

**La « fracture linguistique », un continuum allant des
langues « autochtones » à celles étrangères :
Approche sociolinguistique complexe**

Ali OUASSOU

Université Cadi Ayyad,
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Marrakech

Introduction

La présente recherche ne se propose pas de se pencher sur tous les problèmes dont souffre notre système éducatif, mais de mettre en lumière ceux qui sont d'ordre langagier lesquels figurent parmi les principaux facteurs inhibant la bonne marche dudit système.

Dans le même ordre d'idées, nous pouvons dire que si la question de l'enseignement des langues et des langues de l'enseignement est centrale dans tout système éducatif, elle se pose avec beaucoup plus d'acuité, voire de manière pernicieuse, dans le cas d'un pays plurilingue comme le Maroc.

Ceci dit, les problèmes d'ordre langagier dont nous venons d'effleurer l'évocation ont été communément synthétisés sous l'appellation « Fracture linguistique » laquelle est définie, de manière grossière, comme étant une sorte de discontinuité ou de hiatus linguistique entre l'enseignement pré-universitaire, allant du primaire au secondaire, et celui supérieur/universitaire. Les enseignements relatifs à ce dernier (cycle) sont dispensés presque exclusivement en français alors que, jusqu'ici, les élèves promus au rang d'étudiants ont été formés, la plupart du temps, en Arabe standard.

Bien entendu, divers intervenants (enseignants, inspecteurs, chercheurs, administratifs, etc.) et responsables des Ministères en charge du domaine de l'enseignement, de l'éducation et de la

recherche essaient tant bien que mal de trouver des solutions à ce problème qui perdure et qui inhibe tout développement et projet sociétaux, mais toutes les approches et tentatives de re-médiation demeurent stériles et infécondes.

Eu égard au déroulement de l'Histoire, évoluant à une vitesse exponentielle, et devant cet état de léthargie et d'inertie insultant et handicapant, l'avenir de notre société est plus que jamais hypothéqué. Mais, ce n'est sans compter sur des voix qui s'élèvent ici et là, dont celles des chercheurs du Laboratoire de Langue, communication et pédagogie (LCP)¹ prônant la « Pédagogie de l'Optimisme », une sous branche de la « Pédagogie de la Complexité »², pour diagnostiquer, analyser et étudier de manière systémique tous les phénomènes sociétaux, langagiers en l'occurrence, qui sont beaucoup plus complexes que d'aucuns le pensent.

Nous visons à travers cette recherche réaliser quelques objectifs dont les principaux sont au nombre de trois (3) et consisteront à montrer que la « fracture n'est pas linguistique », qu'elle est à la fois beaucoup complexe et plus importante chez les apprenants dont la langue première (« maternelle ») est autochtone, l'Amazighe (à travers ses différentes variétés) en l'occurrence, et que le recours aux « Technolectes »³ demeure une alternative sérieuse non seulement pour remédier efficacement à la « fracture linguistique » mais aussi pour qualifier et requalifier nos langues nationales (l'Arabe standard, l'Amazighe et l'Arabe dialectal et leurs variétés) qu'elles soient ordinaires ou savantes.

La réalisation de ces objectifs passe désormais par la réponse à quelques questions de recherche parmi lesquelles :

¹ Le laboratoire LCP, créé en 2011 au sein de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Marrakech, est, à notre connaissance, la seule structure de recherche sur la plan national qui comprend parmi ses membres des enseignants issus de tous les cycles de l'enseignement, en plus d'autres chercheurs et professionnels de diverses obédiences diverses et complémentaires.

² Un nouveau champ disciplinaire créé et pensé au sein du LCP ayant abouti au Master Pédagogie de contextes complexes marocains (P2CM) (filière plurilingue et transdisciplinaire spécialisé dans la formation de pédagogues spécialisés dans la complexité linguistique, éducative, économique, sociologique, etc.)

³ Nouvelle approche sociolinguistique dont la conceptualisation revient à Leïla Messaoudi (voir références bibliographiques ci-après).

- 1- Quelle est la nature de la fracture dite linguistique ?
- 2- Qu'en est-il de l'impact de cette « fracture » sur les apprenants dont les langues premières sont autochtones, amazighes en l'occurrence ?
- 3- Quelles sont les limites des différents palliatifs langagiers et en quoi les approches « technolinguistiques » présentent une alternative sérieuse de re-médiation à la « fracture linguistique » ?

Les tentatives de réponse à ces questions ne sauraient aboutir sans la confirmation et/ou l'infirmité de quelques hypothèses que nous posons dès le départ, à savoir :

H1 : La « fracture linguistique » est due à des facteurs qui ne sont pas inhérents aux langues ; de ce fait, elle n'est donc pas linguistique.

H2 : La « fracture linguistique » est beaucoup plus complexe du côté des apprenants dont les langues premières sont autochtones (amazighes), chose qui les grève de conséquences plus lourdes et plus désastreuses, comparativement à leurs autres concitoyens, non amazighophones, souffrant d'ailleurs du même problème.

H3 : Les approches langagières, genre « Français sur objectifs spécifiques » FOS, « English for specific purposes » ESP, etc. sont certes intéressantes, à différents degrés, mais demeurent inefficaces, voire inutiles, pour remédier à la « fracture linguistique » dans les contextes plurilingues et pluriculturels comme c'est le cas du Maroc.

Comme toute recherche qui se veut scientifique, la notre puisera ses principaux fondements théoriques dans la sociolinguistique variationnelle (Labov, 1975) et interactionnelle (Gumperz (1974, 1976)) ainsi que dans la socio-didactique (Bahmad, 2017) et la Pédagogie de la complexité (Amime, 2016).

Nous n'évoquerons pas notre cadre méthodologique car les résultats présentés dans le présent travail sont le fruit de diverses recherches déjà effectuées dans des travaux actuels et antérieurs (voir références bibliographiques).

La « fracture linguistique », un concept flou et déroutant

La revue de la littérature concernant l'expression « Fracture linguistique » met en relief un flou manifeste lequel brouille toutes les

pistes empruntées par différents chercheurs et remet par là même aux calendes grecques toutes tentatives de remédiation viables et pérennes.

Parmi les chercheurs ayant étudié le problème, de manière foncière, Leila Messaoudi fait figure de proue dans le sens où elle part du terrain pour décrire la complexité de la réalité sociolinguistique marocaine. Ainsi, pour elle, la « fracture linguistique », concernant le passage du cycle secondaire à celui supérieur, est due à la discontinuité linguistique à laquelle se heurte l'élève promu au rang d'étudiant. En effet, ce dernier est désormais dans l'obligation de suivre ses cours en français, de manière exclusive, alors que tous ses acquis antérieurs étaient dispensés en arabe standard, seule langue d'enseignement dans le cursus pré-universitaire.

Pour Messaoudi (2016 : 71), cette « expression, empruntée au domaine médical, est employée métaphoriquement (.....) pour désigner une situation éducative caractérisée par la discontinuité dans la langue d'enseignement des matières scientifiques, entre le cycle secondaire et celui supérieur universitaire au Maroc. ». La situation décrite par Leila Messaoudi concerne, bien entendu, les filières scientifiques du système public.

Pour nous, il ne serait pas inutile de souligner que le français, première langue étrangère du pays, qui était enseignée jusqu'ici en tant que simple matière acquiert subitement le statut de principale, pour ne pas dire seule, langue d'enseignement non seulement pour ce qui est des sciences dites dures mais aussi dans le cas de beaucoup de filières relevant de celles « molles/ douces » (droit, études françaises, etc.).

Par ailleurs, les études menées par les chercheurs du Laboratoire Langage et Société de la Faculté des lettres et des sciences humaines de Kénitra, créé et dirigé pendant plus d'une décennie par Leila Messaoudi, ont focalisé leur attention sur les problèmes que rencontrent les étudiants au niveau du supérieur scientifique. En effet, Mehdi Haidar et Imad Ghoumid par exemple, ayant mené des recherches, dans le cadre de leurs thèses de doctorat, respectivement sur les filières « Science de la vie et de la terre » SVT et « Sciences économiques », ont confirmé et mis en relief quelques problèmes rencontrés par les étudiants fraîchement arrivés à l'université, à savoir la familiarisation avec ce nouvel environnement est aggravée et

inhibée par le tout français qui ne leur permet de comprendre ni les discours/ « littératies » universitaires ni les cours dispensés au sein des différentes disciplines.

Nous soulignons d'emblée, à la suite de Pollet (2014), que les discours/littératies universitaires en tant qu'approche et formalisation générique recouvrent, outre l'écriture scientifique, divers genres de discours, qui peuvent relever de l'écrit et de l'oral, aller du champ académique stricto sensu au champ professionnel en passant par des genres dits intermédiaires. Mais, un intérêt particulier est porté aux écrits dits scientifiques, car ils représenteraient la caractéristique la plus importante des études supérieures– en réception comme en production, et donc un enjeu essentiel dans la formation des étudiants surtout dans l'enseignement des disciplines scientifiques.

Après cette brève revue de la littérature, nous pensons être en mesure de prétendre que la « fracture linguistique » telle qu'elle a été présentée par nos pairs, parmi les chercheur(e)s nationaux et internationaux n'est que la manifestation symptomatique de « méta-fractures sociolinguistiques » profondes.

La « fracture linguistique » ou « méta-fractures sociolinguistiques » ?

Disons d'emblée que cette expression est truffée de sous-entendus aux conséquences lourdes et fâcheuses aussi bien sur les plans politique, éthique, économique, historique et sociétal ; cela porterait même atteinte à la souveraineté nationale. En effet, si nous acceptons que la fracture soit qualifiée de linguistique, cela reviendrait à dire que tous les problèmes y afférant sont inhérents aux langues en question ; ce qui est faux et inacceptable pour tous les arguments que nous avancerons plus loin.

L'approche qui a été faite de ce soit disant hiatus linguistique entre l'enseignement pré-universitaire et celui universitaire est certes intéressante mais elle reste réductrice en ce sens qu'elle fonctionne comme la partie apparente d'un iceberg.

Si nous assumons, avec nos devanciers et autres pairs, que la question de l'enseignement-apprentissage des langues et des langues de l'enseignement-apprentissage est centrale dans tout système d'enseignement et qu'elle se pose avec plus d'acuité dans un pays

plurilingue et pluriculturel comme le Maroc, cet acquiescement est assorti de certaines réserves, en l'occurrence celles en rapport avec l'approche faite de la « Fracture linguistique ». Celle-ci pèche par son côté réducteur à la fois au niveau de l'objet et de la portée.

Pour ce qui est de l'objet, ladite fracture ne saurait se réduire au couple Arabe standard-Français et quant à sa portée, elle ne devrait pas concerner le seul cycle supérieur. Relativement à ce dernier point, il suffirait de rappeler, à la suite des chercheurs prônant « la Pédagogie de la complexité » du Laboratoire Langue, Communication et Pédagogie (LCP), qu'aucune approche des systèmes éducatifs, de par le monde, ne saurait être sectorielle. Un système éducatif, quel qu'il soit, est une sorte de package qui ne pourrait être abordé et approché que dans le cadre de la globalité ; les problèmes surgissant et/ou s'amplifiant, en aval, au niveau supérieur sont ceux-là même qui ont pris naissance, en amont, au niveau primaire, voire préscolaire.

Vus sous ce nouvel angle, les problèmes liés à « la fracture linguistique » ne sauraient être élucidés sans une mise sous microscope du profil d'un individu lambda, représentant de la majorité écrasante des citoyens marocains. En effet, la plupart des marocains souffrent du problème linguistique dès l'entrée au primaire (le préscolaire étant provisoirement omis, à dessein, car non encore généralisé) dans la mesure où les systèmes linguistiques de l'enseignement-apprentissage sont différents des langues premières des élèves/apprenants.

Ainsi, la première langue d'enseignement de l'élève/apprenant à l'école publique marocaine- l'arabe standard- est différente de sa/ses langue(s) première(s)/ maternelle(s)- l'amazighe et/ou l'arabe dialectal. A ce niveau de l'analyse, il serait opportun de souligner l'apparition d'un premier niveau de la fracture sociolinguistique entre la/les langue(s) première(s) de l'apprenant- en fait la/les langue(s) de son affect et de sa socialisation en tant que membre de la société- et la première langue de l'école, l'arabe standard- idiome dont les fonctions sociales et domaines d'usage demeurent bien distincts de ceux assurés par les autres systèmes linguistiques (présents sur le territoire national).

Ce passage forcé et subit, et sans conditionnement préalable, du domaine de l'intime et du profane à celui dit savant est assuré par

l'arabe standard, première langue officielle du pays (voir Constitution de 2011) ; c'est ce qui constitue pour nous le niveau/degré 1 de la fracture sociolinguistique :

Foyer familial = Arabe dialectal et/ou Amazighe ==→ Ecole = Arabe standard



Fracture Sociolinguistique de niveau 1

Juste après cette première prise de contact avec le milieu scolaire/éducatif (une durée de deux années qui sera revue à la baisse dès la rentrée scolaire 2018-2019), l'écuyer marocain va faire connaissance avec un autre système linguistique tout aussi différent de sa/ses langue(s) première(s)- le français, ayant le statut de première langue étrangère du pays et fonctionnant tantôt comme langue étrangère, tantôt comme langue seconde. C'est dire que l'une des fonctions sacrées de l'Ecole, à savoir la transmission des fondamentaux de la citoyenneté et du développement humain, n'aura pas lieu, ou sera altérée dans le meilleur des cas ; chose qui représente, pour nous, le niveau/degré 2 de la fracture sociolinguistique :

Foyer familial = Arabe dialectal et/ou Amazighe ==→ Ecole = Arabe standard + Français



Fracture Sociolinguistique de niveau 2

Après plusieurs années de labeur et de tentatives d'adaptation de/avec la première langue d'enseignement- l'arabe standard- l'élève/apprenant est contraint de poursuivre ses études en français, devenu désormais seul idiome en usage au cycle supérieur (mathématiques, chimie, biologie, géologie, droit, études françaises, etc.). La situation est d'autant plus critique que la fracture sociolinguistique atteint un troisième niveau/degré qui est plus complexe que cela ne paraît, car les fractures antérieures et sous-jacentes au système éducatif, dans sa globalité, sont enchâssées les unes dans les autres ; chose qui exige de la part des chercheurs

l'adoption d'approches respectant ladite complexité laquelle fait écho à celle que connaît la société marocaine sur tous les plans (linguistique, culturel, économique, etc.).

Ce troisième niveau/degré de la fracture est schématisé comme suit :

Foyer familial = AD et/ou AM \Rightarrow Ecole = AS + Fr $\Rightarrow \Rightarrow$
 Ecole = AS + Fr (Général) \Rightarrow



Fracture sociolinguistique de niveau 1



Fracture sociolinguistique de niveau 2

\Rightarrow Université = Fr (Général) + Technolecte en Fr (variable selon les domaines)



Fracture Sociolinguistique de niveau 3

Avant d'aborder la dernière partie de la présente recherche, il serait très utile de rappeler que les trois fractures sociolinguistiques évoquées ne s'inscrivent pas dans une simple suite ordonnée dans le temps et sans modifications ni prolongements, mais fonctionnent dans un enchaînement continu et complexe correspondant point par point à la nature des rapports entre les différents idiomes en contact dans le contexte sociolinguistique national.

Désormais, nous nous permettons de substituer « fractures sociolinguistiques » enchâssées à l'expression simpliste qu'est la « fracture linguistique » et d'affirmer que lesdites « cassures » empêchent l'école et l'université de jouer leur rôle « (.....d') espaces idoines qui contribuent au développement sociétal et au progrès : l'école, par la transmission des fondamentaux et l'université par la construction des savoirs et le positionnement dans la recherche scientifique internationale. » (Messaoudi, 2003 : 70).

Si la majorité absolue des citoyens marocains souffrent des retombées des « fractures sociolinguistiques », ceux amazighophones se trouvent dans une situation plus complexe et plus contraignante ; c'est ce à quoi nous nous attellerons dans la dernière partie de cette étude.

Qu'en est-il des apprenants natifs amazighophones ?

L'étude de la situation sociolinguistique marocaine est caractérisée par une diversité et complexité inégalées tant au niveau linguistique, culturel qu'économique et politique.

En effet, l'analyse de la situation marocaine, à l'instar de celles africaine et maghrébine, ne devrait pas faire l'économie de ce qui suit : la complexité⁴ sociétale marocaine est dotée d'un plus haut degré comparativement aux sociétés dites post-industrialisées. Pour être qualifiée complexe, une situation donnée doit satisfaire certaines conditions et être caractérisée par ce qui suit :

- un grand nombre de variables ;
- qui sont de différents types ;
- évoluant dans une interconnexion systémique et dynamique ;
- pouvant réagir et interagir ;
- dont les facteurs influents sont à la fois nombreux et contradictoires ;
- s'inscrit dans une temporalité respectant les court, moyen et long termes.

Enfin, il y a lieu de souligner que ces facteurs concernent aussi bien les individus que les institutions et la société. C'est dire que la réalité sociétale (dans le sens large du terme) est complexe et que tout diagnostic, (toute) approche ou proposition de solution, devrait être le fait d'une approche globale et systémique

Ceci étant précisé, nous nous accordons avec Ahmed Boukous, et bien d'autres chercheurs, qu'au Maroc, à l'instar de beaucoup de pays africains, la situation sociolinguistique met en évidence un réseau de « Diglossies » enchâssées. Pour nous, il s'agira de « Diglossies »/ « Biglossies » (Ouassou, 2018).

Dans le souci de lever le flou conceptuel engendré par la confusion entre les termes « bilinguisme » et « diglossie », nous proposons l'appellation « biglossie » renvoyant à une relation « interlectale », entre deux lectes d'origines différentes ; chose qui est symbolisée par l'union entre l'élément latin « bi- », préfixe qui indique l'action de

⁴ Voir Amime AbdelJalil (2016). Cf. Bibliographie.

doubler, lequel s'ajoute à l'élément grec « gloss- », du grec ancien γλῶσσα (glōssa) (« langue »).

Pour ce qui est du terme « diglossie », la relation est « intralectale » ; elle est symbolisée par deux éléments grecs : « di- », du grec ancien δι- issu de δῖς (dis) (« deux fois »), et de gloss-, (« langue »).

Pour ce qui est de nos étudiants/apprenants et conformément à ce qui a été souligné plus haut, nous allons choisir le cas le plus complexe qu'est celui d'un étudiant amazighophone.

En effet, il est aisé de vérifier que ce dernier peut mobiliser plusieurs types de « Diglossies » et/ou « Biglossies » que nous soulignerons par ordre chronologique comme suit :

« Diglossie »	« Biglossie »
1- AM1. / AM2.	2- AM. / AD.
	3- AM. / AS.
4- AD. / AS.	5- AM. / Fr.
	6- AD. / Fr.
	7- AS. / Fr.

Figure 1 : Cas d'un élève/apprenant/locuteur amazighophone

1- Correspondrait à une situation diglossique où l'élève/apprenant/locuteur faisant usage d'une première variété de l'amazighe, le tamazighte par exemple, serait appelé, pour quelque raison que ce soit (suite à un déplacement, déménagement, etc.) à pratiquer une autre variété relevant d'un autre géolecte, tachelhite ou tarifite.

2- Situation « biglossique » alternant langue première, une variété de l'amazighe et une autre variété de l'arabe dialectal utilisée avec les pairs dans n'importe quelle situation informelle (en principe)

3- Situation « biglossique » correspondant à la période durant laquelle l'élève/apprenant/locuteur fait son entrée à l'école primaire.

4- Situation « diglossique » incontournable dans laquelle l'enfant est amené à faire une comparaison entre la langue officielle de l'école-

une langue seconde pour lui- et cet autre idiome l'arabe dialectal- jouant le rôle de premier véhiculaire national- dont le lexique pourrait avoir certaines similitudes avec l'arabe standard.

5- Situation « diglossique » alternant une variété de l'amazighe et la deuxième langue de l'école- ici le français jouissant d'un statut de facto, celui de première langue étrangère du pays et oscillant entre les statuts de langue seconde ou langue étrangère. Ce cas pourrait être illustré par des interactions entre deux locuteurs amazighophones s'intéressant au français.

6- Situation « biglossique » alternant l'arabe dialectal, premier véhiculaire national et le français, deuxième langue de l'école. Ce cas pourrait être illustré par des interactions entre deux locuteurs, par exemple, dont l'un a l'amazighe comme langue première et un autre dont la langue maternelle est l'arabe dialectal.

7- Situation « biglossique » incontournable pour l'élève/apprenant/locuteur qui serait amené inéluctablement à recourir à la première langue de l'école, l'arabe standard, pour expliquer et/ou traduire d'autres connaissances qui lui ont été présentées dans la deuxième langue de l'enseignement. Bien entendu, ceci est dû au fait que les deux langues en question- l'AS et le Fr- jouissent du qualificatif « savantes ».

Relativement à ce dernier point, il est aisé de remarquer que « la fracture linguistique » ramenée à ce seul type de « biglossie » entre l'AS et le Fr est une réduction simpliste qui ne fait que brouiller les pistes et ne permet même pas de procéder à un simple diagnostic de la situation qui est très complexe.

Comme nous l'avons signalé plus haut, les concitoyens non amazighophones paient aussi le tribut de ces « fractures sociolinguistiques », mais leurs cas demeurent moins complexes que ceux de leurs pairs amazighophones ; en témoigne le schéma précédent qui prendra l'allure suivante pour un citoyen non amazighophone :

« Diglossie »

1- AD. / AS.

« Biglossie »

2- AD. / Fr.

3- AS. / Fr.

Figure 2 : Cas d'un élève/apprenant/locuteur non amazighophone

Approches langagières ou « technolèctales » : justification d'un choix

Comme nous venons de le constater, le répertoire plurilingue de notre étudiant (λ) paraît assez riche, mais, dans la plupart des cas, il ne peut être opérationnel pour les raisons suivantes :

- Aucune prise en considération ni des langues premières et/ou véhiculaires- en tant que langue de scolarisation- ni des savoirs et autres acquis antérieurs véhiculés et/ou produits dans/par celles-ci ;
- Pour ce qui est de l'AS, l'arabisation de l'enseignement primaire et secondaire n'a pas été accompagnée de l'arabisation du marché du travail (voir Boukous, 1995). Ses domaines d'usage sont plus réduits que chacun des systèmes linguistiques en « contact » ;
- Concernant le Fr., contentons-nous de dire que son statut est instable (tantôt LE, tantôt LS, voir Messaoudi 2000).

En guise de première conclusion, nous noterons que dans cette configuration sociolinguistique, tenant compte de ce que nous venons d'énoncer, ces inégalités langagières ne font qu'accentuer le sentiment d'insécurité linguistique chez nos locuteurs/élèves.

Nous soulignerons, à la suite de plusieurs chercheurs, que l'une des causes essentielles de « l'échec scolaire et universitaire », due en grande partie à la « Fracture » laquelle est désormais de nature sociolinguistique et complexe, a pour corollaire l'impossibilité d'adaptation des élèves/ étudiants aux littéracies scolaires/ universitaires.

Certains chercheurs n'ont ménagé aucun effort pour corriger la situation, moyennant des approches, stratégies, méthodes et pratiques, certes intéressantes dans l'enseignement des langues étrangères et/ou secondes- comme l'anglais ou le français sur objectifs universitaires ou spécifiques (FOS, FOU, ESP)- mais qui demeurent inefficaces pour remédier à ces « méta-fractures sociolinguistiques » profondes et enchâssées les unes dans les autres.

Disons d'emblée que le FOS, nous concernant directement eu égard au statut privilégié du français au Maroc, ne peut être ni efficace ni efficient ne serait-ce que par ce qu'il correspond par essence et par définition à une approche langagière qui part de la langue (le Français

sur objectif général ou FOG) pour aboutir à une sorte de langue (re)travaillée (le Français sur objectifs spécifiques ou FOS).

Or, comme nous l'avons assez montré, ladite fracture est de nature sociolinguistique et exige de ce fait une/des remédiation(s) de la même nature, c'est-à-dire sociolinguistique(s).

Rappelant que le rôle premier de l'école et de l'université est la transmission des fondamentaux, d'abord, et la construction des savoirs aboutissant à un meilleur positionnement dans la recherche scientifique internationale, par la suite, il devient alors légitime de chercher de se demander comment familiariser les étudiants aux discours universitaires et les aider à mieux réussir leurs études relativement à un domaine donné de l'activité humaine/ sociétale.

Nous proposons, à la suite de Messaoudi (2010), le technolecte ou l'approche « technolecteale » qu'elle définit comme « un savoir-dire verbalisant, par tout procédé linguistique adéquat, un savoir ou un savoir-faire ». Connus sous d'autres appellations « langue spécialisée », « langue de spécialité », « langue technique et scientifique », etc., les technolectes correspondent à des ensembles langagiers en liaison avec divers domaines de l'activité humaine, et sont de deux sortes : des technolectes savants écrits en usage en milieu universitaire et autres écoles supérieures et ceux ordinaires relevant de la vie quotidienne ordinaire relativement à des savoir-faire.

Pourquoi le technolecte et comment intervient-il pour remédier à la « fracture sociolinguistique » ?

Nous soulignons d'abord que les technolectes s'appuient sur le triptyque suivant :

- 1- Ils procèdent, en premier lieu, à la sélection d'un domaine de l'activité humaine (médecine, mécanique, histoire, philosophie, linguistique, littérature, etc.).
- 2- Le domaine étant fixé, ils passent aux concepts relatifs au domaine choisi.
- 3- Ce troisième point est crucial puisqu'il s'intéresse au profil de l'apprenant/élève/étudiant ciblé par le technolecte (les éléments technolectaux en relation avec le domaine choisi). Là, on cherchera à préciser une diversité d'informations optimisant tout le processus

communicationnel et permettant une meilleure acquisition des concepts par ledit apprenant/élève/étudiant, à savoir : l'âge, le sexe, le milieu familial, le répertoire langagier, etc. Précisons aussi que la démarche technolectale est onomasiologique car elle se focalise d'abord sur la maîtrise des concepts avant de passer aux mots pour les dire.

Ensuite, dans le souci de ne pas alourdir cette recherche, nous avons jugé utile de présenter notre argumentation, de manière dynamique et succincte, dans le tableau suivant :

Fracture	Technolecte
Est en réalité sociolinguistique	A une visée sociolinguistique et didactique
Prend naissance dans une situation plurilingue « Diglossique » et/ou « Biglossique »	Qu'il soit « savant » ou « ordinaire », il prône le plurilinguisme
Son point de départ est une insécurité linguistique ayant pour corollaire l'inégalité des systèmes	Cherche à sécuriser les situations en réduisant les écarts entre les systèmes (la primauté du domaine, la traduction, etc.)
Il y a « Fracture » car le « tout francisé » du supérieur scientifique ne prend aucune considération des acquis antérieurs des étudiants (gommés et oblitérés).	Articulation entre diverses formes langagières (véhiculaire, vernaculaire, officielle, étrangère, etc.) faisant écho avec le répertoire verbal et langagier de l'apprenant/élève/étudiant.
La « Fracture » concerne la majorité des domaines scientifiques (ens. Sc. Public univ.)	L'approche technolectale des domaines a permis la mise en relief « d'universaux technolectaux » transcendant les domaines, les situations sociolinguistiques, etc. (Ouassou, 2014).

	Ceci dit, le technolecte quel qu'il soit est toujours spécifique à un domaine.
Le traitement de la « Méta-fracture linguistique » de surface accentuée par des « Méta-fractures » antérieures pose avec acuité le problème du facteur temps.	En se focalisant d'abord, de manière méthodique, sur le technolecte du domaine, le traitement de la « Fracture » serait optimisé surtout s'il pouvait fonctionner en amont et en aval.

Conclusion

En guise de conclusion, nous estimons avoir répondu aux questions de recherche que nous nous sommes posées tout en confirmant toutes les hypothèses soulignées dans l'introduction de ce travail.

Ainsi, nous pouvons affirmer que la « fracture linguistique » renvoie en réalité à des « méta-fractures sociolinguistiques » profondes que nous avons mises en relief en interrogeant le profil de l'apprenant/ élève/ étudiant/ locuteur lambda (représentant hypothétique du citoyen marocain ordinaire).

Cette affirmation nous permet de rejeter ces sens implicites véhiculés par l'expression « fracture linguistique », à savoir : l'arabe standard et les langues nationales ne peuvent pas véhiculer les sciences et ne permettent pas l'accès à « la modernité » et à « la postmodernité ». Pour nous, toutes les langues peuvent véhiculer la Science. S'il est vrai que nos langues nationales souffrent d'une certaine insuffisance terminologique (à cause de l'inertie des chercheurs et non de la langue elle-même), nous avançons sans crainte qu'aucune langue, au monde, n'a et n'aura l'apanage de toute la Terminologie scientifique se rapportant à tous les domaines de l'activité humaine. Toutes les langues du monde empruntent les unes aux autres ; inutile de rappeler que beaucoup de langues, considérées comme véhiculaires par excellence de la Science aujourd'hui, n'avaient même pas droit de cité

il y a quelques siècles, voire quelques décennies. A ce propos, les vestiges de l'arabe standard (incriminé à tort aujourd'hui !) sont plus que palpables dans bien des langues (espagnol, français, etc.) devenues objets de convoitise, de nos jours.

Nous avons aussi montré que ces « méta-fractures sociolinguistiques » sont beaucoup plus complexes chez les apprenants/ élèves/ étudiants dont les langues premières sont autochtones (amazighes). Les différentes tentatives/ stratégies de remédiation devraient aboutir à des propositions, certes fédératrices mais en même temps respectant la diversité linguistique, culturelle, sociétale, territoriale, etc. et en prenant en compte les besoins et les attentes des apprenants/ élèves/ étudiants.

Enfin, les approches de type « Français sur objectifs spécifiques » FOS, « English for specific purposes » ESP, etc. sont louables, parfois intéressantes dans certains contextes (se rapportant surtout à des locuteurs/apprenants/élèves/étudiants ayant le français et l'anglais comme langues premières ou ayant une maîtrise respectable de ces idiomes), mais restent sans grande utilité quand il s'agit de remédier aux « méta-fractures sociolinguistiques » complexes, caractéristiques des contextes plurilingues et pluriculturels comme c'est le cas du Maroc.

A ce sujet, nous avons essayé de montrer la sérieuse alternative que présentent les technolectes, dans le sens où ils permettent non seulement de remédier, à court terme, aux « méta-fractures sociolinguistiques » mais aussi à contribuer, à moyen et long termes, à la qualification/ requalification de nos langues nationales, à commencer par l'arabe standard, l'amazighe et l'arabe dialectal.

Enfin, le technolecte, en tant qu'approche sociolinguistique prônant le plurilinguisme, peut contribuer à une meilleure coexistence entre nos systèmes linguistiques nationaux et leurs homologues étrangers. S'il est opportun de souligner que ceux-ci sont d'une grande utilité aussi bien pour les échanges scientifiques et humains, il n'en demeure pas moins vrai qu'ils restent des outils parmi tant d'autres et que nos priorités nationales et vitales sont indissociables de nos langues nationales.

Références bibliographiques :

AMIME, A., 2016, *Madhal ilā lbīdāgūjyā wa ‘ulūm attarbiyya ru’ya tarbawīyya muḡāyira, fī tta’sīs libīdāgūjyā ssiyāqāti lmaḡribiyyati lmurakkaba*, Première partie, Préf. Ouassou, Ali, Marrakech, Publications du Laboratoire LCP.

BOUKOUS, A., 1995, *Société, langues et cultures au Maroc*, Rabat, Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, série: Essais et études, n°8.

GUMPERZ, J., 1976, « Language, communication and public negotiation », in Sanday, P. (ed.), *Anthropology and the public interest: fieldwork and theory*, New York, Academic Press.

GUMPERZ, J., 1974, « The Sociolinguistics of Interpersonal Communication », *Working Papers and Prepublications*, Università di Urbino, Italie.

GUMPERZ, J., HYMES, D., (eds), 1972, *Directions in Sociolinguistics : The Ethnography of Communication*, Holt, Rinehart and Winston, New York.

LABOV, W., 1975, *Sociolinguistique*, Paris, Minuit.

MESSAOUDI, L., 2000, « Opacité et transparence dans les technolèctes bilingues (français-arabe) », *Revue Meta*, XVI, 3, Presses de l’Université de Montréal, pp. 424-436.

MESSAOUDI, L., 2003, *Etudes sociolinguistiques*, Rabat, Okad.

MESSAOUDI, L., 2010, « Langue spécialisée et technolècte : quelles relations ? », *Revue Meta*, Presses de l’université de Montréal, pp.127-13.

MESSAOUDI, L., 2016, « La fracture linguistique dans l’enseignement scientifique au Maroc: quelles remédiations ? », *Revue Langues, cultures et sociétés*, Volume 2, n°1, Rabat, IMIST, pp. 69-85.

OUASSOU, A., 2002, *Étude de la variation linguistique dans un milieu plurilingue. L’exemple d’El Ksiba N’Moha Ou Said– Approche sociolinguistique*, Thèse de Doctorat, Université Toulouse 2.

OUASSOU, A., 2014, « Des universaux technolèctaux dans le domaine scientifique universitaire ? », in Leila Messaoudi et Pierre Lerat (Coord.), *Les technolèctes / langues spécialisées en contexte plurilingue*, Kénitra, Publications du Laboratoire Langage et Société, CNRST – URAC 56, pp. 395-408.

OUASSOU, A., 2018, « Du « monolinguisme » au « plurilinguisme », de la « monoglossie » à la « polyglossie » : continuum vivant et mouvant pour une meilleure approche de la dyade traduction/ (socio)linguistique. », dans *Tarjamat Allisāniāt wa lisāniāt attarjama fīlwatani l'arabi*, Dar kounouz almarefa, Amman, Jordanie.

POLLET, M-Ch., 2014, *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires : approches théoriques et pratiques*, Namur, Presses universitaires de Namur.

REY, I. G., 2015, *La phraséologie du français*, Toulouse, Presses universitaires du Midi.