

Quelle place pour l'arabe dialectal en Algérie? Approche sociolinguistique et sociodidactique de la question

Mourad Boukra

Université Jijel (Algérie)

Résumé : La problématique linguistique en Algérie se pose avec acuité. Qualifiée de complexe, la question des langues soulève un certain nombre de questionnements. Parmi les interrogations que celle-ci impose avec insistance, il y a celle qui touche à la dualité inhérente à la langue arabe, plus précisément de l'arabe dialectal, la langue maternelle d'une grande majorité de la population algérienne. La présente étude se propose d'examiner le débat académique autour de la question de l'arabe dialectal. Appréhendé sous l'angle de la démarche selon laquelle il est possible de reconnaître et de valoriser l'arabe dialectal, le débat engendre deux formes d'approches que nous désignerons de sociolinguistique et de sociodidactique.

Mots-clés : arabe littéral; arabe dialectal; arabisation; diglossie; débat académique; sociolinguistique; sociodidactique; compétence plurilingue; didactique du plurilinguisme

Abstract: Language issues in Algeria are complex and fiercely debated. One burning question concerns the dual use of the Arabic language, that is, dialectal Arabic, mother tongue of the overwhelming majority of the Algerian population. The present study addresses the academic debate about dialectal Arabic. Taking into account the recognition and valorisation of dialectal Arabic, the debate yields two forms of approaches to be adopted in the present study: sociolinguistic and socio-didactic.

Key words: Literal Arabic; dialectal Arabic; Arabization; diglossia; academic debate; sociolinguistic; socio-didactic; multilingual competency; didactics of multilingualism

Parmi les questions que soulève la problématique linguistique et identitaire en Algérie, il y a celle qui touche à la dualité inhérente à la langue arabe. Il s'agit précisément de l'arabe dit dialectal, la langue maternelle de la majorité de la population algérienne qui est arabophone. Le concept de langue maternelle, même s'il se révèle polysémique, car ayant plusieurs interprétations possibles¹, fait appel « à la combinaison de deux séries de facteurs au moins : l'ordre de l'acquisition et l'ordre du contexte² ». En nous référant aux critères souvent usités dans la définition et l'emploi du concept de langue maternelle, l'arabe dialectal serait la langue de communication courante que les locuteurs arabophones acquièrent, de façon naturelle et spontanée, dès l'enfance au sein de leur environnement familial immédiat. Il s'agit donc, dans le contexte algérien, de la langue exclusivement parlée, de ce « parler ordinaire » des gens, de la variété employée dans les situations informelles du quotidien, c'est-à-dire celle que les locuteurs utilisent dans leur vie de tous les jours. Cette variété – l'arabe dialectal, l'arabe algérien – plus communément connue sous les appellations *adarija* (langue courante), *amiya* (langue populaire), est marquée tant par le sceau de la variation géographique et socioculturelle que par l'influence d'autres langues avec lesquelles elle a été, à un moment de l'histoire, en contact : le berbère, l'italien, l'espagnol, le turc, mais aussi le français avec lequel la fusion se fait de plus en plus remarquer.

Dans les faits, l'arabe dialectal ne pose pas un problème identitaire chez ses usagers au même titre que la langue tamazight chez les berbérophones. Le sentiment identitaire étant différent chez les deux groupes de locuteurs, les arabophones ne revendiquent d'ailleurs

¹ Louise Dabène, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, coll. « F », 1994, p. 9-14.

² Jean-Pierre Cuq (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, ASDIFLE- CLE International, 2003, p. 150-151.

pratiquement pas son enseignement et ne remettent ainsi pas en cause l'arabe littéral enseigné à l'école. Sur un plan identitaire, ces derniers sont, à des degrés divers, déjà reconnus comme tels (comme étant arabophones) et n'éprouvent pas le besoin de revendiquer l'enseignement de cette langue. Il s'agit, comme le souligne Foudil Chériguen, de « la langue de la majorité silencieuse³ » qui, paradoxalement, est généralement associée par ses usagers à des vocables la désignant de façon plutôt négative⁴.

Il convient toutefois de souligner que la revendication berbère⁵ et le sentiment identitaire qui en résultent, ne prennent pas la même ampleur chez les différents groupes berbérophones (Chaouis, Mozabites et les Touaregs).

Au plan de la réflexion académique autour de la question de l'arabe dialectal, la polémique se poursuit à propos de la conduite à envisager quant à la manière de le promouvoir. Par conséquent, la question de sa catégorisation comme langue ou non est de ce fait posée. De ce point de vue, le débat linguistique et identitaire sur la question confronte

³ Foudil Chériguen, « Politiques linguistiques en Algérie », *Mots*, vol. 52, n° 52, 1997.

⁴ Yamina-Chafia Benmayouf, « Le nom de l'arabe dans l'Algérie contemporaine », dans Foudil Chériguen (dir.), *Les enjeux de la nomination des langues dans l'Algérie contemporaine*, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 19-35.

⁵ Les contestations de masses conduites par les populations berbérophones en Algérie ont progressivement amené à la reconnaissance au niveau constitutionnel de la langue amazighe comme langue nationale. Le Tamazight a été officiellement reconnu comme deuxième langue nationale lors de la dernière révision de la constitution du 8 avril 2002. Le Parlement algérien a reconnu donc le tamazight « comme langue nationale à côté de l'arabe ». Par ailleurs, l'amazighité avait été inscrite, suite à la révision de la constitution algérienne adoptée par référendum du 28 novembre 1996, comme composante de l'identité algérienne à côté de l'islam et de l'arabité : « L'islam, l'arabité et l'amazighité (identité berbère) ». Un arrêté ministériel avait officialisé l'ouverture d'un département d'enseignement amazigh à l'Université de Tizi-Ouzou suite à la marche du 25 janvier 1990; un second département fut créé à l'Université de Béjaia en 1991.

deux formes d'approches que nous pouvons qualifier de sociolinguistique et de sociodidactique, comme le souligne, à juste titre, Blanchet :

L'un des enjeux majeurs du fonctionnement social de ces pratiques concerne leur catégorisation comme « langue » ou non, dans des processus d'émergence-individuation (par distanciation ou par reconnaissance-naissance) ou, à l'inverse, de satellisation diglossique (inclusion dans un ensemble linguistique dominant)⁶.

Approche sociolinguistique : identification par reconnaissance

L'approche sociolinguistique est située au carrefour d'une réflexion qui traite la question de l'arabe dialectal d'un point de vue linguistique aux suites sociohistorique, politique et idéologique. Dans cette perspective, l'arabe dialectal est saisi comme étant un fait linguistique et une pratique sociale vivante et attestée par un emprunt historique lointain⁷. Pour mettre fin aux hésitations que rencontrent aujourd'hui les Maghrébins dans sa nomination, Elimam lui donne, par le nom *maghribi*, une dimension maghrébine, garante d'une cohérence qui l'impose comme un système linguistique majeur⁸. Ce dernier souligne que :

⁶ Philippe Blanchet, « L'identification sociolinguistique des langues et des variétés linguistiques : pour une analyse complexe du processus de catégorisation fonctionnelle », *Actes du colloque Identification des langues et des variétés dialectales par les humains et par les machines*, Paris, École Nationale Supérieure des Télécommunications, CNRS, 2004, p. 3, http://www.limsi.fr/MIDL/actes/session%20I/Blanchet_MIDL2004.pdf.

⁷ Abdou Élimam, « Algérianité linguistique et démocratie », *Revue Peuples méditerranéens*, n° 52-53, juillet-décembre 1990, p. 103-120.

⁸ Selon Élimam, l'appellation « maghribi » provient des linguistes moyen-orientaux qui désignent ainsi les « parlers » non berbérophones du Maghreb. Le maghribi – classé à tort par les orientalistes dans la catégorie de « dialecte arabe » – dérive de l'évolution du punique qui est lui-même une langue sémitique proche de l'arménien et de l'hébreu. Le substrat punique représente encore environ 50 % de l'actuelle langue. Cette langue que Charles Ferguson, en son temps, appela le « maghrebi », suivant en cela le grand orientaliste français, Marçais,

les attestations écrites de cette langue remontent au moins au XIII^e siècle; à la fois comme langue de la diplomatie, de la poésie, de la prose, et de la correspondance privée. Par conséquent le maghribi est loin d'être le produit de la colonisation française (comme se plaisent à l'asséner bon nombre de partisans de l'arabisation en Algérie)⁹!

Cette variété est, de ce fait, reconnue et identifiée en tant que langue à part entière, se démarquant de l'arabe littéral et qui, au demeurant, joue un rôle important dans la communication et dans la sauvegarde d'un riche patrimoine culturel qui continue à circuler oralement. On le retrouve dans diverses expressions culturelles (théâtre, poésie d'expression populaire, cinéma, chansons, contes populaires). Son identification et sa catégorisation comme langue distincte repose prioritairement sur ses traits linguistiques internes qui le différencient de l'arabe littéral. En tant que telle, cette langue est abordée comme un système linguistique cohérent et parfaitement autonome. Tel est le postulat de base sur lequel repose l'approche sociolinguistique.

Par ailleurs, ce postulat s'inscrit dans une optique qui aborde la question linguistique et identitaire dans le cadre d'une remise en question des restrictions imposées par la politique d'arabisation (*At-Taârib*) initiée officiellement à la veille de l'accession du pays à l'indépendance nationale en 1962, dont le sens gravite toujours autour de l'idée de restauration de l'identité nationale. En effet, le projet d'arabisation est, dès ses origines, lancé comme une entreprise de recouvrement de l'identité algérienne accablée par le mépris colonial. « Une réconciliation avec nous-mêmes et un retour normal à notre identité¹⁰ », c'est en ces

était bel et bien pratiquée avant l'arrivée de l'islam au Maghreb. Elle s'est par la suite développée au contact de la langue arabe.

⁹ Abdou Éliman, « Langues en conflits : repères sociolinguistique et glottopolitiques », *Algérie, années 90 : politique du meurtre. Pour une lecture freudienne de la crise algérienne*, La Lysimaque, *Cahiers de lectures freudiennes*, n° 24, 1998, p. 263.

¹⁰ *Le Monde*, 28 décembre 1990.

termes que le président de l'Assemblée Nationale annonce en 1990 la réactivation de la loi sur l'arabisation. Ainsi, la quête de l'identité perdue durant la domination française et la volonté de la recouvrer demeurent un thème récurrent; c'est l'argument sollicité par les instances politiques algériennes dès qu'il s'agit d'appuyer le processus d'arabisation. Le regard est de fait constamment intégré dans une perspective historique.

Il faut dire que la politique de réhabilitation de la langue arabe menée depuis l'indépendance nationale est l'aboutissement d'un long processus enraciné dans la lutte anticoloniale du mouvement national indépendantiste. On ne peut donc saisir la portée et les enjeux d'une telle entreprise sans recourir à l'histoire récente du pays et à l'éclairage du sort marginal qu'avait réservé le régime colonial à la langue arabe en particulier, et aux langues maternelles d'une façon générale. La langue arabe avait été frappée de marginalisation suite à la destruction de l'instruction musulmane et de la limitation de son enseignement dans l'appareil scolaire inégalitaire que le colonialisme avait mis en place. Des mesures furent prises par l'autorité coloniale pour démanteler le système d'enseignement que l'Algérie possédait avant la conquête et la langue arabe fut déclarée langue étrangère¹¹.

Dans ce processus de restauration de la personnalité et de l'identité, l'arabisation est dès lors pensée dans la logique d'une guerre à parfaire, dans la mesure où elle vise essentiellement à contrecarrer la langue de l'ancien colonisateur. Cette détermination s'est opérée dans un processus de substitution de la langue française par la langue arabe littéraire, lequel s'est traduit dans les différents moments de son accomplissement, et enfin par la mise en place en 1980 de l'école fondamentale où la langue française devient une langue enseignée

¹¹ L'arrêté du 8 mars 1938 pris par le ministre français de l'intérieur Camille Chautemps déclare la langue arabe « langue étrangère ».

alors qu'elle était langue enseignée et langue d'enseignement. C'est ce nouveau système (l'école fondamentale) qui va anticiper l'échéance de remplacement de la langue française par la langue arabe dans le secondaire et à l'université où, notons-le, elle demeure encore employée dans les disciplines scientifiques et technologiques.

Pendant des décennies, la politique d'arabisation a été consacrée dans le cadre d'un projet d'État centralisateur ponctué par une série de lois, réitérées à maintes reprises, visant à prescrire l'arabe littéral – appelé également arabe littéraire, moderne, standard ou classique – comme la seule langue nationale et officielle du pays. La dernière loi prévoyant l'arabisation de l'université algérienne fut celle votée en 1991 et qui, par la suite, a été « gelée » en 1992. Elle a refait surface le 21 décembre 1996 pour une entrée en vigueur programmée à compter de l'an 2000. Jusqu'à présent, l'enseignement universitaire compte des filières arabisées (sciences sociales et humaines, études économiques, politiques et juridiques), alors que les contenus des disciplines scientifiques et technologiques telles que la médecine, la technologie et l'informatique sont encore dispensés en langue française. Cette discontinuité linguistique, au plan scolaire et universitaire, à laquelle se heurtent les bacheliers des options scientifiques, qui ont suivi un *cursus* entièrement arabisé, se présente parfois, pour bon nombre d'entre eux, comme un motif d'échec. Comme le note Oudjedi-Damerdji :

En fait, c'est bien avant de pénétrer, pour la première fois, dans un amphithéâtre, une salle ou un laboratoire de leur département, qu'ils commencent à réaliser qu'ils ont définitivement quitté l'espace « aseptisé » de l'enseignement secondaire entièrement arabisé pour « atterrir » dans un « espace universitaire » où l'enseignement, la formation et l'information sont dispensés presque exclusivement en langue française, dans les différents

départements des facultés de médecine, de sciences et de sciences de l'ingénieur¹².

Cette situation affecte tant les étudiants que les enseignants des sciences humaines et sociales qui ont accompli une formation linguistique et disciplinaire en langue française. Ces derniers se retrouvent par la suite forcés de dispenser leurs enseignements en langue arabe¹³, ce qui les amène à user des diverses variétés à leur disposition, à savoir l'arabe littéral, l'arabe dialectal ainsi que le français.

La logique répandue traduit l'idée que l'unité nationale exige l'évitement de tout ce qui peut la disloquer et constituer une menace potentielle; la diversité est dès lors incriminée et mise en doute. D'ailleurs, le spectre de la politique coloniale de division du peuple algérien demeure inoubliable et profondément enraciné dans la conscience collective. La revendication linguistique et identitaire berbère est souvent considérée comme un prolongement de la politique séparatiste que le colonialisme avait entretenu à l'égard de la Kabylie. Les différentes thèses pro-berbères diffusées au temps de la colonisation sur la descendance européenne des berbères, l'incarnation de la démocratie à travers les institutions berbères « assemblées de villages », la possibilité d'un rapprochement entre Kabyles et Européens et la supériorité de la race berbère sur la race arabe ont alimenté le « mythe berbère » qui a nourri la politique coloniale de division du peuple algérien. Ce mythe a donné naissance à la formation de préjugés et stéréotypes à tel point qu'il va entretenir un sérieux amalgame entre la langue berbère et le colonialisme. En effet, ce mythe

¹² Aouïcha Oudjedi-Damardji, « Autopsie de l'enseignement / apprentissage du français en Algérie : les sacro-saintes instructions officielles : posologie, péremption, contre-indications et autres effets secondaires », *Le français en Afrique, Revue du réseau des observatoires du français contemporain en Afrique Noire*, n° 23, 2008, p. 204.

¹³ Rabeh Sebaa, *L'arabisation dans les sciences sociales. Le cas algérien*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 43.

avait orienté l'attitude de l'administration coloniale dans la valorisation de l'entité kabyle qui s'est traduite par l'octroi de privilèges : volonté de scolarisation de la Kabylie, reconnaissance des coutumes kabyles, l'accession plus large des Kabyles à la nationalité française¹⁴.

Pour ce qui est de l'arabe dialectal, la confusion est entretenue entre ce dernier et l'arabe classique. D'ailleurs, dans les constitutions de l'Algérie indépendante, aucune mention ne lui est consacrée. Les noms utilisés renvoient à un nom englobant qui est celui de langue arabe classique¹⁵. En ce sens, l'arabe dialectal est supposé englobé dans un nom de langue englobant. Par conséquent, la différence linguistique entre l'arabe dialectal et l'arabe littéral est d'un côté minimisée, voire même occultée, alors que, d'un autre côté, l'arabe dialectal est considéré comme défectueux, car le travail essentiel, scolaire en particulier, consiste à le corriger et à le ramener vers la langue prestigieuse.

La finalité recherchée est d'aboutir à la généralisation de l'utilisation de l'arabe littéral dans la vie courante et, par là, à l'unification linguistique de la société en donnant à l'école une place privilégiée dans le processus de métamorphose linguistique. Savoirs enseignés, méthodes d'enseignement seront de ce fait mobilisés afin de bouleverser les habitudes linguistiques de l'Algérien. L'opération d'arabisation devait donc se déclencher à l'école pour enfin parfaire l'environnement extérieur de l'enfant. Mais les choses ne sont pas aussi simples! L'enfant est avant tout le produit de sa famille, son expérience personnelle émerge de son entourage. C'est plutôt l'inverse qui est vrai, puisque l'influence de l'environnement

¹⁴ Gilbert Grandguillaume, « Mythe kabyle? Exception kabyle? », *Esprit*, n° 279, novembre 2001, p. 20-27.

¹⁵ Foudil Cheriguen, « Les noms du *français* dans les textes officiels algériens : de l'effacement d'un nom de langue à l'innommable », dans Foudil Cheriguen (dir.), *Les enjeux de la nomination des langues dans l'Algérie contemporaine*, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 124.

familial de l'enfant est une donnée capitale dans le processus de socialisation et que l'institution scolaire doit prendre en ligne de compte. Le résultat en est que les pratiques linguistiques de la vie courante n'ont pas été bouleversées et l'arabe littéral n'a jusqu'à présent pas été généralisé. Ce dernier ne parvient pas à s'imposer comme langue de communication courante et faire concurrence à l'arabe dialectal et au berbère; il demeure de ce fait réservé aux sphères officielles. En outre, la période de l'après indépendance a joué en faveur de l'extension de l'usage de la langue française dans la société. Avec la démocratisation de l'enseignement et le maintien du français comme seconde langue obligatoire, son usage se verra considérablement développé¹⁶.

D'un point de vue conceptuel, la dichotomie classique langue/dialecte de définition d'une situation diglossique à structuration intra-linguale¹⁷ est de mise. La référence est faite ici au modèle diglossique avec son syllogisme hiérarchique entre langue de statut haut et variété de statut bas ou « la non langue » que les locuteurs utilisent quotidiennement dans la vie courante, alors que, en réalité, ce raisonnement binaire ne rend pas vraiment compte de la situation linguistique réelle des locuteurs algériens. La situation linguistique est plutôt caractérisée par une hétérogénéité des pratiques langagières, ce qui revient à dire que si l'on se place du côté des pratiques orales des locuteurs algériens, la réalité qui affecte la dualité linguistique de la langue arabe ne correspond vraiment pas au schéma diglossique simplifié et canonique selon lequel il faudrait distinguer deux niveaux distincts de la même langue. Il est plutôt question de *continuum* qui rend compte d'une situation linguistique multiple et dynamique, organisé suivant une échelle de classification

¹⁶ Sliman Chikh, « L'Algérie face à la francophonie », *Revue algérienne des relations internationales*, n° 9, 1988, p. 25.

¹⁷ Il s'agit de la définition de la diglossie qui s'articule principalement sur l'idée de la fragmentation interne d'une langue.

allant du pôle le plus normé à un autre pôle moins normé, débouchant ainsi vers ce qu'on appelle l'expression dialectale¹⁸.

À cette représentation hiérarchique liée à une situation diglossique caricaturale qui repose sur la différenciation fonctionnelle des langues, Laroussi réplique en disant :

Est-il légitime de désigner une variété langagière comme prestigieuse alors qu'elle n'est la langue maternelle d'aucun locuteur maghrébin et qu'elle n'est parlée que dans des situations formelles restreintes? Aussi est-il possible de qualifier de subalterne, de vulgaire ou de moindre prestige une langue que l'ensemble des locuteurs utilise quotidiennement dans la communication courante? Le prestige de l'arabe littéraire ne tient-il pas essentiellement du mythe? Pour nous, c'est dans l'usage courant et quotidien des langues maternelles que la valeur du prestige est liée à des considérations sociales et historiques; une langue de prestige n'est ni plus ni moins que la langue d'un groupe socioculturel qui, au-delà de la domination, s'assure l'hégémonie¹⁹.

Dans cette approche, l'arabe dialectal est répertorié dans la catégorie des langues auxquelles on reconnaît une prédisposition à symboliser et à représenter la nation algérienne et, de surcroît, parfaitement flexible pour servir de moyen d'accès à la modernité. De ce point de vue, le refus d'admettre cette variété en tant que langue nationale n'a aucun fondement linguistique mais relève plutôt de considérations historiques, idéologiques et politiques. Le refoulement institutionnalisé des variétés maternelles est appuyé principalement par un discours « épilinguistique » à forte connotation idéologique et qui vise la dépréciation, la marginalisation et le mépris de ces langues. Ce discours péjoratif repose sur des jugements de valeurs qui n'ont aucune consistance linguistique.

¹⁸ Khaoula Taleb-Ibrahimi, *Les Algériens et leurs langues*, Alger, Éditions Hikma, 1995, p. 81.

¹⁹ Fouad Laroussi, « Processus de minoration linguistique au Maghreb », dans Fouad Laroussi (dir.), *Minoration linguistique au Maghreb, Cahiers de linguistique sociale*, n° 22, 1993, p. 53.

Ces langues sont de ce fait qualifiées, en exhibant leurs différences par rapport à la langue écrite et en affichant leur caractère oral²⁰, de dialectes de moindre prestige, de langues non scientifiques, de sous-produits qu'il faut éradiquer à tout prix²¹. Leur minoration se pratique également par leur mise à l'écart de l'institution scolaire, étant donné que l'école est l'un des lieux de valorisation linguistique.

Or, pour permettre à cette langue d'exprimer toutes les fonctions que peut remplir une langue, on ne peut faire autrement que de l'enseigner afin de remédier à la baisse du niveau et aux problèmes d'apprentissage et d'assimilation des différentes matières auxquelles sont confrontés les écoliers. Benrabah écrit, à ce propos, que :

l'utilisation de la langue algérienne doit avoir l'école comme premier champ d'application. De cette façon l'enfant cessera d'être culpabilisé et l'école offrira une véritable égalité des chances à tous et cessera d'être l'instrument d'exclusions en grand nombre²².

Il est à souligner au passage que l'impact négatif de l'enseignement d'une langue non maternelle sur les performances scolaires des enfants berbérophones, surtout les monolingues sans expérience préscolaire, se révèle beaucoup plus important que chez leurs camarades arabophones ou bilingues²³.

Élimam préconise une démarche d'intégration de l'arabe algérien dès l'école primaire. Celle-ci consiste, dans un premier temps, à reconnaître

²⁰ Salem Chaker, « De quelques constantes du discours dominant sur les langues populaires en Algérie : de la marginalisation à l'exclusion », *Annuaire de l'Afrique du Nord* 1981, vol. XX, CNRS, 1982, p. 451-457.

²¹ Fouad Laroussi, *op. cit.*

²² Mohamed Benrabah, « L'arabe algérien véhicule de la modernité », dans Fouad Laroussi (dir.), *Minoration linguistique au Maghreb, Cahiers de linguistique sociale*, n° 22, 1993, p. 38.

²³ Jilali Saib, « Apprentissage dans une langue non maternelle et réussite scolaire : le cas des élèves berbères en milieu rural », *Awal, Cahiers d'études berbères*, n° 12, 1995, p. 82-83.

deux langues officielles, l'arabe algérien et le berbère, dont l'enseignement peut être programmé dès le cycle primaire. Quant à l'arabe littéral, celui-ci est envisagé comme première langue seconde à partir de la quatrième année du primaire. Le français ou l'anglais, en fonction du choix de l'élève, est proposé en tant que deuxième langue seconde à partir de la sixième année, alors que les autres langues étrangères peuvent être introduites à la huitième année de la scolarisation, autrement dit en première année du cycle moyen²⁴.

Sur le plan sociopolitique, la réhabilitation de l'arabe algérien est censée permettre au citoyen de s'intégrer pleinement dans son milieu et de participer aux décisions importantes de la nation. Valoriser les langues maternelles des Algériens veut ainsi signifier les valoriser en tant que citoyens actifs et dynamiques et leur donner la possibilité de comprendre leur environnement et de participer aux projets de société et à la construction de leur pays. Une telle vision fait partie intégrante de l'aspiration à une véritable ouverture démocratique.

Approche sociodidactique : identification par satellisation diglossique²⁵

Les travaux traitant du plurilinguisme et des rapports que les langues entretiennent avec les sociétés où elles sont présentes sont devenus des références inévitables pour les didacticiens. Ces derniers ne peuvent désormais tourner le dos aux paramètres sociaux, souvent complexes

²⁴ Abdou Élimam, « Langues en conflit... », *op. cit.*

²⁵ Il est fait référence ici au concept de satellisation défini par Jean-Baptiste Marcellesi, comme : « le phénomène par lequel l'idéologie dominante tend à "rattacher" un système linguistique à un autre auquel on le compare et dont on affirme qu'il est une "déformation" ou une forme "subordonnée" ». Voir Jean-Baptiste Marcellesi, « Bilinguisme, diglossie, Hégémonie : problèmes et tâches », *Langages*, n° 61, 1981, p. 5-11.

et pertinents, des divers environnements où s'inscrivent les situations d'enseignement / apprentissage des langues. C'est dans cette optique que s'inscrit l'approche sociodidactique; elle relève d'une réflexion didactique qui convoque un regard orienté aux contextes. C'est en ces termes que Cortier définit l'approche sociodidactique :

une didactique articulée aux contextes, ou à même de s'articuler à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi à la variation langagière, linguistique et sociale, aux variétés interlectales et interdialectales, d'autre part, et pour laquelle nous disions que « sociolinguistique scolaire et didactique du plurilinguisme sont deux champs qu'il est absolument nécessaire de convoquer de façon concomitante²⁶.

Vue sous cet angle, cette approche soutient l'idée que la façon d'enseigner la langue arabe implique l'exigence de prendre en compte sur le plan didactique les rapports que cette langue entretient avec d'autres langues avec lesquelles elle entre en contact et, par conséquent, le répertoire verbal de l'apprenant, lié en grande partie à ses expériences linguistiques extrascolaires.

Cette approche s'articule prioritairement sur l'idée d'une diglossie intralinguale qui entérine la thèse de l'unicité de la langue arabe. Cette vision revoie le plus souvent à la parenté génétique qui lie l'arabe dialectal avec la langue littéraire. Les variétés orales, connues sous l'appellation arabe dialectal, seraient, tout au moins selon cette approche, une version simplifiée ou le registre satellisé autour d'un noyau globalisant et considéré comme une norme prestigieuse. En tant que telle, cette variété joue un rôle important dans la communication orale et sert à la compréhension et à la diffusion de l'arabe littéral.

²⁶ Claude Cortier, « Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité : éducation bi / plurilingue et projets interlinguistiques », *Synergies Italie*, n° 5, 2009, p. 110.

Toutefois, promouvoir l'arabe dit dialectal au détriment de l'arabe littéral mène au refoulement à long terme d'un riche patrimoine culturel cumulé durant des siècles. En effet, les musulmans arabophones et non arabophones confèrent à cette langue un statut particulier et un respect total. Cette représentation émane aussi bien de sa vocation de langue de la révélation et du sacré que de son aptitude dans le passé – pendant la période dite de « l'âge d'or de l'islam » – à véhiculer l'ensemble des sciences. Cette conscience historique, qui se manifeste telle une quête nostalgique du passé²⁷, inspire aux musulmans d'aujourd'hui l'idée de l'aptitude de cette langue à exprimer la modernité.

Sur le plan de la réalité des pratiques de l'enseignement, certaines études²⁸, notamment l'analyse entreprise sur le livre scolaire par Boudalia-Greffou²⁹, ont soulevé l'inadéquation des méthodes qui ont été utilisées dans l'enseignement de l'arabe littéral qui, de surcroît, s'articulent sur une représentation négative de la langue maternelle. De ce point de vue, la variété dialectale est considérée comme une variété indigente, un produit déviant qu'il faut absolument corriger.

L'arabe dialectal, tel qu'il est pratiqué aujourd'hui dans les usages langagiers effectifs, ne fait qu'illustrer l'interprétation d'une dépossession culturelle engendrée par l'exclusion même de cette entité dans les pratiques d'enseignement de l'arabe littéraire. La preuve de cette

²⁷ Abdallah Laroui, *L'idéologie arabe contemporaine*, Paris, Maspéro, 1967, p. 15.

²⁸ Quoique les études auxquelles nous faisons référence aient été accomplies bien avant la réforme du système éducatif en Algérie et l'adoption des approches par les compétences, dont la première mise en œuvre avait commencé en 2003 faisant suite au travail effectué par la commission nationale de réforme du système éducatif (CNRSE), elles demeurent encore pertinentes dans la mesure où les pratiques didactiques de l'enseignement / apprentissage de l'arabe littéral perpétuent la rupture avec l'arabe dialectal.

²⁹ Malika Boudalia-Greffou, *L'école algérienne d'Ibn Badis à Pavlov*, Alger, Laphomic, 1989, 123 p.

dépossession se voit au mélange de langues auquel s'adonnent les locuteurs arabophones. Ce mélange est énoncé en tant que retombé du traitement, sur le plan didactique, des acquis langagiers antécédents à l'apprentissage de l'arabe littéral. Il témoignerait en quelque sorte d'un appauvrissement des capacités linguistiques des élèves en tant qu'apprenants – au cours de leur cursus scolaire – mais aussi en tant que locuteurs / acteurs sociaux.

À travers les enquêtes menées dans le milieu scolaire, Ghetas a bien montré l'inconvénient pédagogique que génère la minoration des potentialités langagières de l'enfant algérien dans le processus de l'apprentissage de la langue arabe.

Bannir ou condamner la langue de l'enfant, c'est le condamner et lui ouvrir la voie vers l'échec scolaire. Car c'est à travers le langage qu'il s'épanouit, se développe socialement et intellectuellement. Dans ce cas, l'école à une grande part de responsabilité³⁰.

Ce qui est mis en cause ici, c'est autant la conception puriste et conservatrice des contenus langagiers proposés pour l'enseignement de la langue arabe qui entérinent l'écart avec la langue de socialisation de l'enfant algérien. La norme enseignée reste prisonnière du beau verbe et n'a souvent pas de liens avec la réalité de l'environnement de l'enfant ainsi que des nouvelles expressions arabes qui témoignent de sa vitalité³¹. Ce qui provoque, par conséquent, l'utilisation de pratiques didactiques centrées sur l'enseignement, prenant appui sur

³⁰ Chérifa Ghetas, « L'enfant algérien et l'apprentissage de la langue arabe à l'école fondamentale : essai d'analyse des compétences narrative et textuelle de l'enfant algérien entre cinq et neuf ans », thèse de doctorat, Saint-Martin-d'Hères, Université de Stendhal, Grenoble 3, 1995, p. 123

³¹ Khaoula Taleb-Ibrahimi, « Enseignement de la langue arabe, méthodes, réformes et formation des maîtres en Algérie : état des lieux », *Actes du séminaire national, Le centenaire de l'agrégation d'arabe*, Paris, le 17 et 18 novembre 2006, Formation continue Publications, 2008, p.142, http://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/19/7/actes_agregation_arabe_110197.pdf.

des fondements grammaticaux, rhétoriques et littéraires, aux dépens de démarches actives visant la maîtrise réelle de la langues³².

Ce sont les raisons pour lesquelles les partisans de l'approche sociodidactique préconisent la réhabilitation de la langue maternelle de l'enfant en lui accordant un statut valorisant au sein de l'institution scolaire, et ce, en articulant sur lui l'apprentissage de l'arabe littéral. L'intégration du parler de l'enfant dans d'apprentissage de l'arabe littéraire est envisagée comme un adjuvant qu'on doit mettre au service de ce dernier et non en tant que langue différente de l'arabe littéraire qu'il faut introduire dans la scolarité. Taleb-Ibrahimi précise :

Que l'on ne se méprenne pas! Il ne s'agit en aucune manière, pour nous, de plaider pour l'enseignement du dialecte comme le clament un certain nombre de nos collègues. Nous récusons ce type de solutions spécifiques fondées sur un certain nombre d'hypothèses méthodologiques qui nous paraissent sujettes à caution. Il s'agit bien au contraire, d'intégrer ces vernaculaires dans les stratégies d'enseignement puisqu'ils sont tout naturellement partie prenante dans la construction des stratégies d'apprentissage et l'élaboration des hypothèses par les élèves sur l'arabe standard, registre arabe enseigné à l'école³³.

Si on évoque ici la prise en charge didactique des acquis antérieurs de l'apprenant, c'est qu'à l'arrière-plan de cette assertion, on se place dans les courants qui ont donné un éclairage nouveau au processus d'acquisition du langage et ont impulsé les méthodes d'enseignement des langues maternelles et étrangères. Il s'agit des théories constructivistes et cognitivistes qui considèrent l'apprentissage comme le résultat

³² M'hand Ammouden et Claude Cortier, « L'enseignement du FLES et de l'arabe dans le contexte algérien : réflexions pour une didactique comparée à l'épreuve de la complexité et de l'interculturalité », 1^{er} *Colloque international de didactique comparée*, Genève, 15-16 janvier 2009.

³³ Khaoula Taleb-Ibrahimi, « À propos de l'école algérienne d'Ibn Badis à Pavlov, de M. Boudalia-Greffou : quelques réflexions sur les pratiques didactiques dans l'enseignement de la langue arabe dans le système éducatif algérien », *Naqd*, n° 5, avril-août 1993, p. 65-73.

d'une construction active de l'élève à la résolution de problèmes et insistent sur le lien qui doit être établi entre les nouvelles connaissances et les connaissances antérieures de l'apprenant³⁴. Gaonac'h souligne que « dans une perspective cognitive, les connaissances qu'un individu possède déjà sont le principal déterminant de ce que cet individu peut apprendre, qu'il s'agisse d'une situation d'apprentissage implicite (expérience quotidienne) ou explicite (exercice scolaire)³⁵ ».

En effet, dans une démarche didactique centrée sur l'apprenant, étant considéré comme un acteur actif, celui-ci n'appréhende pas les choses manière aléatoire. En tant qu'acteur social plurilingue et pluriculturel, il mobilise les ressources qu'il possède et qui, de surcroît, stimulent son raisonnement. Autrement dit, il élabore des stratégies lui permettant de faire appel et de s'alimenter de ses connaissances diversifiées afin de résoudre les difficultés qui se posent à lui lors de l'appropriation progressive de la langue cible.

En effet, l'existence chez l'apprenant d'un souci d'élaborer une pratique fondée en raison, c'est-à-dire en conscience, nous paraît une hypothèse méthodologiquement utile pour les didacticiens et nous considérons les pratiques d'apprentissage comme les signes observables de ces stratégies. Dans cette perspective, enseigner consistera à proposer des pratiques susceptibles de générer chez l'apprenant des stratégies de plus en plus autonomisantes³⁶.

³⁴ Les travaux de Piaget ont développé les théories d'apprentissage désignées par l'appellation « constructivisme cognitif ». Les travaux de Vygotsky, connus depuis les années 1980, ont associé la dimension sociale au constructivisme (constructivisme social) pour considérer tout le processus de construction des connaissances chez l'apprenant à partir des notions qu'il possède déjà et de son expérience. Toutes ces thèses ont été appliquées à la didactique des langues dans le cadre de l'approche communicative.

³⁵ Daniel Gaonac'h, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Crédif, Hatier-Didier, coll. « L.A.L. (Langues et Apprentissages des Langues) » 1991, p. 107.

³⁶ Jean-Pierre Cuq (dir.), *Dictionnaire... op. cit.*, p. 113-114.

Dans cette perspective, il s'agit de doter l'apprenant d'une panoplie de stratégies qui lui permettraient d'exploiter positivement, en particulier en début d'apprentissage, les atouts constitués par la compétence qu'il a dans sa langue maternelle. À un stade avancé de l'apprentissage, les apprenants sont censés être plus compétents dans la langue cible et éventuellement disposer d'un répertoire hétérogène de connaissances et de savoir-faire impliquant notamment la langue française. Il est intéressant de noter à cet égard que, en contexte scolaire, les discours d'apprenants universitaires en FLE n'échappent pas aux différents types de recours à la langue maternelle, émanant de parlers hybrides et liés à une compétence linguistique déjà installée à un âge précoce chez ces individus (emprunts, calques syntaxiques et formation de néologisme). Ces derniers représentent des ressources individuelles d'un intérêt didactique certain. De telles dispositions, inévitablement transférables en contexte scolaire d'apprentissage et d'enseignement des langues, suppose des actions pédagogiques et des pratiques enseignantes qui imposent de fait la prise en charge des rapports qu'entretient la langue en cours d'apprentissage avec celle(s) déjà acquise(s) naturellement et / ou antérieurement.

Un tel postulat canalise l'enseignement / apprentissage des langues, notamment de l'arabe littéral, dans la perspective d'une didactique du plurilinguisme et dans l'optique de la construction d'une compétence plurilingue³⁷ mise au service de l'apprentissage des langues. L'un des enjeux majeurs relatifs à l'application de cette démarche didactique est bien d'accorder en contexte scolaire une place de premier plan à

³⁷ La compétence plurilingue est entendue comme la « capacité d'un individu à opérer à des degrés variables dans plusieurs langues et à gérer ce répertoire hétérogène de manière intégrée ». Voir Daniel Coste, « De plus d'une langue à l'autre encore. Penser les compétences plurilingues », dans Véronique Castelloti (dir.), *D'une langue à l'autre : pratiques et représentations*, Rouen, Presses Universitaires de Rouen, coll. « Dyalang », 2001, p. 192.

la langue maternelle dont le bagage métalinguistique initialement accumulé se révèle essentiel pour l'apprentissage d'autres langues. En effet, c'est ce bagage qui va être régulièrement mobilisé lors de l'appropriation d'une nouvelle langue. Les variétés antérieurement acquises que les apprenants arabophones utilisent dans le cadre de leurs échanges courants deviennent des appuis et des repères pour l'appropriation progressive d'une nouvelle langue, y compris de l'arabe littéral.

Conclusion

Nous retiendrons, au terme de cette réflexion, que les deux approches, opposées dans leur fond car n'ayant pas été engendrées dans le cadre d'un même objet, opèrent de façon différente et adoptent chacune d'elle une orientation particulière. Toutes deux envisagent cependant une éventuelle démarche de reconnaissance et de promotion de la langue maternelle et, de ce fait, convergent vers la valorisation de l'arabe maternel et la prise en considération des pré-acquis de l'enfant algérien. En effet, les tenants des deux approches plaident en faveur de l'idée que l'éducation, de manière générale, doit tenir compte des réalités culturelles et linguistiques de la société.

Force aussi est de souligner que les deux approches citées peuvent être aussi bien distinctes qu'indissociables et complémentaires. En effet, nous ne pouvons imaginer la reconnaissance d'une langue, qu'elle soit maternelle ou étrangère, coupée d'orientations d'ordre didactique qui la concrétisent sur le terrain scolaire. Autrement dit, les options didactiques sont proposées par rapport à un domaine de référence politique lui-même traduit dans l'aménagement linguistique. Comme le souligne à juste titre Hebrard :

les politiques linguistiques, qu'elles soient le fait de groupes de pression ou celui de l'État, ne peuvent jouer sans tenir compte du fait que les difficultés à vaincre sont d'abord scolaires, et c'est au sein même de l'école que pourront s'élaborer les procédures didactiques appropriées aux infléchissements souhaités³⁸.

Mais, à l'opposé, suggérer une activité didactique au diapason de l'évolution des idées sur l'acquisition des langues peut également jouer dans le sens d'une réorientation des décisions politiques en faveur de la langue maternelle et de la prise en charge de la réalité sociolinguistique spécifique de la société. Ainsi, comme l'explique Cuq, « le cadre politique n'est pas une donnée stable mais il est lui-même susceptible d'être dynamisé par l'activité didactique³⁹ ».

Par ailleurs, la démarche sociodidactique offre une alternative intéressante qui, à notre avis, est à même de défaire la question de l'arabe dialectal des conflits idéologiques qui investissent en Algérie la problématique des langues de façon générale. Elle a le mérite d'orienter la réflexion vers une perspective pragmatique dont la finalité est d'optimiser le processus d'enseignement / apprentissage de l'arabe littéral. L'approche sociodidactique est d'autant plus pertinente qu'elle s'articule sur les données récentes de la recherche en didactique des langues et non sur une vision idéologique. Dans cette optique de mise en valeur sur le plan didactique de la langue de référence de l'apprenant, la remise en cause et l'évolution des représentations ne peuvent sans doute qu'être affectées positivement.

³⁸ Jean Hebrard, « Politiques linguistiques et didactiques des langues », dans Denis Lehmann (dir.), *La didactique des langues en face à face*, Paris, Crédif-Hatier, 1988, p. 117-118.

³⁹ Jean-Pierre Cuq, « Contacts de langues, contacts de didactiques. De la politique linguistique aux choix méthodologiques en Algérie », *Lidil*, n° 06, 1996, p. 142-143.

D'autres questions restent néanmoins posées. La première concerne les divergences qui, même si elles n'altèrent pas l'intercompréhension, déterminent les différents parlers arabes d'une région à l'autre du pays. La prise en compte de l'arabe dialectal exige une sérieuse interrogation sur les aspects de la variation linguistique qui caractérise cette langue.

Et si la pédagogie de la langue arabe doit prendre en charge le passage progressif d'une langue à l'autre ou d'un registre à l'autre, dans ce cas les pratiques didactiques à envisager relèveraient-elles d'une didactique de la langue maternelle ou d'une langue étrangère?

Pour répondre à une telle question, il faut revenir, d'une part, à l'analyse de réalité linguistique et à la place de l'arabe littéral dans le répertoire langagier des sujets concernés par l'apprentissage. D'autre part, l'enseignement de l'arabe littéral ne peut prétendre à une quelconque efficacité que s'il se réalise dans une démarche didactique qui prend en considération les distances essentielles qui le séparent des différents parlers arabes pratiqués dans la société.

Références

- Ammouden, M'hand et Claude Cortier, « L'enseignement du FLES et de l'arabe dans le contexte algérien : réflexions pour une didactique comparée à l'épreuve de la complexité et de l'interculturalité », *1^{er} Colloque international de didactique comparée*, Genève, 15-16 janvier 2009.
- Benmayouf, Yamina-Chafia, « Le nom de l'arabe dans l'Algérie contemporaine », dans Foudil Cheriguen (dir.), *Les enjeux de la nomination des langues dans l'Algérie contemporaine*, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 19-35.
- Benrabah, Mohamed, « L'arabe algérien véhicule de la modernité », dans Fouad Laroussi (dir.), *Minoration linguistique au Maghreb, Cahiers de linguistique sociale*, n° 22, 1993, p. 33-43.
- Blanchet, Philippe, « L'identification sociolinguistique des langues et des variétés linguistiques : pour une analyse complexe du processus de catégorisation fonctionnelle », *Actes du colloque Identification des langues et des variétés dialectales par les humains et par les machines*, Paris, École Nationale Supérieure des Télécommunications, CNRS, 2004, p.31-36, http://www.limsi.fr/MIDL/actes/session%20I/Blanchet_MIDL2004.pdf.
- Boudalia-Greffou, Malika, *L'école algérienne d'Ibn Badis à Pavlov*, Alger, Laphomic, 1989, 123 p.
- Chaker, Salem, « De quelques constantes du discours dominant sur les langues populaires en Algérie : de la marginalisation à l'exclusion », *Annuaire de l'Afrique du Nord* 1981, vol. XX, CNRS, 1982, p. 451-457.
- Cheriguen, Foudil, « Politiques linguistiques en Algérie », *Mots*, vol. 52, n° 52, 1997, p. 62-73.
- Cheriguen, Foudil, « Les noms du français dans les textes officiels algériens : de l'effacement d'un nom de langue à l'innommable », dans Foudil Cheriguen (dir.), *Les enjeux de la nomination des langues dans l'Algérie contemporaine*, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 119-141.
- Chikh, Sliman, « L'Algérie face à la francophonie », *Revue algérienne des relations internationales*, n° 9, 1988, p. 13-35.
- Cortier, Claude, « Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité : éducation bi / plurilingue et projets interlinguistiques », *Synergies Italie*, n° 5, 2009, p. 109-118.

- Coste, Daniel, « De plus d'une langue à l'autre encore. Penser les compétences plurilingues », dans Véronique Castelloti (dir.), *D'une langue à l'autre : pratiques et représentations*, Rouen, Presses Universitaires de Rouen, coll. « Dyalang », 2001, p. 191-202.
- Cuq, Jean-Pierre, « Contacts de langues, contacts de didactiques. De la politique linguistique aux choix méthodologiques en Algérie », *Lidil*, n° 06, 1996, p. 141-151.
- Cuq, Jean-Pierre (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, ASDIFLE- CLE International, 2003, 303 p.
- Dabène, Louise, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, Coll. « F », 1994, 191 p.
- Élimam, Abdou, « Algérianité linguistique et démocratie », *Revue Peuples méditerranéens*, n° 52-53, juillet-décembre 1990, p.103-120.
- Élimam, Abdou, « Langues en conflit : repères sociolinguistiques et glottopolitiques », *Algérie, années 90 : politique du meurtre. Pour une lecture freudienne de la crise algérienne, La Lysimaque, Cahiers de lectures freudiennes*, n° 24, 1998, p. 259-279.
- Élimam, Abdou, « Le maghribi, vernaculaire majoritaire à l'épreuve de la minoration », s.d., http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/elimam_maghribi-2.pdf.
- Gaonac'h, Daniel, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Crédif, Hatier-Didier, coll. « L. A. L. (Langues et Apprentissages des Langues) », 1991.
- Ghettas, Chérifa, « L'enfant algérien et l'apprentissage de la langue arabe à l'école fondamentale : essai d'analyse des compétences narrative et textuelle de l'enfant algérien entre cinq et neuf ans », thèse de doctorat, Saint-Martin-d'Hères, Université de Stendhal, Grenoble 3, 1995.
- Grandguillaume, Gilbert, « Mythe kabyle? Exception kabyle? », *Esprit*, n° 279, novembre 2001, p. 20-27.
- Hebrard, Jean, « Politiques linguistiques et didactiques des langues », dans Denis Lehmann (dir.), *La didactique des langues en face à face*, Paris, Crédif-Hatier, 1988.
- Laroui, Abdallah, *L'idéologie arabe contemporaine*, Paris, Maspéro, 1967, 224 p.
- Laroussi, Fouad, « Processus de minoration linguistique au Maghreb », dans Fouad Laroussi (dir.), *Minoration linguistique au Maghreb, Cahiers de linguistique sociale*, n° 22, 1993, p. 45-56.
- Marcellesi, Jean-Baptiste, « Bilinguisme, diglossie, Hégémonie : problèmes et tâches », *Langages*, n° 61, 1981, p. 5-11.

- Oudjedi-Damardji, Aouïcha, « Autopsie de l'enseignement / apprentissage du français en Algérie : les sacro-saintes instructions officielles : posologie, péremption, contre-indications et autres effets secondaires », *Le français en Afrique, Revue du réseau des observatoires du français contemporain en Afrique Noire*, n° 23, 2008, p. 199-205.
- Saïb, Jilali, « Apprentissage dans une langue non maternelle et réussite scolaire : le cas des élèves berbères en milieu rural », *Awal, Cahiers d'études berbères*, n° 12, 1995, p. 67-88.
- Sebaa, Rabeh, *L'arabisation dans les sciences sociales. Le cas algérien*, Paris, L'Harmattan, 1996, 196 p.
- Taleb-Ibrahimi, Khaoula, « À propos de l'école algérienne d'Ibn Badis à Pavlov, de M. Boudalia-Greffou : quelques réflexions sur les pratiques didactiques dans l'enseignement de la langue arabe dans le système éducatif algérien », *Naqd*, n° 5, avril-août 1993, p. 65-73.
- Taleb-Ibrahimi, Khaoula, *Les Algériens et leurs langues*, Alger, Éditions Hikma, 1995, 420 p.
- Taleb-Ibrahimi, Khaoula, « Enseignement de la langue arabe, méthodes, réformes et formation des maîtres en Algérie : état des lieux », *Actes du séminaire national, Le centenaire de l'agrégation d'arabe*, Paris, le 17 et 18 novembre 2006, Formation continue Publications, 2008, p. 139-143, http://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/19/7/actes_agregation_arabe_110197.pdf.