

Langues d'enseignement et idéologie(s) à l'université : discours testimoniaux sur la consécution des politiques et des aménagements linguistiques en Algérie

Nedjma Cherrad

Numéro 13-14, printemps–automne 2021

Langues et idéologies au Maghreb

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1092746ar>

DOI : <https://doi.org/10.17118/11143/19257>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Éditions de l'Université de Sherbrooke (ÉDUS)

ISSN

2369-6761 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Cherrad, N. (2021). Langues d'enseignement et idéologie(s) à l'université : discours testimoniaux sur la consécution des politiques et des aménagements linguistiques en Algérie. *Circula*, (13-14), 64–82.
<https://doi.org/10.17118/11143/19257>

© Nedjma Cherrad, 2022



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>



TITRE: LANGUES D'ENSEIGNEMENT ET IDÉOLOGIE(S) À L'UNIVERSITÉ : DISCOURS TESTIMONIAUX SUR LA CONSÉCUTION DES POLITIQUES ET DES AMÉNAGEMENTS LINGUISTIQUES EN ALGÉRIE

AUTEUR: NEDJMA CHERRAD, UNIVERSITÉ DE CONSTANTINE

REVUE: *CIRCULA*, NUMÉROS 13-14 : *LANGUES ET IDÉOLOGIES AU MAGHREB*

DIRECTEUR: FOUED LAROSSI, UNIVERSITÉ DE ROUEN NORMANDIE

ÉDITEUR: LES ÉDITIONS DE L'UNIVERSITÉ DE SHEBROOKE

ANNÉE: 2021

PAGES: 64 - 82

ISSN: 2369-6761

URI: [HTTP://HDL.HANDLE.NET/11143/19257](http://hdl.handle.net/11143/19257)

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.17118/11143/19257](https://doi.org/10.17118/11143/19257)

Langues d'enseignement et idéologie(s) à l'université : discours testimoniaux sur la consécration des politiques et des aménagements linguistiques en Algérie

Nedjma Cherrad, Université de Constantine
cherradnedjma@yahoo.fr

1. Introduction

Depuis son avènement et sa mise en application par l'État, la politique d'arabisation en Algérie a connu un long cheminement oscillant entre des phases d'accélération et des phases de pause. Le fer de lance de cette politique réside en la double articulation entre un projet éducatif et un projet politique, idéologique et linguistique. Ce choix a pour conséquence une conception de l'école et de l'université algériennes, non pas comme une entité de développement pour le pays, mais comme une structure et un outil de pouvoir.

En réalité, au cœur de cette politique d'arabisation, une décision demeure fondamentale : celle de l'adoption volontaire de la ou des langue(s) d'enseignement, à enseigner au sein de ces deux structures. Nécessairement empreinte d'idéologie, cette politique a provoqué depuis sa mise en œuvre débats et controverses à cause de ses implications et de ses enjeux.

Les travaux consacrés à l'arabisation en Algérie tentent de saisir son impact sur l'administration, l'environnement socioculturel et le système éducatif, ou alors abordent les textes officiels qui la fondent. Nous nous inscrivons dans le sillage de ces recherches, car nous essayons de mettre en exergue la complexité des mécanismes de la politique d'arabisation, leur imbrication et leur portée/conséquence sur la vie universitaire. Toutefois, notre contribution apporte un nouvel éclairage qui se veut original sur l'ancrage idéologique qui accompagne l'arabisation des sciences humaines et sociales de même que celle des disciplines scientifiques, car nous examinons les témoignages d'enseignants universitaires acteurs et témoins de la mise en œuvre de cette politique.

Notre contribution s'effectue en deux temps. Aussi, observons-nous, dans un premier temps, l'évolution chronologique de la politique d'arabisation dans les documents officiels tout en mettant en évidence l'idéologie linguistique qui la sous-tend et/ou qu'elle véhicule. Et, dans un second temps, nous nous penchons sur les discours testimoniaux d'enseignants universitaires que nous avons recueillis grâce à des entretiens semi-directifs. Notre choix s'est porté sur les enseignants de deux

disciplines différentes, à savoir, la psychologie et la biologie, car ces deux dernières ont connu un rythme et un processus d'arabisation distinct.

Les enseignants interviewés sont au nombre de six, quatre enseignants de psychologie et deux enseignants de biologie. L'analyse de leurs témoignages nous permet de porter une attention particulière aux langues d'enseignement ou enseignées aussi bien dans leurs cursus scolaires que dans leurs carrières universitaires, car, s'il est clair que leurs choix de carrières d'enseignants-chercheurs diffèrent, nous notons que ces derniers ont eu également des cursus scolaires spécifiques avant de rejoindre l'université. En effet, certains ont d'abord été entièrement scolarisés en langue française aussi bien dans l'école coloniale que dans l'école de l'Algérie indépendante, tout en ayant la langue arabe comme langue enseignée, d'autres ont suivi un cursus scolaire bilingue français/arabe, notamment, au collège et au lycée, alors que d'autres ont eu une scolarité monolingue entièrement en langue arabe avec la langue française apprise comme langue étrangère. Enfin, l'observation des témoignages des enseignants ne peut être pertinente que si nous les mettons en rapport avec l'histoire, les rattachant ainsi aux dates et aux différentes étapes d'arabisation.

Certes, la politique d'arabisation en Algérie a suscité et soulève encore un très large éventail de connotations politiques et idéologiques et demeure à l'origine de luttes et de polémiques, cependant, notre posture de chercheure et non pas d'actrice de cette dernière nous permet de prendre un recul suffisant par rapport à ces implications.

2. Politique d'arabisation et idéologie en Algérie

En 1962, l'Algérie, jeune État indépendant, entame la fondation de son école à laquelle il assigne la mission de (re)construire l'identité nationale, d'édifier une société moderne qui s'inscrit dans le monde contemporain et qui en relève les défis. Ce projet social qui confère à l'école un rôle cardinal prend essentiellement appui sur la politique d'arabisation dont l'esprit et la concrétisation traduisent le contenu de textes historiques fondateurs de l'État algérien. Afin de saisir l'essence de la politique d'arabisation et son idéologie, une lecture attentive du contexte historique de sa genèse s'impose.

2.1. Aux sources de la politique d'arabisation et de l'idéologie linguistique de l'Algérie

Historiquement en Algérie, la politique d'arabisation et son idéologie linguistique remontent à la période coloniale française. En effet, son émergence, sa conceptualisation et sa diffusion sont concomitantes aux combats pour la libération et la lutte pour l'indépendance de l'Algérie, aussi décelons-nous les enjeux identitaires, linguistiques, idéologiques et culturels de cette politique dans de nombreux textes fondateurs.

2.1.1. La Plateforme de la Soummam de 1956 et la Déclaration du Gouvernement provisoire de la République algérienne de 1958

Le 20 août 1956 se tient le congrès de la Soummam, dont l'historique Plateforme stipule que :

La langue arabe, langue nationale de l'immense majorité, a été systématiquement étouffée (...) son enseignement supérieur a disparu dès la conquête par la dispersion des maîtres et des élèves, la fermeture des universités, la destruction des bibliothèques. (Plate-Forme de la Soummam, 1956)

Nous notons que ce texte fondateur érige la langue arabe, langue de l'écrit et langue d'enseignement/apprentissage comme langue nationale. Il nous paraît clair qu'en conférant le statut de langue nationale à la langue arabe, les auteurs de la Plate-forme de la Soummam rendent justice à cette dernière qui a été minorée pendant toute la période coloniale et minutieusement bannie de toute structure d'enseignement. Aussi, la langue arabe retrouve-t-elle toutes ses lettres de noblesse, une fois l'Algérie indépendante. Cette idéologie linguistique est un acte de résistance face à la politique et à l'idéologie linguistiques coloniales qui se sont évertuées à exclure la langue arabe de toute perspective pédagogique véhiculaire de valeurs culturelles, de connaissances linguistiques ou historiques qui contribuent à la construction de l'identité algérienne.

Deux ans plus tard, le 26 septembre 1958, et dans sa première déclaration, le Gouvernement provisoire de la République algérienne (GPRA) assure que : « l'Algérie partie intégrante du Maghreb arabe (...) le magnifique héritage de la civilisation arabo-islamique (...) le peuple algérien attaché à cette civilisation, fait partie du monde arabe » (Déclaration du GPRA, 1958). Ce document historique inscrit, résolument, l'Algérie indépendante dans le monde arabe et musulman. En outre, nous relevons, encore une fois, que l'idéologie linguistique et culturelle prônée demeure une idéologie de résistance face à la puissance coloniale qui pendant plus de 130 ans d'occupation s'est attelée à effacer et à détruire toute langue ou culture algérienne. Par ailleurs, la déclaration laisse clairement transparaître que cette idéologie linguistique et culturelle puise sa force dans la glorieuse filiation de l'Algérie à la civilisation arabo-islamique dont elle est, assurément, dépositaire et héritière.

2.1.2. La Charte de Tripoli de juin 1962

En juin 1962, à la veille de l'indépendance, se réunit à Tripoli le Comité National de la Révolution algérienne qui élabore le Projet du Programme pour la réalisation de la révolution démocratique populaire dans lequel il assigne à la révolution : « la tâche de consolider la nation devenue indépendante en lui restituant toutes ses valeurs frustrées ou détruites par le colonialisme : un État souverain, une économie et une culture nationales. » (Charte de Tripoli, 1962) Les membres du comité précisent que cette culture se doit d'être « nationale, révolutionnaire et scientifique ». Par ailleurs, ils spécifient qu'on doit « en premier lieu, rendre à la langue arabe, expression même des valeurs culturelles de notre pays sa dignité et son efficacité en tant que langue de civilisation. » (Charte de Tripoli, 1962)

Enfin, ces derniers certifient l'indéniable appartenance de l'Algérie à « la civilisation musulmane qui a profondément et durablement marqué l'histoire de l'humanité » (Charte de Tripoli, 1962).

Ce programme de Tripoli dévoile, clairement, la future politique linguistique, idéologique et culturelle de l'Algérie indépendante. Nous notons bien à travers ce programme la synchronie de deux idéologies linguistiques exclusives. La première idéologie met en avant les valeurs et l'essence mêmes de la langue arabe comme langue de culture et de civilisation, alors que la deuxième idéologie fait, indiscutablement, de cette langue le moyen du progrès scientifique, de l'essor économique et de la révolution. Enfin, cette charte met en relief, encore une fois, l'appartenance historique de l'Algérie à la civilisation arabo-islamique. À ce propos, Dourari note que : « d'aucuns reconnaîtront ici l'idéologie diffusée massivement dans l'Est algérien par l'Association des Oulémas (AOMA), puis partout dans le pays, où l'identité algérienne est réduite à l'islam et l'arabité » (Dourari, 2011 : 9). Aussi, l'arabisation de l'enseignement devient-elle plus que nécessaire pour la réalisation de ce projet-programme.

2.1.3. La Constitution de la République Algérienne Démocratique et Populaire de 1963 et la Charte d'Alger de 1964

En 1963, la première constitution de la République algérienne Démocratique et Populaire s'inscrit largement dans le Programme de Tripoli en ce qui concerne la politique linguistique et culturelle d'arabisation. Cette dernière stipule que : « l'Algérie se doit d'affirmer que la langue arabe est la langue nationale et officielle », que « l'Islam est la religion de l'État », et enfin que « La réalisation effective de l'arabisation doit avoir lieu dans les meilleurs délais sur le territoire de la République » (Constitution de la République algérienne Démocratique et Populaire, 1963). En 1964, les travaux du premier congrès du Front de Libération Nationale donnent naissance à la Charte d'Alger qui regroupe tous les textes adoptés. Cette charte, qui découle du programme de Tripoli, affirme, également, que la culture algérienne doit être nationale, révolutionnaire, et scientifique.

En outre, la Charte souligne avec force le fait qu'il est impératif de redonner à la langue arabe son rôle de : « *langue de civilisation* ». Afin d'accomplir cela et pour attribuer à la langue arabe un rôle de plus en plus efficient, cette dernière

« *insiste sur l'urgence qu'il y a à accentuer l'arabisation de l'Algérie par l'accélération de l'arabisation de l'enseignement, par le renforcement des liens (...) culturels avec le monde arabe, par un élargissement considérable de la sphère des études arabes au sein de l'université.* »
(Charte d'Alger, 1964)

Il ressort de l'examen de ces textes historiques que ces derniers inscrivent l'Algérie dans une politique d'arabisation dont l'idéologie linguistique est exclusive. Les sources de cette politique et de cette idéologie remontent aux idéologies fondatrices qui ont façonné sa guerre d'indépendance. Par ailleurs, cette politique linguistique épouse également les valeurs de l'idéologie culturelle panarabe largement diffusées à l'époque.

Il nous paraît clair que cette idéologie linguistique se décline en plusieurs autres idéologies. En effet, nous décelons une idéologie linguistique de résistance face à l'occupant français, une idéologie linguistique qui s'attelle à mettre en évidence les valeurs inhérentes à la langue arabe et la qualifie de langue de culture et de civilisation, de même qu'une idéologie linguistique qui perçoit la langue arabe comme moyen privilégié pour le développement scientifique et économique. Enfin une idéologie linguistique qui conçoit la langue arabe comme un moyen qui unit le peuple algérien et qui elle seule peut affirmer l'identité algérienne et construire une société résolument moderne.

Cependant, les caractères dominants et exclusifs de cette idéologie linguistique font fi d'autres cultures et d'autres langues qui coexistent en Algérie telles que l'arabe algérien et ses variétés ainsi que le tamazight et ses variétés comme le kabyle, le chaoui, le mozabite le tergui, etc., situation qui engendrera des mouvements de résistance à cette politique.

2.2. Appareil idéologique et politique d'arabisation dans l'enseignement supérieur

Afin de mener à bien cette politique d'arabisation, l'État algérien s'est doté d'un appareil idéologique dont l'efficacité s'avérera redoutable. Le premier acteur de cet appareil idéologique est le Front de Libération Nationale, désormais FLN. Ce parti politique unique s'est accaparé de la scène politique, économique et culturelle. L'État lui assigne de nombreuses tâches, dont celle de mener à bien la politique d'arabisation, et notamment celle de l'enseignement supérieur.

Pour accomplir cette mission, un « arsenal juridique » (Taleb-Ibrahimi, 2015) a été mis en œuvre pour permettre la création de plusieurs institutions et instances. Geneste, dans sa thèse de troisième cycle intitulé *L'arabisation des sciences sociales et humaines en Algérie, 1980-1982 : une étape décisive dans l'histoire de l'université* (1983) développe exhaustivement les mesures prises à cet effet. Nous les synthétisons et en présentons les plus significatives :

- 1962 : la langue arabe devient constitutionnellement langue nationale et officielle de l'Algérie indépendante.
- 1963 : est installée la Commission Supérieure de la Réforme de l'Enseignement qui a décidé des orientations suivantes : démocratisation de l'enseignement, algérianisation du corps enseignant, arabisation unification du système éducatif, orientation scientifique et technique des enseignements.
- 1971 : est instauré un « comité permanent pour l'arabisation » qui est « créé auprès du ministère de l'Enseignement supérieur ». Ce comité est chargé de veiller à l'application des directives ministérielles ».
- 1971 : est créé « auprès de chaque université une commission permanente d'arabisation ». Cette commission a pour objectif d'organiser et de suivre au sein de chaque université la mise en place des phases de la politique d'arabisation. Par ailleurs, ces dernières sont chargées de dresser des bilans pour rendre compte des besoins en matière de budget et de personnel enseignant et administratif.

- 1972 : sont créés les Centres d'Enseignement intensif des Langues (désormais CEIL) au sein des universités. Ces CEIL dispensent un programme d'enseignement de la langue arabe pour les enseignants francophones.
- 1973 : est instaurée La Commission Nationale de l'Arabisation
- 1975 : est tenue la Conférence Nationale sur l'Arabisation en concomitance avec la Conférence nationale du FLN et le Conseil National Arabisation.
- 1979 : est annoncée par la Commission de l'Éducation, de la Formation et de la Culture du FLN un plan national d'arabisation de l'Administration, du secteur économique et de la recherche scientifique.
- 1979 : sont réorganisées 5 commissions permanentes du FLN, l'une est « Information, culture et formation » pour continuer la politique d'arabisation de tous les secteurs y compris l'Éducation nationale et l'Enseignement supérieur.
- 1980 : est tenue la première conférence nationale sur l'arabisation de l'Enseignement supérieur. Elle réunit plus de 4 000 représentants de la communauté universitaire : enseignants, gestionnaires, étudiants.
- 1981 : est installé un Haut Conseil de la Langue Nationale, chargé du suivi et du contrôle de l'arabisation. Ce Haut Conseil de la Langue Nationale présente des rapports aux séances du Comité central du FLN.

L'observation de ces mesures nous permet de constater l'agencement méthodique d'un appareil idéologique – parfois excessif – mis au service d'une idéologie linguistique exclusive qui laisse peu de place à la prise en compte de la complexité et de la diversité des langues et des cultures de l'Algérie. Cet appareil promeut et garantit un « nationalisme linguistique » tel que le définit Boyer :

On a manifestement là une modélisation du nationalisme linguistique qui présente un noyau dur de représentations (l'exclusivité, le caractère historico-patrimonial, l'agression/la répression dont la langue a été/est victime, la loyauté communautaire à son égard, exemplaire par le passé et qui doit se prolonger dans un militantisme linguistique) dont on retrouverait vraisemblablement la pertinence ailleurs. (Boyer, 2006 : 13)

En outre, il nous paraît clair que cette myriade de décisions en faveur d'une politique d'arabisation et de son idéologie linguistique tend de plus en plus vers l'hégémonie en mettant en place un rapport hiérarchique de subordination entre la langue arabe considérée comme supérieure et les autres langues qui coexistent en Algérie perçues comme inférieures.

Les dispositions légales, les structures et les instances de cet appareil idéologique modifient aussi bien le champ socioculturel que le fonctionnement de l'administration et façonnent une nouvelle école et une nouvelle université parce qu'elles influencent le parcours, les attitudes et les rapports aux langues des acteurs de ces deux institutions. En effet, enseignants et apprenants (élèves et/ou étudiants) développent dès lors face à cette idéologie des perceptions de légitimité/d'illégitimité et/ou d'allégeance/de refus comme l'explique Jaff :

D'une part, on y verra l'emprise d'une idéologie langagière « dominante » qui propose un lien essentiel et fixe entre un code délimité et une identité collective/culturelle homogène. D'autre part, il y a débat, contestation ainsi que l'émergence de nouvelles manières de penser le lien langue/identité. (Jaffe, 2008 : 3)

3. Arabisation et idéologie(s) de l'enseignement en Algérie

La politique d'arabisation menée par l'État algérien est corrélée avec une idéologie linguistique nationaliste fortement exclusive. Ainsi, cette dernière a des retombées aussi bien sur l'école que sur l'université algérienne, et par conséquent des retentissements sur les cursus des apprenants et les carrières des enseignants. Dans son article « L'Arabisation au Maghreb », Grandguillaume précise que cette dernière s'est déroulée selon cinq phases successives qu'il énumère et explique ainsi :

L'évolution de la situation linguistique est ainsi profondément imbriquée dans la vie de l'Algérie depuis l'indépendance. La colonne vertébrale en est la politique suivie dans l'enseignement (...). Après une première phase d'effervescence sous Ben Bella (1962-1965), l'arabisation va connaître trois rythmes sous Boumediène, marqués par les noms de Taleb-Ibrahimi (1965-1970), d'Abdelhamid Mehri (1970-1977) et de Mostefa Lacheraf (1977-1979). Sous la présidence de Chadli, une phase sera marquée par le retour des « barbe-fln » (1979-1984), puis par la vague islamiste (1985-1998). À partir de 1999, la présidence de Bouteflika conduit à de nouvelles orientations. (Grandguillaume, 2004 : 15)

Les rentrées scolaires de l'Algérie indépendante de 1962 et de 1963 sont décisives, car elles ont vu la mise en œuvre systématique des objectifs fondamentaux de la politique d'arabisation et de ses idéologies linguistiques et culturelles. Ainsi, débute la démocratisation scolaire, la priorité accordée à la formation technique et scientifique, l'algérianisation du corps enseignant, l'arabisation de même que l'unification du système éducatif. Une décennie plus tard, soit à la rentrée de 1971, l'arabisation se poursuit et s'intensifie, puis connaît ponctuellement une pause, qui est, aussitôt, suivie par une reprise plus intense, car non seulement elle se généralise au sein de l'éducation nationale, mais elle touche également de plus en plus de disciplines et de filières universitaires.

3.1. *Cursus scolaires : idéologie(s) de la politique d'arabisation, bilinguisme et perspective de carrière*

Dès son début, le processus d'arabisation de l'école algérienne s'inscrit culturellement, linguistiquement et théologiquement dans celui du mouvement des réformistes musulmans qui adoptent la devise de l'un de leurs chefs de file, Benbadis : « L'islam est ma religion, l'arabe est ma langue, l'Algérie est ma patrie. »

Toutefois, des nuances sont à apporter quant aux étapes que franchit ce processus comme le développe exhaustivement Taleb-Ibrahimi :

Entre 1965 et 1976, l'école algérienne a fonctionné d'une manière duale. Dans le primaire, si les trois premières années étaient complètement arabisées (la langue arabe est enseignée en tant que langue et est également la langue de scolarisation et d'enseignement des autres savoirs). Les trois années suivantes se distribuent en fonction des deux langues d'enseignement (la langue arabe et la langue française introduite en tant que langue enseignée en troisième année primaire) selon le schéma suivant : un tiers des classes étaient entièrement arabisées et les deux tiers restants étaient bilingues, c'est-à-dire que toutes les matières scientifiques y étaient enseignées en français. (...). Au collège, c'était quasiment le même schéma. Au lycée, l'arabisation va suivre le même cheminement, avec deux cursus complètement arabisés, à l'exception des mathématiques et de la géographie dans les filières littéraires, et selon le schéma des deux tiers dans les filières scientifiques. (Taleb-Ibrahimi, 2015 : 8)

En effet, en 1967, l'arabisation verticale est décidée, dans le sens où, en plus de l'enseignement de la langue arabe et des heures consacrées à son renforcement, les matières dites littéraires telles que la littérature, l'histoire, la philosophie et plus tard la géographie sont enseignées en langue arabe alors que les matières scientifiques continuent à être dispensées en langue française. En 1971, les enseignements d'histoire et de philosophie dans les filières littéraires au lycée sont complètement arabisés. Le choix d'arabiser ces matières n'est évidemment pas fortuit, car ces disciplines portent et véhiculent les valeurs, les dimensions idéologiques, linguistiques et culturelles prônées par l'État.

L'un des premiers constats de la mise en œuvre de cette politique d'arabisation est le manque d'enseignant de langue arabe et en langue arabe des matières dites littéraires. Afin de pallier ce déficit pédagogique, l'Algérie sollicite l'aide d'enseignants coopérants égyptiens, syriens, et irakiens. Le recours à ces enseignants est clairement légitimé par le fait qu'ils sont natifs de pays arabophones, par conséquent ils sont supposés « bien maîtriser » la langue arabe. Par ailleurs, l'algérianisation de l'école permet le recrutement de nombreux enseignants au sein de l'éducation nationale. Cependant, ces deux initiatives n'apportent pas les solutions escomptées comme l'explique le témoignage de l'enseignante A., professeure en psychologie :

J'étais au lycée, option Lettres, je faisais philosophie en arabe, c'était un enseignant syrien, et j'avais comme professeur d'arabe un enseignant algérien, on faisait tout sauf de la philo ou de l'arabe. Pour le cours de grammaire l'enseignant d'arabe prenait des exemples du Coran, il nous répétait sans cesse le caractère sacré de l'arabe, et transformait le cours en un cours d'éducation religieuse et morale, le Syrien nous faisait les louanges de la civilisation arabo-musulmane, en plus, il parlait en syrien pas en arabe classique, ça nous rappelait les chanteurs de l'époque.

Cette arabisation, que l'on peut qualifier volontiers d'hâtive, s'effectue sans formation pédagogique ni pour les enseignants algériens ni pour les enseignants étrangers qui, par ailleurs, n'enseignent pas en arabe dit classique, mais en arabe syrien. Ainsi, ces derniers compensent leur manque de formation en langue et leurs lacunes scientifiques par la diffusion de leurs convictions idéologiques et linguistiques en légitimant la supériorité de la langue arabe et de la culture arabo-musulmane. En effet, celle-ci est sacralisée, car elle est la langue du Coran, livre saint des musulmans, quant à la civilisation arabo-musulmane, elle revêt un caractère historique, universel et inestimable.

Le témoignage de l'enseignante R., professeure en psychologie, apporte un autre éclairage sur cette arabisation verticale prodiguée :

Je ne sais pas si je vous l'ai dit, mais je ne suis pas originaire de Constantine, mais d'une ville de l'intérieur du pays. À l'époque dans ma ville, un lycée complètement arabisé avait été créé, mon oncle qui avait fait Zeytouna à Tunis y était enseignant d'arabe, donc j'y étais automatiquement inscrite, toutes les matières étaient en arabe, mais bon, maintenant je peux dire que je n'avais pas appris beaucoup de choses en sciences, le prof était bon en arabe, mais pas dans la matière. Ce n'était pas grave, de toute façon je voulais être enseignante d'arabe ou d'histoire, j'ai été très influencée par les cours d'arabe sur la civilisation arabo-musulmane.

Le témoignage de R. met en exergue deux aspects fondamentaux de l'idéologie linguistique exclusive et de la politique d'arabisation verticale. Le premier aspect est la création de lycées complètement arabisés dans les villes de l'intérieur connues pour être conservatrices en comparaison avec les grandes villes réputées être « occidentalisées ou européennes », ce qui accentue le faussé idéologique linguistique et culturel au sein du pays. Par ailleurs, ces lycées ont pour mission de former des bacheliers arabophones, aussi bien en lettres qu'en sciences. Ils sont les futurs étudiants et enseignants qui vont contribuer à l'accélération et à l'expansion de l'arabisation et de son idéologie monolingue. Le deuxième aspect est le profil et la formation des enseignants algériens de langue arabe. Ces derniers ont majoritairement suivi le cursus des écoles coraniques du mouvement réformiste en Algérie ou à l'étranger (notamment La Zeytouna en Tunisie). Très imprégnés de leur formation en théologie musulmane, ils sont plus enclins à dispenser des cours de théologie que des cours de langue arabe.

L'afflux permanent des enseignants venus du Proche-Orient favorise l'apparition d'une pratique peu pédagogique, celle de la propagation de leur propre discours religieux et idéologique pen-

dant les séances de cours d'histoire et de littérature comme l'affirme N., professeure de biologie : « Heureusement que les sciences étaient encore en français, parce que, pour le reste, les enseignants égyptiens nous faisaient des cours d'éducation religieuse et morale en histoire en lettres et en philosophie. » Ainsi, ce genre de pratique pédagogique qui se limite à véhiculer son idéologie linguistique et ses croyances religieuses permet aux enseignants de valoriser et d'idéaliser la langue arabe et la religion musulmane.

Paradoxalement, l'arabisation des filières littéraires qui a comme objectif la valorisation et la dominance de la langue et de la culture arabes au sein de la société a l'effet inverse. En effet, les enseignements au sein des filières arabisées sont surchargés idéologiquement, les enseignants souffrent d'une formation lacunaire, ce qui a largement contribué à stigmatiser et à dévaloriser la langue arabe et à valoriser la langue française. Le témoignage de S., professeur en psychologie, décrit clairement cette situation :

On était mal vu, quand on avait fait des études de Lettres et en plus en arabe, notre carrière allait être dans l'administration, les carrières universitaires c'était, pour les scientifiques qui maîtrisaient le français, mais dans ma famille, être dans l'administration c'était une réussite.

Dans cette même perspective, la professeure R. poursuit :

Jamais je ne me suis posé la question sur la langue de mes études et mon travail, pour moi et pour ma famille c'était évident, pour des gens qui habitent les petites villes, enfin dans ce milieu-là, l'arabe allait de soi, en plus même les scientifiques apprenaient l'arabe, et moi, je ne voulais pas être médecin ou ingénieure, je voulais juste être enseignante.

Cette arabisation verticale lève également le voile sur une disparité, celle des origines sociales des élèves ou des étudiants qui optent pour les filières arabisées en comparaison avec ceux qui suivent les filières bilingues. En effet, les étudiants dits « arabisants » sont, généralement, de milieu modeste, conservateur ou habitent les villes de l'intérieur au sein desquelles la langue arabe est dominante. Ils se destinent à des carrières administratives peu valorisantes aux yeux de la société, tandis que les étudiants des filières bilingues sont issus généralement de milieux favorisés et optent de facto pour des études et des carrières valorisantes telles que médecins ou hauts cadres. Les témoignages des professeurs S. et R. corroborent l'analyse de Haddab qui conclut que :

Les filières arabisées (...) comprennent essentiellement des élèves ou des étudiants dont la langue fondamentale est l'arabe, dont l'origine sociale est le plus souvent modeste et qui, pour ceux d'entre eux qui réussissent le mieux, ne peuvent accéder qu'aux fonctions relativement défavorisées auxquelles mènent les études supérieures de sciences sociales, de droit et de lettres. Tout autres sont les filières qui, par la position qu'y occupent les matières enseignées en français engagent dans des cursus aboutissant des études scientifiques supérieures et des fonctions socialement valorisées telles que les professions médicales. (Haddab, 1986 : 3)

Le clivage entre matières littéraires enseignées en langue arabe et matières scientifiques enseignées en langue française se creuse davantage, et cela en défaveur de l'enseignement des matières littéraires qui est jugé peu performant et peu valorisant, mais aussi en défaveur de la langue arabe et de son idéologie qui sont stigmatisées et parfois même rejetées. En dépit de cela, l'étape de l'arabisation des matières scientifiques est rapidement franchie, W., professeure en biologie, se remémore cette période :

J'ai fait sciences en arabe au lycée, c'était dur au début, surtout avec un enseignant irakien, puis j'ai eu un enseignant algérien c'était mieux, mais ce qui gênait c'était la perte de temps quand l'enseignant nous parlait des avancées spectaculaires des savants arabes dans les domaines des sciences, on peut dire que je me suis formée toute seule.

Aussi, cette nouvelle phase d'arabisation des matières scientifiques nécessite-t-elle le recrutement d'enseignants « arabisants » dans la spécialité, ce qui n'est pas toujours aisé, car leur formation disciplinaire comporte de nombreuses lacunes. En outre, et à l'instar de leurs collègues enseignants de Lettres, les enseignants des matières scientifiques utilisent leurs cours comme vecteur de leur idéologie linguistique et culturelle en glorifiant la civilisation arabo-musulmane.

Les témoignages présentés montrent explicitement que, dès ses débuts, la politique d'arabisation de l'école algérienne soutient la diffusion d'une idéologie linguistique nationaliste et exclusive. Confortée par un appareil idéologique et transmise par des enseignants algériens et étrangers peu expérimentés, cette idéologie suscite l'apparition de deux représentations et de deux attitudes. D'une part, une attitude d'allégeance à la politique d'arabisation et une représentation positive de la langue arabe d'une partie de la société algérienne, même si cette langue n'ouvre la voie qu'à des fonctions peu valorisantes. D'autre part, le début de l'émergence d'une résistance face à cette idéologie quasi hégémonique qui, non seulement, fait fi de la réalité linguistique et culturelle plurielle de l'Algérie, mais qui, également, affecte le niveau d'instruction des élèves.

3.2. Carrières universitaires : allégeance et résistance à la politique d'arabisation et à ses idéologies

L'année 1971 est baptisée « année de l'arabisation », c'est également l'année de la création de l'université algérienne qui jusqu'à cette date dépendait du ministère de l'Éducation nationale.

Dès sa création, l'État algérien inscrit les objectifs de l'université dans le même sillage que ceux de l'école à savoir : algérianiser et arabiser cette formation supérieure.

Le processus d'arabisation de l'université n'est pas aussi systématique que celui de l'école, ce dernier est jalonné par de nombreuses interruptions qui traduisent les désaccords et les résistances idéologiques de certains hauts responsables, de cadres dirigeants, d'enseignants et d'étudiants. Toutefois, l'arabisation et la forte idéologisation des enseignements du primaire et du secondaire restent un

fait accompli, elles vont inéluctablement avoir des incidences sur l'enseignement supérieur qui oscille entre acceptation et refus. Sur le terrain, ce sont les enseignants algériens francophones qui ont le plus résisté à la politique d'arabisation et à l'idéologie qu'elle véhicule, car ils ont été les premiers ciblés par les décisions de son extension à certaines filières universitaires.

L'algérianisation et l'arabisation des enseignements des sciences humaines et sociales, et plus spécifiquement celles de la psychologie, sont certes graduelles, mais elles s'effectuent sans planification ni organisation pédagogique, ce qui a pour conséquence un manque terrible de moyens humains aussi bien en matière d'enseignement qu'en matière d'encadrement. Face à ce déficit, deux dispositions majeures sont prises, la première disposition est celle de créer le Centre d'Enseignement intensif des Langues (désormais CEIL) au sein des universités afin de dispenser des cours d'arabe aux enseignants algériens francophones. La deuxième disposition est le recours, encore une fois, à des enseignants coopérants syriens, irakiens et égyptiens pour renforcer les effectifs pédagogiques et contribuer à « arabiser » leurs collègues francophones algériens.

Ces deux dispositions traduisent la combinaison de deux idéologies linguistiques, la première est celle de l'enseignement monolingue, en l'occurrence en langue arabe, langue estimée outil nécessaire à la transmission et à l'acquisition du savoir. La deuxième est celle qui confère aux enseignants venus du Proche-Orient le statut d'expert en langue arabe, langue dont ils ne sont toutefois pas spécialistes. A., professeure en psychologie, commente ces deux dispositions :

Les CEIL ont commencé à fonctionner je m'y étais inscrite, même si les cours à l'institut de psycho étaient toujours en français, on se disait que comme en faculté de droit on allait être arabisé. Au CEIL ce n'était pas un enseignant d'arabe qui faisait cours, mais un enseignant de sociologie qui faisait cours avec l'aide d'un enseignant égyptien il distribuait des listes de mots en français traduits en arabe, ensuite il glorifiait la langue arabe et la civilisation arabo-musulmane, seules capables de transmettre un savoir universel et pur. J'ai suivi un cours et c'est tout.

Le clivage entre enseignants francophones et enseignants arabophones s'installe dès le début du processus d'arabisation. Il s'accroît rapidement étant donné que les enseignants francophones décèlent rapidement les lacunes scientifiques de leurs collègues arabophones, qui, parfois, ne sont même pas de la spécialité de la matière qu'ils ont en charge. Mais, leur seule « maîtrise » de la langue arabe leur donne le statut d'enseignant formateur spécialiste de cette matière dans cette langue. Afin de combler leurs lacunes disciplinaires et de légitimer leur fonction d'enseignant-formateur, ces enseignants algériens se réfugient dans le discours idéologique linguistique dont la rhétorique met en avant les qualités de la langue arabe et les grandes réalisations de la civilisation arabo-musulmane. Par ailleurs, ces derniers sont très influencés par l'idéologie linguistique et culturelle des enseignants coopérants du Moyen-Orient qui sont érigés en modèles et auprès de qui ils trouvent le soutien escompté.

L'arrêté de juillet 1974 amorce l'arabisation de la psychologie, ce dernier permet la création d'une section arabisée à l'université d'Alger. C., professeur en psychologie, témoigne à ce propos :

Nos collègues d'Alger nous disaient que les étudiants arabophones s'inscrivaient automatiquement dans la section arabisée. Mais que, eux (enseignants) avaient réussi à négocier avec l'administration un enseignement bilingue arabe/français parce qu'ils étaient francophones, en plus de nombreux autres étudiants refusaient les cours d'idéologie arabo-musulmane des enseignants de la section d'arabe qui avaient une formation en philosophie et pas en psychologie. Heureusement à Constantine les enseignements étaient exclusivement en français, mais on savait que cela ne durerait pas.

Le manque d'enseignants arabophones spécialistes en psychologie est manifeste. Toutefois, la tutelle impose l'arabisation de la discipline en recourant à des enseignants de disciplines connexes, notamment en philosophie ou en sociologie, les cours qu'ils dispensent sont lourdement imprégnés d'idéologie arabo-musulmane. Cette idéologie exclusive monolingue affecte la qualité de la formation scientifique, ainsi, une résistance à cette idéologie se met-elle en place de la part des enseignants et des étudiants.

Aussi, le premier acte de résistance des enseignants psychologues francophones est-il de plaider et d'obtenir gain de cause pour un enseignement bilingue. En outre, en refusant de prendre part aux enseignements en langue arabe, les étudiants s'exposent à des sanctions administratives, cet acte de contestation trouve sens dans le fait qu'ils récusent la volonté de la tutelle de politiser et d'idéologiser leur cursus universitaire. L'enseignante R. confie :

J'ai choisi psychologie, à l'université, à ma surprise, contrairement à Alger, on faisait cours en français, j'ai dû faire beaucoup d'efforts pour m'adapter et comprendre les cours, mais les cours étaient de bonne qualité je ne pouvais rien dire, parce que mes camarades qui faisaient sociologie ou droit, leurs cours étaient en arabe, mais les contenus n'étaient pas à la hauteur, c'était cours de civilisation arabe généralement.

Si l'université d'Alger tolère l'enseignement bilingue au sein de l'institut de psychologie, la Conférence Nationale sur l'Arabisation du 2 mai 1975 y met fin. Toutefois, la situation sur le terrain reste inchangée à savoir les enseignements au sein de cette discipline continuent à s'effectuer en langue française et en langue arabe. À cet effet, C., professeur en psychologie, nous confirme qu'

[o]n ne pouvait pas enseigner en arabe, on était francophone, en plus la documentation était en français, même les étudiants qui étaient inscrits à Alger en section arabisée venaient assister avec les sections bilingues, c'est normal les enseignants de la section n'étaient pas psychologues, mais sociologues. Mais les arabisants durs enseignants ou étudiants faisaient beaucoup de pression.

Corroborant ce témoignage, l'enseignante R. déclare :

Les étudiants de la section arabisée d'Alger nous contactaient et nous poussaient à faire grève pour avoir les cours en arabe. Pour nous c'était compliqué, les cours et les enseignants étaient bons, en plus y avait un discours idéologique très important pour la langue et la culture arabes nationales.

Afin de contenir les diverses formes que prend la résistance des enseignants et des étudiants face à la politisation et à l'idéologisation linguistique des enseignements, l'appareil idéologique de l'État se fortifie d'une directive qui abroge le bilinguisme comme mode d'enseignement. La réunion du Comité central du FLN de décembre 1979 est décisive et cruciale pour la politique d'arabisation de la psychologie. En effet, c'est à la suite de cette dernière que la décision d'arabiser la première année des sciences sociales et humaines est prise sans, nullement, considérer ni estimer les problèmes pédagogiques soulevés par les enseignants et les étudiants quant à la manière d'appliquer cette politique d'arabisation.

À la rentrée universitaire 1980, l'arabisation totale de la 1^{re} année des sciences humaines et sociales est appliquée. Cependant, le département de psychologie de l'université de Constantine est largement dominé par des enseignants francophones, comme l'attestent les témoignages recueillis, durant cette période, par Geneste :

L'arabisation de la première année n'a pu s'effectuer qu'avec des enseignants non spécialistes de la psychologie : ce sont des philosophes ou des sociologues qui ont assuré l'enseignement de cette première année. Nous n'étions absolument pas préparés à enseigner en arabe, notre recherche était en français et toute notre documentation en psychologie était en français parfois même en anglais. (Geneste, 1983 : 70)

Soucieux de la qualité de la formation des étudiants et consciencieux quant à l'élaboration de leurs cours, les enseignants francophones tentent de trouver une solution face à cette impasse pédagogique. L'enseignante A. et l'enseignant C. relatent leur ultime acte de résistance :

Nous avons organisé une assemblée générale des enseignants francophones pour demander le report de cette décision ou le report de la rentrée universitaire, pour nous préparer et au moins traduire nos cours, mais personne ne nous a écoutés. Des collègues de sociologie avaient pris certains cours, mais la situation était critique. Nous, on a enseigné le module de terminologie.

Dès la rentrée de 1980, tous les CEIL à l'aide des commissions permanentes d'arabisation proposent des programmes d'arabisation pour les enseignants francophones, l'accent est mis sur l'enseignement de la terminologie et de l'entraide entre enseignants arabophones, francophones et coopérants étrangers. Au sein de l'institut de psychologie, les profils linguistiques des enseignants ainsi que leurs compétences sont très hétérogènes comme le souligne l'enseignant S. qui nous révèle que

Les enseignants arabophones n'étaient pas aussi qualifiés que les enseignants francophones, tout le monde le savait, moi-même qui étais arabisant je préférais les cours des francophones, même s'ils ne nous faisaient que terminologie, ils acceptaient toujours de nous expliquer des notions et des concepts de psychologie et prenaient ça sur leur temps libre. Les enseignants arabophones étaient frustrés ils ont mal accepté ça, ils nous faisaient la morale au nom du nationalisme et de notre langue arabe, langue d'une grande civilisation.

La collaboration tant prônée par la tutelle entre enseignants arabophones et francophones se mue sur le terrain en un grand clivage linguistique et idéologique. Les enseignants arabophones, en plus de leur manque en formation disciplinaire, ne peuvent se défaire de leur idéologie linguistique monolingue dominante, l'enseignante R. nous révèle que

[L]es enseignants arabisants algériens ou étrangers ne maîtrisaient pas les contenus disciplinaires, le niveau des enseignements et des étudiants a baissé. En plus, ils refusaient d'enseigner certains axes des programmes qui ne correspondaient pas à l'idéologie nationale arabo-musulmane ou qui allaient contre ses principes. Nous, on les enseigner sans changer la moindre virgule.

L'examen de ces témoignages nous révèle que la politique d'arabisation a instrumentalisé l'université à des fins idéologiques hégémoniques. Il nous paraît sans équivoque que le paroxysme de cette instrumentalisation est atteint quand les objectifs pédagogiques ont été mis au service de cette dernière. En effet, les contenus des programmes et leurs orientations convergent vers un nationalisme linguistique, souvent, mythifié, culturellement pauvre, mais fortement idéologisé. Ainsi et comme le montrent les discours testimoniaux, des attitudes et des représentations dogmatiques voient le jour, elles se propagent par la suite au sein de l'université et de la société rendant tout débat sur les questions identitaires, linguistiques, culturelles et parfois même, scientifiques, conflictuel.

En 1975 est décidée l'arabisation des matières techniques et scientifiques dans les établissements de l'Enseignement supérieur. L'arabisation de ces dernières ne suit pas le même cheminement que celle appliquée aux sciences humaines et sociales, elle connaît un rythme plus lent et rencontre beaucoup de résistance de la part des enseignants et des étudiants. De ce fait, elle ne concerne que quelques disciplines qui, finalement, maintiennent un enseignement bilingue comme en physique, en chimie ou en biologie. N., professeure en biologie, affirme que

J'avais fait sciences section bilingue donc en français au lycée et biologie en français à la fac. D'un coup, il décide d'arabiser les sciences comme ils l'ont fait pour les Sciences humaines et sociales et ils envoient des enseignants syriens en renfort pour aider les enseignants arabisants algériens. Nous on a dit non et non, y a des sections arabisées d'accord vous leur faites cours en arabe, mais nous on enseigne en français, et c'est comme ça que cela fonctionne, en plus eux ils n'enseignent même pas en arabe, la terminologie est en français, algériens arabisants ou syriens recouraient qu'ils le veulent ou non au français, et puis leur histoire sur l'arabe et les avancées scientifiques c'était y a des siècles.

Par ailleurs, le témoignage de W., professeure en biologie, est très intéressant, cette dernière nous confie :

J'étais arabisante au lycée, mais une fois à l'université, j'ai opté pour la section en français, j'ai beaucoup travaillé pour rattraper mon retard en langue, mais cela valait le coup pour nous la formation était très bonne, nettement supérieure que celle des autres, les sections arabisantes se plaignaient toujours du niveau, en plus y avait trop de discours, enfin, sur la langue arabe les sciences, la civilisation arabe pour eux c'était toujours présent.

Les témoignages des deux enseignantes montrent que l'arabisation des disciplines scientifiques et l'idéologie linguistique dominante qui la sous-tend sont sources de tension aussi bien linguistique que relationnelle entre enseignants francophones, et arabophones algériens ou coopérants du Proche-Orient. Les enseignants francophones résistent à cette idéologie linguistique exclusive en maintenant un enseignement en langue française alors que la tutelle impose un enseignement en langue arabe.

Cette situation contribue à exacerber les différences linguistiques et idéologiques, voire à créer des divisions au sein du corps enseignant qui désormais s'identifie en « nous » et en « eux ». Les enseignants francophones s'attellent à déconstruire le discours hégémonique en soulignant la désuétude du rapport langue arabe et avancées scientifiques tout en mettant en relief le nécessaire recours à la langue française pendant les cours en langue arabe. Enfin, l'ultime acte de résistance à cette idéologie linguistique dominante demeure le choix des étudiants de formation arabophone au lycée qui optent à l'université, pour les enseignements dans les sections francophones dénonçant la surcharge idéologique des cours des sections arabophones tout en mettant en exergue les qualités des formations francophones.

4. Conclusion

Dès son indépendance, l'Algérie adopte une politique d'arabisation fortement inspirée de l'idéologie des réformistes musulmans qui puise ses sources dans les textes fondateurs de son indépendance. Linguistiquement cette idéologie est dominante et exclusive, elle ne cède aucune place aux autres langues et cultures présentes en Algérie qui en font la richesse.

Planifiée par l'État et mise en œuvre par un appareil idéologique très performant, cette politique d'arabisation à l'idéologie hégémonique est mise en place à l'école et à l'université algériennes. Aussi, avons-nous examiné les discours testimoniaux d'enseignants universitaires, acteurs et témoins de l'instauration de cette politique linguistique et idéologique.

L'observation précise et détaillée de ces témoignages met en évidence le fait que cette politique d'arabisation prône plusieurs idéologies : une idéologie de résistance et d'affirmation identitaire face à la colonisation française, une idéologie monolingue dominante de la langue arabe, une idéologie de mise en valeur des caractéristiques innées de cette langue perçue comme langue sacrée et véhiculaire du savoir, car langue de la civilisation arabo-musulmane. Enfin, une idéologie de reconnaissance des locuteurs considérés comme natifs de la langue arabe, ce qui justifia le recours à des enseignants venus du Proche-Orient pour aider et contribuer à la diffusion de cette idéologie.

Ces idéologies linguistiques suscitent deux réactions divergentes au sein du corps enseignant, une attitude d'allégeance et une attitude de résistance. Par ailleurs, elles influencent les pratiques pédagogiques et les contenus d'enseignement. En outre, elles ont été source de discorde entre les membres du corps enseignant et étudiantin. Enfin, ces idéologies ont changé les rapports aux langues et leurs représentations au sein de la communauté universitaire, ce qui, jusqu'à nos jours, ne cesse d'influencer le choix des langues d'enseignement et de marquer, de ce fait, l'enseignement supérieur et la recherche scientifique.

Bibliographie

- Boyer, Henri (2020), « Le nationalisme linguistique : une option interventionniste face aux conceptions libérales du marché des langues », trad., *Noves SL, revista de socilingua* (2006), n° 1, page consultée le 8 septembre 2020 : <http://www.gencat.cat/llengua/noves/noves/hm06tardor-hi-vern/docs/boyer.pdf>.
- Dourari, Abderrezak (2012), « Politique linguistique en Algérie : entre le monolinguisme d'État et le plurilinguisme de la société », *Synergies pays germanophones*, n° 5, p. 73-89.
- Charte d'Alger, page consultée le 20 mai 2020 : <https://editionsasymetrie.org>.
- Charte de Tripoli, page consultée le 20 mai 2020 : <https://editionsasymetrie.org>.
- Constitution Algérienne de 1963, page consultée le 20 mai 2020 : <https://www.joradp.dz>.
- Geneste, Géraud (1983), *L'arabisation des sciences sociales et humaines en Algérie, 1980-1982 : une étape décisive dans l'histoire de l'université*, Lyon, Université de Lyon II, Faculté des Lettres et Sciences humaines.
- Grandguillaume, Gilbert (2004), « L'arabisation au Maghreb », *Revue d'Aménagement linguistique*, Aménagement linguistique au Maghreb, Office québécois de la langue française, n°107, p. 15-40.
- Haddab, Mustapha (1986), « L'arabisation de l'enseignement des sciences et mutations dans le champ sociolinguistique en Algérie », *Annuaire de l'Afrique du Nord 1984*, Paris, Éditions du CNRS, p. 99-107.
- Jaffe, Alexandra (2008), « Parlers et idéologies langagières », *Ethnologie française 2008/3*, vol. 38, p. 517-526.
- Plateforme de la Soummam, page consultée le 20 mai 2020 : <https://editionsasymetrie.org>.
- Taleb Ibrahim, Khaoula (2015), « L'école algérienne au prisme des langues de scolarisation », *Les Langues d'enseignement, un enjeu politique*, Revue internationale d'éducation de Sèvres, n° 70, p. 53-64.