LE BILINGUISME DE L'ENFANT D'ORIGINE ARABE ENTRE L'ÉCOLE ET LA FAMILLE

Dr. Mimoun BENDJILALI
Université Paris 8- France

1 – Les divers profils de l'enfant arabophone

La connaissance de l'acquis et de la situation linguistiques de l'enfant arabophone relève que cette situation peut varier d'un individu à l'autre.

Comme le précisait monsieur Chevènement lors d'une conférence de presse à l'occasion de la publication du rapport de J. Berque intitulé « l'immigration à l'école de la République », il faut distinguer « les véritables non-francophones, nouveaux venus, de l'ensemble des élèves d'origine étrangère, nés en France ou présents de longue date. Cette distinction est capitale... »

On peut pousser plus loin la distinction en considérant encore des différences au sein du groupe des arabophones nés en France ou présents de longue date.

On peut dire avant d'établir la liste des diverses situations de communication que le groupe des enfants arabophones ne se présente pas comme un groupe homogène.

D'après la lecture des questionnaires, il y a seulement deux familles pour lesquelles la mère n'est pas d'origine maghrébine. Dans tous les autres cas, les deux parents sont arabophones.

◆ Description des différents profils de l'enfant arabophone à partir des situations de communication dans le milieu familial :

1^{er} cas : les échanges familiaux se font essentiellement en arabe dialectal.

2^{ème} cas : l'enfant parle français à toute sa famille, mais les parents s'adressent à lui en arabe dialectal.

3^{ème} cas : le père ou/et la mère ne parlent pas ou mal le français, l'enfant va communiquer en arabe avec lui ou elle, et en français avec le reste de la famille.

4^{ème} cas : les parents communiquent avec l'enfant en kabyle (berbère) mais l'enfant parle toujours en français avec ses frères et sœurs.

5^{ème} cas : les parents maîtrisent très peu le français, mais communiquent quand même en français avec l'enfant, qui, lui, va différemment jongler avec l'arabe et le français dans ses échanges.

6^{ème} cas : il correspond aux deux familles dont les mères ne sont pas arabophones. Tous les échanges se font en français mais, les enfants assistent quand même aux cours d'arabe à l'école.

L'inventaire des cas relevés dans les questionnaires, montre l'éventail des situations linguistiques vécues par les enfants dans leur famille.

Il faut cependant apporter une précision quant à la fréquence des cas.

En effet, le cas le plus courant se présente ainsi (29 questionnaires sur 40 reflètent cette situation) :

- ◆ L'enfant s'adresse en français :
 - à son père
 - à sa mère
 - à ses frères et sœurs.
 - Le père s'adresse à lui en arabe
 - La mère s'adresse à lui en arabe
 - Les frères et sœurs parlent français entre eux.

Le français, même s'il est plus couramment pratiqué, devance de peu l'arabe dialectal, quand les enfants s'adressent aux parents.

Le cas où l'enfant communique essentiellement en arabe ou en français à la maison est rare (3 cas pour le français et 3 cas pour l'arabe) et ne peut être pris comme un cas extrême, dans la mesure où l'enfant utilise l'autre langue dans le cadre scolaire et dans la rue, ou même très ponctuellement à la maison.

Ainsi, la description des divers cas tend à prouver qu'il existe des différences entre les situations des élèves arabophones en France, et qu'il est donc, difficile de traiter le problème « en bloc ».

Cependant, ce que l'on peut admettre, c'est que ces enfants ont comme dénominateur commun, ce qu'il convient d'appeler pour l'instant un contact avec les deux langues (la langue d'origine et la langue d'accueil), même si ce contact est différent, et varie en proportion selon les cas.

On admet aussi, qu'il y a un profil plus courant que les autres, et que pour les enfants, le fait d'être nés en France ou d'y être présents de longue date, n'influe pratiquement pas sur le type d'échanges pratiqués dans le milieu familial. Par contre, il faudra faire une distinction entre ceux scolarisés auparavant dans leur pays d'origine, et ceux scolarisés seulement en France afin d'évaluer les degrés d'interférences entre les deux langues.

2 – Rapport de l'enfant arabophone avec la langue arabe

L'enfant est en contact avec la langue arabe depuis sa naissance, par le biais de l'univers familial, mais le rapport de cet enfant avec sa langue maternelle, est plus ou moins passif dans la mesure où, comme le reflète l'étude des questionnaires, on s'adresse à l'enfant en arabe, mais lui a plus tendance à utiliser le français.

D'ailleurs, les réponses à la question n°9 du questionnaire « est-il plus facile pour toi de t'exprimer en français ou dans la langue de tes parents, montrent que la majorité des enfants (30 sur 40) estiment être plus à l'aise en français qu'en arabe, et utilisent plus volontiers le français que l'arabe en expression spontanée.

Malgré cela, l'enfant d'origine maghrébine a quand même contact avec la langue arabe, car dans les questionnaires, 26 enfants sur 40, pensent comprendre totalement la

langue de leurs parents. 12 la comprennent seulement « un peu », et 2 « pas du tout ». Il ne faut donc pas négliger le rapport de l'arabophone avec sa langue maternelle.

Comme le souligne le Dr Berthelier, psychiatre des hôpitaux : « on ne peut réduire le langage à sa forme en délaissant son contenu » ; il appuie son affirmation en disant « nous sommes parlés par la langue au moins autant que nous la parlons, et nous la constituons dans le même temps où elle nous constitue » (1). On doit donc reconnaître le langage comme « système symbolique permettant la communication, et par là même, lui attribuer une fonction affective et culturelle qui « pour une grande part, demeure implicite mais présente ». En considérant cette valeur attribuée à la langue, on va donc cerner les rapports de l'arabophone avec sa langue dans divers contextes.

2.1. Dans le milieu familial

Les parents, et particulièrement la mère, en tant qu'émetteurs, vont parler avec le récepteur (l'enfant) dès son plus jeune âge « un même appareil symbolique appris, transmis et médiatisé par la langue qui va faire en sorte que deux individus, possédant le même code et le même système de décodage puissent s'entendre ».

La langue arabe a fonction de communication interne dans le milieu familial c'est elle qui joue le rôle de « médiateur affectif et qui a valeur structurant dans la formation de la personnalité » de l'enfant arabophone. C'est la « langue de l'affect » « langue symbole » qui renvoie non seulement au langage en tant que forme et structures, mais au langage chargé d'un contenu affectif puissant, qui donne à l'enfant son identité. La « langue symbole » s'oppose à la « langue instrumentale » le français, que l'enfant se représente comme langue d'adaptation sociale.

2.2. A l'école

Pour connaître l'acquis linguistique d'un enfant lorsqu'il rentre à l'école, il est nécessaire de reconnaître que la langue du milieu familial, ici en l'occurrence l'arabe dialectal, a été déterminante dans le tout premier apprentissage « langagier » de l'enfant. Même si cet apprentissage, dans l'enceinte familiale, ne se borne pas seulement à l'arabe (d'après les questionnaires, le français est aussi utilisé dans les familles d'immigrés), il faut quand même attribuer à cette langue une valeur sociale de communication à laquelle est rattachée tout « l'implicite culturel de l'enfant arabophone ». L'enfant arabophone arrive donc, à l'école avec des compétences langagières, en langue arabe, et en langue française, qui sont des compétences de communication.

Dans l'enceinte de l'école, il est nécessaire de cerner si l'enfant utilise ces compétences de communication en langue arabe en considérant son attitude.

2.2-1 Avec les autres élèves français

Sans vouloir généraliser, d'après l'observation que nous avons pu faire durant une année, dans une classe, pendant la récréation et à la sortie de l'école, les enfants arabophones n'utilisent pas leur langue maternelle quand ils sont avec des enfants francophones.

Même quand il s'agit d'insultes, les arabophones préfèrent traduire les jurons arabes en français.

On comprend tout « l'implicite culturel » rattaché à la langue arabe dans l'expression (réduite à sa plus simple forme) « ta mère », pire insulte de la part d'un arabophone (2), mais qui traduite, ne revêt pas de valeur pour l'enfant francophone qui lui, la percevra bien comme une insulte mais, sans la comprendre.

Quand nous sommes entrés dans la classe commune, il nous arrivait de nous adresser en arabe aux arabophones, et ceux-ci répondaient spontanément en français, en la présence des francophones dans la classe. Il y avait donc un refus de parler arabe en présence d'autres élèves (francophones).

2.2.2 – Avec les autres élèves arabophones

La communication entre élèves arabophones dans le cadre de l'institution scolaire ne s'établit pas en général, dans la langue arabe. Il nous est arrivé d'entendre chuchoter des enfants vietnamiens dans leur langue d'origine, pendant la classe, ou dans la cour, mais jamais des enfants arabophones. On peut peut-être, attribuer la première raison à ce comportement linguistique au fait que la plupart d'entre eux (en se fondant sur les réponses des questionnaires) pour être des enfants nés en France, s'estiment plus à l'aise en français qu'en arabe ; quand ils ne sont pas dans l'univers familial, ils ne sont pas contraints de jongler avec les deux langues.

D'autres explications justifiant ce comportement seront données en abordant le point sur le rapport entre les deux langues.

2.2.3 – Dans le cadre des cours d'arabe (question n°11)

L'attitude de l'enfant arabophone vis-à-vis de la langue arabe standard, enseignée à l'école et des autres arabophones, n'est pas la même dans le cadre des cours d'arabe (3).

L'enseignement dispensé dans ces cours est celui de l'arabe standard (la distinction entre les diverses langues arabes sera explicitée ultérieurement dans le n°4). La meilleure façon pour illustrer et analyser l'attitude des enfants, est de considérer les réponses données par les enfants eux-mêmes, à la question « Aimes-tu ou aimerais-tu apprendre à l'école la langue de tes parents et cela te semble t-il utile ? »

◆ Les réponses ci-dessous sont les plus représentatives :

- « oui, parce que j'aime bien ma langue »
- « oui, parce que je retourne dans mon pays pendant les grandes vacances, je pourrai parler ma langue, et je pense que ma famille sera contente"
- « oui, pour aller dans mon pays, en vacances »
- « oui, parce que l'arabe à l'école m'instruit pour l'avenir et pour entrer dans mon pays avec ma langue »
- « oui, car quand je vais dans mon pays, je peux mieux parler arabe »
- « oui, parce que mon père veut que je l'apprenne et le lise »
- « oui, parce que quand j'irai au pays, je la saurai très bien »
- « c'est intéressant quand je pars au bled »
- « oui, j'en rêve, parce que c'est ma langue »
- oui, parce que si je retourne dans le pays de mes parents, je saurai me débrouiller autant qu'en France »
- « oui, parce que je dois forcément la connaître un jour ou l'autre »
- « oui, car j'aime parler l'arabe avec mes parents et mes camarades »
- « oui, parce que j'aime savoir ma vraie langue »
- « j'apprends pour mon plaisir car ça sera utile si je vais dans mon pays »
- « oui, parce que je vais déménager pour aller dans le pays de mes parents »

D'après la liste des réponses, il ressort que l'enfant arabophone a une conscience réelle de la langue d'origine, langue qu'il perçoit comme « sa » langue, sa « vraie » langue, sa « propre » langue, la langue de « son » pays.

La langue arabe renvoie à un champs de références culturelles, à un type de représentations que l'enfant se fait de son avenir, il pense à sa langue, dans le sens où c'est elle qui lui donne son identité, son appartenance à une culture, à un pays.

La langue arabe enseignée en France est perçue comme un moyen. Car, elle pourrait être exploitée dans le contexte du pays d'origine, d'autant plus qu'elle représente là-bas la « norme », la langue du savoir et le berceau culturel et religieux de tout musulman.

Par l'intermédiaire des réponses des enfants, on ressent donc que pour la plupart des familles, l'idée d'apprentissage de l'arabe à l'école traduit dans certains cas, un désir profond de retour au pays d'origine, dans d'autres, plus simplement l'attachement aux valeurs culturelles d'origine et leur « entretien » permanent.

Sur les 40 questionnaires, 38 reflètent les attitudes et idées énoncées ci-dessus. Les enfants qui n'assistent pas aux cours d'arabe justifient leurs attitudes de façon suivante :

-« non, parce que ça va se mélanger » (la confusion possible entre les deux langues dans l'écriture).

-« non, parce que c'est difficile »

Les familles qui n'acceptent pas nécessairement cette expérience, considèrent que leurs enfants vont à l'école pour bien apprendre le français et ne veulent pas « surcharger » l'enfant avec l'apprentissage d'une autre langue, encore différente de celle parlée à la maison. Cette conception de l'enseignement peut être celle des familles installées définitivement en France et, qui ne veulent pas entendre parler du pays d'origine pour des raisons personnelles, politiques, linguistiques, identitaires ou régionales etc.

Ces familles veulent faire « table rase » de l'éducation antérieure du pays d'origine. Ces familles en mutation, s'appuient sur la mère et des intervenants extérieurs pour s'ouvrir davantage et, uniquement sur la société d'accueil (4).

En général, on peut dire que les enfants sont heureux quand ils assistent au cours d'arabe, nous déclarent certains enseignants français, même si la décision d'y participer, relève plus des parents que d'eux-mêmes. Cependant, il arrive que certains d'entre eux abandonnent car, ils ont l'impression d'être défavorisés, par rapport à ceux qui ont un enseignement uniquement dans la langue du pays d'accueil. Pour qu'un tel sentiment ne perdure, il est indispensable que ces élèves puissent constater un lien entre les cours d'arabe et la « classe normale », ou du moins, qu'ils soient informés des activités pratiquées en leur absence. En effet, ils sont inquiets et pensent qu'ils ont manqué les cours fondamentaux.

2-2-4 – Une attitude vis-à-vis de l'enseignant français

Si nous nous référons à notre observation, l'enfant arabophone n'aime pas parler sa langue maternelle en présence du maître de français. Son attitude est la même que vis-à-vis des autres élèves.

Ceci peut s'expliquer par le fait que, dans l'esprit d'un enfant arabophone qui apprend le français, le professeur français est celui qui enseigne « la norme » de la langue « française », à laquelle il faut se référer, et l'enfant va à l'école pour se rapprocher le plus possible de cette « norme ». Par contre, d'autres enfants sont plutôt fiers de montrer leurs notes obtenues au cours d'arabe, car, grâce à cet enseignement

institutionnel de l'arabe, ces enfants ont accès aussi à la « norme » de la langue arabe, qui représente la langue officielle de leur pays d'origine.

3 – Rapport de l'enfant arabophone avec la langue française

L'enfant arabophone parle un français, qui est le plus souvent, ni plus ni moins « correct » que le français parlé par les autres enfants francophones du même milieu socio-culturel.

Les enfants arabophones au même titre que les enfants francophones ont un premier contexte d'apprentissage du français qui est surtout extra-scolaire (langage des camarades, des frères et sœurs, des commerçants, des médias – revues, télévision -). La seule différence entre eux est l'influence du milieu familial sur leur compétence langagière en français, sachant que pour l'enfant arabophone, il n'y a pas d'homogénéité dans les pratiques langagières à la maison : par rapport à un enfant francophone issu du même milieu, on ne reconnaît pas à l'enfant arabophone le même « héritage » linguistique en français, car il a aussi contact avec la langue arabe chez lui. On peut donc, se demander comment est vécu le rapport avec la langue française dans le cercle de la famille.

3-1 – Dans le milieu familial

Dans la plupart des familles maghrébines, les parents sont issus d'un milieu rural et ont donc, été peu ou pas scolarisés dans leur pays.

Soit l'enfant a été scolarisé dans son pays, avant de venir en France, et dans ce cas là, l'école du pays d'origine où l'enfant a reçu plusieurs heures de français par semaine, soit l'enfant n'a connu et suivi que la scolarité en France.

Dans la plupart des cas, son niveau d'instruction, surtout en ce qui concerne le français est supérieur à celui de ses parents.

L'enfant arabophone en France, a un contact constant avec la langue française pendant de nombreuses heures dans la journée. Il a accès à l'enseignement de cette langue dans un cadre institutionnel.

Par rapport à ses parents, il est celui qui détient le savoir et le pouvoir de connaître bien la langue et les coutumes de la société d'accueil.

Il va être considéré comme l'intermédiaire capable de construire la liaison entre sa famille et la société d'accueil (c'est le cas d'une situation positive pour lui) mais capable de rupture et de déchirure aussi (c'est alors une situation contradictoire).

Dans le cas d'une liaison, le milieu familial attribue à l'enfant une fonction de décodeur et de messager auprès de l'environnement et de la société d'accueil.

Dans cette catégorie de familles, certains chercheurs ont caractérisé des « familles semi-traditionnelles » ; les traditions sont bien implantées mais l'enfant, parlant français, est celui qui va émerger du reste de la famille pour acquérir l'autonomie (5). La langue française est alors symbole de progrès social, sans qu'elle menace pour autant les racines et l'identité de l'enfant maghrébin.

Dans le cas d'une situation contradictoire pour l'enfant, la famille considère la langue française comme menaçante pour son intégrité et pour les valeurs traditionnelles et culturelles du pays d'origine. En effet, l'enfant parlant souvent mieux français que ses parents « devient alors le porte-parole dans la vie de la cellule familiale, et à partir de là,

se voit confier de fait un rôle de chef de famille. Dès lors, il peut se produire une véritable inversion des rôles et des statuts au terme de laquelle le père, se sentant dévalorisé, ne constitue plus une image d'identification ».

Pour contrebalancer cette perte de pouvoir dans le pays d'accueil, les familles traditionnelles de type patriarcal, vont reproduire un milieu sécurisant où l'inculcation des normes et des traditions du pays d'origine sera renforcée. Dans ces familles, l'enfant peut alors être considéré comme étant « en marge » de l'espace familial, car il véhicule par l'usage de la langue d'accueil, un autre message culturel, jugé dangereux pour le maintien des valeurs traditionnelles de la famille patriarcale maghrébine.

Ces familles vont donc, établir une séparation très nette entre l'école et la maison et veulent incontestablement écarter l'influence de la scolarité et de l'environnement sur le comportement de l'enfant dans l'enceinte familiale. L'usage de la langue arabe est alors largement dominant dans les échanges familiaux entre parents et enfants, surtout avec le père.

On voit donc que la pratique du français par l'enfant entraîne des représentations différentes dans le milieu familial, tantôt symbole de progrès social et tantôt symbole de danger pour l'identité culturelle de l'enfant. En fonction des attitudes de la famille, l'enfant se sentira équilibré dans l'usage des deux langues, ou alors il vivra une situation conflictuelle.

3-2 – Représentation que se fait l'élève arabophone du français à l'école

L'école est le lieu où se fait l'acquisition fondamentale de la langue d'accueil. L'élève arabophone arrive à l'école avec des compétences langagières doubles (celles de la langue parlée à la maison, celle puisée dans l'environnement pré et extra-scolaire).

Quelle va être alors la représentation que l'élève en général, va se faire de la langue française dans l'institution scolaire ?

Pour l'enfant, francophone, l'école représente une continuité du stade de l'imprégnation socio-linguistique initiale, celle qu'il a reçue en milieu culturel au sein de sa famille. Pour lui, l'école est l'institution qui poursuit sa socialisation.

Pour l'enfant arabophone, l'école constitue non pas une continuité avec le milieu culturel familial, mais une sorte d'initiation à la société d'accueil par le biais de la langue française.

Dans la classe commune, toutes les matières sont enseignées en langue française. Or, l'enfant arabophone évolue au sein de deux milieux (famille et école) qui pour lui ne renvoient pas « au même champ de référence, ni au même type de représentation ».

Chaque milieu a sa langue, la langue maternelle ayant été caractérisée langue de l'« affect » de référent culturel, en opposition à la langue « instrumentale » qu'est le français employé à l'école. Pourquoi « instrumentale », parce qu'à l'école la pratique pédagogique, faute d'établir un lien didactique entre pratiques langagières et pratiques culturelles, privilégie les aspects instrumentaux de la maîtrise linguistique et de ce fait, pénalisera sans le vouloir les élèves qui ne partagent pas les mêmes implicites culturels ».

La langue d'accueil constitue la langue quotidienne de communication dans le système scolaire, cet usage fait d'elle une véritable langue de spécialité, que Louis Porcher appelle la langue du « métier d'élève ».

Le problème est que cette langue, utilisée comme véhicule des autres apprentissages, est une langue qui s'écarte beaucoup de celle que l'enfant utilise quotidiennement, hors de l'école, avec ses camarades, frères et sœurs. L'enfant arabophone va donc, avoir conscience de sa langue de « métier d'élève » comme une norme et de plus, l'acquisition de cette norme est surtout basée sur la maîtrise de l'écrit, alors que ses compétences langagières à lui, sont essentiellement orales. A l'école, l'élève arabophone apprend la langue française pour la langue et c'est là l'aspect instrumental de celle-ci.

3-2-1 – Représentation de l'institution scolaire par les parents

Les parents arabophones établissent clairement la différence entre le savoir de la famille et le savoir de l'espace scolaire.

A la maison, les parents donnent une éducation fortement imprégnée des traditions et de la culture du pays d'origine, traditions que l'enfant ne doit pas trahir ; mais ces mêmes parents veulent aussi voir leur enfant émerger pour acquérir l'autonomie et mieux réussir. Pour eux, c'est l'école - grâce à l'apprentissage de la langue d'accueil -, qui va leur donner ce moyen.

Apparemment, c'est une atmosphère de confiance qui règne entre l'école et le milieu familial, bien qu'en général, les parents maghrébins redoutent de venir à l'école. Pour la première génération, l'école est intimidante car, certains n'y sont jamais allés et nombre d'entre eux (de cette première génération), ne savent ni lire ni écrire dans leur propre langue d'origine. Beaucoup de parents ne connaissent pas l'arabe littéraire « standard » enseigné à l'école.

C'est aussi la barrière linguistique avec le français qui explique leur non fréquentation de l'école. Les parents établissent des contacts avec l'enseignant par le biais des grands frères et soeurs qui eux, ont déjà été scolarisés en France.

Pour les parents maghrébins, les professeurs peuvent tout et l'école fait ce qu'il faut. Ils ont donc, une attitude qu'il est bon de qualifier de dépendance vis-à-vis de l'école : faute de comprendre on l'accepte ; faute de la connaître on n'intervient pas.

Leur confiance dans le système est donc, une confiance aveugle et leur premier souhait consiste à ce que leurs enfants réussissent au mieux dans le système scolaire d'accueil et selon les normes linguistiques de celui-ci.

3-3 – Rapport entre les deux langues

L'analyse des questionnaires montre que l'enfant arabophone utilise davantage la langue française dans ses échanges langagiers (sauf avec ses parents) et pourtant il considère la langue de ses parents comme « sa » langue, sa « vraie » langue.

Quel jugement de valeur attribue-t-il alors à la langue du pays d'accueil ?

Au niveau même du vécu, l'enfant arabophone au même titre que les autres enfants d'origine étrangère, ressent que le français est la langue du pays qui l'accueille, lui et sa famille, et ce pays n'est pas le pays natal de ses parents.

Pour lui, le français devient d'une certaine manière langue étrangère mais, dont l'approche est différente d'une autre langue enseignée (anglais, allemand, italien...) tout

aussi étrangères, elles ne sont pas parlées hors de l'école, le français oui. De plus, il est un objet d'observation, d'analyse, d'écriture et de communication dans la classe. Pratique dont il reçoit inévitablement une valorisation. Ce qui n'est pas le cas pour la langue parlée à la maison. L'enfant vit donc, une situation linguistique avec domination du français.

Les réponses à la question : « si tu devais choisir entre la langue de tes parents et le français, laquelle choisirais-tu ? » rendent compte de la façon dont l'enfant arabophone perçoit cette domination.

Certains ont répondu :

-« le français, parce que je suis en France »

ou « si je reste en France, je parle français ».

Les autres, qui ont opté pour l'arabe, sont fortement conditionnés par l'idée d'un retour au pays d'origine pendant les vacances, mais reconnaissent tous l'utilité et la nécessité de parler le français. (Perspectives d'amélioration socio-économiques).

Si l'enfant arabophone parle français en France, à l'école, dans la rue, c'est pour faire oublier qu'il est différent, pour se rapprocher au maximum du milieu d'accueil. Mais, quand on lui demandait de parler arabe devant la classe il rougissait, et il n'aimait pas aussi qu'un francophone prononce son prénom avec l'accent arabe. Ces réactions tendent à prouver que l'enfant arabe use de sa langue de façon culpabilisée car, c'est une langue qui le caractérise en le situant socialement dans un rôle inférieur.

Car, il ne faut pas oublier que ces enfants arabophones sont en majorité les « fils de travailleurs migrants, exploités parmi les exploités ». F. Mariet explique ce rapport de langue dominée / langue dominante en disant qu' « un travailleur migrant est quelqu'un d'un pays dominé et qui appartient dans ce pays à la classe la plus dominée ».

Pour éviter cette image dévalorisée qu'il accentuerait par l'emploi de sa langue d'origine en milieu d'accueil, l'enfant arabophone emploie donc, le français. Pour lui, c'est la langue de la communication avec une autre société, celle où il se trouve face à un milieu scolaire compétitif, dominé par la notion de réussite de l'avenir, notion concrétisée à l'école par la maîtrise de la langue française.

4 – Statut linguistique de l'enfant arabophone

Avant d'aborder la question du statut de ces enfants, il est nécessaire d'éclaircir les traits et les facteurs caractéristiques des langues que l'enfant pratique.

4-1 – Quelles sont les langues en contact ?

Dans le cas où l'enfant suit les cours de langue d'origine. Les dialectes, l'arabe littéraire moderne, le français. L'arabe pose un problème linguistique parce que le monde arabe vit une situation de diglossie. La diglossie : « c'est une organisation stable de l'emploi de deux langues au niveau de toute une société....c'est un consensus social consistant à préférer l'emploi de la langue A (ici représentée par les dialectes) dans certains domaines, par exemple privés, et celui de la langue B (l'arabe littéraire moderne), dans d'autres domaines, par exemple publics ». Dans le monde arabe, il existe deux registres, tous deux vivants dans des situations de communications distinctes et assez différenciées.

En effet, d'une part les « dialectes » assurent la majorité des fonctions orales. Leur apprentissage se fait dès l'enfance et ils constituent pour tout arabophone un parler maternel qui peut varier d'une région à une autre. A l'origine, « ils sont issus de l'évolution historique et de la différenciation géographique et sociale de l'arabe ancien, c'est-à-dire de l'ensemble des parlers arabes attestés dans la péninsule arabe avant l'expansion arabe à travers l'islam ».

D'autre part, l'arabe littéraire moderne assure la majorité des fonctions de communication qui nécessitent un support écrit. C'est la langue juridique, administrative, utilisée dans la littérature et dans la presse. C'est celle qui représente la norme. Pour les arabophones, c'est la langue de culture car, d'un point de vue historique c'est l'arabe, fixé et codifié pour transmettre le message islamique et les sciences puis, pour servir de langue officielle et nationale des pays arabes.

Il faut préciser que l'arabe standard est une langue dont l'apprentissage se fait en milieu scolaire et dont la plupart de parents, issus de milieux ruraux n'ont pas la connaissance.

Cependant, malgré quelques différences dans la structure linguistique (en arabe littéraire on tient compte de la grammaire et de la terminaison, pas en arabe dialectal) et sur le plan sémantique, les deux langues ne sont pas fondamentalement opposées car elles renvoient au même référent culturel. Seule une question de jugement de valeur les dissocie : l'une est la norme, la langue « standard », l'autre pas.

Enfin, le français.

Il joue un rôle important dans le contact entre les langues. En tant que langue coloniale, le français a laissé des empreintes sur les dialectes au Maghreb. Ainsi, certains émigrés parlent arabe en utilisant beaucoup de mots français, héritage de la domination coloniale.

4- 2- Questions sur le bilinguisme des enfants arabophones

Telle qu'elle apparaît à ce stade de la recherche, l'analyse des représentations que se font les enfants arabophones de leur langue d'origine et du français, et de la façon dont ils se situent par rapport aux deux (ou trois) langues en présence, ne permet pas de dire si ces enfants sont effectivement bilingues, dans la mesure où le bilinguisme est un concept relatif et son étude d'après W.F. Mackey implique la notion de degré et de variables.

On pourrait donc, consacrer l'étude entière sur le bilinguisme de ces enfants, en étudiant point par point l'ensemble des variables qui influent sur le comportement bilingue de l'enfant.

C'est à partir de ces données que l'on pourrait établir le degré de bilinguisme d'un enfant par rapport à un autre et ainsi que sa fonction.

On a donc, limité cette étude aux questions relatives au comportement et au statut linguistique de ces enfants, tant la notion de bilinguisme est une notion complexe et relative, qui relève de « mesures » et non d'une définition aussi simple que celle donnée par le dictionnaire de la langue Française : « le bilinguisme est la qualité de celui qui parle deux langues ».

Le bilinguisme est donc, un phénomène aux dimensions multiples et variable d'un individu à un autre. Le degré de variation dépend du lieu où se trouvent les bilingues, de

l'origine du bilinguisme, de la prééminence des langues et de leur fonction sociale (6). L'enfant arabophone présent de longue date en France, fait partie, de par sa situation d'enfant d'origine étrangère, de deux communautés unilingues différentes. Cependant, vu le contexte, il y a toutes les chances pour qu'il y ait contact entre elles, et c'est de ce contact que naîtrait le bilinguisme. Il faut donc appréhender l'étape du « contact » de langue qui aboutirait à la création d'une langue « mixte » (c'est le cas pour les arabophones qui parlent leur langue en utilisant au fil de la conversation des mots, voire des phrases françaises). En général, explique W.F. Mackey, « c'est la langue dominante qui influence l'autre, ce que l'on peut évaluer au nombre de mots que l'autre langue emprunte ».

La situation, pour les arabophones serait celle de « contact linguistique », c'est-à-dire celle d'une « communauté où la rivalité maintenue de langues amène une influence de l'une sur l'autre ».

« Avons-nous réellement affaire à un état de bilinguisme car, ils parlent tous le français, alors que leur langue maternelle est plus ou moins acquise ? ».

On peut même élargir le problème en disant qu'ils ne maîtrisent pas forcément la langue française à l'écrit. Cet état renvoie à des enfants mal structurés dans leur langue d'origine et mal structurés dans leur langue d'accueil. Cela correspond à la fois, à l'existence d'un rapport de domination entre langues et/ou cultures et, à des conditions très précises d'acquisition dans le temps des deux systèmes linguistiques.

Le problème de la dominance fait que, ni l'un ni l'autre des deux systèmes n'est réellement maîtrisé. La maîtrise insuffisante de la langue d'accueil (dans laquelle les enfants « baignent » depuis leur plus jeune âge) est liée à une maîtrise insuffisante de la langue maternelle : l'acquisition d'une langue seconde suppose en effet, la maîtrise préalable de la langue maternelle ».

Or, le problème pour l'enfant arabophone est que la langue maternelle « qui pourrait remplir la double fonction instrumentale et symbolique ne peut avoir usage instrumental car, elle est la langue dominée », ou double incompétence chez Hagège et Tosco. Hagège l'appelle « bilinguisme d'inégalité ou inégalitaire » (7). C'est la situation des deux langues dont la pression s'exerce d'une manière redoutable sur l'autre, qui est en position beaucoup plus forte du fait de son statut social ou de sa diffusion nationale ou internationale.

Dorian parle lui de semi-locuteur, c'est quand l'usage de la langue d'origine devient de plus en plus incertain. De ce fait, la langue d'origine s'appauvrit parce que les parents ne sont plus en état de résister à la langue française et, ils transmettent leur langue d'origine d'une manière de plus en plus imparfaite à leurs enfants.

On a observé que les enfants qui avaient des difficultés en français, n'étaient pas brillants en arabe non plus. La réciproque était vraie aussi.

En résumé, on ne pourrait attribuer aux enfants arabophones qu'un statut de semi-lingue, et pour J. Billiez et L. Dabène, il en résulterait « un assemblage de compétences juxtaposées, linguistiquement hétérogènes mais organisé selon une répartition fonctionnelle plus ou moins harmonieuse et équilibrée ». Ce comportement linguistique de l'enfant arabophone né indirectement de la situation socio-économique

de sa famille, ne nous renvoie t-il pas à la question des statuts des divers bilinguismes dans une société ? Certains ne sont-ils pas favorisés alors que d'autres sont dévalorisés ?

On peut conclure cet article avec une citation de W.F. Mackey disant que « le comportement des bilingues dépend aussi de la répartition des leviers de commande – politiques et économiques – dans la communauté, pouvoir qui se reflète fidèlement dans l'utilisation et l'usage de deux langues ».

Notes et Références

- 1- Berthelier, revue Migrant Formation, Paris, juin 1989.
- 2- Dans la culture arabe et islamique, l'enfant doit le respect à ses parents et notamment à sa mère (qui l'a porté), car « *il est dit que le paradis se trouve sous les pieds des mères* ».
- 3- Les cours d'arabe ont été créés, il y a plusieurs années, dans le cadre de l'enseignement dit « de langues et cultures d'origines », dispensés par des maîtres arabophones détachés à la suite d'accords conclus avec la France. Quand les circulaires concernant cet enseignement sont passées, de nombreux enfants y étaient déjà intéressés. La participation des élèves aux cours d'arabe dans les écoles où cet enseignement est dispensé, était élevée. Les enfants sur l'ensemble du groupe scolaire s'y rendaient, et les refus se limitaient à quelques cas.
- 4- Les familles qui refusent les cours d'arabe utilisent le même argument en renforçant ainsi, la position de certains enseignants français, qui ne veulent pas de cours d'arabe à l'école française sous prétexte que les enfants arabophones n'ont pas besoin d'apprendre l'arabe à l'école, puisqu'ils ont quand même, un contact permanent avec leur langue d'origine dans le milieu familial.
- 5- Il faut ici attribuer à l' « autonomie » l'idée d'initiative de l'enfant à parvenir à une situation supérieure à celle de son père.
- 6- W.F. Mackey, Le bilinguisme phénomène mondial. In. Bilinguisme et contact des langues.
- 7- Claude Hagège, L'enfant aux deux langues.