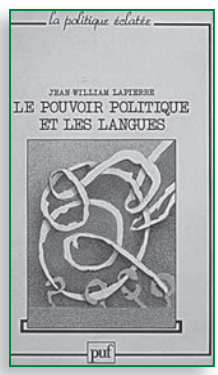
قراءات

حماني أقفلي | **اللغة والسلطان السياسي**

اللغة والسلطان السياسي[1]

حماني أقفلي
المدرسة العليا للأساتذة، مكناس

يقدم الأستاذ حماني أقفلي قراءة تلخيصية مركزة لمضامين كتاب جان-وليام لابيير حول «السلطان السياسي واللغات»، حيث يبرز أنماط تدبير التعدد اللغوي في كل من الدولة الفيدرالية (نموذج سويسرا) والدولة المركزية الموحدة (نموذج فرنسا)، كما يسلط الضوء على مظاهر وعوامل الصراعات السياسية والاجتماعية المستندة إلى المطالب اللغوية، ويحلل الصلات المعقدة القائمة بين الحاجة إلى الاندماج والوحدة الوطنية ومسألة التعدد اللغوي، وذلك من خلال استعراض نماذج في إفريقيا وأوروبا وآسيا.



يعتبر كتاب جان وليام لابيير، «السلطان السياسي واللغات»، الصادر سنة 1988، من أهم الكتب التي تناولت بعمق إشكالية العلاقة بين السلطان السياسي واللغات. ورغم مرور ما يزيد عن عقدين من الزمن على صدور هذا الكتاب، فإنه ما يزال يحتفظ بكل راهينيته، لاسيما بعد التقدم الذي حصل، منذ ذلك التاريخ إلى اليوم، في الوعي بالحقوق اللغوية والثقافية، وبأهمية التعدد اللغوي والثقافي، وتراجع النزعات القومية.

يتناول هذا الكتاب السياسات اللغوية المتبعة في مجموعة من البلدان الأوربية والأمريكية والأسيوية والإفريقية، اعتمادا على نتائج مجموعة من الأبحاث المقارنة ؛ تجمع بين التحليل السوسيولوجي والمقاربة التاريخية. ولتحديد الإشكالية التي سيعالجها في كتابه هذا، ينطلق جان وليام لابيير من حكاية برج بابل كما يرويها الكتاب المقدس، والتي تفيد أن تعدد اللغات البشرية يشكل عائقا أمام إرادة القوة السياسية التي تسعى إلى الهيمنة الكونية، وتحقيق

1- قراءة نقدية لكتاب :
LAPIERRE, Jean -William, *Le pouvoir politique et les langues*, Presses universitaires de France, 1988, p.287.

الوحدة الشاملة. يقول : «مجتمع واحد ولغة واحدة، وسيادة سلطان واحد، أليس هذا هو مشروع كل دولة، وتعريف كل أمة (بالمعنى الحديث للكلمة)، وهدف كل إمبراطورية وكل هيمنة عالمية ؟ أليس هذا هو، باختصار، مبرر وجود دولنا الحديثة ؟ (ص. 10) فكيف تعمل الدول، الصغيرة والكبيرة، على تجاوز هذا العائق ؟ كيف تدبر تعددها اللغوي والثقافي ؟ كيف، وفي أية ظروف، تتحول اللغة إلى رهان سياسي ؟

السياسة اللغوية

ليست اللغة أداة للتواصل فحسب. فهي، كذلك، أداة لامتلاك السلطة وممارستها، ووسيلة لهيكلة المجتمع، وضبط الولوج إلى مراكز القوة الاقتصادية والنفوذ الاجتماعي والسياسي. وهي، زيادة على ذلك، خزان للرموز والقيم والذاكرة الجماعية، وعنوان للهوية الفردية والجماعية. وهذا ما يجعل منها قضية دولة بامتياز؛ يخضع كل قرار بشأنها لاعتبارات سياسية بالدرجة الأولى. يلخص لابيير تدخلات الدولة في المجال اللغوي في ثلاثة إجراءات رئيسية هي : المأسسة والمعيرة والتحديث. تعني مأسسة اللغة اعتماد لغة أو لغات معينة أداة التواصل الرسمية الوحيدة في الإدارات العمومية وشبه العمومية والخدمات والعمل والمجال العمومي بشكل عام. وتعد مأسسة اللغة إحدى المشاكل الكبرى التي تواجه الدولة في المجتمعات متعددة اللغات، لأن مأسسة لغة معينة دون غيرها يعني إقصاء اللغات الأخرى، وتجريدها من وظائفها التواصلية في المجال العمومي؛ الشيء الذي يعرضها، في معظم الأحوال، للتآكل والتلاشي ثم الانقراض.

وتعني معيرة اللغة خلق لغة معيارية موحدة انطلاقا من مجموعة معينة من اللهجات. واللغة المعيارية هي التي تكون عادة لغة التعليم والتعلم. وإذا كانت معيرة اللغة مهمة علمية يتولاها ذوو الاختصاص، فإن الدولة وحدها هي القادرة على فرض اللغة المعيارية الموحدة في التعليم والمجال العمومي، وتوفير شروط تداولها وانتشارها. هذا يعني أن اللغة المعيارية لا يمكن أن تخرج إلى حيز الوجود في غياب مأسستها وتدريسها.

أما تحديث اللغة، فهو يعني إغناء معجمها بمصطلحات جديدة لجعلها قادرة على مواكبة التطور الحضاري، والتعبير عن الأفكار والممارسات والتقنيات الجديدة. يتم ذلك عادة إما

بالتمثل الصوتي والمورفولوجي لمعجم لغة أو لغات أخرى وإخضاعه لقواعد اللغة موضوع التحديث، وإما عن طريق خلق كلمات ومصطلحات جديدة عن طريق الاشتقاق انطلاقا من اللغة الأصلية.

وإذا كان تدخل الدولة في المجال اللغوي ظاهرة عامة في تاريخ الدول الحديثة، فإن طبيعة ذلك التدخل ومداه يتوقفان على طبيعة الدولة المعنية، وتاريخ تكونها، وموقفها من مسألة التعدد اللغوي. في هذا الصدد، يميز جان ـ ويليام لابيير بين نمطين من الدول : الدولة المركزية الموحِّدة (بكسر الحاء) والدولة الفيدرالية، موضحا أن هذين النموذجين ليسا سوى نمطين مثاليين بالمعنى الذي يعطيه ماكس فيبر لمفهوم النمط المثالي. فهما يساعدان على فهم مميزات العديد من الدول دون أن يكون لهما نظير في الواقع التجريبي.

الدولة الفيدرالية والتعدد اللغوي

إن أهم ما يميز الدولة الفيدرالية، من الناحية التاريخية، يقول لابيير، هو أنها تكونت عن طريق اتحادات ترابية وفق معاهدات حرة. والكيانات السياسية الموحدة في إطار فيدرالي ليست بالضرورة جماعات أو وحدات إتنولسانية ذات لغات أو ثقافات مختلفة. فقد تسود الوحدة اللغوية والثقافية في بعض أو جل مناطقها. ورغم الفوارق الحضارية والتاريخية الموجودة بين الدول الفيدرالية، فإنها تشترك في خاصية أساسية هي احترامها (بنسب متفاوتة طبعا) للتعدد اللغوي والثقافي لسكانها، واعتباره مصدر قوتها واندماجها، لذلك لا تعارض حقوق الشعوب التي تتكون منها في المحافظة على لغاتهم وثقافتهم، والعمل على تطويرها، كما لا تعترض على حق لغات الأقليات في الوجود والعيش إلى جانب اللغات السائدة. ولتدبير تعددها اللغوي، تفوض الدولة الفيدرالية لبعض أو كل جهاتها اختصاصات واسعة ؛ من جملتها التقرير في السياسة اللغوية والتعليمية واللغات المعتمدة في الإدارة والحياة العمومية. هذا لا يمنع، بطبيعة الحال، أن تكون للدولة الفيدرالية لغة أو لغات رسمية. ولتلخيص الفلسفة التي تقوم عليها سياسة الدولة الفيدرالية في المجالين اللغوي والثقافي، أورد جان وليام لابيير قولة برودون التالية : «الوحدة في التعدد، هذا هو ما يجب البحث عنه. لندع إذن لكل واحد عواطفه ومعتقداته ولغته وملبسه...» (ص. 41). توجد دول فيدرالية عديدة كالهند،

والصين، ويوغوسلافيا (سابقا) وغيرها. ويركز لابيير بشكل خاص على الوضع اللغوي في سويسرا التي تعتمد ثلاث لغات رسمية وأربع لغات وطنية، باعتبارها الدولة الأكثر تجسيدا لنموذج الدولة الفيدرالية.

موقف الدولة المركزية الموحدة من التعدد اللغوي

تقوم الدولة المركزية والموحِّدة (بكسر الحاء) على مبدأ أساس هو أن وجود الأمة الموحدة يتوقف على وجود الدولة، وأن الدولة وحدها هي التي تصنع الأمة بتحويل الأفراد المتعددين إلى كيان سياسي. على هذا المبدأ، نشأت ما يسمى بالدول الوطنية أو القومية التي تعتبر وحدة اللغة شرطا ضروريا للوحدة الوطنية ولكيان الدولة.

يخصص لابيير حيزا مهما من كتابه لتحليل حالة الدولة الفرنسية باعتبارها النموذج الأكثر تجسيدا لنمط الدولة الوطنية الموحدة. معلوم أن الأمة الفرنسية هي نتاج عملية تاريخية (من النظام القديم حتى الثورة الفرنسية) خالية من كل توحد حر ومستقل، كما هو الشأن بالنسبة للدول الفيدرالية. فقد بسط ملوك فرنسا سلطانهم على مجموعة من المناطق التي كان سكانها يتحدثون لغات مختلفة بواسطة الغزو والحرب والقهر والتحالفات العائلية أساسا.

تقوم السياسة اللغوية والثقافية للدولة الفرنسية على فلسفة قوامها أن أحسن وسيلة لتوطيد أركان الأمة الفرنسية هي التوحيد اللغوي والثقافي للجماعات الإتنية المختلفة الخاضعة لنفوذها. لذلك أقرت، كمبدأ رسمي، ضرورة فرض اللغة الوحيدة (اللغة الفرنسية) والثقافة الوحيدة (ثقافة الأنوار) على جميع سكان فرنسا. تعود هذه السياسة إلى الثورة الفرنسية والمعاهدة اليعقوبية. وقد تم استئنافها، بعد ذلك، من قبل الجمهورية الثالثة، لتتخذ شكلها الأكثر تطرفا مع جيل فيري في أواخر القرن التاسع عشر.

انسجاما مع هذا التوجه، شنت الدولة الفرنسية حربا لا هوادة فيها على اللغات المحلية، كالكورسيكية والبروتونية والفلاماندية والألزاسية والأكسيتانية التي اعتبرتها مجرد لهجات تتهدد الوحدة الوطنية، ويتعين العمل على إماتتها بكل الوسائل. وقد أوكلت هذه المهمة للمدرسة، بالدرجة الأولى، التي أريد لها أن تكون إجبارية ولائكية ومجانية. واجهت الدولة

الفرنسية، في البداية، صعوبات في تطبيق هذه السياسة بسبب الانتشار الواسع للغات المحلية في عدد كبير من مناطقها. يستشهد لابيير، على ذلك، بما كتبه أحد المفتشين التربويين في القرن التاسع عشر حيث يقول : «لا يوجد إلا عدد جد قليل من القادرين على تكلم اللغة الفرنسية. إن اللغة الفرنسية هنا لغة ميتة». ومع ذلك، استمرت السلطة الفرنسية في منع اللغات المحلية في المدرسة والإرشاد الديني والكنائس الكاثوليكية التي حولتها إلى أداة لفرنسة الشعوب الواقعة تحت سيطرتها. ولم تقتصر الدولة الفرنسية على تطبيق هذه السياسة فوق ترابها وحده، وإنما سعت إلى فرضها، أيضا، على الشعوب المستعمرة، حيث عملت، انسجاما مع ما اعتبرته رسالتها في تحضير الأمم غير المتحضرة، إلى فرض لغتها باعتبارها لغة العلم والحضارة والتقدم، ونشر ثقافتها بوصفها ثقافة كونية.

تحت تأثير الحركات الاستقلالية التي ظهرت بعد الحرب العالمية الثانية (خلال الجمهوريتين الرابعة والخامسة)، أخذت بعض الجهات الفرنسية تدرك أنها كانت ضحية استعمار داخلي هو السبب في تخلفها الاقتصادي والاجتماعي، وفي استلابها الثقافي واللغوي، وتراجع عدد الناطقين باللغات المحلية التي أصبحت مهددة بالاندثار. هكذا ظهرت جمعيات ثقافية وأحزاب جهوية أخذت على عاتقها مهمة الدفاع عن اللغات والثقافات المحلية، مما حدا بالسلطات الفرنسية إلى الانفتاح على تلك اللغات، والاعتراف بها لأول مرة سنة 1951، والسماح بتدريسها ساعة في الأسبوع، ولكن على أساس أن يكون الهدف من ذلك التدريس هو مساعدة المتعلمين على تعلم اللغة الفرنسية، وأن يقتصر على بعض المدارس الابتدائية، وفي بعض المناطق فقط (ص. 110 – 112).

يخلص الكاتب إلى أن القاسم المشترك بين السياسات المتبعة من قبل الدول المركزية الموحدة في المجال اللغوي هو عدم اعترافها بحق اللغات غير اللغة السائدة في الوجود، وافتقارها لكل تشريع يحمي الحقوق اللغوية والثقافية لمختلف مكوناتها. فالأوساط المحافظة في فرنسا، مثلا، ما تزال تقاوم، حتى اليوم، كل انفتاح على اللغات المحلية، رغم توقيعها على المعاهدات الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان اللغوية والثقافية. كما أنها ما تزال ترفض التوقيع على الميثاق الأوروبي للغات الذي يؤسس الوحدة الأوروبية على احترام التنوع الثقافي واللغوي للشعوب الأوروبية.

إلى جانب النموذجين الفيدرالي والمركزي، يتناول الكاتب نموذجا ثالثا سماه بالنموذج الوحدوي التعددي. ويقدم، كمثال لذلك النموذجين الإيطالي والإسباني، اللذين حاولا تحقيق التعدد داخل الوحدة، وتأسيس تعددية لغوية في أجزاء من ترابهما على شكل حكم ذاتي يمنح لبعض الأقاليم استقلالية تدبير شؤونها المحلية، وخاصة منها الشأن اللغوي والثقافي، في ظل الوحدة الوطنية.

الصراعات اللغوية

يخصص لابيير الفصلين الثالث والرابع من كتابه للصراعات اللغوية داخل الدول الفيدرالية والدول المركزية. ولعل الأطروحة الجوهرية التي حاول البرهنة عليها في هذين الفصلين، اعتمادا على قراءته لتجربة عدد من البلدان، هي أن التعدد اللغوي لا يشكل، في حد ذاته، المصدر الرئيس للتوترات والنزاعات والاجتماعية. فهناك دول كثيرة تتعايش فيها جماعات إتنولسانية متعددة في انسجام ووئام ؛ كما أن هناك دول أخرى تمزقها الحروب الأهلية رغم كونها موحدة لغويا. فلماذا تتحول اللغة، إذن، في بعض الحالات، إلى رهان يتمحور حوله الصراع الاجتماعي والسياسي ؟

يتبين من خلال تحليل الصراعات الدموية التي عرفتها بعض الدول في آسيا وإفريقيا وأوروبا أن اللغة لا تتحول إلى موضوع للصراع السياسي إلا إذا اقترن بها ظلم اجتماعي وحيف ثقافي. قد تكون المطالب اللغوية أساس نشأة بعض الحركات الإتنية أو الجهوية. غير أن تلك المطالب لا تتحول إلى صراع لغوي إلا في حالة ارتباطها برهانات أخرى، اقتصادية واجتماعية وسياسية.

إن ما يدفع بعض الجماعات المهمشة إلى اتخاذ اللغة رمزا لهويتها ولواء للتعبئة من أجل الدفاع عن مطالبها هو ما يلحق أعضاءها من إقصاء وتهميش على أساس لغوي. وغالبا ما تتزعم حركتها الاحتجاجية نخبة تصطدم طموحاتها بالحاجز اللغوي. فالصراع اللغوي الذي عرفته منطقة الكيبيك في الستينات والسبعينات، مثلا، كان صراعا بين الأقلية الأنجلوفونية المهيمنة اقتصاديا واجتماعيا والأغلبية الناطقة بالفرنسية التي اتخذت من المطلب اللغوي (استعمال اللغة الفرنسية في الإدارة والاقتصاد والعدل وكل الخدمات الاجتماعية) وسيلة للتحرر من هيمنة الأنجلوفونيين (ص. 177).

أما الحركات الانفصالية، فغالبا ما تتزعمها أقليات كانت سائدة في مرحلة تاريخية معينة، ثم فقدت سلطانها لأسباب اقتصادية واجتماعية لفائدة الأغلبية الديموغرافية التي كانت خاضعة لها. ومن أمثلة ذلك ما حدث في كل من بلجيكا وسريلانكا. فمن جملة القواسم المشتركة بين هذين البلدين، المتباعدين حضاريا وتاريخيا، أن الانقسام اللغوي فيهما يقترن بانقسام أيديولوجي وديني واجتماعي (السيخ والهندوس في الحالة الأولى، والكاتوليك والعلمانيون في الحالة الثانية)، وأن الجماعات الداعية فيها للانقسام هي أقليات مكنها المستعمر، في مرحلة تاريخية معينة، من أسباب القوة والنفوذ والسيطرة، قبل أن تطيح بها الجماهير المغلوبة على أمرها ؛ فارتأت أن أفضل وسيلة لاسترجاع مكانتها وامتيازاتها هي الانفصال.

لا يؤدي التهميش والإقصاء الاقتصادي والسياسي في جميع الحالات إلى الصراع بين الفئة السائدة والفئات المسودة. فالمسألة تتوقف على موازين القوة بين تلك الجماعات. فإذا سيطرت إحدى الجماعات على الأخرى سيطرة مطلقة، فإن الجماعة (أو الجماعات) المغلوبة تحاكي، كما يقول ابن خلدون، لغة الجماعة الغالبة ؛ فتقبل طواعية على تعلم لغتها، والتماهي معها، والتنكر للغتها وثقافتها وهويتها الأصلية. وهو ما يدفع الأجيال الصاعدة إلى احتقار (بل وكراهية) لغة آبائهم وأجدادهم، ورفض تعلمها، الشيء الذي يؤدي بالتالي إلى تراجعها وتآكلها ؛ فتجتاحها كلمات وعبارات ومصطلحات اللغة السائدة، لينتهي الأمر بها إلى الانقراض والزوال.

تختلف حدة الصراعات والتوترات اللغوية تبعا لطبيعة الدولة وموقفها من التعدد اللغوي. فالصراعات اللغوية التي عرفتها بعض الدول الفيدرالية التي تعترف بالتعدد اللغوي وترعاه كسويسرا أو كندا، مثلا، أقل حدة وتهديدا للوحدة الوطنية من تلك التي عرفتها بلدان مركزية كفرنسا أو إسبانيا أو تركيا أو سريلانكا. كما أن تلك الصراعات لم تتخذ منحى العنف الذي اتخذته الحركات الانفصالية في بعض الدول المركزية الموحدة مثل حركات كورسيكا والباسك والأكراد والتمور، الخ.

خصص لابيير فصلا كاملا للتعددية اللغوية في إفريقيا. وقد لاحظ، في هذا الصدد، أن غالبية الدول الإفريقية هي من صنع الدول الاستعمارية التي رسمت حدودها وفق مصالحها الخاصة دون اعتبار لواقعها الاجتماعي والاقتصادي واللغوي. فقد فرضت عليها نموذج

الدولة المركزية الموحدة، كما أجبرتها على استعمال لغتها، أي لغة المستعمر، كلغة التعامل الرئيسية في الإدارة والاقتصاد والمجال العمومي. بعد الاستقلال، وجدت تلك البلدان نفسها في مواجهة المشكلة السياسية المتعلقة بتدبير التعدد الثقافي واللغوي، لاسيما وأن بعضها قد ورث عن المستعمر وضعا لغويا في غاية التعقيد. فبعض الدول الإفريقية تتوفر على لغات متعددة لا تسود أية واحدة منها على كل التراب الوطني ؛ مما يجعل اختيارها للغة من تلك اللغات قصد ترسميها محل اعتراض القبائل أو الجهات التي تتكلم اللغات الأخرى. ولعل هذا الوضع هو الذي دفع العديد من الدول الإفريقية إلى اعتماد لغة المستعمر لغة رسمية. فلتفادي الصراعات الداخلية الناجمة عن التعدد اللغوي، حاولت تلك الدول أن تؤسس وحدتها على لغة المستعمر، الشيء الذي لم يمنعها عن الاعتزاز بهويتها أو هوياتها الوطنية، وخصوصياتها الثقافية، والتنديد بالإمبريالية الثقافية الغربية. نتيجة لهذا الوضع، أصبح العديد من اللغات الإفريقية مهددا بالاندثار رغم كون بعضها ما يزال سائدا في المعاملات الخاصة، والحياة اليومية، والحملات الانتخابية، ومختلف أشكال التعبير الجماهيرية، وخاصة منها الأغنية التي تشكل المعقل الرئيسي لمقاومة وصمود اللغات المحلية.

تعرض الكاتب أيضا للوضع اللغوي في بلدان الشمال الإفريقي، وخاصة منها المغرب والجزائر وتونس (دون الإشارة إلى ليبيا ومصر). وقد لاحظ أن اللغات السائدة في الحياة اليومية في تلك البلدان هي خليط من اللهجات البربرية ولهجات القبائل العربية التي استوطنت شمال إفريقيا بعد وفود العرب على المنطقة. في عهد الاستعمار الفرنسي، فرضت السلطة الاستعمارية اللغة الفرنسية في الإدارة والتعليم العصري وجعلت منها لغة التواصل الرئيسة في مجالي المال والأعمال. أما بعد الاستقلال، فإن ما يطبع السياسة اللغوية في هذه البلدان هو التناقض وعدم الانسجام. ففي الوقت الذي تبنت فيه النخبة الحاكمة سياسة التعريب بشكل رسمي، وعملت على تعريب الحياة العامة وبعض الإدارات العمومية، وفرضت اللغة العربية الفصحى لغة للتدريس في المراحل الأساسية للتعليم، حافظت على اللغة الفرنسية في القطاعات والمؤسسات الحيوية للاقتصاد الوطني، وتكوين النخب السياسية والتقنية والإدارية. كما دأبت على تعليم أبنائها في مدارس ومعاهد البعثات والبلدان الأجنبية باللغتين الفرنسية والإنجليزية لتضمن لهم مواقع القيادة والريادة في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. وقد تم ذلك على حساب اللغات الأصلية، وخاصة منها اللغة البربرية (الأمازيغية) التي تم إقصاؤها بشكل ممنهج من التعليم ومن كل المجالات العمومية.

اللغة والوحدة الوطنية

احتلت قضية العلاقة بين اللغة والوحدة، سواء داخل الدولة الواحدة أو بين مجموعة من الدول، حيزا مهما في كتاب لابيير. الأطروحة الرئيسية التي حاول أن يستدل عليها، اعتمادا على المعطيات التاريخية وتجارب العديد من الدول المعاصرة، هي أن الوحدة اللغوية ليست شرطا ضروريا للوحدة السياسية. يقول : «إن المنظرين الدوغمائيين للدولة المركزية الموحِّدة (بكسر الحاء) وحدهم هم الذين يضعون كمبدأ أن الاندماج السياسي مستحيل بدون تمثل لغوي للأقليات ـ الإتنولسانية واستلابها ثقافيا. أما الدول الفيدرالية، فإنها، على العكس من ذلك، تسلم بإمكانية اندماج مجموعات مختلفة في إطار دولة موحدة وكيان سياسي موحد مع المحافظة على هويتها الثقافية. إن رومانشيا في سويسرا، مثلا، ليس أقل اندماجا في وطنه، وتعلقا به، من بروتوني في الدولة الفرنسية، أو باسكي في الدولة الإسبانية ...» (ص. 259).

في معرض حديثه عن الوحدة الأوروبية، أكد لابيير أن تلك الوحدة لا يمكن أن تقوم على أساس اللغة الوحيدة، كما كان يحلم بذلك نابليون بونابارت ومن بعده أدولف هتلر، إذ أن أوروبا ليست سوقا مشتركة فحسب، وإنما هي أيضا مجموعة من الشعوب واللغات والثقافات. صحيح أن للدول الأوروبية تاريخا مشتركا، وثقافة مشتركة، غير أن لكل واحدة منها خصوصياتها المميزة التي يجب على الدول الأخرى أن تحترمها. إن أحد الشروط الرئيسة لتحقيق وحدة أوروبية فعلية هو الاعتراف بالخصوصيات الثقافية واللغوية لشعوبها واحترامها. يستلزم ذلك أن تعترف كل دولة بلغات وثقافات مكوناتها أولا، لأنه لا يمكن لأية دولة أوروبية أن تحترم تنوع اللغات والثقافات الأوروبية إذا كانت لا تحترم التنوع اللغوي والثقافي لشعوبها.

تعني الوحدة الأوروبية، أيضا، حرية التنقل داخل الفضاء الأوروبي، وحركية الأموال والسكان بين الدول الأوربية. فبإمكان إسباني، مثلا، أن يدرس الطب في هولندا، ويفتح عيادته في إيطاليا، ويستثمر أمواله في سويسرا. هذا ما يفرض على الدول الأوروبية أن تنفتح على التعدد اللغوي، وأن تعلم أبناءها أكبر عدد ممكن من اللغات. ويرى لابيير أنه يمكن لكل

أوروبي وأوروبية أن يتعلما ثلاث لغات على الأقل، دون أية صعوبات تربوية أو بيداغوجية تذكر، كما تبين ذلك مجموعة من التجارب.

في إفريقيا، يرى لابيير أن الحل الأمثل للمشاكل اللغوية والثقافية التي يعاني منها العديد من الدول الإفريقية، هو بناء تنظيمات فيدرالية تعترف رسميا بالتعدد الثقافي واللغوي، وتعيد الاعتبار للغات المحلية إلى جانب اللغات الوطنية الكبرى. إن من شأن ذلك أن يساعد على تكوين تجمعات اقتصادية وسياسية كبرى أكثر قابلية للحياة من الدول التي صنعها الاستعمار، وأكثر قدرة على ضمان الاستقرار السياسي، وتحقيق النمو الاقتصادي والاجتماعي، ووضع حد للانقلابات العسكرية والحروب الأهلية التي تمزق الشعوب الإفريقية.

في نفس السياق، ينتقد لابيير الحركات الانفصالية التي تعتقد أن أفضل وسيلة للدفاع عن ثقافتها ولغتها هو الانفصال وتكوين دويلات ممركزة ومستقلة كدولة البروطون ودولة الباسك ودولة كورسيكا، إلخ. إن الأسس التي ستقوم عليها تلك الدويلات، في حالة انفصالها فعلا، لن تكون مغايرة لأسس الدول المركزية التي تريد التخلص من هيمنتها واضطهادها ؛ كما أن استقلالها وسيادتها لن يكونا إلا وهميين.

يرى لا بيير أن الدفاع عن الحقوق اللغوية والثقافية للشعوب الأصلية والأقليات اللغوية ليس شأن تلك الشعوب والأقليات وحدها، بل هو هدف سياسي يمكن أن يتفق حوله كل الذين لا يعطون لنموذج الدولة الوطنية أحادية اللغة قيمة مطلقة وأبدية (ص. 284). فهو جزء لا يتجزأ من النضال من أجل بناء مجتمع ديمقراطي يسوده العدل والمساواة. يقول : «إننا نحكم على مدى ديمقراطية نظام سياسي معين من خلال الطريقة التي يعامل بها أقلياته» (ص. 284). موازاة مع المطالبة باعتراف الدولة بالحقوق اللغوية والثقافية لمواطنيها، يتعين على الجماعات الإتنو ـ لسانية المهشمة أن تعمل على تطوير لغتها، وتحرص على استعمالها في الحياة اليومية، وفي الإنتاج الفكري، والإبداع الأدبي، لأن الممارسة اليومية، وليس العنف اللفظي أو المادي، هي وحدها القادرة على ضمان الحياة والاستمرارية والنمو للغة والثقافة.

خلاصة

يتضمن كتاب جان وليام لابيير كما هائلا من الأحداث التاريخية والمعطيات الميدانية حول السياسات اللغوية المتبعة في العديد من بلدان العالم، وفي القارات الأربع. ولا يسع القارئ إلا أن يعترف بسعة اطلاع هذا الباحث، ودقة ملاحظاته، وغنى المعطيات التي تمكن من جمعها وتقديمها بأسلوب سلس يجمع بين الدقة والوضوح. غير أن شساعة الرقعة الجغرافية التي اتخذها مجالا لبحثه لم تسعفه للإلمام ببعض التفاصيل والجزئيات الهامة في تاريخ بعض الدول والتي لا يستقيم بدونها فهم وضعها اللغوي الحالي ؛ الشيء الذي يضفي على بعض تحليلاته طابعا عاما تشوبه بعض الأخطاء التاريخية، وبعض التحيز أحيانا. من أمثلة ذلك، الطريقة السطحية التي تناول بها الوضعية اللغوية في شمال إفريقيا، حيث اعتمد أساسا على كتابات الفرنسي كراندجيوم التي تميز بتحيز واضح للسياسات اللغوية المتبعة في تلك البلدان، متجاهلا كتابات ووثائق أخرى أكثر غنى وأكثر تجردا.

إن القضايا التي يثيرها كتاب لابيير قضايا جوهرية ومصيرية بالنسبة لمستقبل التعدد اللغوي والثقافي للبشرية. وإذا سلمنا بأن ذلك التعدد يشكل تراثا بشريا تجب المحافظة عليه، فلا شك في أن الحل الذي يدافع عنه، وهو الوحدة في التعدد في إطار الدولة الفيدرالية، هو أفضل حل للمسألة اللغوية. فمن الصعب اليوم الدفاع عن السياسة اللغوية للدولة المركزية التي تسعى إلى بناء الوحدة الوطنية على جثث لغات وثقافات شعوبها، مع العلم بأن الوحدة اللغوية لا تضمن، في أي حال من الأحوال، السلم والأمن الاجتماعيين، ولا تحول دون ظهور حركات انفصالية، أو نشوب حروب أهلية.

مع ذلك، يثير الكتاب مجموعة من التساؤلات تستلزم نقاشا موضوعيا وموسعا بعيدا عن الاعتبارات الأيديولوجية الضيقة. من جملة تلك التساؤلات : ألا يبالغ لابيير في تقديره لقدرة الدولة الفيدرالية على إدماج الجماعات المختلفة المكونة لها دون التضحية بلغاتها وهوياتها ؟ كيف يمكن لدولة مثل الكامرون، التي تتوفر على أكثر من ثلاثمائة لغة، أن تحافظ على كل تلك اللغات ؟ ألا نلاحظ التوجه نحو أحادية اللغة حتى داخل الدول الفيدرالية نفسها كالولايات المتحدة، حيث تهيمن اللغة الإنجليزية على اللغات الأخرى رغم كون دستورها لا ينص على أية لغة رسمية ؟ كيف يمكن التوفيق بين ضرورة المحافظة على أكبر عدد ممكن من اللغات وحاجة

الدولة إلى لغة موحدة تعتمدها لإيصال تشريعاتها وقوانينها وأوامرها لكل مكونات ساكنتها، بغض النظر عن هويتها الثقافية واللغوية ؟ في إطار التحولات التي يعرفها العالم اليوم، وخاصة منها ما يتعلق بعولمة الاقتصاد والسياسة والإعلام، وتزايد حركات الهجرة الداخلية والخارجية بشكل غير مسبوق، أليست البشرية في حاجة إلى لغة عالمية واحدة، متحررة من كل هوية، تكون أداة التواصل بين كافة سكان الأرض، مع إعطاء كل اللغات المحلية والوطنية الأخرى، كل واحدة في موطنها الأصلي، وظائف خاصة تسمح لها بالاستمرار في الوجود ؟ هل يجوز أن ندع السوق وقوانينها، وما يترتب عنها من حروب بين اللغات من أجل الهيمنة والتوسع، تتولى وحدها أمر الحسم في مصير اللغات والثقافات الإنسانية ؟

بيبليوغرافيا مختارة

اللغة / اللغات في المنظومة التربوية وفي المجتمع
(كتب صادرة خلال العشر سنوات الأخيرة)

1. **أسئلة التعريب و رهاناته في التعليم العالي بالمغرب و سوريا : [أعمال اللقاء العلمي الذي نظم بفاس أيام 25 و 26 نونبر 1999]**

من تنظيم عمادة جامعة سيدي محمد بن عبد الله ؛ بتعاون مع الجمعية المغربية لقدماء طلبة سوريا. - فاس : جامعة سيدي محمد بن عبد الله، إيداع 2000. - 96 ص. ؛ 24 سم

2. **بوحموش، عمر**

سيادة اللغة أو لغة السيادة / بوحموش، عمر. - الرباط : دار القلم، 2006 . - 305 ص. ؛ 24 سم

3. **بوكوس، أحمد**

الأمازيغية والسياسة اللغوية والثقافية بالمغرب / بوكوس، أحمد. - الرباط : مركز طارق بن زياد للدراسات والأبحاث، 2004. - 112 ص. ؛ 24 سم

4. **بوكوس، أحمد**

رهانات إدماج الأمازيغية في المنظومة التعليمية / بوكوس، أحمد - أكادير : كلية الآداب والعلوم الإنسانية، إيداع 2002 . - 13 ص. ؛ 24 سم

5. **تدريس اللغة الأمازيغية بالأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين (1 ؛ 2006 ؛ أكادير، المغرب)**

إدماج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية : أعمال الندوة الأولى حول تدريس اللغة الأمازيغية بالأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين بالمملكة المنظمة بأكادير يومي 5-6 ماي 2006 . - [المغرب] : منشورات مجلة «مبادرات تربوية»، 2007. - 1 مج. (91، 20 ص.) ؛ 21 سم **37 . 11 . 0 / 2**

6. **التوري، ميلود**

الحركة اللغوية بالمغرب الأقصى : بين الفتح الإسلامي والغزو الكولونيالي، 1 : تفاعل الألسن / التوري، ميلود. - فاس : مطبعة أنفو برانت، 2001. - 204 ص. ؛ 22 سم

80 . 08 . 1 / 65

7. **جسوس، محمد**

طروحات حول الثقافة واللغة والتعليم / جسوس، محمد - الدار البيضاء : الأحداث المغربية، 2004. - 189 ص. ؛ 21 سم

8. **جغايمي، جامع**

تدريس الأمازيغية رهان حضاري للمجتمع المغربي المعاصر / جغايمي، جامع. - أكادير : مطبعة شروق، 2002. - 78 ص. ؛ 23 سم

9. **الجمعية المغربية للبحث والتبادل الثقافي**

الأمازيغية في ميثاق التربية والتكوين أو سياسة الميز اللغوي / الجمعية المغربية للبحث والتبادل الثقافي.- الرباط : الجمعية المغربية للبحث والتبادل الثقافي، 2000. - [97] ص. ؛ 21 سم

10. **حنداين، محمد**

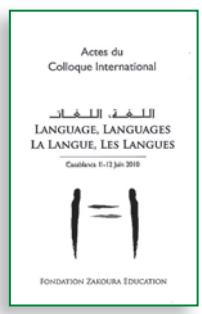
إدماج الأمازيغية في النظام التربوي المغربي : ملاحظات أولية / حنداين، محمد. - الرباط : دار أبي رقراق، 2003. - 60، 36 ص. ؛ 21 سم

11. **خلفي، عبد السلام**

اللغة الأم و سلطة المأسسة : مبحث في الوضعية اللغوية والثقافية بالمغرب / خلفي، عبد السلام. - الرباط : مطابع أمبريال، 2000. - 148 ص. ؛ 21 سم

12. **دروس جامعية افتتاحية، 1984-2002 : في الفكر والحضارة والمجال**

الفاسي إدريس، العروي عبد الله، الجراري عباس... [وآخرون]. - أكادير : كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 2002 . - 285 ص. ؛ 24 سم



13. **الشارف، عبد الله**

أثر الاستغراب في التربية والتعليم بالمغرب / الشارف، عبد الله - تطوان : نادي الكتاب لكلية الآداب والعلوم الإنسانية، 2000. - 111 ص. ؛ 24 سم

14. **شفيق، محمد**

من أجل مغارب مغاربية بالأولوية / شفيق، محمد. - الرباط : مركز طارق بن زياد للدراسات والأبحاث، 2000. - [368] ص. : غلاف مص. ؛ 24 سم

15. **طلال، محمد**

الاتصال والمجتمع في العالم العربي : المكونات والأهداف / طلال، محمد - الدار البيضاء المعهد العالي للصحافة و الاتصال، 2005. - 224 ص. : غلاف مص. ؛ 24 سم

16. **العربي، عيسى**

ظاهرة تعريب بعض التجمعات السكانية الأمازيغية في جبال الأطلس المتوسط : جماعة تسقي بقبيلة آيت عتاب بإقليم أزيلال نموذجا / العربي، عيسى. - الرباط : دار أبي رقراق، 2005. - 181 ص. ؛ 24 سم

17. **الفاسي الفهري، عبد القادر**

أزمة اللغة العربية في المغرب بين اختلالات التعددية وتعثرات «الترجمة» / الفاسي الفهري، عبد القادر. - الرباط : مطبعة المعارف الجديدة، 2005. - 124 ص. ؛ 17 سم

18. **الفاسي الفهري، عبد القادر**

اللغة والبيئة / الفاسي الفهري، عبد القادر. - الرباط : منشورات الزمن، 2003 . - 101 ص. ؛ 17 سم

19. **الفاسي الفهري، عبد القادر**

عن التربية و التعليم و اللغة عند الفاسي علال / الفاسي الفهري، عبد القادر. - الرباط : معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، 2000 . - 34 ص. ؛ 24 سم

20. **الفاسي، علال**

من أجل تفاعل لغوي / تأليف الفاسي، علال ؛ إعداد وتقديم ماء العينين شيبة. - الرباط : مؤسسة علال الفاسي، [2005]. - 141 ص. : غلاف مص. ؛ 21 سم

21. **فنان، أمينة**

من قضايا اللسانيات العربية واللهجية المغربية : لهجة الدار البيضاء نموذجا / فنان أمينة ؛ [تقديم الصوري عباس]، 2005. - 293 ص. ؛ 22 سم

22. **في المسألة الأمازيغية : قضايا وآراء**
[بوغضن إبراهيم، أخياط إبراهيم، العثماني سعد الدين... وآخرون] . - تيزنيت : جمعية سوس العالمة، 2003 . - 104 ص. ؛ 21 سم

23. **الكتاني، إدريس**
ثمانون عاما من الحرب الفرنكفونية ضد الإسلام واللغة العربية / الكتاني، إدريس. - الرباط : نادي الفكر الإسلامي، 2000. - 239 ص. ؛ 24 سم

24. **اللسانيات وتعليم اللغة العربية وتعلمها : أعمال اليوم الدراسي، مكناس في 8 فبراير2001**
[الذي نظمته وحدة اللسانيات بشعبة اللغة العربية وآدابها بـ] كلية الآداب والعلوم الإنسانية ؛ إعداد العماري عبد العزيز، الفوحي أحمد، غزلان عبد الله. - مكناس : كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 2002. - 183 ص. ؛ 21 سم

25. **اللغات الحية في خدمة القضايا الوطنية : [أعمال] ندوة تكريمية للأستاذ المرحوم محمد، أبو طالب، فاس 11 و 12 أبريل 2001**
[نظمتها] جامعة سيدي محمد بن عبد الله . - فاس : جامعة سيدي محمد بن عبد الله، 2002 . - 86، 68 ص. : غلاف مص. ؛ 24

26. **مدخل إلى اللغة الأمازيغية**

اعمر مفتاحة، بوحجر عائشة، بوخريص فاطمة... [وآخرون] ؛ ترجمة لعبدلوي رشيد ؛ مراجعة الوالي محمد والمدلاوي محمد ؛ مراقبة السايب الجيلالي . - الرباط : المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، 2004 . - 1 مج. (136 ص.) ؛ 22 سم

27. **مستقبل اللغات بالمغرب**
تنسيق ابن الفاروق عبد الحميد. - الدار البيضاء : مطبعة النجاح الجديدة، 2002. - 96، 90 ص. : غلاف مص. ؛ 24 سم

28. **المصطلح اللساني والأدبي في درس اللغة العربية بالتعليم الثانوي : أعمال اليوم الدراسي الذي نظم يوم 13 يناير 2001 بخنيفرة**
شعبة اللغة العربية بالمدرسة العليا للأساتذة بمكناس . - مكناس : مجلة وليلي، 2001 . - 109 ص. : غلاف مص. ؛ 21 سم

29. **مكانة الترجمة في الحفاظ على اللغة : [أشغال الندوة التي عقدت] بالرباط أيام 11-12 دجنبر 2003**

[نظمها] مركز الترجمة والتوثيق والنشر والتواصل، وحدة الترجمة ؛ تحت إشراف السايب الجيلالي، شعبهي أحمد، الولي. محمد - الرباط : المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، 2004. - 102، 80 ؛ غلاف مص. ؛ 24 سم

30. **منتدى المواطنة (المغرب)**

الأمازيغية : إشكاليات وقضايا / أعده منتدى المواطنة ؛ بإشراف المختار بنعبدلاوي ؛ المراجعة اللغوية جمال بندحمان. - الرباط : منتدى المواطنة، 2004 . - 353 ص. ؛ 21 سم

31. **ناظم، عبد الجليل**

البلاغة والسلطة في المغرب / ناظم عبد الجليل. - الدار البيضاء : دار توبقال، 2002. - 216 ص. ؛ 24 سم

32. **النحو الوظيفي واللغة العربية : [أعمال] الندوة التكريمية للأستاذ أحمد المتوكل [التي احتضنتها كلية الآداب عين الشق]**

تنظيم شعبة اللغة العربية وآدابها ؛ تنسيق نعيمة الزهري . - الدار البيضاء : كلية الآداب والعلوم الإنسانية عين الشق، 2005. - 166 ص. : غلاف مص. ؛ 24 سم

33. **ندوة لجنة اللغة العربية (02 ؛ 2005 ؛ فاس، المغرب)**

قضايا استعمال اللغة العربية في المغرب : [أعمال الندوة الثانية المنعقدة بفاس يومي 25 و 26 ماي 2005] / [تنظيم لجنة اللغة العربية التابعة لأكاديمية المملكة المغربية]. - الرباط : أكاديمية المملكة المغربية، 2006. - 288 ص. ؛ 24 سم

شروط النشر في المجلة

مسطرة تقويم النصوص

تخضع كل النصوص المقترحة على مجلة **«المدرسة المغربية»** للقراءة من طرف مقررين مختصين تحددهما هيئة التحرير. وبناء على التقويم الذي يقدمه المقرران ونتائج المناقشات التي تتم داخل هيئة التحرير ـ في إطار جهل تام باسم المؤلف ـ، ينقل مدير التحرير كتابة القرار النهائي إلى كاتب النص. وذلك في أجل لا يتعدى شهرين بعد استلام النص المقترح.

مواد المجلة

تنشر **«المدرسة المغربية»** صنفين من النصوص :

الدراسات : التي تصدر ضمن ملف موضوعاتي يعلن عنه سلفا أو تلك التي ترد على المجلة بمبادرة من مؤلفيها والتي قد تنشر خارج الملف أو ضمن مواد إصدار عادي.

يجب ألا يقل حجم الدراسة عن 30.000 رمز مطبعي وألا يزيد عن 40.000 رمز مطبعي (بما في ذلك الفراغات والهوامش والجداول والرسوم البيانية...).

المراجعات والمتابعات : يتعلق الأمر هنا بالقراءات النقدية للإصدارات الحديثة المتعلقة بمجال تخصص المجلة أو المتابعات للأحداث والوقائع الدالة في حقل التربية والتعليم. وهي مقالات يجب أن تتراوح ما بين 10.000 و 15.000 رمز مطبعي (بما في ذلك الفراغات والهوامش).

يمكن للمراجعات النقدية أن تتناول بالتحليل كتابا أو عدة كتب، كما يمكن أن تهم عددا خاصا من مجلة أكاديمية أو أكثر، بغض النظر عن لغة الإصدار الأصلية. ويشترط في هذا الصنف من المقالات أن يطرح إشكالية الكتاب/الكتب أو المجلة موضوع المراجعة، رابطا إياها بالنقاش العلمي الجاري في الموضوع وطنيا ودوليا. كما يتوجب تفادي العرض التقريري لمحتويات النص موضوع المراجعة واستخدام عنوان مغاير لعنوان الكتاب.

لغة النشر

تعتبر العربية لغة النشر الأساسية في المجلة، غير أنه يمكن قبول دراسات بلغات أجنبية مثل الفرنسية والإنجليزية والإسبانية.

الترجمات

تتولى المجلة نشر الترجمات العربية لنصوص نظرية أساسية أو تأسيسية في مجال تخصصها، أو الترجمات العربية لدراسات تحليلية أو نقدية تتناول تجارب مهمة في ميدان التربية والتعليم أو تقارير علمية دولية أو جهوية أو وطنية قد تفيد الدارسين والمهنيين والقائمين على السياسة التربوية.

طبيعة النصوص وطريقة تقديمها

يجب ألا تكون النصوص المقترحة للنشر قد سبق نشرها سواء ضمن مواد مجلة أخرى أو في أعمال ندوة ما أو على موقع إلكتروني معين.

تبعث النصوص إلى المجلة في صيغة إلكترونية (Word2003/2007) ويشترط أن تكون المساهمات

موثقة بالإشارات المرجعية وفق الترتيب الآتي : اسم المؤلف (الاسم العائلي متبوعا بالاسم الشخصي)، عنوان الكتاب أو المقالة (في هذه الحالة الأخيرة يوضع العنوان بين « »)، متبوعا بعنوان المجلة والعدد وتاريخه ورقم الصفحة. أما عندما يتعلق الأمر بكتاب، فيشار لدار النشر ومكانه وتاريخه ورقم الصفحة. ويتم وضع الهوامش في أسفل الصفحة وفق ترتيب آلي.

يجب أن تُرفق كل دراسة بمختصر (ما بين ستة إلى عشرة أسطر) محرر بنفس اللغة يستعرض الموضوع الرئيسي للدراسة.

كما يجب أن تقرن النصوص المعروضة للنشر بنبذة مختصرة عن المسار العلمي والمهني للمؤلف (الوظيفة، المؤسسة التي ينتمي إليها، آخر أعماله المنشورة...). وهي بيانات لن يتم نشرها أثناء عملية التقويم.

الصلاحيات التحريرية للمجلة وحقوقها

تحتفظ هيئة تحرير المجلة بصلاحية إدخال كل التصويبات المطلوبة على النصوص التي يتم قبول نشرها. كما يمكن أن تطلب من المؤلف إجراء بعض التعديلات على النص قبل نشره. وقد تتولى أيضا حذف أو تعديل أو إعادة كتابة بعض الفقرات وتغيير عنوان المقالة وإحداث عناوين فرعية إذا اقتضى الحال ذلك، وتوخيا لأكبر قدر من الجودة التحريرية والمقروئية، على ألا تمس تلك التعديلات الشكلية بجوهر النصوص.

يتنازل المؤلف، في مقابل نشر مقاله ضمن مجلة «المدرسة المغربية»، عن حقوق الملكية الفكرية في كل العالم وبمختلف الأشكال والحوامل (الترجمات، الإصدارات الإلكترونية وعلى الانترنيت، إلخ.) ومع ذلك يمكن له بعد الحصول على إذن مكتوب من المجلة إعادة نشر مقاله شريطة ذكر المصدر، أي «المدرسة المغربية».

إذا كانت المجلة تبعث بإشعار مكتوب للمؤلفين الذين تقبل أو ترفض نصوصهم، فإنها غير ملزمة بتقديم أي تبرير لقرارها بعدم نشر المقالات المعروضة عليها.

كما تحتفظ المجلة بحقها في نشر المقال المجاز في العدد المناسب وفق خطة هيئة التحرير.

التعويض المادي

يحصل المؤلفون الذين تنشر مساهماتهم ضمن مواد المجلة على تعويض مالي، تختلف قيمته بحسب طبيعة النصوص (دراسات/قراءات ومتابعات). كما ترسل إليهم أربع نسخ من العدد المتضمن لمساهمتهم.

المراسلات

تبعث جميع المراسلات والنصوص المقترحة إلى سكرتارية التحرير (السيدة مريم لوطفي) على العنوان الآتي :

المجلس الأعلى للتعليم
المجمع الإداري لمؤسسة محمد السادس للنهوض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين،
جناح 2i، شارع علال الفاسي، مدينة العرفان، الرباط
ص.ب. 6535 : **الرباط – المعاهد**
تلفون : 25 44 77 37 05 - **فاكس :** 12 46 77 37 05
البريد الإلكتروني : almadrassa.almaghribiya@cse.ma

كتاب العدد

ميلود احبادو

أستاذ التعليم العالي سابقا بكلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس ـ السويسي. له العديد من المؤلفات والدلائل والمجزوءات المنجزة في إطار عمله الجامعي أو في إطار التعاون مع المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ومشاريع التعاون الدولي مع منظومة التربية والتكوين بالمغرب، وذلك في مجالات متنوعة، أهمها : المناهج، تدريس اللغة العربية، التكوين، التقويم، التدبير، التواصل، بلورة المشاريع للارتقاء بأداء المؤسسات وجودة التعلمات.

عز الدين أقصبي

أستاذ التعليم العالي بمركز التوجيه والتخطيط التربوي. مجالات الاختصاص : الاقتصاد، اقتصاد الشغل وسوق العمل، تقويم المشاريع والمنظومة التربوية. ناشط في المجتمع المدني وطنيا ودوليا، لاسيما في مجال محاربة الرشوة.

همت آخر أعماله وأنشطته مشروع مؤشر المجتمع المدني (2010-11)، إرساء مؤشر الميزانية المفتوحة (Open budget) (2006-2010)، كلفة ضعف التمكن من اللغات (المجلس الأعلى للتعليم، 2010)، واقع حال الرشوة (المعهد الملكي للدراسات الاستراتيجية 2009).

حماني أقفلي

أستاذ باحث، مدير المدرسة العليا للأساتذة بمكناس، من آخر أعماله : **السلوك الاجتماعي والسياسي للنخبة المحلية**، منشورات طارق بن زياد، 2004، **والثقافة والتنمية البشرية**، منشورات عالم التربية، 2006.

رحمة بورقية

أستاذة السوسيولوجيا ورئيسة جامعة الحسن الثاني ـ المحمدية ، الدار البيضاء سابقا، من آخر إصداراتها : **مواقف: قـ ـايا المجتمع المغربي على محك التحول**، المحمدية : كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 2004 ؛ **نحو سوسيولوجيا الجامعة**، المحمدية : منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 2003.

أحمد بوكوس

أستاذ باحث، عميد المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، من منشوراته :

- **Phonologie de l'amazighe**, Rabat, Publication de l'IRCAM, 2009 ;
- **Alphabétisation et développement durable au Maroc : réalité et perspectives** (avec Fatima Agnaou), Ed. Faculté des lettres et des sciences humaines, 2001
- **Dominance et différence : essais sur les enjeux symboliques,** Le Fennec, 1999.

البشير تامر

أستاذ باحث، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، ومدير كرسي اليونسكو لمحو الأمية وتعليم الكبار. من آخر أعماله :

Evaluation des apprentissages en alphabétisation, Direction de la lutte contre l'analphabétisme, 2009

تاريخ المغرب : منتصف القرن التاسع عشر – 1912، منشورات مركز الدراسات العربية، 2001.

ناجية حجاج حسوني

عميدة كلية الطب والصيدلة، جامعة محمد الخامس بالرباط ؛ عضوة في العديد من المحافل العلمية الدولية، ولاسيما الجمعية المغربية لأمراض الروماتيزم، والتي تعتبر من مؤسسيها، الجمعية الفرنسية لأمراض الروماتيزم، الجمعية الفرنسية للطب وجراحة الرجل، والعصبة الإفريقية ضد الروماتيزم ؛ حاصلة على العديد من الجوائز بما فيها الميدالية الذهبية للجمعية الأكاديمية الفرنسية «فنون-علوم-آداب» (ماي 2009) ؛ عضوة الأكاديمية الفرنسية للطب (فبراير 2010).

عبد الرحمان الرامي

مدير المختبر الدولي للبحث في التربية والتكوين وأحد مؤسسيه. أستاذ سابق للتعليم العالي، شغل منصبي مدير المناهج بوزارة التربية الوطنية ومدير مركز تكوين مفتشي التعليم. كما أسس مختبر هندسة الديداكتيك والبيداغوجيا.

مبارك ربيع

باحث في علم النفس، أستاذ بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، من آخر مؤلفاته : **التربية والتحـــيث**، دار الأمان، 2005.

عبد السلام الشدادي

مؤرخ وأستاذ بجامعة محمد الخامس (الرباط). سبق له أن تولى إدارة البحوث بمدرسة الدراسات العليا في العلوم الاجتماعية (باريس)، وعمل أيضا كأستاذ زائر بجامعات أمريكية (برنستون، هارفارد ويال). ألف العديد من الدراسات حول الفكر والثقافة العربية الإسلامية. وتألق على وجه الخصوص في حقل الدراسات الخلدونية ونشأة علم التاريخ عند المسلمين. من منشوراته :

- **Ibn Khaldûn, l'homme et le théoricien de la civilisation,** Gallimard, 2006.
- Les Arabes et l'appropriation de l'histoire, Actes Sud, 2004
- **Education et culture au Maroc : le difficile passage à la modernité,** Ed. Le Fennec, 2003.
- **Livre des exemples d'Ibn Khaldûn,** Gallimard, (Bibliothèque de la Pléiade), 2002, (traduction).

محمد الحسن غربي

أستاذ بكلية الطب والصيدلة بالرباط، مختص في الغدد وداء السكري ؛ عضو اللجنة المغربية لأخلاقيات البحث الطبي الحيوي بنفس الكلية.

محمد القبلي

أستاذ التعليم العالي بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط (1962-1975) ؛ عميد نفس الكلية (1975-1979) ؛ حائز على كل من الجائزة الفرنسية Palmes Académiques (باريس 1979) ؛ جائزة المغرب للعلوم الإنسانية والاجتماعية (1987) وجائزة الأطلس الكبير (2000). عميد جامعة تطوان (1989-1993) وجامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس (1998-2003). حاليا مدير المعهد الملكي للبحث في تاريخ المغرب (منذ 2005).

من آخر أعماله :

- « **A propos du Makhzen des origines : cheminement fondateur et contour cérémonial** », in Maghreb Review, Vol. 30, I, 2005.

أحمد معتصم

دكتور في علوم التربية وفي السوسيولوجيا السياسية. باحث بالمعهد الوطني للبحث العلمي بباريس (فرنسا). أصدر العديد من المؤلفات حول الوضع اللغوي المغاربي والمغربي على وجه الخصوص، نذكر منها :

- **Arabisation et langue française au Maghreb**, Presses de France, 1992
- **Francophonie-Monde arabe : un dialogue est-il possible** ? L'harmattan, 2001
- **Langages du Maghreb face aux enjeux culturels euro-méditerranéens**, L'harmattan, 2006
- **Dialogue de sourds et communication langagière en Méditerranée**, L'harmattan, 2006

ليلى مسعودي

أستاذة التعليم العالي، ومديرة مختبر اللغة والمجتمع بجامعة ابن طفيل بالقنيطرة. درست بكل من شعبة اللغة العربية وآدابها وشعبة اللغة الفرنسية وآدابها بجامعة ابن طفيل بالقنيطرة. مسؤولة، سابقا، عن قاعدة المعطيات المعجمية بمعهد الدراسات والأبحاث للتعريب تحت إشراف الدكتور أحمد الأخضر غزال.

من آخر منشوراتها :

- **Langue spécialisée et technolecte: quelles relations?** in: Revue Meta, presses universitaires de Montréal, pp 127-135, 2010

محمد ملوك

أستاذ التعليم العالي متخصص في اللسانيات، جامعة محمد الخامس السويسي، خبير في التقويم، مؤلف لعدة مقالات في ديداكتيك اللغات (ديداكتيك لالغة الإنجليزية) وتقارير في مجال علوم التربية.

عبد الحي المودن

أستاذ العلوم السياسية والسوسيولوجيا السياسية والعلاقات الدولية، كلية الحقوق، جامعة محمد الخامس، الرباط. من آخر أعماله : «من الاختيار التوافقي إلى الدمقرطة»، مجلة آفاق، عدد 75، 2007 و«العنف السياسي في مغرب الاستقلال في من الحماية إلى الاستقلال : إشكالية الزمن الراهن»، الرباط : منشور كلية الآداب، 2006.

عبد الرحمن المودن

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر بكلية الأدب بالرباط إلى غاية 2005، ورئيس شعبة التاريخ ومدير وحدة التكوين والبحث «المتوسط والعالم الإسلامي» سابقا بنفس الكلية. حاليا، خبير بالمعهد الملكي للبحث في تاريخ المغرب بالرباط. من آخر منشوراته :

- **El Moudden, A., (coordonnateur et al.)** «Etudes subalternes» et histoire du Maroc, Publications de la Faculté des Lettres de Ben Msik, Casablanca, 2011.

عبد اللطيف المودني

دكتور في السوسيولوجيا، باحث في التربية، الأمين العام للمجلس الأعلى للتعليم.

مائدة مستديرة

اللغات في المدرسة المغربية

تقديم

التعدد اللغوي : قضايا سوسيو سياسية
عبد الحي المودن

ظاهرة التعدد اللغوي ومضاعفاتها في المحيط المجتمعي والتربوي المغربي
مبارك ربيع

أبعاد التدبير البيداغوجي للغات
عبد اللطيف المودني

تدبير تدريس اللغات : الواقع والمأمول
ميلود أحبادو

المدرسة المغربية وضرورات التوفيق بين لغات الوجدان ولغات العلم
محمد القبلي

مفارقات الوضع اللغوي المغربي
عبد الرحمن المودن

اللغات في المدرسة المغربية

في إطار إعداد إصدارها الثالث، نظمت «المدرسة المغربية»، يوم 29 شتنبر 2010، بمقر المجلس الأعلى للتعليم (الرباط)، مائدة مستديرة شاركت فيها نخبة من الباحثين والخبراء المهتمين بقضايا التربية والتكوين وتعليم اللغات بصفة خاصة. ويجد القارئ في القسمين العربي والفرنسي أرضية اللقاء ونصوص بعض المداخلات التي راجعها أصحابها ووافقوا مشكورين على نشرها ضمن مواد هذا العدد.

التعددية اللغوية: قضايا سوسيو ـ سياسية

عبد الحي المودن
جامعة محمد الخامس، الرباط

تتضمن مداخلة الأستاذ عبد الحي المودن ضمن أشغال المائدة المستديرة «اللغات في المدرسة المغربية»، مجموعة من الملاحظات تتعلق بمواقف وسلوكات الفاعلين المجتمعيين الأساسيين المساهمين والمنتجين للنقاش العمومي حول «التعدد اللغوي» في المحيط المغربي. كما تسلط الضوء أيضا على مجموعة من القضايا المؤطرة للاختيارات اللغوية القائمة سواء ارتبطت بسياسات الدولة أو بالمجتمع أو السوق أو التحولات العميقة التي يعرفها مشهد الإعلام والاتصال، وآثار كل ذلك على القيمة الرمزية لكل لغة داخل المجتمع.

أصبحت اليوم مجلة «المدرسة المغربية» تلعب الدور المتوخى منها عند إنشائها، وهو أن تصبح منبرا لمناقشة قضايا التعليم اعتمادا على مقاربات أكاديمية متنوعة عوض حصرها في الإشكالات النظرية والبيداغوجية التي تهم كليات علوم التربية على وجه الخصوص. وتعتبر مسألة التعددية اللغوية المقررة في التعليم المغربي، وتقييم أولويات تدرسيها، وانعكاساتها على قضايا التنمية والهوية، وهو موضوع الحلقة اليوم، مناسبة لهذا الغرض.

أطرح بداية ملاحظات تنبه إلى ضرورة الاهتمام بدور البعد الذاتي للمحلِّل والذي يطبع النقاش العمومي حول هذا الموضوع، وإلى اتساع المؤسسات والمجالات المنتجة والممارسة للتعددية اللغوية التي لا تنحصر في فضاءات المدرسة العمومية، وتؤثر بشكل ملحوظ في تحديد شروط فهم وتدبير هذه المسألة.

كثيرا ما أسجل في معاينتي للنقاشات العمومية حول التعددية اللغوية اقتصار المتدخلين

على تجاربهم الشخصية في تحليل الموضوع، وفي تحديد مظاهر الخلل في السياسة اللغوية، بل وفي تقديم آرائهم حول كيفية معالجة هذا الخلل، ونادرا ما تقدم إحالات على دراسات أكاديمية حول المواضيع المتداولة. أعزو غلبة الذاتية هاته، ليس فقط إلى النقص الواضح في الدراسات متعددة التخصصات حول الموضوع، بل إلى أن ذكريات التجربة المعاشة التي يحملها المحلِّل، ومعاينته لما يعتبره واقع الحال من خلال الحياة اليومية تجعله يقتنع بامتلاك معرفة كافية للإحاطة بالموضوع وبفهمه وبتحديد موقف راسخ مما يقترحه من حلول. أجد هذه الوضعية عادية عندما يكون الأمر ممارسة لنقاش عمومي حول قضية من القضايا في مجتمع تعددي حر مقتنعٍ بأن الوسيلة المثلى لتدبير الشأن العام، والتي تعتبر المسألة اللغوية إحداها، يتطلب نقاشا لا يشترط فيه تقييده بالخبرة التقنية أو إخضاع البت فيه لسلطة الشهادات والتخصصات. بل إن الديمقراطية، والتي تعتبر اليوم غاية مثلى، ليست سوى حصيلة النقاشات المبنية على التجارب والمعاينات والقراءات الذاتية لمواطنين متساوين في حق إبداء الرأي حول قضاياهم المصيرية.

لكننا الآن مدعوون إلى توظيف خبراتنا الأكاديمية لمعالجة هذا الموضوع، وليس الاقتصار على آرائنا انطلاقا من ممارساتنا في حياتنا اليومية. في هذه الحالة، فإن المساهمة المتوقعة من الخبرات متعددة التخصصات بالنسبة لموضوع التعددية اللغوية، يمكن أن تساهم في عقلنة النقاش العمومي، عن طريق الوعي والاعتراف بالبعد الذاتي كشرط منهجي عند تناول القضايا المتداولة ؛ التعددية اللغوية في هذه الحالة. ويهيء اعتراف من هذا النوع الشروط المشجعة على الانفتاح على مقاربات ورؤى ومواقف متنوعة، وعلى تجنب التوتر الذي تثيره المواجهات بين قناعات ومواقف راسخة. إن الاعتراف بالبعد الذاتي في معالجة مسألة التعددية اللغوية تحوله إلى موضوع للمساءلة المنهجية والنظرية عوض اعتماده كمصدر وحيد أو أساسي للمعرفة. إننا مطالبون عند الاعتماد على الذاتية في معالجة التعددية اللغوية عن جدوى تطبيق تجارب الجيل الذي يعلو صوته في مناقشة الموضوع، وهو في الغالب الجيل الذي يحمل تجارب التعلم خلال العقود الثلاثة الأولى للاستقلال على جيل مطلع القرن الواحد والعشرين. إن التحولات

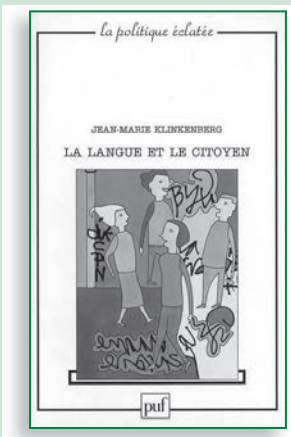
السوسيولوجية الهائلة التي عرفها التعليم وشروط التعلم تجعلنا أمام واقعين مختلفين كل الاختلاف، سواء من حيث أعداد المتعلمين والمعلمين، والأولويات السياسية الدولتية منها أو المجتمعية لكل مرحلة، وحضور التكنولوجيا في التعلم وفي الحياة اليومية، والتغيير الحاصل في حجم الطبقة الوسطى وأذواقها وسلوكاتها، والتنامي الواضح للتعليم غير العمومي. كل ذلك يدعو إلى ضرورة الاجتهاد في فهم ظاهرة التعددية اللغوية في واقع اليوم عوض الارتكاز على ذكريات ماض قد تكون مضللة أكثر منها مساعدة في هذا الشأن.

تظهر محدودية التجربة الذاتية أيضا لدى المحللين الذين يشتغلون في قطاع التعليم، بمستواه العالي العمومي بالخصوص، والذين يمكن اعتبار المساهمين في مجلتنا «المدرسة المغربية» عينة ممثلة لهذه الشريحة، في كونها تُدعى للنقاش بحكم المشروعية التي أكسبها إياها انتماؤها وممارستها للتعليم في القطاع العمومي، ولكنها في نفس الوقت تتخلى في معظمها عن هذا التعليم عندما يتعلق الأمر بالخيارات التي يقوم بها أبناؤها في هذا المجال. بل يمكن المجازفة بالقول بأن المنظرين أو المخططين للتعليم العمومي، هي تلك الشريحة التي دفعت بأبنائها لهجرة هذا التعليم لفائدة التعليم الخصوصي أو الأجنبي في كل مستوياته. تدعو هذه الوضعية، والتي هي في حاجة إلى توثيق امبريقي أدق، إلى ضرورة الاعتراف بأن المنظِّرين للتعليم لا يمثلون الشريحة التي يلج أبناؤها التعليم العمومي. ليس الهدف من هذه الملاحظة إثارة شعور بالذنب ولكنها تدعو إلى ضرورة الوعي بضعف الارتباط بين التعليم العمومي ومنظِّريه، وكون التعليم العمومي لم يعد، كما كان في بدايات الاستقلال، المسلك المؤهِّل للارتقاء الاجتماعي. لذلك فإن الإجابات التي يقدمها المنظِّرون لقضايا التعليم العمومي، بما فيها مسألة اللغات، لا تعنيهم كشريحة اجتماعية لأنهم ومن هذا المنطلق يستثمرون في نماذج أخرى للتعليم غير التعليم العمومي، الأكثر استجابة لاستراتيجيات حركيتهم الاجتماعية.

هناك حاجة للتفكير في التأثير الذي تخلفه وضعية التباعد هاته القائمة بين المنظرين للتعليم وبين واقعهم السوسيولوجي على الكيفية التي يقاربون بها الإشكالات المطروحة وما يطرحونه من أجوبة لهذه الإشكالات، ومن بدائل للوضعية الراهنة. أستنتج من هذه القراءة أنه بالإضافة إلى معالجتنا لمسألة التعددية اللغوية كمواطنين نساهم في النقاش العمومي حول الموضوع، وبالإضافة إلى ضرورة متابعة ما تنتجه كليات علوم التربية من

دراسات، فإن النظر للمسألة من منظور التخصصات العلمية التي ننتمي إليها، تكشف عن أبعاد جديدة أو مهملة لها علاقة بالموضوع، وهو ما يبرر ضرورة معالجة المسألة اللغوية من مقاربات متعددة التخصصات. بالنسبة للعلوم السياسية، تخصصي الأكاديمي، فإننا في المغرب ولحد الآن لم ننتج دراسات متميزة حول الموضوع، هذا في الوقت الذي تسمح به المسألة اللغوية من مقاربة مواضيع ذات علاقة وطيدة بإشكالات السلطة، والتعددية، والهوية، وصنع القرار، والعولمة والعلاقات الدولية، وهي كلها قضايا تدخل في صلب فهم السياسة وتنظيرها. ما سأثيره من ملاحظات هي دعوة إلى ضرورة الاهتمام بهذه القضايا أكثر من كونها استنتاجات محسومة أو موثقة.

أولا، بالرغم من الشعور السائد الذي يغلب فيه انتقاد الوضعية اللغوية في التعليم العمومي مقابل إحساس بالارتياح بالنسبة للتعليم الخاص أو الدولي، إلا أن المسألة تتطلب توثيقا أكثر دقة. ذلك أن مقياس التعدد اللغوي يكاد يقتصر على معيار تدريس اللغة الفرنسية، هذا في الوقت الذي أصبحت فيه السوق العالمية للغات أكثر تنوعا، وهي بالإضافة إلى اللغة الإنجليزية، التي لا زلنا لا نعرف إلا القليل عن وضعيتها في كل من التعليم العمومي وغير العمومي، تشمل أيضا لغات أوربية أخرى على رأسها الإسبانية، واللغات الآسيوية كالصينية واليابانية والكورية. ويمكن أن يشكل هذا الموضوع اللغوي مدخلا مفيدا لفهم ولتحليل التصورات السائدة في المغرب، دولة ومجتمعا، عن العولمة والعالم الخارجي.



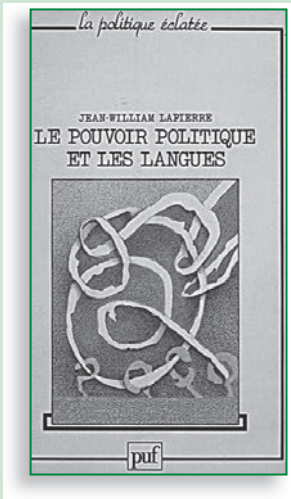
إن الميل الواضح لصالح اللغة الفرنسية في المؤسسات التعليمية غير العمومية، والاتجاه المتنامي نحو تقويتها في التعليم العمومي، يعكس قوة العلاقات المغربية الفرنسية في المجالات الاقتصادية والسياسية والثقافية. إلا أن غياب سياسة تشجع التعددية اللغوية اليوم، يؤشر على عدم تبني رؤية استراتيجية لتنويع العلاقات الدولية للمغرب مستقبلا. ولابد في هذه الحالة، على المستوى السياسي، من البحث في الانعكاسات المحتملة لهذه الخيارات على مستقبل الموقع الاستراتيجي للمغرب على الأمد المتوسط والبعيد.

يجب التنبيه إلى أن اختيار اللغات لا يعكس فقط سياسة تتبناها الدولة، بل خيارات مجتمعية يجب العمل على فهمها هي الأخرى. وإذا كانت اللغة الفرنسية، تحظى بمكانة خاصة على المستوى المجتمعي، فإن عدم الإقبال على لغات غير الفرنسية، باستثناء الإنجليزية نسبيا، يتطلب البحث في التصورات السائدة في صفوف المجتمع حول القيمة العملية لهذه اللغات في عالم الغد. وهذه القضايا تشكل كلها مداخل لفهم الترجمة العملية للتصورات السائدة عن مستقبل العلاقات الدولية، ومدى تأثيرها على استراتيجيات الحراك الاجتماعي التي تتبناها الشرائح المجتمعية المختلفة.

ثانيا، لا تخفى أهمية السياسة العمومية التي تتبناها الدولة في مجال التعددية اللغوية. على المستوى العملي، إنها تترجم في عدد الساعات المقررة لدراسة لغة معينة، ولغة التدريس لمادة من المواد. ولا شك في أن هذه القرارات تحدد قيمة اللغة من خلال النقط التي يحصل عليها الطالب، وتؤثر على حظوظه في التفوق في التخصص الذي يرغب فيه. لكن، وبالرغم من ذلك، فإن الدولة، ومؤسساتها وسياساتها اللغوية، لا تمثل إلا فاعلا واحدا ضمن فاعلين متعددين في هذا المجال، والسياسة العمومية ليست إلا محددا ضمن محددات أخرى تشمل السوق، ووسائل الإعلام والاتصال، والفضاء العمومي، والثقافات المتداولة والمتنوعة شكلا ومحتوى، هذه كلها عوامل تساهم في تحديد القيمة الرمزية والمادية التي ترتبط بلغة ما. ويبرز الدور النسبي للدولة في هذا المجال من خلال الهوة التي تزداد اتساعا بين تركيز خيارات الدولة على اللغة العربية، وبين هامشيتها خارج الأقسام وخارج الطقوس الرسمية. وإذا أضفنا إلى ذلك تنامي التعليم الخصوصي، الذي يحدد برامجه اللغوية بشكل شبه مستقل عن سياسات الدولة، فإن حصر النقاش حول السياسة اللغوية في نطاق الدولة، وإهمال خيارات واستراتيجيات وسياسات الفاعلين الآخرين في هذا المجال لن يكون كافيا لفهم لا الوضعية اللغوية حاليا، ولا آفاقها المستقبلية، كما أنه لن يفيد في بلورة سياسة لغوية عمومية فعالة مقارنة بالسياسات المنافسة غير العمومية. ويبقى التحدي الذي يواجه أية سياسة لغوية عمومية واعية بتعدد الفاعلين والمؤسسات المؤثرة في هذا المجال هو إيجاد التوازن المناسب بين الاستجابة لواقع لغوي قائم والتأثير الفعال على هذا الواقع لما يخدم استراتيجية دولتية متعددة الأبعاد.

ثالثا، بالإضافة إلى تعددية الفاعلين المؤثرين في السياسة اللغوية، فإن وسائل التعلم

بصفة عامة وتعلم اللغات بصفة خاصة تشهد تطورا ملحوظا أبرز مظاهره الدور المتنامي لتكنولوجيا الاتصال والمواصلات في ممارسة اللغات، وفي التأثير على استعمال اللغة كوسيلة للتعبير تعطي الأولوية للسرعة وللتلخيص والاقتضاب على حساب احترام القواعد اللغوية وتقاليد التعبير المتوارثة، ومن نتائج هذه التحولات ما أصبح يعرف في صفوف المدرسين بتدني المعرفة اللغوية مقارنة بالفترات السابقة التي كانت الكتابة الورقية اليدوية تمثل الأسلوب السائد للتعلم والتعبير. إن تقييم مستوى المعارف اللغوية في المغرب يجب ألا يغفل هذه التحولات التي تعرفها الممارسات اللغوية على المستوى الدولي والتي ستسمح بتقييم موضوعي عوض اعتبار تراجع مستوى اللغات في التعليم المغربي كحالة استثنائية.



رابعا، لا يمكن إغفال العلاقة القائمة بين اللغة والسلطة السياسية[2]، وتشكل التعددية اللغوية مدخلا لفهم مصادر الشرعية والنفوذ المتوفرة للأطراف المتنافسة في مجتمع تعددي. تطغى على الجدل السياسي المتعلق بالتعددية اللغوية الحسابات الإيديولوجية التي يكون هدفها الأساسي هو التأثير على قرارات الدولة في توزيع مواردها لصالح لغة دون أخرى، والتي تعني عمليا تحديد عدد الساعات المخصصة للغة ما والحسم في اللغة التي تدرس بها المواد المقررة، وتقنين استعمال اللغات في المؤسسات العمومية. كما أن الجدل يتسم بمعالجته للمسألة اللغوية بتصورات عن القيمة العملية للغات وعن هرمية مشروعية الهويات المتنافسة. تدخل في هذا المبارزات بين الدعاة للفرنسية باعتبارها اللغة التي تضمن شروطا أفضل للشغل والحداثة، وللعربية باعتبارها لغة الدين ولغة الحركة الوطنية، وللأمازيغية باعتبارها لغة الشعب الأصلي. في غياب دراسات حول الموضوع من منظور العلوم السياسية، أكتفي بطرح فرضيات تدعو للبحث أكثر من كونها تقدم استنتاجات نهائية. إن لكل لغة مصادر قوتها السياسية.

2- LAPIERRE, Jean-Willam, *Le pouvoir politique et les langues : Babel et Léviathan*, Paris : Presses Universitaires de France, 1988.

إضافة إلى كتابات بوكوس، أحمد، الغنية حول الموضوع، أذكر منها :

BOUKOUS, Ahmed, *Dominance et différence : essais sur les enjeux symboliques*, Casablanca : Ed. le Fennec, 1999.

وتكمن قوة اللغة العربية في انتشارها الواسع وفي ترسخ جذورها تاريخيا داخل مؤسسات الدولة وفي صفوف المجتمع العالِم والديني ؛ بينما يمثل الاقتصاد المهيكَل، وهو في المغرب مجال فرانكوفوني بامتياز، مصدر قوة اللغة الفرنسية. ويشكل الإحساس بالذنب وبالمسؤولية تجاه التهميش الذي عانت منه الأمازيغية من طرف مؤسسات الدولة والمجتمع العالِم، بالرغم من كونها تعتبر بعدا أساسيا من الهوية المغربية، وهذا الإحساس الذي اتسع اليوم لدرجة غير مسبوقة، مصدر قوة اللغة الأمازيغية. لا بد لأي سياسية لغوية فعالة من أن تعمل على فهم أعمق لهذه الأبعاد السياسية، وأن تنتبه إلى الحسابات الإيديولوجية التي تنطلق من مواقف مبدئية مسبقة والسائدة في النقاش العمومي حول الموضوع، والتي هي في حاجة إلى التحقق الأكاديمي الضروري.

خامسا، تخلق وضعية التعددية اللغوية عراقيل كما أنها توفر إمكانيات أمام الأهداف الكبرى التي تسعى السياسة اللغوية إلى تحقيقها. وبالرغم من أن هناك شبه إجماع حول ضرورة الاعتراف بواقع التعددية اللغوية، إلا أنه مع ذلك يبرز في هذا النقاش ترتيب للغات حسب أولويات الداعين إليها ما بين موقف يعطي الأولية للغة الفرنسية وآخر يركز على العربية وثالث يطالب بأولوية تعميم تدريس الأمازيغية إلى جانب الفرنسية والعربية أو إحداهما. يُقدّم في خضم التنافس بين هذه المواقف رأي أول يعتبر اللغة وسيلة محايدة لنقل المعرفة وتعلمها وأن تحقيق هذه الأهداف يقتصر على ضرورة توفر الشروط المادية التي تسمح بتطوير لغة ما، من كتب مدرسية وقواميس ومناهج ملائمة وعلى ضرورة تشجيع أو إجبارية تداولها. من هذا المنظور، فإن لا اللغة العربية ولا الأمازيغية تفتقر مقارنة بباقي اللغات إلى المؤهلات التي تسمح لها بأن تتحول إلى لغة وطنية وإلى لغة المعرفة العالمية. يرى رأي ثاني أن اللغة ليست وعاء محايدا يحمل معرفة خالصة، بل إن لكل لغة خاصياتها التي تؤثر على نوعية المعارف التي تنقلها وعلى درجة تلاؤمها مع أنواع معينة من المعرفة دون أخرى. ولعل الإشارات الأكثر بروزا في هذا الباب هو اعتبار اللغة العربية حاملة لثقافة دينية متجذرة قاصرة عن أن تتلاءم مع الحداثة العلمانية، وأن الأمازيغية بالمقابل مؤهلة أكثر لتحقيق هذا الغرض ؛ أو أن مصطلحات كل من العربية والأمازيغية تفتقدان إلى الغنى والوضوح والدقة التي تتطلبها المعرفة التقنية الدقيقة وهي الشروط التي تتوفر في اللغة الفرنسية ؛ أو أن الفرنسية هي لغة غربية أجنبية غير قادرة على أن تعبر على الخصوصيات الثقافية الوطنية. تعكس هذه المواقف المتداولة بشكل عفوي في جلها

بالمغرب نقاشات نظرية بين اللسانيين بالخصوص، تعرف في الولايات المتحدة على سبيل المثال تقلبات منذ الأربعينيات، بدأت باعتبار اللغة وعاء محايدا قادرا على أن يحمل وينقل بإخلاص أي نوع من الثقافات والمعرفة، إلى اعتبارها في مطلع الأربعينيات متشبعة بخصائص ثقافية تحمل فهما مسبقا للعالم وللأشياء، إلى التركيز بعد ذلك على أن اللغة لا تحمل فهما مسبقا ولكنها تقتصر على تحديد أولويات ثقافية تقوم كل لغة بإبرازها بشكل متميز[3]. إن التفكير في كيفية تدبير التعددية اللغوية في المغرب لا يمكنه أن يقفز على هذا النقاش النظري الضروري لأية سياسة لغوية عقلانية وفعالة، خاصة وأن عددا من المواقف المتبناة في هذا الموضوع تنطلق من أجوبة محسومة على أسئلة لا زالت (ولربما ستظل كذلك) موضع خلافات على الصعيد العالمي. في انتظار تعميق فهمنا لهذه الإشكالات، في إطار مشاريع بحث تتبناها مجلة «المدرسة المغربية» مثلا، أدعو إلى تجاوز الدعوات التي تنطلق من أطروحة الخصائص الثقافية، والتي تدعو للتخلي عن لغة سجينة قيود متعارضة مع العلم، أو تلك التي تطالب بتبني لغة ما لما توفره من شروط لغوية تضمن المعرفة. لا يجب إغفال الأبعاد الإيديولوجية في هذه المواقف. عوضها، أدعو إلى الاستفادة من الخصائص الثقافية التي توفرها اللغات، ومن توظيفها جميعها في تطوير مقاربات متنوعة للتعلم والبحث والتعبير، وهي كلها أدوات ضرورية للتعامل مع العالم المعقد الذي لا يمكن لأية لغة أن تدعي احتكار فك أسراره.

3- DEUTSCHER, Guy, «Does Your Language Shape How You Think ?», in *New York Times*, August 26, 2010.

ظاهرة التعدد اللغوي ومضاعفاتها في المحيط المجتمعي والتربوي المغربي

مبارك ربيع
جامعة محمد الخامس، الرباط

يؤكد الأستاذ مبارك ربيع في مداخلته ضمن أعمال المائدة المستديرة على أخطار تعدد لغوي معيش لا تستوجبه متطلبات مسايرة التطور العلمي والتكنولوجي فحسب، بل يوجهه ما يسميه «البراغماتية الآلية المباشرة». وهو سلوك منتشر في المجتمع، وفي المدرسة يضحي بـ «التوازن اللغوي التوزيعي» بين اللغات الوطنية واللغات الأجنبية، ويقبل بأخطار التعدد على الشخصية القاعدية، وإضعاف «الروح الوطنية» والقيم المرتبطة بها.

يمكن القول بصفة عامة، إن التعدد اللغوي متجذر في المغرب بدرجة أو بأخرى، منذ أقدم عصوره، بحكم موقعه واتصاله بمختلف التيارات والحضارات. كما يمكن القول إن المدرسة المغربية الحديثة مع مرحلة الاستعمار، تعاملت في برامجها مع التعدد اللغوي بمنهجية خاصة ومبسطة بساطة الأهداف التي كانت تسعى إليها، والمتمثلة في التمكين للغة المستعمر، بما يكوّن أطراً دنيا أو وسطى نسبياً، وهي في كل الأحوال مجرد أطر مساعدة تنفيذية، في دواليب الدولة المختلفة.

وأبرز ما تميزت به استراتيجيا مرحلة الاستقلال، هو ترسيخ دور المدرسة المغربية في تكوين أطر الدولة الوطنية من جميع المستويات، على أساس «المغربة والتعريب»، رغم التذبذب والتعثر في هذا الاتجاه، إن لم نقل التقاعس والتخلي في بعض المراحل، ولاسيما فيما يخص الجانب اللغوي في الموضوع، وهو «التعريب» الذي سيصبح مجرد شعار للذكرى والتذكير.

إن الطرح الحالي للمسألة اللغوية في المدرسة المغربية من جانبها التعددي، عرف تغيرا نوعيا في الحدة المنهجية على الأقل، أي بغض النظر عن كيفيات المواجهة والمعالجة المختلفة

حسب الموقع والمؤسسة، ذلك أنه طرح يتغذى من مقتضيات التحديث المجتمعي، بقدر ما ترفده عوامل الديموقراطية الثقافية من جهة، ودواعي العولمة الدولية من جهة ثانية، علاوة على عوامل ودواع أخرى متداخلة ومختلفة.

وهنا نلحظ عناصر التعدد اللغوي في المدرسة المغربية، متمثلة في اللسنية الوطنية العربية والأمازيغية، بجانب التعدد الأجنبي متمثلا في الوجود التاريخي للفرنسية والإسبانية، بحكم العلاقة الاستعمارية السابقة، وبحكم الجوار والقرب المستمرين، مع مزاحمها الأكبر في المرحلة الراهنة وهو اللسان الإنجليزي ؛ يضاف إلى ذلك كله الدوارج ذات الأصول العربية والأمازيغية.

وليس من الصعوبة بمكان، تلمس المبادئ المبررة لهذا التعدد، لكن من المتعذر إنكار الصعوبات المبدئية التي تواجه المتعلم المغربي، أمام هذه الظاهرة التعددية، بطبيعتها التراكمية وغير القابلة بحكم هذه الطبيعة، كما بحكم الوظائف المختلفة، لأية عمليات تركيبية أو اختزالية، بما يجعل المتعلم محكوماً بتحصيلها وتعلمها كلا، على مقتضى ما تسمح به الأحوال، إذ بينما تبقى بعض أطراف هذا التعدد موكولة إلى العفوية والتفاعل المجتمعي، فإن بعضها الآخر يوكل إلى المؤسسة المدرسية.

تفرض المعالجة طرح أسئلة من قبيل ما هو تصورنا للغة ؟ ماذا نريد للغة وبها ؟ ما هو نمط الشخصية التعلمية التي نود تشكيلها بواسطة اللغة ؟ وهنا تبدو اللغة بطبيعتها منظومة رمزية تعبيرية، يخلقها الإنسان وفق احتياجاته ومداركه، ترتقي وتغتني بارتقائه واغتنائه والعكس، ومن ثم فإن الوظيفة المبدئية تواصلية، لتصبح معرفية بعد ذلك.

أما من منظور المراد بتعلم اللغات، إذا استعملنا لغة الاقتصاد والمال، وهي ليست غريبة عن مجال التنشئة والتعليم، باعتبار ذلك مجال استثمار حقيقي واستراتيجي، سواء بالنسبة للأسر مهما كان مستواها ومحدودية تطلعها، أو بالنسبة للدولة في مشاريعها وآفاق خططها الشمولية ؛ فإننا يمكن أن نقول إن التعليم، وهو في الواقع يمثل عمليات تحويل المال إلى معرفة، باعتباره يقوم على المال أساساً من حيث ما تتطلبه إقامة المؤسسات وتجهيزها وتكوين الأطر الكفأة للقيام برسالتها، وصولا بذلك كله إلى إنتاج المعرفة، يتطلب لإتمام

الدورة الاقتصادية. إن عمليات تحويل هذه المعرفة إلى مال، في صور ما، من مقاولاتية أو غيرها من الوظائف والأدوار المنتجة والمدرة للدخل والثروة في درجاتهما المختلفة ؛ وخارج هذه الدورة تبقى وجوه الخلل والقصور الملاحظة في ظواهر ومظاهر من العلل الاقتصادية المجتمعية، متمثلة في درجات سلم العطالة (البطالة)، واللاإنتاجية بمختلف صورها.

ويلاحظ بالمحسوس في هذا المجال، وفيما يخص التكوين اللغوي المتعدد، في مظهر إتقان عدة لغات أجنبية أو التمكن منها، أنه يفتح الأبواب على نطاق أوسع أمام المتعلمين والخريجين، لولوج سوق الشغل بامتياز، وبالتالي تحقيق معادلة تحويل المعرفة إلى مال. كما يلاحظ في الاتجاه نفسه، أن مستوى المسؤوليات التي توكل إلى مثل هؤلاء الخريجين متعددي اللغات، تفوق ما يسند إلى غيرهم من تخصصات أخرى، علاوة على الرواتب والمحفزات التي تتجاوز ما تقابل به مختلف التخصصات الأخرى، بما فيها العلمية بل والتكنولوجية في بعض الأحيان.

يبدو من دراسة المناهج الحالية للمدرسة المغربية، أن تعلم اللغة يأخذ من الحياة المدرسية للمتعلم نسبة هامة، تتراوح ما بين 20% - 30% للغة الأجنبية الأولى حسب المستويات، فإذا أضيف إلى ذلك تعلم لغة أجنبية ثانية (مثلا الفرنسية أو الإسبانية حسب المناطق أو الإنجليزية، الألمانية، الإيطالية...)، فإن الكلفة الزمنية تزداد بطبيعة الحال ؛ ناهيك عن تعلم العربية الفصحى، وكذا الأمازيغية بالنسبة للمتمدرسين الذين تعم مؤسساتهم برامج التدرج في تعلم هذه الأخيرة. هذا كله يجعل الوضع التعلمي صعباً، بالنسبة لما يقتضيه من جهود من كافة أطراف المعادلة التعليمية في المدرسة المغربية. وهو واقع يجعل محقاً من يقول في حقنا «إنكم تطلبون من أبنائكم أكثر مما يلزم» حسب تعبير دبلوماسي أمريكي في حديث خاص. الأمر الذي تتضح وجاهته إذا قورن بواقع المتعلم الأمريكي مثلا، وما يطلب منه من جهود في تعلم اللغات سواء الوطنية أو الأجنبية، وهو مثل حال التعلم اللغوي في العديد من الدول المتقدمة على الخصوص ؛ دون أن يمنع ذلك من وجود حالات تشترك مع الوضع المغربي في بعض مظاهر التعددية، دون خصوصية معضلاتها من حيث الشدة والدرجة، ومن حيث انعكاسها بل مضاعفاتها السلبية على الجهود التعلمية.

من هنا يبدو أن أول انعكاس متوقع أمام ما يتطلبه التعلم اللغوي في المدرسة المغربية، بما

في ذلك تكلفته الزمنية، وما يرتبط بها من تكاليف ذاتية نفسية اجتماعية في ذات المتعلم، مع ما يرتبط بالعملية برمتها من متطلبات، يتمثل في الجانب المعرفي، أي أن ما يمتصه التعلم اللغوي من كلفة زمنية نفسية، إنما يتم على حساب الاكتساب المعرفي في أهون الأضرار، أما في أقصاها وأعمقها، فقد يكوّن نواة ما يتشكل في عمق العملية التعلمية، من رفض داخلي لنسق التعلم كلا أو جزءاً، وهو ما يتبلور في مظاهر شتى من الفشل والهدر المدرسيين، وربما يكون من جملة ما يبلور في مجتمعنا بعض جوانب الظاهرة العامة المعروفة بالعزوف عن عادة القراءة.

يمكن أن نستحضر من منظور القابلية البشرية للتعلم، معطيات نفسية اجتماعية ترتبط بنمو وارتقاء الكائن البشري في كافة مظاهر نموه، ولاسيما الإدراكي المعرفي ؛ فمن هذا المنظور تدل كافة الدراسات الارتقائية التتبعية والتجريبية، على أن الكائن البشري يمتلك استعدادات للتعلم لا حصر لها، وهو ما ينعكس على تعلم الطفل البشري بالنسبة لكافة صغار الخلائق الأخرى ذات المظاهر الذكائية ؛ إذ يتوقف النمو العقلي، وبخاصة القابلية للتعلم لدى الكائنات ذات المظاهر الذكائية ؛ القابلة للمقارنة والتجريب، عند حد معين، عكس لا نهائية هذه القابلية للتعلم لدى الطفل البشري في طبيعتها الارتقائية الدينامية.

يضاف إلى ذلك أن التعلم في مراحل الطفولة أفسح مجالا وأعمق، وذلك قبل مراحل التشبع النسبي بأنماط من التعلم ؛ وعلى الخصوص فإن مظاهر التعلم لدى الطفل البشري، تبدو أكثر دينامية وفاعلية، وليست مجرد اكتساب آلي، إلا في حالات التعلم غير السليمة، كما هو في أنماط من منظوماتنا التعليمية التقليدية التي كانت (ربما ما تزال ولو في حدود)، تعتمد على التلقين والاسترجاع المباشرين، ما بين معلم ومتعلم.

من هنا، وبعد افتراض حصول إقناع واقتناع موضوعي بضرورة تبني التعدد اللغوي، كما هو الحال في واقع مدرستنا، لا يمكن معالجة معضلة التعلم اللغوي التعددي، من جهة كمّ وعدد الحصص المخصصة لهذا التعلم، في الوقت الذي لا يمكن تجاوز مراعاة دور الوعاء الزمني، بإغفال واقعه أو التنكر له بسبب أو آخر ؛ لذلك فإن التدبير يجب أن ينصرف إلى الفكر والفعل البيداغوجيين.

هكذا يفرض نفسه الجهدُ باتجاه اكتشاف الطرق الأكثر فعالية ونجاعة في التعلم، وهي المستوفية لما يعرف بالاقتصادية البيداغوجية : أجود تعلم، أقصر وقت، أقل تكلفة (مادية معنوية). وهذا ما يتطلب التجريب التربوي قبل التعميم، وهو دور المختبرات ومراكز البحث العلمي البيداغوجي في هذا المجال.

لا يمكن الحديث عن التدبير اللغوي في المدرسة دون الحديث عن المحيط، أي الوسط المجتمعي المغربي الذي يستدعي عدة ملاحظات :

- لا توجد لغة عاجزة بذاتها في ذاتها، إلا بما أهّلها ووضعها الإنسان حسب مستوياته الوجودية ؛ والأمثلة كثيرة : العبرية، الصينية، اليابانية، الخ. وقد سبق تاريخيا أن كانت العربية لغة العلوم، فتعاملت مع المصطلحات والمعارف الكونية تعريباً وترجمة ونحتاً.

- يبدو المجتمع المغربي (محيط المدرسة)، مقدماً لاستقالته المسبقة فيما يخص المعضلة اللغوية في المدرسة المغربية، ربما تتداخل في ذلك عوامل كثيرة، قد يكون منها فقدان أو فرط الثقة في المؤسسات والأطراف المتحملة لمسؤولية المدرسة، من الحكومة إلى المدير والمدرس ؛ وحتى بعض المؤسسات الشكلية مثل جمعيات آباء التلاميذ وغيرها، فهي في نطاق مأمورياتها، لا تلمس معضلة التعدد اللغوي في جانبها التعلمي بأية معالجة، ولا يمكن لها بطبيعة ما هي عليه، أن توليها أي اهتمام.

- الخطير في موضوع المحيط الاجتماعي للمدرسة المغربية هو أنه يمارس تدبير التعدد اللغوي، بما يمكن أن نسميه «براغماتية آلية مباشرة». يمكن القول إن هذا المحيط يدبر هذا التعامل مع الواقع اللغوي في المغرب، على هدي السياسة العامة للدولة المغربية. وفي ذلك يتجلى القاسم المشترك بين المؤسسات الثلاث : الدولة، المجتمع، المدرسة، وبغض النظر عن كل تنظير يتعلق بالمنظومة التعليمية المدرسية أو رغم ذلك.

تتمثل «البراغماتية الآلية المباشرة» في منطق خلاصته كالتالي :

منطق براغماتية مجتمعية : يتمرن الناشئ في الحياة والرواج اللسني اليومي ـ وحتى الأسرة في بعض الأوساط الحضرية – على الفرنسية، باعتبار أنه فيما بعد سيمتلك العربية. وفي ذلك إغفال للتكوين الوجداني، ولجوانب هامة في الشخصية عندما تتشبع بوظيفية وميكانزمات لغة ما.

المنظومة الـــراسية : أمام الحاجة إلى لغة العلم والتكنولوجيا والتواصل مع الآخر المتقدم، لا بديل عن اللغة الأجنبية الأولى على الأقل (الفرنسية/الإسبانية)، حيث تحتل مكان الصدارة والوظيفية لذلك في المنظومة التربوية (بغض النظر عن الطرق البيداغوجية...). أمام ضرورة الحفاظ على اللغة واللغات الوطنية ومكانتها في المنظومة (العربية الأمازيغية)، تبدو النتيجة وكأن كل طرف ينال مبتغاه في الظاهر على الأقل، أو لنقل إنها الاستجابة لكل الحاجات والرغبات بقدر الإمكان، وهو إمكان تتداخل فيه عوامل خارجية بالذات، قد تنقلب إلى ذاتية داخلية في المتعلم، لتجعل اللاتكافؤ اللغوي في الشروط والظروف هو السائد.

هل من عيب أو نقص أو قصور في هذا ؟

الغائب الأعظم في هذه المعادلة البراغماتية (الآلية المباشرة) هو التوازن اللغوي التوزيعي في هذا الخضم. والقصد بالتوازن التوزيعي، التوازن النسبي حسب الطبيعة والوظيفة ومراحل النمو والتعلم، بالنسبة لكل أطراف المعادلة بما فيها موضوع التعلم ذاته، أي اللغة. هذا التوازن التوزيعي هو غير التعادل والمساواة، فلا مجال مبدئيا للمساواة والتعادل بين اللغوي الوطني في موطنه، واللغوي الأجنبي خارج موطنه، دون أن يمنع ذلك من ضبط الوظائف والاختصاصات ومجالات الاشتغال لكل وحدة لغوية، من هذا التعدد الضروري والواقعي.

المجهول الأعظم هنا، هو مفهوم الشخصية القاعدية لدى الأنتروبولوجيين، أي بلورة اتجاهات وميول الطفل والمتعلم على الخصوص، في بداية تفتحها وانبثاق قدراتها التجريدية، ومنها المنظومات الرموزية التخاطبية (اللغوية أساساً)، لتنمو في وعاء لغوي أجنبي.

نلاحظ مبدئيا مكانة اللغة الوطنية الرسمية، أيا كانت، فهي بحكم الضرورة والواقع متميزة وممتازة في موطنها، وهي وعاء حفظ الشخصية الوطنية ؛ كما ينص على ذلك الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الذي يؤكد على تجديدها وتفعيل طرق اكتسابها (أين نحن من ذلك ؟). من هنا يمكن التساؤل عن ضرورة تفعيل قوانين عملية زجرية وتحفيزية، لاستعمال اللغة الوطنية الرسمية، اللغة العربية في الحياة اليومية (الإعلانات والإعلام، علاوة على الإدارة والصناعة....).

واللغة الأجنبية مجالها حسب الاختيار والاقتناع العام (بغض النظر عن المبررات والدفوعات في هذا الاتجاه أو ذاك) هو التعلم العلمي التكنولوجي، لكن الواقع يظهر امتداداها إلى الإدارة والمعاملات التجارية، وهو تجاوز للوظيفة والمجال المحددين لها حسب الميثاق. وإذا جاز القول والأخذ باعتبار أن بعض المجالات الإدارية والاقتصادية التجارية، تدخل في نطاق الوظيفة التكنولوجية للغة الأجنبية، فإننا نرى من التجاوز غير المبرر، تعميم الأمر على كافة أو أغلب المجالات الإدارية والاقتصادية بل العامة كذلك.

هذا أحد مظاهر سوء تدبير التعدد اللغوي بالمنظومة التعليمية والإدارية العامة، على حساب التوازن التوزيعي لا التعادلي المساواتي بطبيعة الحال. فخارج مجالات العلم والتكنولوجيا (افتراضاً)، لا مجال ولا مبرر لتوظيف لغة أجنبية، إلا ما تقتضيه البراغماتية الآلية المباشرة. وهذا يحيل مرة أخرى إلى المحيط المجتمعي للمدرسة المغربية، كما ألمحنا إلى ذلك سابقا.

ربما يرجع جزء مما نشكو منه من «تناقص الروح الوطنية» والقيم المرتبطة بها لدى الأجيال الجديدة والناشئة، إلى هذه الظاهرة والتي تتمثل في استعمال المجتمع المغربي للغة الأجنبية كلياً أو جزئياً، استعمالا سليما أو غير سليم، خالصا أو خليطا، في خطابه العادي في مجال التسويق والترفيه وكافة اليومي المتداول، مما لا علم فيه ولا تكنولوجيا، ولا أي داع، سوى غياب الوعي بعمق التخلي عن المقومات الأساسية للشخصية القاعدية للمجتمع والناشئة على السواء.

نؤكد هنا على أن المقصود لا يتمثل في اعتبار لمبدأ الصفاء والنقاء اللغوي، فاللغات تتلاقح، واللغة كائن حي بحياة أفراده ومجموعاته، لذلك فإن آليات الاشتغال ما بين اللغات كما بين الحضارات لا نقاش فيها، ولا تخلو لغة في أي عصر من الدخيل والمشتق والمنحوت وما إلى ذلك، لكن ذلك يتم داخل هوية لغوية متفاعلة. لهذا يبدو أن علاج مشكل التدبير في التعدد اللغوي بالمدرسة المغربية، لا يمس هذه المؤسسة وحدها، وإنما يمس أيضاً المؤسسات الرسمية والمدنية والمجتمع عامة، وذلك بخلق الوعي أو إعادة إحيائه باكتساب اللغة الأجنبية لوظائف محددة، في تواز مع ما يلزم من تعميم اللغوي الوطني على سائر مظاهر الحياة اليومية والعامة، بكل الوسائل المؤدية لذلك والكفيلة بتحقيقه.

إن تجاوز هذه الأوضاع الشاذة في إحلال اللغة الأجنبية ما لا يجوز أن تحتله من مكانة ودور، ومواجهة معضلة التعدد اللغوي في حدوده بدون تضخيم مهما كانت طبيعته، سيجعل كل الجهود الضرورية في نطاق المعالجة، تنصب على ابتكار طرق التعلم بمنهجية علمية وفق الخصوصية المفترضة للواقع التعددي اللغوي بالمغرب، بما فيه المتعلم أساساً.

ونختم ببعض الملاحظات :

- تؤكد دراسة نشرها الأستاذ العربي المستاري، وهي معززة بالإحصائيات الدالة، أن المدرسة المغربية العمومية حاليا توجد في المقدمة من حيث نوعية الخريجين، من منظور الفاعلية والتفوق، عكس ما يزعم للبعثات الأجنبية. ربما نفترض مقابل ذلك أن خريجي المؤسسات الأخرى من بعثات أجنبية وخصوصية، إن كانوا لا يحتلون المقدمة مقارنة مع خريجي المدرسة العمومية، فهم أبعد من أن يحتلوا المؤخرة، بمعنى أنهم ينحصرون ضمن الجرس الإحصائي في الوسط وما فوق ؛ وهذا مفهوم ومبرر، ويعطي تميزا خاصا وضمانا للمستقبل التعلمي للمتخرج، مع اعتبار أن مدارس البعثات والمؤسسات الخصوصية تنتقي متعلميها حسب اختبارات وشروط، فلا يلجها منذ اليوم الأول إلا نخبة النخبة من الصغار، وذلك طبعا مقابل الأبواب المفتوحة في المدرسة العمومية الوطنية لكل من بلغ سن التمدرس.

- معضلة اللغات كما تعرفها المدرسة والمجتمع المغربيين، عرفتها وتعرفها دول مماثلة ومنها مصر، ونسجل هنا وجهة النظر المعروفة لطه حسين في هذا المجال، والتي طرحها في كتابه «مستقبل الثقافة في مصر» في الثلاثينيات من القرن الماضي، والمتمثلة في الدعوة إلى الانفتاح على كافة اللغات الأجنبية العالمية، أو أهمها في اكتساب التكنولوجيا وتحقيق التلاقح الحضاري، وذلك دون رهن الشخصية الوطنية في وعاء لغوي واحد مهيمن، فرنسي أو إنجليزي أو غيره (لا مساس طبعا ولا نقاش في موضوع اللغة الوطنية الرسمية). ونشير إلى أن الكتاب ليس إنتاجاً أدبياً، باعتباره مبدئياً تفصيل وتحليل قائم على أرضية تقريرين، قدمهما طه حسين لوزارة المعارف، وقد بعثته لتمثيلها في مؤتمرين دوليين حول المسألة التعليمية، وقد قدم تقريريه إلى الهيئات المعنية، وأن مصيرهما الرفوف والأرشيف ؛ ورأى تبعاً لذلك إغناءهما بالتحليل والتفصيل والاجتهاد التربوي، مع نشرهما للاطلاع والإفادة. والكتاب طبع في نهاية الثلاثينيات وأعيد طبعه

مرات من بينها طبعة 2001 بتونس. كما أن طه حسين ليس أديباً فحسب، ولكنه تولى مسؤولية وزارة المعارف في بلده.

- تفعيل اللغة راجع لهمة واجتهاد أصحابها، ولا عجز للغة في طبيعتها، على الأقل بالنسبة للغات المكتوبة وذات الحمولة والتاريخ العلمي الحضاري ؛ ويمكن اعتبار واقع العبرية والصينية واليابانية في عصرنا الحاضر، سواء من جهة مدى الانتشار أو من جهة الصعوبات التعلمية المفترضة، علما بأن مظاهر الصعوبات الخاصة بكل لغة إنما هي مظهر عبقريتها وخصوصيتها ؛ وهي صعوبة لا تستشعر إلا للأجنبي عنها، وفي كل الأحوال، فهي تتطلب جهودا بيداغوجية ابتكارية لتيسير التعلم للجميع، لا أقل من ذلك ولا أكثر.

- اعتماد التخاطب اللغوي في مجتمعنا باللغة الأجنبية - ولا نتحدث هنا عن نقاء أو صفاء لغوي بقدر ما نتحدث عن مبدأ واتجاه - في موضوعات يومية، لا يطرح أي صعوبة تقنية أو تكنولوجية، وكذا التخاطب بخليط من دارجة عربية أو أمازيغية مع أجنبية حيث لا ضرورة، يمثل مؤشراً غير سليم في التعامل مع التعدد اللغوي، بل إنه يكتسي دلالات أخرى.

- شمول اعتماد اللغة الأجنبية في مجال الإبداع الأدبي، هل له دواع تكنولوجية ؟ علما بأن هذه الظاهرة كان منتظرا منها الانحسار بعد مرحلة الاستقلال، كما كان يعبر عن ذلك الكتاب المغاربيون الذين كانوا يؤكدون شعورهم بالمنفى في اللغة الأجنبية التي يبدعون بها، ومنهم من بذل جهوداً مشهودة وناجحة لينقلب إلى الكتابة باللغة الوطنية، والآن نرى ازدهار الظاهرة من جديد وبأكثر من لغة أجنبية، ولمغاربة ولدوا ويعيشون في المغرب.

أبعاد التدبير البيداغوجي للغات

عبد اللطيف المودني
المجلس الأعلى للتعليم

ركزت مداخلة الأستاذ عبد اللطيف المودني على توضيح الإطار العام لاهتمام المجلس الأعلى للتعليم بموضوع اللغات في المدرسة المغربية : الأسئلة الكبرى، الأهداف والمرتكزات المرتبطة بتدبير بيداغوجي عقلاني ناجع للغات في المدرسة المغربية، بالاستناد إلى الاختيارات والتوجهات المرسومة في «الميثاق الوطني للتربية والتكوين».

يُعد التدبير البيداغوجي للغات انشغالا جوهريا يفرض راهنيته المستمرة في المدرسة المغربية، وفي العديد من المنظومات التربوية عبر العالم.

إذا كان تناول هذه المسألة يختلف من بلد إلى آخر، فإن إحدى تجلياتها المحورية في المنظومة التربوية المغربية تتمثل، بالأساس، في السؤال التالي :

أي تعليم للغات كفيل بجعل الأجيال المتعاقبة لأفواج المتعلمات والمتعلمين متمكنة من الكفايات اللغوية تواصلا وقراءة وتعبيرا شفهيا وكتابيا ؟

- سؤال يؤطر اهتمام المجلس الأعلى للتعليم بموضوع اللغات في المدرسة المغربية وذلك من منطلق الاقتناع المتقاسَم بأن المعالجة الناجعة لهذه الإشكالية، والتدبير المحكم لمختلف جوانبها التعليمية والبيداغوجية، على الخصوص، من شأنه أن يسهم في الرفع من جودة مردودية المدرسة المغربية، فضلا عن ما سيترتب عنه من انعكاسات إيجابية على بلادنا في مختلف الميادين.

- كما أنه سؤال مركزي بأبعاد متعددة :

يتمثل البعد الأول لهذا السؤال في كونه يتعلق بإحدى القضايا الأفقية الحاسمة للمنظومة الوطنية للتربية والتكوين. كما أنه سؤال يقع في صميم التفكير البيداغوجي وانشغالات الفاعلين التربويين وشركاء المدرسة، بل وفي قلب اهتمامات المجتمع وأسئلة النقاش العلمي والعمومي ؛

أما بعده الثاني، فيحيل إلى ما تنطوي عليه هذه المسألة من انعكاسات، ليس فقط على حاضر المدرسة المغربية ومستقبلها، بل لكونها تمتد إلى المجتمع ؛ ذلك أن التمكن من اللغات يعد سبيلا أساسيا للتشبع بالمكونات المتعددة للهوية الوطنية الموحدة بثوابتها الراسخة، في تفاعلها مع التنوع الثقافي واللغوي، وفي انفتاحها على العالم. علاوة على ذلك، يشكل التمكن من اللغات أساس تنمية الكفايات اللازمة لمختلف التعلمات والمعارف، وأحد المحددات الرئيسة للنجاح الدراسي، وبناء الشخصية، والاندماج في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والانفتاح على العالم وفهمه والتفاعل معه.

لا حاجة للتأكيد في مقابل ذلك، على ما يترتب عن عدم التمكن من اللغات من تكلفة باهظة، **أولا**، بالنسبة لمنظومتنا التربوية سواء من حيث مردوديتها الداخلية والخارجية، أوعلى مستوى البحث العلمي وولوج مجتمع المعرفة. **وثانيا**، بالنسبة لبلادنا في شتى الميادين الاقتصادية والاجتماعية والفكرية والثقافية والعلمية وفي ضمان التماسك الاجتماعي والقدرة التنافسية.

يكمن البعد الثالث للسؤال، في ضرورة تحديد الاتجاه الملائم للإجابة عنه. في هذا الصدد، يعتمد المجلس مقاربة تستند إلى مبادئ موجهة، تتمثل في ما يلي :

أولا الاستناد إلى الخيار اللغوي الذي رسمه الميثاق الوطني للتربية والتكوين بوصفه الإطار المرجعي للإصلاح التربوي، مع مراعاة الإغناءات التي عززته ؛ ولاسيما بإصدار الظهير الشريف القاضي بإحداث المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، وإرساء هذا المعهد، وكذا إصدار القانون المنظم لأكاديمية محمد السادس للغة العربية ؛ خيار يستدعي تفعيله الأمثل اتخاذ كل التدابير اللازمة الكفيلة بتجديد تعليم اللغة العربية وتقويته مع جعله إلزاميا لكافة الأطفال المغاربة في كل المؤسسات التربوية العاملة بالمغرب ؛ دعم تدريس الأمازيغية وتوفير شروطه البيداغوجية والتكوينية والتأطيرية واستشراف وضعها في المدرسة المغربية، من خلال بلورة إطار واضح ومتقاسَم حول موقع وأهداف تدريسها وتعلمها ؛ إلى جانب ضرورة توسيع الانفتاح على اللغات الأجنبية وإتقان استعمالها ؛

ثانيا التركيز على ما يندرج في صميم مهام المدرسة، من حيث الجوانب المرتبطة بالتحكم في الكفايات اللغوية، ولاسيما المقومات البيداغوجية والتكوينية والتقويمية، في مقابل الجوانب الأخرى التي تتجاوز حدود مسؤوليتها ؛

ثالثا العمل بمبدأ التعدد والانفتاح اللغوي، على نحو تدريجي في مختلف المستويات والأسلاك الدراسية للمنظومة التربوية الوطنية، في انسجام مع تنوع المشهد الثقافي واللغوي المغربي، وفي مواكبة لمتطلبات العصر ؛

رابعا وفي ارتباط بذلك، ترسيخُ مبدأ السِّلم اللغوي القائم على علاقات التفاعل والتلاقح والتكامل بين اللغات وعلى استعمالها الوظيفي، ضمن مقاربة بعرض بيداغوجي متنوع، وفي إطار مدرسة متعددة الأساليب ؛

خامسا فحص مختلف الخيارات الممكنة وانتقاء الأجود والأنسب منها، مع الاجتهاد والابتكار، من خلال حشد الذكاء الجماعي لبلورة الحلول الملائمة والمتقاسمة قدر المستطاع ؛ وذلك باعتماد منهجية تمزِج بين الرّويّة والرصانة والجرأة، وتزاوج بين الخبرة العلمية والتنسيق والتشاور مع مختلف الجهات المعنية، وذلك في مراعاة للخصوصيات الوطنية، والانفتاح على التجارب الدولية الناجحة، مع الاستحضار الدائم لتكوين مواطن بهوية مغربية وبمواصفات كونية.

في اتجاه رسم الطريق الكفيل بتفعيل هذه المبادئ، ثمة منطلقات بيداغوجية يُقترح مراعاتها، أهمها :

- اعتبار أن المسألة اللغوية تستدعي التمييز بين الجوانب المشتركة بين اللغات، وبين ضرورة فتح ورش خاص بكل لغة على حدة، يمكّن من تحديد وضعها في المنظومة التربوية، وكذا السبل الكفيلة بتنميتها وبتمكين المتعلمين من إتقان استعمالها، وذلك في إطار مبادئ وتوجهات الميثاق، مع ما تقتضيه من تطوير، في ضوء المستجدات ؛

- جعل التمكن من اللغة العربية، بوصفها لغة التدريس، موضوع مجهود نوعي مكثف، من حيث التطوير والملاءمة والإغناء المصطلحي واللسني، وتحديث طرائق ومضامين التدريس وتطوير أدوات قياس مستويات التحكم في هذه اللغة، بالنظر إلى المعارف والكفايات الضرورية لإتقانها. وهو ما يستلزم، من بين تدابير أخرى، تفعيل أكاديمية محمد السادس للغة العربية، للاضطلاع بهذه المهام وغيرها ؛

- البحث في الشروط التنظيمية والبيداغوجية والتكوينية، لدعم تدريس الأمازيغية في المنظومة التربوية، بتعاون مع المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، وذلك وفق تشخيص شامل يقف على الحصيلة الحالية لتدريسها، بمكتسباتها وصعوباتها، ويستشرف وضعها المستقبلي في المنظومة التربوية، من خلال بلورة إطار واضح ومتقاسم حول موقع وأهداف تدريس وتعلم الأمازيغية في المدرسة المغربية ؛

- تكريس مبدأ التعدد والانفتاح اللغوي، على نحو تدريجي في مختلف المستويات والأسلاك الدراسية للمنظومة التربوية الوطنية، في انسجام مع تنوع المشهد الثقافي واللغوي المغربي، وفي مواكبة لمتطلبات العصر. مما يستدعي، بالأساس، بلورة مخطط مديري كفيل بإتقان استعمال اللغات، يتم تنفيذه بالتدريج، في مدى زمني محدد، على أساس تجديد تقنيات وطرائق تدريسها، وتنمية كفايات مدرسيها، وتقوية الدعم التربوي لتعلمها، وتطوير الاختبارات المتعلقة بها وتعميمها ؛

- العمل على وضع أطر مرجعية للكفايات اللغوية حسب اللغات، وبمراعاة مبدأ تدرج الأسلاك والمستويات، سواء في التعليم المدرسي أو التعليم الجامعي وكذا في التكوين المهني، مع اعتماد دينامية للتقويم المستمر للمكتسبات اللغوية ؛

تفعيلا لهذا المبدأ، يتعين تحديد الأهداف اللغوية لكل مستوى وكل طور دراسي، مع النظر في إمكانية ربط اجتياز كل سلك والحصول على الشهادة المتوجة له، بضرورة تمكن المتعلمين، على الأقل، من السقف الأدنى لإتقان لغة أولى، ثم لغتين، ثم ثلاث لغات، بكفايات قابلة للقياس والتقويم المنتظم.

تدبير تدريس اللغات : الواقع والمأمول

ميلود أحبادو
أستاذ باحث

تنطلق مداخلة الأستاذ ميلود أحبادو من واقع الضعف الذي يطبع مستوى اكتساب التلاميذ للكفايات اللغوية، سواء بالنسبة للعربية أو الفرنسية، كما يتجلى من خلال نتائج مجموعة من الأبحاث الميدانية التقويمية. بناء على ذلك، يركز على عاملين أساسيين يفسران، في نظره، الوضع الحالي لتعلم اللغات في المدرسة المغربية : يتمثل الأول في غياب ثقافة الجودة ومعاييرها كما هو متعارف عليها دوليا ؛ أما الثاني فيكمن في تباعد المسافة بين المأمول (اختيارات الميثاق)، والمعيش الذي تتحكم فيه موازين قوى واقع اقتصادي إيديولوجي، في ظل غياب سياسة لغوية وطنية واضحة المعالم.

أوحت لي مختلف المداخلات التي عرفتها هذه المائدة المستديرة ببعض التساؤلات التي أطرحها على الشكل التالي :

أولا: هناك موضوع تم التطرق إليه من طرف مجموعة من الأساتذة، وهو تعريب العلوم في الثانوي وتدريسها باللغة الأجنبية في التعليم العالي. التساؤل المطروح بهذا الصدد : هل العلوم معربة فعلا في الثانوي ؟ ليس هناك ما يدل على ذلك، ربما يمكن أن نتحدث عن لغة هجينة تجمع الدارجة والفصحى والفرنسية في تدريس العلوم بالثانوي، ولكن لا يمكن أن نتحدث عن تعريبها.

ثانيا: إن كانت اللغة العربية لغة رسمية، فهل تعامل فعلا معاملة اللغة الرسمية ؟ لا يبدو أن الأمر كذلك. لأنه حتى عندما نتحدث عن الثوابت، فهناك ثوابت الخطاب الذي يجعل العربية لغة رسمية وفق منطوق الدستور، وهناك ثوابت الممارسة الفعلية التي لا تعامل العربية باعتبارها لغة رسمية. ويتعين التساؤل عن أسباب التباين بين المبدأ المصرح به والممارسة الجارية.

ثالثا: يرى كثيرون أن نسب نجاح الطلبة الذين تعلموا العلوم بالعربية في الثانوي وبالفرنسية

في التعليم العالي أقل من نجاح نظرائهم اللذين تلقوا العلوم بالفرنسية في الثانوي والعالي. في حال التسليم بهذا الأمر، يبقى التساؤل مطروحا حول تفسير الأسباب : إلى أي حد يكمن المشكل في اللغة كما أشار إليه الأساتذة من زوايا عدة ؟ ألا يكمن المشكل في عامل آخر ربطه الأستاذ الرامي بالهندسة اللغوية، وعبر عنه الأستاذ ربيع بالبحث عن كيفية تحقيق أحسن النتائج بأفضل السبل وأيسر الموارد؟ أعتقد أن المشكل مشكل جودة، ذلك أن العربية والفرنسية في الابتدائي والإعدادي والثانوي تستأثر بحصص زمنية كثيرة وبجهود مكثفة وبموارد مكلفة، ومع ذلك يبقي ضعف المستوى اللغوي للتلاميذ قائما سواء تعلق الأمر بالعربية أم الفرنسية. وهنا نستحضر حالات الطلبة الذين درسوا لغات أجنبية خلال فترات قصيرة لمتابعة دراستهم الجامعية العلمية بهذه اللغة وكانت نتائجهم جيدة، في حين أن الطلبة المغاربة الذين درسوا اللغتين أكثر من عشر سنوات بكلفة باهظة، غير أن مستواهم اللغوي لا يصل إلى المستوى المطلوب ؛ بل إن الطلبة المجازين في العربية أو الفرنسية لا يتقنون اللغة التي قضوا عمرهم في تعلمها، كما تكشف عن ذلك المباريات التي يجتازونها للالتحاق بالتدريس مثلا. المشكل، إذن، يتعلق في عمقه بالجودة. ولتأمين هذه الجودة هناك نظم متداولة دوليا ؛ نظم تعتمد معايير واضحة للجودة ومؤشرات ضابطة لتجلياتها، وآليات للاشتغال عليها بكيفية منظمة ومنتظمة. ولكننا لم نسلك هذا السبيل للسعي إلى الجودة بكيفية عملية.

رابعا: بالنسبة للثوابت والمتغيرات، يمكن التسليم بعدم وجود ثوابت نهائية في التربية والتكوين، ولكن هناك ثوابت تم الإجماع عليها في مرحلة معينة، تتمثل فيما تم التوافق عليه في «الميثاق الوطني للتربية والتكوين» لتحسين تدريس اللغة العربية واستعمالها، وإتقان اللغات الأجنبية والتفتح على الأمازيغية. لقد تمت إضافة سنة لتعليم الفرنسية في الابتدائي، ولكن نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي (2008) كشفت عن ضعف شديد لمستوى التلاميذ في اللغة الفرنسية، رغم استفادتهم من السنة المضافة لتعليمها. ذلك أن المشكل أعمق من إضافة حصص أو تخصيص مزيد من الموارد، إنه يتعلق بجودة التعليم والتعلم. مع العلم بأن كل لغة استفادت بكيفية أو بأخرى من مقتضيات الميثاق في سياق السعي لتطبيق مقتضياته، ما عدا اللغة العربية، بحيث لم يطبق أي شيء بخصوصها، ولم يتم تفعيل أكاديمية محمد السادس للغة العربية التي كان مقررا لها أن تنطلق بدءا من السنة الدراسية 2000-2001، لتتولى تدبير تطوير

اللغة العربية ووظائفها ومهامها بكيفية تمنحها الثراء والتنوع. غير أن تطبيق مقتضيات وتجميد مقتضيات أخرى بخصوص التدبير اللغوي، يتأثر بموازين القوى والصراع والمصالح والإيديولوجيات، كما أشار إلى ذلك العديد من المتدخلين، لأن القرار التربوي في مجال تدبير تدريس اللغات لا يتعلق بجوانب فنية وتقنية وتربوية وعلمية فقط، وإنما يحتكم في المقام الأول إلى اختيارات ومرجعيات إيديولوجية واقتصادية، وإلى مصالح لها دور فاعل في تطبيق هذا المقتضى أو ذاك.

خامسا: هناك وضعية حالية غير سليمة في مجال التمكن من اللغات. لدينا وضعية منشودة معتمدة في الميثاق، تتمثل في تمكين المتعلم(ة) المغربي(ة) من اللغة الوطنية ومن لغة أجنبية أولى والاستئناس بلغة أجنبية ثانية، ولذلك اقترح الميثاق الشروع في تدريس لغة أجنبية ثانية بدءا من نهاية الابتدائي. وهذه الوضعية المنشودة تستلزم تدبيرا على مستوى السياسة اللغوية والتخطيط التربوي، وعلى مستوى المناهج والتكوين والتدريس والتعلم، وكذا على مستوى تدبير الإنجاز والتتبع والتقويم، وذلك دون إغفال المنجزات الهامة التي حققها تدريس الأمازيغية بفضل عوامل عديدة افتقدتها العربية.

سادسا: هل من الضروري الاقتصار على الفرنسية في دراسة العلوم بالتعليم العالي ؟ هل هناك علم أو تقنية تتطلب ضرورة استعمال الفرنسية بدل العربية أو لغات أخرى لها السبق في العلوم والتقنيات في الحضارة المعاصرة ؟ ليست هناك ضرورة، وإنما هناك أمر واقع لا يكتسب شرعية الثوابت، وينبغي إخضاعه للمناقشة وتداول الرأي. لماذا ؟ لأن هناك ما هو كائن بحكم أسباب وعوامل، وهناك ما ينبغي أن يكون لأسباب وعوامل حضارية وتقنية واقتصادية متنوعة. ليس المطلوب تقديم جواب جاهز ؛ وإنما فتح حوار موسع يستحضر اختلالات الحاضر وتطلعات المستقبل. ليتنا طبقنا نصف ما تضمنه الميثاق، لأن المشكلة التي نعاني منها تتعلق بالإنجاز الفعلي للبرامج والمشاريع المتعددة التي تمت بلورتها وعلى رأسها الميثاق. وهذه مشكلة جوهرية تتجاوز التربية والتكوين إلى قطاعات أخرى تتطلب اتخاذ تدابير إجرائية لترجمة الاختيارات المعتمدة إلى عمل متواصل لتحقيقها.

المدرسة المغربية وضرورات التوفيق بين لغات الوجدان ولغات العلم

محمد القبلي
المعهد الملكي للدراسات التاريخية

يقر الأستاذ محمد القبلي بأن المجتمع المغربي يعيش اليوم فوضى لغوية بدأت تنعكس آثارها على تفكير الأفراد والجماعات، وأنها قد تهدد مستقبلا مجال الهوية والانتماء. في سياق التحكم وتطويع الفوضى اللغوية الحالية، يقترح اعتماد المدرسة والمنظومة التربوية لخطة تعيد تحديد الوظائف ورسم الحدود بين ما يسميه «لغات الوجدان» (العربية والأمازيغية) ولغات التفتح على العالم ومواكبة العلوم والمعارف الحديثة (اللغات الأجنبية).

سوف أقتصر على الإدلاء ببعض الخواطر المستوحاة من العروض التي تفضل بها الزملاء حتى الآن ولو بطريقة مرتجلة.

أول ما يلاحظ بهذه المناسبة أن الجميع متفق على أننا أمام وضعية لغوية خاصة معقدة. وما أود أن أشدد عليه بالنسبة لهذه الوضعية أنها تنحدر من تاريخ معيّن، وأن هذا التاريخ لم يكتب بعدُ مع أننا نعلم أنه قد مر من مراحل تجريبية مفكّكَة متناقضة أحيانا. ولربما كان من المسلم به اليوم أن الصيغ المتباينة التي تم اعتمادها عبر هذه التجارب قد أرْبَكت كلا من المتعلم وذويه عبر الأجيال، قبل أن تفضي إلى ارتباك المنظومة بأسرها وبالتالي إلى انحدار مستوى التعليم العمومي بوجه عام.

كيف يمكن التعامل مع هذا الوضع من الناحية العملية ؟ لعل من أنجع الوسائل في مثل هذه الحالة أن ننطلق من واقعنا المدرسي ـ الاجتماعي فنُعَقْلِنَه انطلاقا من ضرورة الجمع بين متطلبات الهوية والانتماء وبين مستلزمات التفتح ومسايرة التقدم العلمي للبشرية جمعاء. بمعنى أنه قد يستحب الأخذ بما يمكن أن ننعته بالتموقع اللغوي، أي بما عبّر عنه ذ. بوكوس بلفظ (la glocalisation)، فنوفق بين لغات الوِجدان ـ أي العربية والأمازيغية ـ

ولغات التفتح والمواكبة، وهي الإنجليزية بالدرجة الأولى ثم الفرنسية و/أو الإسبانية. بالنسبة لهذه الصيغة العامة، هنالك احتياطان أساسيان من وجهة نظري : أما الاحتياط الأول فيتصل بضرورة التعامل مع اللغتين الفرنسية والإسبانية مع مراعاة الفوارق اللغوية القائمة تاريخيا إلى اليوم بين شمال المغرب ووسطه وصحرائه، بحيث لا نعمِّمُ خصوصيات المنطقة الوسطى فنسحبها على بقية الجهات، كما هو الشأن حاليا، ومنذ الحصول على الاستقلال حسبما يبدو ؛ وأما الاحتياط الثاني فيتلخص في ضرورة التمييز بين السلك الإعدادي والسلك التأهيلي عند برمجة كل من اللغات الوجدانية ولغات المواكبة. ذلك أنه يستحب تغليب لغات الهوية والقيم أو لغات الوِجْدان في السلك الأول وقبل السلك الأول، على أساس أن يتم تغليب لغات التفتح والمواكبة في السلك التأهيلي نظرا لارتباطه بأسلاك البحث والتعليم العالي.

يبقى أن للغة انعكاساتها المعبّرة على مستوى الحياة المجتمعية، أي على مستوى العلاقات القائمة بين الأفراد ثم بين اللغات مع بعضها. بالنسبة لهذا الجانب، سبق أن أشارت الأستاذة بورقية إلى أن لكل من الدارجة والأمازيغية خطابا دفاعيا وحماة على الساحة، كما أن للعربية الفصحى خطابا تمجيديا وحماة هي الأخرى، ثم لاحظت أن الفرنسية لا تعتمد أي خطاب مع أنها هي اللغة الْمُهَيْمِنة على مستوى التشغيل والاقتصاد بصفة عامة. ولعل من الجائز أن نضيف بصدد هذه المقولة أن للفرنسية ما هو أهم من الخطاب، إذ أن لها أجهزة قارة متطورة تمُرِّرُ خُطَطَها بشتى الوسائل عبر قنوات، منها ما هو ظاهر مكشوف ومنها ما هو مُسْتَتِر أو شبه مُسْتتر. من جهة أخرى، فإذا كان من الواضح البَيِّن أن هَيْمَنة اللغة الفرنسية شيء ثابت على مستوى السوق والاقتصاد، أفلا نلاحظ عند التمعن أن هذه الهيمنة لا تقف عند هذين القطاعين وإنما تتجاوزهما لتتسرب في اتجاه الإدارة والحياة العائلية والمعاملات بوجه عام، بما فيها التعامل مع عامة الشعب أحيانا ؟ ذلك أن التّسَيّب الذي يطبع التعددية كما نمارسها بكل من المدرسة والشارع قد حكم باكتساح اللغة الفرنسية لكل من اللغة الدارجة واللغة الأمازيغية، فلم يلبث هذا الوضع أن أخذ يتمخض عن ظهور لغة هجينة متقلّبة (créole). ونظرا لغياب أي جهاز متخصص قادر على التتبع واليقظة والتوجيه، فالنتيجة أننا اليوم أمام مجتمع يعيش حالة من الفوضى اللغوية التى أخذت تنعكس على مستوى التفكير الفردي والجماعي، ويُخْشَى أن تنعكس عما قريب على مستوى الهوية والانتماء.

مفارقات الوضع اللغوي المغربي

عبد الرحمن المودن
جامعة محمد الخامس، الرباط

ينبه الأستاذ عبد الرحمن المودن إلى وضع التهميش الذي تعرفه العربية ـ الدارجة المغربية وضرورة الاهتمام بها على مستويي الدراسة والتقعيد، وذلك من منطلق كونها تشكل القاسم اللساني الأساسي المشترك بين كل المغاربة، وقد تصبح كذلك بين كل المغاربيين. ثم لكونها قابلة ككل اللغات ـ ويحيل هنا إلى نموذج اللغة التركية ـ لاستيعاب مستجدات اللغات العالمية ومواكبة العصر.

ما سأقوله هو عبارة عن انطباعات شخصية تلتقي مع ما تمت مناقشته في هذا الموضوع. قلت انطباعات لأنني ممارس للغات ولست من أهل الاختصاص.

ذكرتني التشخيصات التي أشار إليها الأستاذ عبد اللطيف الفلق بمقال للباحث الأمريكي جون واتربيري (John Waterbury) صدر في 1979، اطلعت عليه في مجلة «حوليات إفريقيا الشمالية»[1] ؛ حيث يصف النظام المغربي آنذاك بكونه «آلة معطلة ولكنها مع ذلك تسير». يلتقي هذا الوصف مع وضعية العديد من خريجي النظام التعليمي المغربي الذين حينما يتوجهون إلى الخارج لمتابعة دراستهم، يحقق عدد منهم نجاحا ملحوظا في مجالات متعددة، علمية وأدبية وغيرها، مما يطرح ضرورة التساؤل حول الأسباب الكامنة وراء هذا التعارض : من جهة، نظام تعليمي مغربي يتفق الجل على كونه معطلا، مفلسا، الخ. ومن جهة أخرى، ثمة عدد من المتخرجين من النظام ذاته يتفوقون في متابعة الدراسة ببلدان أجنبية مختلفة.

من ناحية أخرى، هناك مجموعة من التقاطعات في عروض السادة الأساتذة، وانطلاقا من تجربتي الشخصية أيضا، تظهر لي بعض المفارقات أذكر منها ما يلي :

1- **L'Annuaire de l'Afrique du Nord**, 1979

المفارقة الأولى، يتحدث البعض عن هيمنة اللغة العربية، في ما يسمى بالسوق اللغوي أو شيء من هذا القبيل، في الوقت الذي نجد البعض الآخر يرى بأن اللغة العربية الفصحى هي أيضا مُهيمن عليها، ويبدو ذلك في تفوق اللغتين الفرنسية والإنجليزية كما عبر عنه عدد من المختصين والفاعلين. من جهتي، سوف أتوقف عند وضعية اللغة الدارجة لأن الدارجة في رأيي على العكس من حالة الأمازيغية الآن، هي الضحية الأولى في الواقع اللغوي الراهن بالمغرب. وهي في أمس الحاجة إلى الدراسة والتقعيد لكي تصبح قادرة على الاستعمال في الوقت الراهن.

هناك بعض التعقيدات في اللغة العربية الفصحى لا توجد في الدارجة، مما يدل على أن الدارجة لها إمكانيات متعددة للتوظيف السلس، فهي أقوى بكثير من الفصحى. مثلا، المُثَنى غير موجود في الدارجة عدا في بعض العبارات من قبيل : «أنتما بْزوج». فإذا قلت بالدارجة : «أنتما» وحدها لا يمكن فهم المقصود، هل هو مثنى أم جمع. إذن، هناك ضرورة التأكيد في الدارجة للتوضيح، أما في الفصيح فعبارة «أنتما» واضحة، تخص المثنى، ولكن هذا الوضوح، وهذا التدقيق يحدثان تعقيدات لغوية متنوعة ليست دائما ضرورية لاكتمال المعنى. فالدارجة استغنت عن المثنى. وهذا ما فعلته العبرية أيضا. ماذا يضيف المثنى بالنسبة للغة الفصحى ؟ كل من مارس التدريس الجامعي باللغة الفصحى يعرف المصاعب الجمة التي تعترض من يريد إلزام الطلبة بالتقيد باستعماله إذ أن جلهم لا يستطيعون إتمام جملة ابتدأت بالمثنى وسرعان ما يلجؤون إلى استخدام صيغة الجمع أو المفرد.

المفارقة الثانية، وتتعلق بمجال الترجمة. ما من شك أن ترجمة الثقافات العالمية إلى اللغة المحلية أو اللغات الخاصة تظل مسألة في غاية الأهمية، مما يطرح السؤال لدى البعض بالقول : هل تستطيع اللغة الدارجة استيعاب المعاجم العالمية الصادرة بالفرنسية وبالإسبانية مثلا ؟ وهنا، قد يكون استحضار التجربة التركية مفيدا جدا. لقد عرفت اللغة التركية تطورات متتالية. ففي العهد العثماني، كان محتوى معجم اللغة العثمانية عربيا بنسبة 40%، وفارسيا بنسبة 30%. أما الألفاظ ذات الأصل التركي، فلم تكن تمثل سوى نسبة 30% من المعجم العام للغة العثمانية. لكن ابتداء من القرن التاسع عشر، أصبحت بعض اللغات الغربية – ومنها الفرنسية والألمانية على الخصوص، ثم مؤخرا وبشكل متزايد اللغة الإنجليزية – تعوض الألفاظ العربية والفارسية في المعجم التركي الحديث، دون أن نغفل

المجهود الجبار الذي يبذله الأتراك بغير انقطاع لتأصيل اللغة التركية والبحث عن مفردات ذات مصادر محلية مع اللجوء إلى نحت هذه المفردات كلما دعت الضرورة إلى ذلك. على أنه لا بد من الإشارة إلى أن هذه التغيرات المعجمية لم تنل من بنية التركية في شيء، لأن النحو والصرف ظلا تركيين باستمرار ، مما أتاح للغة إمكانية تملك العبارة وإخضاعها لبنيتها الخاصة. كل هذا جعل اللغة التركية قادرة على استيعاب مستجدات اللغات العالمية وتملكها بدون عناء، وهي اليوم من أكبر اللغات المترجم إليها من سائر لغات العالم.

ربما كان مثال اللغة التركية مفيدا في إطار أي تفكير لتطوير اللغة الدارجة المغربية، لا سيما وأن قدرة الدارجة على استيعاب المفردات الواردة من لغات أخرى تذكر بحالة اللغة التركية. لست أدعو هنا إلى جعل الدارجة لغة للتدريس، فهذه من الخطوات التي تستدعي الكثير من التروي والدراسة والإعداد، لكنني أعتقد أن اللغة الدارجة قابلة وقادرة على أن تساير لغات العصر، وتحتاج إلى المزيد من العناية. أضف إلى هذا أنها اللغة الوحيدة التي تشكل بالفعل لغة الهوية المتقاسمة بين المغاربة (وإلى حد ما بين بقية المغاربيين) جميعا، وهذه الخاصية وحدها تؤهلها لكي تحتل أحد مراكز الصدارة في عناية الباحثين والفاعلين المهتمين بالواقع اللغوي في المغرب.

ملف العدد الرابع

المدرسة والمعرفة

Thème du numéro 4

Ecole et Savoir

صدر حديثا عن المجلس الأعلى للتعليم

المدرسة المغربية

Al-Madrassa Al-Maghribiya

Royaume du maroc

Conseil Supérieur de l'Enseignement

Revue biannuelle
publiée avec le soutien du Conseil Supérieur de l'Enseignement

Hommage

La revue «**Al-Madrassa Al-Maghribiya**» en est aujourd'hui à sa troisième livraison. Sa direction tient, à cette occasion, à rendre hommage au regretté Abdelaziz Meziane Belfkih, que Dieu l'ait en sa sainte miséricorde, qui a été l'initiateur de ce projet. Hommage d'autant plus appuyé que la question des langues à l'école marocaine retenait particulièrement son attention, au vu de son impact déterminant sur le rendement interne et externe du système éducatif.

La multiplicité des obligations professionnelles du défunt et la diversité des dossiers dont il avait la charge n'a pas empêché la réforme de l'école marocaine et sa réussite d'être au cœur de ses préoccupations, convaincu qu'il était que l'école est un levier essentiel pour la construction d'un Maroc développé, solidaire et porteur de l'égalité des chances. Cette préoccupation s'est exprimée d'une manière plus forte depuis que le défunt fut chargé, en 1998, de la présidence des travaux de la Commission spéciale qui a élaboré une charte devenue un cadre de référence pour la réforme du système national d'éducation et de formation. Sa Majesté le Roi que Dieu l'assiste, lui a aussi confié, en 2006, la présidence déléguée du Conseil Supérieur de l'Enseignement, et la présidence, depuis 2002, de la Fondation Mohammed VI pour la promotion des œuvres sociales de l'éducation et de formation.

A la veille de la publication de ce troisième numéro, le comité de rédaction se fait un devoir de rendre hommage à l'engagement du défunt envers sa mission éducative et sociale, en poursuivant les efforts engagés pour le développement de la recherche scientifique appliquée à l'éducation et la formation.

La revue « **Al-Madrassa Al-Maghribiya** », que le défunt voulait l'un des piliers de cette recherche, participe à cette ambition et poursuivra sur cette voie, en évoquant constamment le message du regretté Abdelaziz Meziane Belfkih, qu'il repose en paix.

Table des matières

Contributions en langue française

Editorial 5

Etudes

Le modèle gravitationnel des langues : quelles perspectives au Maroc ? 13
Leila MESSAOUDI

Apprentissage des langues au Maroc : exploration de ses implications sur l'économie et l'emploi dans une économie ouverte 33
Azeddine AKESBI

L'enseignement et l'apprentissage des langues : limites structurantes et alternatives possibles et optimales 49
Abderrahmane RAMI

Réflexions sur l'enseignement de la médecine en arabe au Maroc 67
Najia HAJJAJ-HASSOUNI et Mohamed El Hassan GHARBI

Bibliographie sélective 91

Conditions de publication dans la revue 98

Auteurs ayant contribué à ce numéro 100

Table ronde

Présentation 107

La question de la langue d'enseignement : pour une option modulaire 108
Ahmed BOUKOUS

La question des langues à l'école marocaine revisitée 116
Mohammed MELLOUK

Apprentissage des langues : expériences d'ici et d'ailleurs 127
Leila MESSAOUDI

Impact des conditions et de l'environnement sur l'enseignement des langues 131
Khadija MOUHSINE

Contributions en langue arabe

Editorial 5

Etudes

Le plurilinguisme entre le sociétal et le politique 13
Rahma BOURQIA

Entretien

Le paysage linguistique marocain entre héritage du passé et exigences du présent 45
Abdesslam CHEDDADI

Traduction

Les langages maghrébins face aux suprématies culturelles euro-méditerranéennes 63
Ahmed MOATTASSIME

Note de lecture

Langue et pouvoir politique 97
Hammani AKEFLI

Bibliographie sélective 109

Conditions de publication dans la Revue 116

Auteurs ayant contribué à ce numéro 118

Table ronde

Présentation 125

Le plurilinguisme : questions sociopolitiques 126
Abdelhay MOUDDEN

Le plurilinguisme et son impact sur l'environnement socio-éducatif marocain 134
Moubarak RABI

Des dimensions de la gestion pédagogique des langues 143
Abdellatif EL MOUDNI

Gestion de l'enseignement des langues : réalités, perspectives et attentes 147
Miloud AHBEDDOU

L'Ecole marocaine et le nécessaire compromis entre langues du cœur et langues de l'intellect 150
Mohamed KABLY

Paradoxes de la situation linguistique marocaine 152
Abderrahmane EL MOUDDEN

Editorial

Le sujet des politiques linguistiques en lien avec l'école, avait fait l'objet de larges débats publics au cours des dernières années. De même que la question du développement des compétences linguistiques des élèves avait constitué l'un des principaux axes de la « Charte Nationale de l'Education et la Formation », qui avait, en effet, mis l'accent sur une triple orientation stratégique : l'amélioration de la qualité de l'enseignement de la langue arabe et élargissement du champ de son utilisation ; la promotion de la langue et la culture amazighes dans le système éducatif national ; et enfin, l'amélioration de la qualité de l'apprentissage des langues étrangères ainsi que leur diversification.

Partant de ces deux données relatives à la présence des questions linguistiques dans les débats de société, et la vision stratégique adoptée par la Charte, al-Madrassa al-Maghribiya a choisi de consacrer sa troisième livraison au renouvellement du questionnement « des langues dans l'école marocaine », près d'une décennie après la mise en œuvre la « Charte Nationale pour l'Education et la Formation ».

Aussi, conformément à l'usage consacré par la revue, qui consiste à mobiliser les chercheurs en sciences humaines et sociales, al-Madrassa al-Maghribiya reprend-elle, en l'actualisant, la question du multilinguisme dans la société, l'économie et surtout au cœur de l'école marocaine. Elle le fait à travers une série d'approches d'ordre historique (l'interview de Abdesslam Cheddadi), sociopolitique (l'étude de Rahma Bourqia ou celle traduite de Ahmed Moatassim). Quand à l'étude de Azzedine Akesbi, elle met l'accent sur le coût économique dû notamment au fait que l'école marocaine peine à traduire les choix stratégiques posés par la Charte, en une amélioration qualitative de l'apprentissage des langues par le plus grand nombre d'élèves et d'étudiants.

La table ronde organisée par la revue autour du même thème a été aussi l'occasion de porter un éclairage nouveau sur la réalité linguistique du système éducatif national, de faire des propositions concrètes et d'avancer des idées à propos d'une possible réélaboration de la carte des langues au sein de l'école marocaine. Ces travaux ont été aussi motivés par la volonté de réfléchir sur les fonctions des différentes langues et sur les voies et moyens à même de garantir les conditions de réussite d'un multilinguisme répondant à la fois aux attentes locales ainsi qu'aux exigences d'une ouverture et d'une insertion dans le global.

Les contributions réunies dans ce numéro, faut-il rappeler, sont loin de cerner toutes les dimensions et tous les enjeux de la question linguistique telle qu'elle se pose à l'école et au sein de la société marocaine. Elles ne prétendent pas non plus présenter des réponses à toutes les interrogations qu'engendrent les processus social et éducatif nationaux. Notre souhait est que la matière de cette troisième livraison contribue à attirer l'attention des décideurs et des lecteurs en général sur les divers aspects de la question linguistique telle qu'elle se pose dans le domaine de l'éducation, et sur la nécessité d'adopter une approche globale susceptible de penser ses multiples dimensions et préparer les conditions d'une planification stratégique susceptible de promouvoir les langues nationales à l'école, tout en permettant aux jeunes générations une meilleure maitrise des langues internationales.

Dossier

Les langues à l'école marocaine

Quelles langues pour l'école marocaine ?

Le Maroc semble avoir adhéré, depuis l'indépendance, à une certaine « stratégie plurilingue » dans la gestion de son paysage linguistique ; en dépit d'une certaine ambigüité quant à la mise en œuvre de cette stratégie à un moment ou l'autre de son histoire récente. Le plurilinguisme constitue en effet une caractéristique saillante de la société marocaine, que ce soit au niveau de l'éducation et de la formation, ou sur le plan de l'administration, de l'économie ou de la culture.

Si pour certains cette réalité est le produit de l'histoire d'un Maroc perpétuellement ouvert sur le monde, pour d'autres, c'est un impératif que quémande la nécessité de relever les défis du développement économique et de faire face aux pressions de la mondialisation ; impératif requérant, pour sa part, la diversification des compétences linguistiques par les divers acteurs et son rehaussement permanent.

Cette réalité socioculturelle se trouve reflétée dans les choix linguistiques au niveau de l'éducation et de la formation, comme en témoigne le neuvième levier de la Charte Nationale d'Education et de Formation qui préconise, en effet, un renouveau de l'enseignement de la langue arabe et le renforcement de son usage, avec l'ouverture sur l'amazighe dans l'école marocaine, la diversification des langues d'enseignement des sciences et technologies et la maîtrise des langues étrangères.

Cependant, des rapports et études préliminaires relatifs à l'évaluation de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des langues (ex. le Programme National d'Evaluation des Acquis réalisé par le Conseil Supérieur de l'Enseignement), certains semblent révéler des lacunes dans l'offre pédagogique en matière de langues et des difficultés entravant leur maîtrise par les apprenants.

Eu égard à la complexité de la question des langues dans le système marocain d'éducation et de formation, et en l'absence de tests standards pour mesurer la maîtrise des langues chez les apprenants, élèves comme étudiants, il s'avère plutôt malaisé de réaliser un bilan objectif des résultats et du rendement des choix linguistiques adoptés par l'école marocaine et d'en mesurer l'impact sur les secteurs économiques, sociaux, scientifiques et culturels.
Aussi, et afin de contribuer à l'approfondissement de la réflexion et à l'échange sur les questions linguistiques au sein de l'école marocaine, à travers diverses approches scientifiques, la revue Al-Madrassa Al-Maghribiya propose de consacrer le dossier de son troisième numéro à cette question en l'abordant selon les quatre axes suivants :

1. Evolution historique du paysage linguistique marocain et son impact sur le Système d'éducation-formation (SEF) : Dans le cadre de cet axe, il s'agira d'examiner le parcours des langues au Maroc et les changements ayant affecté leur position dans le système éducatif, que ce soit les langues nationales (l'arabe et l'amazighe) ou étrangères dont notamment le français, l'espagnol et l'anglais,

en sus des autres langues introduites à l'école marocaine : allemand, italien, russe, chinois…

2. Langue et acquisition de savoirs : Est-ce que l'ingénierie pédagogique en place (programmes et curricula, évaluation, formation des enseignants...) répond à l'objectif de maîtrise des langues par les apprenants ? Existe-t-il, à la base, une définition claire du degré de maitrise linguistique que les élèves et les étudiants doivent atteindre aux différents niveaux de leur scolarité ? Est-ce que les langues d'enseignement jouent leur rôle dans l'acquisition des connaissances qu'elles véhiculent ?

3. Gestion du multilinguisme et des interférences linguistiques à l'école marocaine: Quelle gestion du multilinguisme? Dans quelles perspectives? Pour quelles fins? Quel rapport les dialectes locaux entretiennent-ils avec la langue arabe et les langues étrangères et quels effets cela a-t-il sur l'apprentissage des langues chez les apprenants? Quel est l'impact de cette diversité linguistique, dans un contexte où les apprenants font face à une pluralité des environnements linguistiques, entre langues maternelles, langues de l'école, langues de l'économie, des médias et des technologies ? Et quel est l'impact d'un tel contexte sur la sécurité linguistique, la maîtrise des langues et des connaissances enseignées ?

4. Langue et environnement socio-économique : Dans cet axe sera examinée la relation entre l'enseignement et l'apprentissage des langues, d'un côté, et la demande culturelle, sociale, économique, celle de l'information et de la recherche scientifique, de l'autre. Il s'agira également d'évaluer jusqu'à quel point les divers groupes sociaux se satisfont de l'offre linguistique telle qu'elle est assurée à présent par l'école marocaine, ainsi que les représentations que ces groupes en font.

Il est certain que l'approche de ces thématiques requiert le recours à la prospection de l'état du système marocain d'éducation et de formation et des choix ayant guidé sa réforme, notamment en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues, autant qu'elle requiert l'ouverture sur les expériences de systèmes éducatifs de pays étrangers, et ce afin de prendre connaissance de leurs modes de gestion de cette question et de s'inspirer des meilleures pratiques en la matière.

Il y a lieu de signaler que ces axes ne sauraient couvrir, à eux seuls, les diverses dimensions de la question des langues à l'école marocaine, l'ultime objectif de ce dossier étant justement d'approfondir la réflexion scientifique et la recherche spécialisée autour de la question de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, considérée comme l'une des grandes problématiques transversales du système marocain d'éducation et de formation ayant un impact direct sur son rendement interne et externe. Il s'agit également d'un sujet qui a toujours été au cœur de la réflexion pédagogique et des préoccupations des acteurs éducatifs et partenaires de l'école, voire au cœur des préoccupations de la société et des questions du débat scientifique et public.

ETUDES

Leila MESSAOUDI — **Le modèle gravitationnel des langues: quelles perspectives au Maroc ?**

Azeddine AKESBI — **Apprentissage des langues au Maroc : exploration de ses implications sur l'économie et l'emploi dans une économie ouverte**

Abderrahmane RAMI — **L'enseignement et l'apprentissage des langues : limites structurantes et alternatives possibles et optimales**

Najia HAJJAJ-HASSOUNI et Mohamed El Hassan GHARBI — **Réflexions sur l'enseignement de la médecine en arabe au Maroc**

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 déchaîner 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 langues[1] .

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 3e 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 4e 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 technolectal pour la communication scientifique (terminologie mise au point suivant l'évolution scientifique et technique, didactique appropriée dans l'enseignement des technolectes, 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 linguistique[3] .

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 langues[5] .

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 préféraient 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 scenarii 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 dépends 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 tifinagh 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.tlfq.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.

Apprentissage des langues au Maroc: exploration de ses implications sur l'économie et l'emploi dans une économie ouverte

Azeddine AKESBI
Université Mohammed V, Rabat

Quelles seraient les incidences de la faible maîtrise des langues sur l'économie en général et plus particulièrement au niveau de l'insertion professionnelle ? Quels sont les facteurs susceptibles d'expliquer la faible maîtrise des langues d'apprentissage ? Quel serait le coût de l'enseignement des langues et du chômage de longue durée ? Et que pensent les différents acteurs économiques quant aux rapports complexes entre, d'un côté, l'apprentissage et la maîtrise des langues, et d'un autre côté, l'économie et l'insertion dans le marché du travail? Telles sont certaines questions nouvelles auxquelles l'auteur tente d'apporter quelques éléments de réponse dans cet article [1].

Eléments méthodologiques

L'approche développée pour la réalisation de cette étude a été déterminée par la nature du sujet et par le caractère exploratoire et à qualitatif de l'investigation. En effet, la question relative à l'apprentissage et à la maîtrise des langues n'est pas strictement technique ou économique ; elle fait appel à des considérations identitaires, à la dimension historique et à des choix culturels, sociaux et politiques. De ce fait, les options linguistiques majeures prises ou envisageables ont des effets multidimensionnels ; ils ne se réduisent pas aux coûts financiers et économiques. De ce fait, elles devraient être resituées dans un contexte et des perspectives sociétales plus larges.

Les niveaux préoccupants de maîtrise des langues constatés par différents programmes d'évaluation, et en particulier le Programme National

1- Cet article et les résultats qui y sont exposés se basent sur une étude effectuée à la demande et pour le Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE). L'étude a exploré le thème du coût et les implications économiques d'une faible maitrise des langues. Les opinions exprimées dans ce texte n'engagent que la responsabilité de son auteur.

d'Evaluation des Acquis (PNEA, 2008) sont à l'origine des travaux initiés par le Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE) et de cette réflexion. Parmi les questions qui ont orienté cette étude, on citera notamment :

- Quels sont les effets et implications de la faible ou non-maîtrise des compétences linguistiques ?
- Quelles sont les langues et les compétences linguistiques les plus demandées et appréciées par les employeurs et le marché du travail ? Les diplômés qui disposent d'un atout linguistique ont-ils un accès plus facile au marché du travail ? Sont-ils mieux rémunérés ? Comment se présente leur promotion ?
- Comment améliorer la qualité et l'efficacité des langues pour l'insertion professionnelle, l'emploi et la productivité ?

Sur cette base de questionnement, cette étude qualitative a cherché à comprendre les effets et les implications économiques de la non- maîtrise ou de la faible maîtrise des langues, notamment sur le plan de la préparation à la vie active et de l'insertion professionnelle.

L'étude s'est déroulée en deux étapes principales : la première a porté sur la revue de la littérature relative au sujet, la collecte et l'analyse documentaire; la seconde a consisté en une enquête de terrain structurée autour d'une série d'interviews individuels et de focus groupes organisés avec les acteurs et parties concernées : acteurs du marché du travail, employeurs, agences de recrutement, chômeurs ainsi que des personnes ressources, spécialistes et décideurs de l'éducation.

L'estimation du coût de l'enseignement des langues devait être approchée, mais la non disponibilité d'une partie importante de l'information requise, en particulier budgétaire, a imposé des aménagements de l'approche[2] .

Quelques constats

Sur le plan institutionnel, l'arabe est la langue officielle et nationale. Dans la réalité, elle ne trouve pas cette position de choix dans les différents secteurs de la vie économique et administrative, et dans la pratique quotidienne en

2- Le coût de l'enseignement, qui est simplement indicatif, a été estimé à partir d'une actualisation des coûts « années élèves » et de l'estimation de la part du coût des langues dans le coût global.

général. Ce constat est observé par de nombreux acteurs et personnes ressources qui l'attribuent à la position dominante de la langue française, mais également du fait de son large usage aussi bien sur le plan officiel, que dans les médias de masse, l'économie et l'administration. Une grande variété de données, d'indices et de témoignages font apparaître un net contraste entre le discours officiel d'une part, l'apprentissage des langues et leur usage, d'autre part.

Un autre constat important se dégage de la revue de la littérature et qui souligne l'importance du multilinguisme et le développement considérable de certaines langues dans les domaines de la science, des technologies, des échanges et du commerce. En 2009, la situation de l'usage des langues sur internet[3] a évolué de manière rapide. La population mondiale qui parle l'anglais est estimée à 1.263 millions de personnes, dont 478,44 millions sont utilisateurs de l'Internet (ce qui représente 37,9% de la population parlant l'anglais et 27,6% des utilisateurs de l'Internet). En second lieu se positionne le chinois : 1.373 millions de personnes parlent cette langue, dont 383,65 millions d'internautes, représentant 27,9% de la population parlant le chinois et 22,1% des utilisateurs de l'Internet. Le français occupe la cinquième position et l'arabe la huitième position. Ainsi, selon plusieurs indicateurs et classements[4], la langue anglaise apparaît être celle qui domine la scène internationale, aussi bien au niveau du commerce que sur le plan des sciences et de la recherche[5].

3- Par exemple, l'Internet est un autre moyen qui est utilisé pour apprécier l'influence des langues et leur fréquence dans les relations et le commerce mondial. En 2007, l'utilisation des langues au niveau de l'Internet a fait apparaître l'anglais en première place avec 326,7 millions d'utilisateurs (28,9%), suivi par le chinois avec 166 millions d'utilisateurs (14,7%) ; la langue espagnole quant à elle occupe la troisième position avec 8,9% d'utilisateurs. Le français représente 5,2% (56,7 millions d'internautes), et enfin l'arabe 2,5% (28,5 millions d'utilisateurs).

4- L'influence des langues dans le monde a été approchée selon plusieurs critères, dont notamment: le poids démographique du pays, le nombre des locuteurs principaux et secondaires. Les critères de ce classement et les estimations qui les accompagnent sont discutables. Ils méritent néanmoins d'être pris en compte à titre indicatif et recoupés avec d'autres approches.

5- Cette appréciation semble être partagée par la plupart des pays, des institutions et également par les parents. Par exemple, un sondage effectué à une échelle planétaire (World Value Survey, 2003), a questionné les résidents des pays enquêtés sur «*le besoin des enfants d'apprendre l'anglais pour réussir dans le monde d'aujourd'hui*». Les taux de réponse de ceux qui sont «d'accord» à «très d'accord» avec cette affirmation étaient très élevés : 92% en Chine, 88% en Egypte, 90% en France, 94% au Liban, 96% en Allemagne. Le minimum enregistré était en Argentine avec un taux de 75%.

Une connaissance limitée des langues par la population

L'information existante sur la connaissance des langues par la population est rare. Les seules données disponibles, à l'échelle nationale, sont celles du recensement de la population, qui informent partiellement sur la question. Trois constats majeurs se dégagent des données du recensement de la population 2004[6] : a) Pour une très large partie de la population la connaissance des langues se limite à l'usage oral des langues maternelles et véhiculaires (Dârija, Amazighe) ; b) La connaissance de l'arabe standard est limitée et c) La connaissance des langues étrangères est réduite et demeure largement dominée par le français.

Le commerce extérieur et la maîtrise des langues étrangères

Sur le plan du commerce extérieur du Maroc, les données disponibles montrent une forte concentration des échanges sur quelques pays : les principaux fournisseurs et clients du Maroc sont la France, l'Espagne et accessoirement la Grande Bretagne et les Etats-Unis. Des pays arabes ayant une grande proximité, géographiquement ou par la langue, occupent une place très limitée dans les échanges du pays.

D'autre part, le Maroc connaît une situation structurellement déficitaire de sa balance commerciale, observée sur une longue période. En conséquence, il est appelé à faire un effort considérable et soutenu pour promouvoir ses exportations. Ceci passe par une amélioration de la compétitivité de ses produits, de la diversification de ses fournisseurs et débouchés et l'exploration de nouveaux marchés. Dans ce contexte, certains indices semblent indiquer que les distances et la barrière linguistique limitent le développement du commerce entre le Maroc et certains pays ou régions.

6-Le recensement de 2004 avance un chiffre de 10,18 millions d'habitants âgés de 10 ans et plus, qui ont déclaré ne savoir ni lire ni écrire, ce qui range cette population dans l'analphabétisme (soit 43%). Sur les 13,5 millions personnes alphabétisées, recensées en 2004, 4,1 millions lisent et écrivent uniquement l'arabe (30%) ; 7,17 millions lisent et écrivent l'arabe et le français (53,1%); 2,16 millions connaissent une autre langue en plus. Ceux qui savent lire et écrire l'arabe, le français et d'autres langues représentent à peine 16% de la population alphabétisée. Quant à ceux qui combinent l'arabe et une langue autre que le français, ils ne représentent que 0,2%.

Selon certains industriels et chefs d'entreprises interviewés, le commerce extérieur du Maroc manque de diversification et reste concentré sur quelques pays. Ils soulignent le rôle de la barrière linguistique qui freine les opportunités de commerce, sans exclure ou minorer le rôle d'autres facteurs.

L'Inde ou la Chine sont des pays qui connaissent une très forte croissance économique et représentent un potentiel démographique et des débouchés considérables. Il est tout à fait possible que leurs parts dans les exportations du Maroc puissent s'élargir de manière substantielle, ce qui à son tour nécessite une meilleure préparation au dépassement de la barrière linguistique et culturelle.

Quelques facteurs explicatifs de la faible maîtrise des langues

L'étude des différents rapports produits par des ateliers organisés par le CSE fait apparaître des problèmes communs à toutes les langues enseignées dans le système éducatif et souligne que ces problèmes sont liés à la réforme du système éducatif dans son ensemble, mais elle interpelle aussi les choix faits dans le domaine de la politique des langues.

Une série de lacunes et de dysfonctionnements ont été identifiés, parmi lesquels figurent notamment :

a) L'existence d'un écart important entre le volume horaire théorique consacré à l'apprentissage des langues et le volume effectif enseigné qui est beaucoup plus faible ;

b) Une pratique de méthodes d'enseignement traditionnelles qui se manifeste notamment par la centralité du maître et de l'exposé professoral, qui domine les relations pédagogiques ;

c) Des conditions d'apprentissage qui ne permettent pas aux élèves de développer leurs habilités et en particulier au niveau de l'oral et de la communication ;

d) Des défaillances au niveau de la formation des enseignants ;

e) Des méthodes d'évaluation de l'apprentissage des langues inadéquates avec l'apprentissage des compétences : recours de manière importante à la mémoire, aux examens classiques au lieu d'évaluer les compétences et les habiletés, etc.

A cette série non exhaustive de problèmes communs à l'enseignement des langues, il y a lieu d'en ajouter au moins deux, extrêmement importants, et qui ont un impact sur les apprentissages et dans la vie socioprofessionnelle et économique. Il s'agit du niveau très limité d'exposition des élèves aux langues[7], et de l'existence d'une rupture linguistique entre : d'une part, le secondaire et l'enseignement supérieur ; d'autre part, le système éducatif et les pratiques linguistiques dans le monde de l'économie.

Les différents facteurs signalés précédemment expliquent en partie la faible maîtrise des langues. Mais la principale explication suggérée par la majorité des personnes consultées, met l'accent sur la massification de l'enseignement et sur la non-mise en œuvre des orientations de la «Charte Nationale d'Education et de Formation» et des conditions d'un enseignement de qualité.

La logique de massification de l'offre de l'éducation a également eu pour conséquence des effectifs élevés en classes de langues, rendant le suivi des élèves, leur pratique de la langue et la correction par le maître, très difficiles.

7-De plus, il n'y a pas en général de laboratoires de langues ou de salles spécialement équipées et aménagées pour l'enseignement des langues. L'absence d'un enseignement de langues en groupe semble confirmer ce constat. Cela affecte la qualité de l'apprentissage des langues.

Données sur les effectifs des enseignants des langues

En 2009, pour tous les niveaux confondus, les enseignants de l'arabe occupent largement la première place avec un effectif de 79.660 (36,44% de l'ensemble). Les enseignants de français occupent la seconde position avec 52.885 enseignants (24,19% du total).

Il y a seulement 4.927 enseignants d'anglais, représentant 2,5% de l'ensemble. Les autres langues disposent d'effectifs enseignants extrêmement limités, ce qui est également le cas de l'Amazighe.

Au niveau global, les enseignants des langues représentent 63,3% de l'ensemble des enseignants, 88,7% au niveau du primaire, 27,95% du collègial et 27,61% du secondaire qualifiant. Pour les autres langues étrangères (Allemand, Espagnol...) les effectifs des enseignants sont trop limités pour assurer des choix diversifiés de l'apprentissage à une large échelle d'une seconde langue étrangère.

Les ressources humaines constituent un frein majeur – sur le plan quantitatif et qualitatif – à l'élaboration de choix alternatifs de promotion des langues étrangères. La distribution des effectifs enseignants selon les langues montre, à part les cas de l'arabe et du français, que les ressources d'enseignement des autres langues sont très limitées et imposent de fortes contraintes à la diversification potentielle de l'enseignement des langues.

Le coût et la qualité de l'apprentissage des langues

Il n'existe pas d'étude spécifique sur le coût de l'enseignement des langues dans l'enseignement public au Maroc. Or, cette connaissance est importante pour apprécier l'effort qui est fait dans ce domaine (et le comparer avec ce qui se fait ailleurs). Ce chiffrage est surtout indispensable - parmi d'autres données - pour estimer le rendement de l'investissement éducatif dans l'apprentissage des langues.

Il est très important de préciser que la tentative d'estimation de ce coût effectuée dans le cadre de ce travail[8] est tributaire de la validation des hypothèses retenues et a pour seul objectif de parvenir à une approximation

8-Dans le cadre de l'étude exploratoire faite pour le CSE.

indicative de ce coût. Mais si nous retenons les coûts année/élève disponibles (2004), que nous actualisons et associons à une estimation du poids de l'enseignement des langues (approché par le volume horaire relatif des langues), le coût année/élève de l'enseignement des langues se situe entre 1.203 DH (2010) au primaire et 1.959 DH par élève au secondaire. Pour le coût de l'enseignement du français, il varie entre 1.256 DH au primaire et 3.047 DH au secondaire.

Si les coûts année/élève annuels de fonctionnement sont divisés par le volume horaire annuel que reçoit, en moyenne, chaque élève, nous obtenons un coût de l'heure de l'enseignement de langue qui varie, selon les hypothèses retenues, entre 4 et 9 DH. Ces montants représentent le coût moyen de fonctionnement, qui sont faibles dans l'absolu et également en comparaison avec ce qui se pratique dans le secteur privé et les institutions spécialisées de l'enseignement des langues. L'explication qui peut être avancée pour ce niveau très faible de coût réside dans la pratique d'un enseignement de masse et des effectifs moyens généralement élevés. Ceci a une incidence évidente et directe sur la qualité de l'apprentissage des langues.

Le marché du travail et la question des langues d'apprentissage

La situation du marché du travail : L'analyse de la situation du marché du travail fait apparaître une certaine amélioration du taux de chômage national au cours des dernières années. Entre 2000 et 2008, on a assisté à une baisse du taux de chômage de 13,6 % à 9,6%. La demande de travail s'est située à 11,3 millions personnes en 2008. On a enregistré une création nette d'emploi de 1,3 millions entre 2000 et 2008, soit 123.000 actifs additionnels par an. 62,7% des créations d'emploi se situent en milieu urbain. Dans la distribution des créations d'emploi, les services occupent la première place (51,3%), suivis par le BTP (27,7%), l'agriculture (12,1%) et l'industrie (8,8%). Un peu plus de la moitié de la population active se situe dans les tranches jeunes : 51,3% des actifs sont âgés de moins de 35 ans; ce taux était de 58% en 2000.

Cependant, malgré les améliorations observées, certaines caractéristiques de la situation du marché du travail sont préoccupantes. En effet, les niveaux de chômage sont très élevés chez les diplômés, le stock de chômage est important et il est fortement dominé par ceux qui n'ont jamais travaillé (les primo demandeurs d'emploi) et les chômeurs de longue durée.

Un chômage structurel cohabite avec une offre d'emploi non satisfaite : Ce chômage structurel persiste depuis pratiquement deux décennies. Il cohabite avec une offre d'emploi pas toujours satisfaite. Des besoins importants d'emplois sont identifiés en rapport avec les politiques publiques et industrielles, notamment dans le cadre du plan Emergence. Des secteurs comme ceux des TIC et les centres d'appel emploient sur la base de critères de maîtrise des langues et réclament la formation par l'Etat/ANAPEC des compétences dans le domaine des langues et de la communication.

Chômeurs de longue durée selon le niveau du diplôme

Indicateurs	Sans diplôme	Niveau moyen	Niveau supérieur
Population en chômage en milliers	344	487	247
Part des chômeurs n'ayant jamais travaillé (%)	32,4	57,1	80,6
Part des chômeurs de longue durée (%)	52,3	74,6	83,2
Durée de chômage moyenne (mois)	28,2	38,3	43,3

Source : Résultats détaillés de l'enquête emploi 2008.

Lors du recrutement, une discrimination est opérée en partie sur la base de critères relatifs à la langue et à la qualité de la communication orale. Ce qui peut signifier que l'énorme stock actuel de chômeurs est fortement constitué par des personnes ayant des difficultés de maîtrise des langues[9]. Au Maroc, la variable linguistique ou celles qui portent sur la maîtrise des langues ne figurent pas parmi les données collectées des statistiques de l'emploi.

9-Mais aussi communicationnelles, de savoir-faire et savoir-être.

L'ANAPEC ne s'y intéresse pas non plus. L'information collectée se limite aux variables du niveau scolaire et au diplôme. Ceci constitue un handicap important[10] dans l'étude du lien entre la non-maîtrise ou faible maîtrise des langues et l'estimation des coûts, de la rentabilité ou l'appréciation des difficultés d'insertion professionnelle liées à cette dimension.

Conditions pour l'exploration des coûts et avantages de la maitrise des langues

L'exploration de la littérature sur la question des coûts / avantages de la connaissance des langues a permis d'identifier des exemples d'études qui ont approché le coût économique et financier en rapport avec une faible ou non maitrise notamment de l'anglais, ou les gains associés à la connaissance d'une langue étrangère. Ces études restent très rares et circonscrites ; elles nécessitent la mise en place de dispositifs importants de collecte des données.

Pour que des travaux similaires soient réalisés au Maroc, plusieurs conditions devraient être réunies préalablement :

1. La passation de tests qui mesurent le niveau de maitrise des langues;
2. La détermination des seuils qui ont des incidences sur l'apprentissage, l'insertion professionnelle et la productivité au travail (un champ de recherche encore vierge) ;
3. La collecte d'informations sur les salaires pratiqués sur le marché en fonction des niveaux de maitrise de langues et des seuils évoqués précédemment ;
4. L'identification des taux de chômage associés à cette population ;
5. L'identification du manque à gagner pour les catégories retenues ;
6. L'estimation des coûts pour les individus et la société (charges sociales, impôts...).

10-Des progrès dans le sens de l'estimation des coûts et du rendement associés au degré de maitrise des langues passent nécessairement par la mise en place d'un dispositif important de collecte de l'information et d'enquête. C'est une lacune qui doit être comblée notamment dans le cadre de l'enquête nationale sur l'emploi et le chômage..

Ces limites demeurent posées, mais à titre indicatif, l'observation d'une différence d'insertion (plus ou moins facile) autorise à considérer raisonnablement qu'au moins 50% des primo demandeurs d'emploi (ou des chômeurs de longue durée) auraient pu être insérés avec de meilleures qualifications (notamment linguistiques et communicationnelles) et donc éviter un manque à gagner important. Si nous prenons la moitié des primo demandeurs d'emploi (première hypothèse) ou la moitié des chômeurs de longue durée (seconde hypothèse) et que nous multiplions cet effectif par un salaire d'entrée (variant de 2000 à 3500 DH) et par la durée moyenne de chômage par niveau de diplôme, nous obtenons un coût (ou un manque à gagner) couvrant la période moyenne de chômage équivalent à 28,093 milliards de DH dans le premier cas et de 33,291 milliards de DH dans le second cas.

Dans ces conditions, le manque à gagner annuel individuel selon le niveau de diplôme varie de 18.000 à 42.000 DH. Bien évidement ceci ne couvre pas le coût humain, psychologique et politique de la non insertion sociale et professionnelle de longue durée des jeunes.

Ces estimations sont à prendre avec précaution, mais les témoignages recueillis du terrain et auprès des acteurs concernés semblent apporter un appui à l'importance de la perte et du gâchis occasionnés par le chômage structurel.

Témoignages et regards croisés des acteurs socioéconomiques

L'enquête effectuée sur le terrain avec des chefs d'entreprises, des acteurs du marché du travail, des personnes ressources, des spécialistes de l'éducation et du travail, ainsi que des chômeurs a permis de dégager des enseignements intéressants. Les principaux peuvent être résumés à travers les points suivants.

En général, la langue française apparaît comme la principale langue de travail dans le secteur moderne de l'économie, mais aussi dans de nombreux segments de l'administration. Cette situation s'explique par les liens historiques et économiques particuliers noués avec la France et le

marché français. Pour des entreprises qui ont des partenaires espagnols, c'est l'espagnol (ou l'anglais) qui occupe une fonction première de communication. L'anglais occupe une position privilégiée dans les grandes entreprises, les multinationales, dans les relations commerciales avec de nombreux pays y compris des pays arabes.

Les cadres des entreprises doivent souvent rédiger des notes, du courrier, communiquer, présenter, faire des synthèses. Ces tâches rendent la maîtrise du français indispensable. L'arabe est plus souvent utilisé – Dârija – pour communiquer avec les ouvriers et une partie de la clientèle. Le degré de maîtrise des langues exigé varie sensiblement selon les postes d'emploi et les secteurs. Mais les langues utilisées au travail gardent plutôt un caractère fonctionnel et lié à des domaines ou secteur précis (Code du travail, Code de la Douane, logistique...). Dans des entreprises liées à l'export, il y a souvent la nécessité d'élaborer des rapports standardisés, d'utiliser des bases de données communes, ce qui oblige les partenaires à partager le même système d'information, à l'actualiser et c'est souvent en anglais ou en langage technique.

Certains secteurs porteurs illustrent l'importance de la maîtrise des langues étrangères. Le développement des activités des centres d'appel, et du télétravail d'une manière générale, est une tendance lourde de délocalisation des activités de services (information, marketing, relations clients...) à fort potentiel de création d'emploi ; elles requièrent des bassins d'emploi qui maîtrisent les langues étrangères et en particulier le français dans le cas du Maroc. Il faut s'attendre à ce que dans les prochaines décennies, une partie considérable des activités commerciales, du chiffre d'affaires dans le tourisme, se réalisent par Internet et par les langues qui dominent et influencent cette technologie.

Le multilinguisme devient une nécessité qui permet une plus grande efficacité du travail dans de nombreux domaines liés à l'économie globale, la recherche... mais est également requis dans des domaines ancrés dans les activités nationales. Ainsi, dans le domaine des médias, les sources d'information (notamment à travers les agences de presses et les télévisions

satellitaires) nécessitent le multilinguisme. Des journalistes uniquement francophones sont parfois limités dans la réalisation de leur reportage. Dans des régions amazighes ou arabophones, l'accès à l'information nécessite quelqu'un qui parle la langue des gens notamment pour gagner leur confiance, accéder à l'information et vérifier les faits.

Lors du recrutement, la non maîtrise des langues semble jouer un rôle discriminant. La demande de la langue arabe seule est très rare dans le secteur moderne ; le français est très demandé et l'anglais est souvent un atout ; parfois, sa connaissance est indispensable pour la Maîtrise et les Cadres de l'entreprise.

Des différences salariales et de progression en cours de carrière

Selon les témoignages recueillis, une prime liée à la maîtrise des langues, dans le cas du français et de l'anglais, est observable mais pas toujours. En effet, les salaires varient selon les langues et leur maîtrise, mais également selon les postes de travail et les secteurs. La maîtrise du français peut se traduire, dans certains cas, par un surplus de 10 à 15% par rapport au salaire du marché. Dans le cas de l'anglais la prime peut être de 25 à 30%. C'est aussi le cas des journalistes arabophones et francophones qui sont mieux payés[11] . Mais dans certaines entreprises, il n'y a pas de traitement salarial différencié lors du recrutement. Le degré de maîtrise des langues intervient de manière certaine par la suite, au niveau de la promotion et de l'évolution de carrière.

Dans le secteur des TIC comme dans d'autres, la faible maîtrise des langues est identifiée en tant que problème qui a une incidence sur la compétitivité. Cependant, il est très difficile de mesurer le manque à gagner ou la perte associés à ce déficit dont la sensibilité reste également indéterminée. Les effets négatifs de la faible maîtrise des langues sont aussi enregistrés dans le secteur du tourisme, la presse et les agences de communication. Dans

11-L'explication de la différence de salaires est souvent liée au fait que les journaux en français disposent de plus de publicité et donc de ressources pour mieux payer leur personnel. Ce qui n'explique pas comment les journaux en français avec moins de tirage bénéficent de plus de publicité !

le travail journalistique, une incapacité à faire le travail à temps et sans défaut a un coût évident, mais il est difficile de le quantifier. Il représente un fardeau dans les équipes rédactionnelles qui alourdit le travail de l'ensemble; il doit être repris par d'autres membres de l'équipe rédactionnelle. Ce type de problèmes se pose avec encore plus de gravité quand il y a de fortes contraintes de publicité et des annonceurs à respecter.

On peut citer ici les diplômés chômeurs consultés qui plaident pour le bilinguisme et l'introduction de l'anglais de manière précoce dans le système éducatif. Ils considèrent que la politique éducative actuelle vise la reproduction sociale. Pour assurer une plus grande équité, ils proposent de revoir la politique de l'arabisation et se disent favorables à une politique des langues qui place le français et l'arabe sur le même pied d'égalité. Pour eux, la langue de l'économie et de l'administration est le français. Au-delà de cette orientation, ils suggèrent que la langue anglaise soit introduite à partir du primaire.

Sur la base des résultats de cette exploration qualitative de la question des langues en rapport avec l'économie et le marché du travail, quelques pistes et scenarii de réforme peuvent être suggérés.

Quelques scenarii du changement envisageables

Le premier scénario qui s'impose est celui de la promotion d'un apprentissage de qualité dans la durée. Avec ou sans une connaissance très précise du coût économique de la faible (ou non) maîtrise des langues dont souffre le système éducatif, une option urgente d'amélioration qualitative de l'apprentissage des langues s'impose. Elle suppose une action sur les différentes composantes du système qui entravent l'atteinte de cet objectif: programmes d'enseignement, formation des formateurs, techniques pédagogiques, conditions de travail et exposition à l'expression orale et la communication en petits groupes, etc. Dans ce scénario, la modernisation de la langue arabe et sa simplification devraient recevoir toute l'attention requise.

L'option d'amélioration de la qualité est un scénario de rupture majeure avec la situation présente, où la faible maîtrise des langues génère des inégalités de chances de poursuite et de succès dans les études, des incohérences entre les niveaux du système éducatif et de formation, et enfin des inégalités au niveau de l'insertion professionnelle et l'évolution de carrière.

Au-delà de **l'option qualité** dans l'apprentissage des langues, les contraintes de l'économie globale, des orientations du pays poussent à l'adoption du plurilinguisme. Cette orientation combinée à la qualité de l'apprentissage peut réduire les effets négatifs de la situation présente et augmenter les avantages potentiels, aussi bien sur un plan individuel que collectif.

Scénario de promotion d'une politique des langues au service des intérêts économiques du pays ; cette option partirait d'abord d'une analyse lucide de la situation du monde et des intérêts économiques du Maroc, de la pluralité des partenariats, de leur consolidation, de la nécessité de l'ouverture sur les régions du monde qui connaissent les niveaux de développement les plus importants (Inde, Chine, pays émergents...) mais également l'Afrique. La promotion des langues étrangères devrait être guidée par la situation actuelle des partenariats commerciaux, les relations de proximité et de voisinage envisagées dans une perspective dynamique. Elle devrait tenir compte des choix économiques et de l'ouverture qu'elles permettent avec les autres peuples et cultures. Deux dimensions fondamentales méritent d'être prises en considération dans l'élaboration de la politique linguistique du pays : 1. la position et la dynamique des langues dans le monde ; 2. les choix linguistiques qui peuvent mieux servir les intérêts économiques et commerciaux du Maroc. Cette perspective aboutirait à retenir et à privilégier le développement du multilinguisme. Dans le cadre de ce choix, les langues les plus influentes (tenant compte du chômage structurel, de la proximité et des intérêts économiques du pays) et la centralité de l'anglais méritent d'être considérées.

Une variante de ce scénario correspond au développement d'une politique des langues qui assure le multilinguisme et la diversité des choix. Au-delà

de la maîtrise de la langue arabe et de la première langue étrangère, il serait souhaitable d'assurer la possibilité de choix parmi une palette de langues considérées importantes pour le développement, comme, par exemple, l'anglais et l'espagnol. Ce scénario devrait valoriser le patrimoine linguistique qui existe dans certaines régions du pays.

En ce qui concerne le développement de la langue amazighe, il est proposé de travailler dès maintenant sur la valorisation de la dimension identitaire et culturelle de la langue amazighe, de fixer à moyen terme un objectif de statut de langue nationale. Le constat du déficit accumulé et l'effort considérable qui doit être fait pour préparer les conditions de la modernisation des langues arabe et amazighe sont largement partagés. L'étendue et le rythme de ce développement méritent un approfondissement du débat sur la base d'une évaluation sérieuse de l'expérience actuelle. Ce qui est certain, c'est que la promotion de l'enseignement de l'amazighe se heurte à la rareté de la ressource humaine (l'effectif des formateurs) et des compétences en enseignants.

En fait, le débat sur les langues est un débat qui recoupe celui du projet de société, l'inclusion ou l'exclusion ; il nécessite une maturation de la réflexion et des consensus. Le développement de l'adhésion et un consensus autour de ces questions sont essentiels. Mais il est crucial d'assurer la cohérence de l'ensemble et surtout de se donner les moyens pour mettre en œuvre la politique éducative et linguistique retenue.

L'enseignement et l'apprentissage des langues : limites structurantes et alternatives possibles et optimales

Abderrahmane RAMI
Chercheur

L'auteur s'appuie sur les résultats des différents travaux d'évaluation des acquis en termes d'apprentissages en langues pour mettre l'accent sur une série de limites structurelles qui freinent le développement de l'enseignement/apprentissage des langues au Maroc. Et pour contribuer à l'élaboration d'un plan stratégique de relance de la réforme de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, il propose un faisceau d'alternatives axées sur la refonte des curricula des langues ; l'immersion et l'exposition aux langues ; le développement de la lecture ; le soutien à l'apprentissage des langues ; la formation et le renforcement de la cohérence des choix des langues d'enseignement dans les cycles secondaire et supérieur.

1. Ancrage et orientation

Les premiers bilans d'étapes réalisés à mi-parcours de la réforme de l'enseignement/apprentissage des langues relèvent des acquis non négligeables en matière de conception des programmes et des livres scolaires par rapport au passé. Néanmoins, les efforts fournis dans ces domaines n'ont pu avoir leurs retombées sur les apprentissages. Les résultats obtenus affectent sensiblement les apprentissages en langues; le Programme National d'Evaluation des Acquis (PNEA 2008) est sans équivoque à ce sujet.

Dans ce contexte, il y a lieu d'admettre que la problématique des langues est pesante au niveau du rendement interne du système d'éducation et de formation. Il y a lieu de reconnaître également que les résultats obtenus au niveau de l'enseignement et de l'apprentissage des langues sous-tendent largement la crise du système d'enseignement et expliquent souvent les

déperditions scolaires. Ne dit-on pas à juste titre que les langues constituent «le savoir des savoirs». Plus encore, les conséquences d'une telle situation résident au niveau de l'insertion professionnelle des lauréats du système d'éducation et de formation que beaucoup de rapports soulignent.

Ces constats démontrent qu'il est absolument nécessaire que l'on s'interroge sur la situation actuelle de l'enseignement/apprentissage des langues en termes d'acquis à capitaliser et de dysfonctionnements à dépasser par la proposition d'alternatives prioritaires et de mesures possibles à prendre. C'est précisément dans ce contexte que le présent texte prend tout son ancrage.

Ce texte qui s'intéresse foncièrement aux aspects pédagogiques de l'enseignement/apprentissage des langues s'articule autour des questions suivantes :

- Quelles seraient les limites structurantes qui freinent le développement et l'émancipation de l'enseignement/apprentissage des langues ? Les réponses à cette question générique seront précisées à la lumière d'une analyse de l'ingénierie pédagogique, avec tout ce qu'elle subsume comme curricula et programmes, ressources didactiques et évaluation, et ce qu'elle implique comme formation des enseignants.

- Quelles seraient les alternatives prioritaires, possibles et optimales susceptibles de constituer des leviers de changement et d'asseoir les bases d'une amélioration significative de l'enseignement/apprentissage des langues?

1. Les limites réelles reliées aux facteurs structurants de la réforme

Différentes évaluations révèlent la persistance d'un faible niveau de maîtrise de la quasi-totalité des langues figurant dans les programmes scolaires [1].

1- «A la fin du cycle primaire, les élèves de l'école publique ne sont capables ni de lire ni de comprendre la langue française en tant que première langue étrangère au Maroc» (PNEA 2008). A l'Université, une même tendance à la baisse de niveau semble se confirmer : les deux tests (en présentiel et en ligne) qui ont touché 2487 étudiants nouvellement inscrits à l'Université Ibn Tofail révèlent une forte concentration d'étudiants dans les niveaux A1 (62%) et A2 (36%) qui correspondent à une maitrise élémentaire du français, selon le cadre européen des langues (Université Ibn Tofail, 2009).

Une multitude de facteurs transversaux semble émerger à la surface de ces évaluations; mais pour rester fidèle à l'objet de ce texte, l'accent sera mis sur quatre limites structurantes qui guettent le développement de l'enseignement/apprentissage des langues.

1.1. L'insuffisance des efforts fournis au niveau de la révision des programmes et des conditions de leur mise en œuvre

Une révision des programmes selon une vision non curriculaire entretenant encore :

Une approche cloisonnée des langues : la révision des programmes n'a pas développé une approche globale et interactive des diverses langues en présence ; on continue encore à cultiver un cloisonnement préjudiciable à toutes les langues ; mais c'est au niveau de la relation entre l'arabe et les langues étrangères que les implications de ce cloisonnement se font sentir le plus, en ce sens que l'on constate la persistance de la dualité, voire de la concurrence, entre elles.

Un processus pédagogique éclaté et dispersé qui n'a pas été conçu à la base d'une vision systémique : il suffit de relire l'histoire de la réforme pédagogique lors de l'application des dispositions de la Charte pour se rendre compte que les réaménagements qui ont été effectués aux niveaux des programmes, des livres scolaires et des examens ont été conçus de manière séparée et cloisonnée par des instances et des groupes différents qui n'avaient pas toujours les mêmes référents pédagogiques ; c'est ainsi que, quelle que soit la qualité du travail effectué au niveau de chaque pôle pédagogique, la réforme pédagogique continuera de souffrir d'une forme de dysharmonie congénitale.

L'imprécision du socle de compétences : les programmes scolaires des langues ne précisent pas suffisamment le socle de compétences que l'apprenant devrait maîtriser à la fin de chaque cycle et dont tous les acteurs et partenaires de l'école seraient comptables. Ce qui ne favorise pas du tout l'émergence et la généralisation d'un système d'évaluation standardisé des acquis en langues, ni l'identification des niveaux d'imputabilité de ces acquis.

Le flou de l'approche par compétences : cette approche a été considérée comme une orientation novatrice de la révision des programmes et devrait, théoriquement, permettre le redressement des pratiques pédagogiques ; mais, en réalité, elle semble se heurter à des difficultés d'opérationnalisation. En effet, elle semble sombrer dans un flou conceptuel qui handicape sa mise en œuvre ; plus encore, elle est souvent perçue comme un nouvel habillage moderniste des programmes scolaires.

- Au niveau des approches pédagogiques, hormis l'anglais, il y a lieu de mettre en exergue les constantes suivantes :

La persistance des pratiques pédagogiques de restitution : en effet, les pratiques pédagogiques qui prévalent ne sont pas suffisamment congruentes avec l'approche par compétences qui exige le passage de la logique de l'enseignement à celle de l'apprentissage.

L'insuffisance de pratiques pédagogiques alternatives d'immersion : il est, en effet, rare de repérer dans les processus d'enseignement des langues des pratiques de classes-ateliers ou de démarche projet. De surcroît, il est nécessaire de mettre en relief la faible contribution d'autres activités de développement des compétences que les cours ; à ce sujet, les activités parascolaires et les clubs de communication et de lecture sont des modèles de pratiques d'immersion alternatives qui restent encore en friche.

L'inconsistance de l'intérêt accordé au développement de la compétence lecturale à travers le développement de bibliothèques scolaires adaptées aux besoins des apprenants et de stratégies efficaces de lecture. Pourtant, il est prouvé que la lecture est non seulement considérée comme la compétence la plus prioritaire en langues, mais aussi comme la **variable la plus prédictive de la réussite scolaire**.

Quant aux ressources didactiques, divers rapports d'études soulignent deux conclusions importantes :

Une utilisation souvent exclusive des manuels comme seule source de connaissances et comme seul référent pédagogique. Le livre scolaire

semble s'accaparer l'ensemble du processus pédagogique ; à telle enseigne que les enseignants en usent de manière servile [2] .

La très faible exploitation des nouvelles technologies de l'information et de la communication : pourtant celles-ci sont considérées comme une véritable alternative à une mise en contact continu et intensif avec une langue étrangère et pouvant pallier la faible présence des pratiques de l'immersion.

1.2. L'impasse flagrante sur la formation des acteurs pédagogiques

La formation est incontestablement l'élément déterminant dans la mise en œuvre et l'aboutissement des réformes. Or, dans le cas de la réforme actuelle, comme ce fut le cas des réformes passées, la formation continue est sans conteste le facteur qui s'est le plus distingué par son absence. C'est ce qui explique la récurrence des difficultés paralysantes rencontrées par les enseignants, en particulier, face à la mise en œuvre des programmes scolaires et des diverses recommandations pédagogiques élaborées par les services centraux du Département de tutelle [3] .

Quant à la formation initiale, elle ne semble pas avoir été à l'écoute des exigences de la réforme pédagogique. En effet, hormis les programmes de formation des enseignants du primaire qui viennent d'intégrer quelques réajustements, ceux des autres cycles semblent persister dans une somnolence qui frôle l'insolence. C'est ce qui accule les enseignants à se confiner dans un conservatisme pédagogique profond ou à se lancer dans des diatribes d'une violence de plus en plus accrue face à la réforme.

2- Pourtant la diversification des livres scolaires qui constitue un levier de la réforme du livre scolaire devrait mettre fin à la standardisation du processus enseignement/apprentissage et favoriser une pédagogie plurielle et différenciée, longtemps attendue par les acteurs pédagogiques et réclamée par les chercheurs en sciences de l'éducation.

3-Si l'opérationnalisation et la mise en œuvre de l'approche par compétences n'aboutissent pas, c'est principalement dû à l'absence d'une formation continue des enseignants.

1.3. Le peu d'intérêt accordé à la précocité des apprentissages relié à la non généralisation d'un préscolaire de qualité obligatoire et gratuit

La non généralisation d'un préscolaire de qualité obligatoire et gratuit occasionne la perte d'un volume horaire de 1200 heures d'apprentissage des langues ; or, les standards internationaux précisent que 2500 heures seraient suffisantes à la maîtrise d'une langue maternelle. Une telle situation constitue un handicap pénalisant, particulièrement pour les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés.

1.4. La discontinuité des langues d'enseignement dans les cycles scolaires et supérieur

Il convient de rappeler que, suite à l'achèvement du processus d'arabisation au secondaire, il fallait trouver aux bacheliers scientifiques totalement arabisés une solution susceptible de leur permettre de poursuivre leurs études supérieures en français. La traduction apparut alors comme le support didactique idéal pour dresser le pont entre le supérieur et le secondaire[4] . Or cette décision qui devait être ponctuelle est devenue une situation de fait qui perdure. Par ailleurs, il y a lieu de souligner que le but de la traduction est progressivement détourné, en ce sens qu'au lieu d'outil à mettre en œuvre pour favoriser l'enseignement des sciences, elle est en train de devenir plutôt une matière à enseigner.

Pour toutes ces raisons, la traduction ne semble pas avoir eu les effets escomptés. On relève, en effet, «une mauvaise compréhension-réception des connaissances transmises» et «des approximations cognitives»[5] (Sefrioui, 2004). Ainsi, destinée au départ à préparer des élèves d'un enseignement secondaire arabisé à une insertion aisée dans l'enseignement supérieur francisé, la traduction s'est avérée un simple expédient fragilisé par :

4- La traduction permet à l'apprenant de se familiariser avec le discours scientifique français et de consolider ses connaissances linguistiques dans les deux langues française et arabe.
5- On constate aussi des changements dans la réaction ou le rapport des étudiants aux savoirs à acquérir.

- des profils d'enseignants inappropriés[6] dont la formation a été hâtive pour répondre à une urgence ;
- un matériel didactique loin des exigences d'un enseignement/apprentissage performant.

Tel est le constat révélé par certains écrits. C'est dans cette perspective que ces derniers recommandent d'opérer un choix définitif de ou des langues d'apprentissage pour renforcer le rendement et la productivité interne et externe du système d'enseignement.

Telles seraient les limites structurantes sur lesquelles achoppe le développement de l'enseignement/apprentissage des langues. De manière générale, de telles limites démontrent clairement que la problématique linguistique dans le système d'éducation et de formation reste souvent rattachée à des considérations peu centrées sur l'apprenant et l'établissement scolaire. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les positions de divers ordres qui sous-tendent généralement les débats sur l'enseignement et l'apprentissage des langues semblent souvent échapper aux considérations éducatives et aux intérêts de la première personne à être concernée, à savoir l'apprenant [7] .

2. Les alternatives possibles et optimales

De telles alternatives sont sous-tendues par les principes organisateurs suivants :

- Elles réaffirment l'engagement en faveur des principes et des dispositions de la Charte ;

- Elles proposent d'inscrire la réforme dans une perspective holistique et un processus dynamique ;

6- Les candidats à l'enseignement de la traduction ont été des professeurs des matières scientifiques du collégial..

7- En effet, comme le souligne « le Rapport sur les cinquante ans de développement humain au Maroc », les réformes qui se sont succédées ne semblent pas avoir placé l'intérêt de l'apprenant au-dessus des « intérêts corporatistes et individuels ».

- Elles se fondent sur le principe de la capitalisation et s'appuient sur les atouts de la situation actuelle pour rendre possible l'amélioration de l'enseignement/apprentissage des langues ;

- Elles ciblent prioritairement l'ouvrage pédagogique en classe avec une centration sur les pratiques pédagogiques et leurs effets sur l'apprenant. En effet, une réforme pédagogique n'a de sens que si elle fait évoluer les pratiques pédagogiques vers une amélioration significative et pertinente des apprentissages en langues.

Il n'en demeure pas moins que de telles alternatives ne pourraient se réaliser si des conditions préalables ne sont pas observées.

2.1. Les conditions préalables

Beaucoup d'analyses réalisées dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues permettent de conclure à l'existence de consensus sur deux conditions fondamentales :

La première condition consiste à développer une culture de capitalisation des acquis des réformes ayant réussi : ceci s'explique par le fait que l'absence de capitalisation conséquente au recours abusif au syndrome de la table rase a fait que les réformes se suivent dans le sens d'une simple juxtaposition sans effets notoires sur le développement pédagogique réel et a abouti à la récurrence de la problématique de l'enseignement des langues[8] .

La deuxième cible l'assainissement du temps et de l'espace scolaires et l'outillage du système d'enseignement des langues : cette condition se ramifie dans le sens des directions suivantes :

-**Arrêter l'hémorragie du temps des apprentissages** et veiller rigoureusement au suivi de l'application de la planification du temps des apprentissages qui est de 34 semaines effectives par année.

8- Des expériences comme les « 47 collèges » et les «options langues étrangères» ont abouti à des résultats significatifs, mais il n'en reste que le souvenir.

- **Mettre fin à la surcharge des effectifs des apprenants** dans les classes: les effectifs pléthoriques constituent un « sabotage »[9] des apprentissages; en effet, aucune démarche pédagogique digne de ce nom ne pourrait être utilisée quelles que soient la formation des enseignants et la bonne volonté des apprenants.

- **Rendre disponibles les ressources nécessaires à la mise en œuvre de la réforme[28] :** *les pratiques pédagogiques de l'immersion linguistique* sont essentielles au développement de la maîtrise des langues ; elles sont axées, entre autres, sur le développement de la lecture plaisir, des ateliers de communication, des activités artistiques (notamment théâtrales) ; en conséquence, elles nécessitent forcément des bibliothèques scolaires et une organisation de la vie scolaire et des activités parascolaires et donc des ressources. Des pépinières exemplaires ont été développées dans le sens des pratiques de l'immersion, mais elles se sont vite étiolées face à l'absence de ressources nécessaires à leur viabilité.

2.2. Les alternatives

Alternative 1 : Procéder à une véritable refonte des curricula des langues ciblant la fonctionnalité et la pertinence des apprentissages

La refonte des curricula implique les principales mesures suivantes :

- Harmoniser les apprentissages des langues par l'élaboration et la mise en œuvre d'un cadre national de référence linguistique commun aux langues nationales et étrangères.

- Fonder l'approche de refonte des curricula sur le concept des apprentissages fondamentaux qu'il faudrait garantir à tous les apprenants.

9- C'est là une expression emprunté à C. Freinet.

10-Une telle limite concerne l'ensemble des chantiers de la réforme du système d'éducation et de formation ; mais, en pénalisant l'enseignement/apprentissage des langues, elle pénalise l'ensemble des apprentissages.

- Déterminer les niveaux de maîtrise des compétences pour chacun des cycles selon une échelle nationale.

- Définir, comme l'exige l'approche par compétences, une banque de situations réelles de communication les plus utiles pour l'apprenant, en ciblant, par exemple, pour le primaire, trois contextes de communication: les situations scolaires et de classe, la vie quotidienne et les médias.

- Renforcer la pertinence des profils de compétences en :

- Rendant explicites les compétences et les apprentissages transversaux ;

- Faisant de la communication une dimension, une approche et une compétence majeure à développer ;

- Donnant plus de sens aux apprentissages, en mettant davantage l'accent sur les compétences transférables, c'est-à-dire celles qui sont utilisables en milieu scolaire et dans la vie courante [11];

- Mettant en œuvre les curricula régionaux et locaux[12] .

Alternative 2 : Créer un environnement alternatif d'immersion pédagogique pour optimiser le temps d'exposition aux langues

A défaut d'un environnement d'immersion authentique pour les langues étrangères, et dans une moindre mesure pour les langues nationales, il est possible de créer un environnement d'immersion alternatif par :

- Le développement de formules bilingues diversifiées qui impliquent :

- l'utilisation des langues étrangères en tant que langues d'enseignement

11- Cf. Projet ALEF 2006/2007, Programme Pertinence : les Compétences transférables.

12-Il convient de rappeler que le Ministère de tutelle (par le biais de la Direction des curricula) avait donné une forte impulsion aux curricula régionaux et locaux par la conception d'une méthodologie scientifique de leur élaboration, l'expérimentation de cette méthodologie et la supervision des équipes régionales en vue d'élaborer de tels curricula. Des prototypes de ces derniers ont été présentés et validés en 2005.

et de communication dans d'autres domaines d'apprentissage et dans le cadre de projets transdisciplinaires;

- le recours aux nouvelles technologies de l'information et de la communication qui constituent des moyens privilégiés pour accroître l'exposition à une langue authentique.

• Une revalorisation de l'enseignement des langues en :

- les intégrant de façon précoce, dès le préscolaire, à l'exemple de l'enseignement privé ; car, la meilleure façon de devenir bilingue est d'être exposé à deux langues dès le plus jeune âge ;

- leur affectant un volume horaire répondant aux normes internationales de maîtrise d'une langue qui est de 2500 heures pour une langue nationale et de 1000 heures pour une langue étrangère.

Alternative 3 : Développer l'habitude de la lecture, notamment la lecture plaisir

Toutes les recherches s'accordent sur le rôle déterminant de la lecture et notamment de la lecture plaisir[13] ; aussi faudra-t-il :

• Instaurer un rituel quotidien de lecture dès l'école primaire ;

• Mettre en place un programme de développement de la compétence lecturale à travers les cycles primaire et secondaire collégial (au moins); ce programme devrait :

- cibler deux objectifs : le développement de la lecture plaisir et la maîtrise des stratégies efficaces de lecture ;

- considérer une progression respectant les étapes de développement de l'enfant ;

13-L'analyse des besoins en apprentissage dans le primaire, réalisée par la Direction des curricula en 2000, a révélé que la compétence qui a obtenu le niveau de priorité le plus élevé est relative au développement de la lecture plaisir.

- Transformer les bibliothèques scolaires en centres de documentation pour un bassin pédagogique ;

- Pratiquer très tôt la recherche documentaire dans les dictionnaires et les encyclopédies pour la jeunesse ;

- Encourager la pratique de la cyber lecture ;

- Mettre en place **un observatoire de lecture** pour développer et coordonner tous les programmes de promotion des activités de lecture et évaluer leur impact sur le développement de la compétence lecturale et l'apprentissage des langues. Cet observatoire pourrait organiser des olympiades de la lecture dont les effets seraient d'une grande ampleur sur le développement des apprentissages en langues et de la culture dans le système d'éducation et de formation.

La réalisation d'une telle alternative nécessitera des moyens à mobiliser dans le cadre d'une stratégie de coopération et de partenariats diversifiés qui devrait impliquer le monde associatif, des groupements institutionnels aussi bien nationaux qu'internationaux favorisant ainsi une véritable immersion linguistique.

Alternative 4: Développer une stratégie de soutien en apprentissage des langues

D'une manière générale, la maîtrise des langues étrangères, est perçue comme l'apanage d'une classe sociale aisée ; ce qui constitue, en définitive, un facteur de sélection aggravant. Le maintien de cette situation hypothèque la réalisation des objectifs de l'égalité des chances au sein du système d'éducation et de formation. Aussi faudra-t-il concevoir et mettre en œuvre une stratégie de soutien pédagogique pertinente :

- Développant une relation pédagogique positive fondée sur le refus de stigmatiser les enfants en situation d'échec ;

- Offrant, en plus du soutien scolaire classique d'aide aux devoirs, un soutien ayant pour objectif le développement des compétences transférables de communication et de méthodes de travail scolaire ;

- Recourant à l'apprentissage en immersion (ateliers de production, démarche projet, pratique du travail en groupes et d'aide entre pairs sous forme de tutorat ou de monitorat individuel et de groupes).

Cette stratégie de soutien devrait être renforcée dans les écoles primaires périurbaines et rurales où la précarité de l'enseignement est doublée d'une précarité sociale.

Alternative 5 : Concevoir et mettre en œuvre une stratégie de formation initiale et continue innovante et professionnalisante

a. Au niveau de la formation initiale ; il est nécessaire de :

- Procéder à une refonte des programmes de formation en cohérence avec les objectifs des programmes rénovés des langues des cycles primaire et secondaire et selon une approche curriculaire fondée sur des analyses de besoins.

- Repenser les pratiques de formation en les basant sur le développement des styles pédagogiques des cadres pédagogiques ; ce qui requiert la centration de l'effort de formation plutôt sur l'analyse des pratiques professionnelles que sur les aspects théoriques qui prévalent actuellement dans les centres de formation. Ceci est de nature à mieux articuler la formation aux problèmes concrets auxquels se heurte l'acte pédagogique et la gestion des apprentissages en langues. D'ailleurs, une formation pédagogique n'a de sens que si elle fait évoluer les pratiques pédagogiques et les relations entre les apprenants et l'enseignant.

- Redéfinir les critères de recrutement des enseignants et conditionner, de façon urgente, l'accès à la formation de tous les enseignants par une compétence attestée en langue d'enseignement, non seulement

par l'introduction d'une épreuve (écrite et orale) de langue, mais aussi par la vérification rigoureuse de la maîtrise suffisante des compétences communicatives par les candidats.

- Promouvoir un profil d'enseignants bilingues qui semblent avoir plus d'impact positif sur la maîtrise des langues par les apprenants ; ceci devrait être notamment le cas des candidats à l'enseignement des mathématiques, des sciences et des technologies.

b. Au niveau de la formation continue, il est urgent de considérer les mesures suivantes :

- Faire bénéficier l'ensemble des acteurs pédagogiques de la formation continue. En effet, aucun cadre ne peut se soustraire à cette formation quel qu'en soit le statut (enseignant, inspecteur ou formateur);

- Elaborer et mettre en œuvre une formation continue professionnalisante, basée sur les résultats d'analyses de leurs besoins et inscrite dans un plan de carrière;

- Former les enseignants au soutien scolaire pour lutter contre l'échec scolaire en langues;

- Procéder au retour du titre de conseiller pédagogique en vue de favoriser la mise en place d'un accompagnement continu et efficace des enseignants dans le développement de leurs pratiques pédagogiques. Par ailleurs, de tels conseillers pédagogiques devraient bénéficier d'une formation au tutorat;

- Promouvoir des formes alternatives de formation continue comme « la communauté des pratiques ».

Alternative 6 : Renforcer la cohérence des choix des langues d'enseignement dans les cycles d'enseignement secondaire et supérieur

Il ressort de la consultation des travaux sur la question que les résultats de

plus en plus modestes obtenus par les apprenants et les étudiants dans les divers domaines d'apprentissages scientifiques et technologiques sont dus foncièrement au hiatus entre le secondaire et le supérieur en matière de langues d'enseignement. C'est dans cette perspective qu'ils recommandent d'opérer un choix définitif de ou des langues d'apprentissage pour renforcer le rendement et la productivité interne et externe du système d'enseignement.

Cette continuité linguistique entre le secondaire et le supérieur signifierait, selon ces écrits, soit l'arabisation totale de l'enseignement supérieur, toutes formations confondues ; soit le rétablissement de la langue étrangère comme langue véhiculaire des disciplines scientifiques et techniques dans l'enseignement secondaire pour mettre fin à une situation de discrimination qui pénalise des masses de bacheliers mis en situation d'échec du fait de l'absence d'une maîtrise du français.

Les solutions envisagées par de tels choix ne semblent réalisables ni dans l'immédiat ni à moyen terme. Les dispositions de la Charte semblent plus opportunes dans la mesure où elles vont dans le sens de la sauvegarde de l'équilibre fragile du système linguistique dans l'enseignement tout en assurant leurs chances de faisabilité. Néanmoins, les dispositions de la Charte nécessiteraient du temps pour être opérationnalisées et mises en œuvre dans leur totalité.

Dans cette perspective, une alternative intermédiaire pourrait être mise en place en attendant l'application de l'ensemble des dispositions de la Charte. Cette alternative s'applique essentiellement au secondaire et cible à la fois :

- l'amélioration significative de l'existant, à savoir l'enseignement de la traduction ;
- l'enseignement des modules scientifiques et techniques de pointe dans la langue utilisée dans les spécialités de l'enseignement supérieur, comme le recommande la Charte.

Les mesures suivantes sont de nature à préciser une telle alternative intermédiaire et à favoriser sa mise en œuvre.

a. Le maintien de la traduction accompagné de mesures régénératrices de son enseignement : des mesures urgentes sont à prendre à ce sujet:

- Revoir les programmes, les approches, le matériel didactique et les pratiques de classe;
- Redéfinir les objectifs de l'enseignement-apprentissage de la traduction qui devrait être considérée comme outil susceptible de favoriser l'enseignement des sciences et des technologies dans l'enseignement supérieur ;
- Introduire cet enseignement dès la première année collégiale sur la base d'un bilinguisme choisi (l'arabe et la langue étrangère d'enseignement dans le supérieur);
- Mettre l'accent dans le manuel scolaire sur les précisions didactiques nécessaires au développement des pratiques pédagogiques de l'immersion dans la langue étrangère ; il devrait également mettre en valeur la présentation des concepts de base d'une matière scientifique ou technologique donnée dans les deux langues (l'arabe et la langue étrangère d'enseignement dans le supérieur);
- Repenser les profils des enseignants de la traduction pour qu'ils soient en parfaite adéquation avec l'esprit et les buts de la traduction;
- Procéder à une révision significative de la formation initiale et continue des cadres pédagogiques concernés. Cette mesure devrait nécessairement mettre l'accent sur une redéfinition des compétences de base de ces cadres pédagogiques.

b.L'enseignement des modules scientifiques et techniques de pointe dans la langue utilisée dans les spécialités de l'enseignement supérieur

En attendant la mise en place de filières bilingues au supérieur, il y aura lieu de procéder à l'introduction de modules bilingues dès le préscolaire.
Il faudra aussi procéder à :

- la conception de livres scolaires scientifiques et technologiques contenant des modules bilingues (en arabe et en langue étrangère qui serait la langue d'enseignement de la discipline concernée dans le supérieur) ; ceci devrait commencer dès le collégial ;

- l'intégration, dans tous les livres scolaires scientifiques et technologiques de l'enseignement scolaire, de glossaires bilingues ;

- la formation d'enseignants de matières scientifiques parfaitement bilingues;

- l'organisation en langue étrangère d'activités parascolaires et d'ateliers à thèmes scientifiques et technologiques ;

- l'ouverture de la concurrence entre les éditeurs et les auteurs en vue d'élaborer des ouvrages de traduction ;

- le développement d'un mouvement de traduction d'œuvres scientifiques et technologiques.

Enfin, il convient de noter que, quelle que soit la pertinence de ces mesures, il est important de procéder au renforcement du potentiel linguistique scientifique de la langue arabe.

Telles seraient les alternatives possibles qui pourraient être mises en œuvre en vue de résorber les dysfonctionnements de l'enseignement/apprentissage des langues, et de favoriser le rehaussement des acquis dans les divers champs d'apprentissages. L'ensemble des alternatives proposées pourraient être intégrées dans ce qu'on peut appeler «plan stratégique» de relance de la réforme de l'enseignement et de l'apprentissage des langues.

Bibliographie

- عبد الله العروي من ديوان السياسة، بيروت : المركز الثقافي العربي، 2009.
- ASLIM, M., *Arabisation et politique linguistique au Maghreb,* (Ouvrage traduit), Ed. El Farabi, 1995.
- BEACCO, J. Cl. et al., *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* : *guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe, 2007.
- BENZAKOUR, F. et GAADI, D., *Le Français au Maroc, lexique et contacts de langues*, Bruxelles : Editions Duculot, 2000.
- Commission Spéciale d'Education et de Formation, *La Charte Nationale d'Education et de Formation*, Rabat : 2000.
- MAAMOURI, M., «Aménagement linguistique en contexte scolaire au Maroc. Langues d'enseignement et enseignement des langues », Document de travail préparé pour le *Séminaire national sur l'enseignement des langues*, Direction des Curricula, Ministère de l'éducation nationale, Rabat, 2000.
- MARTINEZ, P., *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*, Riveneuve éditions, 2008.
- Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Direction des Curricula, *Plan Décennal des Langues. Scénarii d'intégration et stratégie d'amélioration*, Commission du Plan décennal des langues, Document non publié, 2005.
- SEFRIOUI, R., « Pratiques d'enseignement/apprentissage au supérieur : approches globale des techniques d'expression et de communication et tutorat en contexte universitaire », *Revue ATTADRISS*, n°2, 2004.

Réflexions sur l'enseignement de la médecine en arabe au Maroc

Najia HAJJAJ-HASSOUNI
Mohamed El Hassan GHARBI
Faculté de Médecine et de Pharmacie de Rabat

L'usage de la langue nationale, l'Arabe, dans l'enseignement universitaire est, pour le moment, limité aux sciences humaines et sociales, à l'exception de l'économie-gestion des entreprises. L'article ci-après pose la question de l'enseignement des sciences médicales en arabe. Ses auteurs, tous deux enseignants à la Faculté de Médecine et de Pharmacie de Rabat, analysent les enjeux culturels, scientifiques et sociaux de l'arabisation de l'enseignement médical. Ils mettent l'accent sur les difficultés auxquelles se heurte un tel projet, et esquissent les pré-requis ainsi que les efforts linguistiques, pédagogiques et financiers à déployer, sur le long terme, pour rendre une telle entreprise possible.

Introduction

Le médecin et écrivain égyptien Ehab Abdelrahim M. Ali commente en 2004[1] la publication agressive et sans complaisance de Daniel Del Castillo[2], qui, après avoir reconnu l'âge d'or de la langue arabe dans le domaine de la recherche et des découvertes scientifiques, écrit, dans *The Chronicle of Higher Education,* un article intitulé «Le désert scientifique du monde arabe». Il note en particulier que : «aujourd'hui, personne ne regarde du côté du monde arabe quand il s'agit de rechercher des données scientifiques de qualité et cela pour de bonnes raisons : selon un grand nombre de rapports très importants parus ces dernières années, les 21 pays qui composent la région essaient tout juste de trouver des moyens

1- EHAB ABDELRAHIM, M. Ali, *The language of scientific* research, (http://www.islamonline.net/servlet/Satellite?c=Article_C&pagename=IslamOnline-Mobile/WapLayout&cid=1158658285 17&zone=HSE).

2- DEL CASTILLO, Daniel, *The Arab World's Scientific Desert*, (http://chronicle.com/article/The-Arab-World-s-Scientific/30759).

pour enseigner correctement même les sciences les plus basiques à un niveau universitaire ». Ehab Abdelrahim M. Ali invite à réfléchir sans passion sur cette affirmation et analyse les données qui ont pu conduire certains à ces conclusions.

En effet, à l'ère de la globalisation, force est de constater que, en termes de production scientifique (articles publiés dans des revues scientifiques indexées), les États-Unis assurent incontestablement, en volume et en qualité, la plus importante production. Cependant, si celle-ci est ajustée à la taille de la population d'un pays, l'Australie et la Grande-Bretagne arrivent en première position. En appliquant les mêmes mesures aux pays arabes et particulièrement aux pays du Moyen-Orient, ces pays se classent très loin derrière non seulement l'Amérique du Nord et l'Europe mais également loin derrière certains pays d'Amérique latine, d'Asie, voire même d'Afrique comme essentiellement sur ce continent, l'Afrique du Sud.

L'OMS en 2003, puis d'autres études en 2004 et 2006, ont analysé le statut des périodiques scientifiques médicaux publiant dans la région[3]. Ainsi, sur les 200 revues médicales identifiées, l'enquête a montré que seulement 52 publiées dans la région avaient un ISSN (International Standard Serial Number), numéro international qui permet d'identifier de manière unique une publication en série. De plus, 60% des revues publiaient tout ce qu'ils recevaient, sans politique de sélection et sans comité de lecture réellement fonctionnel. Uniquement 32 revues étaient indexées dans la plus grande base mondiale de données médicales abritée par la US National Library of Medicine.

L'étude a conclu que le problème le plus important concernant la publication médicale dans la région était la faible qualité des articles et des travaux de

3- HABIB ZADEH, F., *First regional conference on medical journalism, in The WHO Eastern Mediterranean Association. European Science Editing*, 29:18, 2003. A short version is also available from: (http://www.bmjpg.com/wame/services.htm/the-first-regional-conference-on-medical-journalism-in-the-who-eastern-mediterranean-region/).
*The Second Regional Conference on Medical Journalism, in The WHO Eastern Mediterranean Region,(h*ttp://www.wame.org/meetings/meetings/services.htm/the-second-regional-conference-on-medical-journalism-in-the-who-eastern-mediterranean-region/)
Third Regional Conference on Medical Journals, Shiraz: Islamic Republic of Iran, 27-29 January 2006. (www.emro.who.int/EMAME/PDF/Shiraz-Report-06.pdf).

recherche entrepris, le problème du financement très largement réduit et l'insuffisance en équipement technologique et technique auxquels il faut associer les carences en termes de connaissance de la méthodologie et des bonnes pratiques de recherche.

De plus, il a été montré que 90% de la recherche scientifique de qualité étaient publiées dans 10% des journaux médicaux ; alors que les pays en développement incluant l'Arabie Saoudite représentaient 80% de la population mondiale, seulement 2% des publications scientifiques indexées provenaient de cette partie du monde.

Aucun périodique médical n'est actuellement indexé au Maroc. Il faut cependant rappeler que « Maroc Médical » qui fut l'une des toutes premières revues médicales marocaines, a été indexée à sa création, mais a très vite perdu son indexation du fait du non respect d'une politique de publication rigoureuse et scientifique. Malgré plusieurs tentatives de réorganisation et de recherche de financements, malgré la participation de «Maroc Médical» aux conférences sus-mentionnées, la revue n'a toujours pas retrouvé son statut de revue indexée.

Cette situation regrettable est pourtant bien réelle et doit conduire à une analyse objective et critique, dans le but de chercher des solutions pratiques et concrètes susceptibles de redonner à la médecine arabe les prestigieuses qualités qui ont été incontestablement les siennes dans le passé : rigueur, créativité et crédibilité.

Aujourd'hui, il est important de réfléchir sur l'acquisition d'un niveau compétitif de méthodologie et de rigueur à la fois en matière de pédagogie et de recherche et, d'autre part, sur la langue dans laquelle la médecine est enseignée.

Les problèmes posés sont donc les suivants :

- Quelle est l'importance de l'utilisation de la langue maternelle et quelle est la situation linguistique du Maroc au quotidien et plus particulièrement dans l'enseignement ?

- L'utilisation actuelle d'une langue différente de la langue maternelle dans l'enseignement de la médecine pose-t-elle un problème aux étudiants et aux enseignants ?

- Quel a été l'usage de la langue arabe dans l'enseignement de la médecine arabe dans le passé et actuellement dans les pays arabes ?

- L'arabisation des études médicales risquerait-elle d'isoler les Arabes de la communauté mondiale scientifique ?

- Quelles stratégies mettre en place pour envisager l'enseignement de la médecine en langue arabe ?

L'importance de l'utilisation de la langue maternelle et la situation linguistique du Maroc

L'Unesco encourage les approches bilingues ou multilingues dans l'enseignement, basées sur l'utilisation de la langue maternelle[4]. Elle recommande notamment l'utilisation de la langue maternelle dans l'éducation jusqu'au niveau le plus élevé possible.

L'utilisation des langues nationales dans l'enseignement des sciences modernes, incluant la médecine, est considérée par certains comme la pierre angulaire de tout réel développement quant à la qualité de l'éducation pour libérer les apprenants de la contrainte imposée par le fait de penser dans une langue et d'étudier dans une autre[5]. Il faut noter aussi que tous les pays développés en Europe, aux États-Unis, en Australie et en Nouvelle-Zélande et la majorité des pays développés en Amérique latine et en Asie (les cas du Japon et de la Corée) enseignent la médecine dans leur langue maternelle.

Par ailleurs, examiner un patient, poser le diagnostic de sa maladie et lui prescrire le traitement qui lui convient supposent une grande qualité de communication médecin-malade. Or, il est évident que le patient et le médecin marocains parlent avant tout leur langue maternelle.

4-UNESCO, *Les langues dans l'éducation*, 2009, (www.unesco.org/fr/languages-in-education/).

5-EHAB ABDELRAHIM, M. Ali, *The language of scientific research*, (http://www.islamonline.net/servlet/Satellite?c=Article_C&pagename=IslamOnline-Mobile/WapLayout&cid=1158658285017&zone=HSE).

Le problème qui restera posé aux spécialistes de l'éducation et de la linguistique est de définir la langue maternelle au Maroc. Il faut, en effet, tenir compte de la situation linguistique au Maroc. «La société marocaine se caractérise par l'attachement à une culture qui reflète son histoire traditionnelle et l'ouverture sur les civilisations occidentales. Cette double caractéristique est marquée par une coexistence de codes linguistiques apparentés et différents »[6] .

La situation linguistique au Maroc est sans doute l'une des plus complexes et des plus originales dans le monde arabe. La présence de plusieurs langues en fait un exemple typique de situation de « langues en contact »[7]. L'arabe utilisé dans la vie quotidienne est l'arabe dialectal. C'est une langue à dominante orale non standardisée qui jouit de fonctions vernaculaires. L'absence de documents écrits anciens ne permet pas aux chercheurs de reconstituer l'histoire de son évolution comme le fait remarquer Okab (1989)[8]. Toutefois, cet aspect oral n'a pas empêché certains auteurs de l'utiliser récemment dans leurs productions littéraires (poésie, théâtre, etc.). De plus, l'Amazighe, langue maternelle des amazighophones existe, au Maroc, au moins sous trois variétés différentes.

Le français est enseigné dès la troisième année de l'enseignement fondamental dans les écoles publiques et à partir de la première année dans le privé. Il est même introduit dans certains établissements dès le préscolaire. Cette présence est renforcée à l'université avec notamment un département de français dans les facultés des lettres. Malgré l'arabisation des matières scientifiques au secondaire, le français s'impose encore comme langue du marché de l'emploi. Il est le médium principal dans le secteur économique.

6-EL HIMER, Mohamed, *Alternance codique dans le discours des locuteurs slaoui de souche. Atelier : aménagement et politique linguistiques dans les pays arabophones, in Santodomingo, C.*, Dumont, P., *Coexistence des langues dans l'Espace francophone : Approche macrosociolinguistique. Série: Actualité scientifique*, Editions AUF, 2000, 410 pages, ISBN : 2-9200-2190-7, pp. 253-260, (http://www.bibliotheque.refer.org/biblio/details.php?numpubli=5).

7-EL KOUCHA, Abdellah, *La gestion de la politique linguistique dans un espace francophone*: l'exemple du Maroc. *Atelier : aménagement et politique linguistiques dans les pays arabophones, in* Santodomingo, C., Dumont, P., *Coexistence des langues dans l'Espace francophone - Approche macrosociolinguistique - Série : Actualité scientifique*, Editions AUF, 2000, 410 pages, ISBN : 2-9200-2190-7, pp. 279-284.

8-Cité par EL HIMER, Mohamed, 2000.

Quant à l'anglais, il est de plus en plus un sujet d'intérêt[9]. Il n'est introduit dans l'enseignement public qu'à partir de la 1ère année secondaire. Cependant, beaucoup de parents adoptent une pratique de renforcement de l'acquisition de cette langue en inscrivant leurs enfants dans des instituts privés. Cela montre l'intérêt qui commence à être accordé à l'enseignement de cette langue, considérée comme la 2e langue étrangère, d'après l'étude effectuée par El Gherbi (1993)[10]. Son statut universel à l'échelon mondial fait qu'elle entre dans une situation conflictuelle symbolique avec le français au Maroc[11] .

L'espagnol est, pour sa part, fortement présent au niveau de la communication orale, notamment au nord et au sud du Maroc. En raison également du nombre de plus en plus important d'étudiants marocains entreprenant des études en Espagne et préparant au préalable l'examen du Selectividad, il faut aussi relever que l'Institut Cervantès à Rabat est devenu depuis 2007, le plus grand centre d'enseignement de l'espagnol à l'étranger.

L'utilisation des langues (arabe et français) à l'université aboutit à un mélange de codes qui pourrait avoir des effets aussi bien négatifs que positifs sur les langues alternées (l'arabe marocain et le français pour le cas étudié) et qui mérite d'être examiné de manière approfondie par les linguistes.

Ibrahim Amr Helmy montre que si l'on détermine sept paramètres, parmi lesquels l'augmentation de l'usage d'une langue dans des domaines à valeur symbolique ajoutée et la nécessité d'utiliser cette langue aussi bien dans l'espace national qu'en dehors de cet espace pour satisfaire des besoins incontournables, notamment dans les transactions financières et sociales et dans l'acquisition des connaissances ou l'accès à l'information utile, on peut classer les langues en quatre grands groupes. La seule à satisfaire actuellement à ces sept critères est l'anglais. Cette situation est à la fois

9-HELMY IBRAHIM, Amr, *L'arabe et le français face à l'anglais dans le monde arabe : coopération ou rivalité ? Atelier : aménagement et politique linguistiques dans les pays arabophones, in Santodomingo, C., Dumont, P., Coexistence des langues dans l'Espace francophone : Approche macrosociolinguistique. Série : Actualité scientifique*, Editions AUF, 2000, 410 pages, ISBN 2-9200-2190-7, pp. 261-272.

10-Cité par EL HIMER, Mohamed, 2000.

11-Cité par HELMY IBRAHIM, Amr, 2000.

récente et inédite. L'humanité ne lui connaît pas de précédent. Aucune langue de mémoire d'homme ne s'est répandue avec autant de force.

L'arabe, dans cette classification, appartiendrait au troisième groupe. Les langues de ce groupe ont en commun d'être en forte croissance, d'occuper un espace géographique important et d'avoir des dialectes vernaculaires très dynamiques. Cependant, les linguistes relèvent que l'arabe est quasiment absent de la langue du commerce international comme de celle de la publicité ou de la prospection de la promotion des marchés. Elle n'est pas non plus productive dans l'industrie des loisirs ou du sport, sans parler de son absence du domaine de l'innovation scientifique et technologique [12].

L'utilisation actuelle d'une langue différente de la langue maternelle dans l'enseignement de la médecine pose-t-elle un problème aux étudiants et aux enseignants ? Quelle serait leur perception de l'enseignement de la médecine en arabe ?

Plusieurs études menées particulièrement en Egypte et en Arabie Saoudite ont montré qu'il y avait une augmentation significative à la fois de la vitesse de lecture et de la compréhension des textes médicaux lorsque des étudiants en médecine et des médecins praticiens lisaient le même texte en arabe, comparé à l'anglais. Parmi elles, une étude conduite auprès de 182 étudiants à l'Université du Roi Fayçal en Arabie Saoudite et publiée dans le «Saudi Medical Journal» en 1996, indique que 70% d'entre eux avaient une attitude positive par rapport à l'arabisation des études médicales, alors que 30% s'y opposaient considérant que le non usage de l'anglais risquait de les isoler de la communauté scientifique internationale[13] .

Par contre, une autre étude publiée par Pr. Reima Al-Jarf en 2008[14] , rapporte les résultats d'une étude effectuée auprès des étudiants de l'Université du Roi Saoud en Arabie Saoudite : elle montre que 45% des sujets interrogés préfèrent inscrire leurs enfants dans une école internationale enseignant

12-HELMY IBRAHIM, Amr, 2000.

13-ADNAN, A., ALBAR, Suliman A. Assuhaimi, «Attitude of Medical Students and Postgraduate Residents at King Faisal University towards Teaching Medicine in Arabic», *Saudi Medical Journal*, 1996, 17, 2, pp. 230-234.

14-EL JARF, Reima, «Innovation and Tradition in ELT in the New Millennium», *in The Asian EFL Journal,* Quarterly, December 2008, Volume 10, Issue 4, Conference Proceedings, 248 pages, (http://www.asian-efl-journal.com/site_map_2008.php).

l'anglais dès le très jeune âge. Elle montre également que 96% des étudiants en médecine en Jordanie et 82% des étudiants de l'Université du Roi Saoud en Arabie Saoudite pensent que l'arabe doit être la langue de l'enseignement de la religion, de l'histoire, de la littérature arabe et des sciences de l'éducation, tandis que l'anglais serait plus approprié pour la médecine, la pharmacie, la technologie, les sciences et l'informatique. L'étude a conclu que l'arabe faisait face à une menace sérieuse en raison de l'expansion de l'anglais dans tous les secteurs de la vie ; du manque de planification de l'enseignement des langues dans les pays arabes ; de l'absence d'une politique linguistique qui protège, rétablisse et développe la langue arabe ; des processus largement insatisfaisants relatifs aux méthodes utilisées pour l'arabisation dans le monde arabe ; du faible nombre de livres techniques traduits et édités en arabe.

Par ailleurs, dans son livre, *Defending the Teaching of Medicine in Arabic* [15], le Docteur Zuhair Al-Sebai a étudié le taux des termes médicaux dans des livres médicaux (en anglais) nécessaires aux études médicales. Il montre que les termes médicaux constituaient seulement 3,3% du nombre total des mots utilisés, le reste appartenant au langage courant.

Dans les pays du Maghreb, une étude a été menée en Algérie auprès de 100 étudiants de la Faculté de Médecine d'Alger et publiée en 2009 dans «Synergies Algérie» par Essafia Amorouayach[16]. L'intérêt de cette étude tient au fait qu'elle porte sur une situation relativement comparable à celle du Maroc, à la proximité géographique, à l'aspect culturel et à l'utilisation du français comme langue d'enseignement en médecine.

Les étudiants concernés par cette enquête sont confrontés, selon l'auteur, à un problème linguistique aigu. Pour la majorité d'entre eux, le code mixing et l'alternance codique qu'ils pratiquaient entre l'algérien oral et le français est généralement la conséquence d'une maîtrise insuffisante des langues en présence (français et arabe algérien). Pour eux, aucune des

15-Cité par EHAB ABDELRAHIM, M. Ali, *The Language of Scientific Research.*

16-AMOROUAYACH, Essafia, «Pratiques langagières d'étudiants en médecine de la Faculté d'Alger», in *Synergies Algérie*, n° 5, 2009, pp. 139-150, (www.ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie5/essafia.pdf).

deux langues ne pouvait servir à communiquer toutes leurs expériences au cours de leurs différentes interactions verbales, car aucune d'elles n'était réellement maîtrisée. Ainsi, 27,87% des étudiants affirmaient n'avoir aucune difficulté à comprendre les cours et arrivaient à lire facilement toutes formes d'écrits en français, même des textes complexes au plan de la structure de la langue et de la terminologie. Mais la majorité des étudiants (72,1%) éprouvait des difficultés à comprendre et à assimiler les programmes de médecine. Les difficultés rencontrées ne relevaient pas forcément de la terminologie médicale, celle-ci, disaient-ils « s'apprend en même temps que la spécialité», un glossaire fiable pouvant suffire à résoudre les problèmes des termes techniques et scientifiques.

A la question « auriez-vous préféré que l'enseignement de la médecine soit dispensé en langue arabe ? », 72,8% des étudiants ont répondu non. Les motifs qu'ils ont généralement évoqués sont : les ouvrages de référence et la documentation qui leur sont utiles dans cette discipline sont en langue française ou anglaise ; la langue arabe est trop rigide pour se prêter à une traduction satisfaisante de la terminologie médicale.

Pour les étudiants qui auraient souhaité que l'enseignement de la médecine se fasse en arabe, la connaissance insuffisante qu'ils avaient de la langue française était considérée par les auteurs comme un handicap pour l'assimilation des notions enseignées et risquait même de constituer un facteur d'échec pendant leur formation.
Les auteurs de cette étude rapportent également le faible taux de réussite en 1e et 2e années des étudiants en médecine de la Faculté de Médecine d'Alger et recommandent le renforcement du français dans le cursus des études médicales.

La situation au Maroc semble relativement différente. En effet, certaines facultés (Fès) ont introduit depuis plusieurs années en 1e année de médecine un cycle de renforcement en français. A Rabat, et à la demande des étudiants, ce cycle a été mis en place pendant 2 ans (2005-2006), puis rapidement abandonné en raison de la désaffection des étudiants. Par contre, la Faculté de Médecine et de Pharmacie de Rabat a mis en place,

depuis 2004, un système d'accompagnement des étudiants en 1e année de médecine par des professeurs de l'enseignement supérieur. Ce «tutorat» facilite le rapprochement entre les étudiants et les enseignants et permet, entre autres bénéfices, de corriger les éventuelles insuffisances linguistiques des étudiants en français. Plus que la langue, c'est ici le bénéfice d'une méthode pédagogique efficace qu'il faut prendre en considération.

En raison de données disponibles et des éléments de réflexion accumulés, nous n'avons pas entrepris d'enquête auprès de nos étudiants. De plus, le taux de réussite des étudiants, admis en médecine sur la base d'une sélection préalable, puis d'un concours, semble tout à fait satisfaisant (voir tableau I ci-après).

Tableau I : Pourcentage de réussite des étudiants en médecine à la faculté de Médecine et de Pharmacie de Rabat (2005-2009)

Année	1e Année		2e Année		3e Année		4e Année		5e Année	
	Inscrits	% Admis	Inscrits	% Admis	Inscrits	% Admis	Inscrits	% Admis	Inscrits	% Admis
2005/2006	**338**	83,14	**293**	82,25	**270**	86,30	**321**	78,19	**320**	78,75
2006/2007	**320**	77,50	**325**	84,00	**281**	84,70	**309**	79,94	**318**	79,25
2007/2008	**481**	81,08	**284**	92,61	**326**	83,74	**308**	81,17	**316**	79,75
2008/2009	**535**	76,82	**403**	86,35	**319**	83,39	**329**	79,64	**320**	84,69

En effet, le taux de réussite des étudiants en médecine à Rabat est important dès la 1e année (entre 76,82% et 83,14%) et reste globalement, sur l'ensemble des autres années, autour de 80%, même en 4e année, considérée comme l'année la plus difficile en médecine, et ce, malgré l'augmentation du nombre des étudiants et donc la baisse des moyennes de sélection dans le cadre de l'Initiative Gouvernementale « 3300 médecins à l'horizon 2020 ».

Malgré l'existence de difficultés linguistiques perceptibles chez quelques étudiants aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, la langue ne semble pas poser

apriori de réels problèmes d'acquisition des connaissances aux étudiants en médecine au Maroc. La sélection initiale, le tutorat et l'importance accordée à la pédagogie pourraient sans doute expliquer ces résultats.

Par contre, en raison d'absence de données suffisantes à ce sujet dans la littérature, nous avons réalisé une enquête auprès des enseignants en leur administrant un questionnaire qui leur a été adressé par voie électronique à partir de la liste de diffusion du Conservateur de la bibliothèque.

Les questions posées étaient les suivantes :

1- Seriez-vous favorable à l'enseignement de la médecine en langue arabe?

2- Est-ce que l'enseignement de la médecine en langue arabe vous paraît faisable à l'avenir ?

3- Est-ce que l'enseignement de la médecine en langue arabe risque d'affecter la recherche scientifique ?

4- Seriez-vous prêt à enseigner la médecine en arabe ?

5- Est-ce que l'enseignement de la médecine en langue arabe peut avoir des conséquences positives sur l'exercice de la médecine au Maroc ?

Les questions posées attendaient une réponse binaire (oui ou non). Par ailleurs, il était demandé aux enseignants de faire part en quelques lignes de leurs éventuelles suggestions.

Sur 501 enseignants qui ont reçu le questionnaire, 87 seulement ont répondu (17,3%). Même si ces chiffres donnent des résultats peu significatifs en raison de la faiblesse de l'échantillon (ou montrent la relative désaffection des enseignants par rapport au sujet), les réponses nous ont semblé pouvoir être rapportées.

En effet, 35,63% sont favorables à l'enseignement de la médecine en

arabe alors que 64,37% se disent opposés à cette perspective. Il nous semble que la réponse obtenue sans aucune préparation préalable des enseignants ne traduit pas une opposition franche à l'enseignement de la médecine en arabe, mais exprime quelques craintes. En effet, interrogés sur l'avenir, les enseignants sont 41,40% à penser que la langue arabe pourrait être utilisée pour enseigner la médecine alors que 58,60% pensent le contraire, mais plus d'un enseignant sur 2 craint que le recours à la langue arabe affecte la recherche scientifique (56,32%). Près des deux tiers des enseignants (64,36%) se disent non préparés pour enseigner la médecine en arabe; tandis que 34,49% affirment le contraire. Enfin, interrogés sur les conséquences de l'enseignement de la médecine en langue arabe, plus d'un enseignant sur deux (56,32%) pensent qu'il ne peut y avoir de conséquences positives sur l'exercice de la médecine au Maroc alors que 40,23% pensent le contraire.

En ce qui concerne les commentaires, 65 enseignants ont répondu en quelques lignes. Nous résumerons les différentes interventions comme suit: les enseignants ont insisté avant tout sur l'importance de renforcer l'anglais, langue scientifique internationale afin de maintenir l'accès du Maroc à la recherche médicale, dont le niveau actuel reste loin des objectifs souhaités; de maintenir le français en raison des ouvertures et des possibilités de formation avec l'Europe et notamment la France, géographiquement plus proche du Maroc. Ils ont également recommandé d'intégrer la réflexion sur l'enseignement de la médecine en langue arabe dans un débat sérieux, de longue haleine, à condition que cette réflexion porte sur tous les secteurs de la vie sociale, économique et scientifique marocaine. Ils recommandent, dans ce cas, de veiller à améliorer le niveau en arabe non seulement des élèves et des étudiants, mais également celui des enseignants dans tous les domaines. Ils considèrent que dans l'état actuel des choses, les enseignants en médecine ne sont pas prêts à enseigner en langue arabe.

Quel a été l'usage de la langue arabe dans l'enseignement de la médecine dans l'histoire de la médecine arabe et quel est-il actuellement dans les pays arabes ?

Les premières traces écrites ayant trait à la médecine semblent remonter au 18^{e} siècle avant notre ère, avec le code d'Hammurabi actuellement

exposé à Paris au Musée du Louvre. Mais il a fallu attendre le 7e siècle avec Assurbanipal (669 à 627 av. J.-C.) pour voir se constituer la première bibliothèque médicale à Ninive, la ville du prophète Jonas, qui marque le début de la formation médicale[17] . Ce roi assyrien, qui était l'un des rares de son époque à savoir lire et écrire, fonda cette bibliothèque et y recueillit l'ensemble de la littérature disponible alors.

Bien qu'on ne dispose pas de données fiables pour savoir quand a véritablement débuté l'enseignement de la médecine, il semble que deux noms doivent être retenus : Hippocrate (5e siècle av. J.-C.), traditionnellement reconnu comme le père de la médecine et l'auteur du serment qui porte son nom. Son œuvre écrite est restée au programme des études de médecine jusqu'au 18e siècle. Ensuite, l'illustre médecin grec, Galien (129 ou 131, à 201 ou 216 ap. J.-C.) est l'un des premiers à avoir exercé en tant que tel. Considéré comme l'un des pères de la pharmacie (on prête à la fin de ses études le serment de Galien), il a eu en réalité une influence durable sur la médecine chrétienne, juive et musulmane du Moyen-Âge. Les Grecs ont transmis leur art à l'empire romain et, au 2e siècle ap. J.-C., Galien rédige des manuscrits qui feront autorité jusqu'à l'époque de la Renaissance.

En 320 av. J.-C., l'école d'Alexandrie donna, elle aussi, des enseignements en anatomie humaine. Le premier médecin connu était également un Égyptien: Hesyre, chef des dentistes et des médecins du roi Djéser au 27e siècle av. J.-C, ainsi que la première femme médecin connue, Peseshet, qui a exercé en Égypte sous la quatrième dynastie. Elle avait le titre de «responsable des femmes médecins ».

L'enseignement de la Médecine à Babylone et en Inde a connu également un essor considérable avec le fameux «manuel de diagnostic» écrit par Esagil-kin-apli connu sous le nom du « médecin de Borsippa » vers 1050 av. J.-C. en Mésopotamie, et celui attribué à Charaka en Inde, dans lequel il décrit l'examen du malade, le diagnostic, mais également le traitement et le pronostic de nombreuses maladies[18] .

En Perse antique, la pratique et l'étude de la médecine ont une longue

17-Wapedia-Wiki, *Histoire de la médecine*, (http://wapedia.mobi/fr/Histoire_de_la_m%C3%A9decine).
18-*Ibid.*

histoire qui s'est très vite confondue avec celle, grandiose, de la médecine développée plus tard par les Musulmans et dont témoignent les fameux écrits de Abu Bakr Mohammed Ibn Zakari, dit Rhazès (Er Razzi), de Abou Ali Ibn Abdillah Ibn Sina : Avicenne (Ibn Sina) et Abulcasiss (Abou Qassim Ez Zahraoui) qui sont restés des textes de référence en Europe jusqu'au siècle des lumières[19] .

Al-Râzî (Rhazès), médecin persan (865-923), a été directeur des hôpitaux de Rayy et de Bagdad. Ses ouvrages les plus célèbres sont *kitâb al-hâwî* et *kitâb al-Mansûrî* connus dans leurs traductions latines sous les titres *Continens et Liber ad almansorem*. Quant à Ibn Sina ou Avicenne (980-1037), il était médecin et philosophe. Il est célèbre pour *al-kanûn fî al-tibb* (le Canon), en cinq livres, maintes fois traduit et imprimé à partir du 15e siècle. Il fut largement étudié en Europe, notamment jusqu'à la fin du 19e siècle à la Faculté de Médecine de Montpellier qui est la plus ancienne faculté de médecine française. Avicenne peut légitimement être considéré comme le père de la médecine moderne et un des plus grands penseurs et chercheurs en médecine de l'histoire.

Haly Abbas al-Madjûsî est l'auteur d'un seul ouvrage, *al-kitâb al-malakî* (Le livre royal) dans lequel il fait une synthèse de Galien et de la recherche en arabe. C'est une encyclopédie remarquable constituée de deux parties: l'une sur la théorie (علم) attachée aux concepts hérités de la tradition grecque et l'autre sur la pratique (عمل) où sont décrites toutes les maladies et où l'auteur recommande aux étudiants de compléter leur formation à l'hôpital.

Abou Qassim Ez Zahraoui fut aussi le plus grand chirurgien arabe du Moyen Age. Il a écrit le Kitab *al-Tasrif* (l'an 1000), une encyclopédie médicale en 30 volumes, qui a été enseignée dans les écoles de médecine musulmanes et européennes jusqu'au 17e siècle. Il a utilisé de nombreux instruments chirurgicaux, et introduit en particulier l'utilisation en chirurgie du catgut (fil à suturer). Par ailleurs, Ibn Rochd, Averroes (né à Cordoue en 1112 et mort

à Marrakech en 1198), a contribué à la description de diverses maladies

19-RICORDEL, Joëlle, *La médecine en terre d'Islam : ses avancées et ses artisans* (I*Xe-XIIIe siècle*), 2006, (http://www.aly abbara.com/histoire/Ricordel_Joelle/medecine_arabe.html).

et fut particulièrement un grand spécialiste des maladies de l'œil. Il étudia notamment le rôle de la rétine. Il fut aussi à la fois philosophe, théologien, juriste, mathématicien et médecin.

Le début du deuxième millénaire est marqué dans l'Orient arabe par l'établissement de l'enseignement de la médecine dans les hôpitaux. C'est aux Musulmans, en effet, que revient le mérite de la conception moderne de l'hôpital, non seulement comme lieu de soins mais également comme centre d'enseignement et de recherches cliniques. Sinân ibn Thâbît (10e siècle) fut le premier à organiser les hôpitaux et les professions médicales et paramédicales en imposant à ses étudiants de suivre un enseignement à la fois théorique et pratique avant de passer un examen final, de prêter le serment d'Hippocrate et d'exercer son métier sous le contrôle de l'Etat. Pour accélérer la guérison des malades, on y donnait aussi des concerts. Ibn Butlan (1001-1066) fut l'un des premiers à affirmer que « l'effet de la mélodie sur un esprit dérangé est semblable à celui des médicaments sur un corps malade ». Au Moyen-Age, les Arabes avaient donc déjà inventé la musicothérapie dont on ne reparlera en médecine qu'à la fin du 20e siècle !

On leur doit encore bien d'autres innovations comme la découverte du système immunitaire, l'introduction de la microbiologie, l'utilisation de l'expérimentation animale et la combinaison de la médecine et d'autres sciences (notamment l'agriculture, la botanique, la chimie et la pharmacologie), ainsi que l'invention de la seringue à injection par Ammar Ibn Ali al-Mawsili au 9e siècle en Irak, l'ouverture de la première officine pharmaceutique à Bagdad (754), la distinction entre la médecine et la pharmacie à partir du 12e siècle et la découverte d'au moins 2000 médicaments et substances chimiques.

Les grands principes de la médecine arabe sont alors[20] : la gestion et la conservation de la santé (**تدبير الصحّة**), la thérapie simple (**الأدوية المفردة**), la thérapie composée (**الأدوية المركبة**), la chirurgie (**علم اليد**), l'hôpital (**البيمارستان**).

20-*Ibid.*

Le développement de la médecine va s'accélérer en Europe à partir du 11e siècle avec la création de l'école de Salerne qui va recevoir, pendant plusieurs siècles, des élèves venus de toute l'Europe et qui étudieront la médecine en latin, en grec, en italien et en arabe. Une femme, Trotula, auteur d'un traité de gynécologie et d'obstétrique, aurait été la première à enseigner la médecine en cette école[21]. Elle dirigea un certain temps l'école de Salerne et, fait exceptionnel à cette époque pour une femme, elle détint même la chaire de médecine.

En Europe, la médecine n'est devenue discipline facultaire qu'au 12e siècle. A partir de cette date, de nombreuses universités furent créées et les siècles qui suivirent furent le théâtre d'une fulgurante accélération en Europe des découvertes et l'enseignement de la médecine. Avec le grand progrès des technologies de l'information et de la communication, la globalisation et l'avènement de la médecine fondée sur les preuves (*Evidence Based Medicine)* des Anglo-Saxons, le processus de changement ne peut que s'accélérer.

L'enseignement de la médecine en arabe a donc, non seulement été le fait des premières universités créées par les Musulmans en Orient, mais a également fait partie intégrante de cet enseignement en Occident lorsque se fit sentir en Europe le besoin de traduire les imposantes encyclopédies léguées par les grands médecins et penseurs musulmans que furent par exemple Rhazès, Avicenne, Abulcasiss et Averroès.

Plus récemment, c'est en Egypte que fut créée, en 1827, la première faculté moderne de médecine dans un pays arabe. Après 60 ans d'utilisation de la langue arabe, c'est finalement l'anglais qui sera utilisé dans l'enseignement à la faveur des pressions exercées par les britanniques dès 1882. Ce même devenir fut l'apanage de la faculté évangélique créée en 1866 à Beyrouth, plus tard dénommée Université américaine de Beyrouth, et l'école de médecine jésuite créée en 1883 à Beyrouth. Les universités de Khartoum

21-GREEN, Monica H., *The Trotula: A Medieval Compendium of Woman›s Medicine, University of Pensylvania* Press, 2001, (http://www.amazon.fr/gp/product/0812235894/ref=pd_lpo_k2_dp_sr_1?pf_rd_p=471061593&pf_rd_s=lpotopstripe&pf_rd_t=201&pf_rd_i=0812218086&pf_rd_m=A1X6FK5RDHNB96&pf_rd_r=0CMP7BCY6PB0CK92TY9B).

et de Bagdad ont quant à elles et depuis leur ouverture toujours prodigué leur enseignement médical en anglais.

De nos jours, les sciences médicales sont enseignées dans les pays arabes en anglais comme cela est le cas au Moyen-Orient, en français au Maghreb et en italien en Somalie. Cependant, quelques exceptions attirent l'attention. Il s'agit essentiellement du cas de la Syrie qui enseigne la médecine en langue arabe depuis près de 90 ans[22] . Il faut rappeler toutefois que cet enseignement s'accompagne d'un enseignement des langues étrangères, du français (la plupart des étudiants étant francophones) et particulièrement de l'anglais puisque l'étudiant est tenu de suivre des cours de langues, sanctionnés par des examens de fin d'année, pendant cinq ans. Par ailleurs, chaque promotion accueille un nombre réduit d'étudiants, ce qui permet un meilleur contact avec les enseignants et l'application d'une pédagogie plus organisée.

Mais indépendamment de la question linguistique, l'enseignement syrien connaît de nombreux problèmes dont notamment la massification des effectifs d'étudiants en premier cycle, cause principale des faibles taux de réussite aux examens dans les facultés. De plus, certains de ses lauréats se plaignent des efforts massifs qui leur sont demandés pour apprendre une seconde langue (le français) puis une troisième langue (l'anglais) ainsi que de l'absence de pédagogie dans l'enseignement des langues étrangères[23]. En effet, les études médicales sont arabisées en Syrie mais la plupart des documents de travail sont en anglais, les universités ayant rarement les moyens financiers et académiques d'assurer une traduction des ouvrages et articles médicaux[24] . De plus, en termes de productivité en recherche sur le plan international, la faculté de médecine syrienne est classée pratiquement dans les derniers rangs.

Le problème majeur pour entreprendre des études en médecine en langue arabe serait donc l'incapacité actuelle de pouvoir faire usage d'ouvrages

22-TELMESANI, Abdulwahab, ZAIN, Rania G., GHAZI, Hani O., *Medical education in Saudi Arabia,* (http://www.uqu.edu.sa/page/ar/22910).

23-BOURI, Khaled, cite par DEL CASTILLO, Daniel.

24-DEL CASTILLO, Daniel.

médicaux de référence en langue arabe[25] et d'assurer la promotion de la recherche médicale, dont le classement dans le monde arabe reste très en dessous des normes.

Pourtant, dans son livre «*Defending the Teaching of Medicine in Arabic*», Zuhair Al-Sebai s'intéresse également aux résultats de l'examen ECFMG (actuellement USMLE 'United States Medical Licensing Examination'), qui est un examen d'accréditation aux États-Unis, ouvrant des possibilités à la poursuite d'une spécialisation médicale. Il montre que les résultats des médecins syriens (qui ont étudié la médecine intégralement en arabe) étaient comparables à ceux obtenus par les autres médecins qui avaient étudié la médecine en anglais. Cependant, il n'est pas apporté de précisions sur le nombre de succès par rapport au nombre total des étudiants. Ceux qui ont pu quitter la Syrie pour terminer leurs études ailleurs (le plus souvent aux USA ou en France) n'étant pas nombreux et pouvant avoir fait partie des plus studieux et des plus motivés.

Prenant exemple sur la Syrie, le Soudan et la Libye ont, depuis quelques années, assuré l'ouverture de deux facultés qui enseignent la médecine partiellement en arabe. Néanmoins, ni l'exemple du Soudan ni celui de la Libye ne peuvent être pris comme référence dans le sens où nous ne disposons pas de suffisamment de recul pour les évaluer. La langue d'enseignement utilisée actuellement dans les facultés de médecine arabes est indiquée dans le tableau suivant.

25-*Ibid.*

Tableau II : pays arabes et langue d'enseignement de la médecine (données 2009)

Pays	Population	Nombre de médecins pour 100 habitants	Nombre d'écoles de médecine	Langue d'enseignement
Libye	6 310 434	1.2	4	Anglais et Arabe
Egypte	83 082 869	2.8	11	Anglais
Soudan	41 087 825	0.3	3	Anglais et Arabe
Yémen	23 822 783	0.4	2	Anglais et Arabe
Arabie Saoudite	28 686 633	1.6	21	Anglais
Oman	3 418 085	1.9	1	Anglais
EAU	4 798491	1.8	5	Anglais
Kuwait	2 691 158	1.7	2	Anglais
Iraq	28 945 647	0.8	10	Anglais
Syrie	20 178 485	0.3	3	Anglais
Bahrain	727 785	2.6	1	Anglais
Jordanie	6 342 948	2.4	4	Anglais
Liban	4 017 095	2.8	4	Anglais
Qatar	833 285	3.2	1	Anglais
Tunisie	10 486 339	1.0	4	Français
Algérie	34 178 188	1.3	10	Français
Maroc	34 859 364	0.5	5	Français
Mauritanie	3 129 486	0.7	ND	ND
Palestine	ND	ND	ND	ND

ND = non disponible

L'arabisation de l'enseignement de la médecine risquerait-elle d'isoler les Arabes de la communauté scientifique mondiale ?

Une des préoccupations essentielles des médecins arabes est de ne pas se marginaliser par rapport au monde médical scientifique international. Le meilleur argumentaire contre un tel risque est donné par Zuhair Al-Sebai dans son livre «*Defending the Teaching of Medicine in Arabic* ». Parmi les facteurs que nous avons rappelés plus haut, il indique que l'arabisation médicale ne signifie pas du tout l'abandon de l'anglais. Au contraire, il appelle clairement à un apprentissage dans la langue maternelle, tout en maintenant une bonne connaissance de l'anglais devenu incontestablement langue leader en recherche médicale aujourd'hui. Les exemples dans ce domaine sont multiples, incluant des pays comme le Japon, la France, la Belgique et l'Allemagne. Dans ces deux derniers pays, la pratique intensive de l'anglais indique réellement l'évolution vers un bilinguisme scientifique.

Quelles stratégies mettre en place pour envisager l'enseignement de la médecine en langue arabe ?

Il est, en effet, évident que la mise en œuvre de l'adoption de la langue arabe dans l'enseignement de la médecine nécessite l'application d'un certain nombre de mesures indispensables à la réussite de ce projet.

Développer la recherche au plus haut niveau **:** Le fossé qui existe actuellement entre le niveau de la recherche scientifique en Occident et celui des pays arabes doit impérativement être comblé progressivement. C'est à ce prix seulement qu'une réelle identité médicale scientifique arabo-musulmane peut se développer sur la base de références solides et que l'arabisation pourra se développer sur un terrain maîtrisé et crédible.

Il faut aussi lutter contre la bureaucratie et la résistance au changement qui pénalisent la recherche. De même qu'il faut consacrer des budgets suffisants pour que les chercheurs soient impliqués dans leurs travaux et restent motivés. Il est aussi fondamental dans ce domaine de développer une culture du mérite.

En 1998, le Maroc, avec ses 0,3%, faisait partie de la tranche inférieure des 150 pays dont le taux de dépense en recherche développement par

rapport au PIB ne dépassait pas 0,5%. Parmi eux, la plupart des pays arabo-musulmans : Egypte (0,34%), Jordanie (0,31%), Iran (0,45%). A partir de 1998, l'effort financier national a permis d'atteindre 0,7% en 2002 et 0,79 en 2003. On attendait 1% en 2010.

Néanmoins, après avoir constaté entre 2004 et 2006, suite à un début de structuration de la recherche au niveau national, une amélioration objective des indicateurs bibliométriques dans les domaines des sciences de la santé, on assiste aujourd'hui à un nouveau fléchissement, le Maroc se classant en Afrique 5e derrière l'Afrique du Sud, l'Egypte, la Tunisie, le Nigéria et le Kenya. Beaucoup reste en effet à faire pour convaincre que le financement de la Recherche dans tous les domaines est bien un investissement et non pas une dépense.

***Adopter une politique claire vis-à-vis du statut des langues en présence*:** L'enseignement primaire et secondaire se faisant en grande partie en arabe, il serait logique de le poursuivre au niveau supérieur dans la même langue. La réalité est que le statut multilingue du Maroc d'aujourd'hui nécessite « l'adoption d'une politique claire vis-à-vis du statut des langues en présence, adoption à même de dissiper des problèmes du genre 'oui à la règle à l'arabisation, mais...' ou encore 'oui au français, mais...' »[26]. Feu Sa Majesté le Roi Hassan II disait que « l'analphabète n'est plus celui qui ne sait ni lire ni écrire, mais plutôt celui qui ne maîtrise qu'une seule langue ».

***Veiller à la qualité de l'enseignement de la langue arabe* :** L'évaluation des résultats obtenus dans l'enseignement de la langue arabe dans le primaire et le secondaire invite à prendre en considération les éléments indispensables à la mise en place d'un enseignement de la langue arabe de grande qualité. En effet, cette étape est fondamentale si l'on envisage l'introduction de l'arabe dans l'enseignement des sciences de façon générale et de la médecine en particulier.

Il est facile de concevoir, en effet, l'importance que peut revêtir l'enseignement de la médecine en arabe dans un pays comme le Maroc, riche par son

26-EL KOUCHA, Abdellah, 2000.

histoire et sa culture, quand on sait que des pays comme la Suède, la Norvège, la Finlande, l'Autriche, l'Allemagne, ou encore le Japon enseignent les sciences médicales dans leur langue d'origine avec des résultats très satisfaisants alors que les pays arabes qui comptent près de 300 millions d'habitants et quelques 100 facultés de médecine le font, à l'exception de quelques unes d'entre elles, en Anglais, en Français ou en Italien.

Veiller au développement de la pédagogie à tous les niveaux de l'enseignement (primaire, secondaire, supérieur) **:** Cette préoccupation devrait être celle de tous les pays arabes puisqu'elle est récurrente dans toutes les sources étudiées. Alors qu'il existe dans toutes les facultés du Nord, de longue date, l'enseignement de la pédagogie, même s'il existe une pratique pédagogique depuis plusieurs années, n'a été que très récemment introduit dans quelques rares facultés de médecine arabes (Arabie Saoudite en 2004[27] , Rabat, Casablanca, Marrakech, Tunis en 2007). L'importance de la pédagogie est aujourd'hui évidente ; aucun enseignement de qualité ne peut en faire l'économie, quelle que soit la langue d'enseignement utilisée.

Veiller à assurer la traduction des documents d'enseignement et de recherche en langue arabe **:** L'importance de la traduction des documents scientifiques en arabe est fondamentale. Elle devrait faire appel à des spécialistes arabes capables d'assurer cette importante mission. Les documents scientifiques incluent non seulement la capacité de traduire les articles médicaux mais également des dictionnaires et livres de référence permettant une définition exacte des concepts et significations médicaux. De même, l'édition progressive de revues médicales en langue arabe devrait être encouragée et subventionnée.

La publication d'articles et d'ouvrages bilingues dans un premier temps ou en arabe est hautement recommandée avec une priorité particulière aux disciplines de base que sont l'anatomie, la physiologie et la sémiologie.

Les racines des mots médicaux, très souvent d'origine grecque ou latine, posent parfois problème pour leur traduction en arabe. Cependant, cette

27-TELMESANI, Abdulwahab.

mission est difficile mais non insurmontable. Par ailleurs, il faut rappeler les capacités de traduction dont ont fait preuve les Arabes en traduisant au Moyen-Age une partie du patrimoine grec.

En 1955, un comité a été autorisé par l'auteur du Dictionnaire Médical Multilingue à le traduire en arabe[28]. Ainsi, un dictionnaire comportant 14.500 mots traduits a été édité en 1956 et imprimé en Syrie. Depuis 1900, plusieurs dictionnaires ont été publiés dont le plus récent «*Unified Medical Dictionary*» édité par l'Union médicale arabe. La première édition est parue en 1973 ; une seconde édition révisée et mise à jour a été éditée en Suisse en 1983. Elle assure une traduction trilingue, de l'arabe vers l'anglais et le français. Il s'agit très certainement du dictionnaire médical arabe le plus employé et le plus précis. Il est actuellement disponible en ligne. Cependant, il est aussi évident que des améliorations doivent lui être apportées de l'avis de toutes les parties intéressées par l'arabisation de l'enseignement médical.

A l'heure actuelle, il n'existe qu'un seul exemple de traduction de revues médicales indexées en arabe[29] . Cette expérience débutante exigeant le maintien d'un important effort de financement, demande à être évaluée sur le long terme.

Conclusion

Il ne serait pas impossible de prévoir un enseignement de la médecine en arabe au Maroc. Seulement, pour asseoir un projet d'une telle envergure, il serait impératif d'en assurer une longue préparation avec une grande minutie afin de lui donner un maximum de chances de réussite. En effet, il faut prendre en considération le fait que l'écrasante majorité du corps des enseignants des facultés de médecine au Maroc, ayant reçu un enseignement quasi exclusivement en français, ne maîtrise la langue arabe

28-AL-KATEB, B., «Review of the History of the Teaching of Medicine in Arabic», *Eastern Mediterranean Health Journal*, 1999, 5, 3, pp. 597-603.

29-BASSEL, Atallah, «Translating Medical Journals into Arabic. JAMA Middle East as an example», *Saudi Medical Journal*, vol. 25, supplement 1: S26-S28, 2004.

que médiocrement. Comment donc le pousser à véhiculer un message dont il n'est pas convaincu et qui de surcroît est très technique, comportant de nos jours, et cela est une réalité que nous ne pouvons nier, que des termes latins ou anglo-saxons qui ne peuvent qu'être retranscrits tels quels sans aucun moyen d'arabisation réelle. Si l'arabisation est uniquement une question de principe qui doit nous conduire à retomber dans le paradoxe des matières scientifiques enseignées dans le secondaire avec une utilisation des lettres latines dans les énoncés des problèmes, alors que la question est posée en arabe, il vaut mieux laisser les choses telles qu'elles sont actuellement et se préoccuper surtout et avant tout du développement de la pédagogie et de la recherche en médecine.

Un travail en amont de longue haleine s'avère donc nécessaire pour que ledit projet puisse voir le jour dans l'avenir. Autrement dit, l'introduction de l'arabe dans les études médicales devrait se faire très progressivement en faisant appel à des professeurs d'arabe aguerris qui viendraient consolider les connaissances que l'étudiant en université a acquises durant les phases pré universitaires et afin de lui permettre plus tard, lorsque lui-même sera professeur le cas échéant, de prodiguer à ses futurs étudiants un enseignement clair, dans une langue arabe maîtrisée. L'étudiant devra également être au fait des acquisitions médicales en anglais, français et espagnol, trois langues qui font partie des langues les plus parlées dans le monde contemporain. Par ailleurs, il faut souligner que de nos jours la langue dominante de la recherche en sciences médicales est l'anglais et il est clair que les échanges avec les grandes universités étrangères ne peuvent se faire, du moins à court terme, que dans cette langue. La maîtrise de l'anglais dans le monde scientifique actuel est une impérieuse nécessité.

Le maintien du français paraît important dans l'état actuel des choses. En effet, en raison de sa proximité géographique, la plupart des médecins marocains voyagent régulièrement en France pour parfaire leur formation post-universitaire et des enseignants français sont encore régulièrement appelés à venir dispenser certains cours (matières fondamentales). Parallèlement, le perfectionnement du français des étudiants en médecine serait utile.

Bibliographie sélective

Les langues dans le système éducatif et la société

ABDALLAOUI MAAN, Najia
Reading Course for Moroccan Learners of English in Tertiary Education, Salé : Imprim Elite, DL 2007, 1 vol., 265 p.; 24 cm

ABDALLAOUI MAAN, Najia
Reading Strategies of Learners of English as a Foreign Language : *The Case of Moroccan Students in Institutions of Higher Education*, Rabat : Ecole des sciences de l'information, 2001, 371 p. ; 24 cm

AMZID, Mohamed
Les traces de la langue espagnole dans le nord du Maroc, ancienne zone espagnole: le cas de Tanger, sous la dir. de Lucienne Domergue, Villeneuve-d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, 2000, 270 p. : ill., cartes ; 24 cm

GIACOMI, Alain, STOFFEL, Henriette et VERONIQUE, Daniel (ed.)
Appropriation du français par des Marocains arabophones à Marseille : bilan d'une recherche, avec la collab. de APFELBAUM, Birgit, HOUDAÏFA, Et-Tayeb, MEYFREN, Nathalie, TISSOT Hélène, et al., Aix-en-Provence : Université de Provence, 2000, 343 p.: couv. ill. ; 21 cm

AYORA, Esteban, CARMEN, Maria
Disponibilidad léxica en Ceuta : *aspectos sociolinguisticos*, Cadiz : Universidad de Cadiz, 2006, 1 vol., 724 p. ; 24 cm

BENZAKOUR, Fouzia
Le français au Maroc : *lexique et contacts de langues*, GAADI, Driss, QUEFFELEC, Ambroise, préface de LATIN, Danièle, Bruxelles : Duculot, 2000, 356 p. ; 24 cm

Centre de l'aménagement linguistique (Rabat). Séminaire (01 ; 2003 ; Rabat)
Standardisation de l'Amazighe, Actes du [premier] séminaire, Rabat : 89- décembre 2003, organisé par le Centre de l'aménagement linguistique, sous la dir. de AMEUR, Meftaha, et BOUMALK, Abdallah, Rabat: Institut royal de la culture amazighe, 2004, 278 p. ; 21 cm

DE RUITER, Jan Jaap
Les jeunes marocains et leurs langues, Paris : L'Harmattan, 2006, 1 vol., 304 p. ; 22 cm

EL MOUNTASSIR, Abdallah
Initiation au tachelhit : langue berbère du sud du Maroc, Casablanca : Afrique-Orient, 2004, 189 p. ; 24 cm

E-RRAMDANI, Yahya
Acquiring Tarifit-Berber by Children in the Netherlands and in Morocco, Amsterdam : Aksant Academic, 2003, 230 p.; 23 cm

FASSI FEHRI, Abdelkader
Langue et écologie, Rabat : Editions Azzaman, 2003, 122 p.; 17 cm

GHAZI, Abdelhadi
L'Alternative : projet de réforme du système éducatif marocain pour une école citoyenne, Casablanca : Impr. Najah el jadida, 2001 ; 365 p. ; 21 cm

HEATH, Jeffrey
Jewish and Muslim Dialects of Moroccan Arabic, London : RoutledgeCurzon, 2002, 598 p. ; 24 cm

KRIKEZ, Abdellah
Statut, nature et enseignement de la langue française au Maroc, 2005, 104 p. ; 24 cm

L'amazighité : bilan et perspectives
sous la dir. de KICH, Aziz, Rabat : Centre Tarik Ibn Zyad pour les études et la recherche, 2003, 178 p. : ill. ; 24 cm

Langues maternelles et enseignement-apprentissage des langues étrangères au Maroc : actes du colloque [tenu à Agadir] les 9, 10 et 11 février 1994
Coord. AMSIDDER, Abderrahmane, Agadir : Faculté des lettres et des sciences humaines, 2000, 182 p. ; 30 cm

Les Jbala : espace et pratiques : [actes] du colloque organisé les 1315-14- décembre 1993
Coord. ZOUGGARI, Ahmed, VIGNET-ZUNZ, Jawhar, et MESSAOUDI, Leïla, Kénitra : Faculté des lettres et des sciences humaines, 2001, 245 p. : couv. ill. ; 24 cm

Linguistique amazighe : les nouveaux horizons : actes du colloque 17, 18, 19 février 2005
Organisé par le Département de langue et littérature françaises, Groupe de recherche sur les linguistique amazighe et afro-asiatique, présentation et composition ALLATI, Abdelaziz, Tétouan : Faculté des lettres et des sciences humaines, 2006, 1 vol., 259 p. ; 21 cm

MESSAOUDI, Leïla
Etudes sociolinguistiques, Rabat : Ed. Okad, 2003, 250 p.; 21 cm

MUNOZ REYES, Edith
INMIGRACION Y LENGUAJE : PARA UNA DIDACTICA DE ACOGIDA Y HOSPITALIDAD, Madrid : Caritas espanola, 2002, 221 p. ; 22 cm

SADIQI, Fatima
Women, Gender and Language in Morocco, Leiden : E. J. Brill, 2003, 336 p. ; 24 cm

SPITZING, Karin
El arabe marroqui de Bolsillo, adaptacion espanola de SOLEILLANT, Loire, Madrid : Assimil Espana, 2005, 163 p.: ill. ; 15 cm

VICENTE, Angeles
Ceuta, une ville entre deux langues : une étude sociolinguistique de sa communauté musulmane, préface de CAUBET, Dominique, Paris : L'Harmattan, 2005, 220 p.; 22 cm

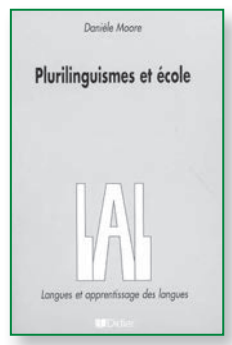
ZAKI, Abdellatif
Communication interculturelle : défis et enjeux, Rabat : Ed. Okad, 2004, 375 p. ; 22 cm

Etudes générales

- BABAULT, Sophie
  Langues, école et société à Madagascar : normes scolaires, pratiques langagières, enjeux sociaux, préface de DUMONT, Pierre, Paris : L'Harmattan, 2006, 1 vol., 320 p.: graph. ; 24 cm

- BAUDINO, Claudie
  Politique de la langue et différence sexuelle : la politisation du genre des noms de métier, Paris : L'Harmattan, 2001, 403 p. ; 22 cm

- BERTIN, Jean-Claude
  Des outils pour des langues : *multimédia et apprentissage,* Paris : Ellipses, 2001, 192 p. ; 24 cm



- CARAVOLAS, Jean-Antoine, DOMINIQUE, Julia et REVEL, Jacques
  Histoire de la didactique des langues au siècle des Lumières: précis et anthologie thématique, Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 2001, XV-544 p ; 23 cm

- CERTEAU, Michel de
  Une politique de la langue : la Révolution française et les patois : l'enquête de Grégoire, Paris : Gallimard, 2002, 472 p. ; 18 cm

- CHATRY-KOMAREK, Marie
  Langue et éducation en Afrique : enseigner à lire et écrire en langue maternelle, trad. de l'anglais par l'auteur, Paris: L'Harmattan, 2005, 232 p. : ill., couv. ill. ; 24 cm

- CHAUET, François
  La politique culturelle française et la diplomatie de la langue: l'Alliance française, 1883-1940, préface de SIRINELLI, Jean-François, Paris : L'Harmattan, 2006, 321 p.: couv. ill. ; 22 cm

- CHAUDENSON, Robert
  Education et langues : français, créoles, langues africaines, Organisation internationale de la francophonie, Institut de la francophonie, Paris : L'Harmattan, 2006, 1 vol., 238 p.; 24 cm

• CHAUDENSON, Robert
Vers une autre idée et pour une autre politique de la langue française, Paris : L'Harmattan, 2006, 1 vol., 211 p.: couv. ill. en coul. ; 24 cm

• Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques
Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, Trad. par LIEUTAUD, Simone, Strasbourg : Ed. du Conseil de l'Europe, 2005, 191 p. : couv. ill. ; 30 cm + 1DVD

• DEFAYS, Jean-Marc
Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage, avec la collab. De DELTOUR Sarah, préface de DEHAHBE, Roger, Sprimont : P. Mardaga, 2003, 288 p. ; 22 cm

• Des langues collatérales : problèmes linguistiques, sociolinguistiques et glottopolitiques de la proximité linguistique : actes du colloque international réuni à Amiens, du 21 au 24 novembre 2001 sous la dir. de ELOY, Jean-Michel, organisé par le Laboratoire d'études sociolinguistiques sur les contacts de langues et la politique linguistique (LESCLaP), Centre d'études Picardes (CEP), Université de Picardie Jules Verne, Paris : L'Harmattan, 2004, 2 vol. ([VI]-639 p.) : cartes ; 24 cm

• **Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue** : l'expérience de La Réunion
sous la dir. de FIOUX Paule, Paris : Karthala, 2001, 242 p.: couv. ill. ; 22 cm

• **Didactique comparée des langues et études terminologiques: interculturel, stratégies**, conscience langagière
Actes des journées d'étude qui ont eu lieu à Besançon les 24 et 25 septembre 1998, éd. par HOLTZER, Gisèle et WENDT, Michael, Frankfurt am Main : Peter Lang, 2000, 200 p. ; 21 cm

• DJORDJEVIC, Ksenija
Configuration sociolinguistique, nationalisme et politique linguistique : le cas de la Voïvodine, hier et aujourd'hui, préface de Paul Garde, Paris : L'Harmattan, 2004, 242 p. : couv. ill. ; 22 cm

• DREYFUS, Martine
Le plurilinguisme au Sénégal : langues et identités en devenir, Paris : Karthala, 2004, 358 p. : couv. ill., cartes; 24 cm

• **Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles : [actes de la 7ème table ronde du Moufia organisé à l'Université de la Réunion, Saint-Denis du 18 au 20 février 2004]**
par l'Equipe Langues, textes et communications dans les espaces créolophones et francophones, PRUDENT, Lambert Félix, TUPIN, Frédéric et WHARTON, Sylvie (éds), Berne : Peter Lang Verlag, 2005, 1 vol. (VII-483 p.) : couv. ill. ; 21 cm

• *FARO-HANOUN, Violette et PORCHER, Louis*
Politiques linguistiques, Paris : L'Harmattan, 2001, 208 p. ; 22 cm
• JUDET DE LA COMBE, Pierre, WISMANN, Heinz
L'avenir des langues : repenser les humanités, Paris : Cerf, 2004, 242 p. : couv. ill.; 20 cm

- KLINKENBERG, Jean-Marie
  La Langue et le citoyen : pour une autre politique de la langue française, Paris : Presses universitaires de France, 2001, 196 p. ; 21 cm

- *Langue, lecture et école au Japon : actes du colloque international, [organisé les 15-17 mai 2003, Université de Toulouse-le-Mirail]* sous la dir. de GALAN, Christian et FIJALKOW, Jacques, Arles : P. Picquier, 2006, 1 vol., 404 p. : ill., graph., couv. ill. ; 23 cm

- Langues étrangères : nouvelles politiques éducatives en Europe sous la dir. de HERRERAS, José Carlos et de MOUREAU-MARTINI d'Ursula, Valenciennes : Presses universitaires de Valenciennes, 2005, 207 p. : couv. ill. ; 24 cm

- Langues maternelles et enseignement-apprentissage des langues étrangères au Maroc : actes du colloque [tenu à Agadir] les 9, 10 et 11 *février 1994* coord. AMSIDDER, Abderrahmane, Agadir : Faculté des lettres et des sciences humaines, 2000, 182 p.; 30 cm

- Le français hier et aujourd'hui : politiques de la langue et apprentissages scolaires: études offertes à Viviane Isambert-Jamati réunies par RAMOGNINO, Nicole et VERGES, Pierrette, Aix-en-Provence : Université de Provence, 2005, 219 p.: couv. ill. ; 21 cm

- L'enseignement des langues aux adultes aujourd'hui: une pratique de la pédagogie pour une pédagogie de la pratique: actes du colloque «Quelles pédagogies pour l'enseignement des langues aux adultes aujourd'hui» du 29-30 septembre 2001 textes réunis par JOHNSTON, Ruth et présentés par DE SALINS, Geneviève-Dominique, Saint-Etienne : Université de Saint-Etienne, 2001, 216 p. : ill. ; 24 cm

- MERLIN, Hélène
  La langue est-elle fasciste ? : langue, pouvoir, enseignement, Paris : Seuil, 2003, 414 p. ; 21 cm

- PIGNAL, Sophie
  Se former aux langues étrangères, Levallois-Perret : Jeunes éditions, 2001, 220 p. ; 21 cm

- **Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?** : [actes du colloque organisé à Genève en septembre 2003]sous l'égide du Service de la Formation continue de l'Université de Genève, éd. BRONCKART, Jean-Paul, BULEA, Ecaterina et POULIOT, Michèle, Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2005, 227 p. ; 24 cm

- SAINT ROBERT, Marie Josée de
  La Politique de la langue française, Paris : Presses universitaires de France, 2000, 127 p. ; 18 cm

- VIALLON, Virginie
  Images et apprentissages : le discours de l'image en didactique des langues, préface de BOUCHARD Robert, Paris : L'Harmattan, 2002, 249 p. ; 22 cm

Conditions de publication dans la revue

Procédure d'évaluation des articles

Les articles proposés à la publication dans la revue «**l'Ecole marocaine** » sont soumis pour lecture à des rapporteurs spécialisés, désignés par le comité de rédaction. Sur la base de l'évaluation établie par ces derniers et des résultats de l'examen, par le comité de rédaction, des articles-dont les noms des auteurs auraient été préalablement supprimés-, le directeur de la rédaction fait part à l'auteur de la décision définitive, dans un délai ne dépassant pas les deux mois après la réception du texte.

Rubriques de la revue

La revue « **l'Ecole marocaine** » comprend deux types d'articles :

- **Les études**, publiées dans le cadre d'un dossier thématique dont le thème est annoncé à l'avance, ou celles, envoyées spontanément par leurs auteurs à la revue et qui peuvent faire l'objet d'une publication sous l'une de ses rubriques, en dehors du dossier principal.
  La taille de ces articles doit se situer entre 30000 et 40000 caractères, y compris les espaces, les marges, les tableaux, les graphiques, ...
- **Les revues critiques et les comptes rendus** : il s'agit de lectures critiques des nouvelles parutions dans le domaine de spécialisation de la revue ou de commentaires des événements et faits saillants dans le domaine de l'éducation et de la formation.
  Ces articles, qui doivent faire entre 10000 et 15000 caractères, y compris les espaces et les marges, peuvent concerner un ou plusieurs ouvrages, ou alors un ou plusieurs numéros d'une revue académique, quelle que soit la langue originale de publication.
  Ils sont tenus de :
- mettre en exergue la problématique abordée par la revue ou le/les ouvrages objet de la revue critique, en veillant à la rapporter au débat scientifique actuel autour de cette question, aux niveaux national et international ;
- éviter d'exposer de manière factuelle le contenu du texte objet de la recension ;
- employer un titre différent de celui du texte originel.

Langue de publication

La langue principale de publication est l'arabe. Il est cependant possible de soumettre des études rédigées dans des langues étrangères (français, anglais ou espagnol).

Traductions

La revue prend en charge la publication de traductions vers l'arabe de textes théoriques essentiels et fondateurs de son domaine de spécialisation, ainsi que d'études analytiques et critiques qui font état d'expériences importantes dans le domaine de l'éducation et de la formation, ou encore, de rapports scientifiques internationaux, régionaux ou nationaux susceptibles d'éclairer les chercheurs, les professionnels et les décideurs en matière de politique éducative.

Nature et présentation des textes

Les textes proposés ne doivent pas avoir précédemment fait l'objet d'une publication sur une autre revue ou un site web, ou d'une communication lors d'un colloque.

Les articles doivent parvenir à la revue sous format électronique (Word 2003 / 2007) et être accompagnés de leurs références bibliographiques, libellés ainsi :

Nom de l'auteur (patronyme, suivi du prénom), titre de l'ouvrage ou de l'article (dans ce dernier cas, mettre le titre entre guillemets, suivi du titre de la revue, du numéro et de la date de publication puis du numéro de page. Dans le cas d'un ouvrage, signaler la maison d'édition, le lieu et la date d'édition ainsi que le numéro de page.

Ces références doivent figurer au bas de la page, suivant un ordre séquentiel.

Toute étude doit être accompagnée d'un abstract allant de 6 à 10 lignes, rédigé **dans la même langue et présentant le thème principal traité dans l'étude.**

Chaque article proposé à la publication doit être accompagné d'un aperçu succinct du parcours scientifique et professionnel de son auteur (fonction, institution d'appartenance, dernières publications). Ces données ne seront cependant pas divulguées pendant la phase d'évaluation des articles.

Prérogatives éditoriales et droits de la revue

Le comité de rédaction se réserve le droit d'introduire toute modification qu'il juge nécessaire sur les textes retenus, avant leur publication. Il peut également, pour des impératifs de qualité éditoriale ou de fluidité de lecture :

- demander à l'auteur d'opérer des ajustements sur l'article avant sa publication ;
- supprimer, modifier ou reformuler quelques paragraphes ;
- changer le titre de l'article ou introduire des sous titres en cas de besoin.

Ces modifications de forme ne doivent cependant en aucun cas porter sur le fond des articles.

En contrepartie de la publication de son article dans la revue « **L'Ecole Marocaine** », l'auteur abandonne ses droits de propriété intellectuelle partout dans le monde, toutes formes et supports confondus (traduction, publication électronique et sur internet, ...). Des dérogations peuvent cependant être envisagées après obtention d'une autorisation écrite de la revue, de rééditer l'article, à condition de citer la source, à savoir « **Al Madrassa Al Maghribiya** ».

Si la revue s'impose d'informer les auteurs par écrit de l'acceptation ou du rejet de leur texte, elle n'est pas tenue de justifier sa décision de ne pas publier certains textes et se réserve également le droit de planifier la publication des articles retenus selon le timing qu'elle juge adéquat, conformément à sa stratégie éditoriale.

Rémunération des auteurs

Les auteurs dont les contributions font l'objet d'une publication dans l'une des rubriques de la revue perçoivent des indemnités, qui varient selon le type de contribution (études ou revues critiques et comptes-rendus). Ils reçoivent également quatre exemplaires du numéro dans lequel figure leur contribution.

Courrier

Les courriers et contributions peuvent être adressés au secrétariat de rédaction de la revue (Mme. Maryam Loutfi) à l'adresse : almadrassa.almaghribiya@cse.ma

Auteurs ayant contribué à ce numéro

AKEFLI, Hammani

Enseignant chercheur, directeur de l'Ecole Normale Supérieure de Meknès.

Dernières publications :

- **Assoulouk Al-Ijtimaii wa Siyassi li Noukhba Al-Mahaliyya** (Comportement social et politique de l'élite locale), éditions Tarek Bnou Ziad, 2004 ;
- **Athakafa wa Tanmiya Al-Bachariya** (Culture et développement humain), Publications de Alam Attarbiya, 2006.

AHBEDDOU, Miloud

Ancien professeur de l'enseignement supérieur à la faculté des Sciences de l'Education, Université Mohammed V-Souissi, Rabat. Auteur de plusieurs travaux, guides et modules réalisés dans le cadre de projets de coopération avec l'ISESCO, l'ALECSO, les organismes interntionaux et le SEF, portant notamment sur les curricula, l'enseignement de la langue arabe, la formation, l'évaluation, la gestion, la communication, l'élaboration de projets pour le rehaussement de la qualité des établissements et des apprentissages.

AKESBI, Azeddine

Economiste, professeur de l'Enseignement Supérieur au Centre d'Orientation et de Planification de l'Education (COPE).
Domaines d'expertise : l'économie de l'emploi et marché du travail ; l'évaluation de projets et du système éducatif.
Ses travaux et consultations récents ont porté sur le projet de **l'indice de la société civile** (2010-11), l'élaboration de **l'indice Open-budget** (2006-2010), le coût de la faible **maîtrise des langues** (CSE) (2009), l'Etat des lieux de la corruption (Chef de projet, étude pour l'IRES 2009).

BOUKOUS, Ahmed

Enseignant chercheur, Recteur de l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM).
Publications récentes :
Phonologie de l'amazighe, Rabat, Publication de l'IRCAM, 2009 ; **Alphabétisation et développement durable au Maroc : réalité et perspectives** (avec Fatima Agnaou), Ed. Faculté des lettres et des sciences humaines, 2001 ;
Dominance et différence : essais sur les enjeux symboliques, Le Fennec, 1999.

BOURQIA, Rahma

Professeur de sociologie et présidente de l'Université Hassan II – Mohammedia, Casablanca.

Travaux récents :

Les problématiques de la société marocaine à l'épreuve des mutations, Mohammedia: Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, 2004 ;
Vers une sociologie de l'Université, Mohammedia : publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, 2003.

CHEDDADI, Abdesslam

Historien, enseignant à l'Université Mohammed V à Rabat, ancien directeur de recherche à l'Ecole Supérieure des Sciences Sociales à Paris, conférencier invité d'universités américaines (Princeton, Harvard et Yale).
Publications majeures :
- **Ibn Khaldûn, l'homme et le théoricien de la civilisation**, Gallimard, 2006 ;
- Les Arabes et l'appropriation de l'histoire, Actes Sud, 2004 ;
- **Education et culture au Maroc : le difficile passage à la modernité**, Ed. Le Fennec, 2003 ;
- **Livre des exemples d'Ibn Khaldûn**, Gallimard, (Bibliothèque de la Pléiade), 2002, (traduction).

EL MOUDDEN, Abderrahmane

Historien, professeur d'histoire moderne et contemporaine à la Faculté des Lettres de Rabat jusqu'en 2005. Ancien Chef du Département d'Histoire et ancien Directeur de l'UFR « Méditerranée Monde Musulman » à la même Faculté. Actuellement Expert à l'Institut royal pour la recherche sur l'histoire du Maroc à Rabat. Secrétaire Général de l'Association marocaine pour la recherche historique.
Dernière publication : El Moudden, A., (coordonnateur et al.) **«Etudes subalternes» et histoire du Maroc**, Publications de la Faculté des Lettres de Ben Msik, Casablanca, 2011.

EL MOUDNI, Abdellatif

Docteur en sociologie, chercheur en éducation-formation, secrétaire général du Conseil Supérieur de l'Enseignement.

GHARBI, Mohamed El Hassan

Professeur d'endocrinologie-diabétologie à la Faculté de médecine et de pharmacie de Rabat ; membre du comité d'éthique pour la recherche biomédicale de la même faculté.

HAJJAJ-HASSOUNI, Najia

Doyenne de la Faculté de médecine et de pharmacie de l'université Mohammed V de Rabat, le professeur Najia Hajjaj Hassouni, est membre de nombreuses sociétés savantes : la Société marocaine de rhumatologie dont elle est un des fondateurs, la Société française de rhumatologie et la Société française de médecine et de chirurgie

du pied, ou encore la Ligue africaine contre la rhumatologie. Elle a reçu plusieurs distinctions internationales, dont notamment la médaille d'or décernée par la société académique « Arts-Sciences-Lettres » de Paris (mai 2009). Elle a été récemment élue membre de l'Académie française de médecine (février 2010).

KABLY, Mohamed

Professeur à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Rabat (1962-1975) ; Doyen de la même Faculté (1975-1979) ; Palmes académiques (Paris 1979) ; Prix du Maroc en Sciences Humaines et Sociales (1987) ; Prix du Mérite (1994) ; Prix du Grand Atlas (2000) ; Recteur de l'Université de Tétouan (1989 – 1993) et de l'Université Sidi Mohamed Ben Abdellah de Fès (1998-2003) ; Directeur de l'Institut Royal pour la Recherche sur l'Histoire du Maroc (2005).
Dernière publication : «**A propos du Makhzen des origines : cheminement fondateur et contour cérémonial**», in Maghreb Review, Vol. 30, I, 2005.

MELLOUK, Mohammed

Linguiste de formation (Ph.D. Université de Lancaster, Royaume Uni 1989), Professeur de l'Enseignement Supérieur, Université Mohammed V-Souissi, Expert Evaluateur et auteur de plusieurs articles en didactique des langues (Anglais) et de rapports dans le domaine des sciences de l'éducation.

MESSAOUDI, Leila

Professeur de l'enseignement supérieur, directrice du laboratoire Langages et Société à l'Université Ibn Tofail à Kénitra, elle a enseigné aux départements de langue et littérature arabes et françaises à l'Université Ibn Tofail, ancienne responsable de la base de données lexicographique au sein de l'Institut des Etudes et Recherches pour l'Arabisation, sous la supervision de Feu le professeur Ahmed Lakhdar GHAZAL.
Publication récente : **Langue spécialisée et technolecte: quelles relations**? in: Revue Meta, presses universitaires de Montréal, pp 127-135, 2010.

MOATASSIM, Ahmed

Docteur en sciences de l'éducation et en sociologie politique, chercheur au sein de l'Institut National de Recherche Scientifique à Paris, auteur de plusieurs ouvrages sur le paysage linguistique au Maghreb et marocain dont :
Arabisation et langue française au Maghreb, Presses de France, 1992 ;
Francophonie-Monde arabe : un dialogue est-il possible ? L'harmattan, 2001 ;
Langages du Maghreb face aux enjeux culturels euro-méditerranéens, L'harmattan, 2006 ;
Dialogue de sourds et communication langagière en Méditerranée, L'harmattan, 2006.

MOUDDEN, Abdelhay

Professeur de sciences politiques, de sociologie politique et de relations internationales, Faculté de droit, Université Mohammed V, Rabat. Travaux récents: «**Du choix consensuel à la démocratisation**», Revue Perspectives, n° 75, 2007 ; «**La violence politique dans le Maroc indépendant du protectorat à l'indépendance : problématique actuelle** », Rabat, publications de la Faculté des Lettres, 2006.

MOUHSINE, Khadija

Professeur de Littérature à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines -Université Mohamed V Agdal, membre de la Commission des experts chargée de l'évaluation des formations en lettres, sciences humaines et arts, co-auteur du Plan décennal des Langues.
Travaux récents :
Lire, Regarder, Publications de la Faculté des Lettres, Rabat ;
La fin des Belles Lettres (in Colloque Série Colloques et Séminaires, Publications de la FLSH Rabat.

RABI, Moubarak

Chercheur en psychologie, enseignant de l'enseignement supérieur à la Faculté des Lettres et des sciences humaines à Rabat.
Dernière publication : **Attarbiya wa Tahdith** (Education et modernité), Dar Al-Amane, 2005.

RAMI, Abderrahmane

Directeur et cofondateur du Laboratoire International de Recherche en Education et Formation (LIREF), ancien professeur de l'Enseignement Supérieur, il a assuré la fonction de directeur des curricula au Ministère de l'Education Nationale et du Centre de Formation des Inspecteurs de l'Enseignement (CFIE). M. Rami a également fondé le Laboratoire d'Ingénierie Didactique et Pédagogique.

TAMER, Bachir

Professeur chercheur, Faculté des Sciences de l'éducation, Université Mohammed V, Rabat et titulaire de la Chaire UNESCO d'éducation des adultes et de lutte contre l'analphabétisme.
Travaux récents : **Histoire du Maroc : du milieu du 19ème siècle à 1912**, publications du Centre d'Etudes Arabes, 2001.

Table ronde

« Les langues à l'école marocaine »

- **Présentation**
- **La question de la langue d'enseignement : pour une option modulaire**

  Ahmed BOUKOUS
- **La question des lang-ues à l'école marocaine revisitée**

  Mohammed MELLOUK
- **Apprentissage des langues : expériences d'ici et d'ailleurs**

  Leila MESSAOUDI
- **Enseignement des langues : impact des conditions et de l'environnement**

  Khadija MOUHSINE

Les langues à l'école marocaine

Dans le cadre de la préparation de ce troisième numéro, Al-Madrassa Al-Maghribiya, a organisé le 29 septembre 2010, au Conseil Supérieur de l'Enseignement (Rabat) une table ronde, à laquelle ont participé de nombreux chercheurs et experts travaillant sur les questions de l'éducation et de l'enseignement des langues en particulier. Le lecteur trouvera ci-après (et aussi dans la partie arabe) le texte de présentation et quelques unes des interventions qui ont été reprises et validées par leurs auteurs.

La question de la langue d'enseignement : pour une option modulaire

Ahmed BOUKOUS
Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat

En réponse à la question de la langue d'enseignement, l'auteur propose une analyse qui tient compte, à la fois de l'héritage historique et culturel, et des exigences socio-économiques qu'impose un monde globalisé. Aussi suggère-t-il qu'une politique linguistique réaliste et rationnelle susceptible de définir la langue/les langues d'enseignement, ainsi que leur statut et leurs fonctions, serait, dans le cas marocain, une politique fondée sur une vision globalisée conjuguant le global et le local. A partir de là, une démarche modulaire et plurielle en termes de langue(s) d'enseignement pourrait constituer le choix logique et optimal pour le système éducatif national.

En guise de contribution au débat sur la place des langues dans l'école marocaine, je voudrais focaliser mon intérêt sur ce qui fait principalement problème dans le débat sur la politique linguistique en matière d'éducation, à savoir le choix de la langue d'enseignement. Cette contribution comporte trois moments : (i) l'explicitation des termes de la problématique de la langue d'enseignement, (ii) les implications de la notion de politique linguistique appliquée à l'éducation, et (iii) les fondements d'une option modulaire pour la gestion de la problématique de la langue d'enseignement, et les bénéfices d'une telle approche.

Problématique de la langue d'enseignement

Le choix de la langue d'enseignement est une décision politique cruciale qui engage le présent et le devenir du Maroc en matière d'éducation et de formation. Ce choix repose sur une forme de bilinguisme fonctionnel dont les deux termes sont l'arabe (standard) et le français, l'arabe en tant que langue officielle et véhicule du patrimoine culturel et religieux, et le français en tant que medium permettant l'insertion du pays dans le monde

moderne. Dans cette dualité, la fonction de langue d'enseignement est assurée soit par l'arabe standard soit par le français. L'arabe standard remplit cette fonction dans le primaire et le secondaire collégial pour tous les enseignements ; dans le secondaire qualifiant, cette langue représente le medium de l'enseignement de l'histoire, de la géographie, des mathématiques, de la physique, de la chimie, de l'instruction civique et religieuse et de l'enseignement artistique. Dans le supérieur, la même langue est employée aux côtés du français dans l'enseignement des sciences humaines et sociales. Quant au français, il sert de langue d'enseignement dans le secondaire qualifiant dans les options techniques, l'économie, la gestion et la comptabilité. Dans le supérieur, c'est la langue d'enseignement dans les facultés des sciences, de médecine, de pharmacie, de chirurgie dentaire, dans les écoles d'ingénieurs, d'architecture, les instituts de management ; dans les facultés des sciences économiques, juridiques et sociales, dans la plupart des cas, il existe généralement une section française à côté de la section arabe. Dans l'enseignement privé, le français tend à être la principale langue d'enseignement tant dans le secondaire que dans les études supérieures, cela en raison d'une forte demande sociale. Cette situation, outre qu'elle est passablement incohérente, dans la mesure où l'arabe et le français sont tantôt en distribution complémentaire et tantôt en situation d'exclusion mutuelle, elle est génératrice de préjudice pour les étudiants scientifiques issus de l'enseignement public « arabisé» qui se trouvent pénalisés au niveau du supérieur du fait d'une maîtrise insuffisante de la langue française, langue d'enseignement exclusive. En effet, les études réalisées auprès des étudiants en sciences montrent à l'évidence comment la non-maîtrise du français constitue un facteur qui contribue à l'échec et à l'abandon du tiers de ces étudiants. Le coût est donc énorme. En conséquence, repenser le statut et les fonctions des langues dans l'éducation et décider quant à la langue d'enseignement ne peut être que bénéfique à tout projet de réforme du système éducatif.

Dimensions et implications de la politique linguistique

Tout projet de réforme de l'éducation doit intégrer la dimension linguistique dans la mesure où la langue représente le medium de tout acte éducatif;

c'est pourquoi toute politique éducative doit comprendre un volet dédié à la politique linguistique, laquelle doit impliquer le choix de la langue/des langues d'enseignement, et celui des langues à enseigner, l'explicitation de leur statut et de leurs fonctions. Il est évident que la politique linguistique intègre une conception de la langue qui va au-delà de la définition qu'en donnent les linguistes, à savoir que la langue est un système de signes doublement articulés et remplissant la fonction de communication entre les interlocuteurs, car si cette définition technique est juste, elle n'en demeure pas moins non exhaustive. De leur côté, les psycholinguistes précisent que la langue exprime aussi l'identité individuelle et l'identité collective; quant aux sociolinguistes, ils considèrent que la langue représente, en outre, un capital qui peut ajouter à la valorisation des individus dans le champ social. En outre, si la langue s'acquiert d'abord dans le milieu familial, l'école constitue néanmoins la principale institution d'enseignement/apprentissage de la langue ; elle est également une instance qui valorise ou dévalorise les langues selon le statut et les fonctions dont celles-ci bénéficient dans la politique de l'Etat. C'est dire que la langue est un objet social pluridimensionnel.

Idéalement, la politique linguistique n'est qu'une facette de la politique générale de l'Etat ; elle représente, sur le plan symbolique, les choix que fait l'Etat au niveau de la constitution (langue officielle *vs* langue nationale), au niveau des institutions (notamment dans l'éducation, la justice, l'information et la communication, la fonction publique, l'économie, etc.) et au niveau des mécanismes et des instruments opérationnels, notamment les moyens au service de la mise en œuvre. La politique linguistique varie selon quelques paramètres, dont la nature de l'Etat (centralisateur vs décentralisateur), l'histoire du pays (colonisateur vs colonisé), la situation sociolinguistique qui y prévaut (monolinguisme de *jure* vs plurilinguisme *de facto*), son degré de développement économique (riche *vs* pauvre), etc. C'est ainsi que les pays centralisateurs, colonisateurs, monolingues de jure et riches de surcroît optent généralement pour une politique linguistique éducative dont la langue d'enseignement, d'éducation et de formation est unique, à savoir la langue des institutions de l'Etat. Inversement, les pays anciennement colonisés, pauvres et plurilingues de *facto* optent soit pour la langue de

l'ancien colonisateur (c'est le cas des pays sub-sahariens) soit pour la langue de l'Etat anté-colonisé (c'est le cas des pays arabes), soit encore pour les deux langues (c'est le cas des pays maghrébins).

Au Maroc, la *Charte nationale d'éducation et de formation* (1999) constitue le document d'orientation générale dans lequel l'Etat a décliné sa politique éducative en matière de principes fondamentaux, de constantes et de finalités, et en termes *d'espaces de rénovation et de leviers de changement, à savoir l'extension de l'enseignement et son ancrage à l'environnement économique, l'organisation pédagogique, l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation, les ressources humaines et la gouvernance.* Le Levier IX pose les bases de la politique linguistique en matière d'éducation dans le triptyque suivant : *renforcement et perfectionnement de l'enseignement de l'arabe, maîtrise des langues étrangères et ouverture sur l'amazighe.*

Une décennie après la publication de la *Charte*, le Conseil Supérieur de l'Enseignement et le Ministère de l'éducation dans le cadre du Plan *d'urgence* (2009-2012) reprennent la question de la maîtrise des langues en la considérant comme une question transversale qui impacte directement les performances des apprenants à tous les niveaux du système éducatif. Cette reprise fait suite aux différents diagnostics défavorables de la situation de l'éducation au Maroc (Banque mondiale 2005, 2008 ; PNUD 2007, PNEA 2008) qui mettent en lumière les déficits handicapant les progrès de l'éducation et leurs conséquences sur l'arriération du pays en termes d'IDH et sur les blocages qui grèvent l'émergence d'une économie de la connaissance.

Pour une approche *glocalisée* et modulaire

Bien évidemment, tout choix de politique linguistique en matière d'éducation induit un coût sur les plans politique, pédagogique et du développement en général car, par-delà le choix de la langue d'enseignement, se profilent des enjeux multidimensionnels. De ce fait, pour un pays en développement le choix le plus judicieux devrait être celui qui découle d'une approche

fondée sur la *glocalisation* faisant la part du global et celle du local, une approche ouverte à la fois sur les ressources linguistiques locales et sur les langues fortes dans le cadre du marché des langues au niveau global. Si l'on juge que l'approche *glocalisée* est à la fois l'approche la plus acceptable sur le plan politique étant donné les pesanteurs des allégeances patrimoniales et l'approche la plus efficiente en termes d'inscription du système éducatif dans le temps présent et de sa projection dans l'avenir, alors il est évident que la fonction de langue d'enseignement ne peut être assignée à une langue unique mais bien à deux ou plusieurs langues à la fois.

Cette prémisse étant posée, la question majeure à laquelle il convient de répondre est la suivante : «quelles sont les langues éligibles pour avoir le statut et la fonction de langue d'enseignement dans le système éducatif marocain?». La réponse à cette question nécessite une analyse des choix de politique éducative avec son référentiel, ses objectifs et ses modalités pratiques en termes de gouvernance, de curricula, de ressources humaines et de moyens financiers, matériels et logistiques. Les données essentielles de cette politique sont présentes dans la *Charte* ; elles sont spécifiquement déclinées dans les *Espaces de rénovation et les leviers de changement, à savoir : l'extension de l'enseignement et son ancrage à l'environnement économique, l'organisation pédagogique, l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation, les ressources humaines, la gouvernance, le partenariat et le financement*.

Dans le cadre logique ainsi esquissé et considérant les enjeux de la mondialisation sur le plan financier, économique et technologique, les défis du développement intégré qu'affrontent les pays en développement, d'une part, et les contraintes politiques et culturelles propres au Maroc, d'autre part, je préconise une approche qui module la langue d'enseignement en fonction des réalités locales, des besoins du marché de l'emploi, des attentes sociales et des impératifs de la globalisation. L'application de cette approche, fondée sur les principes de la *glocalisation* et sur la démarche modulaire subséquente, conduit à proposer plusieurs langues d'enseignement selon les ressources structurales dont elles disposent, le poids et la valeur qu'elles détiennent sur le marché des langues, le capital

qu'elles représentent sur le marché de l'emploi et le degré d'acceptabilité sociale.

Concrètement, en m'inspirant des choix de langues d'enseignement qui ont prévalu dans la politique éducative marocaine avant l'arabisation de l'enseignement des matières scientifiques dans le primaire et le secondaire, et en me basant sur le principe de la *diversification des langues d'enseignement des sciences et des technologies*, principe retenu dans l'Espace III de *la Charte*, je propose

- que l'arabe standard soit la langue d'enseignement et de formation, du primaire jusqu'au supérieur, des matières en rapport avec la culture arabo-musulmane : langue, littérature, culture, arts, histoire, instruction religieuse, et en rapport avec la culture nationale : arts, littérature, instruction civique, culture artistique, histoire et environnement, et avec les sciences humaines, sociales, politiques et juridiques;

- que le français soit la langue d'enseignement et de formation, de l'enseignement secondaire qualifiant aux études supérieures, des matières techniques, technologiques, scientifiques, économiques et managériales;

- que l'anglais soit la langue d'enseignement dans les sections, les options, les laboratoires, les filières et les écoles doctorales dédiées à l'excellence dans les domaines de la recherche fondamentale et de la recherche-développement au niveau des études scientifiques et technologiques, et à la formation des hauts potentiels dans les domaines du management stratégique, de l'ingénierie financière et du commerce international;

- que l'amazighe soit la langue d'enseignement des matières en rapport avec la culture et l'environnement à caractère régional et local du primaire au supérieur;

- que les langues enseignées en tant que matières dans le secondaire soient des langues de spécialité au niveau des études supérieures et de la formation des cadres, notamment les cadres de l'éducation.

Comparée à l'approche fondée sur la localisation, qui ferait de l'arabe standard la langue exclusive dans le cadre de l'arabisation systématique des enseignements, et à l'approche fondée sur la globalisation, qui consacrerait la prééminence d'une langue étrangère sur la langue arabe, l'approche glocalisée et modulaire présente des avantages importants en termes de gains réels sur les plans de la complémentarité entre les données linguistiques de la localité et celles de la globalité, de l'équilibre entre les forces respectives de l'option «arabisation» et de l'option «francisation» et du renforcement de l'usage de l'anglais en tant que langue de la recherche et de travail dans les secteurs de pointe fortement intégrés dans l'économie globale.

Quant aux coûts de l'approche modulaire, ils sont moindres par rapport aux coûts que généreraient les autres options sur les plans politique, social, financier et pédagogique. Afin d'optimiser les chances de réussite de cette approche, il convient de gérer les coûts et les risques de la période transitoire par la conception et la mise en œuvre d'un plan stratégique et par la communication et la mobilisation des acteurs, enseignants, parents, élèves, étudiants, syndicats, classe politique et élite culturelle.

Conclusion

Aujourd'hui, la plupart des communautés humaines sont tiraillées entre deux mouvements tendanciels, celui représenté par les pesanteurs de l'histoire et de la culture locales qui constituent l'ancrage identitaire, et celui animé par les exigences de la globalisation, qui caractérisent *l'altérité*. Ce tiraillement se retrouve dans le domaine de l'éducation et, *ipso facto*, il impacte la politique linguistique éducative en matière de choix de la langue d'enseignement.

L'approche adoptée ici préconise une politique linguistique *glocalisée* et *modulaire* de la question de la langue d'enseignement à même de donner de la cohérence à la politique des langues et d'assurer les conditions techniques d'une amélioration conséquente de la maîtrise des langues, à

partir d'une délimitation aussi rigoureuse que possible du statut et des fonctions des langues dans le système éducatif national.

Dans cette optique, l'école marocaine peut trouver sa voie dans une gestion rationnelle, fonctionnelle et complémentaire de l'investissement des langues nationales et des langues étrangères dans le système éducatif. La voie royale est celle de la *glocalisation* linguistique et culturelle, une voie qui établit un équilibre dynamique et efficient des données locales et globales. Cette option permet une approche adéquate de la question en établissant un *modus vivendi* réaliste, efficient et prospectif entre les pesanteurs locales faisant de l'arabe la langue d'enseignement exclusive et les défis de la globalisation qui font d'une langue étrangère la langue d'enseignement dominante. Elle a, en outre, le mérite de présenter une offre pédagogique variée dans ses contenus et modulée dans ses media, et répondant aux besoins d'une formation tenant compte des enjeux, des défis et des contraintes d'une politique éducative qui voudrait inscrire le système d'éducation et de formation marocain dans une vision qui établit une relation complémentaire et dynamique entre deux polarités, celle de la localisation et celle de la globalisation.

La question des langues à l'école marocaine revisitée

Mohammed MELLOUK
Université Mohammed V-Rabat

Pour Mohammed Mellouk, les multiples réformes et réalisations éducatives entreprises par le Maroc au cours des trente dernières années ont contribué à l'exacerbation du problème de l'apprentissage des langues à l'école. Aussi la profondeur et la complexité d'un tel problème exigent-t-elles un double effort : une réflexion-évaluation systématique du système éducatif dans sa globalité ; la prise en compte des mutations socio-économiques et culturelles qu'a connues la société marocaine. De même que les solutions proposées devraient porter sur les deux environnements pédagogique et socioéconomique.

De la nature du débat

La question des langues au Maroc, tant au niveau du système éducatif qu'au niveau de la société en général, n'est pas nouvelle ; par contre, ce qui est nouveau, c'est la nature du débat qu'elle alimente depuis un certain temps, débat qui, somme toute, est normal dans un contexte marqué par deux éléments essentiels : d'une part , le sentiment d'insatisfaction quant à la qualité de la performance du système éducatif public marocain, caractérisée par une baisse du niveau général de ses lauréats, y compris en langues (Rapport de la Banque Mondiale : 2008 ; Rapport du CSE : 2008; Rapport PNEA : 2009) ; d'autre part, par l'ouverture démocratique que connait la société marocaine et les chantiers des différentes réformes en cours dans le pays , y compris la réforme du système éducatif. Ce débat ouvert et passionné a le mérite de contribuer à une prise de conscience collective, aussi bien chez l'élite que chez les parents d'élèves et les employeurs du secteur public comme ceux du privé, de l'importance d'une prise en charge sérieuse de cette question. Parmi les questions les plus débattues, on trouve inévitablement celles relatives à la baisse du niveau

dans les matières disciplinaires en général, et en langues en particulier, la place de l'Amazighe dans le système éducatif et dans la société, le rôle du Français à l'école et à l'université, la relation entre l'Arabe Standard et le Dialecte marocain et leur rôle à l'école. En effet, le débat actuel sur ces questions - qui était jusqu'à une époque récente un sujet presque tabou ou politiquement incorrect - n'est ni fortuit ni inopportun. Cependant, vu l'importance de la question, et au - delà des débats technicistes ou pédagogiques - malgré leur importance - le débat ne doit pas être limité à des prises de positions démagogiques (Discours du Trône 2010) ou à des attitudes idéologiques infondées comme il ne doit pas être le prétexte à des polémiques ou à des règlements de comptes.

D'un autre côté, si les pouvoirs publics et les parents ont toujours placé, implicitement ou explicitement, l'espoir dans la réforme du système éducatif pour résoudre la question des langues tant au niveau de l'école qu'au niveau socioéconomique et culturel, pourquoi les résultats sont-ils en deçà des espérances ? Est-il légitime de s'attendre à des résultats tangibles et immédiats d'une politique éducative dont la portée vise le long terme ? Pourquoi les différentes réformes menées jusqu'à présent et les stratégies concernant les langues n'ont-elles pas réussi à résoudre le problème ou du moins à en atténuer les effets négatifs ? Il faut admettre que la complexité des questions ne peut donner lieu à des réponses aisées car le problème est plus épineux et complexe. Cependant, les solutions ne sont pas impossibles si elles sont globales et systémiques, tenant compte d'un certain nombre de facteurs. En effet, il me semble que l'échec partiel des différentes réformes et les mesures prises pour remédier aux problèmes du système en général, et à la question des langues en particulier, est principalement dû à deux facteurs. D'une part, ces réformes n'ont pas été conçues pour répondre aux causes profondes du problème car basées sur des diagnostics partiels ou sur des propositions qui n'ont fait l'objet ni d'expérimentation, ni de consensus parmi les éducateurs. D'autre part, le système n'a pas réussi à intégrer pleinement dans sa démarche la culture de l'évaluation et de la redevabilité.

Dans l'optique de contribuer à l'approfondissement du débat sur la question

des langues, je me propose de me limiter ici à deux éléments déterminants et structurants : Le premier concerne l'évolution du contexte sociolinguistique et éducatif et son impact sur la qualité des apprentissages, et le deuxième aborde la question de la langue d'enseignement des matières, y compris les sciences. Pour traiter ce dernier point, quelques repères historiques ainsi que les dispositions de la Charte Nationale d'Education et de Formation serviront de toile de fond. Le postulat adopté est le suivant : une meilleure appréhension de la question des langues est tributaire d'une compréhension approfondie de l'impact du contexte sociolinguistique et éducatif. D'autre part, aucune réforme, aussi attrayante soit-elle, ou prise en charge de la problématique des langues ne peut produire les résultats désirés si elle n'est pas intégrée dans une réflexion systémique sur l'école englobant tous les aspects matériels, pédagogiques et humains dans un cadre de *responsabilité* et de *redevabilité*.

Le paysage linguistique marocain

Le Maroc est un pays multilingue avec une majorité de la population pratiquant à différents degrés au moins deux langues. A côté de l'Arabe, langue nationale officielle, se trouvent l'Amazighe, l'autre langue nationale, et les langues 'étrangères', le Français et l'Espagnol. Sur le plan sociolinguistique, les différentes langues en présence ont des statuts différents et des fonctions variées, résultant souvent de situations de conflits. Cet état des choses n'est pas totalement étranger à la question de l'analphabétisme. Les différences de statuts et de fonctions se traduisent aussi par des variations linguistiques (selon les régions et le niveau d'instruction) et des caractéristiques propres à chaque langue. Lorsque l'on parle de l'Arabe, il y a lieu de lieu de relever la situation de diglossie (Ferguson, 1959) où l'Arabe Classique ou Standard et/ou Moderne (selon la classification sociolinguistique adoptée), selon une hiérarchie fonctionnelle, côtoie l'Arabe marocain appelé souvent 'dialecte' alors que les dialectes ont un caractère régional. Il en va de même pour l'Amazighe avec ses variétés régionales et dont le processus de standardisation est à la base de son introduction dans le système éducatif. Le français, en plus de son statut semi officiel (dans l'administration, les media, l'éducation et la formation,

l'entreprise, les finances, etc.) possède une certaine assise sociologique et sociolinguistique, surtout au sein des classes moyennes. Quant à la présence de l'espagnol, ses manifestations sociolinguistiques et culturelles dans certaines régions du Maroc (au nord comme au sud) ressemblent étrangement à celles du Français.

En résumé, cette mosaïque linguistique ne peut être ignorée dans toute réflexion sur la politique linguistique à l'école, comme il ne serait pas logique de concevoir cette dernière en adoptant la posture de l'autruche par rapport à l'évolution socioéconomique et culturelle du pays. L'égalité des chances, aussi bien à l'école que dans la société devrait inclure, entre autres, l'égalité linguistique. Bien que le français ait un statut officiel de 'langue étrangère', il est légitime de s'interroger sur le statut réel de cette langue, car en plus de sa présence et de ses fonctions dans plusieurs secteurs socioéconomiques, administratifs et éducatifs, cette langue a une certaine assise socioculturelle. La spécificité marocaine de cette langue sur le plan sociolinguistique et culturel qui devrait faire l'objet d'études et recherches (à l'instar de la littérature marocaine d'expression française), mérite d'être prise en compte dans toute réflexion sur le statut de la langue française au Maroc. Il en va de même pour l'espagnol qui fait partie du paysage sociolinguistique au nord du Maroc comme dans les provinces du sud. L'importance stratégique de ces deux langues qui sont devenues à travers le temps 'marocaines', ne devrait pas être occultée par des considérations idéologiques ou démagogiques en brandissant l'étendard du nationalisme et le spectre identitaire. La maîtrise des langues étrangères n'a jamais à elle seule constitué un danger pour l'identité. Par contre, l'exclusion sociale, entre autres, peut devenir un facteur de remise en question identitaire. Feu Sa Majesté Hassan II disait souvent que l'analphabète d'aujourd'hui est celui qui ne maîtrise qu'une seule langue. Quant à la langue Arabe Standard et la langue Amazighe Standard, leur statut respectif à l'école et au sein de la société devrait être planifié selon des considérations autres que des considérations idéologiques ou démagogiques.

Les choix linguistiques proposés dans la Charte

De l'avis de tous, la politique linguistique préconisée par la Charte marque

un tournant dans le système éducatif Marocain. En effet, pour la première fois depuis l'indépendance, l'école Marocaine est dotée d'une vision claire quant à la question des langues. De plus, des mesures précises sont suggérées et certaines ont été mises en application. Cependant, en plus de la non-application de certaines mesures telles que l'ouverture des classes scientifiques en langue étrangère, la mise en place de l'Académie de la langue Arabe, l'orientation pédagogique systématique en dehors de la carte scolaire, etc., certaines questions persistent et méritent une attention particulière.

Lorsque l'on assigne à l'école la tâche d'assurer la maîtrise orale et écrite de la langue arabe, quels en sont les prolongements sur les plans social, culturel et économique? Est-ce que l'arabe classique (ou moderne) va devenir une langue fonctionnelle au niveau de l'enseignement sans pour autant jouer son rôle socio-économique et culturel? Quel rôle doit assurer l'école vis-à-vis de l'Arabe (dialectal) marocain? En plus de la pluralité des confluents, le voisinage maghrébin, européen et africain, quelle est la place des dimensions locale et régionale? Quels devraient être les mesures et les moyens à mettre en œuvre pour développer et renforcer l'enseignement et l'apprentissage des langues comme l'espagnol et l'italien ? Quels seraient les critères objectifs et stratégiques pour l'orientation pédagogique concernant le choix de la langue d'enseignement des sciences et de la technologie de pointe ? Le choix de la langue d'enseignement des sciences et de la technologie doit être basé sur des facteurs autres que le facteur pédagogique uniquement car il dépend, entre autres, du statut socio-économique de la langue, son rayonnement, la disponibilité des enseignements, les facteurs psychosociologiques (l'attrait, la motivation,), l'aptitude des élèves et des étudiants, le milieu socio-économique et culturel des parents, etc.

D'une façon générale, la question du choix de la langue d'enseignement ne doit pas être confondue avec une orientation éducative qui privilégie l'enseignement des sciences et de la technologie. Partant du fait que l'arabe est à la fois objet et moyen d'enseignement, il est impératif de définir, non seulement les finalités et les profils de formation en langue arabe, mais aussi les principes généraux en conformité avec le statut actuel et

futur de la langue arabe. Quels sont les aspects à renforcer et quels sont ceux à rénover? D'ailleurs, on note l'absence de plans d'action concernant l'enseignement de l'arabe au niveau du préscolaire, du primaire et du secondaire. Le principe de la diversification des langues d'enseignement des sciences et de la technologie préconisé par la Charte risque de poser des difficultés d'opérationnalisation.

En même temps qu'on propose des plans d'action concernant l'arabe au niveau de l'université, on adopte le même principe pour ce qui est de la langue étrangère, en l'occurrence le Français. Ces plans d'action, sous la forme de sections optionnelles, visent le développement de la recherche scientifique et technologique d'une part, et la formation pédagogique d'autre part. Quelle est la finalité des deux options? Si les choses sont claires pour l'option concernant l'arabe et s'inscrivent dans le cadre des principes concernant le développement d'une culture scientifique en arabe, quelles en sont les implications pour la langue étrangère ?

L'introduction progressive de la langue Amazighe dans les programmes scolaires constitue la grande percée en matière de langues, allant au-delà de ce qui avait été proposé dans la Charte. En plus des réalisations dans les apprentissages de cette langue, son introduction mérite d'être analysée afin de déterminer son impact sur le rythme et l'étendue de l'apprentissage des autres langues. En effet, l'enfant marocain, étant exposé à trois langues au primaire, est appelé à développer des stratégies spécifiques pour gérer son apprentissage de trois systèmes linguistiques différents dans le cadre de son cursus scolaire, car cet apprentissage a un coût sur les plans cognitif et socio affectif et pourrait éventuellement ralentir et affecter son apprentissage disciplinaire. Il serait aussi intéressant de considérer, sur le plan didactique, la possibilité d'utiliser la langue Amazighe pour faciliter l'apprentissage d'autres matières.

La genèse du problème : la question de la langue d'enseignement

Parmi les facteurs structurels qui ont contribué à la baisse du niveau des

élèves et des étudiants aussi bien en connaissances qu'en langues, on trouve inexorablement la question de la langue d'enseignement. Cette question s'est toujours posée avec acuité, mais à des degrés différents, dans les systèmes des pays ayant souffert de la colonisation. Au lendemain de son indépendance, le Maroc s'est donné comme priorité, entre autres, l'arabisation de son système éducatif. L'arabisation de certaines disciplines telles que les sciences humaines et sociales n'a été amorcée au secondaire et supérieur qu'au courant des années soixante-dix. Le processus d'enseignement des sciences au secondaire en Arabe quant à lui n'a vraiment commencé qu'au début des années quatre-vingt. Avec l'arrivée à l'enseignement supérieur des premiers bacheliers scientifiques arabisés, l'augmentation du nombre de diplômés chômeurs, des résultats mitigés ont commencé à se faire sentir. L'enseignement supérieur scientifique et technique, universitaire ou non universitaire, continue à dispenser des formations en langue française comme langue d'enseignement. Le tissu économique et financier continue d'être géré à travers la langue française. Malgré quelques aménagements au secondaire et au supérieur, le sentiment général était et reste toujours une insatisfaction quant à la maîtrise du français. Le niveau de maîtrise de l'Arabe en tant que langue d'enseignement n'est pas non plus jugé acceptable par tous, à tel point que certains enseignants (du primaire au supérieur) ont recours à l'Arabe dialectal pour expliquer certaines notions ou des concepts scientifiques nouveaux. Cet état des choses a largement contribué à la dégradation de la qualité des apprentissages.

La question de la baisse du niveau en langues : Le débat sur la baisse du niveau des élèves et étudiants en langues, lié au débat sur la crise de l'enseignement en général, a été et demeure souvent biaisé par des considérations autres que pédagogiques. En plus de l'absence de normes et de standards nationaux (ou internationaux) permettant de juger les niveaux en langues (Cependant voir les résultats du PNEA, 2009), il est difficile d'évaluer objectivement les niveaux et la qualité des apprentissages, surtout au secondaire et au supérieur, le PNEA étant limité au primaire et au collège. On note, toutefois, une certaine insatisfaction quant au niveau des élèves et des étudiants, aussi bien en langues qu'en matières disciplinaires. Les causes sont multiples et restent à étudier. Par exemple,

certains n'hésitent pas à imputer la baisse du niveau à l'arabisation. Au lieu d'accuser la langue arabe, il faudrait chercher les causes d'une telle situation, du côté *du processus de l'arabisation* et les changements qu'il a engendrés au niveau structurel et au niveau pédagogique. En effet, la production originale en sciences exactes et en Arabe étant quasi inexistante, le processus d'arabisation a été caractérisé par une «traduction littérale» des contenus scientifiques, accompagnée de recueils de terminologie dans les deux langues. La formation des enseignants reste très limitée (dans le temps et les contenus pédagogiques et scientifiques), et parfois insuffisante (Voir le cas des recrutements directs). Le recrutement des enseignants a toujours été le parent pauvre de la qualité car les meilleurs lauréats vont ailleurs. La formation continue n'est pas toujours systématique et soutenue. Le système a continué à se reproduire. Le processus d'arabisation des matières scientifiques, au lieu de contribuer, entre autres, à la maîtrise de la langue Arabe, a semble-t-il eu des effets pervers non seulement sur la maîtrise des contenus scientifiques mais aussi sur le niveau linguistique des élèves et des étudiants.

Certains diront à raison que la question de la maîtrise des langues nationales et des langues étrangères ne se pose pas uniquement au Maroc. Cependant, la profondeur du problème au Maroc ainsi que ses causes structurelles ne sont pas les mêmes. En l'absence d'une planification linguistique, tant au niveau socio-économique qu'au niveau éducatif, et la planification intégrée dans une politique éducative claire, il n'est pas étonnant d'aboutir à une situation de controverse.

L'évolution de l'enseignement des langues au Maroc : L'enseignement des langues au Maroc, y compris celui de l'Arabe, a toujours subi les aléas des différentes réformes qu'a connues le système éducatif Marocain. Avec l'arabisation au secondaire, le Français est passé de statut de langue seconde à celui d'une langue étrangère, quoique ce statut reste encore mitigé sur le plan pédagogique. La 'marocanisation' des contenus des programmes, y compris ceux du français et de l'Anglais, depuis les années 1980 a affecté la maîtrise des langues. Les autres langues, en l'occurrence l'Anglais, l'Espagnol, l'Allemand et récemment l'Italien, ont connu des

évolutions caractérisées par des influences externes et internes tant au niveau des programmes qu'au niveau des méthodes d'enseignement et d'apprentissage. La formation initiale des enseignants de l'Arabe et des langues étrangères a toujours été liée aux programmes officiels, ce qui a largement limité sa portée et son impact. Au niveau des programmes scolaires, les méthodes et techniques d'enseignement et apprentissage des langues étrangères, bien qu'elles soient au diapason des approches adoptées dans les pays développés, restent traditionnelles au niveau de l'évaluation (Absence notamment de l'oral au Baccalauréat).

L'approche communicative adoptée depuis trois décennies comme panacée de la didactique des langues, qui continue d'ailleurs à sous tendre les programmes actuels et manuels des langues, y compris ceux de la langue Arabe, pose beaucoup de difficultés en classe et aux examens. L'approche par compétences est opérationnalisée dans les programmes et manuels scolaires, l'introduction des TIC, le multimédia, nouvelles pratiques pédagogiques centrées sur l'apprenant (activités pédagogiques, élaboration de projets, etc.) ont élargi le champ des langues. Cependant, à cause des modes et méthodes d'évaluation qui sont restés très traditionnels, l'apport de ces nouveautés est très minime, et reste loin des objectifs visés.

L'adoption de la même approche pédagogique pour l'enseignement des langues préconisée dans la Charte Nationale d'Education et de Formation devrait être révisée à la lumière des résultats obtenus et des objectifs différentiels assignés à chacune des langues. L'ingénierie pédagogique et les traditions dans les pays développés montrent qu'il n'est pas concevable d'adopter la même approche pédagogique, les mêmes méthodes d'apprentissage et techniques d'évaluation à des langues ayant des statuts et des fonctions différentes. Les programmes d'une langue nationale ou autre, ayant une assise socioculturelle et appelée à être une langue d'enseignement des matières disciplinaires, ne peuvent pas être conçus de la même manière que ceux d'une langue étrangère, absente du paysage socioculturel et dont les fonctions et l'usage futur restent largement indéterminés. Bien évidement, le transfert de certaines pratiques innovantes

en matière d'enseignement, apprentissage et évaluation est très courant dans le domaine de la didactique des langues.

Conclusion : des défis majeurs

Ayant germé pendant au moins trois décennies, le problème des langues à l'école prend ses racines dans les différentes mutations socioéconomiques et culturelles qu'a connues le pays depuis les années quatre-vingt. Les réformes éducatives (révision et arabisation des programmes et des examens, création des académies, création de plusieurs institutions d'enseignement supérieur, etc.), au lieu d'apporter des améliorations significatives ont largement contribué à une certaine exacerbation du problème. Il serait opportun d'évaluer l'impact de ces différentes mesures sur la qualité des apprentissages en général, et des langues en particulier. La profondeur et l'importance du problème exige une prise en charge globale car il risque d'hypothéquer l'avenir des générations et d'engendrer des facteurs d'exclusion sociale. Ainsi, la question des langues ne pourrait être abordée objectivement qu'à travers l'analyse de toutes les composantes du système éducatif en tenant compte des mutations socioéconomiques et culturelles. D'autre part, la recherche de solutions ne devrait pas se limiter uniquement à mettre en place des mesures à caractère pédagogique ou organisationnel, partielles et fragmentées, mais devrait être élargie aux aspects sociologiques, économiques et culturels, en mettant l'accent sur les aspects psychosociologiques tels que les attitudes et les perceptions, le rôle des différents acteurs de l'action éducative. Ainsi, l'élaboration d'une politique linguistique à l'école doit être intégrée dans une politique éducative claire avec des objectifs pédagogiques cohérents ancrés dans une vision globale du rôle de l'école dans son environnement socioéconomique. Les défis majeurs se situent actuellement au niveau de la qualité des programmes, de celle de la formation des enseignants, de l'approche et des pratiques pédagogiques et d'évaluation, et au niveau des mesures d'accompagnement.

Référence bibliographiques

- Conseil Supérieur de l'Enseignement, *Programme National d'Evaluation des Acquis*, 2009.
- Conseil Supérieur de l'Enseignement , *Etat et Perspectives du Système d'Education et de Formation. Volume 2*, 2008.
- Discours du Trône (2010).
- Ferguson, C. (1959), «Diglossia». *Word 15, 325–340*.
- The World Bank, *The Road Not Traveled: Education Reform in the Middle East and North Africa. Washington,* D.C, 2008.

Apprentissage des langues : expériences d'ici et d'ailleurs

Leila MESSAOUDI
Université Ibn Tofail, Kénitra

Si toutes les langues sont égales du point de vue des linguistes qui ne s'intéressent qu'à leurs structures internes, elles paraissent surtout inégales, affirme Leila Messaoudi, dès qu'on les définit à partir de leurs fonctions et leur place sur le «marché linguistique». Elle montre aussi, en se basant sur l'expérience sud-africaine, que l'attachement aux langues maternelles ou locales (home languages) exprimé par des citoyens, ne se traduit pas toujours par un engouement pour ces langues quand l'Etat décide de les enseigner dans les écoles publiques. Il y aurait donc des stratégies linguistiques qu'adoptent les familles et qu'il faudrait expliciter dans le cadre d'une réflexion générale sur la politique linguistique à mettre sur pied.

Je réagirai de manière spontanée à ce que je viens d'écouter et qui m'a fortement interpellée, notamment en tant que linguiste et sociolinguiste. Il y a certains concepts sur lesquels je voudrais revenir, notamment le concept de langue. La question a été reprise et elle le sera encore plusieurs fois, d'ailleurs, à l'instant, un des intervenants a posé la question du dialecte et de la langue. Je voudrais simplement apporter une petite précision que tout le monde sait sûrement : «langue» d'un point de vue linguistique n'est pas «langue» d'un point de vue sociolinguistique. Du point de vue linguistique, on insiste davantage sur le système interne, au niveau phonologique, morphologique, syntaxique, lexical et sémantique. Quant au point de vue sociolinguistique, il s'attache aux fonctions externes et notamment sociales.

Donc là il faut absolument qu'on fasse la distinction, d'ailleurs c'est ce qui a fait que certains sociolinguistes disent qu'une langue est tout simplement un dialecte qui a réussi politiquement. Donc vous voyez que la définition n'a rien à voir avec ce système interne, mais d'un autre côté, vous avez des linguistes qui vous diront que la Darija est une langue, que l'Amazighe est une langue ; tout cela est égal. Pourquoi ? Parce que ces variétés là

disposent d'un système phonologique, d'un système syntaxique, etc. Vous avez tous ces niveaux là et donc pour le linguiste, c'est une langue, et c'est ce qui crée cette confusion. Il y a un égalitarisme presque béat qui est introduit par des linguistes pour définir des langues. Les sociolinguistes, au contraire, introduisent d'autres critères, d'autres facteurs. Ce sont des critères externes qui permettent de faire cette distinction. Il faut absolument que ça soit clair pour nous afin que nous puissions avancer un peu plus dans ce débat.

Maintenant, puisque finalement du point de vue des fonctions, il n'y a que des inégalités entre les langues, il y a une hiérarchie et des modèles qui ont été conçus par des linguistes ou des sociolinguistes ou par des économistes, pour essayer de traduire cette hiérarchie des langues, qui existe qu'on le veuille ou non. Je pense en particulier au modèle gravitationnel, qui va du local au global en passant par les différents grades possibles : local, régional, national, central, hyper-central, il y a toute une terminologie et donc ça pourrait être un des modèles possibles pour décrire un paysage linguistique donné.

Je ne reviendrai pas aux notions du «marché linguistique» de Pierre Bourdieu. Il y a énormément de modèles, et il me semble que le modèle gravitationnel peut être intéressant notamment pour essayer de réfléchir après à sa transposition dans le domaine éducatif. Comment gérer les langues à partir de ce modèle gravitationnel dans le domaine éducatif et plus particulièrement dans l'école ? Et là je voudrais aussi si vous le permettez référer par exemple à une expérience : celle de l'Afrique du Sud, pays émergent et qui devient une puissance régionale sur un certain nombre de plans.

L'Afrique du Sud a trouvé une façon de s'en sortir parce qu'elle a aussi une pluralité beaucoup plus importante que la nôtre. On y distingue entre ce qui est appelé «home languages» et «school languages». Après tout ce qu'a vécu ce pays (l'apartheid), le pouvoir a essayé de soutenir le mouvement d'enseignement des langues maternelles. Ce qui était intéressant, selon les résultats d'un sondage mené auprès des familles, c'est qu'une proportion

de 80% ou plus revendiquait l'enseignement des langues maternelles sur le plan du déclaratif, mais quand il s'agissait d'aller inscrire leurs enfants à ces cours, ils choisissaient l'anglais et l'afrikaans. Ceci est plein d'enseignements. Les «politiques linguistiques» des familles, si j'ose m'exprimer ainsi, vont aller vers l'économie des langues. Actuellement il y a une nouvelle discipline, tout un courant, porté notamment par François Grin, qui est l'économie des langues, et qui se penche sur le coût pour l'Etat et les individus en termes économiques mais aussi stratégiques de la gestion des langues dans le domaine éducatif. En partant du marché économique au Maroc, je voudrais juste attirer l'attention sur le fait qu'au sein du laboratoire «Langage et société » de l'université Ibn Tofail, nous avons initié une étude il y a maintenant trois ans, sur le thème « langue française et insertion économique des diplômés scientifiques ». Nous avons choisi les diplômés chômeurs scientifiques parce que contrairement à ce qu'on voit, ils sont beaucoup plus nombreux sur le marché que les lauréats des facultés des lettres qui maîtrisent les langues.

Nous avons travaillé sur ces échantillons de diplômés scientifiques chômeurs, en essayant de cerner comment ils ont fait pour s'insérer dans le milieu du travail, quel a été le rôle de la langue française pour ces diplômés scientifiques qui sont des arabisés à la base. Les résultats de cette étude seront diffusés, je l'espère, l'année prochaine.

Je voulais m'arrêter sur une dernière question qui a porté sur le sujet de la juxtaposition des langues et des interactions possibles et ceci m'a amené à réfléchir à la question de la traduction parce que là c'est un pan très important. Nous avons eu l'occasion de faire quelques petits travaux témoins dans les corpus etc. et nous nous sommes « amusés » à travailler sur les notices bilingues des médicaments, et c'est extrêmement intéressant de voir comment des noms de maladies qui peuvent être très graves, peuvent subir une grande confusion terminologique. Je donne un exemple : des maladies comme l'Amygdalite ou les angines sont des maladies différentes qui vont se retrouver avec la même traduction «التهاب اللوزتين». Il y a donc un problème grave de la traduction.

Je reviens sur les manuels qui ont été conçus pour l'enseignement de la traduction, pour essayer de colmater les brèches de l'arabisation non maîtrisée de l'enseignement des sciences. Je ne suis pas contre l'enseignement des sciences en arabe, je crois par principe que toute langue est apte à exprimer toute chose «العجز ليس في اللغة بل في المتكلمين». Alors je reviens à cette question des manuels de traduction, qui ont été conçus pour les classes scientifiques notamment, ici bien sûr je parle de l'expérience marocaine. Ce qui est absolument «désolant» c'est le fait que ces manuels soient conçus de manière très théorique. On souhaite apprendre à un élève à pratiquer le passage d'une langue à une autre, à essayer de cerner des notions dans des champs variés, mais au lieu de pratiquer cela à partir de textes, on lui donne un métalangage très compliqué, qui ne lui sert strictement à rien dans sa pratique et notamment dans la manière dont il va saisir ce qu'on appelle les technolectes, c'est-à-dire les langages spécialisés.

Quant à la question du passage de l'écrit à l'oral, je dois souligner que la langue de l'école est essentiellement, qu'on le veuille ou non, une langue écrite et si on pense à enseigner une langue orale, il faut expliquer comment allons-nous opérer ce passage ? Ceci me fait penser à une autre expérience, celle de la Suisse, avec ses cantons et son plurilinguisme de droit et de fait, et en particulier à la question de la diglossie en Suisse alémanique. Là-bas, on parle un dialecte allemand, on ne parle pas l'allemand standard mais ce qui est enseigné à l'école, c'est l'allemand standard. Ces petits suisses alémaniques parviennent à faire la distinction, un peu à la manière de l'Afrique du Sud, entre « home languages », l'Oral et l'écrit, le standard.

Et dernier exemple, le laboratoire « langage et société », en collaboration avec l'IRCAM, a invité récemment Philippe Blanchet, qui a reçu le prix «Frédéric Mistral » pour le provençal en France. Lors de sa conférence, il a dit « écoutez, je défends le provençal parce que cela fait partie de l'affect, de l'identité locale, mais lorsque je dois rédiger un rapport, je le fais en français standard, je n'ai pas besoin de provençal standard ».

Impact des conditions et de l'environnement sur l'enseignement des langues

Khadija MOUHSINE
Université Ibn Tofail, Kénitra

Pour Khadija Mouhsine, à moyen et long termes, le système éducatif marocain sera appelé à modifier profondément sa politique linguistique et opter pour une large généralisation de l'anglais car une telle option deviendra incontournable et s'imposera à tous. Mais en attendant, il faut améliorer l'existant en perfectionnant l'enseignement des langues. Cela suppose la révision de la formation des enseignants, celle des contenus, et l'amélioration des conditions de l'enseignement.

Je vais essayer de ne pas trop m'insérer dans le débat très général engagé depuis toute à l'heure, par lassitude peut être, car le fait d'en avoir parlé tout au long de cette année, ici au CSE en tant que consultante sur le sujet, a peut être fait que mon discours s'épuise.

Je voudrais simplement rappeler un détail pour relativiser un peu les débats sur toutes ces questions. Nous sommes en train de faire l'historique de notre système éducatif comme s'il avait trois, cinq ou dix siècles. J'attire votre attention sur le fait que tout cela est assez récent.

Il y a aussi des institutions qui font qu'une homogénéité fonctionne malgré tout. Il y a d'autres aspects du champ linguistique qu'il faut prendre en considération. Maintenant, est-ce que la langue est un facteur de discrimination sociale ? C'est une évidence, c'est un fait. C'est pour cette raison que les parents, qui sont très pragmatiques, essaient de trouver des solutions, les meilleures de leur point de vue, celles aussi qui sont en leur pouvoir économique afin d'assurer à leurs enfants une formation meilleure susceptible de leur garantir ce qu'ils attendent de l'école, l'ascension et la mobilité sociales.

A cet égard, il faut moduler la conception que l'on a généralement de l'enseignement privé. Quand on parle du privé, il ne faut pas toujours penser aux missions étrangères et systèmes similaires. Il y a une part beaucoup plus importante que constitue le privé marocain. L'accès à ce privé, quelle qu'en soit la nature, est perçu en soi comme une promotion sociale. Est-ce que c'est réel ou pas ? Il semble en tous cas que l'une des motivations principales soit la recherche de la qualité. On identifie le privé en effet comme prestataire sinon de la qualité du moins d'une meilleure qualité, avec un meilleur encadrement, une plus grande confiance dans les institutions,

leurs structures, le fait qu'il existe des interfaces... Et bien sûr il y a la question des infrastructures qui est très importante aussi car quand on entre dans une classe délabrée et quand on entre dans un espace plus agréable, on a l'impression d'avoir changé aussi de classe sociale. Tous ces facteurs donc, économiques et psychologiques, interviennent dans l'apprentissage.

Pour ce qui est de l'enseignement des langues, le privé aurait en effet une meilleure approche dans l'enseignement. Meilleure approche de quel point de vue ? Il s'agit peut être tout simplement, comme l'a souligné le Professeur Rami ce matin, d'une question de répartition, d'identification et de séparation de tâches : on identifie le professeur d'arabe, le professeur de la langue étrangère... On identifie donc la langue à quelqu'un qui la parle et qui l'enseigne. Il y a des tranches horaires bien distinctes, il y a un temps pour l'apprentissage, ce qui n'est pas toujours le cas dans notre école primaire publique. Or c'est justement à l'école primaire que le problème fondamental de notre système éducatif se situe, et non au lycée. Tout le monde sait que les élèves qui sortent de nos lycées, du moins les meilleurs d'entre eux, sont aussi bons et même des fois meilleurs que ceux qui sont le produit des missions étrangères.

Soyons donc pragmatiques sur ce plan là, la question des langues dépend des conditions d'enseignement dans l'enseignement primaire, principalement, elle dépend de la qualité de l'enseignement. Qu'est ce qu'on enseigne au primaire? Dans quelles conditions ? Quand on enseigne à 50 ou 60 élèves dans une même classe, tout apprentissage devient beaucoup plus difficile, quelles que soient les compétences ou les capacités des enseignants. Quand on ajoute à cela qu'on demande à des enseignants qui n'ont eux-mêmes aucune formation dans une matière de l'enseigner, vous imaginez le résultat. Il ne faut pas s'attendre à ce qu'ils fassent des miracles lorsqu'il y a des problèmes structurels à la base. Quant aux contenus c'est une autre histoire. Si vous considérez ceux de certains manuels d'arabe et de français de la même classe, vous vous demandez si vous êtes dans la même société; ne regardez que les images... c'est déjà très instructif.

Il est très important donc de dire qu'à moyen et à long termes, il faut changer de politique linguistique, il faut bien trouver un jour une solution à la continuité linguistique. Il faut bien un jour se rendre compte que dorénavant, l'anglais sera plus incontournable et qu'il faudra peut être le généraliser en priorité. Mais en attendant on fait quoi ? Alors en attendant, il faut améliorer l'existant, et améliorer l'existant passe aussi et avant tout peut être par l'amélioration de l'enseignement des langues. Pour cela, il faut revoir la formation des enseignants ; ceux qui vont arriver, mais ceux qui sont déjà là, il faut revoir les contenus, et il faut améliorer les conditions de l'enseignement.

Al-Madrassa Al-Maghribiya

Directeur responsable

Abdellatif EL MOUDNI

Directeur de rédaction

Mohamed Sghir JANJAR

Comité de rédaction

Hamani AKEFLI, Abdelhamid AKKAR, Abdelali BENAMOUR, Driss BEN SAID,
Ahmed BOUKOUS, Rahma BOURQIA, Khadija CHAKIR, Noureddine EL AOUFI,
Abdellatif EL MOUDNI, Driss KHROUZ, Mohammed MELOUK,
Mustapha MESSNAOUI, EL Bachir TAMER

Comité scientifique

Hamani AKEFLI, Abdelhamid AKKAR, Abdelali BENAMOUR, Driss BEN SAID, Mohamed
BERDOUZI, Ahmed BOUKOUS, Rahma BOURQIA, Khadija CHAKIR, Abdesslam CHEDDADI,
Mohamed DOUKKALI, Noureddine EL AOUFI,
Abderrahmane El MOUDDEN, Abdellatif EL MOUDNI, Mohamed GUESSOUS,
Driss KHROUZ, Amina LEMRINI OUAHABI, Mohammed MELOUK,
Mustapha MESSNAOUI, Abdelaziz MEZIANE BELFKIH, Abdelhay MOUDDEN,
Moubarak RABI, El Bachir TAMER, Mohamed TOZY

Secrétaire de rédaction

Maryam LOUTFI

Editeur

Conseil Supérieur de l'Enseignement

Rédaction, administration et abonnements

Conseil Supérieur de l'Enseignement, Complexe administratif de la Fondation Mohammed VI
des Œuvres Sociales de l'Education-Formation, Aile A2,
Avenue Allal El Fassi, Madinat Al Irfane-Rabat. B.P. 6536, Rabat-Instituts
Tel : 05 37 77 44 25
Fax : 05 37 77 46 12
E-mail : almadrassa.almaghribiya@cse.ma
Site web : www.cse.ma

Conception, réalisation et impression

Librairie des Ecoles
12, Avenue Hassan II – Casablanca – MAROC
Tél : 05 22.26.67.41/42/43 - Fax : 05 22.20.10.03
E-mail : lipadec@almadariss.ma - Site web : www.almadariss.ma

Distribution

Sapress

Les opinions développées dans la revue n'expriment pas forcément
sa position officielle et n'engagent la responsabilité que de leurs auteurs

Tous droits réservés
Toute reproduction même partielle est strictement interdite

Dépôt Légal : N° 2008 PE 0120
Dossier de presse : 09/21
ISSN : 2028 - 0947

المدرسة المغربية

Al-Madrassa Al-Maghribiya

N° 3 Mars - 2011

DOSSIER

Les langues

à l'école marocaine

Etudes

- Apprentissage des langues au Maroc: exploration de ses implications sur l'économie et l'emploi dans une économie ouverte
- L'enseignement et l'apprentissage des langues : limites structurantes et alternatives possibles et optimales
- Le plurilinguisme entre le sociétal et le politique

Entretien avec Abdesslam Cheddadi

- Le paysage linguistique marocain: héritage du passé et exigences du présent

Table ronde

- Evolution historique du paysage linguistique marocain et son impact sur le système d'éducation-formation
- Langue et acquisition de savoirs
- Gestion du multilinguisme et des interférences linguistiques à l'école marocaine
- Langue et environnement socio-économique

35 dh درهما