

**LA SCOLARISATION DE L'ENFANT
ALGERIEN : QUELLE LANGUE,
QUELLE CULTURE ET QUELLE
IDENTITE?**

**Nacira
BOUBENIDER**

L'U.R.E.F.E.
Université de
Annaba

RESUME

Aborder la problématique des difficultés d'apprentissage et de maîtrise de la langue scolaire dans les écoles algériennes, par le biais du seul maintien des langues familiales (arabe dialectale/ berbère) est une démarche ambiguë. D'une part, on simplifie le problème puisque au lieu d'envisager la problématique dans sa totalité complexe et notamment dans ses dimensions pédagogiques et institutionnelles, on ne retient que les seuls éléments linguistiques. D'autre part on le complique car la question à laquelle nous sommes confrontés n'est pas uniquement de nature linguistique et culturelle. La diversité linguistique qui caractérise l'Algérie, n'est pas celle d'un plurilinguisme impliquant un pluriculturalisme ; situation qui peut être abordée par des approches psycholinguistiques et anthropologiques, ni celle d'un processus d'acquisition d'une langue première et d'une langue seconde dans le cadre de la psychologie scolaire . La question des langues en Algérie est moins une question de possession de ces langues qu'une question de rapport aux langues et de rapport des langues entre elles. La langue Arabe nationale, même si elle n'est pas pratiquée oralement, est vécue par tout algérien comme étant le noyau autour duquel se constitue une seule référence culturelle qui représente les repères de l'identité Algérienne.

Les réflexions psycholinguistiques, portant sur les problèmes d'apprentissage et de maîtrise de la langue arabe dans les écoles Algériennes tourne autour de deux hypothèses :

¹⁾ la première est d'ordre linguistique ,elle concerne la question fondamentale des rapports entre les langues maternelles (arabe dialectal / berbère et langue arabe nationale);

¹⁾ Dans L'Algérie actuelle sont utilisées: l'arabe littéral comme langue nationale celle ci est utilisée dans la presse et l'administration sous sa forme écrite et dans

2) la seconde est d'ordre psychologique, elle porte sur les rapports entre les langues en présence (les langues maternelles et la langue nationale) et l'identité culturelle de l'enfant.

Tout d'abord, l'hypothèse linguistique est basée sur le fait que l'enfant algérien d'expression arabophone et particulièrement d'expression berbérophone face à la langue arabe nationale à une autre langue. En arrivant à l'école, il possède déjà des attitudes de catégorisation et d'organisation qui sont celle de sa langue maternelle et qu'il transfère dans le système scolaire, l'écart entre les deux systèmes linguistiques crée *inévitablement* des interférences au niveaux : phonologique, grammaticale, lexicale et sémantique. Ceci complique l'apprentissage de la langue arabe puis celui de la lecture et de l'écriture. A ce propos GREFFOU (GREFFOU M.1989 p69) écrit "L'enfant algérien ayant un code élaboré, tel que défini par B. BERNSTEIN, dans son dialecte il était entraîné à l'explication à la narration , à l'argumentation et autres opérations. Ces opérations constituent le capitale linguistique et culturel avec lequel l'enfant abordait l'école. En s'attaquant au dialecte, c'est à ce capitale linguistique et culturel que l'école algérienne naissante s'est attaquée."

Conjointement à la position citée plus haut, s'est développée une approche purement psychologique. L'hypothèse est basée sur le fait que pour l'enfant algérien qui entre à l'école, se produit un bouleversement. La langue parlée par la mère n'est plus celle utilisée en classe . En imposant l'arabe littéral comme langue privilégiée, l'école élimine la langue dans laquelle l'enfant a construit ses premières relations affectives. Ceci donne, ainsi, naissance à une acculturation qui se produit notamment par la confrontation inégale des univers culturels en présence. En s'attaquant sévèrement à la méthode d'enseignement de la langue orale, GREFFOU (GREFFOU M. 1989 p36) écrit plus loin "cette langue de substitution qui va entrer en conflit avec les registres que l'enfant a mis six ans à construire, efface le travail de la mère".

En réalité, ces réflexions appellent immédiatement une série d'interrogations majeures et qui sont continuellement à l'ordre du jour du débat sociolinguistique et que l'on peut formuler ainsi : l'enfant algérien est-il réellement entraîné d'apprendre une autre langue que sa langue maternelle? quels sont les rapports entre les langues maternelles(arabe dialectal, berbère) et la langue arabe nationale? s'agit-il de langues différentes ou de formes de dialectes? la scolarisation de l'enfant entraîne-t-elle réellement une coupure entre l'enfant et son milieu familial ? s'agit-il de formes différentes de cultures ou de niveaux de culture? comment entendre du double point de vue linguistique et sociologique,

l'enseignement sous sa forme écrite et oral. Dans la vie quotidienne sont utilisées les langues maternelles : arabe dialectale et le berbère.

l'unité et la variété d'une langue? et enfin, quelle langue doit-on enseigner?

La réponse à ces questions nous amène d'abord à poser le problème du choix des critères à utiliser pour décider si les langues familiales: arabe parlé et berbère dans leurs variétés, constituent deux réalités linguistiques différentes de l'arabe national ou si, au contraire, elles sont tenues pour des variétés d'une même langue.

En réalité, cela nécessite le recours à la linguistique, mais il n'est pas dans notre intention de faire de la linguistique comparée. Il nous semble néanmoins raisonnable de donner un très bref aperçu des quelques différences entre les trois systèmes linguistiques pour se faire une idée des différences structurales.

ARABE ECRIT, LANGUE DE CIVILISATION, ARABE PARLE, DIALECTE APPARENTE

En Algérie comme ailleurs, les mots " **langue arabe, dialecte** " sont habituellement utilisés pour définir la forme écrite et orale de la langue arabe. Mais ces termes sont ambigus, car il est difficile de savoir si l'arabe parlé constitue effectivement un idiome qui dépend de l'arabe classique. BEZIERS et VAN-OVERBEKE (BEZIERS M. VAN-OVERBEKE M.1968 p26) estiment qu'il ya lieu de parler d'une nouvelle ou d'une autre langue, chaque fois qu'on constate un nouveau système phonologique, morphologique, ou syntagmatique. Dans notre cas, si les différences phonétiques sont, sans doute, selon SAADA (SAADA E.1983 p53) les moins contrastées entre l'arabe parlé et l'arabe écrit, les différences morpho-syntaxiques sont assez importantes. L'arabe dialectal utilise souvent les voyelles brèves et ne marque phonétiquement pas les voyelles longues de l'arabe classique. On note également que le "TANWIN "suffixe désignant l'indétermination, n'existe pas en arabe parlé, de même que les voyelles terminales désignant les cas des substantifs. La négation diffère aussi de l'arabe parlé à l'arabe écrit.

Pour ce qui est des différences lexicales entre les deux variétés GARMADI (GARMADI S. 1983) a démontré dans une étude comparative, l'importance des convergences partielles et totales entre les substantifs des deux codes. Quelle que soit la vision de ces différences lexicales et sémantiques, il est difficile même pour le linguiste spécialisé, de décider si l'arabe dialectal constitue un système grammatical cohérent et complet, d'ailleurs comme le note VAN-OVERBERKE, deux systèmes linguistiques ne sont jamais que relativement différents. Ici encore, le critère de compréhension ou de non compréhension ne marque pas clairement les distances. Sans doute la connaissance de l'arabe parlé favorise t-elle plus au moins l'apprentissage de l'arabe littéral, mais on note que la vieille génération comprend beaucoup moins ce qui se dit dans les médias faute d'être alphabétisée dans la langue littérale.

Pour résumer ce point, nous dirons que le fossé entre ces deux langues est inconstant; l'arabe classique de même que l'arabe parlé changent continuellement.

Donc, il serait erroné de présenter la relation entre les deux comme une tension entre deux points stables, car ce serait montrer qu'on n'a pas pris en considération l'importance de la coexistence des deux langues dans l'évolution de chacune. On remarque, par exemple, qu'avec la démocratisation et la généralisation de l'enseignement ainsi qu'avec la politique d'arabisation en Algérie, les aires d'utilisation des deux tendent à chevaucher : c'est ainsi que l'arabe dialectal est en train de subir une évolution qui le rapproche de plus en plus du littéral, lui faisant prendre dans certains cas la forme encore instable de ce que certains appellent arabe moderne ou arabe intermédiaire.

LANGUES ARABE ET BERBERE, LANGUES NON APPARENTEES

Si l'on peut parler d'une certaine parenté entre l'arabe classique et l'arabe parlé, il n'en est pas de même du berbère. Du point de vue linguistique, les différences phonologiques, morpho-syntaxiques, lexicales et sémantiques sont importantes. A titre d'exemple, la structure des phrases se forme en arabe par le verbe placé en premier lieu, par le sujet et enfin le complément. Or, dans la langue berbère, la place du syntagme "sujet" est libre; il peut être soit en avant soit anté posé soit poste posé, le verbe est séparé éventuellement de celui ci par divers compléments (PENICHEON T. G. 1983 p23).

Pour ce qui est des différences phonétiques, elles sont également nettes, mais elles le sont moins que les différences lexicales et sémantiques. Le berbère comprend un très petit nombre de mots d'origine grecque dont certains sont "berbèrisés" d'autres non. Le fait dominant est l'emprunt massif des termes arabes dans tous les parlers berbères de l'Afrique du nord (BASSET A. 1969). Ainsi, si l'on considère ces différences linguistiques, on ne peut pas refuser l'étiquette de langue au berbère qui est incontestablement un instrument linguistique de communication entre les populations berbères, distinct de l'arabe puisqu'il ne permet pas d'établir la communication avec un arabophone ordinaire.

LES COMPOSANTES D'UNE IDENTITE CULTURELLE

Si l'on considère ces différences linguistiques entre langues maternelles et la langue scolaire, on peut reprendre les questions posées plus haut : l'enseignement de l'arabe littéral entraîne t-il réellement une rupture entre l'enfant et son milieu familial, dans la mesure où il ne peut l'employer pour communiquer avec ses parents? cela entraîne t-il un processus de "culturation/acculturation" aboutissant au morcellement linguistique et culturel dont parlent certains (GREFFOU M. 1989 p115).

Du fait de sa double appartenance linguistique, peut-on parler de biculturalisme de l'enfant algérien d'expression berbérophone? est-ce que cela nous amène à conclure comme le pensent certains (GREFFOU 1989 p115) que l'analyse de la scolarisation des enfants en Algérie et celle des enfants issus de l'immigration ainsi que celle des populations colonisées relève de la même analyse?

A ce sujet, il semble que nombreux sont ceux qui exagèrent les différences et oublient les ressemblances. Selon MACKEY (W. F. MACKEY 1976) quant on parle de biculturalisme c'est pour caractériser une participation et une intériorisation de deux horizons culturels distincts. Or, dans le cas qui nous concerne, si l'on peut parler de certaines différences structurales entre l'arabe littéral, l'arabe parlé et le berbère, il n'en est pas de même pour les systèmes référentiels de ces idiomes dont la polarisation ne renvoie pas à trois univers culturels différents, situés à des niveaux différents qui renvoient à leur tour à trois identités différentes : les trois systèmes référentiels sont en symbiose permanente. Dans ce cas, on ne parle pas de langues mais de systèmes socio-linguistiques. La langue arabe enseignée dans les écoles algériennes ne peut en aucun cas être considérée comme une langue étrangère pour l'enfant algérien d'expression berbérophone dans la perspective d'un bon bilinguisme. D'après MACKEY (MACKEY W. F. 1976), le bilinguisme implique nécessairement le biculturalisme. Cette position est partagée par M. VAN-OVERBEK et M. BEZIER qui définissent le bilinguisme comme étant le double moyen qui permet la communication entre deux mondes différents. Bilinguisme signifierait dans cette optique l'adepte de deux horizons différents. A ce même propos, W. WEINREICH (cité par RIGUET M. 1984 p43) à défini la langue comme étant " le moyen de communication dans lequel s'exprime une civilisation, une littérature". Le mélange, comme l'a exprimé BOURDIEU (BOURDIEU P. 1985 p81) entre berbères et arabes et si intense et prolongé qu'actuellement les termes arabisme ou berbérisme ne peuvent plus guère être distingués que par une opération de l'esprit.

La population Algérienne est composée de berbères et d'arabes, le clivage entre ces deux groupes ne s'opère que sur le plan linguistique. C'est ainsi qu'à notre sens, il vaut mieux parler d'Algériens d'expression arabe et d'Algériens d'expression berbère qu'établir l'opposition souvent induite par certains, entre deux groupes socioculturels et ethniques différents. Le peuple berbère existe toujours, c'est le peuple Algérien, la langue berbère est encore vivante, c'est la langue maternelle d'une partie de ce peuple, la culture, les coutumes millénaires sont toujours vivantes. C'est ce qu'a démontré KHELLIL (KHELLIL M. 1979 p19) quand il écrit "l'islam qui aurait pu détruire l'architecture sociale berbère s'est au contraire insérée dans cette structure". L'assimilation arabe qui a été poussée plus loin sur le plan religieux, l'était moins sur le plan de la langue et de la vie coutumière.

Pour répondre, donc, à la question posée plus haut, il nous semble que la scolarisation de l'enfant algérien qu'il soit d'expression familiale arabophone ou berbérophone n'implique guère une rupture ou une acculturation, car nous considérons cette langue sous sa triple forme et malgré toutes les conséquences de l'acculturation subie à travers l'histoire coloniale, elle reste le seul noyau autour duquel se constitue une seule référence culturelle qui représente les repères de l'identité Algérienne et là nous prenons à notre compte le passage de GRAND-GUILLAUME (GRAND-GUILLAUMEG. 1983 p301) "la langue arabe faisant partie intégrante de l'identité des peuples arabo-musulmans, langue sacralisée, vénérée tant par les berbères que par les arabes, s'inscrit à une place bien précise qui ne donne jamais le sentiment d'un empiétement sur un autre domaine en particulier sur celui de la langue de l'usage quotidien".

Donc, le rôle souvent accordé à la langue en tant que structure doit être remis en cause " la langue maternelle de l'homme serait n'importe quelle langue pourvue qu'elle exprime sa conscience" écrit K. ELHADJ (cité par ABOU S. 1961 p214). Il estime que la notion de langue maternelle n'est pas à prendre au sens physique ou ethnique mais dans un sens méta-ethnique ou métaphysique, à savoir exprimer totalement la personnalité de l'homme. En ce qui nous concerne, la force du facteur linguistique comme définisseur de l'identité culturelle des Algériens, est liée aux rapports qu'il entretient avec d'autres critères de cette identité. La langue arabe enseignée est la langue du Coran, le livre sacralisé tant par les arabes que par les berbères. L'éducation, de tout enfant né et élevé dans un milieu familial algérien, lui est présentée comme strictement religieuse. La langue arabe est l'élément intégrant de ces valeurs. Donc, c'est dans cette langue que tout Algérien, qu'il soit d'expression arabophone ou berbérophone, exprime non seulement sa foi, mais aussi, tout un système comportemental.

QUELLE LANGUE DOIT-ON ENSEIGNER ?

Il ne s'agit pas ici de minimiser à tout prix l'importance des difficultés que rencontrent nos enfants dans l'apprentissage de la langue scolaire. Les différences linguistiques partielles et totales mentionnées plus haut, entre les langues maternelles des enfants et la langue scolaire, peuvent effectivement être, dans certains cas, sources de confusion. Mais il ne faut pas non plus dramatiser les conséquences. Dans son étude sur l'importance de l'origine berbérophone de l'enfant tunisien, dans la réussite ou l'échec scolaire, PENCHEON (T. G. PENCHEON 1983 p24) est arrivé à des résultats contraires à ceux qu'on pouvait attendre. Ces enfants qui apprennent très vite à se servir des deux langues, réussissent mieux dès le début de leur scolarité et ne subissent aucun retard par rapport à leurs camarades d'expression arabophone. La connaissance du

berbère constitue, au contraire, un enrichissement et un acquis qui les distinguent de leur camarades d'expression arabophone. Une des explications possibles à ces constatations est basée sur les hypothèses suivantes :

tout d'abord, toute question de langue, non pas en tant que système mais plutôt en référence à ceux qui l'utilisent, s'avère en fait extrêmement délicate. MOUNIN (1975) et DOUGHTY (1974) entre autres, insistent sur le fait qu'il existe une profonde intimité entre l'être humain et l'idée qu'il se fait de sa langue (Cité par GAZABON B. et autres 1980). Pour PORCHER (PORCHER L. 1983 p140) "l'apprentissage d'une langue dépend fortement de la position que l'élève occupe par rapport à cette langue". On note à ce propos que pour définir chez l'enfant la langue maternelle par rapport à la langue seconde, il ne s'agit pas de mesurer le degré de maîtrise de l'une par rapport à l'autre, car ce n'est pas seulement les caractéristiques linguistiques d'un système qui seraient déterminantes, même si elles constituent une variable importante, il y a aussi la place qu'occupe la langue dans la vie du locuteur, ce qu'elle représente pour lui; la langue reconnaît une fonction affective et culturelle qui pour une grande part, demeure implicite mais présente; ensuite, il est de plus en plus généralement admis que ce n'est pas le bilinguisme mais bien les circonstances de vie y compris l'apprentissage linguistique en tant que phénomène social qui provoque les conflits qui sont à l'origine des problèmes linguistiques et culturels (HAMERS J. F. et BLANC M. 1984). Il ressort d'ailleurs de plusieurs observations, notamment celle du neurologue canadien WILDEER-PENFIELD (Cité par TITONE R. 1972 p139) que pour un cerveau jeune, l'apprentissage de deux langues ou trois langues, n'est pas plus difficile qu'une seule. C'est ainsi que les experts tel que WILDEER-PENFIELD et C.ROBERT, se sont mis d'accord pour penser qu'en plus de la plasticité cérébrale et psychologique, chaque individu est doté de motivations adéquates pour n'importe quel type d'apprentissage pourvu qu'il soit fondé sur une pédagogie définie avec un esprit didactique qui tient compte des principes didactiques généraux propre à l'école primaire.

Cependant, à la question posée : qu'entendons nous par posséder une langue comme instrument de communication ROULET (ROULET E. 1980) propose en réponse trois conditions essentielles, entre autre, être capable de comprendre et d'utiliser les énoncés appropriés à certaines situations de communication. Si l'on s'accorde, donc, sur le fait que l'apprentissage d'une langue est un véritable conditionnement social et familial, l'apprentissage de l'arabe est désavantagé, il ne bénéficie pas de la multiplicité des interactions verbales et de l'intérêt vital que celles ci présentent en milieu naturel. Or, parler en situation, reste l'un des principes pédagogiques fondamentaux dans l'apprentissage d'une langue de communication. Mais est ce que cela veut dire qu'on plaide les partisans d'un enseignement pur et simple des langues familiales?

En réalité, l'enseignement des langues familiales pose premièrement le problème de l'écriture. Certes, il existe quelques textes en arabe dialectal notés en caractère arabe mais il sont très insuffisants. Il y a trop de parlers maghrébins sur lesquels on manque de documents et de recherches. Ce problème est encore plus vif, pour le berbère qui, traduisant une civilisation orale, ne dispose d'aucun système d'écriture propre. Là encore, l'extrême diversité des parlers arabes et berbères pose le problème du choix d'une forme qui correspond à toutes les variétés. Or pour le moment, l'enseignement ne dispose pas encore d'instruments d'analyse critique. Qui le fait ? à quel niveau ? Quand ? Jusqu'à présent, il ne peut s'agir que de recommandations.

Deuxièmement, ne serait-il pas malveillant d'essayer en toute bonne foi ou par ethnocentrisme, d'enfermer l'enfant Algérien dans des registres familiaux en ces moments de mondialisation des langues, des cultures et des idéologies, à une époque où l'homme aspire à une civilisation inédite et universelle !

La langue arabe, donc, langue de culture et de civilisation et même de communication dans le monde d'aujourd'hui, doit être enseignée prioritairement. Cela, par contre, ne veut pas dire substituer la langue familiale de l'enfant par un arabe classique intégral. L'émergence d'une langue qui n'exprime pas le vécu de l'enfant serait un danger. Nos enfants ont, sans doute plus facilement accès à la communication orale celle du dialogue familier qui même s'il ne s'appuie pas sur une écriture est porteur d'une réalité historique, culturelle et physique du peuple Algérien.

APPRENTISSAGE D'UN ARABE LANGUE DE COMMUNICATION

En réalité, il serait plus logique de chercher à transmettre une langue qui repose sur l'équilibre entre un attachement à une culture et une civilisation d'une part et à l'expérience spécifique et confronté d'autre part. Théoriquement, ceci est très simple, il n'en est pas de même pratiquement sur le plan pédagogique. La question principale qui se pose tout naturellement, est par quoi commencer ?

Evidemment partir du langage parfaitement fonctionnel à l'intérieur de la culture familiale pour arriver à l'inter-compréhension par les variétés dialectales à l'écriture et à la lecture de l'arabe écrit unificateur, doit être un principe de base. Pédagogiquement, c'est une nécessité pour respecter la personnalité de l'enfant et psychologiquement favoriser son intégration scolaire et familiale. Partir de la langue familiale présente également aux enseignants l'avantage de faire prendre conscience à l'élève de la diversité des registres constituant son univers linguistique ce qui lui permettra une appropriation ultérieure plus complète de la langue dans sa globalité.

La deuxième question qui se pose : comment peut-on rapprocher dans l'esprit de l'élève les différentes variétés de langues ? Dans cette

perspective, on pense que la distinction des codes devrait être suivie d'une comparaison des différentes idiomes en présence, ce qui implique notamment la mise en oeuvre d'une pédagogie de différence. Dans cette approche, l'enseignant doit le plus souvent possible indiquer les ressemblances et les différences entre les différentes variétés. Ces derniers doivent être portés à l'élève selon les âges et les niveaux de langue. La communication est enrichissante, elle permet de mieux approcher l'apprentissage de l'arabe littéral, grâce à une confrontation constante par différence ou analogie entre les formes : Arabe écrit, Arabe dialectal et berbère. L'enseignement aura tout intérêt à unifier au plus possible les champs lexicaux communs aux différents idiomes constituant l'univers linguistique de l'élève, en tentant surtout d'élaborer une langue intermédiaire, censée répondre plus au moins à tous les besoins, comportant différents registres linguistiques, certes, différenciés mais liés par des contrastes et des ressemblances.

CONCLUSION

Pour conclure on peut déplorer deux faits importants :

tout d'abord, malgré l'importance réelle de l'articulation des facteurs linguistiques et culturels dans l'explication des différents apprentissages des langues à l'école, lui accorder une importance particulière serait erroné, car cela risque de minimiser le rôle du reste des facteurs et notamment des conditions d'apprentissage. Les causes des difficultés d'apprentissage de la langue arabe dans les écoles Algériennes sont à prendre comme un ensemble d'éléments en interaction qui interviennent comme facteurs favorisants. Chacun pris séparément n'ayant pas en lui-même le pouvoir explicatif. Il s'agit donc, non seulement, de prendre en compte chacune des caractéristiques : sociale, linguistique, culturelle et pédagogique, mais aussi de tenter surtout de les situer dans le réseau de situations : social, économique, pédagogique, institutionnel et même politique qui les détermine;

- le second fait qui nous paraît plus déplorable, est celui de considérer que la scolarisation des enfants Algériens et celle d'enfants de migrants en France et aux Etats-Unis ainsi que celle des populations créolisées (la Louisiane et la Guyane) relève de la même analyse (GREFFOU 1989 p115). Les difficultés d'apprentissage des langues chez les enfants de migrants ou des populations créolisées, proviennent en grande partie des conditions dans lesquelles se déroule cet apprentissage. Le processus d'inadaptation scolaire de ces enfants comporte deux volets : d'une part, la persécution exercée à l'encontre de la langue familiale dévalorisée au profit d'une seule langue dominante, majoritaire et survalorisée, et d'autre part, l'occlusion soigneuse du modèle culturel familial, dans le discours scolaire au profit notamment du modèle culturel dominant.

Le rejet de la langue familiale de ces enfants n'est pas traumatisant uniquement par l'évacuation physique de la langue familiale mais surtout par la dévalorisation implicite dans le discours scolaire de la langue et de la culture familiale. Or, et comme on vient de démontrer plus haut, il n'est pas du tout le cas pour l'enfant Algérien. Les conditions de socialisation linguistique et culturelle ainsi que les conditions dans lesquelles l'enfant Algérien apprend la langue arabe à côté des langues familiales, sont tout à fait différentes des conditions : linguistique, culturelle, socioéconomique et politique dans lesquelles sont occupés les enfants de migrants et ceux des populations colonisées.

Ceci par contre ne veut pas dire qu'on plaide les partisans d'un arabe classique intégral. Il est nécessaire d'éviter tout refoulement systématique des pratiques langagières familiales pour respecter l'enfant, l'enrichir au lieu de le complexer. La référence aux langues maternelles est une nécessité. Nul ne peut nier leur importance par rapport à l'enfant, ni leur enracinement, ni leur richesse. La puissance de ces langues réside dans leur rôle de conservatrices d'une mémoire collective exprimant toute l'identité socioculturelle algérienne à travers non seulement le vécu verbal mais surtout à travers l'ensemble des pratiques sociales. Le plus dangereux serait, alors, l'opposition rigide de la langue nationale aux langues familiales. L'objectif devait être de favoriser l'expression linguistique et culturelle tout en gardant l'aspect unitaire du peuple Algérien dans le cadre national, berbère et arabo-musulman dans un cadre ethnique, culturel et historique : l'émergence d'une langue qui constitue un noyau autour duquel se forme une seule référence linguistique et culturelle qui pose les repères d'une identité d'origine à laquelle se réfère l'enfant Algérien.

REFERENCES

- 1)- ABOU.S. Le bilinguisme arabe français au Liban, ed Puf . Paris. 1962.
- 2)- 'ABOU.S. L'identité culturelle : relation inter-ethniques et problèmes d'acculturation, ed. Anthropos . Paris. 1981.
- 3)- BASSET.A. La langue berbère.Partie 1, ed Dawsons of Pall Mall.London.1969.
- 4)- BALKANE. L. Les effets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles, ed Aimav. Bruxelles. 1974.

- 5)- BEBEL-GISLER.D. La langue créole force jugulée: étude socio-linguistique des rapports de force entre le créole et le français aux antilles, ed L'harmattan.1967.
- 6)- BEZIER.M.etVAN-OVERBEKE.M. Le bilinguisme essai de définition et guide bibliographique.Cahier de_l'institut des langues vivante+s. Louvain.1968.
- 7)- BOURDIEU.P. La sociologie de l'Algérie, ed Puf. Paris. 1985.
- 8)- BOUTON. C.P. Le développement du langage: aspet normaux et pathologiques, ed Masson. Paris. 1976.
- 9)- BOUTEFNOUCHET.M. La famille algérienne: évolution et caractéristiques récentes, ed S.N.E.D. Alger.1982.
- 10)- BOUZAR.W. La culture en question, ed Silex. Paris.1982.
- 11)- CAMILLERIE.C." Crise socioculturelle et crise d'identité dans les sociétés du tier monde : l'exemple des sociétés maghrebines", In Psychologie française .N°34.1979, pp259-269.
- 12)- C.E.R.I. Les enfants de migrants à l'école. O.C.D.E. Paris. 1987.
FITOURI.C. Biculturalisme, bilinguisme et éducation, ed Delachaux et Niestlé. Paris. 1983.
- 13)- GARMADIS.(S/Dir) Language in Tunisia, Imprimerie de Tunis.Tunis.1983.
- 14)- GAZABON. B. Le français parlé en situation minoritaire, Vol 2 . Ministère de l'éducation .Ontario . 1980.
- 15)- GREFFOU.M L'école algérienne de Ibn-badis à Pavlov, ed Laphomic. Alger.1989.
- 16)- HAMERS.J.F." Un modèle socio-psychologique du developpement bilingue" In Langage et société. N° 43.Mars 1988 pp91-100.
- 17)- HAMERS.J.F. et BLANC..M.Bilingualité et bilinguisme. ed Mardaga.Bruxelles.1984.
- 18)- HASSOUN.J. Fragment de langue maternelle : Esquisse d'un lieu, ed Payot. Paris.1979.

- 19)- KHATIBI.A(et collaborateurs) Du bilinguisme, ed Denoël.Paris.1985.
- 20)- KHELLIL.M. La kabylie où l'ancêtre est sacrifié, ed L'harmattan. Paris. 1979.
- 21)- LABOV.W. Le parler ordinaire:la langue dans les ghettos noirs des états unies, ed De Minuit. Paris.1978.
- 22)- MACKEY.F.W. Bilinguisme et contact des langues, ed Klincksiek.Paris. 1970.
- 23)- MACKEY.F.W. Langue, dialecte et diglossie littéraire. C.I.R.B.Qubec.1975.
- 24)- MARCAIS.PH. Esquisse grammaticale de l'arabe maghrébin . Librairie d'Amérique set d'orient.Paris. 1977.
- 25)- PETIT.O. Présence de l'islam dans la langue arabe. Librairie d'Amérique et du d'orient.Paris.1982.
- 26)- PENCHEON.T.G. (et collaborateurs) "La langue berbère en Tunisie et la scolarisation des enfants berbérophones". In Language in tunisia. Imprimerie de Tunis. Tunis.1983.
- 27)- PORCHER . L. "La scolarisation des enfants des travailleurs migrants en Europe : L'interculturalisme et la formation des enseignants. In Pédagogie différenciée. I.N.R.P. Paris. 1983
- 28)- RIGUET..M. Attitudes et représentations liées à l'emploi du bilinguisme: analyse du cas Tunisien. Publication de la sorbone.Paris. 1984.
- 29)- ROULET.E. Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée, ed Hatier.Paris.1980.
- 30)- SAADA.E.Les langues et l'école:bilinguisme inégal dans l'école algérienne, ed Peter Lang.Berne.1983.
- 31)-SALAMA - GAZANT.T. La psycho - linguistique, ed Klincksieck. Paris.1972.
- 32)-SIGUAN.M.etMACKEY.W.F.Educationet bilinguisme.U.N.E.S.C.O. Paris. 1986.

- 33)- LE THOMET. La question des langues dans l'Afrique du nord.
Extrait de l'Afrique française. 1935.
- 34)- TITONE.R. Le bilinguisme précoce, ed CHARles Dessart. Bruxelles.
1972
- 35)- TOZZI.M. Apprendre et vivre sa langue, ed Syros.Paris.1984.
- 36)- VAN-OVERBEKE.M. Mécanismes de l'interférence linguistique, ed
Fragua.Madrid.1976.
- 37)-WALD.P.etMANESSY.G. lurilinguisme,normes,situations,stratégies,
ed L'Harmattan.Paris. 1979.