
L'éducation au plurilinguisme dès l'enfance : des réalités aux moyens d'agir (Maghreb, particulièrement l'Algérie)

Marie BERCHOU⁽¹⁾

Introduction

Nous savons, depuis près de quarante ans, que les compétences¹ cognitives et langagières construites dès l'enfance dans la langue d'usage première sont un appui essentiel dans les apprentissages premiers, que ce soit les savoirs de base en matière spatio-temporelle, en calcul et sciences, ou en perfectionnement langagier. Ce perfectionnement se continue avec l'apprentissage d'un langage détaché de l'ici-maintenant, décontextualisé ; donc, cela suppose d'avoir élaboré une capacité d'abstraction et d'avoir appris à supporter la perte temporaire, le manque. Voilà ce que nous apprend la psycholinguistique et on peut consulter l'article très dense et complet d'Harriet Jisa (2003, p. 115-132) qui est ouvert sur l'interculturel, et examine l'acquisition du langage chez des enfants de langues premières variées. On comprendra ainsi qu'il est bon que ce perfectionnement se vive d'abord dans la langue 1, et devance l'apprentissage souvent trop soudain et violent d'une ou plusieurs autres langues (voir par ex. les travaux de Colette Noyau, <http://colette.noyau.free.fr>, notamment sur la Mauritanie, et dans le cadre

⁽¹⁾ Centre Interlangues - Texte, Image, Langage (EA 4182), Université de Bourgogne.

¹ Il nous faut rappeler une définition minimum de la notion de compétence convenant au milieu scolaire et des apprentissages : « une caractéristique individuelle ou collective attachée à la possibilité de mobiliser et de mettre en œuvre efficacement, dans un contexte donné, un ensemble de connaissances, de capacités et d'attitudes comportementales » (Aubret, Jacques, *Cahier de l'Asdifle* n° 20, 2009, p. 176).

de l'initiative ELAN² impulsée par l'OIF (Organisation internationale de la Francophonie ; et pour l'Afrique subsaharienne) les travaux de Bruno Maurer sur la didactique intégrée. C'est pourquoi, il importe que *ces compétences issues de l'enfance (et plus ou moins bien développées ensuite) soient prises au sérieux par le système scolaire* qui, au minimum, reconnaîtrait leur existence, et, mieux encore, en *tiendrait compte pour la suite* des enseignements et apprentissage langagiers.

Est-ce le cas actuellement au Maghreb, et plus précisément en Algérie ? On peut craindre que non : les compétences préscolaires construites dès l'enfance sont souvent ignorées, négligées ; en effet, ni les acquis à l'oral, ni les savoirs déjà là ne sont conscientisés, en outre, la langue ou les langues de la famille et du milieu proche sont en position défavorable vis-à-vis de l'arabe à apprendre, langue nationale. On voit ainsi dans le corpus vidéo de la thèse de Meriem Stambouli (2010, UFC, Besançon) combien des élèves algériens de sept-huit ans sont paralysés à l'idée d'oser utiliser l'arabe comme le demande l'enseignante en français quand ils ne savent pas répondre à une question.

On le sait, il y a des obstacles, souvent liés à l'Histoire, obstacles, pour la plupart, connus : la diglossie arabe-arabe (ou amazigh-arabe, chaoui-arabe, etc.) ; la vocalisation vs le système des voyelles (pour les langues vocaliques dont le français) ; la flexion désinentielle vs le système des déterminants ; les positions énonciatives différentes du locuteur et encore plus de l'apprenant dans une langue vocalique / dans une langue consonantique, etc.

Pourtant, *l'apport initial de l'enfance* est essentiel. Mais trop souvent, les réalités de l'acquisition du langage par les enfants (par chaque enfant) sont réinterprétées après amalgame aux paroles et certitudes circulant dans la société, la famille, les médias, et autres autorités. Or, il nous faut partir résolument de l'enfance, observer les enfants, noter ce qu'on observe. Ensuite, il est opportun de confronter ces réalités de l'apport initial de l'enfance aux formes et formations de l'école, afin de repérer là où l'école peut évoluer pour le bien de tous : il n'est plus possible de repousser durablement une langue quotidienne au motif que la langue nationale est quelque peu différente et que sa variété noble est écrite. En clair, le milieu et l'École pourraient être davantage en interaction pour offrir aux jeunes élèves un meilleur passage de la langue 1 à la langue de scolarisation, et au-delà, ensuite, aux différentes matières apprises, y compris les autres langues.

² <http://www.canalc2.tv/video/13228>

Au total et pour conclure, *il ne faudrait pas négliger les atouts présents dans l'espace maghrébin*, en particulier la formidable capacité d'adaptation de sa population et sa vitalité, les *relations* concrètes avec le pays d'en face, la France et ses habitants, le réseau dense d'écoles et de centres de formation des maîtres. Et donc, il est important de privilégier la vie porteuse d'avenir, avec le courage de la former le mieux possible.

Les réalités : l'acquisition du langage se joue dès la toute petite enfance

Avant l'école, il n'y a rien, croit-on. Or, il y a l'essentiel, et le taire ne sert pas à le protéger, mais à le mettre en tension, et à créer du conflit chez les enfants. L'essentiel, qu'est-ce donc ?

- *La communication non verbale et la capacité d'écoute, de décryptage*, développée par tout nourrisson au développement sain ;

- *les dons cognitifs initiaux* (cf. Jisa, p. 2003 ; v. supra) et, dès le début, « une disposition active à rechercher des moyens en vue d'une fin, d'un but » (Bruner, 1987 : 28) ;

- *leur lien avec le développement enfantin dans son ensemble*. Apprendre à parler, à écouter, à comprendre, c'est apprendre à être, être soi, et être avec. Sur ce point, on peut voir encore Harriet Jisa, dans la revue *Terrain* n° 40, *Enfant et apprentissage*, 2003 : « Acquisition du langage. Ce que l'enfant nous apprend sur l'homme ». En matière de développement de l'enfant et de sa capacité langagière, « l'acquisition de la parole a des relations étroites avec un nombre important d'autres capacités à développer : mémoire, attention, catégorisation, socialisation, etc. » (ibid.) On l'aura compris, il s'agit de la pensée, la façon de voir le monde, la ou les manières de résoudre les problèmes, la ou les relations à autrui différenciées selon l'interlocuteur. Ainsi, pour obtenir quelque chose (un gâteau, par ex.), on peut demander gentiment, crier, pleurer, faire son cinéma (*il m'a battu, je me suis fait mal...*), ou alors aller chercher le gâteau. Que voit-on dans ces exemples ? L'activité langagière est d'emblée sociale, relationnelle, elle manifeste la personnalité et les choix de l'enfant ; en particulier, elle fonctionne comme possibilité alternative à l'activité motrice.

Il y a quelques dizaines d'années, une représentation trop sexuée de l'enfance amenait souvent à tenir pour acquis que les petites filles étaient dans la parole et la communication, tandis que les petits garçons étaient dans le geste, l'activité motrice. En réalité, ce n'est pas exact... sauf si la famille, l'environnement, les médias, etc., imposent d'une façon ou d'une autre un tel modèle. Et l'on entend répéter : *une petite fille ne joue pas à*

des jeux violents, un garçon ne pleure pas. Mais j'ai eu une élève algérienne (en Algérie), qui jouait au foot -très bien- et n'hésitait pas à frapper les garçons qui l'empêchaient de faire ce qu'elle avait décidé. Aujourd'hui, elle est mère de famille et ne joue plus guère au foot, sauf si cela lui est gentiment demandé (et si le cœur lui en dit).

Ainsi, dès la toute petite enfance, des *compétences* se créent et prennent forme, avec des rôles et des scénarios de communication privilégiés (cf. Bruner, 1987, p. 109 et s., tr. fr). Le tout se déploie dans le moule social, culturel local et familial où vit chaque enfant. Cela peut se constater en observant une cour de récréation d'école enfantine ou des groupes d'enfants qui jouent :

- négocier,
- résoudre un problème (concret, et en fonction de l'âge des enfants),
- entrer en relation,
- organiser un jeu,
- dissimuler,
- inventer...

On peut relier ces compétences acquises en action avec le *learning by doing*, apprendre en faisant, dans des activités situées : le tout s'ancre dans les travaux de Dewey sur la valeur de l'expérience, objet et moyen de développement car « chaque expérience faite modifie le sujet et cette modification, à son tour, affecte la qualité des expériences suivantes, le sujet étant un peu différent après chaque expérience de ce qu'il était auparavant ». (1938, p. 79) ; les travaux en faveur de l'école active de Freinet (1896-1966) ; et les travaux de neurosciences sur la plasticité cérébrale le confirment³, l'être humain ne cesse de se transformer, d'apprendre, et modifie ses connexions neuronales.

Mais, sauf si le transfert entre l'extérieur de la classe et l'intérieur est organisé (comme l'avait fait le pédagogue Freinet), les enfants ne transfèrent pas ou peu ces compétences dans la salle de classe, même s'ils les utilisent en récréation. Il semble même que tout ce qu'ils savent et savent faire en dehors de la classe reste à la porte de celle-ci et c'est bien dommage. Les enseignants malins observent les élèves dans la cour ou dans le quartier et cela les éclaire. De façon plus scientifique - cette science capable d'observer le réel de façon réglée, donc une pratique -, citons la thèse de Narajan Alex Laurence (étudiant seychellois qui avait

³ Sur ce point, on peut se référer au site du Collège de France, les conférences de Stanislas Dehaene. On peut aussi lire des ouvrages comme : Ansermet P. ; Magistretti F., *À chacun son cerveau*, Le Livre de poche, 2004.

lui-même eu à souffrir d'un arrachement à sa langue 1 et d'une scolarisation précoce en langue de scolarisation, l'anglais), sur les réseaux élèves et leurs activités hors de la classe : *Pratiques d'appropriation de la langue 2 en interactions par des ENAF* à travers leurs « réseaux sociaux » en périmètre scolaire, dans et hors la classe (ENAF, enfants nouvellement arrivés en France)*, disponible sur : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00959949/document>, et article complémentaire ici : *Études de linguistique appliquée* n° 168, déc. 2012, <https://www.cairn.info/revue-ela-2012-4-page-431.htm>

Et peut-être tenons-nous ici une des voies pour relier extérieur et intérieur de l'école ? Cela permettrait une continuité dans le développement des compétences déjà là, ainsi qu'une meilleure confiance en soi des enfants. Mais est-ce possible aisément ? Y a-t-il des freins ? Considérons maintenant l'école au Maghreb, et plus précisément en Algérie, aujourd'hui. Un bon appui est le corpus étudié par Meriem Stambouli dans sa thèse sur une école primaire de Mostaganem. On y constate, par exemple, que les enfants ne mêlent pas les langues : le français, c'est le français, et l'arabe (dialectal ou pas) c'est l'arabe, et quand l'institutrice dit à un élève pour l'aider « dis-le en arabe », celui-ci se tait, littéralement il est sans voix (il ou elle, selon les cas). Alors, est-ce si facile de construire un plurilinguisme qui respecte l'élaboration langagière première, ce flux de parole et de communication que la naissance inaugure ?

À l'école : parvenir à construire le plurilinguisme, ou continuer à laisser détourner le fleuve ?

Pourquoi les compétences cognitives, communicatives et langagières développées dès la toute petite enfance ne sont-elles pas transférées dans la salle de classe ? La première raison est quasi-évidente (mais méfions-nous des évidences, elles peuvent aussi faire écran à d'autres phénomènes), c'est qu'elles sont liées au parler quotidien et à la vie qui l'accompagne, donc mal considérées, dévalorisées. Traditionnellement, cette vie immédiate n'a pas droit de cité en classe, et il a fallu un Mouloud Feraoun pour oser la dire avec talent (en français, langue tierce, apprise à l'école). En effet, la tradition scolaire est de suspendre les appartenances de chacun pour lui permettre l'accès aux savoirs élaborés, construits, conquis (laissons de côté les écoles coraniques où s'enseignerait un savoir total). Mais cette suspension des appartenances ne peut se faire sans avoir au préalable reconnu qu'il existe quelque chose avant et que ce quelque chose est digne d'attention.

Revenons quelques décennies en arrière : la question des langues était prégnante, que ce soit en France (sous la III^e République, jusqu'à la Seconde guerre mondiale) ou dans les écoles françaises en Algérie jusque dans les années cinquante. Pourquoi ? La plupart des petits élèves ne parlaient pas le français, mais la langue de leur province ou de leur région⁴. Cependant, l'état de la société et des mœurs faisait accepter la rudesse du passage de la langue 1, familiale, à la langue 2, scolaire, et en général, les formes diverses de la contrainte. En outre, l'école et les savoirs qu'elle offrait étaient valorisés, ils donnaient du travail, et une place dans la société. Ce n'est plus le cas aujourd'hui. L'éducation, le savoir et le travail ne sont plus une valeur puisque les sommets de la société ne sont plus habités de personnes méritantes en ces domaines. De façon concomitante, les médias, la libéralisation de l'éducation et la mondialisation ont contribué à changer la donne. On pourrait ajouter d'autres facteurs, mais les lecteurs algériens seront les mieux placés pour les dire.

Aujourd'hui, il y a plus que cette dévalorisation des savoirs et de l'effort, et ces facteurs pèsent de façon défavorable :

- L'école est un autre monde que l'univers spontané et libre des enfants, c'est le monde de la contrainte non comprise, qui paraît sans but, mais aussi du « comme si », auquel les élèves ne croient plus car la société n'est plus stable et ne leur offre que peu d'ouvertures ; donc, ils apprennent vite à répondre aux contraintes et au « comme si » par des stratégies de faire-semblant, et à limiter les effets des apprentissages par le recours aux médias séducteurs ;

- il reste également des opinions familiales et sociales habituelles mais erronées sur le développement de l'enfant : il s'agirait de passages successifs, de la maison à la rue, de la rue à l'école, et aussi, avant six ans, du classement socio-familial des enfants en *garçons / filles*. *Le garçon doit quitter le côté des femmes, et la fille doit s'y encastrier*. Chacun sa limite, chacun ses possibilités... Cela date. On n'est plus au temps de l'éducation traditionnelle décrite par Nefissa Zerdoumi (*Enfants d'hier*, 1982), mais avons-nous progressé en matière d'apprentissages ? Il ne semble pas. Mais j'espère me tromper.

Reprenons cette distinction entre maison et école, c'est un itinéraire de développement détourné :

⁴ On peut lire bien sûr Mouloud Feraoun, *Le Fils du pauvre* (édulcoré à l'époque de ses passages les plus violents pour parution), mais aussi, sur une situation analogue en France, il y a cent ans (à partir des lois Jules Ferry sur l'école pour tous), *Le Cheval d'orgueil* de Pierre Jakez-Hélias, qui raconte une telle enfance, peut-être de façon plus abrupte que Mouloud Feraoun, devenu à son tour enseignant, avec sa sensibilité et aussi sa raison.

- *La maison, son parler, ses habitudes, ses formats, scripts et scénarios* (Bruner) : en quelle langue, direz-vous ? La L1 de la famille (darija, berbère, chaoui...) avec parfois des apartés adultes en langue(s) plus soutenue(s) ou différente, selon les programmes de télévision.

- *La maison et la cour, et la rue, les voisins : parler, jouer, échanger, négocier...* Selon le quartier habité, les discussions, les jeux, les échanges avec les commerçants vont être différents. Certains enfants apprendront déjà des versets en langue sacrée, d'autres non.

- *Et l'école* : l'entrée à l'école sonne à la fois comme une fierté et une menace, « tu es un grand, une grande, maintenant, c'est sérieux, tu vas aller à l'école, tu seras sage... pas bouger », etc. En général, l'accent est mis sur le comportement (être sage, ne pas s'agiter) plutôt que sur les apprentissages. Ce silence-là pourrait déjà être mis en question : par des réunions avec les parents des futurs élèves de primaire, pour des explications de la part des enseignant-e-s ; il s'agirait d'expliquer l'importance d'apprendre le langage normé ; une autre langue, parent ou pas de la langue familiale ; il s'agirait aussi (mais cela ne dépend pas des enseignants, hélas) d'instaurer un temps d'adaptation pour les enfants afin que la première année puisse permettre l'acquisition des savoirs fondamentaux en une langue déjà familière. La difficulté est, bien sûr, les écoles de quartiers où coexistent plusieurs langues 1. Alors il faut susciter les vocations de sociolinguistes afin que des études de terrain soient menées partout où c'est nécessaire.

Sinon, nous continuerons à dégoûter les enfants de l'école et maintiendrons en eux l'idée que c'est seulement en dehors de l'école qu'ils peuvent vivre la liberté, celle de l'oral, des échanges, des amitiés. Nuançons : une partie des enfants ; car certains réussissent ; sont-ils majoritaires ? je laisse répondre les personnes qui savent.

Avant l'école, se construit un rapport entre oral et pratique que l'école néglige, explique Lahire en 1993 dans *Culture écrite et inégalités scolaires* : la langue s'emploie dans la pratique, y compris en la commentant en situation, comme font les tout-petits lorsqu'ils jouent. On retrouve ici les débuts de l'acquisition du langage : une activité orientée vers un but.

Il nous faut donc prendre en compte cette logique de l'oral mise dans l'ici-maintenant. Alors que l'écrit nécessite d'apprendre à *composer* (double sens : anticiper, préparer, organiser ; et aussi équilibrer, anticiper les remarques et objections), et plus même, il s'agit d'apprendre à *se représenter l'activité à mener*. Il s'agit donc d'une spontanéité réfléchie, construite, car le premier mouvement n'est pas toujours l'authentique, il est configuré par l'acquis, culturel et socio-familial. C'est l'habitus de

Bourdieu, bien connu désormais (« sens du jeu », 1985, p. 79) et la page citée relie les stratégies à cet habitus. L'auteur ajoute (page citée) que ce sens du jeu « s'acquiert dès l'enfance, en participant aux activités sociales. [...] Cela suppose une invention permanente, indispensable pour s'adapter à des situations indéfiniment variées, jamais parfaitement identiques » Mais l'adaptation a des limites, en particulier, elle appartient à chacun et il serait intelligent de ne pas dépouiller les enfants de cette capacité d'adaptation quand ils entrent à l'école, mais d'ouvrir des transitions. Ce n'est pas perdre du temps, mais en gagner.

Ainsi, pour entrer dans la norme et les modèles de l'école, le forçage et la brutalité apparaissent comme les pires moyens : quel adulte veut-on créer, un clone, un révolté ou un citoyen responsable ? Il est, en outre, absurde de délaissier tout ce qui a permis le développement de chaque enfant. Des élèves résistent, ouvertement ou de façon plus diffuse, souterraine, masquée. En classe, le langage, la langue et les langues se développent dans des activités déconnectées de la pratique, hors le flux de la vie. L'apprentissage souffre, les élèves aussi. Encore heureux s'ils ont des parents qui aident, et qui valorisent l'école, expliquent que le travail et la contrainte vont produire des effets. Il faut bien dire que c'est rarement le cas, tant les parents valorisent le comportement davantage que les apprentissages.

On comprend dès lors pourquoi il est violent et contre-productif de réfréner les conduites langagières de l'extérieur, rue, maison, famille, sans créer de passerelle entre les deux mondes des enfants en développement. Certains pays ont essayé avec succès la didactique intégrée (voir Maurer, 2007). Mais quelle didactique intégrée ? Tant que la société civile et politique en ses plus hauts niveaux n'a pas intégré et pacifié ses rapports aux langues, cela paraît difficile. L'arabe, langue nationale, pèse de tout son poids sur les langues réellement parlées et comprises par les enfants tout au long de leur enfance, et ensuite dans les espaces libres de leur vie. Pourtant, entre langues chamito-sémitiques aux racines parentes (c'est-à-dire : arabe, *darija*, berbère, maltais, hébreu) et aux graphies plurielles (trois alphabets), il devrait être possible d'élaborer des passerelles pour apprendre et faire apprendre, par exemple, lors d'une première année primaire de transition :

- les savoirs fondamentaux : arithmétique, sciences et posture scientifique d'observation des phénomènes naturels (selon la question : comment se produit ce phénomène ? par exemple, la pluie), et structuration de la parole en L1 (apprendre à raconter / écouter sans interrompre / répondre...);
- la langue nationale, qui deviendra progressivement langue des apprentissages ;
- les autres langues interviennent plus tard, mais avec une attention particulière à celles qui seront langues d'étude par la suite.

Cette progressivité permettrait aussi de mieux élaborer le passage à l'écrit (lecture, graphie, écriture), et d'abord de mieux le présenter. En effet, l'écrit n'est pas seulement ni directement une transcription de l'oral (je dis « une » transcription car le maltais, langue chamito-sémitique riche de proximités avec ses voisines, s'écrit en alphabet latin étendu, pour ne rien dire des inventions produites par les jeunes internautes). Il y a des règles, des normes, parfois des structures différentes, plus ou moins parentes, à reconnaître. Abdelwahab Meddeb dans *Du bilinguisme* (1985 : 115 et s.) rappelle avec justesse et sensibilité que « le palimpseste est une planche sur laquelle écrivent les enfants à l'école ». On ne saurait mieux dire : on écrit toujours sur de l'effacé. Mais éviter la violence qui bloque les apprentissages, ce serait une belle idée à mettre en œuvre.

Pour conclure – des atouts : adaptation et vitalité, individualisation, capacités de relation

Je ne pourrais mieux dire que Jacques Berque, arabisant né là-bas et qui y a passé la majeure partie de sa vie : « l'altercation et l'affinité avec l'Occident caractérisent depuis toujours les Arabes » (1989, p. 7), et « cet héritage de l'impérialisme [romain, arabe, ottoman, puis français] pourrait se convertir en anticipations d'un avenir mondial... [Car] la dépersonnalisation ne s'attache pas à l'intime usage des langues étrangères, mais aux conditions où il s'exerce » (1980, p. 65). Or, sur les conditions de l'usage des langues, l'Algérie et les Algériens ont la pleine maîtrise : après une phase post-Indépendance où il a fallu affirmer la primauté de l'arabe, langue nationale, le temps est, peut-être, venu d'entendre enfin la pluralité des voix et des parlers afin que la formation des jeunes générations évite tout à la fois l'échec, le dogmatisme et le désespoir d'une perte violente jamais dite et impossible à compenser. Car le rejet des langues étrangères une fois adultes s'appuie sans doute sur la blessure première de la langue première détournée, écrasée, méprisée.

Alors que manque-t-il ? Il faut juste commencer. Et d'abord, cesser de laisser détourner le fleuve langagier d'une population jeune, vivante et de lui redonner le sens du mot Espoir (Amel, prénom féminin en arabe). Car une Histoire arrêtée n'est pas une histoire saine, ni pour les personnes ni pour les peuples, et une culture qui se replie sur elle-même ou fuit risque à la fois le désespoir et la mort. Cela se désire, cela se légitime au vu des résultats scolaires et universitaires, cela s'organise. C'est une œuvre de longue haleine – raison de plus de s'y atteler sans délai.

Il y a tant de vitalité dans ce pays jeune, et tant de capacités d'invention, de relation, de renouvellement qu'il serait dommage qu'elles ne trouvent pas à s'employer, ou pire, qu'elles n'osent pas imaginer que c'est possible, que là où il y a une volonté, il y a un chemin.

Bibliographie

Ansermet, P. ; Magistretti, F. (2004). *À chacun son cerveau*. Paris: Le Livre de poche.

Belhadj Hacen, A. (2011). (dir.), *L'enseignement du français et de l'arabe à l'heure de la mondialisation*. Lille: Amifa. « Présentation », et Tamesna, D. « Diagnostic de quelques difficultés inhérentes au bilinguisme arabe- français en contexte scolaire marocain » (28-44). Berchoud, M. « Les ambiguïtés du français au Maghreb : enseignement, apprentissage, usages » (125-139).

Berque, J. (1980). *Langages arabes du présent*. Paris: Gallimard.

Bourdieu, P. (1985). *Choses dites*. Paris: éditions de Minuit.

Bruner, J.-S. (1987). tr. Fr, *Comment les enfants apprennent à parler (Child's talk, learning to use language, 1983)*, Paris: Retz.

Feraoun, M. (1954). *Le fils du pauvre*. Paris: Seuil.

Jakez-Hélias, P. (1975). *Le cheval d'orgueil*. Paris: Plon.

Jisa, H. (2003). Acquisition du langage. Ce que l'enfant nous apprend sur l'homme. *Revue Terrain* n° 40, consacré à « enfant et apprentissage » p. 115-132, et www.terrain.revues.org/1562

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon: PUL.

Maurer, B. (2007). *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée : langues africaines, langue française*. Paris: OIF éditeur. Disponible ici : http://eprints.aidenligne-francais.universite.auf.org/261/1/De_la_p%C3%A9dagogie_convergente_%C3%A0_la_didactique_int%C3%A9gr%C3%A9e.pdf

Meddeb, A. (1985). Le palimpseste du bilingue : Ibn Arabi, Dante. In *Du bilinguisme*. (Actes du colloque de Rabat, 1984). Paris: Denoël.

Stambouli, M. (2011). *Interactions didactiques en classe de français langue non*

maternelle (enfants de 7-8 ans) en école algérienne : compétences langagières visées et pratiques de classe. Thèse de doctorat, Dijon: UBFC.

Zerdoumi, N. (1982). *Enfants d'hier. L'éducation de l'enfant en milieu traditionnel algérien*. Paris: Maspero.

Document vidéo

OIF & université Paul Valéry Montpellier III, 2015, Initiative ELAN Afrique (OIF) : L'enseignement et l'apprentissage des langues dans les approches bi-multilingues.

08

Decembre
2017



ⵏⵔⵉⵏⵉⵙ ⵏ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵏ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵏ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵏ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ

ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵏ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ

تيمسال ن تمازيغت
Timsal n Tamazight

La langue tamazight et sa réception sociale : de la notation usuelle à l'écriture orthographique

*Sous la direction de
Prof. Abderrezak DOURARI*

ISSN 2392-5043
eISSN 2600-6650