Revue TDFLE

N° 73 | 2019
Langue(s) première(s) et apprentissages en langue(s) seconde(s)

Le passage de L1 à L2 à l'école primaire en Algérie : une médiation tacite ?

Meriem STAMBOULI

Amel BELKACEMI

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-73/278-le-passage-de-l1-a-l2-a-l-ecole-primaire-en-algerie-une-mediation-tacite
DOI : numerev_1299
Date de publication : 29/10/2019

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : STAMBOULI, M., BELKACEMI, A. (2019) Le passage de L1 à L2 à l'école primaire en Algérie : une médiation tacite ?. *Revue TDFLE*, (73). https://doi.org/10.34745/numerev_1299

Résumé :

La scolarisation des enfants algériens se fait en arabe langue standard scolaire. A son entrée à l'école, l'enfant de 6-7 ans n'a généralement pas de connaissances préalables en arabe standard L2 et la pédagogie de l'enseignement de L2 ne tient pas en considération la première langue L1 des enfants algériens. On s'aperçoit que les enseignants de L2 n'ont pas de formation sur L1 et les curricula et programmes du primaire de L2 ne font aucune référence à L1. La L1 est présente en classe de manière tacite et minoritaire, et on fait comme si elle n'existe pas.

Des enseignants d'arabe standard à l'école primaire ont pourtant témoigné d'une médiation tacite informelle et orale – mais pas écrite – de L1 à L2 en classe et inversement pour aider les enfants à apprendre. Formaliser le passage de L1 à L2/L2-L1 en classe relève *de jure* des politiques linguistiques éducatives, mais cette formalisation hésite et recule face à une réalité présente et pesante.

Dans cet article, nous tenterons de trouver des solutions de continuité de cette barrière psychologique et politique de séparation entre l'arabe de scolarisation et les langues maternelles quotidiennes présentes *de facto* dans les classes du primaire.

Mots-clés : arabe standard, enseignement de la L1, passage L1 à L2, Algérie.

Abstract :

The schooling of Algerian children is done in Arabic, the standard school language. At school entry, the 6-7 year-old child generally has no prior knowledge of L2 standard Arabic and the pedagogy of L2 teaching does not take into consideration the first L1 language of Algerian children. L2 teachers are found to have no training in L1 and the curricula and syllabi for L2 primary education make no reference to L1. The L1 is present in the classroom in a tacit and minority manner, and it is pretended that it does not exist.

Standard Arabic teachers in primary school, however, testified to tacit informal and oral - but not written - mediation from L1 to L2 in the classroom and vice versa to help children learn. Formalizing the transition from L1 to L2/L2-L1 in the classroom is a de jure matter of language education policies, but this formalization hesitates and backs away from a present and burdensome reality.

In this article, we will try to find solutions to continue this psychological and political barrier of separation between school Arabic and the daily mother tongues present de facto in primary classes.

Keywords : Standard Arabic, L1 teaching, L1 to L2 transition, Algeria.

Meryem Stambouli

Amel Belkacemi

Mots-clés :
Plurilinguisme, Langue de scolarisation, Arabe, Arabe darija, Arabe standard, Médiation, Enfant

---

Le passage de L1 à L2 à l'école primaire en Algérie : une médiation tacite ?

Meriem STAMBOULI, Dr en sciences du langage, Maitre de conférences, ENPO-MA, Oran

&

Amel Belkacemi, doctorante en sciences du langage, Université Oran II

Mots-clés : arabe darija L1, arabe standard L2, médiation, enfant, plurilinguisme sociétal/scolaire, programme de L2 langue de scolarisation (1ère année primaire)

Résumé

La scolarisation des enfants algériens se fait en arabe langue standard scolaire. A son entrée à l'école, l'enfant de 6-7 ans n'a généralement pas de connaissances préalables en arabe standard L2 et la pédagogie de l'enseignement de L2 ne tient pas en considération la première langue L1 des enfants algériens. On s'aperçoit que les enseignants de L2 n'ont pas de formation sur L1 et les curricula et programmes du primaire de L2 ne font aucune référence à L1. La L1 est présente en classe de manière tacite et minoritaire, et on fait comme si elle n'existe pas.

Des enseignants d'arabe standard à l'école primaire ont pourtant témoigné d'une médiation tacite informelle et orale – mais pas écrite – de L1 à L2 en classe et inversement pour aider les enfants à apprendre. Formaliser le passage de L1 à L2/L2-L1 en classe relève *de jure* des politiques linguistiques éducatives, mais cette formalisation hésite et recule face à une réalité présente et pesante.

Dans cet article, nous tenterons de trouver des solutions de continuité de cette barrière psychologique et politique de séparation entre l'arabe de scolarisation et les langues

maternelles quotidiennes présentes *de facto* dans les classes du primaire.

Plan de l'article

Contexte et problématique : multilinguisme, plurilinguisme sociétal/scolaire dans l'Ouest algérien

La scolarisation de l'enfant en arabe standard L2 : les enseignants d'arabe sont-ils formés à l'écart linguistique L1/L2 ?

Médiation pédagogique et linguistique

La langue arabe, évolution entre norme(s) scolaire(s) et variations diachroniques

Résultats : Une L1 refoulée, une L2 idéologisée

Conclusion : l'avenir de l'enfant entre L1 et L2

Annexes, 1, 2, 3

Contexte et problématique : multilinguisme, plurilinguisme sociétal/scolaire dans l'Ouest algérien

Le plurilinguisme algérien et même maghrébin est souvent vu en un plurilinguisme arabo-berbero-francophone. Ce plurilinguisme s'étend sur le large du Maghreb, en côte méditerranéenne, en désert saharien et sur les pays voisins qui entourent l'Algérie. Le plurilinguisme est ainsi défini par des paramètres géopolitiques.

La problématique du présent article tourne autour de la scolarisation de l'enfant algérien en L2 qu'est l'arabe standard scolaire et de son patrimoine langagier et culturel en L1 qu'est la darija ou le *maghribi* (terme repris d'Elimam, 1997, 2003, 2015), dès son entrée à l'école.

L'arabe dit darija ou *maghribi*, quel est sa place à l'école chez l'institution ? Chez les enseignants ? Et chez l'enfant ? Et l'arabe standard scolaire, comment est-il enseigné à l'école ? Comment se fait la médiation enseignant-élève pour apprendre la langue arabe et les matières scientifiques[2] en arabe en première année primaire ? Ce sont les questions fondamentales du présent article, et des représentations qui peuvent être utiles pour comprendre et planifier le plurilinguisme algérien et/ou maghrébin.

La question des langues maternelles ou premières à l'école et/ou dans la société a été

étudiée dans différents contextes et par de multiples chercheurs. Abdou Elimam (2009) a étudié la question des langues premières au Maghreb (Maroc, Algérie et Tunisie) et a toujours plaidé pour l'émancipation de la/des langue(s) première(s) de l'enfant à l'école ; et les travaux de la neuroscience ont validé la thèse de la bonne acquisition de L1 pour pouvoir acquérir L2, L3,….etc. La L1 est un support d'apprentissage de L2, L x et L y.

La problématique a également été posée dans un contexte européen et africain. Dans son article *Eléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone*, Bruno Maurer (2010) pose la question des langues maternelles ou premières à l'école en Afrique, et oppose sa conception du plurilinguisme, multilinguisme africain, fortement inspirée de Robert Chaudenson (1991) à celle de Daniel Coste (2010), qui est une conception spécifiquement européenne. Coste situe sa conception du plurilinguisme par rapport à l'usage individuel du locuteur, et le multilinguisme, à l'usage territorial : « La notion de plurilinguisme semble désormais bien établie en sociolinguistique et en didactique des langues, avec la distinction elle aussi devenue courante entre plurilinguisme des individus et multilinguisme des territoires, l'un n'impliquant pas l'autre et inversement. A condition toutefois de s'en tenir au français, car la distinction ainsi posée n'est pas toujours reproduite dans le lexique d'autres langues. Et, surtout, dans le cas de l'anglais, *multilingualism* tend à occuper tout l'espace et à plus ou moins recouvrir les deux dimensions (individuelle et territoriale) ».

Maurer est plutôt dans une perspective d'usage collectif, national/Etatique et supranational/supra-Etatique. Son argumentation est basée sur l'étymologie de pluri/multi-linguisme : pluri- du latin *plures* « plusieurs », et multi- du latin *multus*, « beaucoup, nombreux ».

Cependant, l'individu peut avoir un usage pluriel de plusieurs langues ce qu'on appelle une compétence plurilingue, forcément déséquilibrée. Et on sait que le bi-plurilinguisme quasi-parfait n'existe pas. Elle se manifeste à travers un répertoire verbal pluriel, riche, complexe, car c'est l'individu qui véhicule en lui la/les langues/cultures, il est porteur de langue(s), et la nation est constituée/peuplée d'individus.

Une nation n'est pas caractérisée seulement par le peuplement ou la population, le mot « nation » vient du latin *natio*. Au départ, Cicéron[2] l'avait utilisé pour désigner une peuplade, un peuple, ou une partie d'un peuple. Plus tard, le mot « nation » s'est forgé et s'est distingué du mot « peuple » : « Un peuple est une multitude d'hommes, vivant dans le même pays et sous les mêmes lois. Une nation est une multitude d'hommes, ayant la même origine, vivant dans le même Etat et sous les mêmes lois »[3]. Les mots « Etat » et « Origine » se rajoutent à la compréhension et au fondement de la nation et donnent par conséquent une orientation à la compréhension et à l'explication du plurilinguisme. L'Origine d'un peuple et l'Etat qui le gouverne déterminent son plurilinguisme, qu'il soit formel ou informel, qu'il soit sociétal ou individuel.

Pour revenir aux deux thèses de Coste et de Maurer, elles se tiennent et se défendent

toutes les deux, et chacun est connaisseur et défenseur de son terrain. Nous aimerions cependant revenir au terrain maghrébin – notre terrain de réflexion, et dire que le Maghreb n'est ni l'Europe, ni l'Afrique. Bien que nous estimions que l'Algérie est plus proche du terrain africain sur le plan sociolinguistique si nous prenons en considération que l'Algérie se situe en Afrique du nord.

La langue de scolarisation en Afrique francophone est le français – langue de l'ancien colonisateur et une langue de puissance économique et diplomatique -, mais le terrain sociolinguistique africain qu'est les langues africaines naturelles et/ou nationales, est différent de la langue de scolarisation. Cela nécessite une véritable réflexion. Maurer – mais pas seulement – estime que le système éducatif africain ne prend pas suffisamment en considération l'émergence des langues premières nationales africaines dans la scolarité et l'épanouissement de l'enfant africain. Il a proposé dans la continuité des travaux de Roulet (1980), l'approche de la didactique intégrée des langues qui intègre les langues nationales africaines dans la scolarisation de l'enfant africain, afin qu'il se sente réellement proche de son environnement familial et social et qu'il s'épanouisse et se développe dans sa/ses langue(s) première(s). Par conséquent, la didactique du plurilinguisme prend son ancrage dans cette relation langues premières naturelles africaines ou pas-langue(s) de scolarisation. Une langue de scolarisation peut être une langue non naturelle et c'est souvent le cas. Certes, c'est une langue normée par les politiques linguistiques et par les académiciens aussi, qui ont un regard important sur l'évolution, l'émergence d'une langue d'un point sociétal, littéraire, psychologique, linguistique, pédagogique…etc.

En Algérie, le terrain est autre par rapport au contexte africain :

- La langue de scolarisation n'est plus la langue de l'ancien colonisateur. Le français n'est plus langue officielle depuis 1962, et n'est plus langue d'enseignement à l'école depuis la disparition des classes bilingues (arabe-français) vers la fin des années 80.

- la langue de scolarisation n'est pas non plus une langue de première socialisation ou une L1. La scolarisation se fait en arabe standard scolaire L2, qu'est une langue étatique, nationale, officielle. C'est une langue proche de la darija (la famille chamito-sémitique), mais méconnue par l'enfant avant son entrée à l'école.

- Et mêmes les langues maternelles algériennes ne sont pas d'usage proportionné, et n'ont pas le même poids ni le même regard dans la société. La darija parlée par presque 70 % de toute la population, et parlée à presque à 95% dans l'Ouest algérien (les statistiques ne sont jamais fiables à 100%, mais peuvent nous donner

une idée globale) est interdite d'usage des écoles. Le tamazight, langue standardisée à partir des parler berbères. Ces parlers sont parlés par plus de 30% de la population algérienne et concentrés surtout à l'Est du pays. Le tamazight sera introduite dans les écoles primaires algériennes de manière obligatoire et générale à partir de la rentrée 2018/2019 pour répondre à une cause nationale « l'identité nationale ». La langue tamazight, nationalisée en 2002, officialisée au même titre que l'arabe standard en 2016 a certainement plus d'enjeux politiques et idéologiques que linguistiques et identitaires.

- Ces deux grandes familles de langues et leurs variétés (arabe darija et/ou parlers berbères) constituent le répertoire verbal par excellence du locuteur algérien.

Le bi-plurilinguisme de l'Ouest algérien – et le plurilinguisme oranais de manière spécifique, car nous avons enquêté du côté d'une école primaire à Oran, de l'ENS d'Oran, et de l'académie[3] de l'éducation nationale de la ville d'Oran – est visiblement darija-français. La darija oranaise est constituée d'arabe dialectal, d'emprunt de mots français et même espagnol, et de turc aussi. Quelques Oranais parlent aisément l'espagnol vu la proximité de l'Espagne de la côte oranaise, et tout cela s'explique par l'héritage historique culturel des conquêtes ottomanes et espagnoles à Oran.

Tout dépend du contexte, le français occupe la place de L2 en dehors de l'école, et l'arabe standard occupe la place de L2 à l'école publique[4]. Dans cet article, c'est l'arabe standard scolaire qui est L2, car le français est L3 dans un cadre scolaire, il est enseigné en 3ème année primaire, après deux ans d'arabe.

La scolarisation de l'enfant en arabe standard L2 : les enseignants d'arabe sont-ils formés à l'écart linguistique L1/L2 ?

Les dernières réformes algériennes (Approche par compétences, pédagogie par projet, par intégration….) se sont focalisées sur l'apprenant mais pas suffisamment sur les langues natives de l'enfant algérien.

A ce sujet, il y a eu des tentatives de comprendre l'échec et le décrochage scolaire de la part du ministère de l'éducation nationale algérien. Pour la première fois dans l'histoire de l'éducation nationale, le Ministère de l'éducation nationale (2015) a attribué l'échec scolaire et le redoublement des enfants-élèves durant les deux premières années de scolarisation primaire à l'exclusion des langues maternelles en classe. Cette hypothèse, - une première dans le genre - très mal prise par les conservateurs et militants de la langue de Sibawayh[5], a poussé le ministère de l'éducation national à éclaircir ses intentions et à développer son plan d'action.

Dans une interview accordée par la télévision algérienne (du 03/08/2015) à la Ministre de l'éducation nationale, Mme la Ministre[1] a justifié la volonté d'introduire la darija à l'école primaire dans les deux premières années de scolarisation de l'enfant comme une façon de « déculpabiliser » cet usage tacite informel de la darija en classe, par les élèves et par les enseignants. Est-ce un passage de l'informel vers le formel ? Cette forme de reconnaissance et d'usage de la darija en classe est une médiation sociale, pédagogique et linguistique.

Des partisans de la darija, des scientifiques et des linguistes ont marqué un petit pas de reconnaissance de la part de l'Institution, mais ce discours institutionnel qui date de 2015 a aujourd'hui changé de braquet. Ce projet politique d'institutionnaliser la darija fût abandonné ; en effet, il y a été interprété par les conservateurs comme une atteinte à la langue du Coran.

Aujourd'hui, ce n'est plus la darija qui est discutée et/ou valorisée et mise en exergue, mais plutôt le tamazight, c'est « la nouvelle carte » de quête de l'identité nationale. Les nouvelles mesures du gouvernement officialisent le tamazight au même titre que l'arabe standard institutionnel (janvier 2016), introduisent le tamazight à l'école primaire en Kabylie d'abord depuis la rentrée scolaire 2015/2016, et généralisent son enseignement dans tout le territoire algérien à compter de 2018/2019.

Les formations en ENS et par les rectorats de l'éducation nationales n'ont pas la prérogative d'aborder la question de la darija au primaire pour les enseignants du primaire, mais s'intéressent de plus près à la question de la langue et de la culture berbère à l'école. L'éducation nationale se voit former des enseignants du primaire au tamazight pour objectif de défendre une cause nationale. Mais alors ? Quel serait le coup et les retombées de la formation à la « berbérisation » institutionnelle surtout dans les zones non berbérophones ? Et pourquoi, la darija, la langue maternelle majoritaire, n'est pas prévue dans les formations et curricula ? Et quels sont les enjeux et les objectifs de ce nouveau plan d'action ?

L'arabe langue de scolarisation, langue de toutes les matières scientifiques à l'école, comment est-elle présentée dans le programme de langue arabe de l'école primaire ?

La langue arabe est présentée comme une langue particulière dans le système éducatif, « c'est une langue nationale officielle et une composante essentielle de l'identité nationale, c'est la langue d'enseignement de toutes les matières scientifiques dans les trois paliers, elle est donc une compétence transversale. Et partant, la maîtriser est la clé opérationnelle de l'enseignement et de l'apprentissage, c'est la voie pour assimiler les matières, nourrir les compétences qui permettent à l'apprenant de construire sa pensée, de former sa personnalité, avec une médiation orale et écrite dans différentes situations de la vie courante » (Programme d'arabe 1ère année primaire, 2016 : p. 9, traduction personnelle).

En aucun cas, il y a référence à la darija, qui est pourtant la véritable langue de médiation en classe à l'oral surtout. Les enseignants du primaire ne sont pas formés à l'écart linguistique L1/L2 ; les documents d'accompagnement et les formations initiales et continues l'attestent. Le politique institutionnel s'éloigne de la darija, mais le sociétal qu'est le vécu de l'enfant, et de l'adulte le vivent pleinement en famille, en société. Il y a une barrière linguistique, psychologique entre l'école et la société. Et dire que l'approche par compétence sur laquelle se base l'école aujourd'hui prend en considération le vécu quotidien de l'enfant et de ses langues.

Médiation pédagogique et linguistique

Les enseignants du primaire que nous avons interrogés à Oran n'ont pas eu de formation spécifique à la darija, bien qu'ils soient confrontés à son usage en classe. Comment se fait cette médiation ? C'est une aide, un accompagnement pour l'enfant, mais tacite et informel. A quel moment se fait la médiation en darija ?

Les enseignants d'arabe interrogés préfèrent ne pas recourir à l'arabe dialectal algérien en classe, l'interdisent même, pour garder la norme disent-ils. Certains reconnaissent de parler arabe algérien en classe lorsque les élèves ne comprennent pas en classe - « pour débloquer la situation », disent la plus part.

Ce « déblocage de situation » en langue maternelle est « une sécurité linguistique » par opposition à « l'insécurité linguistique » (Labov, 1976) qui est une stratification sociale des variables linguistiques. Bourdieu (1982), dans son étude des classes sociales, a conclu la même synthèse que Labov en rajoutant la variable de situation formelle/non formelle ou officielle/non officielle :

« Les locuteurs de la classe dominée….manifestent une insécurité linguistique lorsqu'ils se trouvent placés en situation officielle » (1982 :38).

La classe de langue est une situation formelle, et le discours véhiculé par les enseignants et les élèves basculent entre le formel et l'informel. Ceci relève des stratégies d'enseignement et du répertoire verbal plurilingue de l'enseignant – et même de l'élève s'il y est autorisé - et de sa capacité de faire comprendre et d'aider les enfants à comprendre. Dans ce cas, le vernaculaire peut remplacer le véhiculaire pour faciliter l'intercompréhension et accéder à la connaissance.

C'est un cas de « force majeure » si la darija circule en classe, efficace certes mais non autorisé par l'institution. Ces mêmes enseignants qui emploient la darija, interdisent aux élèves de la parler en classe. Le répertoire verbal de l'enfant est ainsi scindé en deux, une langue autorisée, employée en classe, l'arabe standard L2 – une nouvelle langue - ; et une langue non autorisée en classe – la première langue L1 -. L'enfant s'y adapte, malgré lui, et utilise ses propres stratégies d'apprentissage.

L'éducation plurilingue dès l'enfance développe la compétence plurilingue, qui est une

«capacité d'acquérir successivement et d'utiliser diverses compétences en plusieurs langues, à des degrés de maîtrise diverses et pour des fonctions différentes. La finalité-clé de l'éducation plurilingue est de développer cette compétence » (Béacco & Byram, 2007 : 128), mais une compétence plurilingue développée sans langue maternelle est comme si on apprenait d'autres langues sur la base d'un néant ou d'un non existant !

Le recours à la darija dans les activités de l'oral prend la forme d'une médiation sociale pédagogique adulte-enfant ou enseignant-élève, notion empruntée à la psychologie de l'enfant et aux travaux de Vygotski (1930/1985, 1997), et qui prend la forme de « étayage » par la suite (Bruner, 1983). Le concept d'étayage est venu expliquer comment l'adulte soutient et aide l'enfant à atteindre un but : « L'intervention d'un tuteur (…) comprend une sorte de processus d'étayage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui aurait été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités » (Bruner, 1983 : 263). La médiation est effectivement une aide dans les tâches et activités de classe :

« …l'enfant apprend à l'école non pas ce qu'il sait faire tout seul mais ce qu'il ne sait pas encore faire, ce qui lui est accessible en collaboration avec le maître et sous sa direction. (…) En d'autres termes, ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain » (Vygotski, 1997 : 355).

Ce travail collaboratif enseignant-élève et élève-élève caractérise la médiation pédagogique. On le voit lorsque une enseignante interrogée accompagne et aide les enfants dans les tâches pédagogiques (dialogue, lecture à haute voix, récitation de poème, récitation de versets coraniques, écriture cursive scripturale, projet à réaliser, dessin…), et aussi lorsque les enfants se parlent et se posent des questions en darija en intime en classe.

La darija est effectivement présente oralement informellement dans le bavardage et les explications orales, tacitement puisque ces activités ne font pas partie du programme pédagogique (cf. le programme d'arabe en annexes 2, 3). C'est une médiation linguistique langue source (darija L1) – langue cible (arabe standard scolaire L2) et inversement.

Il n'y a pas non plus de traduction écrite en classe ; il n'y a pas d'exercices de traduction (arabe standard-darija-arabe standard), en effet la darija n'a guère de statut formel écrit.

Ce sont des activités « improvisées » d'interprétariat à l'oral, qui permettent à l'apprenant de comprendre le sens, de communiquer et d'accéder au savoir. Par le biais de cette médiation L1/L2, qu'est finalement un apprentissage informel dans un cadre institutionnel, les acteurs de la classe d'arabe peuvent communiquer, comprendre et faire comprendre. C'est par les activités d'interprétariat que se font les interactions didactiques, verbales et non verbales. La didactique de l'oral pourrait s'inspirer de

supports oraux en langues premières.

La langue arabe, évolution entre norme(s) scolaire(s) et variation diachronique

Comment la langue arabe standard, est-elle rendue accessible à l'enfant ? Une langue pratiquement jamais parlée par l'enfant avant son entrée à l'école. Par la médiation linguistique L1/L2, informelle certes, mais aussi par apprentissage par des textes simples qui ressemblent à de l'arabe langue étrangère. Mais les curricula et les programmes ne parlent jamais d'arabe langue étrangère. C'est une langue normée décrite comme langue officielle et nationale.

Nous relevons à la page 129 du manuel d'arabe (1ère année primaire) des textes fabriqués à partir de thématiques qui relèvent de la vie courante et de l'approche par compétence : le thème de l'*Aid* du sacrifice que les enfants aiment beaucoup (le contact avec le petit mouton et le contact avec les traditions). Le manuel fait une bonne illustration avec usage de phrases simples et de supports d'images pour faciliter la compréhension.

La langue arabe, perçue trop classique pour être enseignée et/ou apprise à l'école, est passée par des mouvements de réforme, de simplification et d'unification. Va-t-on parler de véritable standardisation ? Les mouvements précurseurs de cette standardisation, voire « modernisation » d'où l'appellation d'«arabe moderne écrit » sont essentiellement des écrivains du Proche-Orient, Egyptiens d'abord sous l'influence de Napoléon, ensuite Libanais et Syriens non musulmans qui ont osé toucher à « langue du sacré » pour ainsi faire la distinction entre le Coran et la langue du Coran. Cette planification de la modernisation est passée par une « dépoussiérisation » des archaïsmes figés de la poésie bédouine – ce que Rimbaud appelle « les vieilleries poétiques » en se référant à la littérature française - ; et cet allongement de la langue arabe a commencé vers la fin du XIXème siècle/début XXème siècle avec le mouvement *Nahda* ou la Renaissance arabe qui est un mouvement réformiste syro-libanais. Les écrivains arabes appartenant à ce mouvement ont produit une littérature accessible dans une langue arabe simple et parfois dans un arabe levantin, un dialecte libanais, syrien, palestinien, jordanien et égyptien, un registre de langue compris par toute population confondue.

Khalil Gibran, écrivain libanais réformiste de la *Nahda* et de la langue arabe a défendu la littérature arabe et surtout la liberté pour se détacher du classicisme arabe. Il a dés-arabisé la langue arabe tout en respectant les valeurs de l'Islam.

Son premier roman romantique(*Les Ailes brisées, 1911*), inspiré de Françis Marrache[3], et dont l'histoire parle d'un amour brisé par le poids du religieux et des religions : l'Islam, les maronites….il format avec d'autres écrivains « La ligue de la plume arabe » en 1920. Il a toutefois essayé de séparer la langue arabe du religieux. Le style de Gibran est

décrit comme « reflétant le langage quotidien entendu lorsqu'il était enfant à Bcharré ». Ce « langage quotidien » de l'enfance inspire notre réflexion, et, est notre problématique centrale. Gibran a écrit dans une langue arabe proche de L1 au Moyen-Orient.

Cette littérature arabe moderne proche de l'arabe du quotidien, nous la trouvons dans les programmes de l'éducation nationale en Algérie dans le secondaire et le supérieur.

Pourquoi donc la littérature orale du Maghreb n'est pas présente dans les manuels scolaires du Maghreb et de l'Algérie plus précisément ? Et pourtant, le patrimoine de littérature maghrébine écrites en darija, et lues par le Maghreb et le monde arabe n'est pas négligeable. Nous citons à juste titre, des poètes du registre *Malhoun*, Chikh Abderrahman Majdoubn Chikh Hamada, Chikh Khaldi….etc. On revient au prémisse que l'arabe darija n'a pas de statut écrit formel.

L'arabe standard est né d'une standardisation des variétés de la langue arabe sous une/des norme(s) enseignée(s) ou relevée(s) politiquement et géographiquement. Et l'arabe dialectal maghrébin est né d'une fragmentation des parlers et des brassages de populations puniques et libyques.

La variation diachronique à travers l'Histoire marqué par ce brassage de civilisations, de conquêtes, des époques a permis à la langue arabe d'évoluer, pour ne pas rester figé sur l'arabe classique ou le classicisme des Arabes. Cette variation est une continuité linguistique dans le temps.

Résultats : Une L1 refoulée, une L2 idéologisée

La langue maternelle est « un attribut d'humanité qui assigne, au petit d'homme, une place définitive dans la société. Elle est à la fois manifestation d'une subjectivité et lieu de ralliement à une communauté (langagière) ». (Elimam, 2004, 2015 : 25). Cette thèse quasi innée, rejoint l'innéisme de Chomsky lorsqu'il émet la thèse que l'enfant peut produire une série de sons et de phrases jamais entendus auparavant, et rejoint aussi la thèse de Pinker (1994) lorsque celui-ci défend la thèse selon laquelle l'être humain nait avec une capacité innée pour le langage.

A voir de près la couverture du manuel d'arabe algérien de 1ère année primaire, il est écrit : « Mon livre de langue arabe, d'éducation islamique et d'éducation civique », 1ère année de l'enseignement primaire. C'est un livre « 3 en 1 » ; la langue arabe est transversale pour apprendre la langue, le Coran, et le civisme. La langue arabe ne peut échapper aux représentations religieuses et idéologiques.

Or, un manuel scolaire de langue est fait d'abord pour apprendre à comprendre et à parler, lire et à écrire, à interagir….selon les quatre compétences basiques linguistiques et selon les compétences langagières globales (linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques) connues par la didactique des langues (étrangères et non étrangères).

Le livre d'arabe n'est pas seulement un manuel d'arabe, c'est un manuel de trois disciplines ou matières à la fois : langue arabe, éducation islamique, éducation civique…. Les capacités cognitives d'un enfant de première année d'apprentissage à l'école sont surchargées.

La lecture en arabe apparait dès les premières pages du manuel avec un support en trois phases :

1. Je découvre la phrase

2. Je découvre les mots

3. Je renforce

La méthode globale en lecture est encore d'actualité dans le manuel d'arabe ; alors que les nouveaux travaux de neurosciences sont retournés à l'approche syllabique traditionnelle de base.

A vrai dire, l'enfant algérien a toujours lu et écrit en arabe standard, mais il pense en darija. Nous ne pouvons pas occulter ce fait. Cette distance psychologique entre L1 et L2 de l'enfant dans un contexte scolaire, met L1 dans une position de langue interdite, voire refoulée en classe. Elle existe toutefois dans le subconscient de l'enfant et dans le quotidien extra-scolaire de l'enfant. Il y a une distance psychologique entre L1 et L2, une distance évoqué par Arendlt (2015), une scientifique allemande qui a fui l'Allemagne durant la deuxième guerre mondiale – pas pour sa langue maternelle mais pour sa religion judaïque -, qui a continué à écrire en anglais, sa langue scientifique :

« J'écris en anglais, mais j'ai toujours gardé le sentiment d'une certaine distance avec cette langue. Il existe une différence énorme entre la langue maternelle et une autre langue. Dans mon cas, je le formule assez simplement de la manière suivante : en allemand, je connais un nombre important de poèmes par cœur ; les poèmes sont toujours quelque part présents dans le fond de ma mémoire. Cela m'est devenu impossible aujourd'hui. Je fais des choses en allemand que je ne me serais jamais permise de faire en anglais. Non que je ne le fasse en anglais mais à force d'audace, car d'une manière générale, j'ai toujours maintenu cette distance. La langue allemande est toujours restée quelque chose d'essentiel que j'ai toujours conservé consciemment intact » (Arendt, 2015 : 34-35).

Cette distance qui sépare L1 de L2 et qui sépare l'enfant de sa L1 en classe mets la darija dans une position de langue refoulée en classe, d'un point de vue psychanalytique. Lorsque l'enfant se tait en classe, ne parvient pas à s'exprimer à cause de l'interdiction de L1, la terreur s'installe et les interactions didactiques s'étiolent en classe : « lorsque L1 est refoulée, l'acquisition de L2 est largement limitée,

sinon « sabotée ». C'est là la grande leçon à tirer de l'échec du structuralisme en didactique des langues. D'autant que l'on avait cru, à tort, qu'il était possible d'accéder à la langue seconde en faisant comme si elle était la langue première (c.-à-d. en taisant, en interdisant [« un-taire-disant »] L1) » (Elimam, 2015 : 24-25).

Le manuel d'arabe de la 1ère année primaire est un mélange de paroles de Dieu (des sourates et des versets coraniques) et de textes (poèmes, comptines, littérature…). La langue arabe, langue d'accès au savoir, devient liturgique, voire sacrée en classe et dans les esprits des enfants. Comment l'enfant va-t-il découvrir l'erreur et sa solution si la langue apprise est intouchable, voire sacrée ?

Selon Choubachy (2007), la langue arabe est restée figée, classique de crainte de toucher au sacré, il y a de l'amalgame selon lui entre le Coran et la langue du Coran : « Si donc, pour les musulmans, le Coran est le livre saint révélé par Dieu, on ne saurait en tirer la conclusion que la langue arabe est également sacrée. Il s'agit là d'une extrapolation délibérément entretenue par les littéralistes » (2007 : 74-75), et il rajoute plus loin : « l'arabe est la langue officielle de vingt et un Etats membres des Nations unies. Elle est notre principal mode de communication quotidienne. Elle a admis dans son lexique des termes étrangers qui n'ont à voir avec la religion ni de près ni de loin. Enfin, elle doit être remaniée et réadaptée aux besoins que nous crée le XXIe siècle. C'est une condition sine qua non de sa survie même » (Choubachy, 2007 : 87-88). Il prône pour la modernisation et l'adaptation de la langue arabe au profil du public apprenant.

Idéologiser l'arabe standard scolaire L2 pour des raisons politiques ou religieuses n'aiderait certainement pas les enfants à l'apprendre et à réduire la distance entre L1 et L2. C'est le refus de voir la réalité en face dit Elimam : « Or comment sérieusement occulter le fait que tout sujet apprenant est toujours-déjà structuré…dans sa langue maternelle. C'est le refus de voir cela qui a généré, irrémédiablement, les conditions de : l'échec, avec tout ce que cela implique comme amertume et désarroi. Une telle expérience est à méditer, notamment pour l'analyse (critique) du choix de la langue d'enseignement dans le système scolaire algérien. Ici, la langue seconde (arabe moderne) est à tel point idéologisée que l'on ne fait même plus l'effort de l'enseigner ; elle s'impose comme langue d'enseignement, comme langue d'accès au savoir en place et lieu des langues maternelles (ou natives). » (Elimam, 2015 : 24-25).

Toutefois, des linguistes arabophones algériens reconnaissent que la darija L1 est vecteur de première socialisation :

« Ces parlers sont les premières langues des locuteurs de cette région. A ce titre, ils sont le vecteur de leur première socialisation et sont porteurs d'une culture populaire riche, diverse et variée mais malheureusement, malgré l'attachement indéfectible des peuples arabes à leurs langues maternelles, ces derniers souvent l'objet de stigmatisation dans le discours des gardiens du temple soucieux de maintenir toute

forme d'expression populaire sous le boisseau de la domination implacable de la norme » (Taleb Ibrahimi, 2017 : 27).

Nous rajoutons que ce n'est pas seulement les Arabes qui s'y attachent, mais l'être humain de manière général s'attache à sa mère et à la langue de sa mère ou de son substitut (cf. la théorie de l'attachement[12] en psychologie).Dans un poème de Mahmoud Darwich dédié à sa mère Houria, le poète palestinien saisit l'occasion pour donner son avis sur la *fassiha* et la *darija* :

« [Ma mère]…Et l'exil nous institua deux langues,

Dialectale, pour que les pigeons l'entendent et gardent le souvenir

Et littérale pour que j'explique aux ombres leur ombre »[13] Les leçon de Houriyya

L'auteur voit l'arabe dialectal maternel comme une langue de médiation, d'écoute, de compréhension, d'enfance et de souvenir ineffaçables. Et la *fassiha* ou l'arabe moderne standard, comme une langue de l'obscurité et de la diplomatie, « la langue de bois » et de « l'ombre » pour habiller la réalité et refuser de la voir dénudée.

Ces deux langues dialectale et littérale ou variétés (arabe classique/arabe dialectal), Taleb Ibrahimi (2017) ne les voit pas isolées l'une de l'autre, elles marquent un continuum pour beaucoup de linguistes arabophones :

« …ces deux variétés que nous avons isolées pour les besoins de notre argumentation, s'insèrent par un faisceau de relations et de contacts dans un continuum dans lequel se déclinent les nombreux registres intermédiaires exclusivement oraux et écrits et/ou participant des deux ordres oral et scriptural. Et c'est dans la capacité de démêler les fils de cette diversité et de différencier ce qui relève de l'hétérogène, donc de la variation dans toutes ses formes, que chaque locuteur accède à une véritable compétence en langue arabe et est reconnu comme membre de cette communauté sociolinguistique » (Taleb Ibrahimi, 2017 : 27).

De quel continuum parle-t-on si la darija est stigmatisée et interdite d'usage dans les classes à l'école ? Ou alors c'est un continuum tacite informel oral en classe si on veut véritablement parler de continuum langagier scolaire. Qu'il soit un rapport de continuum ou diglossique, il y a de la distance entre L1 et L2. La L1 est bloquée et/ou refoulée en classe pour des raisons psychologiques et politiques, et ceux qui ont parlé de continuum en langue arabe, reconnaissent ce blocage ou ce non courage institutionnel d'affronter la question des langues premières à l'école :

« il faudra, bien, un jour, avoir le courage politique d'affronter la question du passage de langue du milieu social à celle de l'école et des institutions formelles afin de donner les moyens à tous les apprenants de se mouvoir dans leur répertoire verbal d'une manière souple et dynamique et surtout de maîtriser tous les codes de l'expression arabe sans discrimination » dit Khaoula Taleb Ibrahimi (2017 : 29) ; enfin la responsabilité de ce passage tacite informel de L1 à L2 dans un cadre scolaire est collégiale.

Ce blocage linguistique et institutionnel, l'institution le justifie par la quête de l'identité nationale linguistique collective, mais il ne faudrait pas oublier que l'identité se construit d'abord par les langues premières natives avant qu'elle se construise par la/les langue(s) nationale(s) et/ou officielle(s).

Que dit le programme algérien de la langue arabe de première année primaire ? : « A travers les textes de langue arabe : [l'élève-enfant] est fier de Sa langue, valorise les composantes de l'identité algérienne et respecte ses symboles ; nourrit les valeurs morales, religieuses et civiques cultivées des composantes de l'identité nationale » (programme de langue arabe, 2016).

Si nous pouvons ouvrir une petite parenthèse de comparaison, la question de l'identité et des langues nationales a été posée à Malte, et les maltais ne savaient plus s'ils étaient d'origine européenne ou arabe, bien que la langue maltaise soit constituée à 80% de mots arabes ou d'origine arabe. Malte possède une langue nationale, le maltais, et deux langues officielle – pour résoudre justement le problème de l'identité linguistique et nationale mais pas seulement -, le maltais et l'anglais. L'italien est fortement présent d'un point de vue sociolinguistique, mais n'a aucun statut politique.

Sur les origines de la langue maltaise, les recherches attestent avec réserve sur le plan linguistique :

« …si l'interprétation actuelle du manuscrit d'Al-Himyari récemment découvert était définitivement confirmée, les racines de la langue maltaise pourraient alors être fixées autour de l'an 870, voire 1048. Les descendants des survivants de l'incursion de 870 auraient alors été peu nombreux au point d'être en mesure d'influencer la langue des nouveaux occupants. La communauté arabophone et religieusement mixte que décrit le manuscrit serait alors venue de Sicile où les attaques des Normands avaient commencé (Brincat, 2008). Ainsi, l'arabe sicilien serait vraisemblablement devenu la langue de Malte sans l'on puisse toutefois confirmer la parfaite identité linguistique (Varvaro, 1987) » (Chaouachi, 2014 : 24-25).

L'idéologie du nationalisme d'Abdelhamid Ibn Badis avec le fameux adage « le peuple algérien est musulman et à l'arabité il appartient » est peut-être à l'origine du refoulement du plurilinguisme algérien sur le plan institutionnel. On revient aux notions d'*origine* et d'*Etat* qui bâtissent une nation. Le peuple algérien appartient-il seulement à l'arabité ? Et l'identité berbère ? On en parle que récemment – depuis 2016 - de manière officielle comme langue officielle, mais où est passée donc l'identité arabe dialectale ? L'identité libyque est bien reconnue tardivement, et l'identité punique ? Et le brassage de l'identité libyque avec l'identité punique ?

La conception de Ibn Badis est purement puriste élitiste de la langue arabe, et il faudrait peut-être mettre des œillères pour ne pas voir « les langues du marché » selon l'appellation d'Ibn Badis. Ces « langues du marché » sont la darija, les parlers berbères et le français (le butin de guerre comme disait Kateb Yacine), ce sont des langues de communication quotidienne des Algériens et qui font partie de l'identité linguistique et

culturelle algérienne collective actuelle.

Ibn Badis était dans une position diglossique (langue haute/langue base) et ne voulait pas mélanger le langage de la masse avec celui de la plume :

« Le langage utilisé par les « langues du marché », sur les chemins et tous autres lieux populaires fréquentés par la masse ne peut pas être confondu avec le langage des plumes et du papier, des cahiers et des études, bref d'une élite (arabe) » (Ibn Basis). Le refus de la darija à l'école vient peut-être de cette conception Ibn-badiste de séparation des langues de la société algériennes de la langue arabe sacrée et élitiste.

Dans la continuité d'Ibn Badis, Khaoula Taleb Ibrahimi propose de promouvoir l'arabe standard dans les différentes sociétés arabes comme langue d'accès au savoir. Ce maintien d'une norme arabe standard absolue à l'école et cette obstination de ne pas mêler « des langues du marché » - qui sont les langues maternelles du peuple et donc de la nation - à la scolarisation de l'élève n'est pas propre à l'Algérie. Le Maroc, pour rester proche de la situation sociolinguistique du Maghreb, l'a connu avec le débat froissant de l'introduction du parler marocain dans les écoles. Les nouveaux manuels scolaires marocains ont introduit quelques mots marocains à l'écrit : *baghrir, ghreiba, birouate*[12], ce qui causé polémique et scandale dans les milieux conservateurs marocains et chez les partisans du purisme arabe. Le ministère de l'éducation nationale marocain a mis fin à cette polémique (été 2018) en disant qu'il ne s'agit nullement d'introduire la darija à l'école, ce sont des noms propres marocains, utilisés pour des fins pédagogiques. Des équipes pédagogiques ont travaillé sur ce manuel de 2ème année primaire à partir de curricula. Ce manuel a été bel et bien validé par l'éducation nationale marocaine.

Cette introduction de la darija marocaine à l'école par l'institution pourrait être interprétée comme un test, surtout que les études de la neuroscience ont reconnu l'importance des langues premières dans l'acquisition des savoirs. Les conservateurs puristes ne l'ont pas adoptée, le ministère de l'éducation nationale et les politiques linguistiques ont reculé devant une telle résistance et devant une telle avancée de la science. Les expériences et les tests de l'enseignement dans les langues maternelles ont conduit les enfants à sortir de l'échec et du décrochage scolaire en Afrique[13]. Le cadre financier et technique de ces opérations à budget colossal est appuyé par de grands organismes tels que l'UNESCO et la banque mondiale. Cela ne pourrait s'y réaliser sans l'appui non plus des décideurs politiques des pays concernés, des chercheurs linguistes, psychologues, didacticiens, sociologues, parents et citoyens. L'avenir de la darija reste cependant incertain à l'école et au Maghreb.

Conclusion : l'avenir de l'enfant entre L1 et L2

L'importance de la problématique des langues natives premières dans la scolarisation ne date pas d'aujourd'hui. Cette problématique a été abordée par l'UNESCO en Afrique

subsaharienne où les langues premières nationales sont différentes de la langue de scolarisation. La langue de scolarisation est souvent une langue étrangère pour l'enfant et la démarche préconisée est une démarche de bi-plurilinguisme soustractif où la langue maternelle cède la place progressivement à la langue d'enseignement final, généralement une langue de l'ex-colonisateur.

C'est l'enfant qui est au cœur de ce débat plus que la/les langue(s), et la langue de scolarisation en Algérie est la langue arabe standard scolaire, une langue transversale dans le quotidien scolaire des enfants. C'est une langue majoritaire à l'école mais minoritaire dans la société ; à l'inverse, la darija est minoritaire à l'école, mais majoritaire dans la société. Pour que la norme scolaire soit apprise, il faudrait tenir compte des langues vernaculaires premières pouvant servir de variation linguistique synchronique entre L1 et L2.

Sur l'avenir de la langue arabe standard, Khalil Gibran disait :

« Quel avenir pour la langue arabe ?

La langue n'est que l'un des aspects de la créativité de la nation ou de la personnalité collective de celle-ci. Lorsque la force créatrice s'assouplit, la langue cesse d'avancer et cet arrêt est synonyme de recul, lequel est synonyme de mort et d'effacement. [….] Qu'est-ce donc que cette force que nous appelons créatrice ? C'est la détermination de la nation à aller de l'avant. C'est d'avoir, dans son cœur, la faim, la soif et le désir de l'inconnu ; c'est d'avoir dans son esprit une série de rêves que l'on s'efforce, jour et nuit, de concrétiser »[xi].

Si la darija, langue de première socialisation accéderait un jour au statut de langue nationale, on pourrait parler de reconnaissance et d'intégration de la darija à l'école dans les premières années de scolarisation de l'enfant. L'échec de la didactique des langues est de vouloir enseigner L2 comme L1 ou d'enseigner L2 sans tenir compte de L1 de l'enfant : « vouloir enseigner la langue seconde comme s'il s'agissait de la langue première, revient à vouloir (inconsciemment) restituer les conditions dans lesquelles le petit d'homme a forgé sa personnalité psychique » (Elimam, 2015 : 25).

Roulet (1980) parlait déjà de la nécessité d'intégrer les pédagogies de langues maternelles et secondes. Dans un contexte européen, il a souligné le manque de coordination entre les pédagogies des langues maternelles et les pédagogies des langues secondes : « …les autorités, les méthodologues, les enseignants n'ont pas l'occasion de prendre conscience de ces absurdités, mais les enfants, qui passent constamment de l'heure de langue maternelle à celle de langue seconde, les affrontent quotidiennement et sont les seuls à en souffrir » (Roulet, 1980 : 17). Mais bien avant, des chercheurs linguistes (Adamczewski, 1973) avaient compris l'importance de L1 dans l'appropriation de L2, et l'accès au langage ne peut se faire qu'à travers L1.

Roulet replace la langue maternelle comme « un auxiliaire précieux » dans l'appropriation de L2 :

« La langue maternelle ne constitue plus, comme pour les partisans d'une approche structuraliste de l'enseignement des langues secondes, une source fâcheuse d'interférences, qu'il faut neutraliser par tous les moyens (refus de la comparaison explicite, de la traduction, etc.). Elle peut devenir au contraire un auxiliaire précieux de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il faut, pour cela, concevoir l'étude de la langue maternelle à l'école comme une occasion privilégiée pour saisir intuitivement et expérimentalement les principes fondamentaux de structure et de fonctionnement d'une langue en général et acquérir ainsi progressivement des connaissances qui faciliteront l'approche et l'acquisition de la structure et du fonctionnement de langues secondes » (Roulet, 1980 : 26-27).

La langue maternelle devrait servir de support pour apprendre toute langue ultérieure, L2, L3, ….et c'est l'enfant qui est au cœur du débat et de l'apprentissage. Laissons-le donc s'exprimer en plusieurs langues et ôtons les barrières psychologiques entre les langues.

Bibliographie

Arendt, Hannah (2015) : La langue maternelle, traduit de l'anglais par Justine Audrain, éd. Association culturelle Eterotopia France, Paris.

Béacco, Jean-Claude & Byram, Michael (2007) : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Bourdieu, Pierre (1982) : Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques, éd. Fayard, Paris.

Bruner, Jérôme (1983) : Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire, éd. PUF, Paris.

Chaouachi, Kamal (2014) : La culture orale commune à Malte et à la Tunisie : contribution anthropo-linguistique au long débat sur la nature de la langue maltaise, éd. L'Harmattan, Paris.

Choubachy, Chérif (2007) : Le sabre et la virgule. La langue du Coran est-elle à l'origine du mal arabe ?, éd. De l'Archipel, Paris.

Coste, Daniel (2010) : « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle », in Les cahiers de l'Acedle, 7-1 : Notions en questions en didactique des langues – les plurilinguismes, https://journals.openedition.org/rdlc/2031.

Elimam, Abdou (1997) : Le maghribi, langue trois fois millénaire, éd. ANEP, Alger.

Elimam, Abdou (2009) : « Du punique au maghribi : trajectoires d'une langue sémito-méditerranéenne », in Synergie Tunisie, n°1, pp. 25-38.

Elimam, Abdou (2015) : Le maghribi, alias « ed-derija » (La langue consensuelle du Maghreb), éd. Frantz Fanon, Tizi-Ouzou. (1ère édition en 2003 chez Dar el-Gharb, Oran).

Maurer, Bruno (2010) : Eléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone. Réponse à Daniel Coste, in Les Cahiers de l'Acedle, 7-1 : Notions en questions en didactique des langues – les plurilinguismes, https://journals.openedition.org/rdlc/2036.

Labov, William (1976) : Sociolinguistique, traduction française d'A. Kihm, éd. Minui, Paris.

Pinker, Steven (1994) : L'instinct du langage, traduction française par Marie-France Desjeux (2013), éd. Odile Jacob, Paris.

Roulet, Eddy (1980) : Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée, éd. Hatier, Paris.

Taleb Ibrahimi, Khaoula (2017) : « L'arabe standard, une langue en quête de reconnaissance et de promotion », in Arabe standard et variations régionales : Quelle(s) politique(s) linguistique(s) ? Quelle(s) didactique(s) ?, sous la direction de Héba Medhat-Lecocq, éd. Des archives contemporaines, Paris, pp.25-31.

Vygotski, L. (1997) : Pensée et langage, (traduction française F. Sève), éd. La dispute, Paris.

Documents d'accompagnement

Manuel d'arabe, 1ère année primaire, MEN, Algérie, 2016-2017.

Programme de langue arabe, MEN, Algérie, 2016

Annexe 1 : 1ère page du manuel d'arabe, 1ère année primaire, Ministère de l'éducation nationale, Algérie

Annexe 2 : Programme de langue arabe, 1ère année primaire, MED, Algérie, 2016



Annexe 3 : tableau des contenus, manuel d'arabe, 1ère année primaire, MED, Alger



1 Les matières scientifiques (mathématiques, physique…) étaient enseignées en français en Algérie même après l'arabisation. L'enseignement bilingue (arabe-français) a cessé à la fin des années 80. Mais, la langue française revient en force à l'université dans l'enseignement scientifique. Les matières scientifiques sont enseignées aujourd'hui en arabe standard scolaire à l'école algérienne publique, mais pas à l'université. L'arabe standard est une langue de scolarisation à l'école, et le français est une langue de spécialisation et de recherche à l'université pour les filières scientifiques. L'anglais commence à avoir une petite place à l'université, surtout en matière de coopération internationale universitaire.

2 Dictionnaire Latin-français, F. Gaffiot (éd. Originale 1936), cf. aussi la Nouvelle édition revue et augmentée dite La Gaffiot (2016), p. 883 : « peuplade, nation [partie d'une gens, peuple, race], Ciceron ».

3 Le Nouveau dictionnaire universel des synonymes de la langue française de Françoit Guizot (1822), consulté à la BNF (Paris).

4 Cf. le projet LASCOLAF (2008-2009).

5 Nous remercions le service de la formation des formateurs de l'académie d'Oran (éducation nationale) pour toutes les informations utiles. Nous remercions également l'école primaire Mohamed Ben Abderrahmane, Gambetta, Oran.

6 Il serait intéressant d'établir une étude comparative des langues enseignées avec les écoles privées algériennes et les écoles de la mission laïque française AEFE (Agence pour l'enseignement français à l'étranger). Retenons pour le cas des établissements français, le lycée (plutôt le groupe scolaire) Alexandre Dumas d'Alger et ses annexes d'Oran et d'Annaba.

7 Sibawih (760-796), grammairien, linguiste de la langue arabe d'origine perse. Considéré parmi les plus importants grammairiens de la langue arabe. C'est un linguiste éminent de l'école de Basra (Iraq).

8 A lire cet article sur le Monde.fr par Charlotte Bozonnet, La ministre de l'éducation, bête noire des conservateurs en Algérie, https://www.lemonde.fr/m-actu/article/2016/06/17/la-ministre-de-l-education-bete-noire-des-conservateurs-en-algerie_4952748_4497186.html

9 Francis Marrache (1837-1873) : écrivain, poète et médecin syrien, considéré comme le 1er intellectuel arabe cosmopolite des temps modernes. Il a modernisé la littérature arabe et a prôné pour une modernisation des écoles arabes, et surtout pour une séparation de l'Etat et de la religion. Il fait partie du mouvement *Nahda*.

10 La théorie de l'attachement, formalisée par le psychiatre et psychanaliste John Bowlby (1907-1990). Il démontra qu'un enfant a besoin, pour son développement et son équilibre social et émotionnel, de développer une relation cohérente, continue et sécurisante (*caregiver*) avec la personne qui prend soin de lui, généralement sa mère ou son substitut.

11 Darwich (2000) : La terre nous est étroite et d'autres poèmes, 1966-1999, Traduit de l'arabe par Elias Sanbar, éd. Gallimard Paris.

12 Ce sont des gâteaux marocains.

13 Cf. les recherches menées par l'UNESCO sur les langues maternelles : https://fr.unesco.org/courier/supplement-numerique/langue-maternelle-ecole-c-est-crucial

14 Traduction française par Heidi Toelle, Extrait de Histoire de la littérature arabe moderne, tome II, Anthlogie bilingue, sous la direction de Boutros Hallaq et Heidi Toelle, Sindbad/Actes sud, 2013.