

RÉFORMES LINGUISTIQUES À L'UNIVERSITÉ ALGÉRIENNE : REPRÉSENTATIONS, MOTIVATIONS ET PRATIQUES*

Riadh GHESSIL¹, Sarah SLIMANI²

DOI: 10.5281/zenodo.18023825

Résumé

Cet article examine l'adoption de l'anglais comme langue d'enseignement dans les filières techniques des universités algériennes en 2023 sous l'angle didactique et sociolinguistique. Il analyse les raisons officielles de cette transition linguistique tout en questionnant les motivations politiques sous-jacentes, notamment dans un contexte de tensions diplomatiques avec la France. À travers un cadre théorique qui présente le paysage linguistique algérien complexe (arabe classique, arabe dialectal, berbère, français) et les concepts de représentations sociolinguistiques et de motivation, l'article examine l'efficacité des mesures prises pour cette transition. Il est étayé par une enquête menée auprès de 655 étudiants en biologie, physique et chimie de deux universités différentes visant à vérifier les langues d'enseignement prédominantes et à analyser les pratiques pédagogiques suivant cette transition linguistique.

Mots-clés : Réformes, Transition linguistique, Réforme, Enseignement, Algérie.

LANGUAGE REFORMS AT ALGERIAN UNIVERSITIES: REPRESENTATIONS, MOTIVATIONS AND PRACTICES

Abstract

This paper examines the adoption of English as the language of teaching in the technical programs of Algerian universities in 2023 from a didactic and sociolinguistic perspective. It analyzes the official motives behind this linguistic transition, while questioning the underlying political motives, particularly in a context of diplomatic tensions with France. Using a theoretical framework that presents the complex Algerian linguistic context (classical Arabic, dialectal Arabic, Berber, French) and the concepts of sociolinguistic representations and motivation, the article examines the effectiveness of the measures taken for this transition. It is

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹Senior Lecturer PhD in Language Sciences and Teaching French as a F.L., University of Boumerdès, Algeria, researcher at the TECHLANG Lab, e-mail address: r.ghessil@univ-boumerdes.dz, corresponding author, ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0008-0500-2036>

²Senior Lecturer PhD in Literary Texts and Teaching French as a Foreign Language, University of Boumerdès, TECHLANG Lab, Algeria, e-mail address: s.slimani@univ-boumerdes.dz, ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0000-9062-5538>

supported by a survey of 655 biology, physics and chemistry students from two different universities, aimed at ascertaining the predominant languages of instruction and analyzing teaching practices following this linguistic transition.

Key words: *Reforms, Linguistic transition, Representations, Higher teaching, Algeria.*

1. Introduction

Notre article propose d'approcher l'adoption de l'anglais comme langue d'enseignement des filières techniques aux universités algériennes en 2023 du point de vue sociolinguistique et didactique. Cette démarche jugée nécessaire par la tutelle aspire à répondre aux exigences scientifiques de la mondialisation et permettrait, selon le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique algérien, d'améliorer le classement des universités algériennes à l'échelle mondiale. Elle s'inscrit, d'une part, dans le processus de réforme de l'université algérienne lancé par la tutelle ; d'autre part, elle fait partie de la nouvelle politique linguistique adoptée par l'Algérie qui vise à promouvoir la langue anglaise dans tous les secteurs notamment éducatif et universitaire. Elle vient s'ajouter à l'intégration de la langue anglaise dès la troisième année primaire parallèlement à la langue française en 2022. Cette entreprise favoriserait la mobilité internationale des étudiants algériens et leur ouvrirait de nouvelles perspectives de recherche, de nouvelles possibilités de carrière et leur permettrait une meilleure insertion dans le marché mondial de l'emploi.

Cependant, cette initiative fort louable coïncide avec des circonstances géopolitiques exceptionnelles caractérisées, entre autres, par « l'un des basculements géostratégiques les plus spectaculaires de la décennie » (Bobin & Quenelle, 2024) qui est la perte d'influence de la France dans ses ex-colonies et de fortes tensions diplomatiques entre l'Algérie et la France ; ce qui risquerait d'affecter la politique linguistique de l'Algérie. Cela nous mène vers notre première interrogation : y a-t-il d'autres motivations politiques et sociolinguistiques tacites derrière cette décision à apparence pédagogique ? Autrement dit, est-il envisageable d'opter pour une telle démarche de grande envergure et de faire volteface à la langue française pourtant enracinée dans les pratiques pédagogiques à l'université algérienne rien que pour ces raisons géopolitiques ?

Cet article se donne pour objectif, d'abord, de répondre à ces interrogations et ambitionne d'examiner, par la suite, l'efficacité des mesures immédiates prises par la tutelle et leurs retombées à long terme sur l'enseignement supérieur en Algérie. Il est question notamment de la mise en place de plateformes d'enseignement en ligne destinées aux étudiants afin de leur faciliter l'accès à des ressources scientifiques en anglais, mais également une autre plateforme destinée aux enseignants universitaires ainsi que des cours présentiels pour leur permettre la modernisation de leurs pratiques pédagogiques.

Cependant, l'une des conditions sine qua non de la réussite de ces deux opérations complémentaires est la motivation des concernés. L'on s'interroge alors, comment parvenir à motiver les étudiants et les enseignants à s'inscrire sur lesdites

plateformes et suivre des cours de renforcement et de perfectionnement en anglais ? Faudra-t-il encourager les étudiants par la valorisation de cet apprentissage en matière d'évaluation ? Est-il concevable de motiver les enseignants par un allègement des charges ou par une rémunération des heures de perfectionnement en anglais ?

Il va sans dire que cette motivation ne peut être renforcée sans identifier les représentations possibles que les étudiants et les enseignants se font de la langue anglaise : comment la perçoivent-ils ? serait-elle une opportunité d'ouverture sur le monde, un facteur d'employabilité internationale ? y a-t-il des perceptions négatives ? représente-t-elle de nouveaux défis pédagogiques, donc un obstacle pour ces deux partenaires ?

À travers une approche pluridisciplinaire, nous tenterons par la présente contribution, de trouver des éléments de réponses à ces interrogations et d'examiner, ne serait-ce qu'à titre indicatif, l'efficacité et les limites de cette politique linguistique après deux années d'application. Pour ce faire, il s'agira d'abord dans le présent essai, de redessiner le nouveau paysage linguistique en Algérie en partant des travaux de Cheriguen (1997), Dourari (2003) de Taleb Ibrahim (1997 ; 2004) et (Legros et coll., 2009) et de rappeler, par la suite, quelques concepts clés de la théorie de la motivation linguistique avec Gardner (1985 ; 2005). Enfin, par le biais d'une enquête par questionnaire menée auprès des étudiants³, nous allons essayer de vérifier si moyens humains et matériels déployés sont suffisants pour garantir la réussite et l'efficacité de cette démarche et si la réalité des pratiques sur le terrain ne risque pas de montrer des limites.

2. Cadre théorique

2.1. Le paysage linguistique algérien

Pour des raisons à la fois géographiques et historiques, le paysage linguistique algérien se caractérise par sa diversité et sa complexité ; ce qui a suscité l'engouement des chercheurs du domaine et a donné naissance à une littérature importante. Cela dit, l'évolution perpétuelle de ce même paysage nécessite de plus en plus de recherches. Dans cette optique, notre contribution tente de mettre en lumière un aspect particulier de ce paysage. En effet, à travers l'Histoire, le contexte géographique algérien s'est imprégné par les passages successifs de plusieurs civilisations qui ont marqué les populations autochtones sur tous les plans, ce qui a engendré une société algérienne pluriculturelle et plurilingue. Il faut rappeler que Phéniciens, Romains, Vandales, Byzantins, Arabes, Turques, Espagnoles et Français ont tour à tour affecté les populations de l'Afrique du Nord par leurs us, coutumes, religions et langues. Par conséquent, à l'instar des autres aspects de la vie sociale, le paysage sociolinguistique algérien s'est plus ou moins imprégné de ces civilisations, ce qui a généré une situation complexe à décrire.

³Elle s'ajoute à une autre enquête que nous avons menée dans le cadre de l'université thématique d'été organisée par le laboratoire TECHLANG de l'université de Boumerdès en juillet 2024 auprès des enseignants de l'université de Boumerdès.

Actuellement, plusieurs langues et variétés langagières coexistent en Algérie entretenant entre elles différents rapports de force. Selon Taleb Ibrahimi :

Cette coexistence se révèle houleuse, fluctuante et parfois conflictuelle dans un champ symbolique et culturel traversé de rapports de domination et de stigmatisation linguistique, des rapports aggravés par les effets d'une politique unanimiste, volontariste et centralisatrice qui exacerbe les enjeux d'une problématique identitaire fortement malmenée par les vicissitudes de l'histoire (Taleb Ibrahimi, 2006, p. 207).

À vrai dire, les différentes politiques linguistiques qui se sont succédé en Algérie, conséquences inéluctables des idéologies dominant le territoire, ont engendré des conflits linguistiques qui ont eu de graves impacts sur la société. Si l'on considère la situation, dès l'aube du XXe siècle, le français langue officielle de l'occupant n'est pratiquée que par les colons (pieds-noirs) et une minorité instruite de la population autochtone. En revanche, l'arabe dialectal et le berbère avec leurs différentes variantes pratiquées depuis des siècles continuent à subsister malgré les exigences de l'administration coloniale imposant le français.

L'indépendance de l'Algérie le 5 juillet 1962 inaugure une nouvelle ère politique, mais également linguistique avec le passage du français à l'arabe classique (désormais AC) comme langue officielle. Un passage brutal et inopiné pour la population, mais nécessaire et décisif pour le nouveau pouvoir politique. Comme le résume F. Cheriguen :

« Au projet de l'État algérien jacobin qui tente d'enraciner l'arabe littéral comme seule langue nationale et officielle, s'opposent passivement l'arabe dialectal comme langue très majoritairement parlée, le berbère dont la revendication est liée à l'aspiration à une démocratisation, ainsi que le français, nécessaire parce que perçu comme langue des sciences et des technologies. » (Cheriguen, 1997, p. 62).

Appelée également arabe littéral, ou encore arabe standard, l'AC est donc la variété pour laquelle l'État algérien a opté comme langue nationale et officielle pourtant très peu maîtrisée et employée par la population au détriment de l'arabe dialectal algérien (ADA) pourtant langue vernaculaire, très variée et parlée par la majorité de la population, et du berbère. Ce dernier était une langue exclusivement orale avec plusieurs variantes parfois très différentes et qui sont pratiquées par des populations installées dans les montagnes de l'Atlas qui s'étendent de l'Est à l'Ouest algérien, mais également au cœur du Sahara jusqu'à l'extrême sud. L'AC, quant à lui, était la langue de la religion et du coran, il était donc réservé à une élite instruite. Parce que, comme il faudra peut-être le rappeler, à l'indépendance de l'Algérie, seule une très fine minorité de la population algérienne était instruite soit dans une école publique française, soit dans une école coranique populaire. Une seule variété de langue imposée au détriment d'une société plurilingue. Pour Taleb Ibrahimi, « la situation linguistique algérienne est caractérisée par l'existence d'un marché linguistique unifié, dominé par deux langues officielles et écrites, le français et l'arabe, et traversé par des tensions multiples entre différentes langues et variétés

linguistiques » (Taleb Ibrahim, 1997, p. 22). Nous voilà déjà au cœur du problème sociolinguistique algérien. Un plurilinguisme avec diglossie dès l'indépendance.

En effet, l'hétérogénéité des pratiques linguistiques dans le contexte algérien a donné naissance à différents types de rapports de forces entre les langues ou les variétés en contact. Certes, en plus des relations verticales interlangues (le français vs l'AC), il existe des rapports de force entre deux variétés d'une même langue (l'AC langue H vs l'ADA langue L). De même, il existe des rapports de force et des relations horizontales (langue L vs langue L) entre l'arabe dialectal et le berbère.

Cette situation conflictuelle née à l'indépendance de l'Algérie a progressivement évolué avec le recul graduel du français en tant que langue de prestige, langue d'administration et d'enseignement, et l'évolution de l'usage de l'arabe dans l'enseignement et l'arrivée de l'anglais plus tard. Cette évolution est le résultat naturel des politiques linguistiques successives de l'arabisation et qui ont engendré une population bilingue ou plurilingue. Comme le précise d'ailleurs Abderrazak Dourari : « *rare de trouver un Algérien monolingue stricto sensu* » (Dourari, 2003, p. 17) pour ce faire, il faut chercher dans les coins les plus reculés du pays auprès des Bédouins nomades analphabètes et qui sont de plus en plus rares. Cela étant, les pratiques langagières des Algériens diffèrent d'une région à l'autre, d'un contexte à l'autre et d'une classe sociale à l'autre.

2.2. Langues en usage, conflits et représentations sociales en Algérie

Usages, attitudes et représentations sont au cœur de toute discussion sur les langues. La question des représentations linguistiques a fait son apparition en linguistique dans les années 1970 grâce aux travaux de Labov (1976) tout comme celui d'attitudes linguistiques. Pour rappel, une représentation sociale est une représentation véhiculée par le langage, partagée par un certain nombre d'individus et qui contribue à la formation des conduites et à l'orientation des connaissances sociales (Moscovici, 1961). Selon Jodelet (1999), la représentation sociale est « *une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique, et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* » (Jodelet, 1989 p. 53).

Les représentations sont des croyances construites par les membres de la communauté linguistique. Elles se manifestent à travers la valorisation, la dévalorisation, la sublimation ou le mépris (Bavoux, 2002, p. 57). Il s'agit de l'image mentale que les locuteurs se font de leur langue ou d'une autre langue, de leur façon de la parler et de sa légitimité. Il va sans dire que les représentations qu'entretiennent les locuteurs d'une langue à l'égard de celle-ci ou à l'égard de leur langue maternelle sont intimement liées à leurs pratiques langagières quotidiennes et influencent directement leurs choix. En somme, ces représentations font partie intégrante du comportement linguistique des locuteurs. Pour Calvet :

Du côté des représentations se trouve la façon dont les locuteurs pensent les pratiques, comment ils se situent par rapport aux autres locuteurs, aux autres pratiques, comment ils situent leur langue par rapport aux autres langues en présence : en bref tout ce qui relève de l'épilinguistique (Calvet, 1999, p. 158).

Dans le contexte algérien, et plus précisément, celui de l'enseignement, plusieurs travaux ont été effectués sur ce sujet. Les résultats auxquels ils sont parvenus se résument comme suit : bon nombre d'Algériens considèrent la langue française comme une langue de prestige et de savoir, mais la majorité des élèves et des étudiants algériens se représentent la langue française comme une langue difficile à apprendre en plus des représentations négatives dues au passé colonial de l'Algérie. Langue étrangère objet d'apprentissage ou langue d'enseignement, elle demeure « tributaire » des représentations négatives construites ou transmises de génération en génération à son égard contrairement à la sacralisation dont jouit l'AC.

Par conséquent, les attitudes, les représentations et discours négatifs sont considérés comme cause de la résistance à l'apprentissage du français en Algérie (Gacemi, 2021). Elles influencent directement la motivation d'apprendre le français comme langue étrangère et l'apprentissage d'autres matières par la langue française par les étudiants lorsqu'elles sont positives (Outaleb-Pelle, 2014). Cela nous mène à une autre interrogation : à quel point ces représentations influencent-elles les politiques linguistiques de l'État ? Pour rappel, aux universités algériennes, le français est la langue d'enseignement de la majorité des disciplines scientifiques et techniques à l'exemple de la médecine, de la pharmacie, des sciences technologiques, etc., et ce depuis l'indépendance jusqu'en 2023.

2.3. Motivations politiques et pratiques pédagogiques

Les chercheurs en didactique des langues s'accordent que la motivation est une condition sans laquelle l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde devient impossible sinon difficile (Dörnyei, 2001). Concept commun à la didactique des langues, à la sociolinguistique et à la psychologie, la motivation est définie comme un stimulus ou une charge d'énergie par les psychanalystes comme Freud et les éthologistes. La motivation d'apprendre une langue signifie « *un état d'éveil cognitif et émotionnel qui mène à une décision consciente d'agir et qui provoque une période d'effort intellectuel et/ou physique, pour atteindre un but fixe au préalable* » (Williams & Burden, 1997).

En ce qui concerne la motivation, on en trouve deux classifications principales chacune proposant plusieurs types. En psychologie (Deci & Rayn, 1985) proposent un modèle hiérarchique de la motivation : intrinsèque, extrinsèque et *amotivation* qui est l'absence totale de la motivation. En revanche, en matière d'apprentissage des langues (Lightbown, & Spada, 1999) parlent respectivement de :

- La motivation instrumentale (intégrative selon (Gardner et Lambert, 1972) : elle consiste à apprendre une langue pour faire des études, ou pour se préparer au futur métier ;
- La motivation intégrée : est le fait d'apprendre une langue pour le développement personnel et l'enrichissement culturel. C'est-à-dire, communiquer dans un pays où on parle cette langue ou pour des affinités personnelles pour les personnes qui parlent cette langue.

En Algérie, la majorité des étudiants reconnaissent l'utilité des langues vivantes étrangères, mais avouent souvent rencontrer des difficultés d'ordre linguistique en apprenant d'autres matières en utilisant ces langues étrangères

comme langue d'enseignement en l'occurrence le français. En effet, ce qui a suscité notre curiosité pour cette contribution, c'est la coïncidence de la décision d'opter pour l'anglais comme langue d'enseignement à l'université algérienne avec des circonstances géopolitiques exceptionnelles : les relations franco-algériennes qui deviennent de plus en plus tendues, mais également la perte progressive de l'influence de la France sur le continent africain et ses ex-colonies, dont l'Algérie.

Par ailleurs, les politiciens islamistes et nationalistes algériens ne cessent d'exprimer leur désarroi des déclarations successives hostiles à l'Algérie par des politiciens officiels français et envers le passé commun. L'on s'interroge alors : cette politique linguistique n'est-elle pas la conséquence naturelle de cette situation géopolitique ?

Si l'on considère les conditions dans lesquelles ce basculement linguistique a eu lieu, cette interrogation devient tout à fait légitime. D'autant plus que, si l'on compare la situation algérienne à celle de ses voisins le Maroc et la Tunisie avec lesquels elle partage, en plus de la localisation géostratégique, le passé colonial commun, cette hypothèse devient de plus en plus plausible. Du point de vue purement pédagogique, passer en une année universitaire d'une langue d'enseignement à une autre est de l'ordre de l'impossible.

Force est de constater que la préparation des enseignants et des étudiants à cette opération n'a pas été faite dans les conditions souhaitables. C'est ce qui nous a conduits à mener une seconde enquête auprès des étudiants selon le même modèle de celle menée en 2024 auprès des enseignants de l'université de Boumerdès.

3. Cadre méthodologique

3.1. L'enquête

Afin de vérifier la réalité des pratiques pédagogiques relatives à l'enseignement des filières scientifiques en anglais sur le terrain et de constater son impact sur les étudiants, nous avons mené une enquête par questionnaire auprès des étudiants de licence. L'enquête a été faite grâce à l'outil *Google Forms* qui est un logiciel d'administration d'enquêtes inclus dans la suite Web gratuite Google. Il s'agit d'une plateforme qui permet de collecter des informations par le biais de questionnaires ou d'enquêtes personnalisés. L'un des avantages de ce logiciel est que les données collectées peuvent être consultées en temps réel dans une feuille de calcul, présentées sous forme de graphiques et enregistrées automatiquement. Par ailleurs, cet outil permet de partager des enquêtes avec des centaines de personnes en temps réel. Enfin, *Google Forms* permet d'utiliser du texte et des images pour créer des enquêtes et de créer des formulaires personnalisables qui peuvent être partagés.

La population cible de notre enquête est constituée d'un échantillon de 655 étudiants de licence biologie, physique et chimie de deux universités algériennes : celle de Boumerdès et celle de Blida (sur une population globale d'environ 3500 étudiants) de l'année universitaire 2024/2025. Nous avons opté pour ces étudiants pour des raisons pratiques (accessibilité). L'approche de notre recherche est mixte : elle est quantitative dans la mesure où, dans un premier volet, nous nous intéressons, à titre d'exemple, au taux des étudiants qui rencontrent des difficultés d'apprendre

la biologie, la physique et la chimie en anglais. Elle est en même temps qualitative puisque, dans un second volet, nous nous interrogeons sur la nature des difficultés repérées et nous essayerons d'analyser les différentes pratiques pédagogiques.

3.2. Résultats de l'enquête

L'enquête menée auprès d'un échantillon de 655 étudiants de biologie, physique et chimie de deux universités différentes a révélé les résultats suivants :

La majorité des enquêtés sont des étudiants de la première année licence soit 62,2 %, 25,5 % sont de la deuxième année et 12,2 % seulement sont de la troisième année. Les étudiants sont majoritairement désintéressés par les études fondées sur questionnaire même si cela ne prend que deux minutes.

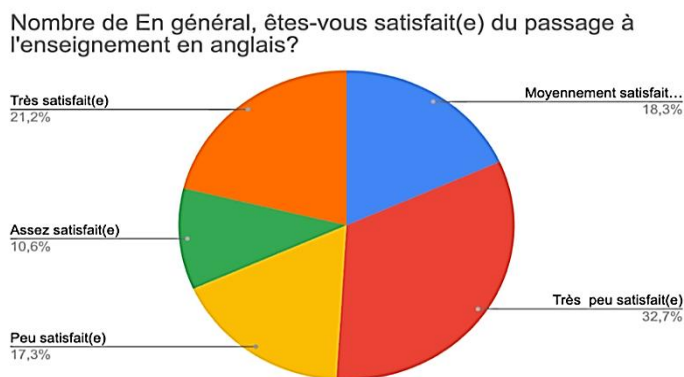


Figure 1. Graphique du niveau d'acceptation de la transition linguistique

On constate que 21,2 % des étudiants ayant répondu au questionnaire sont très satisfaits du passage à l'enseignement en anglais, 10,6 % sont satisfaits, 18,8 % moyennement satisfait contre 17,3 % peu satisfait, et 32,7 % très peu satisfait. Enfin, aucun étudiant n'a répondu pas du tout satisfait. Cette satisfaction ne peut pas s'expliquer par l'utilité de la démarche, car il est encore tôt pour vérifier son efficacité, mais par les représentations que les étudiants se font sur les langues d'enseignement d'une part, et leur inquiétude d'autre part.

En ce qui des difficultés, bien que cela puisse contredire les réponses à la question précédente, la majorité des étudiants ayant répondu au questionnaire soit 53,6 % rencontrent des difficultés de passage de l'enseignement en français à l'enseignement en anglais : dont 28,9 % rencontrent trop de difficultés et 27,7 % rencontrent beaucoup de difficultés. En revanche, 36,1 % rencontrent peu de difficultés et qui 10 % ne rencontrent aucune difficulté.

En ce qui est de la nature des difficultés rencontrées par notre échantillon, elles sont expliquées dans le tableau suivant :

Tableau 1. Nature des difficultés rencontrées par les enquêtés

Difficulté	Nombre d'occurrences	Pourcentage
Compréhension orale de l'anglais lors de la présentation du cours	154	69,7 %
Vocabulaire de la spécialité	132	59,7 %
Expression orale en anglais lors des cours et TD	150	67,9 %
Disponibilité de la documentation	50	22,6 %

L'enquête a révélé que :

- 7 étudiants sur 10 ont des difficultés avec la compréhension orale
- 2/3 des étudiants peinent à s'exprimer oralement en anglais
- 3 étudiants sur 05 rencontrent des problèmes de vocabulaire technique
- 01 étudiant sur 04 signale des problèmes d'accès à la documentation.

En excluant les cellules vides et les réponses non pertinentes comme « Pas de difficultés », « Problème de conversation », etc. l'extrême majorité des étudiants ayant répondu à cette question, rencontrent différents types de difficultés avec différents degrés. Les difficultés de compréhension et d'expression orale en anglais sont le souci majeur de la majorité des enquêtés : des difficultés de compréhension de l'anglais lors de la présentation des cours sont notamment rencontrées par la majorité des étudiants. De même, les étudiants ont du mal à s'exprimer en anglais pour répondre aux questions, commenter ou participer aux TD. Le manque de documentation ainsi que le vocabulaire de spécialité sont aussi des entraves au bon déroulement des apprentissages de nos enquêtés. La documentation est moins problématique, mais concerne tout de même près du quart de la population.

Bref, les difficultés linguistiques dominent : les difficultés les plus fréquentes sont la compréhension orale et l'expression orale en anglais, suivies du vocabulaire de spécialité qui représente également un défi important pour près de 60 % des étudiants. La disponibilité de la documentation est moins citée, mais reste significative.

À l'origine, les difficultés rencontrées par les étudiants algériens en compréhension et expression anglaises notamment orales sont un phénomène très complexe. Influencé par un ensemble de facteurs linguistiques, éducatifs, socioculturels et psycholinguistiques, l'enseignement de l'anglais est souvent heurté à divers problèmes. L'étudiant algérien évolue déjà dans un paysage linguistique polyvalent et unique dominé par l'arabe et tamazight qui sont des langues très éloignées de l'anglais sur le plan structurel et marqué par le français enseigné comme première langue étrangère. L'alphabet, la phonétique et la grammaire sont radicalement différents. En effet, la compréhension et la prononciation représentent l'obstacle majeur pour les apprenants habitués à des systèmes phonétiques nettement distincts de celui de l'anglais.

De même, l'interférence du français dans l'apprentissage de l'anglais est un grand souci pour beaucoup d'étudiants dont le français est la première langue étrangère apprise. Il est courant de voir des interférences où les étudiants calquent des structures ou des articulations françaises sur l'anglais.

Par ailleurs, les méthodes traditionnelles d'enseignement souvent très théorique sont l'une des raisons qui entravent à la bonne maîtrise de l'anglais : l'accent est mis sur la réussite aux examens écrits plutôt que sur la maîtrise des compétences communicatives (compréhension et expression orale) d'autant plus que les classes sont souvent surchargées, ce qui rend impossible la participation de chaque étudiant. Les cours se limitent fréquemment à l'écoute passive du professeur, avec très peu d'occasions de parler, de débattre ou de faire des présentations en anglais.

Même si les enseignants sont dévoués, ils peuvent eux-mêmes manquer d'opportunités pour pratiquer et perfectionner leur propre anglais oral. Le manque de ressources pédagogiques modernes (projecteurs, tableaux interactifs, bibliothèques multimédias) est également un frein à cet apprentissage. Contrairement à d'autres pays où l'anglais est omniprésent (dans la publicité, les panneaux, les loisirs), son usage en Algérie est relativement confiné aux milieux académiques ou professionnels spécifiques puisque l'environnement quotidien est majoritairement arabophone, berbérophone ou francophone.

3.3. Réalité des pratiques pédagogiques

En ce qui est de la réalité des pratiques pédagogiques quotidiennes dans les universités concernées par notre recherche, l'enquête a révélé que la langue française reste toujours la langue d'enseignement dans les départements concernés même si la langue anglaise commence timidement à faire partie des langues pratiquées à l'université. Le tableau suivant en fait une synthèse :

Tableau 2. Langues en usage et pratiques pédagogiques

Aspect pédagogique	Langues en usage			
	Français	Anglais	Français+ anglais	Arabe ou autre
Présentation des cours	53,5	08,1	35,4	3,1
Cours mis en ligne	48,9	16	31,9	3,2
Écriture sur le tableau	61,2	10,2	24,5	4,1
Sujet d'examen	41,4	11,0	46,5	1,1
Réponses aux examens	60,6	11,1	28 (Au choix)	00
Communication orale	55	8,2	33,3	3,5
Moyenne	53,43 %	10,76 %	34,32 %	03,00 %

Les résultats sont mieux explicités dans le graphique qui suit :

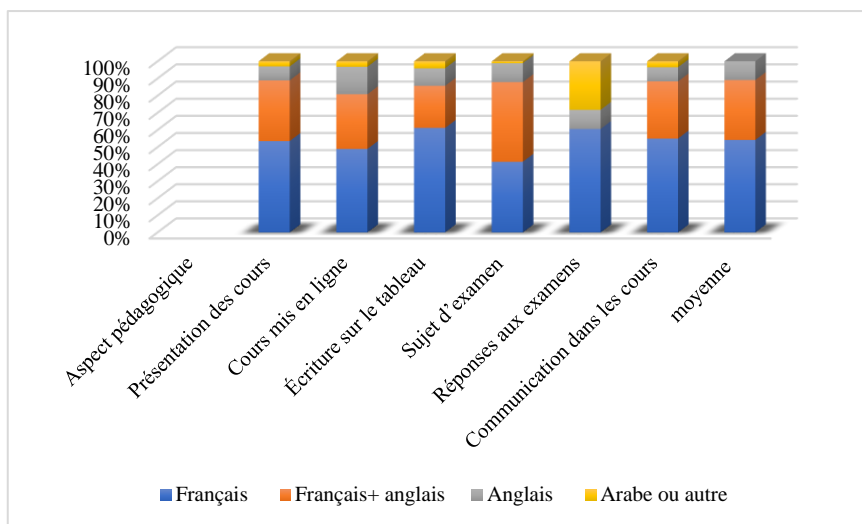


Figure 2. Synthèse des pratiques pédagogiques

Dans le tableau intitulé « Langues en usage et pratiques pédagogiques », nous avons tenté de présenter la répartition des langues utilisées dans différentes activités d'enseignement : ce tableau compare l'utilisation de quatre modalités linguistiques.

- Français uniquement
- Anglais uniquement
- Français et anglais (utilisation conjointe ou au choix)
- Arabe ou autre langue

dans six aspects pédagogiques différents : présentation des cours, cours mis en ligne, écriture sur le tableau, sujet d'examen, réponses aux examens et communication orale.

Ce qui nous permet de comparer l'importance de chaque langue en usage selon le contexte pédagogique.

Pour la présentation des cours, le français seul est la langue majoritaire 53,5 % suivie d'un bilinguisme français/anglais avec 35,4 % qui peut être considéré comme une pratique significative d'une volonté de changement avec des habitudes ancrées dans les usages, mais probablement un manque de compétence chez les enseignants. L'anglais seul représente 08,1 %, donc un usage marginal. Le français domine toujours, mais une part importante des cours est présentée dans un format bilingue, reflétant une adaptation au contexte multilingue.

Les cours mis en ligne sont également dominés par le français seul avec 48,9 %. Toujours majoritaire, mais en baisse suivi d'une option bilingue : français/anglais avec 31,9 %. En revanche, l'anglais seul représente 16 % des pratiques. Par conséquent, on peut conclure qu'il gagne en importance dans les supports en ligne, ce qu'on peut expliquer par la volonté des enseignants à s'adapter.

L'écriture au tableau est plus dominée par le français seul qui représente 61,2 % contre 10,2 % d'anglais seul. Le bilinguisme français/anglais est présent dans le

quart des cas soit 24,5 %. Donc, le tableau reste toujours un support majoritairement francophone par souci de clarté immédiate ou par habitude.

Les sujets d'examen sont plus conçus en version bilingue français/anglais soit 46,5 % des cas. Le français seul recule avec 41,4 % des cas, l'anglais seul est employé dans 11 % des cas. La version bilingue français/anglais devient la modalité la plus utilisée. Les examens sont le seul domaine où le bilinguisme dépasse le monolinguisme français. Cela peut refléter une volonté d'adaptation au changement.

Les réponses aux examens sont également dominées par le français seul avec 60,6 %, le bilinguisme vient en deuxième lieu avec 28 % ce qui reflète la liberté donnée aux étudiants. Donc, pour ce qui est des pratiques des étudiants, seule une légère minorité, soit 10 % des étudiants ayant répondu au questionnaire communique et répondent aux examens en anglais.

La communication orale est toujours dominée par le français seul soit 55 % des cas. Comme pour les autres pratiques, le bilinguisme français/anglais est bien présent avec 33,3 %. Donc, la communication orale reste ancrée en français, avec une nouvelle ouverture sur le bilinguisme.

Pour résumer, à présent, le français reste la langue principale des pratiques pédagogiques de notre échantillon avec l'apparition de nouvelles expériences comme le bilinguisme français/anglais fortement présent, notamment pour les supports écrits et les examens. Cependant, l'anglais seul plus utilisé dans les cours en ligne pourrait représenter une alternative avec les 10 % actuelles en moyenne dans l'ensemble des pratiques langagières. L'arabe ou autres langues est peu utilisée, sauf peut-être dans des contextes informels ou spécifiques.

Enfin, nous avons observé une flexibilité linguistique selon le support et l'objectif pédagogiques, ce qui reflète une adaptation des enseignants aux réalités multilingues des étudiants en valorisant le bilinguisme comme atout pédagogique.

Concernant les formations en ligne dédiées aux nouveaux bacheliers, $\frac{1}{4}$ étudiants déclarent les avoir suivies contre $\frac{3}{4}$ qui avouent ne pas les avoir suivies. 40 % des étudiants ayant répondu à cette question estiment que la formation en ligne des étudiants ne sert à rien. 29,7 % la trouvent bénéfique et 29,7 % intéressante.

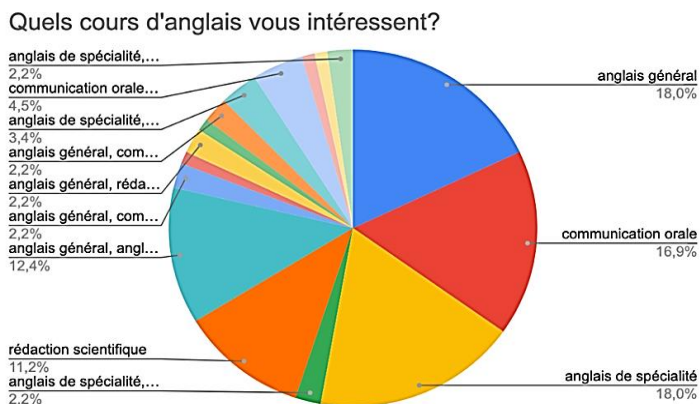


Figure 3. Contenu souhaité des cours d'anglais

Pour ce qui est du contenu des cours d'anglais souhaités par les étudiants qui ont participé à l'enquête, et qui correspondent selon nous aux besoins de ces étudiants (les difficultés rencontrées sus-citées), l'enquête a révélé les résultats suivants : la communication orale, l'anglais de spécialité et l'anglais général représentent les soucis majeurs des étudiants suivis de la rédaction scientifique. Par conséquent, on peut conclure que les besoins sont différents, mais ils nécessitent une formation accélérée dans chaque spécialité.

3.4. Propositions et commentaires des étudiants

Nous avons reçu 430 commentaires différents et diverses recommandations, il est impossible de les détailler dans cette contribution. Après filtration, nous avons maintenu les plus adéquats à l'étude dans la conclusion.

4. Conclusion

La présente étude avait pour ambition d'interroger les représentations, les motivations et les pratiques pédagogiques concernant l'anglicisation de l'université algérienne. Ceci dit, du point de vue pratique, mener une enquête par questionnaire pour mesurer les représentations, les motivations et les pratiques pédagogiques risque d'être compliqué et inadéquat aux circonstances d'une part ; d'autre part, comme plusieurs travaux ont déjà été effectués concernant les représentations sociolinguistiques et les motivations en pédagogie et en apprentissage des langues, nous nous sommes beaucoup plus focalisé sur le volet des pratiques pédagogiques ce qui nous a permis de parvenir aux conclusions suivantes :

L'anglicisation de l'université algérienne, autrement appelée la transition linguistique, bien qu'elle soit une initiative fort louable, telle qu'elle est représentée par cette enquête, ne risque pas de répondre aux aspirations de la tutelle et nécessite une révision urgente. Entre autres, elle nécessite le déploiement de plus de moyens humains et matériels ; elle a également besoin d'une durée d'au moins cinq ans, dont deux ans pour la formation des formateurs. Il est également indispensable de donner le temps aux enseignants pour s'autoformer en langue anglaise. Ils doivent également se documenter et préparer la documentation nécessaire en anglais. Des séjours linguistiques dans les pays anglo-saxons pourraient permettre aux enseignants d'acquérir les connaissances nécessaires dans leurs domaines et s'adapter à cette nouvelle politique linguistique.

Par ailleurs, les étudiants doivent être préparés rigoureusement, dès le début de leur cursus universitaire, afin de pouvoir poursuivre des cours en anglais dans leur spécialité. Cette formation initiale doit être conséquemment valorisée et consolidée par une formation continue en anglais de spécialité tout au long du cursus. De surcroît, l'enseignement de l'anglais de spécialité avant l'enseignement en anglais répondrait mieux aux aspirations explicites de nos étudiants et permettrait, d'une part, à ses étudiants de s'intégrer facilement dans leur spécialité. D'autre part, il faciliterait plus la tâche aux enseignants.

Bref, surmonter toutes ces difficultés nécessite une volonté collective et à tous les niveaux. Le système éducatif doit évoluer pour encourager la pratique des langues et des compétences communicationnelles, les enseignants doivent être encouragés et

soutenus pour innover, mais surtout, les apprenants doivent être responsabilisés et motivés pour prendre en main leur apprentissage en intégrant l'anglais dans leur vie quotidienne. La clé est de passer d'un apprentissage théorique et passif à une approche pratique, active et motivante.

À travers cette étude, nous avons essayé d'aborder l'enseignement en anglais à l'université algérienne sous un angle multidimensionnel, en intégrant les aspects sociolinguistiques, psychopédagogiques et pratiques. Il en résulte qu'une introduction progressive de l'anglais dans l'enseignement supérieur serait plus pratique. Elle répondrait mieux à l'évolution de la situation politico-économique de l'Algérie et aux aspirations de la tutelle. De nouvelles aspirations d'ouverture sur le monde notamment oriental avec la Chine et d'autres partenaires économiques.

Il conviendrait de rappeler que la France a perdu son statut de premier partenaire économique de l'Algérie en termes d'importations et d'exportations. Elle devient le deuxième fournisseur après la Chine, et deuxième client après l'Italie. À titre d'exemple, en 2023, l'on assiste à une chute des livraisons de blé français suivie de la signature le 6 juillet 2024 d'un accord entre l'Algérie et l'Italie pour le lancement d'un investissement conséquent dans le Sud algérien pour la production du blé et le renforcement de la sécurité alimentaire algérienne.

Loin de prétendre une représentation exhaustive de la situation, la présente étude pourrait être complétée par d'autres qui aborderaient d'autres aspects sociolinguistiques, didactiques ou pédagogiques. L'idéal serait de mener des observations de cours pour analyser les pratiques pédagogiques. Il va sans dire que les générations actuelles d'étudiants algériens aspirent à une ouverture sur le monde, ils se font des représentations majoritairement positives de l'enseignement en anglais qui aurait plus d'avantages (ouverture internationale, employabilité et opportunités professionnelles), mais ils rencontrent beaucoup de difficultés linguistiques et donc de nouveaux défis pédagogiques.

En somme, les motivations des acteurs (enseignants et étudiants) sont un levier important qu'il faudrait exploiter pour améliorer le rendement de cette opération qui nécessite la modernisation des pratiques et la collaboration avec des institutions et organismes anglophones.

En guise de recommandations, tout d'abord, au niveau institutionnel, l'élaboration d'une stratégie nationale très bien précise pour l'enseignement s'avère urgente. De même, la tutelle doit fournir tous les moyens indispensables pour la réussite de ce processus : ressources, manuels, supports numériques, matériel pédagogique en anglais, etc. en collaboration avec des universités anglophones pour des échanges et des partenariats. Il est vivement recommandé de créer des partenariats avec des ambassades, des instituts culturels à l'exemple du *British Council* et des universités anglophones pour organiser des ateliers, des conférences et des programmes d'échange.

Par ailleurs, l'introduction progressive de l'anglais dans l'enseignement supérieur doit être accompagnée de l'amélioration des compétences linguistiques des enseignants et des étudiants, ce qui est une condition *sine qua non* de la réussite de cette transition, pourtant fort louable, par l'élaboration d'un programme de

renforcement en anglais pour les étudiants et d'une formation continue pour les enseignants. Ces formations doivent être valorisées convenablement pour encourager les partenaires pédagogiques à y participer. De plus, il est nécessaire de mettre à jour les pratiques pédagogiques en tirant profit des innovantes TIC ainsi que l'intégration de méthodes actives et interactives d'enseignement qui permettraient aux étudiants de mieux pratiquer l'anglais à travers des exposés, des workshops, etc.

Enfin, trois années après le lancement de cette réforme, l'on s'interroge légitimement si la tutelle envisage d'évaluer sérieusement cette démarche en faisant appel à des spécialistes du domaine loin de tout a priori arbitraire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Bavoux, C. (2002). Représentations et attitudes dans les aires créolophones. *Univers créoles*, 2, pp. 57-76. https://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_2/02bavoux.pdf
2. Bobin, F., & Quenelle, B. (2024, 08 21). *Retour gagnant de la Russie en Afrique*. DOI: https://www.lemonde.fr/idees/article/2024/08/21/retour-gagnant-de-la-russie-en-afrique_6289393_3232.html
3. Calvet, J.L. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon. DOI : <https://www.erudit.org/fr/revues/nps/2010-v6-n1-nps1497094/1000482ar.pdf>
4. Cheriguen, F. (1997, septembre). Politiques linguistiques en Algérie. *Mots*, pp. 62-73, DOI : <https://doi.org/10.3406/mots.1997.2466>
5. Deci, E., & Rayn, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum. <https://cardie.web.ac-grenoble.fr/motivation>
6. Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Londres : Longman. DOI : https://ia801206.us.archive.org/31/items/ilhem_201510-31_1015/%5BZolt%C3%A1n_D%C3%B6rnyei%2C_Ema_Ushioda%5D_Teaching_and_Resea.pdf
7. Dourari, A. (2003). *Les malaises de la société algérienne d'aujourd'hui : crise de langues et crise d'identité*. Alger, Algérie : Casbah éditions. DOI: <https://www.rimakjournal.com/dergi/the-language-practices-of-young-people-in-the-era-of-digital-social-networks-dsn-in-algeria20230918023212.pdf>
8. Gacemi, M. (2021). *Attitudes et discours négatifs comme cause de la résistance à l'apprentissage du français en Algérie*. DOI : https://doi.org/https://doi.org/10.34745/numerev_1702
9. Jodelet, D. (1989/2003). *Les représentations sociales*. Paris : PUF. DOI : https://imaginariosyrepresentaciones.com/wp-content/uploads/2014/09/d-jodelet-representationssofia_1.pdf
10. Lightbown, P., & Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford : Oxford University Press. DOI : <https://www.library.brawnblog.com/How%20Languages%20are%20Learned.pdf>
11. Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public. Étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris : PUF. DOI :

- <https://fr.scribd.com/document/569926302/La-Psychanalyse-Son-Image-Et-Son-Public-by-Serge-Moscovici-Z-lib-org>
12. Outaleb-Pelle, A. (2014, juillet 24). *SHS Web of Conferences*. Consulté le 10 janvier 2025, DOI : https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2014/05/shsconf_cmlf14_01060/shsconf_cmlf14_01060.html
 13. Taleb Ibrahim, K. (1997). *Les Algériens et leur(s) langue(s). Éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*. Alger : Dar El Hikma. DOI : https://books.google.dz/books?redir_esc=y&hl=fr&id=kH0-OAAAYAAJ&focus=searchwithinvolume&q=repr%C3%A9sentations
 14. Taleb Ibrahim, K. (2006). L'Algérie : coexistence et concurrence des langues. *L'Année du Maghreb*, pp. 207-218. Récupéré sur « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues », *L'Année du Maghreb* [en ligne], I | 2004, mis en ligne le 8 juillet 2010, consulté le 9 mars 2025. DOI : <http://journals.openedition.org/anneemaghreb/305> ; DOI : <https://doi.org/10.3406/apliu.1997.1201>
 15. Williams, M. & Burden, R. (1997). Motivation in language learning: a social constructiviste approche. *Cahiers de l'APLUIT*, 19-27, DOI: <https://doi.org/10.3406/apliu.1997.1201>

Annexes

Lien vers le questionnaire :

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSems7wIOc0zfbh0K3b00vbZhQtqCl_Qi1zRJ6Xk172TLQcvqg/viewform?usp=header