

MISE EN MOTS DES MAUX DE L'ÉCOLE ALGÉRIENNE

Youcef MAACHE, professeur des universités
Université de Constantine
E.Mail : ymaache@caramail.com

Résumé

L'école algérienne est à la croisée des chemins. Ou elle sera, ou elle ne sera plus.

Les différents replâtrages et réformes qu'elle a connus depuis que l'Algérie a recouvré son indépendance plaide pour l'intérêt que nous lui accordons. Dans cet article, nous tenterons, à travers une enquête que nous avons menée auprès d'instituteurs algériens, de faire toute la lumière sur les réalités des conflits qui menacent la pérennité de l'école, en prenant comme indice leur motivation pour la profession enseignante. Accordons-nous le temps de les écouter attentivement.

INTRODUCTION :

Notre point de départ était de savoir dans quelle mesure l'absence de motivation pour la profession enseignante, constatée lors de nos différentes enquêtes, chez l'instituteur algérien, à commencer par ceux en formation, pourrait rendre compte de l'échec de l'école algérienne.

Pourquoi cette question ?

La formulation d'une telle question n'était ni fortuite ni encore moins vraisemblable. Elle se voulait la traduction fidèle et légitime de

la crise que traverse actuellement l'Algérie sur tous les plans: économique, sociologique, identitaire, sécuritaire etc. L'enseignant tel que nous le connaissons aujourd'hui est le résultat de ces crises sociales qui, en s'opérant, ont modifié du coup ses aspirations, ses attentes et les objectifs qu'il assigne à sa profession. Il est indéniable que le fait pédagogique reste avant tout un fait social. Du moins, le changement social a toujours déterminé le changement pédagogique.

En tant qu'acteur social, l'enseignant est une personne aux caractéristiques définies par le groupe social et les tâches qu'il accomplit sont celles que lui dictent ceux qui l'emploient. Eux-mêmes sont les garants d'un choix et ont pour rôle, entre autres, de préserver cette fonction. Les rôles qu'accomplit un enseignant doivent être conformes à ceux qu'attend de lui son groupe d'appartenance.

Appliqués à l'enseignement, les concepts de statut et de rôle semblent suggérer au lecteur une image très caricaturale de l'enseignant, ressemblant à une mécanique qu'il faut tout simplement savoir "remonter" pour qu'elle puisse "sonner" à temps. Autrement dit, un enseignant fait ce qu'on lui demande de faire. Sa conformité à son statut règle à elle seule, tous les problèmes de fonctionnement de l'école. C'est peut être là une idée que nous nous faisons de l'enseignant en utilisant ces concepts de base mais elle offre une image très grossière de la fonction enseignante et de l'enseignant.

Les critiques qui lui sont adressées s'entassent depuis quelques années. On s'en prend volontiers au maître, en oubliant parfois facilement qu'il n'est ni un surhomme ni un citoyen à part et qu'il doit au contraire se résigner aujourd'hui à vivre dans l'indifférence, l'anonymat et l'isolement. Depuis l'indépendance, son origine sociale n'a pas changé: il provient la plupart du temps d'un milieu modeste, voire pauvre. Son salaire malingre et rongé par une spéculation effrénée le pousse à vivre dans une situation économique précaire qui n'augure rien de bon pour l'avenir. Ce phénomène qui gangrène la profession enseignante a fait des émules parmi les élèves qui voient en cette institution scolaire une simple formalité tant elle ne garantit plus l'avenir.

En effet, décrocher son bac, aller à l'université ne constitue plus un rêve pour l'écolier algérien. Les échos qu'il reçoit de l'université, le

taux de chômage des cadres diplômés... sont pour lui autant de preuves de l'inutilité de l'école.

Un instituteur avec lequel nous avons discuté de l'école s'est montré très acerbe :

"Je ne suis pas un robot et je n'ai que faire des donneurs des leçons à distance. Pour s'en convaincre, il faut mettre la main à la pâte. Cessez de nous martyriser, nous en avons plein le coeur de ces fiches pédagogiques vieilles par la répétition bête et méchante de discours éculés. Notre salaire insultant n'est qu'un signe de la clochardisation de la profession. Cette situation a fait de nous des trabendistes afin d'arrondir nos fins de mois".

Un autre, avec lequel nous avons tenu le même discours, s'est montré aussi virulent sinon plus : *"comment voulez-vous que l'on travaille quand on est socialement marginalisé et complètement délaissé, lorsque l'on est confronté à des élèves qui ne veulent plus de nous et de l'école, lorsque l'on est obligé d'utiliser un matériel archaïque et d'appliquer des directives pédagogiques vieilles comme le monde".*

Subissant de plein fouet les contrecoups de la crise que traverse l'Algérie, l'instituteur algérien peut-il faire preuve de motivation à l'égard de sa profession ? Sachant que le métier d'enseignant n'est plus le creuset où se concrétisent ses aspirations socio-économiques et professionnelles, peut-il encore éprouver le moindre sentiment pour ce qu'il fait ?

Si à la lumière du discours des enseignants sur le terrain, la réponse semble en somme toute trouvée, qu'en est-il au juste de l'enseignant stagiaire à l'école normale supérieure ? Autrement dit, est-ce qu'il est sensible à cette situation qui, en vérité, n'épargne personne ?

Autant de questions qui se posent avec acuité et auxquelles nous tenterons d'apporter les éclaircissements nécessaires.

Pour cela, nous avons analysé deux corpus de discours confectionnés l'un par les stagiaires filles, l'autre par les stagiaires garçons en réponse à la question générique : quelles sont vos impressions sur l'école algérienne ?

Nous avons pris pour la circonstance en considération la variable sexe parce qu'il nous semble qu'elle peut rendre compte de la factualité des événements.

Les analyses ont été effectuées à l'aide du logiciel Tropes Documentaire version 2.0., qui présente les caractéristiques suivantes :

- Il lève automatiquement l'ambiguïté de certains mots du texte.
- Il découpe le texte en propositions de forme canonique.
- Il identifie les mots les plus récurrents et leurs équivalents à l'aide du dictionnaire d'équivalences à trois niveaux que nous avons créé.
- Il permet la construction de scénarios.
- Il fournit les contextes (propositions) des termes ayant servi à construire les scénarios.
- Enfin il donne les caractéristiques du corpus quant aux opérateurs argumentatifs utilisés par l'énonciateur.

Ce logiciel repose sur une théorie psycho-socio-pragmatique de la communication développée par Guiglione R. dans plusieurs ouvrages et sa mise en oeuvre dans l'analyse de contenu. (Cf Bibliographie)

CARACTÉRISTIQUES DES CORPUS ÉTUDIÉS :

1/ Le texte des filles :

Le texte des filles se compose de 56 propositions, représentant 523 mots, soit une longueur moyenne des propositions de 9,33 mots ce qui correspond à des propositions simples au plan syntaxique.

Par ailleurs, le Français Fondamental (soit les 2500 mots les plus courants de la langue française) représente 73,8% des mots utilisés, ce qui est relativement élevé si l'on considère que le vocabulaire utilisé par les filles a fait l'objet de traduction (de l'arabe au français).

Le style général du texte renvoie à la mise en évidence d'une dynamique de l'action, caractérisée par l'emploi dominant de verbes factifs (il s'agit de verbes qui expriment une action : archilexème : faire) ; 48% des verbes utilisés appartiennent à cette catégorie agrémentée des caractéristiques qui l'accompagnent, ce que traduit l'emploi important des verbes statifs (il s'agit des verbes d'état ou de propriété : archilexème : être et avoir) ; 30,4% des verbes utilisés appartiennent à cette catégorie. En revanche l'emploi de déclaratifs (il s'agit des verbes de pensée : archilexème : penser que) est très faible : 21,5 %.

Ainsi l'on est confronté à un texte qui tente de rendre compte de la factualité événementielle et de ses attributs, sans laisser beaucoup

de place à l'analyse profonde et au commentaire, qui font cependant quelques apparitions au détour des termes qui modalisent les énoncés en les intensifiant.

En somme ce texte met en spectacle le fait "école", son fonctionnement et le "dramatise" par le jeu de modalisateurs d'intensité (il s'agit de formes en *-ment*, des termes tels que : *très*, *trop*, etc.) qui marquent indirectement l'intrusion de l'énonciateur.

Le texte des filles construit, on l'a dit, un univers de la factualité événementielle, ce qui se marque en discours par l'usage préférentiel de verbes factifs, d'opérateurs de référenciation et de logification (notamment de joncteurs d'addition permettant d'accumuler des faits et d'opposition marquant la distanciation du narrateur par rapport aux faits relevés) ; un univers subjectivé, ce qui se marque en langue par l'emploi d'adjectifs évaluatifs (subjectifs) au détriment d'adjectifs objectifs et par la prise en charge de l'énonciateur de son énoncé (grande occurrence du Je/Nous) ; mais aussi un univers porteur de dramatisation, ce qui se marque en langue par l'emploi massif d'opérateurs de négation et notamment d'intensifs.

Par ailleurs, la prise en charge de l'énonciateur de son énoncé grâce en particulier au "*nous*" marque la cohérence intra-groupe que manifestent les filles par rapport à l'objet "école".

Or pourquoi un tel engagement collectif et une telle cohésion alors que l'appartenance à une profession n'entraîne pas forcément un sentiment corporatif très marqué, sauf bien sûr en de rares occasions passagères ? Pourquoi les filles sentent-elles le besoin d'être solidaires ?

Est-ce parce qu'elles veulent unir leur force pour venir à bout des problèmes qui secouent l'école algérienne ou se constituer en rempart contre les attaques dont elles font l'objet ?

Ainsi à plusieurs, elles se sentiraient plus en sécurité et moins vulnérables aux visées des Islamistes.

Nous sommes, quant à nous, convaincus que l'utilisation du "*nous*" par les filles dans ce contexte répond consciemment ou inconsciemment à un double objectif :

a/ partager la responsabilité dans la désignation des responsables du malaise de l'école afin de minimiser les conséquences, si conséquences il y a.

b/ mettre en exergue leur cohésion en vue que les "*autres*" sachent qu'elles représentent un interlocuteur incontournable dans toute discussion engageant l'avenir du pays.

Ainsi le pédagogique qui constitue la trame de leur discours ne s'avère être qu'un "*alibi*" sur lequel viennent se greffer leurs griefs et "*un dit*" pour "*un non dit*" qui régit et rythme toute leur vie.

1.1/ Caractéristiques des univers mis en scène dans le texte des filles :

L'analyse du texte des filles conduit à identifier les éléments du scénario qui y sont mis en scène, et leur importance dans le déroulement du *script* (au sens psychologique et non cinématographique du terme) qui nous est donné à voir. Ce qui est central ici c'est l'enseignement et dans une moindre mesure, la classe politique responsable, selon elles, de toutes les corruptions et de tous les maux de l'école algérienne. Le peuple ou le sujet narrateur s'ils paraissent ici moins centraux qu'ils ne le sont en réalité, c'est suite au regroupement d'un certain nombre de sous thèmes en thèmes (le "*Nous*" et le "*Je*" enseignants, nous les avons inclus dans le thème enseignement).

En effet, les univers de référence sont parfois le thème générique sous lequel, pour des raisons de commodité méthodologique et de présentation, nous avons regroupé un certain nombre de sous thèmes ou de sous univers de référence non significatifs et non représentatifs dans leurs états initiaux. A titre d'exemple, nous avons regroupé sous l'univers de référence "*enseignement*" les univers de "*pratique enseignante, d'échec, de réussite, d'élèves, d'enfants, de matériel pédagogique, de salles de classes, etc.*"

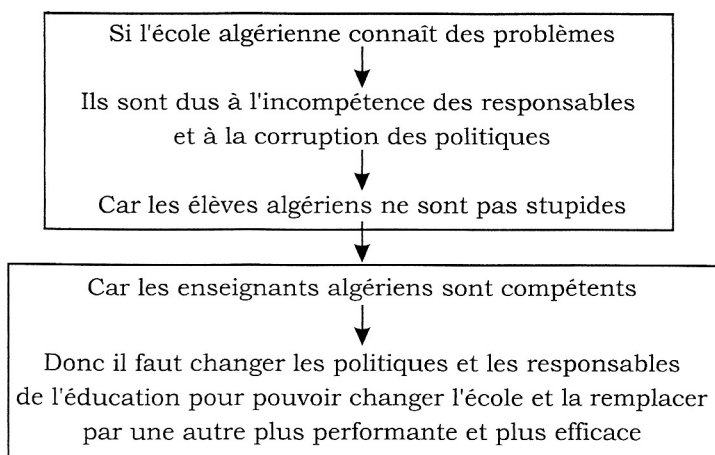
Nous pouvons constater, par ailleurs, que 11 principaux univers sont utilisés par les filles dans la confection de leur énoncé. Plusieurs référents n'ayant en apparence aucun lien avec l'enseignement pris dans son sens le plus étroit tissent la trame de leur discours. En apparence seulement, car ils ne sont utilisés que dans un esprit exclusivement et foncièrement pédagogique. C'est dans un souci d'apporter les solutions qui "s'imposent" à une école "sinistrée", selon les propos de l'ex ministre de l'éducation nationale, que les filles ont évoqué les éléments qui concourent à sa réussite ou à son échec.

Relativement à la nature des liaisons mises en évidence entre ces différents univers référentiels, nous pouvons remarquer que "l'école", terme générique de notre question, entretient des relations avec pratiquement tous les autres.

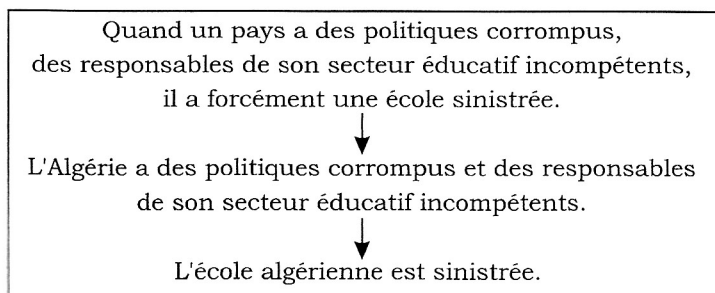
"La corruption" et "la classe politique", univers au demeurant très liés entre eux, ne s'inscrivent dans cette logique "relationnelle" avec "l'école" que par le truchement de "l'enseignement".

Concernant l'évolution des éléments du scénario, nous pouvons saisir toute la pertinence des univers de référence évoqués et les taux des liaisons qui concrétisent la "nature" de leurs "fonctions" dans la trame structurelle de l'énoncé.

A partir de l'ensemble de ces éléments, nous pouvons dire que le "script" des filles renvoie au schéma suivant :



Pour ce qui est de l'heuristique, elle est simple et se décline comme un syllogisme :



Cette heuristique permet la mise en évidence du *script* suivant :

Des responsables incompetents et corrompus ne peuvent
générer que la perte de l' cole.

2/ le texte des garçons :

Le texte des garçons se compose de 65 propositions, représentant 548 mots, soit une longueur moyenne de proposition de 8,43 mots ce qui, comme pour le texte des filles, correspond à des propositions simples au plan syntaxique.

La proportion du Français Fondamental est sensiblement égale à celle relevée dans l'énoncé des filles 75,5% VS 73,8% .

En revanche le style général du texte renvoie ici beaucoup plus à la mise en évidence d'un état qu'à une dynamique de l'action combien même la proportion des factifs est importante, caractérisée par l'emploi dominant de verbes statifs : 41,1% des verbes utilisés appartiennent à cette catégorie ; agrémentée par l'emploi conséquent des factifs : 34,7% des verbes utilisés appartiennent à cette catégorie. Par contre l'emploi des déclaratifs reste relativement faible : 24,2%.

Ainsi l'on est confronté ici à un énonciateur qui, en rendant compte de la factualité événementielle laisse de la place à l'analyse et au commentaire qui modalisent les énoncés en les intensifiant. Cette intensité dramatise totalement le fait évoqué et marque l'intrusion de l'auteur dans l'énoncé et au-delà tente d'indiquer au lecteur un dire objectif, produit toutefois par un énonciateur partisan d'une certaine idéologie.

Les caractéristiques formelles du texte des garçons nous permettent de rationaliser nos premières remarques.

Les garçons construisent un univers où ils se projettent et se l'approprient en faisant référence à une idéologie totalitaire, se la représentant comme la solution miracle à tous les maux et problèmes de l' cole algérienne. Cet  tat de fait se marque en discours par l'usage préférentiel de verbes statifs, d'opérateurs de référenciation et de logification (notamment de joncteurs d'addition permettant d'accumuler les faits); un univers subjectivé, ce qui se marque en langue par l'emploi d'adjectifs évaluatifs (subjectifs) au détriment d'adjectifs objectifs et par une présence de l'énonciateur

dans l'énoncé (occurrence importante du Je); mais aussi un univers porteur de dramatisation, ce qui se marque en langage par l'emploi massif d'opérateurs d'énonciation (et notamment d'intensifs).

Cependant, et contrairement à tout ce que nous croyions et ce à quoi nous nous attendions, avec toutes les implications psychosociologiques que nous aurions pu "échafauder", le discours "islamiste" des garçons, pour des raisons qu'il faudrait trouver, n'est pas aussi fédérateur et unificateur que le sentiment d'appartenance à une corporation sociale ou le sentiment d'être "persécuté".

Les filles, comme nous venons de le voir tantôt l'on parfaitement manifesté.

A quoi est dû ce fait pour le moins inattendu ? Pourquoi la dimension individuelle de l'énonciateur, marquée par une forte occurrence du "Je" (29,2%), est-elle si prégnante que le "Nous", indicateur privilégié de la cohésion d'un groupe, semble insignifiant (4,2%) ?

Le discours islamiste ne serait pas un ? Serait-il plusieurs ? Pourquoi ce discours, apparemment très ancré dans le paysage algérien surtout depuis Octobre 1988, ne traduit pas comme nous l'attendions, cette cohésion intra-groupe ?

Nous pensons, à juste titre d'ailleurs, qu'en tant qu'épiphénomène, faisant de surcroît le plus souvent référence à des écoles et jurisprudences différentes, il ne peut se constituer en élément fédérateur puissant. Le discours islamiste en Algérie est hétérogène. Il y a le discours des frères musulmans qui se différencie pour le principal de celui des "djev'aristes" qui lui aussi se démarque de celui des "salafistes".

Ainsi, nous, pouvons dire que le discours islamiste c'est l'expression du plusieurs dans l'un, ou l'apparent homogène pour un fondamental hétérogène.

Le lecteur non averti, qui ignore les principes fondamentaux de l'islam, pourrait trouver là matière à objection. Il pourrait dire, à peu de chose près, *"peut être aussi que le "Je" exprimerait chez eux une cohésion, quand on sait qu'en islam l'allégeance au chef, au guide, à l'émir est totale. Son "Je" sous entendrait un accord tacite de tout le groupe et prendrait ainsi pour valeur un "Nous" absent mais en vérité présent"*. Nous lui répondrons qu'en jurisprudence musulmane, le "Je" ne peut en aucune façon remplacer le "Nous", à moins d'exprimer un totalitarisme, ce qui est contraire à ses préceptes.

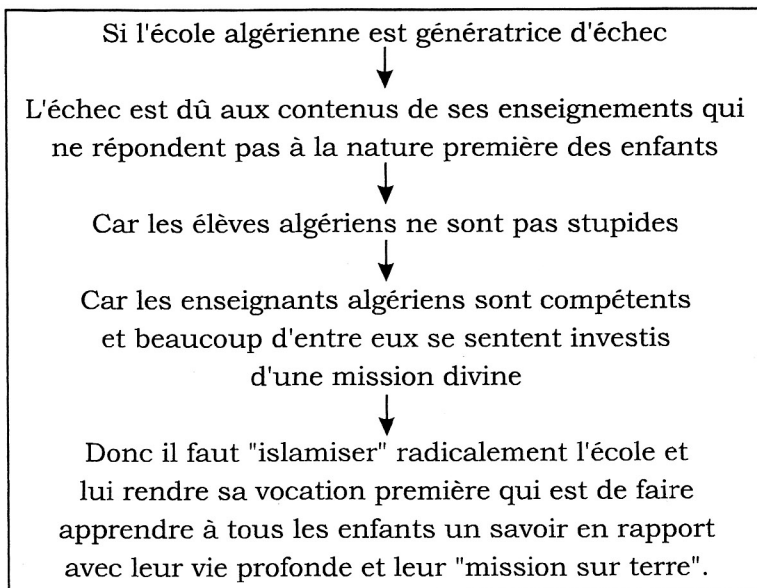
2.1/ Caractéristiques des univers mis en scène dans le texte des garçons

L'analyse du corpus conduit à cerner les éléments du scénario que mettent en scène les garçons, et toute leur importance dans le déroulement du *script* qui nous est donné à voir.

Ce qui est central ici c'est la religion. *L'école*, terme générique et principal référent autour duquel devrait se construire l'énoncé, est relativement marginalisé au même titre que les référents *enseignement*, *enseignants*, etc. Les données relatives aux principaux univers de référence utilisés par les garçons sont au nombre de 10.

S'il apparaît des univers qui n'ont pas de connotation et de résonance religieuses lexicalement parlant, il n'en demeure pas moins qu'ils ne sont utilisés que par référence à la religion et qu'ils ne prennent toute leur dimension et toute leur "substance" que par rapport à elle. De ce fait, elle constitue le référent central à partir duquel prend forme la "trame structurelle" de l'énoncé des garçons.

A partir de l'ensemble de ces éléments, nous pouvons dire que le "*script*" des garçons renvoie au schéma suivant :



Pour ce qui est de l'heuristique, à l'instar de celle relevée à partir de l'énoncé des filles, elle est simple et se décline comme un syllogisme.

Quand un pays, de surcroît musulman, marginalise socialement et économiquement ses enseignants, quand son école ne respecte pas la nature profonde de ses élèves, quand elle dispense un enseignement profane, son système d'enseignement est voué à l'échec.



L'Algérie, pays supposé musulman, méprise son école, élèves et enseignants confondus, leur impose un enseignement profane, laïc et sans aucun intérêt.



L'école algérienne ne peut générer qu'échec scolaire et désolation profonde.

Cette heuristique permet la mise en évidence du "script" suivant :

L'échec de l'école algérienne est programmé parce qu'elle est d'obédience laïque et antireligieuse.

Comparaison sommaire des deux énoncés :

La première chose qu'il faut retenir est que les deux énoncés, par delà leur différence dans la nature des référents évoqués et la force de leur ancrage, fustigent l'école et par extension tout le système éducatif algérien. Pour les filles elle est gérée par des responsables incompetents et pensée et planifiée par des politiques véreux et corrompus. Pour les garçons elle est le creuset des vices et des maux sociaux les plus incurables tant elle est entre les mains de laïcs antireligieux qui font fi de la nature profonde des enfants et de leurs intérêts.

Par ailleurs, filles et garçons adoptent la même forme de syllogisme (*SI CAR DONC*) classique constitué d'un ensemble de prémisses (*une majeure, une mineure*) et d'une *conclusion* marquée en langue par l'opérateur "*donc*", dont la fonction est simplement d'introduire la conclusion sur la base des prémisses, et ils font référence à deux superordonnés très différents.

En effet, si les filles se réfèrent à un superordonné "*pédagogique*", les garçons en revanche se réfèrent à un superordonné "*religieux*" : d'un côté il faut changer les politiques qui bloquent le système éducatif, d'un autre il faut islamiser l'école.

La deuxième chose est que si le style général de l'énoncé des filles renvoie à la démonstration d'une dynamique de l'action, caractérisée par l'emploi dominant de verbes factifs, celui des garçons renvoie à l'explication d'un état et/ou d'une propriété, caractérisée par l'emploi dominant de verbes déclaratifs.

Ainsi l'on est confronté, d'un côté à un type d'énonciateur qui tente, en dépit d'une certaine manifestation subjective, de rendre compte de la factualité événementielle et de ses attributs, de l'autre à un énonciateur quasiment subjectif qui tente à travers des déclarations d'inspiration religieuse de "brosser" un tableau de la "réalité" de ce même événement.

La troisième chose est que les deux énoncés mettent en "spectacle" l'événement et le "dramatisent" par le jeu de modalisateurs d'intensité. Cette "dramatisation" peut s'expliquer par le fait que les deux énonciateurs ne sont pas neutres, mais partie prenante de "l'événement" école.

La quatrième chose est que l'énoncé des garçons, en se référant à des univers de référence différents de l'énoncé des filles, propose un monde dichotomisé où la religion est parée de toutes les vertus et la laïcité affublée de tous les vices. L'on peut constater ce qui suit :

- Polarisation du discours : négative pour le pouvoir politique, l'école actuelle, la laïcité, positive pour la religion d'une manière exclusive.
- Prise en charge d'un constituant de l'énoncé qui est radicalisé par l'adjonction d'un intensif.
- Il organise un univers où la religion prend statut de force d'opposition face aux "errements" du pouvoir et d'unique solution aux problèmes de l'école. Elle est porteuse de valeurs, de projets fondamentalement opposés à la laïcité porteuse d'échec et d'atteinte au sacré.

Cet univers voit son caractère dichotomique accentué parfois par le jeu des métaphores:

"Si on reste au stade des bricolages on n'arrivera à rien du tout. On tournera en rond comme des aveugles..."

L'énoncé des filles propose un univers structurellement identique à celui des garçons : un monde dichotomisé où l'enseignant et l'élève sont parés de toutes les qualités et les responsables de l'éducation et les politiques affublés de tous les maux.

La référence à la religion est totalement ignorée. Ne l'évoquent-elles pas pour des raisons ayant trait à leur propre sécurité, ou bien la religion, en tant qu'affaire personnelle, ne peut, dans leur esprit, être mêlée à une affaire sociale comme l'école ?

Pour répondre objectivement à ces questions il aurait fallu entretenir les enseignantes à ce propos, démarche qui aurait, à notre sens, compliqué davantage notre cheminement.

Quoi qu'il en soit, le même schéma d'analyse que nous avons tantôt appliqué à l'énoncé des garçons peut l'être aussi pour celui des filles. Pour ce faire, la manipulation est toute simple.

Le référent "*religion*" chez les garçons a la même intensité et la même valeur que celui d'"*enseignement*" chez les filles d'autant plus qu'ils sont, dans l'un et l'autre énoncé, polarisés positivement. Et le référent *laïcité* chez les garçons à la même "résonance" que celui de *responsables politiques* chez les filles, car polarisé négativement.

CONCLUSION :

Voulant faire la lumière sur les causes de l'échec scolaire, à travers les dires des instituteurs algériens, nous nous vu faire le procès d'un discours religieux visiblement réducteur de la part des garçons et d'un discours politique contestataire de la part des filles. Ceci n'est point fortuit, mais a été induit par le désintérêt que manifestaient les garçons à l'égard de l'école et par la focalisation qu'ils faisaient sur le projet "*d'islamisation*" de la société algérienne synonyme de la fin de leur "calvaire" et par la "révolte" des filles contre "l'ordre établi".

La jeunesse algérienne longtemps bernée par un discours socialiste qui lui promettait liberté égalité et une place au soleil, a vu, petit à petit son rêve s'étioler et fondre comme une "*peau de chagrin*". Et le 5 Octobre, lorsque cette jeunesse a déferlé sur les rues d'Alger pour crier haut et fort son malaise et lorsque des matraques se sont abattues sur elle pour la faire taire, le peu de lien qui l'unissait encore aux valeurs de la république s'est cassé à tout jamais.

Mise au point : Les stagiaires se sont exprimés. Mais avons-nous saisi toute la portée de leurs discours ? Tropes nous a-t-il

dévoilé tous les non-dits et toutes les nuances que seule la parole est capable d'en produire ? Même si nous demeurons convaincus de la pertinence de la technique utilisée et par conséquent de la justesse des résultats auxquels nous avons abouti, n'en reste-t-il pas moins que la comparaison entre différentes techniques est la meilleure façon d'asseoir toute la significativité d'un résultat d'autant plus que nous ne savons pas si les enseignants nous ont tout dit.

BIBLIOGRAPHIE :

- AMOUR, K. et all (1974), La vie Algérienne. PARIS, MASPERO.
- BEKRI, M. (1981), Etude sur la démocratisation : chances de succès scolaires et origine sociale des élèves en ALGERIE.
- BOURDIEU, P. PASSERON, J. C. (1970), La Reproduction (élément pour une théorie du système d'enseignement) Ed de minuit, PARIS.
- BOUZIDA, F. (1980) Les instituteurs Algérois actuels et leur profession. S.N.E.D, Alger.
- CHALLIAND, G. (1964) L'Algérie est-elle socialiste ? cahier libre, MASPERO, Paris.
- COLONA, F, (1975), Instituteurs Algériens : 1883-1983. O.P.U ALGER.
- DUFOUR, D. (1978) L'enseignement en Algérie : in MAGHREB - MACHREK N°80.
- ETIENNE, B. (1977) L'Algérie, culture et révolution. Le seuil, Paris
- GHIGLIONE, R. (1986). L'homme communiquant. COLIN, PARIS.
- GHIGLIONE, R. (1989). Je vous ai compris. COLIN, PARIS.
- GHIGLIONE, R. BLANCHET, A. (1991). Analyse de contenu et contenu d'analyse. DUNOD, PARIS.
- GHIGLIONE, R. MATHALON, B. BACRI, N. (1985). Les dires analysés : l'analyse propositionnelle des discours, PUF, PARIS.
- LACHERAF, M. (1969) L'Algérie, nation et société. MASPERO, PARIS.
- PROST, A. (1973). Les attentes des jeunes enseignants au début de leur formation, in : revue française de pédagogie, N°24.
- ROYMAN, P. , HAMON, H. (1984), Tant qu'il y aura des profs, seuil, Paris.