

République Algérienne Démocratique et Populaire  
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Aboubakr Belkaïd - Tlemcen  
Faculté des Lettres des Sciences Humaines et des Sciences Sociales

Département des langues étrangères  
Filière : Français

Option : Didactique

## THEME

**LE FRANÇAIS MEDIUM D'ENSEIGNEMENT EN CONTEXTE  
ARABOPHONE ALGERIEN :  
ANALYSE DES BESOINS LANGAGIERS DES ETUDIANTS DE  
PREMIERE ANNEE SCIENTIFIQUE DE L'UNIVERSITE DE TLEMCEM  
ET PERSPECTIVES DE REMEDIATION**

THESE POUR L'OBTENTION DU DOCTORAT EN FRANÇAIS

Présentée par :

Mme Aouicha OUDJEDI-DAMERDJI

Dirigée par :

M. Boumediene BENMOUSSAT

Membres de jury:

M. Mohammed SAIDI	Professeur	(U.Tlemcen)	Président
M. Boumediene BENMOUSSAT	Professeur	(U.Tlemcen)	Rapporteur
Mme. Lelloucha BOUHADIBA	Maître de conférences	(U.Oran)	Examineur
Mme. Fatima Zohra LALLAOUI	Maître de conférences	(U.Oran)	Examineur
M. Salah KHENNOUR	Maître de conférences	(U.Ouargla)	Examineur
M. Mohammed HADJADJ-AOUL	Maître de conférences	(U. Tlemcen)	Examineur

Année Universitaire : 2008-2009

## *Remerciements*

Je voudrais ici exprimer toute ma reconnaissance aux personnes qui m'ont offert leurs réflexions et leur soutien.

Toute ma gratitude va en particulier à :

- Monsieur Le Professeur Boumediène Benmoussat, mon directeur de recherche, pour ses conseils, ses relectures minutieuses et son soutien total à la finalisation de ce travail.
- Mme Rabéa Benamar pour son inestimable collaboration et sa patience à toute épreuve.
- Mme Nadjat Benchouk pour sa précieuse aide et sa gentillesse.
- Monsieur Mohammed Hadjadj-Aoul pour ses remarques judicieuses qui m'ont permis de redresser des fautes qui n'ont pas manqué d'échapper à mon attention
- Monsieur Rachid Benkhenafou pour sa généreuse et indéfectible disponibilité.
- Monsieur Azzedine Mahieddine pour les discussions animées et non complaisantes que nous avons eues régulièrement.
- Toute ma famille et tout particulièrement mon mari pour leur confiance, leur patience et leurs encouragements.

Je suis également redevable :

- Aux étudiants, enseignants et responsables des facultés de Médecine, des sciences et de sciences de l'Ingénieur pour leur disponibilité et leur coopération.
- A mes deux étudiantes Amina Diaf et Soumia Dindane pour l'aide qu'elles m'ont apportée lors des enquêtes.

Je remercie enfin les membres du jury d'avoir accepté d'examiner ce travail.

# **INTRODUCTION**

Au cours de cette première décennie du vingt et unième siècle, l'université algérienne a drainé un flux sans précédent de prétendants aux études supérieures. A la rentrée 2006, le million d'étudiants est largement atteint. Cependant simultanément à la progression spectaculaire du taux d'inscrits, on constate un échec massif principalement en première année universitaire. C'est l'importance du taux d'échec dépassant parfois les 50 % qui nous a interpellé et nous a inspiré le choix de notre sujet.

En effet, la massification importante de la population estudiantine peut-elle, à elle seule, constituer un facteur de satisfaction et de fierté ? Alors que la mondialisation bat son plein, il devient impératif et urgent pour l'université algérienne de relever ce double défi : assumer cette massification quantitativement mais également qualitativement notamment en s'interrogeant sur les causes de l'échec et des déperditions des néo-étudiants<sup>1</sup>. Si des études ont pu çà et là, expliquer en partie, l'origine d'un certain nombre de difficultés rencontrées par les étudiants, il semble que d'autres causes et d'autres dimensions concernant la problématique de l'échec dans l'enseignement scientifique supérieur n'ont pas été suffisamment explorées.

Dans la présente recherche, nous voudrions investiguer davantage l'hypothèse selon laquelle les difficultés des néo-étudiants à accéder aux savoirs disciplinaires mis généralement sur le compte de diverses causes telles que la délicate transition lycée/université et la nouveauté du dispositif d'enseignement universitaire, sont dues, aussi à la carence linguistique.

En effet, l'étudiant algérien arabophone est soumis, dès son inscription à l'université à une double contrainte : il lui faut, de plain pied, entrer dans un

---

<sup>1</sup> Nous désignerons ainsi, tout le long de notre recherche, les étudiants de première année universitaire.

système de formation nouveau et il lui faut aussi utiliser une langue nouvelle : le français, langue qui, de toute évidence, a du mal à assumer le rôle de médium d'enseignement scientifique qui lui est assigné à l'université.

Le choix du médium d'enseignement constitue, en effet, l'un des facteurs problématiques de l'enseignement supérieur algérien. Malheureusement, cette question est souvent abordée avec une légèreté décevante quand elle n'est pas purement et simplement occultée.

Ainsi l'observation et l'analyse de la maîtrise (ou plutôt de la non maîtrise) du français, langue étrangère, mais promue au rang de vecteur d'enseignement universitaire dans de nombreuses filières technoscientifiques nous a semblé constituer un domaine privilégié dont les retombées pourraient être capitalisées et par les étudiants concernés et par l'institution dans son ensemble.

Nous nous interrogerons notamment sur l'usage du français à l'université :

- Est-il un choix individuel des enseignants universitaires ? un laisser-faire des instances politiques nationales ?
- Quel usage est-il fait de la langue française, notamment dans la formation et l'information scientifique universitaire en Algérie ?
- Quelles différences existe-t-il entre une langue première, une langue étrangère et une langue d'enseignement ?
- Quel(s) rôle(s), quel(s) statut(s) effectifs la langue française assume-t-elle en Algérie ?
- Que faut-il entendre par enseigner **le** français et enseigner **en** français ?
- Quels constats peu-on faire sur les compétences de nos étudiants compte tenu des contextes sociolinguistiques et scolaires dans lesquels ils ont évolué ?

Répéter à l'envie que les étudiants ne maîtrisent pas le français, en rester à la plainte (qui ne date pas d'aujourd'hui) n'est guère productif. Aussi

avons-nous tenté de la dépasser en explorant ce terrain encore en friche. De ce fait, nous avons décidé d'aborder cette question non seulement par le biais de l'analyse des besoins mais aussi et en premier lieu par un retour sur les contextes immédiats qui ont influé inmanquablement sur le rapport des néo-étudiants à la langue française et qui font que le cas algérien est un cas à part. Nous terminerons notre travail par des propositions de remédiations et d'adaptation des enseignements linguistiques et non linguistiques.

Avant de présenter notre plan et notre démarche, nous tenons à préciser les raisons et les motivations qui nous ont déterminée à consacrer notre recherche à cette question.

Trois raisons sont à l'origine de ce choix :

- premièrement, l'enseignement jusqu'à la fin du cycle secondaire est dispensé exclusivement en langue arabe ;
- deuxièmement, la maîtrise du français n'est pas exigée pour entamer une formation scientifique universitaire. On semble penser que cette maîtrise n'est pas nécessaire pour le développement et l'acquisition de savoirs scientifiques et/ou techniques ;
- troisièmement, l'enseignement du français tel qu'il est organisé aujourd'hui reste bien éloigné des objectifs qu'on voudrait lui assignés.
- D'autre part, nous nous devons d'explicitier la délimitation de la population étudiante ciblée par notre recherche. Pourquoi, en effet avoir visé précisément cette catégorie d'étudiants scientifiques de première année à l'université de Tlemcen ?

Ce choix n'étant pas arbitraire, une justification s'impose. La rencontre avec un tel sujet n'est ni fortuite ni même le résultat de connaissances de circonstances. Elle se veut au contraire, l'expression d'une expérience professionnelle personnelle étalée sur plusieurs décennies ! En effet, le choix de ce sujet provient d'une triple motivation :

- notre parcours professionnel d'enseignante de français depuis 1967 et l'expérience que nous avons accumulée au fil du temps en matière d'enseignement/apprentissage du français en tant que langue première, seconde, étrangère, de spécialité à destination d'une part, des apprenants scolarisés et d'autre part dans le cadre de la formation continue des adultes ;

- un enseignement du français subissant régulièrement des transformations au gré des changements et orientations politiques qui n'ont cessé de jaloner la période postindépendance jusqu'à nos jours ;

- enfin notre entrée dans l'enseignement supérieur du début des années quatre vingt et le constat douloureux quasi quotidien de la dégradation vertigineuse ininterrompu du niveau général de nos étudiants<sup>2</sup> et de leur niveau linguistique en particulier.

Et si le niveau alarmant des étudiants universitaires atteignant, selon les observateurs, la côte d'alerte était la conséquence de leur niveau en langue française ? Comment dans ces conditions ne pas s'interroger sur les besoins langagiers de cette population et sur la question fondamentale du rôle des pratiques langagières orales et écrites dans la construction des connaissances disciplinaires scientifiques de base à l'université ?

Le contact quasi permanent avec les étudiants des filières technoscientifiques (en particulier ceux des faculté de médecine, des sciences et des sciences de l'ingénieur) de plus en plus nombreux à venir solliciter notre aide à la lecture et à la compréhension des textes (documentation, cours photocopiés, syllabus, etc.) en français, un français qui reste pour bon nombre d'entre eux "une langue approximative" qui a été "apprise" ou plutôt enseignée dans une perspective communicative mais qui n'en est pas devenue, pour autant, un instrument de communication efficace, un moyen d'expression fidèle !

---

<sup>2</sup> Nous avons consacré notre thèse de magistère à cette problématique mais limitée aux seuls étudiants du Génie Civil

Se pose donc le problème de raccordement de la langue française, comme vecteur d'enseignement, rôle qui lui est assigné de fait dans les cycles de formation universitaires signalés ci-dessus et qui n'a pas, jusqu'à présent, fait l'objet d'une effective prise en charge, d'une réelle préparation ni pour les étudiants ni pour les enseignants, eux-mêmes.

Or, on attend des nouveaux étudiants qu'ils réalisent, sans préparation préalable (et tout en abordant des études scientifiques plutôt difficiles) le transfert de connaissances de base (mathématiques, physique, chimie, biologie), de l'arabe vers le français. Par conséquent, comment avec un langage d'"épiciers" comprendre et traduire des consignes précises, des observations objectives, des actions précises ? Comment exprimer/comprendre des enchaînements, des relations logiques, réaliser/comprendre des synthèses.... ?

Pour répondre à cette problématique, nous avons organisé notre recherche en deux parties dans lesquelles nous développerons successivement trois volets :

- le premier, historique et sociolinguistique, revient sur la réalité plurilinguistique algérienne dans toute sa complexité et s'attache à démontrer que l'arabisation, un des piliers de la révolution algérienne a connu certaines défaillances qui, aujourd'hui, serait vraisemblablement à l'origine des problèmes langagiers des nouveaux étudiants des filières technoscientifiques.

- Le deuxième volet propose une analyse des besoins langagiers de la population ciblée. Les observations directes assorties d'un questionnaire distribué à une grande partie de la population ciblée sur le campus tlemcenien et la synthèse des entretiens que nous avons eu non seulement avec un échantillon de la population en question mais également avec certains de <sup>leurs</sup> enseignants, nous permettront de prendre la mesure des véritables besoins en langue française.

Le recueil puis l'analyse des données nous amènera au troisième volet de notre recherche. Ce dernier volet, praxéologique suggère des

propositions d'intervention tant en amont qu'en aval pour une remédiation de la situation qui s'inscrira aussi bien dans le court que dans le long terme.

Les suggestions praxéologiques donneront à ce travail une dimension directement "utile". Nos propositions que nous souhaitons plausibles et légitimes pourraient être porteuses d'efficacité pourvu qu'on prenne au sérieux l'étendue et l'urgence des mesures qui s'imposent.

Nous terminerons donc notre travail sur un rappel des méthodes d'apprentissage des langues plus performantes et qui pourraient éventuellement constituer une nouvelle manière de prendre en charge ce problème crucial pour l'avenir de nos étudiants et pour la crédibilité de la formation scientifique universitaire algérienne.

En ce qui concerne notre démarche, la nature des données qui constituent notre corpus nous a amené à cumuler différents choix théoriques et méthodologiques afin d'exploiter au mieux toutes les données (repères, contextes, informations) et qui nous ont semblées liées au plus près de notre problématique.

Nous voulons parler des repères sociolinguistiques (particulièrement ceux concernant l'arabisation) et des contextes didactiques (ceux relatifs à l'enseignement du et en français et d'une façon générale à la transition lycée/université, inévitable source de difficultés). La juxtaposition de toutes ces facettes peut sembler quelque peu disparate et éloignée de l'objectif premier visé par ce travail. Nous pensons que nous ne pouvons pas ignorer l'une ou l'autre de ces facettes tant chacune d'elle contribue à la compréhension de notre problématique.

Ainsi, afin de mettre en évidence la pertinence de cette démarche, nous avons opté pour une présentation du cadre général dans la première partie de ce travail et pour une analyse des données recueillies auprès de la population visée dans la seconde partie, sans pour autant qu'il y ait clivage entre l'une et l'autre partie.

Nous nous sommes, au contraire, efforcée d'atténuer ce clivage par une mise en rapport directe de toutes les données.



# **PREMIERE PARTIE**

## Hypothèses et contextes de la recherche

Soulever la problématique des besoins en langue française des étudiants scientifiques algériens nouvellement inscrits à l'université revient à s'interroger sur la place, le rôle de celle-ci et l'usage qui en fait dans un contexte précis.

Le diagnostic des besoins et des compétences de cette catégorie non négligeable de la population estudiantine ne peut se faire sans une prise en compte de tous les facteurs sociolinguistiques, institutionnels, didactiques et même psychologiques qui influencent immanquablement le degré de maîtrise de cette langue.

Aussi, un état des lieux de notre patrimoine linguistique, de notre politique en matière d'aménagement linguistique (processus d'arabisation et définition des statuts des langues en présence), des situations particulières auxquelles sont confrontés les nouveaux inscrits, telle la transition voire la rupture lycée/université et des conditions d'enseignement universitaire s'avère nécessaire.

En effet, nous posons comme hypothèse que c'est précisément la jonction de plusieurs paramètres qui serait en grande partie responsable de l'incohérence des situations d'enseignement et de formation scientifique, notamment en ce qui concerne, le rôle de langue d'enseignement dévolu parfois au français, en porte-à-faux avec les déclarations politiques quant à la place, le rôle et le statut réservés à cette langue dans notre pays et en contradiction avec l'enseignement/ apprentissage de celui-ci en tant que "simple" langue étrangère.

Dans le présent chapitre, nous nous intéresserons, en premier lieu, au paysage plurilinguistique algérien, à l'option politique de l'arabe comme langue officielle et par voie de conséquence comme langue unique d'enseignement du système éducatif.

Nous nous pencherons, en deuxième lieu, sur la place du français dans l'enseignement secondaire mais aussi à l'université. A ce stade, la langue française devient médium des enseignements scientifiques. Nous évoquerons

également cette difficile transition entre le cycle supérieur et les cycles qui le précèdent. Celle-ci n'est certes pas propre à la catégorie d'étudiants qui nous intéressent. La transition lycée/université est en effet problématique pour quasiment tous les néo-étudiants quelque soit leur affiliation, leurs disciplines de références. Nous évoquerons ces difficultés non négligeables qui le sont encore d'avantage pour les néo-étudiants scientifiques.

## Chapitre I : Les grandes lignes du contexte sociolinguistique des étudiants algériens

Dans ce chapitre, nous présenterons le paysage sociolinguistique dans lequel évolue la population étudiante, objet de notre recherche. Certes, il n'est pas dans notre intention de procéder à une description minutieuse et exhaustive de la situation algérienne (notre recherche ne visant pas cet objectif-là), il n'en demeure pas moins que des précisions sur cet aspect plurilinguistique spécifique à notre pays est un préalable à la compréhension de notre problématique particulièrement, pour le lecteur non averti : les problèmes des langues, de leur importance, de leur statut officiel ou officieux, les difficultés de compréhension occasionnées par une maîtrise approximative du français par une communauté étudiante désemparée devant tant de changements constitue la trame de notre recherche.

Notons que la situation sociolinguiste algérienne est caractérisée par sa profonde complexité et sa mouvance linguistique spatio-temporelle.

En Algérie, coexistent plusieurs variétés linguistiques et plusieurs sphères linguistiques dont la description est loin d'être aisée tant les facteurs historiques, politiques, idéologiques et même psychologiques font apparaître, selon Khaoula Taleb Ibrahim *« Le caractère évolutif fluctuant et même conflictuel des relations existant entre les idiomes en usage »*<sup>3</sup>. C'est également ce que veut signifier Ratiba Hadj Moussa lorsqu'elle explique qu'en Algérie plus qu'ailleurs,

*« le lieu de la langue est un champ de turbulences traversé par des luttes à l'origine, en grande partie, de la crise vécue, aujourd'hui, par cette société. Il est vrai, dit-elle,*

---

<sup>3</sup> Taleb Ibrahim : K. « Les algériens et leur(s) langues(s) Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne. Les éditions El Hikma 2<sup>e</sup>. édition 1997 pp. 20.

*que les turbulences coloniales puis postcoloniales ont mis les algériens hors d'eux-mêmes »<sup>4</sup>.*

Pour Gilbert Grandguillaume, au contraire « *La multiplicité [devrait être considérée] comme une richesse et le mouvement comme un signe de vitalité* »<sup>5</sup>. Dans le même ordre d'idées, Safia Rahal qualifie la situation algérienne « *de véritable laboratoire dans l'étude du plurilinguisme* »<sup>6</sup> et également « *de véritable source inépuisable d'interrogations et de recherches* »<sup>7</sup>.

Quoiqu'il en soit, la pluralité linguistique, qu'elle soit perçue comme une richesse, considérée comme un champ de turbulences non seulement linguistiques mais aussi identitaires, qu'elle soit synonyme de « *mémoire et d'histoire* »<sup>8</sup> ne peut que susciter des débats, emprunts de passions, de susceptibilité, de démagogie, de « *faux espoirs et d'intentions feintes* »<sup>9</sup>, ce qui, somme toute, est le propre d'une situation complexe. La situation sociolinguistique algérienne l'étant à plus d'un titre.

### **I - 1. Les langues concurrentes**

Le paysage linguistique algérien se caractérisant donc par la coexistence de plusieurs langues est souvent ramené, pour des commodités d'analyse au nombre de quatre. C'est cette configuration linguistique « *quadridimensionnelle* »<sup>10</sup> que Khaoula Taleb Ibrahimy a synthétisée dans l'expression « *carré magique des langues en Algérie* »<sup>11</sup> et qui se compose de :

- L'arabe algérien ou dialectal ;

---

<sup>4</sup> Hadj Moussa R. « Le retour du refoulé : Langues et linguistiques et culturelles et les enjeux du développement. » Sous la direction de Selim Abou et Katia Haddad. Université Saint Joseph. Beyrouth. Liban. 1997. pp. 111.

<sup>5</sup> Grandguillaume ; G. Préface du livre de Khaoula Taleb Ibrahimy, op. cité pp. 10.

<sup>6</sup> Rahal S. : « La francophonie en Algérie : Mythes ou Réalité » in Colloque Initiatives 2001 : "Ethiques et nouvelles technologies" L'appropriation des savoirs en question. 25 et 26 septembre 2001. Beyrouth. Liban in [http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001/\\_notes/accueil.htm](http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001/_notes/accueil.htm)

Idem.

<sup>7</sup> Hadj Moussa R. op. cité. pp.181.

<sup>8</sup> Djaat Abdelkrim « un peu de rêve, un peu d'amour » éditorial de *Parcours Maghrébins* » n° 3.ENERIM. Alger. Décembre. 1986. pp.13.

<sup>10</sup> Rahal S.: op. cité.

<sup>11</sup> Taleb Ibrahimy ; K. op. cité pp. 239.

- L'arabe "classique" ou "moderne" ou "standard" ou "conventionnel"<sup>12</sup>
- Le tamazight ;
- Le français,

qui semble le mieux correspondre à la situation algérienne.

Cependant, les réformes successives entreprises, depuis l'indépendance, par le pouvoir, celle du système éducatif en particulier, ont réduit la question linguistique à une opposition, entre d'un côté, l'arabe, langue nationale et officielle, symbole de la souveraineté nationale et de l'appartenance arabo-islamique que revendique l'Algérie et de l'autre côté, le français, "langue étrangère", héritage de la colonisation. Les variations de l'arabe et du berbère sont reléguées au second plan et même souvent, complètement occultées. A ce propos, Yacine Derradji dira que « *l'arabe dialectal et le berbère dans leurs diverses variétés sont disqualifiés par le discours officiel.* »<sup>13</sup>

En outre, la politique linguistique et culturelle en Algérie marquée, par d'éternelles polémiques « *entre les politiciens et les intellectuels, entre arabisants, francisants et berbèrisants* »<sup>14</sup> est depuis l'indépendance un sujet de discorde, de division et de surenchère qui risquait même « *de diviser la population algérienne sur des critères linguistiques : arabisants versus francisants et arabophones versus berbérophones.* »<sup>15</sup>

Afin de comprendre la place, l'importance et le rôle des différentes langues présentes dans le paysage linguistique algérien, un retour sur chacune d'elle s'impose.

<sup>12</sup> Selon tel ou tel sociolinguiste.

<sup>13</sup> Derradji ; Y. « Le français en Algérie. Langue emprunteuse et empruntée ». in « Le français en Afrique » n° 13. Déc. 1999. Didier- Edition pp. 71.

<sup>14</sup> Taleb- Ibrahim ; K. op. cité pp. 41.

<sup>15</sup> Idem

### I - 1. 1. La langue arabe

La politique linguistique de la France coloniale depuis 1832 s'est attachée à affaiblir voire à marginaliser l'arabe<sup>16</sup>, langue de l'Algérie avant sa colonisation<sup>17</sup>. Face à cela, la réaction du mouvement réformiste des oulémas comme d'ailleurs celui du "messalisme"<sup>18</sup>, se résumant dans la fameuse devise « *l'Algérie ma patrie, l'Arabe ma langue, l'Islam ma religion.* » constituera très tôt, la réponse et la position ferme et sans équivoque de la politique d'avant et d'après l'indépendance. A ce propos, Ratiba Hadj Moussa rappelle que :

*« dès l'indépendance et malgré le manque patent de moyens, l'état F.L.N. s'efforcera de mettre en place une politique d'arabisation qui ignorera les langues parlées et consistera progressivement à faire de l'arabe une langue de substitution au français »<sup>19</sup>.*

### I - 1. 2. La langue française

Avec l'arabe classique, le français constitue la langue la plus utilisée en Algérie dans le cadre administratif et éducatif.

Dès le début de la colonisation, la France entreprendra de franciser l'Algérie par une "désarabisation" progressive. Khaoula Taleb Ibrahimy signale notamment que « *les mesures discriminantes à l'encontre de la langue arabe et de son enseignement vont se multiplier et aboutir à la destruction des mosquées et Zaouïas, structures et institutions de l'enseignement traditionnel.* » Ainsi, pour la politique coloniale, « *le vrai prodige à opérer serait de remplacer peu à peu l'arabe par le français.* »<sup>20</sup> Donc à l'entreprise de "désarabisation" va

<sup>16</sup> Confinée à des usages clandestins, l'arabe est banni de l'Algérie. Il disparaîtra progressivement, au moins pendant un siècle. Ce n'est qu'en 1983, qu'il réapparaîtra en tant que langue étrangère dans l'enseignement. Son usage dans les institutions administratives, économiques et judiciaires sera simplement interdit.

<sup>17</sup> Pour Taleb Ibrahimy. K. « L'Algérie est arabe et se proclame arabe et arabophone depuis l'arrivée des vagues successives de Fatihin arabes qui ont donc, avec l'islamisation du Maghreb permis son arabisation » in Les Algériens et leur(s) langue(s). op. cité pp. 23

<sup>18</sup> Mouvement nationaliste algérien dirigé par Messali Hadj

<sup>19</sup> Hadj Moussa. R. op. cité. pp. 111.

<sup>20</sup> Turin. Y. « Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale. Ecole, Médecine, Religion 1830- 1880. Enal. Alger. 1983. pp.40.

correspondre une entreprise de francisation. De nombreux chercheurs ont abondamment décrit les étapes de cette domination linguistique française. Toutefois, ils font aussi remarquer que les résultats de la francisation de l'Algérie coloniale sont fort modestes du fait que seule une infime partie de la population en ont tiré avantage, les enfants algériens ayant été très peu nombreux à bénéficier d'une scolarisation au début de la colonisation. Pour illustrer cela, Fanny Colonna<sup>21</sup> avance les chiffres suivants :

2% de la population en 1888

3.5% de la population en 1902

4.5% de la population en 1912

5% de la population en 1914

8.9% de la population en 1938

Et seulement 15% en 1954, soit un taux d'analphabètes de l'ordre de 85%. Finalement, ce n'est qu'après l'indépendance que l'usage du français s'est étendu dans notre pays. Khaoula Taleb. Ibrahimy parle de « *francisation à rebours* ». C'est donc l'état algérien par les immenses efforts de scolarisation entrepris au lendemain de l'indépendance, et non la France coloniale, qui aura permis l'expansion de la langue française en Algérie.

En plus de l'enseignement, le français reste prépondérant dans les secteurs clés de la vie socioéconomique. Il occupe encore une place non négligeable dans les médias, surtout les médias écrits<sup>22</sup>, la radio algérienne, francophone, en l'occurrence la chaîne III, jouit d'une grande popularité<sup>23</sup>. Les émissions de télévision en français sont également en proportion importante<sup>24</sup>, sans oublier l'usage qui en est fait dans la communication quotidienne hors

---

<sup>21</sup> Colonna. F. « Les instituteurs algériens formés à l'école normale de Bouzaréah 1883-1939. » Thèse de 3<sup>ème</sup> cycle. Paris la Sorbonne (1971) pp. 39.

<sup>22</sup> [les quotidiens en français à large diffusion sont nombreux ainsi que les revues et autres périodiques]

<sup>23</sup> [une nouvelle chaîne algérienne en 3 langues vient d'être inaugurée, mars 2007]

<sup>24</sup> [(films, documentaires, reportages, feuilletons...) même si depuis quelques années déjà, dans le paysage télévisuel nous assistons à l'importation prolifique de programmes arabes ou doublés en arabe notamment en provenance des pays moyens- orientaux]

scolarité, tous âges, tous sexes et tous statuts sociaux confondus. Tout cela, montre si besoin est, la place de la langue française dans notre pays, nous reviendrons un peu plus loin sur la place du français dans l'enseignement.

### I - 1. 3. La langue tamazight

La langue berbère, essentiellement orale, forme avec l'arabe dialectal une expression populaire authentique. Le dialecte berbère<sup>25</sup> est la langue maternelle de beaucoup d'algériens, même si nous ne connaissons pas le chiffre exact des locuteurs berbérophones car il n'existe pas de recensement linguistique récent, mais selon Salem Chaker,

*« on peut raisonnablement estimer les berbérophones à un pourcentage minimum de 20% de la population en Algérie (dont la grande majorité est kabyle) soit 4.5 millions de personnes sur un total de 22 millions et demi (Recensement de 1986). »<sup>26</sup>*

Au-delà des chiffres, ce qui est important c'est que les dialectes berbères confinés à un usage strictement oral ont été victimes d'une marginalisation accentuée par une scolarisation strictement arabophone. Si nous évoquons la problématique du tamazight comme composante du contexte sociolinguistique algérien, c'est que contrairement à ce que l'on pourrait penser, cette langue n'est pas parlée qu'en Kabylie. Elle est présente aussi en tant que langue maternelle dans l'ouest et l'extrême ouest algérien. De ce fait, de nombreux étudiants de l'université de Tlemcen, originaires de ces régions l'ont comme langue maternelle.

La revendication de la reconnaissance de tamazight est l'un des points fort du « printemps berbère »<sup>27</sup> de 1980, <sup>mais</sup> n'est qu'en avril 2007 que la langue Tamazight accède constitutionnellement au statut de langue nationale en

<sup>25</sup> Il faudrait plutôt parler de dialectes au pluriel.

<sup>26</sup> Chaker.S. « Berbères aujourd'hui » L'Harmattan ; Paris.1989, pp .9

<sup>27</sup> Chaker. S. « Le problème berbère et l'arabisation » in bulletin de l'industrie pétrolière n° 4078- 1980.

Algérie. Toutefois, elle est enseignée dans certains établissements scolaires depuis 1995. Mais « *les dialectes berbères, bien que vecteurs d'une tradition vivace et très ancienne, n'ont jamais été soumis à une codification ni à une uniformisation.* »<sup>28</sup> Ce qui pose le problème de son enseignement. En effet, jusque là, celui-ci se faisant essentiellement sur la base de la seule maîtrise de la langue, sans outils didactiques spécifiques, sans formation de formateurs, pose la problématique de son aménagement en Algérie<sup>29</sup>.

## **I - 2. La spécificité des statuts des langues en contexte algérien.**

La question des langues est, en Algérie, profondément liée à celle de leur statut respectif (et parfois de leur non-statut). De nombreux articles, études et recherches ont été écrits à ce sujet. Pour la compréhension globale de notre problématique, il nous a semblé utile de revenir sur les concepts que nous aurons à utiliser.

### **I - 2. 1. Définition des concepts clés**

Chaque collectivité humaine éprouve les besoins de légiférer, fût-ce par des règles non écrites, sur l'utilisation qu'elle fait des langues dont elle dispose, dans les principaux domaines de la vie publique. L'ensemble des dispositions réunies, en général dans un cadre juridique régit l'emploi des langues dans les secteurs de la vie socioéconomique, éducative, culturelle,

<sup>28</sup> Chaker.S. « Berbères aujourd'hui » Harmattan ; Paris.1989. pp.9.

<sup>29</sup> Les seuls travaux dont on dispose actuellement sont les deux principaux travaux de M.Maameri : Tajerrumt (grammaire) et amawal (lexique néologique). Le ministère de l'éducation nationale a certes mis des manuels à la disposition des enseignants de cette langue. Mais ces derniers les considèrent comme mal compris et peu pratiques, enseignants et didacticiens commencent à investir ce nouveau domaine de la didactique des langues non officielles. Notons l'existence d'autres expériences d'aménagement et d'enseignement de ce type de langue à travers le monde et surtout l'expérience du Maroc avec les similitudes des situations sociolinguistiques fort instructives et pouvant servir de tremplin; c'est d'ailleurs, en ce sens, qu'il faut comprendre les objectifs de l'organisation en décembre 2006 du colloque international en Algérie intitulé Tamazight langue nationale en Algérie: Etat des lieux et problématique d'aménagement.

- celui de la normalisation (standardisation de Tamazight)
- celui de la didactique des langues maternelles non officielles
- et celui de la problématique de son insertion dans le contexte algérien plurilingue

religieuse... Tout ceci constitue le statut formel d'une langue à l'intérieur d'une société, d'un état. Ce statut essentiellement politique<sup>30</sup> peut être désigné par différentes appellations comme par exemple la langue officielle et la langue nationale.

### **I - 2. 1. 1. La langue officielle**

C'est la langue utilisée par les institutions de l'état aussi bien dans les usages internes que dans les relations avec les autres pays, et les critères qui peuvent jouer dans le choix par un état de sa (ses) langue(s) officielle(s) relèvent de considérations très variées : historiques, idéologiques, politiques, sociales voire économiques. A l'instar de nombreux pays qui ont reconquis leur indépendance, notre pays s'est fixé comme objectif fondamental de renouer avec "l'authenticité". Et comme la plupart des pays maghrébins, l'Algérie a réservé à l'arabe le statut de langue officielle ;

*« du Maroc à la Lybie en passant par l'Algérie et la Tunisie, la même politique [...] consiste à exclure toutes les langues (locales ou du colonisateur) au profit d'une seule (et même) langue arabe prônée officielle »<sup>31</sup>.*

### **I - 2. 1. 2. La langue nationale**

Théoriquement, c'est la langue parlée sur l'ensemble du territoire national. Bien que les deux notions (langue officielle et langue nationale) se recoupent en partie, elles ne sont, cependant pas, absolument synonymes. Ali Bouamrane , rappelle notamment que

*«certains sociolinguistes, tel que Fishman, font la distinction entre nationalisme et nationisme. Le premier se rapporte à la notion d'intégration socioculturelle et à celle*

<sup>30</sup> Nous évoquerons dans un premier temps les statuts politiques des langues, nous reviendrons sur les notions de langue maternelle qui relèvent d'un autre domaine (didactique) un peu plus loin.

<sup>31</sup> Khorsi. S. « Droit de langues » in Alger républicain du 30 octobre 1990.

*de langue nationale, le second à la notion d'intégration politique et à celle de langue officielle. »<sup>32</sup>*

Comme nous l'avons souligné précédemment, la langue arabe, déclarée langue nationale et officielle « *fonctionne comme argument de légitimation* »<sup>33</sup>.

« *La langue autour de laquelle, selon Khorsi, va se construire le concept de nation sera la langue arabe « classique », « standard » préféreront les linguistes* »<sup>34</sup>.

Pour Ali Bouamrane, « *en Algérie, le nationalisme doit faire en sorte que les citoyens se sentent d'abord algériens avant de se sentir arabes ou berbères, oranais ou algérois* » alors que, précise-t-il :

*« le nationalisme qui a pour but d'assurer le fonctionnement pratique des institutions de l'Etat, à l'intérieur du pays ( enseignement, santé, justice, transport, etc..) et avec les autres états (commerce, diplomatie...) la (ou les) langue(s) choisie(s) pour atteindre le but de nationalisme est la langue officielle ».*<sup>35</sup>

Signalons enfin, que jusqu'au 9 avril 2002, l'arabe était **seule** langue nationale et **seule** langue officielle reconnue par la constitution algérienne. Désormais, l'article 3 bis de celle-ci stipule que tamazight est **aussi**<sup>36</sup> langue nationale.

### I - 2. 1. 3. La langue maternelle

Contrairement à "langue nationale" et "langue officielle", expressions relevant essentiellement du discours politique et donc facilement

<sup>32</sup> Bouamrane ; A. « Langue nationale, langue officielle, et autres. » in Cahier de linguistique et didactique n° 1-2. 2002, Editions Dar El Gherb, Oran. pp. 26

<sup>33</sup> Morsly. D. « Pratiques et enjeux politiques » in Impressions du sud. N° 27/ 28. Laffont Paris 1991 pp. 4

<sup>34</sup> Khorsi. S. (1990) Op. cité.

<sup>35</sup> Bouamrane A. (2002). Op. cité pp. 28

<sup>36</sup> Souligné par nous



définissables, le concept de langue maternelle et celui de langue étrangère appartenant à des domaines de références plutôt linguistique et didactique, sont plus difficiles à cerner, compte tenu des situations spécifiques propres à chaque pays.

Ainsi, appelle-t-on couramment "langue maternelle" la première langue qui s'impose à chacun. *« Cette expression est fortement marquée [...] par son étymologie et par les connotations qu'elle induit. »*<sup>37</sup> Etymologiquement, la langue maternelle est la langue parlée par la mère ou par l'environnement parental immédiat. Ce critère, à priori irréfutable, peut s'avérer inexact car *« il existe de nombreuses sociétés dans lesquelles la langue de la mère biologique n'est pas la première à être transmise à l'enfant »*<sup>38</sup>. Parfois, dans certains contextes, la langue du locuteur est différente de celle de sa mère, de ses parents – c'est le cas des enfants issus de l'immigration (les algériens en France, par exemple). Cependant, d'autres critères permettent d'élaborer ce concept.

Le deuxième critère est l'ordre d'appropriation. Pour Cuq et Gruca, la langue maternelle est *« la langue de la première socialisation »*<sup>39</sup>. Ainsi, selon Louise Dabène, l'ordre d'acquisition confère à la langue maternelle, première langue acquise *« une sorte de droit d'ainesse, lié au privilège d'avoir été acquise au moment le plus favorable, celui qui est proche de la naissance, d'où les expressions de « langue native et de locuteurs natifs. »*<sup>40</sup>. Cette antériorité d'appropriation génère *« une compétence supérieure par rapport aux langues apprises ultérieurement »*<sup>41</sup>.

Le troisième critère de la langue maternelle concerne son mode d'appropriation qualifié aussi d'acquisition naturelle. L'enfant *« acquiert l'usage de la langue par contact et interaction avec les membres de son groupe, sans*

---

<sup>37</sup> Cuq, J.P. & Gruca, I. « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. » P.U.G. Grenoble, 2003. pp.90.

<sup>38</sup> Cuq, J.P. & Gruca, I. 2003 op. cité pp. 90

<sup>39</sup> Idem

<sup>40</sup> Dabène .L. « Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues ». Hachette, Paris. 1994. pp.11.

<sup>41</sup> Cuq, J.P. & Gruca I. 2003 op. cité pp. 90.

*véritablement apprendre, c'est-à-dire sans réflexion et sans aide* »<sup>42</sup>. Certes, le rôle de l'entourage immédiat est fondamental «*ses explications, ses répétitions, ses corrections, ses définitions permettent à l'enfant de structurer peu à peu son savoir de façon consciente ou inconsciente.*»<sup>43</sup>

D'autre part, les linguistes, pour se démarquer des didacticiens, utilisent les lexies de "langue source" désignant essentiellement "le système idiomatique initial du sujet" alors que les didacticiens, pour mieux mettre l'accent sur "l'aspect dynamique de l'appropriation", utilisent plutôt les expressions "langue de départ" ou "langue de référence". A ce propos, Robert Galisson fait justement remarquer que

*« la langue maternelle est toujours là, visible ou invisible mais présente dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères, c'est la référence première, le fil conducteur. »*<sup>44</sup>

La langue maternelle joue, en effet, lors de l'apprentissage d'une autre langue, le rôle de référence à laquelle l'apprenant se reporte plus ou moins inconsciemment pour construire ses nouvelles connaissances.

Enfin un autre concept se greffe sur celui de langue maternelle, c'est l'expression "langue d'appartenance". Comme le soulignent Cuq et Gruca, « *la fonction communicative passe au second plan par rapport à la fonction symbolique, et l'aspect individuel cède le pas au collectif* » Ainsi la langue devient un élément essentiel de définition des nationalités, des ethnies... car « *à l'intérieur du même idiome, la possession de telle ou telle variété (régionale, technique, sociale...) définit ou trahit l'appartenance à des sous-groupes plus ou moins valorisés* »<sup>45</sup>.

<sup>42</sup> Idem. pp. 91.

<sup>43</sup> Ibidem

<sup>44</sup> Galisson. R. « Eloge de la didactologie / didactique des langues et des cultures (maternelle et étrangère) » In E.L.A. n° 63. 1986

<sup>45</sup> Cuq J.P. & Gruca I. 2003 op. cité pp. 91

En définitive, les critères signalés ci-dessus confèrent à la lexie langue maternelle, une valeur assez ambiguë, surtout en didactique. Il convient donc de la manier avec prudence, car ses différents paramètres intéressent et interpellent en premier lieu la didactique des langues.

En effet, si la langue maternelle est la langue dans laquelle s'est organisée la fonction langagière de l'enfant et qui accompagne la construction de sa personnalité, en tant que langue **première**, elle n'est pas sans incidence sur l'apprentissage futur d'autres langues<sup>46</sup>. A ce niveau, il est important alors de noter que la langue maternelle de tout algérien est un dialecte arabe ou berbère *«ces dialectes sont essentiellement oraux. Ils sont nombreux et diversifiés, à l'intérieur de deux grandes familles l'arabe et le berbère.»*<sup>47</sup>

Mais comme le fait remarquer Grandguillaume, dans l'état actuel des choses, il est impossible de

*« confondre arabe classique et dialecte en une seule langue, qu'on qualifierait de maternelle, comme le prétendent certains linguistes, plus guidés en ceci par les présupposés idéologiques que par l'observation des faits. »*<sup>48</sup>

Par conséquent, si la langue officielle en Algérie est bien l'arabe classique ou standard, l'arabe dialectal (ou le berbère) est la langue maternelle des algériens. Celle-ci ne s'écrit en principe pas (ou du moins n'est pas enseignée). Les algériens donc parlent leur arabe (ou berbère) maternel mais ne l'écrivent pas et sont donc *« plus habiles à écrire qu'à parler en arabe standard »*<sup>49</sup> qui, lui sera la première langue apprise à l'école.

---

<sup>46</sup> Contrairement, à ce que l'on pourrait penser dans la hiérarchie des langues acquises, pour le locuteur algérien, il y a une intrusion voire une coupure dans le processus d'acquisition du langage :

- 1- arabe dialectal (ou berbère dialectal) de la naissance à l'âge de 5 ans.
- 2- Arabe standard des l'âge de 6 ans début de la première scolarisation (actuellement).
- 3- Français langue étrangère : à partir de l'âge de 7/8ans

<sup>47</sup> Grandguillaume. G. « Arabisation et politique linguistique au Maghreb. » Maisonneuve et Larose, Paris.1983. pp. 13

<sup>48</sup> Idem

<sup>49</sup> Cuq. J.P. & Gruca I. 2003 op. cité pp. 91

Cet amalgame qui est fait à propos de l'arabe sans préciser s'il s'agit de l'arabe dialectal donc langue maternelle ou de l'arabe standard donc langue officielle et de première scolarisation n'est pas sans conséquence. Louise Dabène fait remarquer qu'en ce qui concerne l'arabe, «*ce niveau supérieur de compétence considéré comme l'apanage du natif, est loin d'être une règle absolue.*»<sup>50</sup> Pour les algériens dont la langue maternelle est différente de la langue officielle et donc de la première langue apprise à l'école.

Finalement, et pour en revenir au concept "langue maternelle", nous rappellerons que celui-ci se réfère à l'ensemble des paramètres à importance variable selon les valeurs symboliques que lui accorde le sujet ou le groupe. Selon Cuq et Gruca, la langue maternelle désigne

*«la langue qui, acquise lors de sa première socialisation et éventuellement renforcée par un apprentissage scolaire, définit prioritairement pour un individu son appartenance à un groupe humain et à laquelle, il se réfère plus ou moins inconsciemment lors de tout autre apprentissage linguistique.»*<sup>51</sup>

#### **I - 2. 1. 4. Langue étrangère**

Contrairement aux deux concepts de "langue officielle" et de "langue nationale" symbole de la souveraineté nationale langue des situations formelles et officielles, véhicule de l'idéologie, symbole de l'unicité et de l'historicité du peuple algérien, le concept de langue étrangère fait référence conjointement aux domaines linguistique et didactique mais il s'impose également dans les textes officiels et les discours politiques pour qualifier sans distinction aucune, et le français, langue héritée de la colonisation française, composante essentielle de la réalité linguistique algérienne et les autres langues telles que : l'anglais,

<sup>50</sup> Dahène. L. 1994 op. cité pp.12

<sup>51</sup> Cuq J.P. & Gruca I. op. cité pp. 93

l'espagnol, l'italien, l'allemand... qui ne s'inscrivent pas de façon formelle dans le paysage linguistique algérien.

Mais alors qu'est ce qui permet d'affecter à une langue le qualificatif d' "étrangère" ? Selon Cuq et Gruca, « *le concept de langue étrangère se construit par opposition à celui de langue maternelle et on peut dire dans un premier temps que toute langue non maternelle est une langue étrangère* »<sup>52</sup>. Dans ce cas, le français est bien une langue étrangère pour les algériens qui ne le reconnaissent pas comme leur langue maternelle. En effet « *Après la décolonisation et bien qu'il fût la langue d'une partie importante de la société civile, l'Algérie a déclaré le français langue étrangère* ». <sup>53</sup>

Pour Louise Dabène, ce caractère de xénité (c'est-à-dire étrangeté) peut être appréhendé à divers degrés, c'est ce que Cuq et Gruca <sup>54</sup> rappellent en substance, dans leur ouvrage "Cours de didactique du français langue étrangère et seconde" :

- La distance matérielle : exemple, pour un algérien, le chinois est plus distant que l'italien qui l'est plus que le français, la distance géographique a des conséquences pédagogiques mais aussi sur les représentations plus ou moins exotiques que l'apprenant peut se faire de la langue à l'étude.
- La distance culturelle Les pratiques culturelles des étrangers sont plus ou moins directement décodables, mais elles ne le sont pas forcément en proportion de la distance géographique sur tous les sujets
- La distance linguistique : les langues appartiennent à des familles communes ou différentes.

Ainsi, le français et l'italien, langues romanes sont plus proches entre elles qu'elles ne le sont avec l'arabe ou le chinois. L'écriture également est un facteur de distance. « *L'écriture de l'arabe, quoique de sens inverse de l'écriture*

---

<sup>52</sup> Cuq J.P. & Gruca I. op. cité pp. 93

<sup>53</sup> Idem

<sup>54</sup> Cuq J.P. & Gruca I. op. cité pp. 94

latine, est alphabétique »<sup>55</sup> alors que la langue chinoise s'écrit à l'aide d'idéogrammes.

Enfin, concernant la place et le statut du français en Algérie, Dominique Caubet note que :

*«Le français en tant que langue de l'ancien colonisateur à un statut très ambigu : d'une part, il attire le mépris officiel (il est officiellement considéré comme une langue étrangère au même titre que l'anglais) mais d'autre part, il est synonyme de réussite sociale et d'accès à la culture et au modernisme »<sup>56</sup>.*

A l'heure actuelle et plus que jamais, le français occupe une place privilégiée dans la réalité linguistique algérienne. Car, s'il est incontestable que l'arabe classique représente la langue institutionnelle par excellence, la langue française, quant à elle est présente sur plusieurs fronts : non seulement en tant que langue formelle : secteurs de l'éducation, de la formation, et divers secteurs socio-économiques mais aussi informelle, c'est-à-dire, une langue du quotidien au côté des autres langues maternelles que sont les dialectes arabes et/ou berbères. Depuis les hommes politiques, jusqu'à l'homme de rue ou la simple ménagère, en passant par toutes les catégories sociales des jeunes et des moins jeunes, hommes, femmes et enfants, tous utilisent fréquemment et plus ou moins sans complexe un français "algérien" qui pourrait aussi bien s'appeler "français dialectal algérien" ou "français parlé algérien" (F.P.A.) selon la terminologie de Yasmina Cherrad.<sup>57</sup>

En définitive, on peut dire à propos de la langue française omniprésente dans notre société qu'elle est bien la 3<sup>ème</sup> langue des algériens après l'arabe (ou le berbère) dialectal et l'arabe standard.

---

<sup>55</sup> Cuq J.P. & Gruca I. op. cité pp. 94

<sup>56</sup> Caubet D. « Alternance des codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé ? » in Plurilinguisme, alternance des langues et apprentissage en contextes plurilingues » n° 14 déc 1998 pp. 122

<sup>57</sup> Cherrad- Y. L'époque future dans le système verbo-temporel du français parlé en Algérie in Le Français au Maghreb. Actes du colloque d'Aix-en-Provence. Sept. 1994. Publication de l'université de Provence. 1995

### I - 2. 1. 5. Langues étrangères

Nous avons préféré étudier séparément la langue étrangère, entendant par là le français dont le statut est unique en Algérie et les autres langues étrangères, toutes les autres langues qui peuvent être, ça et là, présentes sur le sol algérien.

En outre, sachant que les langues sont classées en fonction de leurs utilités réelles ou supposées, on aurait ainsi au degré supérieur des langues dont la connaissance est jugée nécessaire, voire indispensable dans la mesure où on les estime "marquées" comme c'est le cas pour l'anglais dont la maîtrise est considérée actuellement comme "un véritable passeport social" et au degré inférieur, des langues dont on estime que leur pratique ne représente aucun caractère d'utilité sinon pour répondre à des besoins individuels particuliers.

Cette estimation est évidemment liée aux impératifs socio-économiques des pays où elle est pratiquée, on peut cependant, observer que ce choix, également sujet à de fortes variations selon les circonstances et les orientations politiques<sup>58</sup>, peut aboutir à des décisions qui laissent perplexes. C'est ce qu'on peut dire à propos du statut de la langue française en Algérie, ~~même si les textes officiels ont décrété le français langue étrangère~~ et même si les textes officiels ont décrété le français langue étrangère au même titre que toutes les autres, cette langue est loin d'être "étrangère" aux algériens. D'ailleurs, son introduction « précoce » et en première position dans notre système éducatif est significative. Quatre ans séparent l'enseignement du français de celui d'une deuxième langue étrangère (généralement l'anglais).

Toutefois, si officiellement les autres langues étrangères font leur apparition dans notre système scolaire en 1<sup>ère</sup> année moyenne, on remarquera que ce qu'on appelle langues étrangères (autre que le français) c'est essentiellement l'anglais qui s'octroie "la part du lion" dans nos structures éducatives. Les autres langues (espagnol, allemand, italien..) n'apparaissent, le plus souvent, que

<sup>58</sup> Nous reviendrons, à ce propos, sur la décision prise en 1995/1996 Concernant, le choix de la première langue étrangère à faire apprendre aux élèves, laisser aux parents entre le français ou l'anglais.

comme troisième langue dans les filières du secondaire dites "langues étrangères" ou à l'université dans les départements des langues étrangères ou de traduction / interprétariat.

En définitive, l'expression "langue étrangère" désigne tout aussi bien le français que les autres langues étrangères. Cette situation linguistico-pédagogique, tout aussi ambiguë que paradoxale, particulièrement en ce qui concerne l'enseignant, fera dire à Farid Benramdane que

*« d'un côté, du point de vue officielle, le français est une langue étrangère jusqu'en terminale, jusqu'en juin précisément et quelques mois plus tard en octobre, le français devient subitement langue d'enseignement, d'où le taux excessivement élevé d'échec à l'université où l'enseignement scientifique et technique est à dominance francophone »<sup>59</sup>.*

Pour Farid Benramdane, le choix politique concernant les langues est donc *«un choix contre nature »*, car dit-il, il n'est pas possible de faire comme

*«si la langue arabe scolaire, consacrée sans ambiguïté dans les textes officiels comme langue d'enseignement ( la question n'est pas là) était une langue maternelle, comme si le berbère était un dialecte, comme si l'arabe algérien était une sous- langue, comme si le français était une langue étrangère au même titre que l'anglais, l'allemand , l'italien ou le chinois »<sup>60</sup>.*

Quoiqu'il en soit dans la réalité sociolinguistique, la langue française occupe en Algérie une place toute particulière,

---

<sup>59</sup> Benramdane.F. « Quelle langue, pour quelle école, pour quelle Algérie ? » La fin des a/illusions in le Quotidien d'Algérie du 07/02/2002

<sup>60</sup> Benramdane, F. 2002 op. cité

*« sans être la langue officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste la langue privilégiée de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux, l'imaginaire collectif. »<sup>61</sup>*

Beaucoup de tâches administratives s'effectuent encore en français aussi bien dans les secteurs public, semi-public ou privé. De nombreux documents et pièces administratifs qui avaient été complètement arabisés refont leur apparition sinon en français au moins dans une version bilingue. Enfin pour clore cette question, nous rappellerons ces deux avis qui nous paraissent pertinents :

- Pour Nacer Ouramdane *«il n'a jamais existé un statut de langue étrangère. On semble vouloir, aujourd'hui leur accorder une place, après qu'elles aient été traquées et culpabilisées avec frénésie. »<sup>62</sup>*

- Alors que pour C. Ammar Khodja *«officiellement, la langue française n'a jamais eu de statut depuis l'indépendance. »<sup>63</sup>*

Néanmoins, l'omniprésence de la langue française n'est pas synonyme de maîtrise correcte de celle-ci, notamment par la jeune génération et particulièrement <sup>par</sup> les jeunes étudiants ayant pourtant bénéficié de neuf années d'apprentissage de cette langue. Il importe donc de chercher où se situe la faille.

---

<sup>61</sup> Sebaa, R. « L'Algérie et la langue française. » El Gharb, Oran. 2002. pp. 50.

<sup>62</sup> Ouramdane, N. « Lever l'ancre » in Algérie Actualité n° 1379 du 19 au 25 mars 1992.

<sup>63</sup> Ammar Khodja C ; « Langues et Hizb França » in Algérie Actualité du 30/05 au 05/06/91.

## Chapitre II : Enseignement et arabisation en Algérie

Après le rappel des traits dominants du paysage plurilinguistique algérien, il convient de revenir sur la question de l'arabisation et en particulier celle de l'enseignement.

La question est vaste et nous ne prétendons pas la résoudre en quelques pages<sup>64</sup>. En revanche, après un rappel chronologique du processus d'arabisation, notamment au niveau du système éducatif, nous cherchons à cerner les raisons qui ont empêché la concrétisation totale du processus notamment au niveau du cycle supérieur. En effet, dans le cadre de ce travail, une question fondamentale nous interpelle, celle de la panne du processus d'arabisation de certains filières technoscientifiques et qui est aujourd'hui à l'origine du problème posé par la non-maîtrise des néo-étudiants de la langue française, langue qui prend brusquement le relais de l'arabe pour devenir à son tour et à sa place, langue d'enseignement.

### II - 1. Le processus d'arabisation

Depuis le recouvrement de son indépendance, l'Algérie n'a cessé de clamer haut et fort que *« l'arabisation est une option politique du même niveau que les principaux objectifs de la révolution, elle constitue une base indispensable de la souveraineté »*<sup>65</sup>

Dans sa description de cette politique, Houria Benattia, remontant dans le temps inscrit l'arabisation dans le mouvement national. Elle fait également remarquer que depuis l'indépendance, *« la politique algérienne*

---

<sup>64</sup> De nombreux chercheurs ont exploité cette question.

<sup>65</sup> Redjem. .A *« Industrialisation et système éducatif algérien »* OPU Alger 1986 pp 57.

*[n'aura] de cesse de redonner à la langue arabe la place qui lui revient dans la nation ».*<sup>66</sup>

Si on se réfère à la charte d'Alger (1964)<sup>67</sup>, Il est expressément souligné que la restauration de la langue arabe en Algérie est considérée comme une tâche primordiale dans la récupération de son indépendance culturelle. La charte nationale de 1976 affirme avec la même force la volonté de « récupération totale de la langue nationale » et insiste sur « *l'usage généralisé de la langue arabe et sa maîtrise en tant qu'instrument fonctionnel créateur [...] des tâches primordiales de la société algérienne* ».

Pourtant

*« Bien que marquée par une constante têtue - la nécessité du recouvrement par la langue arabe de sa place dans la société algérienne - cette politique a toujours été le lieu d'un débat (trop) passionné pour accéder à une vision sereine de la réalité ».*<sup>68</sup>

Toute la polémique qu'a suscitée cette question a finalement desservi son application. Comme le fait si justement remarquer Rabah SEBAA, le Maroc et la Tunisie,

*« en banalisant la question de l'arabisation , sont parvenus à établir un débat scientifique emprunt d'une grande sérénité, qui allait se révéler, par la suite, plus bénéfique que l'exubérance des bruyantes gesticulations qui ont accompagné et accompagnent encore toute discussions sur les langues et les paroles algériennes ».*<sup>69</sup>

---

<sup>66</sup> Benattia.H « *l'école, la culture et l'Islam en Algérie contemporaine* » Thèse de doctorat en sciences du langage. Université de Toulouse. Le Mirail. 1999.

<sup>67</sup> Charte nationale, R.A.D.P. édition du F.L.N (1967) pp 65.

<sup>68</sup> Taleb Ibrahim. K. op. cité pp. 175.

<sup>69</sup> Sebaa. R. « *l'arabisation des sciences sociales : le cas algérien* » L'Harmattan 1996. pp. 81.

Quoiqu'il en soit, avec la Révolution algérienne et la Révolution Industrielle, l'arabisation, pilier de la Révolution culturelle constituera le troisième volet de la politique algérienne.

Le discours politique officiel est à ce sujet, on ne peut plus clair. Mais qu'en est-il dans la pratique et la mise en œuvre de cette politique ? S'est-on doté des moyens adéquats pour en réaliser les objectifs ?

Avant donc, d'examiner cette question et de revenir sur les différentes étapes de l'arabisation et sur les conditions de sa concrétisation, nous devons de préciser ce concept "arabisation", en effet, qu'entend-on par arabisation ?

## II - 1. 1 Qu'est ce que l'arabisation ?

Si l'on se réfère à la définition de Ahmed Moatassime, L'arabisation est :

*« La résultante culturelle, potentielle ou agissante d'une volonté politique exprimée à des degrés divers dans tout le Maghreb, après les indépendances intervenues autour des années soixante. Elle devait avoir pour effet linguistique de rendre à l'arabe littéral, introduit dans cette région depuis le VIII<sup>e</sup> siècle avec l'Islam, sa légitimité originelle afin qu'il redevienne la langue officielle et nationale des pays maghrébins ».*<sup>70</sup>

En effet, la politique algérienne voyait la langue arabe comme principal outil et moyen d'expression de tous les algériens. Ainsi, comme le souligne Khaoula Taleb Ibrahimy :

*« Il faut donc en faire un outil efficace capable d'exprimer tous les aspects de la vie dans sa poésie, sa*

---

<sup>70</sup> Moatassime. A. « Arabisation et langue française au Maghreb, aspect sociolinguistique des dilemmes du développement. » Paris. P.U.F. 1992. Collection Tiers- monde pp. 8 et 9.

*folie, son authenticité, sa technicité envahissante et sa modernité, en un mot, d'en faire un moyen d'expression adapté au XX<sup>ème</sup> siècle. »<sup>71</sup>*

## II - 1. 2. L'arabisation du système éducatif

La politique d'arabisation consistera donc à substituer la langue arabe<sup>72</sup> à la langue française introduite à la faveur de la colonisation. C'est en effet, dans le domaine de l'éducation que les mesures importantes furent prises et que les résultats sont palpables.

Les difficultés rencontrées pour la mise en œuvre de cette politique et les tensions qu'elle soulève sporadiquement, révèlent, si besoin est, l'importance des enjeux. Néanmoins, dès la rentrée 1962, le gouvernement s'attellera à la tâche urgente et immense de pallier à la pénurie d'enseignants. Le départ massif des enseignants français, toutes matières et <sup>tous</sup> niveaux confondus, constitue à lui seul une situation difficilement contrôlable : il fallait faire appel, de toute urgence, à toutes les potentialités locales voire à toutes les bonnes volontés.<sup>73</sup> Point n'est besoin d'avoir de grands diplômés.<sup>74</sup>

Pour parer au plus pressé, le Ministère de l'Education nationale recrutait, tout azimut, des enseignants francophones pour toutes les matières et pour tous les cycles. Ce qui constituait une véritable gageure mais ce qui l'était davantage, c'était de trouver des enseignants arabophones. C'est, d'ailleurs cette rareté en matière d'enseignants de langue arabe qui a contraint les responsables à ne programmer que sept heures hebdomadaires d'enseignement de la langue arabe dans les écoles. En 1964, ce nombre passe à dix heures par semaine.

<sup>71</sup> Taleb Ibrahim. K. op. cité pp. 186.

<sup>72</sup> Nous désignerons par langue arabe tout au long de notre travail, l'arabe conventionnel, cette langue qui sera mise en place et lieu du français dans le processus d'arabisation et qui constitue comme le précise R. SEBAA « Le lieu de la double convention : le conventionnalisme de ses règles grammaticales et syntaxiques, qui est le propre de toute langue académique et le conventionnalisme institutionnel ou plus précisément politico-institutionnel qui caractérise l'officialité que charrie son usage. » in Sebaa. R. op. cité 1996

<sup>73</sup> Faisant feu de tout bois, il a été fait appel à toutes les catégories socioprofessionnelles : le tisserand, le boulanger, le cantonnier et même la ménagère.

<sup>74</sup> Le certificat d'étude primaire (C.E.P) suffisait pour le recrutement d'enseignant dans le primaire.

Dès 1965, une nouvelle «impulsion fut donnée à un processus irréversible d'arabisation de l'Education Nationale »<sup>75</sup>. La position du ministre de l'époque, en l'occurrence Ahmed Taleb Ibrahimy est à ce sujet, sans équivoque « *L'école algérienne doit viser en premier à former en arabe<sup>76</sup>, à apprendre à penser en arabe. »<sup>77</sup>*

En effet, la politique d'arabisation du système éducatif préconisé par les instances politiques obéissait aux principes directeurs rappelés et défendus par le ministre de l'Education Nationale.

En 1966, il insistait encore notamment sur deux points :

- « *L'arabisation est un phénomène total et global* ».
- « *L'arabisation est scientifiquement réalisable [...] la langue arabe est aussi apte que n'importe quelle langue à véhiculer les diverses formes de la pensée* ».<sup>78</sup>

En 1968,<sup>79</sup> Ahmed Taleb Ibrahimy réitère les mêmes principes en insistant sur le réalisme même du processus d'arabisation. Il rappellera notamment que « *pour restaurer la langue arabe, enseigner l'arabe ne suffit pas, il faut pouvoir l'utiliser dans la vie courante.* » A ce propos, il insiste sur le fait que « *pour que l'effort fourni dans l'enseignement ait tout un sens, il faut que l'arabe progresse dans la vie courante comme il progresse à l'école*<sup>80</sup> ».

Dès 1974, l'arabisation du primaire est achevée et celle du secondaire en voie de l'être.

En 1989, l'Education Nationale parachève son arabisation ; la langue arabe devient définitivement la seule et unique langue d'enseignement du

---

<sup>75</sup> Taleb Ibrahimy. K. op. cité P.P. 191 .

<sup>76</sup> Souligné par nous.

<sup>77</sup> Taleb Ibrahimy. A. *Discours du ministre de l'Education Nationale Algérienne. Blida. 1966.*

<sup>78</sup> Taleb Ibrahimy A. op. cité. (1966).

<sup>79</sup> Taleb Ibrahimy. A. , interview accordée à l'hebdomadaire Algérie Actualité du 30 juin 1968.

<sup>80</sup> Idem [Note : Mais est-ce que cela relève de la mission du ministre de l'Education, n'est-ce pas plutôt un problème de société qui ne peut être réglé à coup de lois et de décisions ?]

cycle primaire au cycle secondaire en passant par le moyen. Depuis certaines positions ont marqué une volonté de tempérer, voire de surseoir à cette politique, mais pour marquer l'irréversibilité du processus de l'arabisation, en 1991, l'article 15 de la loi n° 91-05 du 16 janvier 1991, impose cet enseignement exclusif de l'arabe et en arabe. *« L'enseignement, l'éducation et la formation dans toutes les spécialités sont dispensés en langue arabe, sous réserve, des modalités d'enseignement des langues étrangères »*<sup>81</sup>.

Encore, en 2005, le président algérien Abdelaziz Bouteflika, s'exprimant devant les ministres de l'éducation de l'Union Africaine rappelant à l'ordre les écoles privées qui dispensent les cours en français, soulignait que l'arabisation de l'enseignement est la pierre angulaire de la politique algérienne post coloniale : *« il est tout à fait clair que toute institution privée qui ne tient pas compte du fait que l'arabe est la langue nationale et officielle, et qui ne lui accorde pas une priorité absolue, est appelée à disparaître »* dans le même ordre d'idée, Aboubakr Benbouzid, ministre de l'Education, intransigeant lui aussi déclarait lors d'une interview accordée au Quotidien d'Oran en juin 2004 : *« je pourrai peut-être fermer les yeux sur certaines choses telles que le bâti, la cour mais je ne ferais aucune concession sur le programme et la langue enseignée. Cette dernière est un facteur d'intégration sociale très importante »*. Evoquant les réformes de l'enseignement, il avertit qu' *« il n'y aura pas de réformes au détriment de la langue arabe et de l'identité nationale. »*

Pourtant, malgré ces déclarations intempestives, la loi ne sera que partiellement appliquée.

## **II - 2. Arabisation et aménagement linguistique**

Vu les efforts et la persévérance dans l'application de la politique d'arabisation en Algérie, on a pu croire que plus l'arabisation gagnait du terrain

---

<sup>81</sup> Loi du 16 janvier 1991. N° 91-05.

et plus les autres langues, et en particulier le français, perdrait le leur. A ce propos, Khaoula Taleb Ibrahimy fait remarquer que

*« Depuis l'indépendance, nous assistons à une lente mais sûre récupération par la langue arabe sa place dans le système éducatif. La langue arabe est passée du statut de langue enseignée au statut de langue dans laquelle sont enseignées toutes les autres matières »<sup>82</sup>,*

mais pour restaurer effectivement et de façon durable la langue nationale, se contenter de l'enseigner et de l'utiliser à l'école n'en fait pas pour autant un outil de communication performant. Ahmed Taleb Ibrahimy conscient de cet état de choses faisait déjà, en 1968, remarquer dans une de ses interventions que *« la langue arabe ne doit pas être simplement comme une parure, elle doit devenir un outil dont on se sert dans les différents domaines de la vie nationale. »<sup>83</sup>*

C'est pour asseoir ces principes que des décisions importantes seront prises<sup>84</sup>.

- Ainsi en 1968, l'ordonnance du 26-04-68 rend obligatoire pour les fonctionnaires la connaissance de la langue arabe
- 1971 est proclamée par Houari Boumediene « année de l'arabisation » (année d'ailleurs décisive pour l'enseignement supérieur, nous y reviendrons).
- 1973 – le congrès de l'arabisation se tient à Alger en décembre de cette même année - l'objectif de ce congrès était de faire réagir le monde arabe notamment sur *« la nécessité de rendre la langue arabe efficiente et capable d'exprimer l'évolution scientifique et technique, et par là même de contribuer à résoudre les problèmes langagiers qui se posent à la Oumma arabiyya »<sup>85</sup>*.

<sup>82</sup> Taleb Ibrahimy. K. op. cité pp. 120.

<sup>83</sup> Taleb Ibrahimy. A. interview accordée à l'hebdomadaire Algérie Actualité du 30 juin 1968.

<sup>84</sup> Nous reprenons à notre compte, en la synthétisant la chronologie de l'arabisation adoptée par K. Taleb Ibrahimy, elle-même inspirée des travaux de C. Souriau

<sup>85</sup> Taleb Ibrahimy. K. op. cité pp. 194.

L'objectif principal du congrès étant, comme le signale Christiane Souriau,

*«de déterminer de façon théorique comment opérer le développement (tatwir) de la langue arabe et de façon concrète, comment coordonner les efforts d'arabisation de divers organismes arabes et unifiés la terminologie scientifique dans l'enseignement général pour six matières (mathématiques, physique, chimie, géologie, zoologie, botanique), à partir des lexiques arabe/ français/anglais établis par chaque pays.»<sup>86</sup>*

- 1973 : création de la commission nationale de l'arabisation le 6 novembre 1973.

- 1975 : première conférence nationale sur l'arabisation (14 et 15 mai 1975).

Des nombreuses recommandations de la conférence, nous rappellerons en particulier celles :

- D'enseigner la langue arabe aux adultes.
- De s'occuper de la terminologie et des traductions.
- D'évaluer et de contrôler l'arabisation.
- De rédiger les livres scolaires ou de fonction.

- 1976, adoption de la charte nationale par referendum qui devient de ce fait, le texte fondamental de référence de l'état algérien.

---

<sup>86</sup> Souriau C. "La politique algérienne de l'arabisation" paru dans l'annuaire de l'Afrique du Nord. 1975a CNRS. Paris. pp. 381 et ss.

Tout un paragraphe y est consacré à l'arabisation.<sup>87</sup> «*Ce texte va devenir force de lois et servira de base à toutes les discussions sur la question*». <sup>88</sup>

- 1976 est également l'année de la création et de la mise en place de l'Ecole fondamentale dont les principes essentiels étaient non seulement l'algérianisation des cadres et la démocratisation de l'enseignement mais surtout l'arabisation totale du système éducatif.

- 1977/1978 arrivée de Mostefa Lacheraf au ministère de l'éducation. Pondérant quelque peu la marche de l'arabisation et sursoyant momentanément à l'application de l'Ecole Fondamentale, il plaide pour «*une arabisation progressive et rationnelle, planifiée et raisonnée*» <sup>89</sup>

Pour Mostefa Lacheraf «*l'arabisation se fera, mais pas dans l'optique des revanchards et des médiocres.*»<sup>90</sup> L'année 1977/1978 semble donc marquer une pause dans le processus d'arabisation. En tout état de cause, la mort, cette même année du président Houari Boumediene va laisser cette question en suspens. Mais dès la rentrée 1978, l'arrivée de Ahmed. Mehri comme chef du gouvernement augure de la relance de l'arabisation.

Quoi qu'on puisse relever ici et là, quelques hésitations et réticences ponctuelles ou individuelles concernant la politique d'arabisation, on ne peut que constater que l'arabisation a fait son chemin : Khaoula Taleb Ibrahimy fait remarquer à juste titre que la «*lente mais sûre récupération par la langue arabe a sa place dans le système éducatif*». Cependant les résultats de cette volonté politique d'arabisation à bras le corps sont mitigés. En effet, si quantitativement on a réussi un coup de force qualitativement, les spécialistes de la question reconnaissent que dans la pratique et pour une arabisation de qualité, celle que

<sup>87</sup> La charte Nationale. Editions du Partie du F.L.N. 1976. pp. 65.

<sup>88</sup> Taleb Ibrahimy. K. op. cité pp199

<sup>89</sup> Taleb Ibrahimy. K. op. cité pp. 213.

<sup>90</sup> Lacheraf. M. « Les problèmes de l'enseignement et de l'éducation » in. El Moudjahid du 9/10 Aout 1977.

prônait par exemple Mostefa Lacheraf ou Hadj Salah tous les moyens n'ont pas été réunis (non disponibilité d'une logistique humaine et matérielle) pour faire de l'arabe, une langue vraiment moderne et véhiculaire qui puisse effectivement et définitivement remplacer la langue française. Cette nécessité, pourtant s'imposait déjà en 1962, ainsi dans le paragraphe 3 du programme de Tripoli de juin 1962, il est clairement reconnu que *«la langue arabe a subi un tel retard comme instrument de culture scientifique moderne, qu'il faudra la promouvoir dans son rôle futur, par des moyens rigoureusement concrets et perfectionnés.»*<sup>91</sup>

Ainsi, la restauration de la langue arabe, considérée comme une tâche primordiale mais également particulièrement délicate requérant des moyens culturels modernes ne pouvait s'accomplir dans la précipitation. C'est pourtant le sentiment que l'on a à la lecture de la chronologie de ce processus.

## II- 2. 1. Normativisation et normalisation

Les instances scientifiques, contrairement aux politiques pensent que transformer les usages linguistiques d'une communauté, d'un peuple, d'une société nécessite des efforts de planification considérables. Cette planification est *« souvent conçue comme partie intégrante de la politique éducative et culturelle du pays »*.<sup>92</sup>

Un certain nombre de mesures<sup>93</sup> auraient dû être prises par les instances pour la réalisation de cette politique. Selon Khaoula Taleb Ibrahim ; devaient être envisagées, en particulier *« deux grandes tâches fondamentales en*

---

<sup>91</sup> « Le programme de Tripoli » du Front de Libération Nationale in *Annuaire de l'Afrique du Nord*. 1962 pp. 683-704.

<sup>92</sup> Taleb Ibrahim. K. op. cité pp. 188.

<sup>93</sup> Taleb Ibrahim. K. note à ce propos « le caractère parfois improvisé et « brouillon » qui a trop souvent empreint sa politique culturelle et linguistique, improvisation souvent malheureusement entachée de démagogie préjudiciable à la cohérence et à la rationalité de la démarche préconisée. »

In *« les algériens et leurs langues »* pp. 189.

*matière d'aménagement linguistique : la normativisation et la normalisation des usages linguistiques de la société. »<sup>94</sup>*

La normativisation<sup>95</sup> : ou processus de standardisation et de modernisation de la variété décrétée norme des usages, ce qui requiert le concours de spécialistes tels que lexicographes, lexicologues, grammairiens pour codifier les usages et en réguler les pratiques.

La normalisation vise comme le précise Henri Boyer

*«la généralisation des usages linguistiques en fonction de certains besoins pratiques » Ainsi, « normaliser c'est réussir à modifier en profondeur le fonctionnement socio-culturel d'une communauté toute entière, c'est réussir à mettre en place une véritable politique linguistique ».<sup>96</sup>*

Certes, pour la concrétisation de sa politique, l'Algérie a voulu se doter des institutions et d'autres organismes qui auraient eu la charge de veiller à la normalisation des usages. L'Académie Algérienne de langue Arabe créée en août 1968 devait être un des points forts de cette concrétisation. Officiellement, l'Académie avait pour mission de :

- Servir la langue arabe,
- L'enrichir,
- La promouvoir,
- L'adapter aux réalités contemporaines,
- En faire un véhicule des inventions scientifiques et technologiques et un outil de création littéraire, et artistique.

Mais pour réaliser ces objectifs, elle devait se doter de moyens scientifiques diversifiés et appropriés comme par exemple :

---

<sup>94</sup> Taleb Ibrahimy. K. op. cité pp. 189.

<sup>95</sup> Nous nous référons aux définitions de Taleb Ibrahimy K.

<sup>96</sup> Boyer, H. « Sociolinguistique et politique linguistique : l'exemple catalan » in Etude de linguistique appliquée n° 65 de Juin. Mars 1987a pp. 5

- « Adapter la terminologie nouvelle consacrée par l'Union des Académies de langue arabe.
- Forger des nouveaux termes (par analogie, dérivation, etc.)
- Elaborer des dictionnaires spécialisés.
- Traduire ou arabiser les termes dans tous les domaines de la connaissance.
- Etablir une classification moderne des vocabulaires scientifiques et techniques dans tous les domaines.
- Encourager la publication, la traduction d'ouvrages en langue arabe.
- Rechercher et exploiter tous les moyens appropriés permettant à la langue arabe d'assumer sa fonction aux plan scientifique et civilisationnel et de reprendre son rôle universel ».<sup>97</sup>

Ces ambitions affichées sont restées vœux pieux, pour Nicole Richert

*« la dispersion des efforts, l'absence de méthodologie de coordination et de planification, l'absence de professionnalisme en matière linguistique qui président dans bon nombre de ces travaux<sup>98</sup> vont trop souvent à l'encontre du but poursuivi en entretenant – ou en accroissant- une instabilité chronique ».<sup>99</sup>*

En définitive, même s'il est parfaitement prétentieux de notre part de vouloir évaluer quantitativement et qualitativement le bilan d'une opération aussi importante que celle que nous venons d'évoquer, nous ne pouvons que constater,

<sup>97</sup> Loi du 19/ 08/ 86 portant création de l'Académie de la langue arabe. in journal officiel de la RADP du 20 août 1986 n° 34 pp 981.

<sup>98</sup> Qui restent en nombre infime.

<sup>99</sup> Richert. N. « Arabisation et technologie », IERA. Rabat 1987 pp. 35.

à la lecture des rapports et autres travaux de recherche de linguistes, les résultats timides dans le processus de la normalisation de la langue arabe comme langue des sciences et des techniques.

Encore aujourd'hui, force est de constater que la proportion de chercheurs scientifiques, de publications scientifiques en langue arabe reste ridiculement faible en comparaison avec celles en langue française ou anglaise, par exemple. Ce qui fait dire à Khaoula Taleb Ibrahim

*« La production scientifique et technique en langue arabe souffre d'une indigence chronique ce qui constitue [dit-elle] un lourd handicap pour cette langue, face à la concurrence des « grandes » langues : anglais, russe, français etc... (et) en Algérie les proportions sont encore plus faibles aussi bien dans l'édition originale que dans la traduction. »<sup>100</sup>*

Au terme de ce rapide rappel des conditions dans lesquelles a été entreprise l'arabisation en Algérie, nous ne pouvons nier, toutefois, l'avancée spectaculaire et indiscutable de la langue arabe, en particulier dans le système éducatif, où elle constitue la seule et unique langue d'enseignement.

### **II - 3. L'arabisation de l'enseignement supérieur**

La politique algérienne de l'arabisation de l'enseignement s'est traduite sur le terrain par des mesures concrètes revêtant le plus souvent la forme de lois et de décisions institutionnelles portant sur les modalités d'application. Nous l'avons vu précédemment, deux mesures nous semblent importantes à ce niveau, d'abord la mise en place, au début, de la double filière ensuite l'arabisation progressive des disciplines et des cycles et niveaux d'enseignement.

---

<sup>100</sup> Taleb Ibrahim. K. op. cité pp. 250.

## *Remerciements*

Je voudrais ici exprimer toute ma reconnaissance aux personnes qui m'ont offert leurs réflexions et leur soutien.

Toute ma gratitude va en particulier à :

- Monsieur Le Professeur Boumediène Benmoussat, mon directeur de recherche, pour ses conseils, ses relectures minutieuses et son soutien total à la finalisation de ce travail.
- Mme Rabéa Benamar pour son inestimable collaboration et sa patience à toute épreuve.
- Mme Nadjet Benchouk pour sa précieuse aide et sa gentillesse.
- Monsieur Mohammed Hadjadj-Aoul pour ses remarques judicieuses qui m'ont permis de redresser des fautes qui n'ont pas manqué d'échapper à mon attention
- Monsieur Rachid Benkhenafou pour sa généreuse et indéfectible disponibilité.
- Monsieur Azzedine Mahieddine pour les discussions animées et non complaisantes que nous avons eues régulièrement.
- Toute ma famille et tout particulièrement mon mari pour leur confiance, leur patience et leurs encouragements.

Je suis également redevable :

- Aux étudiants, enseignants et responsables des facultés de Médecine, des sciences et de sciences de l'Ingénieur pour leur disponibilité et leur coopération.
- A mes deux étudiantes Amina Diaf et Soumia Dindane pour l'aide qu'elles m'ont apportée lors des enquêtes.

Je remercie enfin les membres du jury d'avoir accepté d'examiner ce travail.

*« L'une des mesures les plus symboliques a été l'imposition rapide de la langue arabe comme langue d'enseignement (d'abord) dans le cycle primaire. Plus tard, la généralisation de l'enseignement en langue arabe des disciplines relevant des sciences humaines connaîtra une courbe ascendante. »<sup>101</sup>*

Dans un premier temps, l'arabisation a donc concerné l'instruction civique et religieuse, l'histoire, la géographie, la philosophie puis dans un deuxième temps les matières scientifiques d'abord dans le primaire puis le moyen et le secondaire.

L'arabisation de l'enseignement supérieur suivra la même progression et usera des mêmes mesures.

Ainsi l'arabisation a concerné en premier lieu l'institut des études islamiques puis progressivement d'autres filières.

En 1965 : Mise en place de la section arabisée à l'école de journalisme (à côté d'autres sections en langue française préexistantes).

En 1969 : Section arabisée en droit. La première réforme de l'enseignement supérieur a donc, tout comme le secteur éducatif *«entérinée la pratique de la double filière (filière en langue française et langue arabe.)»<sup>102</sup>*

Cependant, progressivement et dès 1971, les licences de philosophie et d'Histoire sont totalement arabisées suivies par l'ensemble des filières de sciences humaines et sociales en 1980.

L'arabisation progressive de l'université connaîtra donc une accélération à partir de la rentrée 1989 non seulement en ce qui concerne les sciences sociales mais également les sciences de la terre et de la vie. Car, 1989 est l'année de l'arrivée de la première promotion des bacheliers des séries

<sup>101</sup> Taleb Ibrahim. K. op. cité pp. 250

<sup>102</sup> Benghabrit-Remaoun N. « L'école algérienne transformations et effets sociaux » dans L'école en débat. Réflexion n° 2, mars 1998 Casbah Edition pp. 23.

scientifiques totalement arabisées. Néanmoins l'arabisation des filières scientifiques et techniques sera plus problématique et plus délicate.

### II - 3. 1. L'arabisation des sciences sociales et humaines : Un pari réussi

Malgré quelques ralentissements et autres réticences prévisibles on ne peut ignorer les progrès élogieux et spectaculaires réalisés en un temps extrêmement court de l'arabisation des sciences humaines et sociales. Septembre 1980 est considéré comme la date de mise en œuvre effective de la décision d'arabisation de ces filières. Le rapport de la commission d'arabisation, lors de la Conférence Nationale de la formation supérieure du 7, 8 et 9 juillet 1987 faisant un premier bilan soulignait *«l'achèvement de l'arabisation des sciences sociales depuis la rentrée universitaire 1983/ 1984 et faisait état de la progression du taux d'utilisation de la langue arabe dans diverses filières universitaires.»*

**Taux d'utilisation de la langue arabe de 1980 à 1987<sup>103</sup>**

Filières universitaires	1979/ 80	1986/87
Sc. Sociales. Lettres et langues	55%	100%
Sc. Juridiques et politiques	67%	100%
Sc. Economiques et commerciales	22.4%	100%
Sc. Biologiques et de la terre	20%	36%
Sciences exactes	13.2%	26%

Les chiffres de ce tableau se passent de tout commentaire ! Arabisation des sciences humaines et sociales : 100%.

Néanmoins, même si le bilan peut sembler exagéré et reste souvent controversé, et sans verser dans un optimisme béat, il n'en demeure pas moins que ce secteur a bel et bien réussi le pari de l'arabisation.

<sup>103</sup> Source : La formation supérieure en chiffres. Bulletin statistique. MERS.

L'arabe, de langue d'enseignement dans le primaire puis dans le secondaire a "tout naturellement" pris le relais comme langue des études supérieures.

Ainsi, pour les étudiants de ces filières, le processus d'acquisition des connaissances est ininterrompu. Ne se posera, donc pas pour eux, en terme de langue, un quelconque transfert de connaissances. En effet, la réhabilitation de l'arabe comme langue d'éducation et de formation a suivi un lent processus de réinvestissement de tous les niveaux du système éducatif. Il y a, sans doute, quelques critiques à faire concernant les procédés utilisés : « *une arabisation précipitée, parfois bâclée et menée à la hussarde* ». <sup>104</sup> Un corps enseignant parfois en décalage avec les besoins linguistiques et scientifiques des étudiants « *un encadrement peu ou mal arabisé, une pauvreté du patrimoine documentaire* » <sup>105</sup>. Néanmoins, au fil du temps, les choses se sont améliorées et même si aujourd'hui les besoins en langue étrangère (le français) des étudiants se font ressentir pour des raisons de documentation, de spécialisation etc., il n'en demeure pas moins que la langue arabe a bel et bien pris le relais du français dans ces secteurs et compte bien le conserver.

### II - 3. 2. La "panne" de l'arabisation des sciences dites "dures "

La progression spectaculaire du processus d'arabisation des enseignements du primaire au secondaire a pu laisser penser que cette entreprise au niveau de tout le supérieur se ferait dans les mêmes conditions. C'était, évidemment, sans compter sur les effets combinés de nombreux facteurs internes et externes à l'institution universitaire. Si la normalisation de l'arabe dans les filières des sciences humaines, juridiques et sociales s'est réalisée, somme toute, sans trop de heurts, selon Ahmed Djebbar « *la langue arabe [n'a pu] supplanter la langue française dans certaines citadelles demeurées encore inexpugnables,*

---

<sup>104</sup> Djebbar A. « Sciences, culture et patrimoine en Algérie » in *Alliage* n° 24-25- 1995

<sup>105</sup> Djebbar A op. cité.

*dans certaines citadelles demeurées encore inexpugnables, telles que l'enseignement des matières scientifiques et technologiques à l'université ».*<sup>106</sup>

En effet, cet écart flagrant entre les deux grandes branches universitaires renvoie à la question suivante : que signifie cet écart entre un groupe de disciplines et un autre ? Et comment expliquer la progression de la langue arabe dans un cas et sa panne dans un autre ?

Les documents du MERS que nous signalions précédemment donnent pour achevée l'arabisation de certaines filières et en cours de concrétisation pour d'autres. Mais, comme le souligne Rabah Sebaa,

*« Il s'agit [là] d'une appréciation toute administrative, la situation pédagogique et scientifique étant tout autre dans la mesure où certains problèmes liés à l'arabisation ne faisaient que commencer et où d'autres s'aggravaient ».*<sup>107</sup>

- Le nombre sans cesse croissant des étudiants arabophones admis à l'université,

- La qualification linguistique des enseignants et notamment,

*« la confusion (longtemps entretenue) entre la maîtrise de la langue et la maîtrise des contenus pédagogiques et scientifiques, l'enseignant s'exprimant correctement en langue arabe, ne pouvait de ce seul fait, assumer qualitativement tous modules, tous azimuts. »*<sup>108</sup>

- Le recours à l'usage concurrent des deux langues, voire des trois langues (arabe conventionnel, français, dialecte)

- Les limites concernant la disponibilité bibliographique et documentaire en langue arabe dans les divers domaines scientifiques et en particulier dans les sciences dites "dures".

<sup>106</sup> Chikhs. S. « L'Algérie face à la francophonie » in Maghreb et la Francophonie. Coll. Coopération n°2 1986/ 87 pp. 11

<sup>107</sup> Sabaa R. op. cité pp. 37.

<sup>108</sup> Sabaa R. op. cité pp. 47

- Les «*vides lexicaux*»<sup>109</sup> caractérisant divers domaines scientifiques et que certains ont tenté de combler en entreprenant, de façon personnelle, anarchique, voire imprudente «*une opération de noircissement généralisée des trous blancs, par divers efforts*»<sup>110</sup> d'actualisation ou de modernisation du lexique». <sup>111</sup> Tous ces facteurs et bien d'autres n'ont pas permis cette généralisation de l'arabisation au niveau du supérieur envisagée par les instances politiques, avec sans doute trop d'optimisme.

En définitive, en ce qui concerne les filières scientifiques et technologiques mêmes si certaines filières ont entamé, à un moment leur arabisation, c'est le cas de la biologie et des sciences exactes, d'autres telles que les sciences médicales, l'architecture et la technologie ont résisté à la loi sur la généralisation de l'arabisation.

- Ni la loi n° 91-05 du 16 janvier 1991 portant la généralisation de la langue arabe.<sup>112</sup> L'article 34 stipulant que «*l'enseignement dans la seule langue arabe, au niveau des établissements supérieurs et des institutions supérieures prendra effet à compter de l'année universitaire 91/92 et se poursuivra jusqu'à l'arabisation totale et définitive*»<sup>113</sup>, au plus tard le 6 juillet 1997 ».

- Ni la loi de juillet 1996, donnant un nouveau délai pour l'application,  
- Ni celle du 5 juillet 2000 qui stipule que «*l'enseignement supérieur aura jusqu'au 5 juillet 2000 pour s'arabiser complètement*» n'auront réussi à faire progresser l'entreprise de cette phase finale de l'arabisation. Il y a là un décalage flagrant entre le vote d'une loi<sup>114</sup> et son application.

<sup>109</sup> Sabaa R. op. cité pp. 91

<sup>110</sup> Se pose « la problématique de l'unification des concepts sur laquelle ne parviennent toujours pas à s'entendre les différentes académies arabes ». Sebaa. R. pp. 140.

<sup>111</sup> Sabaa R. op. cité pp. 91

<sup>112</sup> Article 15 : « L'enseignement, l'éducation et la formation dans tous les secteurs et dans tous les cycles et dans toutes les spécialités sont dispensés en langue arabe, sous réserve des modalités d'enseignement des langues étrangères ».

<sup>113</sup> Souligné par nous

<sup>114</sup> Qui, pour une raison ou pour une autre peut être gelée voire tomber aux oubliettes et dont l'application peut parfois être caduque

Effectivement, aucun texte de loi ne peut contraindre à une arabisation réelle si les conditions ne sont pas réunies. A l'évidence, il y avait un effort à faire vers plus d'exigences scientifiques et qui n'a pas été (ou n'a pu être) fait.

Nous sommes en 2008, soit plus de 10 ans après la promulgation de la loi de juillet 1996. Les enseignements de certaines filières sont toujours dispensés en français. Mieux, certaines filières qui avaient amorcé leur arabisation ont reculé ou simplement abandonné cette action, les résultats s'avérant parfois peu convaincants.

Il faut reconnaître que l'arabisation de ces filières a posé de nombreux problèmes que Latifa Kadi évoque en ses termes

*« les encadrateurs ont dans leur grande majorité (pour ne pas dire tous) été formés en langue française. Leur demander d'enseigner en arabe, c'est leur demander de se reformer ou même de se former en arabe. L'expérience a prouvé que contraints d'enseigner en arabe, après un bref recyclage, ils passent allègrement de l'arabe au français oubliant sur le terrain la loi, les décisions... »<sup>115</sup>*

Ce sont là, quelques unes des raisons de cette "panne" de l'arabisation des filières technologiques et scientifiques. Il est assurément très difficile de généraliser, il n'empêche que les conclusions que l'on peut aujourd'hui tirer des travaux qui ont abordé ce domaine et surtout l'observation du terrain nous permettent de constater le remplacement quasi général de la langue arabe dans les quelques filières où elle avait tenté de s'imposer, par le français qui n'a, ni complètement, ni véritablement abandonné le terrain. Dans le meilleur des cas, les deux langues (voire les trois)<sup>116</sup> restent en concurrence.

<sup>115</sup> Kadi. L. « Appropriation du français dans le système éducatif algérien et comportements langagiers » in Diversité linguistique et culturelle et enjeux du développement. Ed. AUPELF. UREF. Université Saint- Joseph 1997. pp. 342.

<sup>116</sup> L'anglais.

En conclusion, concernant l'arabisation de l'université, dans les faits, la loi ne sera que partiellement appliquée. L'enseignement supérieur reste encore relativement en français.

Finalement, s'il ne s'agissait pas d'un problème vital pour l'avenir de notre pays, cette valse linguistique prêterait à rire. En effet depuis 1962 cet aller-retour de la langue française à la langue arabe puis de la langue arabe à la langue française montre à quel point il est difficile de dépasser « la schizophrénie linguistique » et d'aborder sereinement le choix des langues non en fonction des affinités linguistiques et culturelles mais plutôt des intérêts strictement pédagogiques et scientifiques.

L'arrivée des bacheliers des options scientifiques ayant suivi tout leur cursus scolaire en langue arabe soulève aujourd'hui le problème de raccordement des cycles secondaires aux cycles supérieurs.

*« Ces nouveaux étudiants qui ne maîtrisent aucune des deux langues étrangères (français et anglais) qu'ils étaient censés apprendre à l'école se retrouvent sur les bancs de l'université entraînés de suivre des enseignements scientifiques qui s'avèrent hermétiques, pour bon nombre d'entre eux, hermétiques à la fois par la langue et le contenu ».*<sup>117</sup>

Khaoula Taleb Ibrahimy a pu noter que beaucoup d'efforts, d'énergie, de perte de temps auraient pu être économisés si le processus d'arabisation avait été organisé de façon « rationnelle et progressive loin de toute précipitation et bricolage », de même, relève-t-elle, « l'arabisation d'un enseignant ne peut en aucun cas, s'effectuer en quelques mois. »<sup>118</sup>

En tout état de cause, la situation actuelle n'est que le résultat des erreurs et autres incohérences de l'arabisation du système éducatif et en

<sup>117</sup> Djebbar. A. « Sciences, culture et patrimoine en Algérie » in Alliage n° 24-25 1995

<sup>118</sup> Taleb Ibrahimy. K. op. cite pp. 148.



particulier du supérieur. La conséquence est que la langue française ayant été reléguée par le système éducatif au rang de simple langue étrangère, assume paradoxalement, aujourd'hui plus que jamais, de façon quasi officielle, nous dirons presque sans complexe plusieurs fonctions : celle de langue de communication internationale, celle de langue scientifique et celle de langue d'enseignement universitaire.

Pourtant, et la situation est de plus en plus alarmante, la maîtrise du français dans les milieux étudiants, particulièrement par les néo-étudiants est loin de répondre aux besoins langagiers de ces derniers.

Pour envisager les voies et moyens pour y remédier, il nous faut, d'une part, à travers l'observation de la pratique verbale et écrite de la langue évaluer :

- le degré de maîtrise de la langue en terme de : compétence, défaillances, besoins à satisfaire ;

- les actions engagées dans l'enseignement de la langue française ;

et envisager, au plus tôt, celles qui devraient être mises en place pour pallier à ce réel handicap linguistique préjudiciable à une formation scientifique universitaire de qualité.

Ces actions devront répondre non seulement aux attentes des publics mais également des organismes formateurs aussi qu'à celles des organismes demandeurs .Un état des lieux concernant la langue française dans le système éducatif algérien est donc nécessaire.

## Chapitre III : La langue française et le système éducatif : Etat des lieux

Si l'on s'en tient aux déclarations et autres décisions pré et post-indépendance, la position politique officielle algérienne est à ce sujet, on ne peut plus claire. Le français, langue de la colonisation doit disparaître du paysage linguistique de l'Algérie Indépendante, la réhabilitation de la langue arabe étant l'un des impératifs de l'Indépendance Nationale.<sup>119</sup>

Ainsi, à l'entreprise de désarabisation de l'époque coloniale, les algériens répondent par une "défrancisation"<sup>120</sup> immédiate, certes graduelle, parfois anarchique mais imperturbable, au moins en ce qui concerne le système éducatif.

### III - 1. La "défrancisation" de l'école algérienne

Sur le plan législatif et exécutif, on assiste, depuis 1962, à un recul lent mais irréversible du français comme langue scolaire et donc à une modification conséquente de son statut. On peut lire à travers la chronologie de cette politique, l'évolution progressive du statut du français langue première à celui de langue seconde et enfin à celui de langue étrangère.

Pour suivre cette évolution du statut de la langue français dans notre pays, référons-nous aux principales dates.

- 1962 : Le français est la première langue scolaire et vecteur de tous les autres enseignements.
- Après 1967 : Coexisteront deux types d'enseignement. Deux tiers des filières sont bilingues arabe/français et un tiers sont dites arabisées. Cette

<sup>119</sup> Le besoin de récupération de son identité, de sa culture et de sa langue parfaitement légitime est dans la logique des choses. Au lendemain des indépendances, on peut observer cette volonté de se défaire de la langue du colonisateur dans quasiment tous les pays qui ont subi les affres de l'oppression.

<sup>120</sup> Même si certains situations laissaient prévoir un besoin vital en langue française et que les langues locales (arabe classique, arabe dialectal) n'étaient pas toujours en mesure d'assumer.

progression dite "ponctuelle" ou "par bonds successifs" consistant, selon Ahmed Taleb Ibrahim

*« à réaliser l'arabisation intégrale, mais à l'échelle réduite d'un cycle complet d'enseignement puis à procéder par extension progressive d'un établissement à un autre, d'une région à un autre jusqu'à l'arabisation totale »<sup>121</sup>.*

Adaptée à tous les niveaux du système éducatif, cette progression ponctuelle, fait observer Khaoula Taleb Ibrahim,

*«consistait à avoir, dans un tiers de l'enseignement primaire, une filière arabisée comportant les quatre premières années en arabe, avec une initiation en français dans les deux dernières années tandis que pour les deux autres tiers de ce même enseignement, était maintenue une filière dite bilingue comportant les deux premières années en arabe et les quatre dernières bilingues »<sup>122</sup>.*

Cette même dualité est reconduite dans les collèges et les lycées et dans les mêmes proportions. A titre d'exemple, nous empruntons, les tableaux proposés par Khaoula Taleb Ibrahim, illustrant la situation de la dualité du système éducatif algérien prévalant au cours de l'année scolaire 1973-74, dans les établissements scolaires : primaire, moyen et secondaire.

<sup>121</sup> Taleb Ibrahim, A. (1981) De la colonisation à la révolution culturelle. pp. 99, 102. SNED Alger.

<sup>122</sup> Taleb Ibrahim, K. op. cité pp. 132

**Tableau 1 : Etat de l'arabisation dans l'école primaire (1973-74)**

<b>Année scolaire</b>	<b>Etat de l'arabisation</b>
Première année	complètement arabisée
Deuxième année	complètement arabisée
Troisième année	- complètement arabisée - le français langue étrangère
Quatrième année	- 1/3 des classes arabisé à 100 % (le français langue étrangère) - 2/3 des classes sont bilingues
Cinquième année	- 1/3 des classes arabisé à 100% - 2/3 des classes sont bilingues
Sixième année	- 1/3 des classes arabisé à 100 % français langue étrangère - 2/3 des classes sont bilingues

**Tableau 2 : Etat de l'arabisation dans les collèges de l'enseignement moyen (1973-74)**

<b>Année scolaire</b>	<b>Etat de l'arabisation</b>
Première année	Dans chacune des trois premières années, 1/3 des classes est complètement arabisé, alors que les 2/3 restants sont bilingues. Les matières scientifiques sont enseignées en langue française.
Deuxième année	
Troisième année	
Quatrième année	Toutes les matières sont enseignées en arabe, sauf les mathématiques, les sciences naturelles et la géographie.

**Tableau 3 : Etat de l'arabisation dans les lycées de l'enseignement  
secondaire (1973-74)**

<b>Année scolaire</b>	<b>Filières littéraires</b>	<b>Filières mathématiques et scientifiques</b>
1 <sup>ère</sup> AS	Complètement arabisée	1/3 des classes arabisé 2/3 des classes bilingues Les matières scientifiques sont enseignées en arabe
2 <sup>ème</sup> AS	Complètement arabisée	1/3 des classes arabisé 2/3 des classes bilingues
3 <sup>ème</sup> AS	Toutes les matières sont enseignées en arabe sauf les mathématiques et géographie	1/3 des classes arabisé 2/3 des classes bilingues La philosophie, la géographie et les matières scientifiques y sont enseignées en français.

### III - 1. 1. Le français à l'Ecole Fondamentale <sup>123</sup>

Adopté et mis en application en 1976, le nouveau projet du système éducatif : l'Ecole Fondamentale<sup>124</sup> de neuf ans, introduit le français langue étrangère à partir de la quatrième année fondamentale. L'enseignement du français, comme première langue étrangère, interviendra donc, désormais au début du second palier et se poursuivra jusqu'à la fin du cycle secondaire, soit neuf années consécutives d'apprentissage de cette langue et à raison de cinq heures hebdomadaires durant les 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> paliers.

<sup>123</sup> Bien que remplacée par la nouvelle réforme éducative, nous nous devons d'évoquer la période de l'école fondamentale : l'ensemble de la population d'étudiants ciblée en est issue.

<sup>124</sup> L'école fondamentale repose sur 3 principes fondamentaux : l'algérianisation de l'encadrement pédagogique, l'orientation technologique (polytechnique) et l'arabisation des enseignements. L'Ecole fondamentale est structurée en 3 paliers : le premier palier représente les trois premières années de la scolarité de l'enfant. Le second palier concerne les 4<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années scolaires (ces deux premiers paliers sont pris en charge par les écoles dites primaires ou élémentaires). Le troisième palier également de trois ans s'apparente aux classes de 7<sup>ème</sup>, 8<sup>ème</sup> et 9<sup>ème</sup> années des collèges et sanctionné par le BEF (Brevet d'enseignement fondamental remplaçant le BEM (Brevet d'enseignement moyen).

### III - 1. 2. Le français dans le secondaire

L'enseignement du français se poursuit au lycée pour l'ensemble des élèves avec toutefois des volumes horaires variables en fonctions des filières.

- 4 heures par semaines pour les filières littéraires en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année secondaire pour les filières scientifiques et 2 heures pour la classe de terminale.

Par ailleurs, pour les 2 A.S. des filières scientifiques une séance de terminologie d'une heure par quinzaine prévue dans leur emploi du temps était censée consolider les acquis en français des élèves. En fait, il était question, en principe, de mettre à profit cette séance pour faire apprendre le vocabulaire scientifique<sup>125</sup> dans les deux langues arabe et française afin de permettre au futur étudiant d'accéder à un enseignement scientifique en langue française.

Autrement dit, dans l'esprit des décideurs, la langue française réduite au statut de langue étrangère, était désignée implicitement, par ce type de décisions, à assumer le rôle de médium d'enseignement des disciplines scientifiques dans le cycle supérieur, tout au moins pour un certain temps !

### III - 1. 3. L'expérience du choix optionnel de la langue étrangère

Jusqu'en 1992, la langue française est la première et principale langue étrangère enseignée en Algérie. Pourtant à la rentrée 1992-1993, l'enseignement de la langue étrangère devient optionnel. Le choix est laissé aux parents entre l'anglais et le français comme première langue étrangère à faire apprendre à leurs enfants. Ce projet est abandonné deux ans plus tard, la décision n'ayant pas été suivie des effets attendus.<sup>126</sup> Comme le fait, si justement, remarquer Yacine Derradji

*« l'attrait et la fascination de la langue anglaise n'ont favorisé qu'un engouement relatif et éphémère à l'égard*

<sup>125</sup> Ces cours de terminologie, parfaitement insuffisants, d'ailleurs rarement utilisés à cet effet, étaient le plus souvent, l'occasion pour l'enseignant de combler un retard en matière « d'initiation technologique » et donc la langue utilisée était plutôt l'arabe.

<sup>126</sup> D'une part donner plus d'importance à l'anglais, 1<sup>ère</sup> langue internationale et d'autre part disqualifier le français langue « coloniale ».

*de son enseignement*<sup>127</sup>, intérêt vite jugulé par l'impact de la réalité socioculturelle sur le comportement de l'enfant. »<sup>128</sup>.

### III - 1. 4. Le "retour" de la langue française :

A l'instar de nombreux observateurs, nous pensons que "l'expérience" que nous venons d'évoquer, et qui a tourné court, a été salutaire à la redynamisation de la langue française puisqu'elle aura permis de démontrer que le français est bel et bien la seule première langue étrangère des algériens !<sup>129</sup> C'est en effet, depuis 1993 que les horaires et coefficients réservés à la matière "française langue étrangère" (FLE) sont renforcés. L'épreuve du français au baccalauréat scientifique et technique qui avait été supprimée<sup>130</sup> depuis de nombreuses années est réintroduite en 1994.<sup>131</sup> Cependant, c'est la rentrée scolaire 2003 «marquant un tournant décisif dans l'histoire de l'Education en Algérie, du fait de la mise en place de la réforme du système éducatif»<sup>132</sup> qui instaurera, parmi les changements notables, l'introduction de la pédagogie du projet comme méthode d'enseignement<sup>133</sup> plus appropriée aux défis futurs et surtout l'organisation nouvelle de l'enseignement/apprentissage des langues : une décision fondamentale concerne la langue française introduite comme première langue étrangère dès la deuxième année du primaire<sup>134</sup>. Ce qui constitue une avancée appréciable par rapport à l'ancienne Ecole fondamentale qui avait, plus ou moins officiellement, discrédité la langue française.

<sup>127</sup> Cet enseignement a été rapidement confronté à un manque d'enseignants d'anglais et au problème de recyclage forcé (pratiquement irréalisable) d'un grand nombre d'instituteurs francophones ayant enseigné, parfois plusieurs décennies, la langue française.

<sup>128</sup> Derradjil. Y. « Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? » in <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/15/derradji.html>

<sup>129</sup> Si tant est qu'on peut parler d'étrangeté à propos de cette langue!

<sup>130</sup> Ce qui avait participé à la dévalorisation de cette matière et à la baisse de motivation et donc de niveau des élèves.

<sup>131</sup> Commission Nationale pour la réforme de l'Education. Rapport général rendu au Président de la République. 2001. p. 45.

<sup>132</sup> Quoique utiles et urgentes, ces mesures n'ont pas permis de réhabiliter la matière « français » auprès de populations scolaires préoccupées par un seul objectif : l'obtention du baccalauréat et donc consacrant l'essentiel de leur temps et leurs efforts aux matières dites essentielles, le français n'en faisant pas partie, son étude était le plus souvent délaissée, minimisée voire, tout simplement méprisée et même parfois dénigrée !

<sup>133</sup> Cette évolution méthodologique est un indice révélateur du nouvel état d'esprit qui anime les décideurs.

<sup>134</sup> Ce qui ne s'était pas produit depuis la première décennie de l'indépendance !

Néanmoins, pour des raisons pour le moins obscures et contestables, les instances politico-pédagogiques reviennent sur cette dernière décision, une année après sa mise en application et "rétablissent" l'enseignement du français en 3<sup>ème</sup> année primaire au lieu de la 2<sup>ème</sup> année primaire prévue initialement.

Ce revirement inattendu est prématurément justifié par les instances qui invoquent des raisons de programmes chargés, de volonté d'asseoir, d'abord, la langue arabe chez nos écoliers avant tout autre langue et même la "précocité"<sup>135</sup> de l'apprentissage des langues qui avait été tant valorisée au moment de la mise en place de la réforme, sera brusquement, et sans raison valable décriée.

Malgré toutes ces tergiversations, on peut considérer que les instances concernées par cette prise de décisions aussi radicales que nous venons d'évoquer, reconnaissent finalement, implicitement à la langue française la position dominante par rapport à l'anglais, seul adversaire sérieux sur ce terrain.

En définitive, le constat que faisait Mohamed Achouche déjà en 1981, est aujourd'hui en 2006, soit un quart de siècle plus tard, plus que jamais d'actualité, puisqu'il déclarait, à cette époque, à propos de la langue française en Algérie que

*«malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui s'en sont suivies, les positions du français n'ont pas été ébranlées, loin de là, son étude ayant même quantitativement progressé du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien ».*<sup>136</sup>

<sup>135</sup> Les didacticiens s'accordent, au contraire à reconnaître l'intérêt de faire apprendre les langues étrangères aussi tôt que possible à l'enfant. Longtemps, on a craint de surcharger les enfants quand on leur a imposé l'acquisition d'une seconde langue trop tôt et que cette acquisition se fasse au détriment de la maîtrise de la langue maternelle. Aucune de ces idées préconçues n'est vraiment fondée sur des arguments scientifiques. Les chercheurs préconisent aujourd'hui un apprentissage précoce des langues étrangères qui favorise au contraire l'acquisition du langage, le développement cognitif en général, et des apprentissages. Ainsi, la connaissance d'une deuxième langue facilite, par la suite l'apprentissage d'une 3<sup>ème</sup> et pourquoi pas d'une 4<sup>ème</sup>. De plus la maîtrise des langues apparaît comme un atout ultérieur pour l'avenir universitaire et/ou professionnel des jeunes.

<sup>136</sup> Achouche. M. « La situation sociolinguistique en Algérie » in Langues et Migrations. Centre de didactique de Grenoble. 1981. pp. 46.

Néanmoins, si en 1981, et encore plus en 2006, l'intérêt que les instances politico-pédagogiques portent à cette langue est indiscutable, sa place, son rôle et par voie de conséquence son enseignement (méthodes, programmes, objectifs, moyens, etc....) devraient être indissociables de son statut effectif et non seulement officiel et faire l'objet d'une véritable prise en charge par les spécialistes et autres chercheurs concernés.

L'urgence et l'objectif premier est aujourd'hui de rendre son enseignement aussi efficace et performant que possible et «*en mettant de côté [si possible] les querelles idéologiques qui sont par définition, stériles et paralysantes*». <sup>137</sup>

Car, force est de reconnaître, en effet, que ce qui freine <sup>138</sup> les différentes démarches didactiques et pédagogiques dans le cadre de l'enseignement / apprentissage du français en Algérie c'est le flou et l'ambiguïté entourant le statut de cette langue, savamment entretenus par les instances politiques qui continuent à maintenir en décalage incompréhensible entre le dire et le faire et qui ne peut s'expliquer, à notre sens, que par la difficulté à mettre en adéquation statut officiels et statuts officieux (c'est-à-dire usages et objectifs réels), concepts idéologiques et politiques et concepts didactiques et linguistiques.

En effet, comment élaborer une méthode, définir un contenu, choisir des progressions et les outils adéquats, autrement dit assurer un enseignement performant d'une langue si, premièrement, on ne (re)connaît pas de manière précise le statut réel de celle-ci dans une société qui l'utilise et dont les besoins sont réels, connus et diversifiés, et deuxièmement, si on ne s'entend pas précisément sur le sens des différents concepts employés dans les textes législatifs d'application, les instructions officielles et autres directives pédagogiques ?) Car la didactique des langues distingue dans un souci d'efficacité (objectif- publics visés- méthodes appropriées. etc.), l'enseignement

<sup>137</sup> Idem

<sup>138</sup> Cette idée est partagée par nombre de linguistes, didacticiens et enseignants

du français langue maternelle (FLM) de celui du français langue étrangère (FLE) de celui du français langue seconde (FLS) du français langue des apprentissages ou médium d'enseignement (FLA) les conditions, les moyens, les méthodes et les objectifs étant parfaitement distincts.

### III - 2. Statut(s) officiel(s) et concept(s) didactique(s) : Quelle adéquation ?

L'importance de la langue française dans l'environnement socio-éducatif algérien est en contradiction avec le discours «nébuleux» sur la place qui lui est réservée officiellement, à savoir celle de simple langue étrangère parmi d'autres. Cette situation que Tahar Djaout qualifiait de «*pathologique*»<sup>139</sup> n'est pas sans conséquences sur son apprentissage par les algériens.

D'après Tabouret et Le Page «*les programmes d'enseignement produiraient bien mieux leur effet si la situation linguistique et sociolinguistique était reconnue par ceux qui sont responsables de ses programmes*»<sup>140</sup>. Or, situer une langue dans un contexte donné, c'est d'abord en définir son statut, c'est également définir précisément le sens de chaque concept employé dans les différents textes officiels de façon à les mettre en adéquation avec leur acceptation didactique et linguistique.

En principe, les expressions langue étrangère, langue seconde, langue maternelle sont utilisées par les didacticiens pour désigner des situations d'enseignement/d'apprentissage précises. Pourtant, selon Henri Besse

*«les expressions ne sont vraiment pertinentes, en ce sens qu'elles renvoient avec précision à ce qu'elles disent que dans certains contextes culturels qui, dans le monde sont loin d'être les plus répandus»<sup>141</sup>.*

<sup>139</sup> Djaout. T. avait dit à ce propos que « ces nombreuses incohérences font que le rapport de l'Algérien à la langue française est un rapport pathologique ».

<sup>140</sup> Tabouret- Keller, A. Le Page, R, B. « L'enquête sociolinguistique à grande échelle » in La linguistique n° 6 1970 pp. 2.

<sup>141</sup> Besse. H. « Méthodes et Pratiques des manuels de langue » ENS. Saint Cloud. CREDIF. 1984 pp 19.

Autrement dit, statuts officiels et concepts didactiques peuvent être en contradiction. C'est le cas, d'ailleurs, de certaines situations coloniales et postcoloniales où les enfants sont scolarisés dans une langue qui leur est étrangère, mais qui leur est enseignée comme s'il s'agissait de la langue maternelle.

D'autre part, des situations de bilinguisme ou de plurilinguisme nécessitent le classement des langues concurrentes. Ainsi, la solution de numérotation<sup>142</sup> permet d'identifier les langues par leur ordre d'acquisition. C'est ainsi qu'il peut y avoir une langue première d'enseignement, une langue seconde...

### III - 2. 1. Le français en Algérie : Langue étrangère, seconde, première ?

Même si la langue française, héritage de la colonisation française, reste une composante essentielle de la réalité linguistique algérienne, il n'en demeure pas moins qu'elle est qualifiée officiellement de langue étrangère dans tous les textes officiels. Or, qu'est ce qu'une langue étrangère ?

#### III - 2. 1.1. Le français, langue étrangère ?

Pour Jean Pierre Cuq, le concept de langue étrangère

*«se construit par opposition à celui de langue maternelle [...] Une langue peut donc revêtir un caractère de xénité (c'est-à-dire étrangeté) d'un point de vue social ou politique. Par exemple, après la décolonisation, et bien qu'il fut la langue d'une partie importante de la société civile, l'Algérie a déclaré le français langue étrangère».*<sup>143</sup>

Or, une langue étrangère est avant tout une langue dont l'acquisition se fait le plus souvent dans le cadre d'un apprentissage scolaire. Elle est parlée sur

---

<sup>142</sup> Dabène, L., « Repères sociologiques pour l'enseignement des langues, Hachette « F » 1994.

<sup>143</sup> Cuq, J.P. & Gruca. I. op. cité pp. 93.

une autre aire géographique et par une autre communauté différente de celle à laquelle appartient l'apprenant, autrement dit :

- C'est la langue qu'on étudie dans un pays où elle n'a pas de statut social.
- C'est aussi la langue qui ne connaît pas de variations linguistiques (pas d'accent particulier, pas de caractéristiques régionales)
- En somme, si l'on s'en tient à ce qui précède cette définition (qui nous semble parfaitement convenir à l'anglais, l'espagnol, l'italien ou l'allemand (pour ne citer que les langues du continent le plus proche : l'Europe), est loin de correspondre à celle du français en Algérie.

Pour Cuq et Gruca, il est, en effet, difficile et peu performant de vouloir considérer, comme n'importe quelle autre langue étrangère,

*« une langue qui, bien que non reconnue officiellement, joue encore un rôle social important dans le système éducatif ou dans la production culturelle (exemple : le français au Maghreb.) »<sup>144</sup>*

C'est la prise en considération de ces particularités qui ont donné naissance à la notion de Français, langue seconde (F.L.S).

### III - 2. 1. 2. Le français, langue seconde ?

Pierre Martinez, définissant le concept de la langue seconde, le résume dans cette phrase : *« il est clair qu'on gagne beaucoup à appeler langue seconde tout système acquis chronologiquement après la langue première ».*<sup>145</sup>

Néanmoins, cette appellation de français langue seconde ne peut être retenue, car ce serait lui donner un statut particulier que ne veut en aucun cas concéder la position politique officielle, et ce serait reconnaître que la langue française entre

<sup>144</sup> Cuq. J.P. & Gruca. I. op. cité. pp 95.

<sup>145</sup> Martinez. P. « quel avenir pour la didactique des langues secondes/ premières » Conférences prononcée à l'université de Toronto le 4.11.97 dans Dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches. Nanterre 1999, section 12, pp. 3.

en concurrence avec la langue arabe, langue officielle et unique d'enseignement en Algérie.

En effet, les didacticiens reconnaissent que les fonctions respectives de la langue seconde et de la langue première ou maternelle sont en général différenciées car ces deux langues n'ont pas le même statut socioculturel et politique. Pour Michel Rambelo, cette inégalité de statut associée au fait que le contenu de l'enseignement

*« d'une langue seconde renvoie aux réalités quotidiennes de l'apprenant, font que l'apprentissage de cette dernière se pose, souvent en terme de conflit culturel (phénomène de déculturation et de d'acculturation) Ce qui n'est pas le cas pour l'apprentissage de la langue étrangère dont le contenu des cours renvoie, en principe, à une civilisation « étrangère » à l'apprenant »<sup>146</sup>.*

En outre, en plus de son statut important de langue d'apprentissage scolaire, la langue seconde a aussi une dimension identitaire puisque non seulement, elle fait partie de l'identité du locuteur et subit donc, à ce titre les variations selon les pays où elle est implantée, elle est ainsi sujet à des phénomènes d'appropriation (les locuteurs modifient la langue et son usage).

Au vu de ce qui précède et des similitudes des situations, une question se pose : si le français ne peut être désigné par l'expression de "simple" langue étrangère, dans le contexte algérien, est-il pour autant une langue seconde ?

La réponse est loin d'être évidente! Car si l'apprentissage du français est inscrit dans les programmes scolaires comme première langue étrangère, il assure aussi la fonction de langue d'enseignement dans certains cursus universitaires, il est par ailleurs, l'outil de travail privilégié dans le monde

---

<sup>146</sup> Rambelo ; M. « Réflexions sur la situation sociolinguistique à Madagascar » in ELA n° 65. Jan-mars 1987 pp. 11-12.

des affaires (banques, assurances, etc....). Compte tenu, donc, de sa fonction de différenciation socio-économique et de son champ fonctionnel (scientifique, technique) « *le français n'est-il pas plutôt, comme il l'est aussi dans d'autres pays africains, anciennes colonies françaises, une langue "spéciale"?* »<sup>147</sup> Nous sommes tentés de le croire : la classification chronologique de Pierre Martinez ne convient donc pas à la spécificité algérienne. En Algérie, l'élève algérien apprend d'abord l'arabe (le berbère) dialectal pour communiquer dans les situations de la vie courante, il est ensuite appelé à apprendre l'arabe standard, langue officielle d'enseignement, dès la première année de la scolarité, l'apprentissage du français (en 4<sup>ème</sup>, 2<sup>ème</sup> ou 3<sup>ème</sup> année primaire) ne se fera qu'en troisième position! Il serait, par conséquent, inexact, de désigner le français, par l'expression "langue seconde", d'autant qu'il ne s'agit pas d'une situation de bilinguisme, seul cas possible d'existence de ce statut.

En conclusion, trois statuts de la langue française se sont succédés, remplacés, concurrencés au gré des périodes, des événements ou des positions idéologiques et politiques qui ont marqué l'Algérie, avant, pendant et après son indépendance. En résumé, on peut situer :

- Le français, langue première (avant 1962)
- Le français, langue seconde (durant la première décennie de l'indépendance alors que l'Algérie avait opté pour le bilinguisme provisoire).
- Le français, langue étrangère, durant le processus d'arabisation.

Si les périodes que nous venons de signaler, suivent une évolution somme toute logique et propre à tout pays colonisé, ayant accédé à l'indépendance et aspirant à une décolonisation effective par le recouvrement de son identité et de sa langue et par le désir légitime de se défaire de la langue du colonisateur, néanmoins, l'itinéraire de l'Algérie dans ce processus se caractérisant par certaines ambiguïtés et non-dits rend difficile, encore

---

<sup>147</sup> Manessy. W., Connotations socioculturelles du français en Afrique noire en rapport avec les langues africaines à fonction véhiculaire. Rapport ATP « Linguistique générale » 1990. A 11565

aujourd'hui l'inscription du français, dans l'un ou l'autre de ces concepts : aucun ne correspondant vraiment à la situation algérienne de fait.

### III - 2. 1. 3. Le français, médium d'enseignement ?

La maîtrise et l'usage du français par les locuteurs algériens est loin d'être homogène : chacun utilise cette langue selon une fréquence, une correction et des conditions assez "personnelles" d'autre part son enseignement repose sur des méthodes, des objectifs et des finalités en contradiction avec les besoins. L'exemple le plus significatif est celui des conséquences de la prise en charge de son enseignement par le système éducatif en décalage avec les besoins futurs des bacheliers. D'un autre côté, le français scolaire se veut une matière introduite plus ou moins précocement dans un cursus scolaire au même titre que d'autres disciplines : Les mathématiques, l'histoire, les sciences naturelles... donc une langue étrangère apprise en elle-même et pour elle-même et d'un autre côté, les directives officielles évoque cette langue comme possible langue d'apprentissage et d'étude postsecondaire. Ce qui signifie que les rédacteurs des instructions pédagogiques assignent à la langue française parallèlement deux statuts différents qui ne peuvent ni coïncider ni être pris en charge conjointement. Du point de vue didactique, chaque type d'enseignement ayant ses prérogatives propres.

Ainsi, le français enseigné jusqu'en classe de terminale (3<sup>ème</sup> année secondaire) se donne de trop nombreuses visées, trop différentes et trop ambitieuses pour espérer atteindre chacune d'elle. Or, si l'on admet même implicitement (c'est justement le cas) que le français est la langue (ou une des langues) d'apprentissage d'autres disciplines d'un point de vue didactique, on ne peut faire l'économie d'une réflexion sur la meilleure façon de l'enseigner pour en faire un médium d'enseignement effectif, c'est-à-dire la langue :

- Des manuels
- Des enseignants de spécialité
- Des leçons

#### ▪ Des énoncés

Une langue donc souvent descriptive très standardisée dont les caractéristiques sont différentes de la simple langue étrangère et dont la bonne maîtrise est un gage supplémentaire de réussite, nous dirions même un a priori, au même titre que les pré requis de base propres aux spécialités (scientifiques ou techniques).

En définitive, le français est appris/enseigné comme matière indépendamment des autres matières. Il n'est pas lui-même vecteur d'apprentissage, il n'a donc pas vocation de se substituer à la langue première (l'arabe).

Cependant si le français est appelé à devenir langue des apprentissages même tardif, il doit être reconnu explicitement et les modalités de son enseignement doivent faire l'objet d'une réflexion didactique particulière. Pour mieux comprendre ce décalage entre les rôles assignés à la langue française et le statut qu'on lui attribue, un retour sur les finalités et objectifs assignés, actuellement, à l'enseignement institutionnel du français en Algérie s'impose. Nous chercherons notamment à relever ce qui dans cet enseignement pourrait être responsable de la désaffection de l'élève pour cette langue.

### **III - 3. De l'enseignement institutionnel du français**

La langue française s'inscrit dans le paysage plurilinguistique algérien de façon complexe et multiple. Il existe, en effet, divers vecteurs de diffusion et donc d'appropriation du français : la cellule familiale, les médias et l'environnement socio-économique sont autant de lieux privilégiés qui, en permettant une certaine diffusion de cette langue, favorisent, en même temps, son appropriation par les sujets parlants. Cependant c'est le système éducatif qui en assume l'aspect formel, institutionnel et officiel de son enseignement.

Même si l'enfant algérien est familiarisé avec cette langue parfois avant même l'âge de la scolarité, officiellement c'est l'école qui initie les enfants

algériens à la langue française. Le français, langue étrangère est une des matières enseignée à l'école au même titre que le calcul, l'histoire ou la langue arabe. Mais alors que cette dernière constitue le véhicule unique de la transmission du savoir et du savoir-être dans les différents cycles du système éducatif tout en étant enseignée en tant que matière, la langue française est, elle, enseignée à l'école algérienne comme langue étrangère. Toutefois, si les instructions officielles désignent le français sous le vocable "langue étrangère", il n'en demeure pas moins qu'elles lui assignent des objectifs de langue seconde du moins en ce qui concerne le cycle supérieur et la formation professionnelle. C'est ce que nous essayerons de clarifier par l'analyse des objectifs et finalités définis par les Instructions Officielles.

### III - 3. 1. finalités et objectifs fondamentaux

Une des constantes recommandations des textes législatifs prône la nécessaire « *acquisition des langues étrangères [qui] nous faciliterait la constante communication avec les sciences et les techniques modernes* »<sup>148</sup>.

Ainsi, l'article 65 de la charte Nationale (1976) insiste sur la nécessité de l'enseignement des langues car celle-ci « *participent à la constante communication avec l'extérieur, c'est-à-dire avec les sciences et les techniques modernes et l'esprit créateur dans sa dimension universelle la plus féconde* ».<sup>149</sup> Appliquant ces recommandations, les instructions officielles qui s'en suivirent, privilégiant donc essentiellement l'aspect instrumental et fonctionnel de la langue assignèrent à l'enseignement du français un objectif fondamental, celui de moyen de communication avec autrui.

« *Il fait faire acquérir un moyen de communication dont il importe de connaître le fonctionnement, de maîtriser l'utilisation.* »<sup>150</sup> Les Instructions Officielles de 1992 reprennent de façon plus explicite cette idée « *l'adolescent*

---

<sup>148</sup> Charte Nationale (1976) article 66.

<sup>149</sup> Charte Nationale (1976) article 65.

<sup>150</sup> Instructions officielles (1982)

*poursuivra l'apprentissage commencé dans l'école fondamentale du français connu et vécu comme instrument de communication* »<sup>151</sup>. Schématiquement, ces différentes instructions officielles assignent régulièrement à l'enseignement de la langue française les finalités et objectifs fondamentaux suivants :

- **Communicationnel** « *Il faut faire acquérir un moyen de communication dont il importe de connaître le fonctionnement, de connaître l'utilisation* »<sup>152</sup>

- **Fonctionnel** l'apprentissage des langues étrangères et en particulier celui du français est envisagé comme moyen d'accès à la documentation spécialisée dans les domaines scientifiques et techniques. L'apprenant est censé « ... être capable de réaliser des productions écrites et orales selon les divers types de discours »<sup>153</sup>

- **Civilisationnel et culturel** : L'aspect culturel de la langue française fut longtemps rejeté ou du moins ignoré. Aujourd'hui, on semble s'intéresser et vouloir lui concéder une place dans l'enseignement de cette langue.<sup>154</sup> Les instructions officielles de 1992 évoquent l'importance de « *l'élargissement de l'esprit de l'adolescent par la découverte d'autres littératures, d'autres sociétés que celles auxquelles l'Ecole Fondamentale l'a habitué* »<sup>155</sup>.

### III - 3. 2. compétence linguistique et/ou compétence de communication

Néanmoins et globalement, la lecture des diverses instructions et directives montre que les objectifs visés restent flous et difficilement réalisables. Il s'agit, en effet, de développer, chez l'apprenant les compétences linguistiques et communicatives. Les instructions préconisent un enseignement du système linguistique dans une perspective visant l'aspect fonctionnel et utilitaire de la langue. Cependant si l'intention est bien de développer chez l'apprenant une

<sup>151</sup> Instructions officielles (1992) Article 5.

<sup>152</sup> Instructions officielles (1982)

<sup>153</sup> Instructions officielles (1992) (article 6)

<sup>154</sup> Mais s'agissait-il vraiment de familiariser l'élève algérien à la culture et la civilisation française, n'est-il pas plutôt question de culture universelle ?

<sup>155</sup> Instructions officielles (1992) Art 4.

compétence de communication qui lui permettrait « *de réussir les échanges langagiers [...] dans un contexte socioculturel spécifique, autrement dit, être capable de comprendre et /ou d'exprimer un discours dans n'importe quelles circonstances* »<sup>156</sup> les résultats, jusque là, démontrent le contraire.

Ainsi par exemple, Nouria Remaoun-Benghabrit relève que les différentes instructions officielles ne signalent « *à aucun moment et de manière concrète, une méthodologie visant à faire acquérir [cette] compétence de communication* »<sup>157</sup> à ne pas confondre, précise-t-elle, avec « *compétence linguistique* ». Néanmoins, même si les rédacteurs des instructions officielles font bien théoriquement la distinction entre « *compétence linguistique* » et « *compétence de communication* » le modèle méthodologique prescrit reste peu efficace et même inopérant sachant que celui-ci, s'il porte un grand intérêt aux différents savoirs linguistiques (phonétique, lexicale, morphosyntaxe), Nouria Remaoun-Benghabrit souligne tout de même « *l'absence de la dimension extralinguistique dans la situation d'apprentissage* »<sup>158</sup>.

En d'autres termes, jusque là, à l'école les conditions d'enseignement de la langue française ne sont pas favorables<sup>159</sup> pour exercer l'apprenant à employer « *sa compétence linguistique dans une situation de communication réelle et spécifique à son quotidien, à son monde référentiel.* »<sup>160</sup>

Dans le cadre de la classe, la simple simulation de situations de communication ne suffit pas à asseoir de réels comportements langagiers, transférables dans des situations de communications authentiques.

Enfin, la connaissance du fonctionnement théorique du système linguistique, objet essentiel de l'enseignement des langues, ne peut en aucun cas

---

<sup>156</sup> Remaoun- Benghabrit, N. "Rapports à l'institution scolaire chez les lycéens de terminales" in *Insanyat* n° 6 (mai 1999) *L'école : approches plurielles*. pp. 91

<sup>157</sup> *Idem* pp. 90

<sup>158</sup> *Ibidem*, op. cité pp. 91

<sup>159</sup> Les facteurs internes de cette crise sont en général : la surcharge des classes, la qualité de la formation pédagogique des enseignants, leur démotivation et celle de leurs élèves et également la pauvreté des outils didactiques.

<sup>160</sup> Remaoun- Benghabrit, N. 1999 op. cité pp. 91

être synonyme de compétence de communication. L'apprentissage du français est donc bien éloigné des objectifs visés. Beaucoup de sociolinguistes et de didacticiens pensent qu'il restera inopérant tant que les conditions matérielles seront en deçà des dispositions affichées dans le discours officiel, que les choix méthodologiques ne tiendront pas compte des aptitudes de communication de l'apprenant d'abord dans sa langue maternelle. Les réformes en cours en ont-elles tenu compte ?

### III - 3. 3. Le français dans la réforme du système éducatif de 2003

La nouvelle réforme du système éducatif prévoyant la mise en place de nouvelles mesures pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et du français, en particulier semble vouloir rectifier le tir. Mais, même si l'introduction de l'enseignement de la langue française se fera désormais dès la 2<sup>ème</sup> année <sup>161</sup> du cycle primaire, que de nouveaux programmes, de nouveaux manuels et même de nouvelles méthodes pédagogiques<sup>162</sup> sont introduits, il est beaucoup trop tôt pour en évoluer l'efficacité. Signalons toutefois que les objectifs terminaux pour le cycle secondaire restent fondamentalement les mêmes. Les nouvelles instructions officielles prévoient qu'à la fin du cycle secondaire l'élève aura une maîtrise de la langue (code et emplois) suffisante pour lui permettre de :

- Accéder à une documentation diversifiée en langue française.
- Utiliser le français dans des situations d'enseignement.
- Prendre conscience dans des situations d'interlocution concrètes, de lecture des dimensions informatives, argumentatives et littéraires marquées, des textes écrits ou oraux, que ces textes traitent de phénomènes, de faits ou d'événements, décrivent des objets, dans lieux, des personnes ou bien relatent

<sup>161</sup> Puis reculé à la 3<sup>ème</sup> année primaire ?!

<sup>162</sup> La pédagogie du projet

des propos ou des arguments avancés par des tierces personnes ou par le scripteur lui-même.

En résumé, on peut dire que les nouveaux programmes, dont on attendait beaucoup, et qu'on espérait plus précis, reproduisent les anciens, ils visent les mêmes objectifs à savoir amener l'élève à être un utilisateur autonome dans des situations de formations supérieures et/ou des situations de communications professionnelles.

Pour atteindre ces compétences, l'organisation de l'enseignement du français est prévue comme suit :

## Présentation des programmes de l'enseignement du français dans le secondaire

Plan de formation	PROJETS DIDACTIQUES (compétences finales)	UNITES DIDACTIQUES	REPERTOIRE DES CAPACITES
Plan de formation 1 <sup>ère</sup> AS	Ecrire une lettre à un (e) lycéen(ne) d'une autre région pour engager une correspondance  Relater par écrit un événement réel en relation avec son vécu.  Produire par écrit le récit d'un événement fictionnel	Présenter / se présenter	Ecouter ; Décoder Sélectionner ; Interpréter Communiquer ; Rechercher des principes d'organisation Hiérarchiser ; Mettre en relation Situer ; Transposer
		Le fait divers Dialogue/ discours rapporté	
		Le récit de fiction la description (le portrait)	
Plan de formation 2 <sup>ème</sup> AS	Produire un reportage pour le journal du lycée.  Produire un texte informer et/ou agir.  Produire un texte pour défendre son point de vue.	La description (statique/ itinérante) – Le récit de voyage.  L'expositif.  Le prescriptif  La démonstration l'argumentation (la défense d'une thèse).	Anticiper ; Lire un énoncé Rechercher des principes d'organisationso Situer ; Distinguer entre essentiel et accesire Abstraire ; Elaborer un plan ; S'engager ; Argumenter ; S'adapter en fonction de l'environnement
Plan de formation 3 <sup>ème</sup> AS	Rédiger un texte argumentatif en fonction d'un destinataire.  Rédiger un synthèse de document pour relater des faits ou des phénomènes.  Produire un récit de vie sous forme de nouvelle.	1.- L'argumentation (Le pour et le contre) - L'exhortation 2.- L'expositif. 3.- La narration - la description dans le récit. - le compte rendu de lecture.	- Formuler des hypothèses. - Rechercher des principes - Distinguer entre essentiel et accessoire. - Hiérarchiser. - Argumenter, interpréter, critiquer,s'engager, conclure, communiquer, Situer, s'informer élaborer un plan, mettre en relation, transposer.

Au sujet de ces nouveaux programmes, les enseignants des lycées que nous avons approchés sont partagés :

- les optimistes attendent beaucoup de la réforme de cet enseignement,
- les plus pessimistes et, ils sont plutôt nombreux, sont d'ores et déjà, déçus, désabusés et convaincus que cela ne changera rien aux résultats tant que la volonté politique et l'intention pédagogique ne sont pas exactement en adéquation.

Quoiqu'il en soit, nous pensons qu'il est beaucoup trop tôt pour émettre un quelconque avis sur la question. L'avenir se chargera de donner raison aux optimistes ou aux pessimistes! De plus, ces nouveaux programmes ne concernent pas directement les populations qui nous intéressent, car ces dernières sont de la génération de l'Ecole Fondamentale de 9 ans et de l'Enseignement Secondaire "traditionnel".

De toute façon, en Algérie comme ailleurs, l'enseignement des langues, enjeu souvent politique, reste également tributaire du choix des programmes et objectifs à atteindre et aussi des méthodes à appliquer

### **III - 3. 4. Les limites des méthodes**

A l'instar de beaucoup de pays, l'Algérie s'est efforcée d'améliorer son enseignement des langues étrangères. Ainsi de réforme en réforme, diverses méthodes pour l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) qui ont été prônées, n'ont souvent été que l'effet d'une mode ou disons plutôt d'une époque. Notre enseignement a appliqué, souvent avec du retard (au moment où d'autres pays commencent à en connaître les limites et donc à s'en détourner) les diverses méthodologies connues, (M.A.O, M.A.V., Méthode directe, Approche communicative etc.)

Après l'enthousiasme du début, les limites commencent à être pointées du doigt. Ce phénomène très courant, partout dans le monde, montre à quel point, il est difficile de trouver "la bonne" méthode. Quoiqu'il en soit,

l'efficacité des méthodes actuellement en cours est loin d'être établie, il suffit pour s'en convaincre de tenter de mener une simple conversation avec les élèves de terminales ou les étudiants nouvellement inscrits!

Ainsi, les carences linguistiques de ces populations qui ont bénéficié de neuf années consécutives de cours de français sont, à notre sens, tout simplement synonyme d'échec de l'apprentissage scolaire des langues. Autrement dit significatif de l'inadéquation entre les moyens mis en œuvre et les fins à atteindre, entre l'apprentissage d'une langue étrangère, le français, en contexte arabophone et les besoins langagiers spécifiques à la population des lycéens futurs étudiants et utilisateurs de cette langue.

En conclusion, parmi les reproches<sup>163</sup> que l'on peut exprimer à l'encontre de l'enseignement institutionnel du français en Algérie, signalons que :

1- L'apprentissage scolaire du français est trop peu intensif. Le nombre d'heures hebdomadaires dévolu à cette matière est minime au vu de l'importance qu'on lui accorde, de plus, « *quand on pense au nombre d'heures, de jours et d'années que l'enfant passe à apprendre sa langue maternelle* »<sup>164</sup> prétendre faire apprendre convenablement une langue étrangère même «*familière*» en lui consacrant 3 ou 4 heures, par semaine relève d'un «*optimisme inconsidéré*»<sup>165</sup>.

2- L'apprentissage est trop réflexif: Les exercices et travaux demandés aux élèves relève d'une compétence plus réflexive (intellectuelle) que langagière.

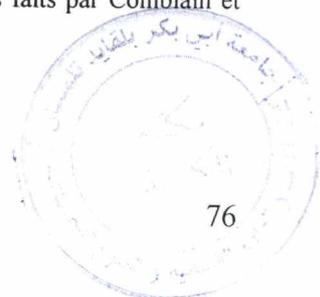
3- L'apprentissage n'est pas assez communicatif combien d'élèves interviennent vraiment et régulièrement en français ?

4- L'aspect discursif est ignoré.

<sup>163</sup> Nous reprenons à notre compte et à quelque chose près, les mêmes reproches faits par Comblain et Rondal à l'encontre de l'enseignement institutionnel en général.

<sup>164</sup> Comblain, A. et Rondal, J.A. : Apprendre les langues. Mardaga 2001. pp. 82.

<sup>165</sup> Idem



### III - 4. La langue française à l'université

En matière d'enseignement, la politique linguistique algérienne se manifeste par une arabisation totale du système éducatif et une arabisation partielle du cycle supérieur. Si le français n'est plus enseigné à l'école que comme langue étrangère, à l'université algérienne, il entre en concurrence avec la langue arabe. Tout un chacun peut constater que la langue française reste « prépondérante dans les filières scientifiques et technologiques et sert de langue étrangère privilégiée dans la post graduation en langue arabe »<sup>166</sup>

En effet, en Algérie, le français a cette particularité d'être à la fois langue enseignée quand il est défini en tant qu'objet d'apprentissage (licence de français, module de français pour d'autres cursus.)

Il est médium d'enseignement quand il sert de canal d'accès à d'autres apprentissages. Nous aborderons donc ici <sup>ces</sup> deux aspects en rapport direct avec le contexte universitaire tlemcénien qui nous intéresse.

#### III - 4. 1. L'aspect législatif

La langue française à l'université n'est pas une pratique réglementaire. Ni textes, ni directives, ni recommandations d'aucune sorte ne permettent d'établir les créneaux et les limites officielles de son usage dans les diverses formations universitaires.

Si l'arabisation a bel et bien été décrétée à un moment (voir chapitre sur l'arabisation)<sup>167</sup>, on ne peut préciser à quel autre la langue arabe a concédé du terrain à la langue française. La réticence dans l'application du processus d'arabisation dans le cycle supérieur (tel que prévu par les textes officiels) et plus

---

<sup>166</sup> Taleb Ibrahimy. K. « Les algériens et leur(s) langue(s): Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne. » Les éditions El Hikma 1995.

<sup>167</sup> « Un des principes essentiels inscrits dans la refonte de l'enseignement supérieur mise en application depuis 1971 est constitué par l'exigence de maîtrise de la langue nationale pour les étudiants ayant préparé leurs diplômes en langue étrangère. » arrêté du 25 Août 1971 portant mesures d'arabisation dans les établissements de l'enseignement supérieur. In Ministère de l'enseignement supérieur. Recueil des textes portant arabisation- comité permanent d'Arabisation. M.E.S. O.P.U Alger 1980.

particulièrement dans les filières technoscientifiques est observable sur une grande partie des campus algériens.

Après des tentatives timides pour imposer la langue arabe à l'université, l'usage "illégal" du français a fait ouvrir une brèche, ce qui a permis à cette langue de réinvestir un terrain qu'elle n'a vraisemblablement jamais cédé, ni entièrement, ni définitivement (Médecine, Informatique, Architecture, Génie Civil...).

Donc, d'un point de vue législatif, aucun article de loi ne stipule que le français est la langue des enseignements et celle des examens. Pourtant cela saute aux yeux ! La langue française a une place de choix dans l'enseignement supérieur. Elle y est présente sous ses deux aspects :

- L'enseignement **du** français
- L'enseignement **en** français

### III - 4. 2. L'enseignement du français à l'université

Pendant longtemps, les néo bacheliers ont boudé la filière "français", ils y atterrissaient malgré eux quand ils n'y avaient pas d'autres alternatives. D'ailleurs, les conditions d'accès jusqu'au début du 3<sup>ème</sup> millénaire étaient des plus "clémentes". Se retrouvent dans ce cursus de licence de français tous ceux qui n'étaient pas autorisés à s'inscrire dans les filières jugées plus intéressantes voire plus valorisantes. Peu y venaient par choix. A Tlemcen, la filière, pendant les décennies 80 et 90, attira essentiellement les enseignants du secondaire (ou du moyen) non détenteur du baccalauréat mais qui pouvaient bénéficier d'une dispense et d'un détachement de leur poste, durant les années de formation, ils devaient réintégrés leur fonction dès l'obtention de la licence.

Le nombre d'étudiants inscrits dans la filière "français" était parmi les plus faibles. Les départements de français ont subi de plein fouet, cette désaffection, notamment durant la "décennie noire" avec le départ d'un grand

nombre d'enseignants de français vers d'autres pays jugés plus propices pour leur évolution et leur carrière. De plus, tout ce qui avait trait au "français" était vu d'un mauvais œil, voire suspect.

Longtemps considéré comme le parent pauvre de l'université algérienne, le département des langues étrangères et plus particulièrement celui du français reprend du service. Un engouement généralisé est à noter depuis quelques années. La nouvelle configuration géopolitique internationale : la mondialisation et son corollaire, la libéralisation, l'ouverture socioéconomique, scientifique et culturelle sont à l'origine de cette redynamisation au niveau des langues.

#### **\* La graduation**

Les universités et centres universitaires algériens semblent vouloir mettre les bouchées doubles dans la réhabilitation et le redéploiement de la langue française.

De nombreux départements de français ont "ouvert" ces dernières années (Chlef, Béchar, Mascara...). Ce qui a eu pour conséquence l'augmentation du nombre de diplômés.<sup>168</sup>

Un autre aspect mérite d'être noté. Alors que la post-graduation dans ces départements était très faible voire inexistante (le premier magistère en français à Tlemcen a été soutenu seulement en 2002). L'installation depuis 2002 de l'école doctorale algéro-française<sup>169</sup> a permis de revivifier cette filière (qui était en voie d'extinction) et de mettre rapidement à la disposition de l'université algérienne mais également des établissements relevant du système éducatif (le secondaire), des détenteurs de magistère et même de doctorat dans les trois options fondamentales, à savoir :

- ❖ Les sciences littéraires
- ❖ Les sciences du langage
- ❖ La didactique des langues

---

<sup>168</sup> La relève des enseignants de français du système éducatif (secondaire, moyen, primaire) qui semblait jusque là compromise est de nouveau assurée. On note dans certaines localités pléthore d'enseignants dans cette matière.

<sup>169</sup> Avec comme objectif de former 2000 étudiants en première et seconde post-graduation à l'horizon 2010.

### \* La licence de français

Le français est généralement, la première langue étrangère<sup>170</sup> enseignée dans le cadre de la graduation.

Les bacheliers, langues étrangères constituent le vivier naturel pour la licence de français, mais ce ne sont pas les seuls. Nous avons recensé, certes dans une moindre proportion, des détenteurs du baccalauréat SNVI, SE, technique etc.

Paradoxalement, ce ne sont pas les bacheliers lettres ou langues étrangère, supposés avoir les meilleures aptitudes en français qui poursuivent avec le plus de facilité et de réussite les études de licence en français.

Les bacheliers technoscientifiques ne sont pas, non plus, les moins bons, de l'avis des enseignants, et leur motivation est, plus grande. Mais d'une manière générale, la plupart des néo étudiants arrivent avec un niveau très faible et ont donc, beaucoup de mal à suivre les enseignements notamment théoriques, même, si leurs résultats, au vu des notes obtenues, semblent "acceptables".<sup>171</sup>

Un(e) licencié(e) en français, est aujourd'hui, loin d'être un modèle de maîtrise de cette langue et il/ elle est encore moins un(e) véritable francophone. La culture littéraire, linguistique, didactique censé avoir été apprise durant les quatre années du cursus n'est malheureusement pas synonymes de compétence langagière, celle qu'on est en droit d'attendre d'un "licencié" prétendant au poste d'enseignant de langue française dans un lycée, un collège ou une école primaire.

---

<sup>170</sup> Le choix d'ouvrir un département est évidemment lié à la disponibilité des enseignants qualifiés. Notons que jusque là, ces départements déficitaires en matières de formateurs (Maîtres assistant, chargés de cours, maître de conférence, etc...) fonctionnent grâce aux enseignants associés et vacataires (P.E.S, Inspecteurs de l'enseignements, retraités) et même les nouveaux détenteurs de licence de français ou d'autres disciplines, arabes, anglais, biologie, etc.

<sup>171</sup> Les réponses au QCM ou la « récitation » intégrale du cours ou partie du cours (pratiques courantes) peuvent tromper sur leurs compétences réelles. Les types de travaux évalués en TD (exposé, mini mémoire) ne reflètent en aucune manière leur maîtrise du français. L'usage incontrôlé et généralisé d'Internet ne fait que compliquer la situation.

### III - 4. 2. 1. Le module "français" dans les cursus arabisés

Pour les cursus arabisés, le français est prévu parfois, comme module obligatoire en première année. Censé être enseigné pour permettre l'accès à la documentation spécialisée, il est appelé, au niveau de certaines filières<sup>172</sup> "module de terminologie" ou "module de français technique".

### III - 4. 2. 2. Le module "français" dans les filières francophones

En première année des cursus scientifiques et technologiques, est parfois prévu un cours de langue étrangère : l'anglais ou le français ou les deux à la fois. Le système L.M.D a généralisé cette pratique. De timides initiatives d'instaurer des cours de langue fonctionnelle commencent à voir le jour (nous reviendrons sur cette question).

Cependant, ces cours de français, restent pour l'instant, en deçà des objectifs attendus. La séance hebdomadaire, généralement unique, est trop souvent l'occasion d'enseigner tout et n'importe quoi.<sup>173</sup> Laissé à l'entière appréciation des enseignants chargés de cet enseignement, ces cours ne respectent ni programme, ni progression rigoureuse, en fait, aucun objectif particulier n'est défini avec précision. Certes, enseigner dans ces filières, une matière « annexe » n'est pas chose facile. Il suffit d'en recenser les conditions pour s'en convaincre:

- Le manque d'indications curriculaires pour orienter l'enseignant.
- L'insuffisance des supports pédagogiques (manuel, laboratoires de langue, revues...)
- La non-permanisation de l'emploi sont quelques unes des causes de la démotivation des enseignants.
- Le manque de motivation des étudiants est aussi une cause de découragement pour l'enseignant.

---

<sup>172</sup> Droit, sciences économiques, Histoire, Lettres arabes, Psychologie, Sociologie, etc...

<sup>173</sup> Voir annexe 4 : le programme de français destiné aux étudiants de 1<sup>ère</sup> année pharmacie.

▪ L'absentéisme, le manque d'intérêt et d'attention pour un apprentissage qu'ils considèrent comme inutiles au vu des efforts supplémentaires qu'il nécessite et que la plupart ne sont pas prêts à concéder.

Par ailleurs, la motivation, (quand elle existe), pour cet apprentissage ou réapprentissage est vite contrarié quand le chargé de cet enseignement pose la barre d'exigence trop haut ou trop bas.

C'est souvent le cas de jeunes enseignants, nouveaux diplômés, qui, à défaut de méthodes et de stratégies précises et n'ayant aucune formation pédagogique ni information au sujet de l'enseignement "destiné aux adultes"<sup>174</sup> tentent d'enseigner « naïvement » la littérature ou la linguistique, qu'ils ont eux-mêmes étudié dans leurs cursus ?! Globalement les étudiants que nous approchés regrettent que<sup>175</sup> :

- « *Les cours ne sont pas intéressants* »
- « *Le prof ; nous fait la littérature !* »
- « *Notre profa<sup>176</sup> veut nous faire de la linguistique et sémiotique et « chai pas » elle est folle !* »
- « *Il faut changer le programme* »
- « *Moi, je suis répétitif et au cours de français de Mme... de l'an dernier, je n'ai rien appris.* »
- « *Je perd mon temps et je m'ennuie dans son cours* »
- « *La prof, elle sait pas enseigner* »
- « *Ce prof, il nous fait seulement écrire, il n'explique rien...* »
- « *Personne n'assiste au cours* »
- « *Le prof est souvent absent...* »

Ces expressions, recueillies sur le vif auprès des étudiants, expriment, dans une large mesure, l'état d'esprit et les sentiments de toute une

---

<sup>174</sup> Les étudiants ne peuvent plus être considérés comme des apprenants « captifs ».

<sup>175</sup> Nous reproduisons tel quel les sentiments exprimés.

<sup>176</sup> Féminin de professeur

population étudiante concernée par cet apprentissage, appelée parfois, remise à niveau ?! (voir annexe 4) et qui ne semble pas justement fait pour atteindre cet objectif-là !

Le sentiment général est que le manque :

- d'attrait du cours
- d'objectifs précis
- de résultats tangibles
- de professionnalisme de l'enseignant

Sont facteurs de démotivation. En effet, la désaffection de ces cours de français semble être due en grande partie :

- à la qualité des enseignements
- au bien fondé des progressions et des programmes
- à la désuétude des méthodes et outils didactiques utilisés
- au profil de l'enseignant

Concernant ce dernier point, nous avons observé que certains enseignants, même s'ils sont animés par la volonté de bien faire (parfois "trop faire") n'ont pas toujours les qualifications requises, ni l'expérience nécessaire pour un tel enseignement (qui ne peut s'improviser) et dont la plupart semble ignorer les objectifs à atteindre, ne connaissant ni les besoins de leur public, ni les méthodes à mettre en œuvre pour atteindre ces objectifs qui sont l'acquisition rapide d'une réelle maîtrise de l'oral et de l'écrit du français dont ils ont besoin, c'est-à-dire le français scientifique.

### **III - 5. L'enseignement en français ou français, médium d'enseignement**

La politique universitaire a favorisé ou du moins laisser s'installer une dichotomie entre filières arabophones et filières francophones.

L'enseignement en français concerne tout autant les disciplines scientifiques que les disciplines technologiques.

Le français, comme vecteur d'apprentissage universitaire n'est pas vraiment un choix. Certaines pratiques linguistiques se sont imposées d'elles mêmes, et sont entrées dans les habitudes de façon assez pernicieuses<sup>177</sup> et parfois traumatisantes.

Ainsi, comme la plupart des universités algériennes, la faculté des sciences, celle des sciences de l'ingénieur et celle de médecine de Tlemcen, ont laissé "s'installer" une position "réaliste" latente en ce qui concerne l'usage du français. Or, le choix de la langue d'enseignement n'est pas anodin. Il relève aussi des prérogatives de l'université au même titre que les deux missions principales :

➤ La première qui est de mettre à la disposition des étudiants, les connaissances et les informations scientifiques prévues dans le cadre de leur cursus respectif.

➤ La seconde qui est de répondre au mieux aux besoins et attentes de leurs études.

Et de toute évidence, il semble que les instances politiques algériennes reconnaissent, ne serait-ce qu'implicitement, que c'est la langue française qui assumera, pour une grande part, ces actions. Cependant, si rien ne semble venir contrarier la présence du français comme langue scientifique universitaire privilégiée, rien (ou si peu) pour autant ne semble être prévu pour réduire le fossé entre les capacités en français des néo- étudiants surtout, et leurs besoins réels et immédiats en cette langue.

En effet, l'arabisation du système éducatif, la dévalorisation de la langue française dans les cycles précédant le supérieur, le maintien du français à l'université ont fait apparaître des décalages de plus en plus inquiétants. En dépit des changements méthodologiques qui se sont imposés dans l'enseignement institutionnel du français notamment dans les années 90 avec l'approche

---

<sup>177</sup> C'est tantôt une décision personnelle de l'enseignant, tantôt une conséquence liée à l'absence de documentations en arabe, tantôt un laisser-aller des autorités compétentes

communicative et aujourd'hui avec l'approche par compétence, les difficultés linguistiques persistent, si l'on en croit, les avis alarmistes du corps enseignant universitaire et chose nouvelle et significative, aujourd'hui les étudiants eux-mêmes qui prennent conscience de cet handicap qui les stresse et les pénalise au point, parfois de les faire douter du bien fondé du choix de leurs études et même de leur niveau général scientifique (mathématiques, physique, chimie, biologie...)

C'est pour confirmer ou infirmer ces impressions, qui restent, somme toute, personnelles, que nous avons, dans le cadre de la présente recherche, proposé un questionnaire à la population étudiante concernée. L'analyse des réponses, confrontée aux déclarations de leurs enseignants, nous donnera une idée plus précise sur les conditions de réalisation de la transition lycée/université particulièrement quand celle-ci mal (ou pas) préparée pourrait constituer un frein à l'adaptation du nouvel étudiant à la nouvelle langue d'enseignement et par voie de fait à l'affiliation disciplinaire qui en découle.

## CHAPITRE IV : Les néo-étudiants et la problématique de la transition Lycée/Université

Se situant, à l'intersection de divers domaines, la compréhension de notre problématique passe nécessairement par la description des contextes dans lesquelles elle est posée en particulier celui relatif à la transition lycée/université. Notre intérêt, pour cette frange de la population que constitue les étudiants de première année universitaire prend sa source dans l'observation de la récurrence du phénomène de dysfonctionnement entre le cycle supérieur et le cycle secondaire qui le précède non seulement en terme de transition et tout ce que cela implique au niveau des enseignements disciplinaires, de langue(s) d'enseignement, de rapport au savoir, de transfert de connaissances, de maîtrise langagière, mais aussi en terme de rupture sur divers plans. Cette délicate transition n'est certes pas propre à l'Algérie. De nombreux pays, même les plus avancés en matière d'éducation (Canada, Belgique, France, Pays Bas...) s'en plaignent et tentent d'en expliquer les origines. Sociologues, psychologues, linguistiques, didacticiens etc... se penchent aujourd'hui sur ce phénomène qui prend de l'ampleur. Les explications sont multiples, certaines communes à toutes les populations de néo-étudiants et d'autres spécifiques et relatives à certaines situations notamment sociolinguistiques et didactiques<sup>178</sup> propres à tel ou tel pays.

Globalement, dans leur grande majorité, les étudiants, nouvellement inscrits, vivent plusieurs transitions radicales par rapport aux différentes tâches qui leur incombent dès leur entrée à l'université. Le faible taux de réussite<sup>179</sup>, traumatisant pour les jeunes étudiants est également frustrant pour les enseignants. Ces derniers avouent être rarement pleinement satisfaits du travail,

---

<sup>178</sup> Remaoun- Benghabrit. N. Les étudiants de première année. In Les cahiers du CREAD. N° 5960.2002 Actes du colloque "La formation pédagogique et didactique des enseignants du supérieur". Du 5 et 6 mai 2001 à l'I.S.G.P. de Bordj El Kiffan organisé par le CREAD (Centre de Recherche en Economie Appliquée pour le Développement) in <http://www.cread.com/>

<sup>179</sup> Voir résultats des sondages cf. p. 112.

du comportement, des résultats de leurs nouveaux étudiants<sup>180</sup>. Le fossé se creusant entre conceptions des enseignants universitaires et ceux des étudiants encore imprégnés des « traditions » propres au lycée, crée le plus souvent malaise, animosité et préjugés. Tout cela entravant toute possibilité de travail dans un climat serein. L'observation du terrain révèle des origines multiples à cette situation.

En effet, en Algérie, le nouveau bachelier, en un laps de temps infiniment court, a à assumer plusieurs formes de transitions auxquelles ils ne s'attendaient pas et pour lesquelles il n'a pas été préparé.

D'abord, nous rappellerons brièvement l'obtention "douloureuse" du baccalauréat en Algérie, surtout le baccalauréat S.N.V. (qui reste le vivier des filières scientifiques et techniques) et qui est l'un des plus difficile (le taux de réussite étant parmi les plus faibles.)

Ensuite, nous évoquerons le parcours «*initiatique*» de l'étudiant pour l'accès à l'université avec tout ce que cela implique comme démarches contraignantes, prises de décisions qui s'avèreront cruciales, plus tard, dans la réussite ou l'échec des études.

Puis, nous reviendrons sur l'ensemble des conceptions des étudiants concernant les études qu'ils entament, sur la nature des savoirs et des disciplines qui sont désormais, les leurs, sur les méthodes d'enseignement et d'études, sur les facteurs d'affiliation, en fait, tout ce que Baffrey-Dumont (1999) désigne par «*croyances épistémiques*»<sup>181</sup>

Enfin, nous nous intéresserons au problème de langue d'enseignement et celui de transfert de connaissances. Ce problème langagier<sup>182</sup>,

---

<sup>180</sup> Une remarque est souvent faite au sujet des anciennes promotions qui seraient "bien meilleures" que les présentes "plus travailleuses", "plus sérieuses". N'est-ce pas tout simplement "l'effet de loupe" ? De loin, on ne distingue plus les défauts.

<sup>181</sup> Baffrey- Dumont.V. (1999) « Les croyances épistémiques et leur importance dans l'apprentissage » in C. Defover et B. Noël (eds). L'évaluation des compétences et des processus cognitifs . Bruxelles. DE BOECK pp 159.172

<sup>182</sup> Et la contrainte pour les néo bacheliers à, comme dit Taleb Ibrahim K. « une francisation à rebours » pour suivre des études scientifiques universitaires.) in Les Algériens et leur(s) langue(s). pp. 228

qui, intégré, dans cette avalanche de tensions et de difficultés, risque d'être "la goutte qui fait déborder le vase".

#### IV – 1. Le baccalauréat : Une épreuve difficile

Dans notre société<sup>183</sup>, le baccalauréat est considéré comme une passerelle ou plutôt un véritable tremplin que tout lycéen rêve de ne pas manquer. Mais le réussir demande, il faut bien le reconnaître, une somme d'efforts, de temps et de sacrifices dépassant de loin tout ce que le candidat à ce prestigieux examen a connu jusque là et connaîtra plus tard<sup>184</sup>. Les résultats particulièrement modestes sont là à chaque session pour le confirmer, même si on a pu enregistré ces dernières années une amélioration du taux de réussite : les résultats du Bac 2007 avoisinent les 50%, ce qui est fort appréciable si l'on se réfère au 30% environ des sessions précédentes. Bac 2005 : 37, 29% ; Bac 2004 : 42,50% (selon le quotidien El Watan).

L'examen du baccalauréat<sup>185</sup> marque donc la fin d'un cycle scolaire : le secondaire et donne la possibilité d'accéder à un autre cycle d'études : le supérieur. Les nouveaux bacheliers quittent alors *« l'univers du savoir scolaire pour intégrer un lieu de production et de transmission de savoirs scientifiques. »*<sup>186</sup>

Néanmoins, si pour les heureux lauréats, le baccalauréat est un acquis valorisant qui leur laisse entrevoir un avenir prometteur, très souvent, ce

---

<sup>183</sup> Pour bon nombre de pays, le baccalauréat ou examen d'entrée à l'université est sinon une simple formalité du moins une épreuve beaucoup moins exigeante et éprouvante qu'en Algérie. Ainsi, si le passage au cycle supérieur n'est sans doute pas automatique, les conditions d'admission ne sont pas non plus draconiennes. L'abordabilité des épreuves de l'examen révèle une volonté d'y faire accéder le plus grand nombre. Ce n'est donc pas un « barrage » au sens où on l'entend en Algérie. Souvent, pour augmenter les chances de réussite qui avoisinent les 80% dans certains pays, tous les moyens sont bons : (moyenne générale annuelle, possibilité de rachat, session de rattrapage etc. ...)

<sup>184</sup> Beaucoup de bacheliers (toutes générations confondues) s'accordent à reconnaître à l'examen du baccalauréat le prestige, le sérieux et la difficulté qu'on ne rencontre dans aucune autre épreuve pré ou post graduation. Certains médecins ont dit trouver le baccalauréat plus difficile que l'examen de résidanat.

<sup>185</sup> Le baccalauréat constitue un véritable rite de passage, « il s'offre à l'observateur comme un ensemble de taux, d'effectifs, d'évaluations de la pertinence des programmes et des sujets d'exercices proposés, ou de validation des curricula qui y préparent. » Haddad, M. « Le baccalauréat et la mobilité sociale » résumé in *Insaniyat* n°6 septembre-décembre 1998 pp 203

<sup>186</sup> Baffrey-Dumont.V. op. cité.

passage d'un univers scolaire à un univers d'études plus spécialisées se révèle « *un redoutable espace de sélection et d'exclusion* »<sup>187</sup>.

La première année surtout, s'avère décisive en ce sens où « *dans ce monde opaque où ils sont mis en demeure de s'introduire* »<sup>188</sup> sans préparation aucune, bon nombre d'étudiants échouent. Une dernière remarque s'impose : si le baccalauréat sanctionne l'acquisition des connaissances scientifiques et/ou techniques, il devrait, au même titre sanctionner l'acquisition des habilités langagières : en l'occurrence, cet examen unique de fin d'études secondaires et d'entrée à l'université devrait attester de l'atteinte d'objectifs précis et au niveau des disciplines scientifiques et aussi des langues particulièrement, celles prévues pour devenir médium d'enseignement universitaire ! Ce qui n'est pas le cas pour l'instant.

#### **IV – 2. L'entrée à l'université : Une étape cruciale**

Le passage du lycée à l'université demeure délicat pour beaucoup de bacheliers<sup>189</sup>, y compris pour les plus brillants, car les établissements secondaires algériens (lycées et technicums) n'ont pas véritablement pour mission de préparer aux études supérieures. Le rôle de ces établissements est essentiellement d'amener l'élève au baccalauréat qui clôture les études secondaires. La différence est de taille ! On peut dire que cette mission s'arrête à la porte de l'université.

En fait, à son arrivée à l'université, tous les repères du jeunes bachelier sont bousculés, son nouveau statut d'étudiant se construit sur la base

---

<sup>187</sup> Idem

<sup>188</sup> Ibidem

<sup>189</sup> De plus en plus jeunes, entre 15 et 17 ans, à peine des adolescents.

Or, l'obtention du baccalauréat et l'entrée à l'université annoncent une série de ruptures qui se produisent simultanément sur trois plans d'après Alain Coulon.

- Dans les conditions d'existence (cité universitaire, transport, bourse à gérer)
- Dans la vie affective de l'étudiant (rupture avec le milieu familial, les amis...)
- Dans le rapport psychopédagogique que l'étudiant entretiendra désormais avec les enseignants de l'université (étudiant anonyme livré à lui-même)

d'une nouvelle identité (étudiant de médecine, de biologie ou d'architecture), d'une nouvelle démarche, d'un nouveau rapport au savoir. Si beaucoup d'étudiants jugent la première année universitaire si catastrophique c'est à cause des difficultés d'adaptation au monde universitaire. Pour Alain Coulon « *un véritable parcours de l'intégration* »<sup>190</sup> attend le nouvel étudiant qui doit passer par les trois phases suivantes :

Premièrement, il se sépare avec son passé familial. Il perd donc ses repères antérieurs. Pour Alain Coulon c'est « *l'étape de l'étrangeté* »<sup>191</sup> (l'étudiant doit « *oublier* » ce qu'il connaît bien)

La deuxième phase est une période douloureuse faite d'incertitudes et de doutes. C'est « *le temps de l'apprentissage* » (à la nécessaire « *dé-structuration* » devra succéder la « *re-structuration* »).

Enfin, vient le moment dit de « *l'agrégation* »<sup>192</sup> c'est-à-dire le passage vers son nouvel état, le métier d'étudiant. C'est ce qu'Alain Coulon appelle « *le temps de l'affiliation institutionnelle et intellectuelle* »<sup>193</sup>. De nouvel étudiant sans affiliation et sans repères, il devient l'étudiant en biologie, en médecine, en génie mécanique, en architecture... De plus, cette affiliation est assortie d'une seconde qualification : la langue française lui sert désormais de médium d'enseignement (que beaucoup d'étudiants ignorent<sup>194</sup>) et qui prend brusquement une grande importance. Au point que lorsqu'on désigne un étudiant par son affiliation universitaire, on fait du même coup référence à sa langue d'étude.

- "Ce garçon, cette fille est étudiant(e) en médecine signifie il (elle) est francophone."

---

<sup>190</sup> Coulon. A. : Le métier d'étudiant, PUF. Paris 1997

<sup>191</sup> Idem

<sup>192</sup> Agréger : associer à un corps.

<sup>193</sup> Acquérir une somme de connaissances

<sup>194</sup> Comme ils ignoraient aussi, par exemple, qu'à l'université l'évaluation n'est pas seulement académique, mais qu'elle dépend, en grande partie d'opérations informelles : expression écrite et orale, intelligence pratique, sérieux, exigences de références théoriques et bibliographiques...

En outre, il faut montrer qu'on est devenu un "pair", qu'on attribue le même sens aux mêmes paroles, aux mêmes comportements, c'est-à-dire «*qu'on catégorise le monde de la même façon que ses semblables*»<sup>195</sup>. Encore faut-il, que les uns et les autres communiquent avec la même langue maîtrisée pareillement, que les termes utilisés ont le même sens.

Un étudiant est devenu un membre compétent de la filière universitaire qu'il a choisie, lorsqu'il «*entend ce qui n'est pas dit, lorsqu'il voit ce qui n'est pas désigné et lorsqu'il a intégré ce qui lui paraissait d'abord étrange et extérieur à lui-même*»<sup>196</sup> en fait, lorsqu'il atteint ce que Pierre Bourdieu appelle «*l'habitus*»<sup>197</sup>.

Or, si cet «*habitus*» nécessitant un temps d'adaptation plus au moins long chez l'étudiant en général (dont la langue d'étude, en l'occurrence l'arabe est la même du lycée à l'université), constitue néanmoins une étape particulièrement difficile, que dire de l'étudiant scientifique algérien dont la langue, médium d'enseignement change brutalement aux portes de l'université ?

#### **IV - 3. D'une langue à une autre ou le délicat transfert de connaissances**

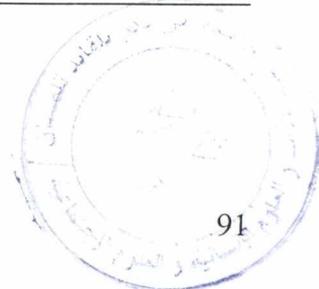
En Algérie, les études scientifiques telles que la médecine, l'architecture ou l'informatique (pour ne citer que les plus convoitées) sont réputées difficiles, mais on y vient par ambition, par conviction de choisir la bonne "branche", par goût parfois ou même par tradition... familiale. Quoiqu'il en soit, ces nouveaux bacheliers sont, généralement armés du courage et de la volonté nécessaires pour mener à bien de telles études.

Pourtant, l'échec en première année universitaire scientifique et technique est important. Selon certaines études, cet échec est imputable à une mauvaise affiliation et une mauvaise assimilation des connaissances académiques. Pour les pays, qui comme l'Algérie, prévoient une langue nouvelle

<sup>195</sup> Coulon A. 1997 op. cité.

<sup>196</sup> Idem.

<sup>197</sup> Bourdieu. P. « Homo academus » Ed. de Minuit. Paris. 1984.



d'enseignement à l'université, les piètres résultats à la fin de la première année ne seraient-ils pas imputables pour une grande part aussi à la carence des compétences langagières du néo- étudiant ? Nous sommes tentée de le croire, nous adhérons, à ce propos à la thèse émise par Osterrich :

*« un langage mal installé, mal acquis, remplira mal sa fonction d'organisateur de la pensée, et les pouvoirs d'analyse, d'abstraction, de classification, d'association, de réflexion de l'individu s'en trouveront inévitablement restreints. »*<sup>198</sup>

Les enjeux de la maîtrise de la langue sont donc primordiaux, notamment lors de la transition secondaire/supérieur.

Notre problématique tournant autour de deux concepts, celui de formation scientifique et celui de langue d'enseignement nous amène à nous interroger sur leur articulation chez une population étudiante engagée dans des études qui nécessitent non seulement une base de connaissances en relation avec la filière choisie (ou imposée) mais également, une maîtrise réelle du nouveau médium d'enseignement qui pour cette catégorie d'étudiants est la langue française (entrant en concurrence, dans de rares filières, avec l'anglais).

Les difficultés de maîtrise de la langue d'étude que connaissent ces néo étudiants, issus d'un contexte monolingue arabophone, que nous avons largement décrit précédemment et la juxtaposition d'un enseignement exclusivement francophone ne peut que se traduire par un décalage préjudiciable entre les besoins réels de l'étudiant, l'instrument langagier censé avoir été acquis au cours de sa scolarité et l'instrument performant qu'on s'attend à trouver chez lui : A titre indicatif, nous nous référons aux réponses faites par la population visée concernant la langue d'étude et sa maîtrise par les étudiants. Ainsi, les réponses à la question n°2 du questionnaire<sup>199</sup> sont édifiantes ,

---

<sup>198</sup> Osterrich. P. « Faire des adultes ». Liège. Mardaga 1995. pp 28.

<sup>199</sup> Voir annexe I

- *Votre langue d'étude est le français*<sup>200</sup>
- *Le saviez-vous ?*

Un pourcentage impressionnant (pour notre part incompréhensible) d'étudiants (hors médecine), soit environ 70% d'entre eux avouent qu'ils n'étaient pas informés que les études universitaires technoscientifiques étaient dispensées en français à l'université! Concernant leur jugement sur leur propre maîtrise du français, optimistes, beaucoup jugent leur niveau de maîtrise en français moyen ou même bon ?! (Nous y reviendrons).

Les étudiants, dans l'ensemble pensent pouvoir, malgré tout, suivre leurs nouvelles études sans remise à niveau en français !

Très vite, beaucoup déchantent ! Et pour cause ! La langue française, à laquelle, ils n'accordaient aucun crédit, aucun intérêt, devient brutalement un facteur de réussite avec lequel il leur faut désormais composer. « *Le sabir linguistique* » dont se servent la plupart des étudiants reflète si peu les compétences censées avoir été acquises au lycée. En outre, une langue "approximative" ne s'improvise pas médium d'enseignement et le nécessaire transfert de connaissances ne peut se résumer à un simple transvasement des savoirs d'une langue 1 vers une langue 2. Cette opération, autrement plus complexe nécessite un effort de réajustement qui est loin d'être évident car il s'agit, dans le même temps de réapprendre dans une autre langue les anciens savoirs sans lesquels aucune nouvelle connaissance n'est possible.

#### **IV – 3. 1. Le profil langagier « officiel » du bachelier**

Si l'on s'en tient, aux instructions officielles, le nouveau bachelier est censé être capable de s'exprimer clairement et correctement oralement et par écrit en français dans des situations très différentes :

---

<sup>200</sup> Nous n'avons pris en considération que ceux qui ont répondu "français"

- Lire différents types de textes
- Résumer une lecture
- Justifier un point de vue
- Prendre des notes

Se faire comprendre et communiquer donc dans les situations orales et écrites les plus courantes : c'est jusque là, ce qu'on peut attendre honnêtement de l'apprentissage d'une langue étrangère (FLE) dont la présence précoce dans les programmes scolaires algériens atteste de l'importance et de l'intérêt pour l'élève algérien, futur utilisateur de cette langue. Et pourtant, tout ceux qui côtoient la population estudiantine savent que le profil réel est loin de ce qu'on en dit.

#### **IV – 3. 2. Savoirs scientifiques transversaux et transfert de savoirs**

Mais ces compétences de base traditionnelles, même quand elles existent<sup>201</sup>, ne suffisent pas à l'étudiant pour affronter le défi de la formation scientifique à l'université ; une base essentielle lui fait cruellement défaut, selon l'avis des enseignants, il s'agit du langage mathématique en français qui constitue une base indispensable au transfert des connaissances scientifiques générales. Car le passage de l'arabe, langue de l'apprentissage scientifique initial vers le français, désormais langue universitaire ne peut se réaliser avec un langage approximatif qui caractérise généralement la maîtrise par des apprenants d'une langue étrangère inscrite dans un cursus scolaire sans autre prétention.

Or, l'enseignement universitaire algérien semble être construit sur l'idée, bien évidemment fautive que les nouveaux bacheliers maîtrisent ce langage mathématique puisqu'on les suppose capables de construire en langue française :

- Des déductions logiques
- Des hypothèses argumentées
- Des raisonnements de cause à effet

---

<sup>201</sup> Existent-elles ? Toute notre problématique repose sur cette question.

A la fin du cycle secondaire, ils sont déclaré habiles à :

- Représenter une situation, un schéma
- Organiser des données

Aucune de ces compétences déclarées acquises (si l'on s'en tient aux conclusions des instructions officielles (voir profil de sortie pour la 3<sup>ème</sup> année secondaire) ne peuvent l'être en dehors de son ancrage disciplinaire selon Garcia Debanc (1995)<sup>202</sup>. C'est également l'avis d'Astolfi et al<sup>203</sup> (1998) : qui reconnaissent que c'est en s'appropriant des connaissances scientifiques qu'on apprend à maîtriser de mieux en mieux la langue et aussi les règles de l'écriture scientifique (explicative, argumentative...). C'est aussi le langage mathématique qui permet d'exprimer les lois des sciences en général, les notions mathématiques faisant intervenir des symboles tels que :

- Des quantificateurs
- Des inclusions d'ensemble
- Des implications

Ceux-ci sont utilisables par la majorité des disciplines scientifiques. Les nouveaux étudiants n'ont jamais manipulé ces symboles, du moins en français, au cours de leurs études secondaires.

D'ailleurs, les enseignants du supérieur se plaignent du fait que certains exercices supposés faciles (et consistant à leur faire utiliser, par exemple, des définitions) ne sont pas réussis par les étudiants ! En effet, on pourrait a priori, penser qu'il s'agit là d'une tâche simple : c'est oublier que ces nouveaux venus à l'université n'ont ni les connaissances ni la langue, instrument de communication, nécessaires pour réaliser cette tâche.

En réalité, les activités demandées nécessitent de nombreuses adaptations et mobilisent des connaissances antérieures qui sont supposées disponibles (par les enseignants de spécialités parce qu'elles ne relèvent pas de connaissances spécifiques) et qui ne le sont pas ! Car le transfert des

<sup>202</sup> Garcia Debanc.C. (1995) « Activités scientifiques et apprentissages langagiers » Revue Repères n°12. pp. 79-102

<sup>203</sup> Astolfi, J.P. Peterfaloi B. Vernin A. « Comment les enfants apprennent les sciences » Retz 1998.

connaissances scientifiques de base communes à toutes les disciplines scientifiques et techniques n'a été ni prévu ni réalisé en début de cursus. L'observation du terrain nous a amenée à la conclusion que : Les savoirs mathématiques transversaux c'est-à-dire ceux qui correspondent à l'acte de :

- Expérimenter,
- Faire des conjectures,
- Modéliser,
- Définir,
- Prouver,
- Conclure,

pourtant nécessaires, non seulement pour faire des mathématiques, mais aussi pour aborder d'autres sciences à l'université sont des savoirs non maîtrisés.

Ainsi, le transfert des connaissances, synonymes de construction ou de reconstitution de ces savoirs transversaux, devrait être un préalable minimale à toute formation scientifique (nous reviendrons sur cette proposition).

#### **IV – 4. L'enseignement universitaire et l'alternance des langues**

La qualité de l'enseignant tient à son niveau de compétence dans la discipline dont il a la charge mais elle ne s'y réduit pas. L'accomplissement correct de la tâche de transmettre un savoir est lié dans une large mesure à la maîtrise de la langue scientifique et de la communication.

Si le niveau linguistique des étudiants est reconnu ridiculement insuffisant à l'issue de neuf années d'apprentissage, celui de l'enseignant universitaire n'est pas exempt de tout reproche.

Notre intérêt constant pour les différentes formations scientifiques existant sur le campus universitaire de Tlemcen et l'observation du "terrain" lors de nos fréquentes présences aux différents cours magistraux, travaux dirigés et travaux pratiques nous ont amenée à relever : que le discours de l'enseignant, en général, contrairement à celui du manuel et de la documentation écrite n'est ni

homogène, ni unilingue, ni entièrement scientifique et que cette hétérogénéité linguistique est déroutante pour l'étudiant.

En effet, l'imbrication des différents types de français qui caractérise le discours pédagogique scientifique peut générer de graves problèmes de compréhension, d'autant plus difficiles à surmonter qu'ils sont inattendus et difficilement décelables par l'étudiant car ils relèvent de la compétence linguistique propre à chaque enseignant, ses pratiques et habitudes discursives, lexicales, morphosyntaxiques et même phonologiques.

Écoutons ces enseignants s'adresser à leurs étudiants :

- *"bon, ben, si y a qui suivent pas, ... bara (dehors !)" ;*
- *"je vais expliquer une dernière fois, mais on va commencer par euh.... la définition, euh des termes.... quoi, des mots que je vous donne..." ;*
- *"je parle au mur..., je parle à vous.... Alors bon, si ya personne qui suit... franchement..... bezef (c'est trop!) ;*
- *"donc je reprends, d'accord ? euh, j'explique donc on va vous présenter le .... donc je commence par le... c'est-à-dire au premier niveau..." ;*
- *Wach, tu comprends pas ?*
- *"qu'est ce que vous avez écrit ? tu n'as rien écrit ? oualou (rien)... ;*
- *"allez, Nabdaoue (on commence) aujourd'hui par le rappel du dernier chapitre, c'est-à-dire le dernier point qu'on a vu mardi euh c'est le rappel de la notion.... je vous rappelle ce qu'on avait dit dans le cours de ...".*

Ainsi, en général, on relève dans la structure globale des cours et TD, une alternance irrégulière entre le discours scientifique et le discours pédagogique plus personnel et propre à chaque enseignant.

Il faudrait pouvoir analyser, plus attentivement, la pratique du français des enseignants et les effets sur les niveaux d'exigence intellectuelle et scientifique de cette alternance non seulement codique (entre plusieurs "types" de français) mais également cette proximité linguistique arabe/ français) qui tend

désormais à caractériser émetteurs et récepteurs du discours didactique scientifique universitaire algérien.

Cette complexité du discours de l'enseignant et à laquelle l'étudiant de première année n'est guère habitué est déroutante à plus d'un titre :

D'une part, l'étudiant doit s'appliquer à "traduire" le discours scientifique nouveau du français en arabe pour ensuite tenter de l'assimiler en français

D'autre part, il doit apprendre à repérer ce qui appartient au scientifique et ce qui appartient au discours personnel. En effet, pour celui qui (comme, par exemple en France) n'a à utiliser qu'une seule et même langue d'étude et qui est donc habitué à ce type d'alternance dans une langue commune (à l'enseignant et à l'étudiant) le passage d'une étape à une autre du cours ou du TD est pour lui, identifiable grâce à la présence des éléments déictiques typiques de chacun. Ces deux types de discours ne sont pas interchangeables. Exemple : les pronoms (personnels) : Je, tu, nous, vous (discours pédagogique) les pronoms on, il (impersonnels) (discours scientifique)

Il nous a été souvent donné d'observer que cette différence n'est ni perceptible, ni identifiable par les étudiants. Les enseignants, eux-mêmes ne sont pas conscients que cette alternance dans leur discours est un facteur de déstabilisation et d'incompréhension pour les étudiants. Dès lors, il ne faut pas s'étonner de trouver dans les écrits des étudiants (cours, copies d'examens, rapports etc....) pêle-mêle, des emplois de pronoms, par exemple, relevant du discours ordinaire dans la pratique orale et surtout écrite du français à l'université.

Exemple de réponse relevé dans une copie d'examen :

« *Tu* trouves 1 gramme de... et *on* ajoute 3 grammes... mais *je* mesure....

Notons aussi que les confusions sont nombreuses au niveau :

- Des prépositions à, de, pour, sur, dans...
- De l'opposition les/ leurs

- De l'emploi de dont / qui/ lequel
- Du verbe : sa conjugaison, sa concordance, sa transitivité, son intransitivité
- De l'ordre des mots dans la phrase
- De la confusion des mots français avec ceux d'anglais qui leur ressemblent sur le plan orthographique (ex : réalise »), les faux-amis, la synonymie...)

D'une manière générale, on peut observer que c'est le discours alterné oral de proximité (de vive voix) qui est le plus utilisé par les enseignants dans l'ensemble. En effet, le discours de l'enseignant parlant « à chacun en particulier dans la connivence »<sup>204</sup> tantôt en français, tantôt en arabe, pourrait sembler plus efficace qu'un discours scientifique souvent codé où, selon Marie Jo Berchoud,

*« les implicites y sont nombreux et ne peuvent être entendus que par ceux qui appartiennent au même univers de référence. En d'autres termes [Les discours de l'université] expliquent autant qu'ils masquent, et doivent être cryptés »*<sup>205</sup>.

Ce qui constitue pour l'étudiant algérien une charge le plus souvent insurmontable.

#### V – 4. 1. Le discours de l'enseignant

De ce qui précède, nous en déduisons que le développement des compétences langagières nécessaires à la construction des savoirs relève dans une large mesure de la responsabilité des enseignants de spécialité.

<sup>204</sup> Berchoud, M.-J. « Lire le/les livret (s) » de l'étudiant et après ... Une problématique du passage » in lecture à l'université » de Jean- Pascal Simon et Francis Grosman (eds) Bern 2004 pp 198.

<sup>205</sup> Idem, pp 196.

- Ces derniers sont –ils conscients qu'ils participent à l'amélioration ou à la régression de la maîtrise de la langue française de leurs étudiants par leur propre maîtrise ou non maîtrise de celle-ci ?

- Perçoivent-ils leur rôle de correction ou de développement de la compétence langagière des étudiants ?

- Que font-ils pendant le cours, (ou TD ou TP) étant donné cette perception ?

- Se sentent-ils, seulement, concernés par le déficit langagier de leurs étudiants et s'impliquent-ils de façon systématique et constante dans cette co-discipline qui est la langue d'enseignement ?

- A quels dispositifs didactiques<sup>206</sup> recourent-ils pour favoriser une meilleure intégration de la langue française dans leur enseignement disciplinaire?

Ce sont là autant de questions pouvant faire l'objet d'analyses objectives qui déboucheraient éventuellement sur des propositions de remédiation.

Dans la pratique, nous avons observé que les cours dispensés en amphithéâtre et qui sont une « marque » de l'enseignement universitaire sont rarement<sup>207</sup> l'occasion pour l'enseignant algérien, d'asseoir une habitude langagière et discursive adéquate à même de participer à la construction des savoirs de nos étudiants. Les enseignants que nous avons rencontrés et qui nous ont autorisé à assister à leurs cours, semblent, dans leur grande majorité peu soucieux d'assumer en plus de leur rôle de transmetteur de savoirs, une charge supplémentaire celle d'initier leurs étudiants à leur langue de spécialité au moins en veillant à pratiquer une langue "correcte".

---

<sup>206</sup> C'est le but des questions 7/8/9 de notre questionnaire.

<sup>207</sup> Faire cours dans des amphithéâtres et salles surchargés est peu propice à cet « apprentissage » supplémentaire non inscrit dans le programme de l'enseignant.

D'ailleurs, c'est l'absence d'une vision claire sur la manière de transposer les savoirs savants en savoirs enseignés qui concourent à :

- ❖ L'incompréhension par l'étudiant du discours de l'enseignant
- ❖ Une communication unilatérale qui relève plus d'un monologue que de l'interaction plus propice à engendrer des discours et des apprentissages motivants
- ❖ La rareté des opérations d'inter échange qui favorisent chez l'étudiant tout à la fois le goût des études et la recherche de l'amélioration de la maîtrise langagière par « *la stimulation des aptitudes/développement des compétences*<sup>208</sup> ».

En définitive, nous pouvons affirmer qu'il y a autant de profils linguistiques qu'il y a d'enseignants. Chaque enseignant combinant de façon spécifique voire personnelle "sa" maîtrise du français, de l'arabe standard, de l'arabe dialectal et des différents types de discours en ces deux langues. Cette pratique langagière que nous qualifions de "cacophonique" facilement observable par tout un chacun n'est pas sans conséquence fâcheuse sur l'étudiant qui ne sait plus aujourd'hui "à quelle langue se vouer" !

Il est par exemple significatif <sup>209</sup> d'observer que, depuis quelques années, il n'y a plus de véritables enseignants "francophones"<sup>210</sup>, exception faite, nous a-t-il semblé, de certains enseignants hospitalo-universitaires de la faculté de médecine.

Nous avons en effet observé que même parmi les plus "irréductibles", les enseignants, alternent le français scientifique et l'arabe dialectal pour les consignes et à des proportions diverses. Cette "hybridation" linguistique que relève Houari Ahmed (2007)<sup>211</sup> dans un récent article constitue l'indice révélateur que le bas niveau de maîtrise des nouveaux étudiants en

<sup>208</sup> Rosier J.- M. et Dufays, J.- I. « La place de la littérature dans la discipline » in DLAM n° 3 2003. pp 11.

<sup>209</sup> Les retombées de l'arabisation

<sup>210</sup> Les enseignants qui utilisent exclusivement la langue française et s'interdisent toute autre langue

<sup>211</sup> Houari A. « De la stratégie linguistique à l'université » article paru dans le Quotidien d'Algérie du 8/11/2007

français est tel que l'enseignant même le plus "francophone" se trouve aujourd'hui dans l'obligation de donner quelques explications en arabe. Une façon de ne pas trop dérouter son assistance. Cette dernière n'étant pas apte à suivre un cours magistral de une, deux ou trois heures en continu et en français exclusivement !

Certains enseignants des sciences fondamentales, nous ont avoué, ne plus être capables de faire le cours qu'en français ou qu'en arabe ! Cette situation de communication qui postule donc une véritable asymétrie entre enseignants et nouveaux étudiants (ne possédant pas la même maîtrise du médium d'enseignement scientifique : le français) peut être qualifiée d'exolingue telle que définie par Rémi Porquier (1979)<sup>212</sup> et John Gumperz (1982)<sup>213</sup>. L'enseignant universitaire algérien se trouvant en position haute est censé être « *garant de la norme* » (ce qui est loin d'être le cas) alors que l'étudiant en tant que locuteur non « *habituel* » de la langue française « *se trouverait en position basse, marquée par une certaine insécurité* »<sup>214</sup>. C'est ce que nous avons tenté de vérifier par le biais du questionnaire soumis aux demi millier d'étudiants de l'université de Tlemcen.

#### IV – 4. 2. De quelques caractéristiques des enseignements universitaires

A ce niveau de notre étude, nous proposons de revenir sur les modes de transmission du savoir à l'université et ce qui le distingue du mode scolaire : les moments privilégiés de la transmission des connaissances à l'université sont les séances de

- Cours magistral (C.M)
- Travaux dirigés (TD)
- Travaux pratiques (TP)

<sup>212</sup> Porquier .R. « Communication exolingue et apprentissage des langues » in Acquisition d'une langue étrangère n°3 Presse de l'université » de Paris VIII . Vincennes à Saint Denis 1979.

<sup>213</sup> Gumperz .J. « Discours, Stratégies » Cambridge Université presse 1982

<sup>214</sup> Cuq, J.P et Gruca, I. op. cité 2003 pp 97.

Dans un amphithéâtre (ou salle) on peut observer la situation didactique classique impliquant l'enseignant, l'étudiant et le savoir.<sup>215</sup> Le premier acteur transmet à son auditoire, public généralement indifférencié, un savoir spécifique. Pour cela, il est de tradition d'utiliser des stratégies variées et appropriées en fonction des objectifs à atteindre : explication, présentation, démonstration, citation, illustration, etc.

Le cours magistral reste le moment, par excellence, de la mise à la disposition de l'étudiant d'une somme de connaissances prévues dans le cursus et dans le cadre de la discipline à l'étude, connaissances qu'il n'aura nulle part ailleurs. Le document (ou manuel) scientifique, quelque soit son importance et sa portée didactique ne saurait en aucune manière et surtout pas en première année, remplacer le cours magistral oral de l'enseignant. Les enjeux didactiques du C.M. sont ceux des leçons dispensées au niveau du système éducatif. Du moins cette disposition institutionnelle est censée contraindre l'enseignant à déployer diverses stratégies afin de faciliter l'acquisition de ce savoir scientifique par l'étudiant. Le rôle du CM est en principe complété par les séances de TD et/ou TP prévues à cet effet.

#### **IV – 4. 3. Les aspects linguistiques et discursifs du CM et du TD.**

##### **IV – 4. 3. 1. Le cours magistral**

Le C.M est un genre académique oral caractéristique : l'enseignant transmet à l'aide du code oral ou plutôt du code écrit oralisé des connaissances. L'étudiant, pour s'appropriier ces savoirs doit écouter, interpréter et garder des traces écrites sous forme de notes personnelles ou de cours<sup>216</sup> dictés par l'enseignant lui-même au fur et à mesure ou à la fin de la séance.

---

<sup>215</sup> Quoiqu'on peut observer le plus souvent le schéma frontal qui postule d'un côté l'enseignant détenteur du savoir et de l'autre l'étudiant en attente de ce savoir.

<sup>216</sup> L'usage du cours photocopié tend à se généraliser

#### IV - 4. 3. 2. Les travaux dirigés

En théorie les TD se distinguent des CM par les modalités de la prise de la parole. Alors que, lors du CM, l'enseignant mobilise la parole, pendant le TD, il la partage (en principe) avec les étudiants.

Toutefois, dans la pratique, nous pouvons remarquer que l'intervention des étudiants des sciences fondamentales notamment, reste très limitée. Elle peut être totalement inexistante ou réduite à la lecture monocorde d'un "exposé" écrit par un ou plusieurs étudiants ayant réalisé ce travail<sup>217</sup>. Pendant le TD, les autres étudiants interviennent rarement et ne sont d'ailleurs, jamais sollicités pour un débat final, par exemple.

Si les CM doivent être repensés, les TD et TP qui sont l'occasion où pourrait s'exercer la pratique langagière de l'étudiant, doivent également être reconsidérés. Dans l'état actuel des choses<sup>218</sup>, ils ont une identité très incertaine : ce sont tantôt des parties de cours non effectuées en CM, tantôt des redites pour rattraper les séances sautées pour cause d'absence, d'arrêt de cours, de cours trop long.

Si en CM, l'étudiant est rarement sollicité, les séances de TD restent l'occasion pour l'accoutumer à la prise de parole. Mais pour ce faire, les TD devraient retrouver une véritable identité et une spécificité pédagogique. C'est en effet, la forme idéale d'enseignement (petit groupe) ou un dialogue réel peut être envisagé entre l'enseignant et l'étudiant ; une rare occasion d'interactions où les étudiants sont actifs tant sur le plan scientifique (manipulation, exercices, exposés, expérience...) que discursif.

Le TD est, en fait, "la classe" de l'université, autrement dit le lieu privilégié où peuvent se construire et se développer toute activités novatrice liée

---

<sup>217</sup> Ces exposés, type courant de travail demandé aux étudiants est très souvent préparé et présenté par des binômes d'étudiants

<sup>218</sup> Même si quelques innovations pédagogiques ont été menées dans certaines facultés, en vue probablement de l'harmonisation des études supérieures, notamment par l'introduction du système L.M.D. il n'en demeure pas moins que les TD et surtout les TP restent à reconstruire : exemple : un TP qui devrait être une invitation à la démarche et au discours scientifique se résume trop souvent à une simple application (avec très peu de manipulations) d'un protocole écrit type sans intervention aucune de l'étudiant.

à la connaissance de plus en plus précise de la discipline d'une part et de la pratique réelle de la langue de spécialité en présence et au contact des spécialistes (enseignants) et de la spécialité en question (documentation, laboratoire, terrain, instruments d'investigation : de mesure, d'analyse, d'évaluation etc.), d'autre part. L'observation du terrain nous a donné à constater que les séances de TD/TP sont rarement mises à profit pour cet objectif. C'est d'ailleurs, le reproche essentiel que font les étudiants à leurs enseignants qui pour beaucoup, enseigner se réduirait à donner des cours magistraux, les TD sont laissés à de jeunes collègues dont le manque d'expérience les amène inlassablement à des exercices "classiques" : l'exposé. Exercice qui ne répond aux attentes des étudiants ni sur le plan disciplinaire et méthodologique ni sur le plan langagier.

Nos visites fréquentes à la faculté de sciences et de sciences de l'ingénieur nous ont amené à relever les attributs analogiques et distinctifs relatifs aux interventions discursives et langagières des enseignants et des étudiants lors du CM ou des TD/TP.

Les CM, et les TD visent des objectifs didactiques différents.

Lors du CM, l'enseignant monopolise la parole (celle-ci est tantôt le français, tantôt l'arabe)

Les discours ne sont jamais homogènes.

Les CM séance de 1 heure 30, 2 heures et même plus, posent souvent des problèmes de compréhension aux nouveaux étudiants qui ne sont pas habitués à ce genre de discours dans une langue qu'ils n'ont pas l'habitude d'utiliser comme vecteur d'enseignement. Ces discours oraux recèlent selon Robert Bouchard (1996) « *des problèmes spécifiques de compréhension... en particulier quand ils sont d'une certaine longueur et qu'aucune pause significative ne vient ponctuer* »<sup>219</sup> même si certains enseignants tente de rompre

---

<sup>219</sup> Bouchard, R. "La réalisation orale des discours de spécialité : procédés de mise en discours et problèmes de réception en L2" in Duda, R. (ed), Pré-actes du colloque Anefle-Crapel "Compréhension et expression orales en langue étrangère". Nancy. 1996

la longueur du cours, par « *une ponctuation discursive audible et ostensible afin de faciliter les tâches d'écoute et de prises de notes* »<sup>220</sup>.

En principe, les marqueurs méta discursifs tel que chapitre, paragraphe, titre, sous-titre, doivent ponctuer le CM et jouer le rôle de balisage qui facilite la prise de note et de compréhension.

L'exploitation du tableau est aussi un moyen incontournable lorsqu'il s'agit d'expliquer, de démontrer, d'user de formules mathématiques, d'écrire les lexiques spécialisés nouveaux, de faire des schémas, de donner des références bibliographiques ou des informations techniques...

Enfin, on peut noter en général que même si le CM se caractérise par la continuité discursive, le discours de l'enseignant est le plus souvent ininterrompu. Mais il n'existe pas un modèle unique. C'est, semble t-il cette différenciation discursive chez les enseignants qui pourtant appartiennent à la même corporation, au même domaine qui pose problème aux néo étudiants algériens. En effet, les prestations orales des enseignants construites, comme le souligne Anne-Claude Berthoud (1996)<sup>221</sup> à différents niveaux :

- Cognitif, énonciatif, phatique, métalinguistique, linguistique,

visent des intentions didactiques en fonction de leur assistance, par exemple : dans certaines situations la construction du discours de l'enseignant est liée à la capacité pressentie des étudiants (ou de leur majorité) à interpréter, comprendre, retenir le discours.

Ainsi, généralement (mais ce n'est pas toujours le cas), en fonction du niveau de son auditoire, l'enseignant use de constructions phrastiques susceptibles de faciliter la compréhension. C'est aussi l'occasion, pour certains enseignants de passer, d'une langue à l'autre, quand, visiblement, ils constatent que les étudiants ne suivent pas.

---

<sup>220</sup> Alk- Hal Saloua « Les étudiants face aux « genres » académiques » pp 4.  
Univ.lyon2.fr/sdxthèse/

<sup>221</sup> Berthoud, A.C., "Paroles à propos : approche énonciative et interactive du topic. Paris, Ophrys.1996

Nous avons remarqué que, d'une façon générale, les enseignants conscients de la nature des besoins de leurs auditoires, tentent d'utiliser des outils discursifs appropriés pour les amener à la compréhension du cours. Tout le savoir faire de l'enseignant est donc de déterminer à chaque étape du cours, les compétences de son public à le suivre. Ce n'est pas toujours facile selon les enseignants interrogés !

#### **IV - 4. 4. Les étudiants et la prise de parole**

Si lors du CM, l'enseignant (toutes filières confondues) monopolise la parole, la séance de TD reste finalement la seule et unique occasion pour les étudiants de prendre la parole pendant leur formation<sup>222</sup>.

##### **IV - 4. 4. 1. L'exposé**

La raison la plus courante pour l'intervention orale de l'étudiant c'est bien évidemment, l'exposé que certains enseignants inscrivent comme moyen d'évaluation des connaissances de leurs étudiants. Rappelons, tout de même, que de nombreuses voix commencent à s'élever contre l'inutilité scientifique, didactique et discursive de ce type d'exercices. Nous n'évoquerons pas l'usage incontrôlé et généralisé de l'Internet et qui a tendance à supplanter ce véritable effort de lecture et de recherche personnelle. Intéressons-nous, par contre, aux conditions même de construction, de rédaction et de présentation de l'exposé.

L'exposé est un genre grapho-oral. Son oralisation est appuyée par un écrit. Il ne s'agit presque jamais, ni d'un véritable écrit personnel (reprise de documents écrits, Internet etc.) ni d'une véritable activité typiquement orale. Lors de la présentation, le (les) étudiants(s) procède(nt) à la simple lecture de l'exposé écrit.

---

<sup>222</sup> De nombreux étudiants, en fin de cursus, nous ont avoué n'avoir jamais pris la parole pendant leurs études ni en TD ni en CM ! Ces nouveaux licenciés postulent aujourd'hui pour des postes d'enseignement dans le secondaire !

D'ailleurs, l'oralisation de l'exposé laisse apparaître les marques spécifiques de l'écrit comme par exemple :

- Les phrases juxtaposées
- Les connecteurs
- Les expansions

Cette disposition discursive montre un enchaînement thématique non interrompu par des marques de l'oral comme employées généralement par l'enseignant dans le cours, tel par exemple :

a) Des particules énonciatrices :

- *Hein ! n'est-ce pas ?*
- *D'accord ?*
- *Je veux dire par là que ...*
- *Alors, donc...*
- *En fait, je crois que...*
- *Donc on va vous présenter...*
- *Comme je le disais, lors de la dernière séance...*

b) Parenthèses

- Précision d'un point de la question
- Retour sur une notion, une définition
- Rappel d'une explication

Finalement, contrairement aux discours de l'enseignant, les marques syntaxiques de l'oral n'apparaissent dans le discours des étudiants que lorsque ces derniers se trouvent dans l'obligation d'improviser une réponse.

Dans ce cas, seulement, nous constatons l'usage répété de :

- La locution « *donc* »
- De la marque d'hésitation « *euh* »
- Du démonstratif « *ça* », :

- « ça permet ... » « ça donne.... », « c'est... », « c'est-à-dire », « euh... »

En définitive, on remarque qu'au cours des rares interventions, la tentative pour présenter oralement son exposé ou seulement sa réponse à une question posée, met l'étudiant dans une posture, le plus souvent, malaisée. Ce rôle "d'enseignant" qui lui est dévolu, le temps d'un exposé déclenche chez lui une appréhension telle qui l'oblige à "lire" plutôt qu'à "dire" pour éviter les hésitations, les trous de mémoire et toutes sortes de constructions défailantes, d'impropriétés d'erreurs lexicales qui ne manquent pas, dès que l'étudiant n'est pas aidé par un écrit préparé à l'avance. La peur de «*perdre la face*» selon l'expression de Goffman<sup>223</sup>, est également, pour beaucoup d'étudiants, source de blocage.

---

<sup>223</sup> Goffman, E. "Perdre la face ou faire bonne figure" in Les rites d'interaction. Les éditions de minuit. Paris 1974 pp. 7-42

## **DEUXIEME PARTIE**

LES BESOINS EN LANGUE FRANCAISE DES  
NEOETUDIANTS SCIENTIFIQUES DE  
L'UNIVERSITE DE TLEMCEN

Notre présente recherche prend sa source dans le constat des difficultés des bacheliers nouvellement inscrits dans diverses filières scientifiques de l'université de Tlemcen à poursuivre leurs études respectives (Médecine, pharmacie, architecture, biologie, sciences et technique, informatique...) dans de bonnes conditions.

Ce phénomène prend des proportions alarmantes si l'on en juge par :

- **Premièrement**, Le nombre important de demande de transfert vers des filières jugées plus « clémentes ».

- **Deuxièmement**, le nombre de redoublement en première année qui avoisine les 50%. Le taux de déperdition (redoublement, abandon, changement de filière) subi par l'effectif dépasse parfois 80% en première année universitaire selon les estimations de Mohamed Benaïssa, directeur de l'Institut National de la Recherche en Education (1998, 85)<sup>224</sup>

- **Troisièmement**, la réponse significative des étudiants (toutes filières confondues) à la question sondage posée par les étudiants de troisième année de français (2005/2006)<sup>225</sup> à leurs camarades de première année sur le campus de Tlemcen.

Ce sondage a été réalisé durant la troisième semaine du mois de février 2006, soit à la fin de la période des premières évaluations du premier semestre (E.M.D, Examen de Moyenne Durée)

L'unique question orale posée a été : « Vous êtes étudiant(e) en première année universitaire. Trouvez-vous vos études :

a- Très difficiles

b- Difficiles

---

<sup>224</sup> Benaïssa. M. « Difficultés linguistiques à l'université et/ ou mauvaise conceptualisation au lycée » in l'Ecole en débat. 199. Edition Casbah. Alger. pp. 85.

<sup>225</sup> Cette enquête initiée et réalisée dans le cadre des travaux dirigés prévu dans le programme du module I.L.S. (Introduction aux langues de spécialité) de 3<sup>ème</sup> année de licence de français. En février 2006.

- c- Moyennement difficiles
- d- Faciles
- e- Très faciles

Concernant les étudiants technoscientifiques (toutes filières confondues) les résultats ont donné les réponses suivantes :

- a- 24%
- b- 41%
- c- 16%
- d- 08%
- e- 01%

Au vu de ces réponses, nous en avons déduit que c'est la résultante d'un manque ou d'un déficit.<sup>226</sup> Certes, les étudiants des autres facultés (droit, sciences sociales et humaines, sciences économiques) n'en sont pas exempts. Toutefois leurs réponses semblent plus nuancées (moins négatives)

- a- 09%
- b- 17%
- c- 29%
- d- 39%
- e- 05%

Le taux de réponses « a » et « b » étant plus important chez les étudiants scientifiques que chez les autres étudiants :

a- 24%	contre	a- 9%
b- 41%	"	b- 17%
Soit : 66%	Contre	26%

<sup>226</sup> Le manque de méthode, de travail personnel, de motivation pour des études nouvelles « choisies » informatiquement » ou savent imposées, l'insuffisance de l'information à propos, des cursus, programmes, pré requis nécessaires, débouchés etc....) sont autant de causes qui pourraient être à l'origine du malaise évident de ces néo-étudiants. Cependant ces motifs éventuels d'échec ne sont pas propres à une frange particulière de la population étudiante.

Les résultats de ce sondage confortant notre hypothèse de départ nous amènent donc, à la question suivante : les études scientifiques semblent causer plus de problèmes aux néo- étudiants. Quelle en est la cause ?

Pour tenter d'y répondre, Dès le mois de novembre 2006, nous avons déclenché une opération prévue et préparée de longue date et qui consistait à suivre et observer cette population dans leurs cours et TD. Nous avons préparé un planning étalé sur un mois qui nous permettait de "visiter" le même jour deux filières différentes se trouvant sur le même campus :

- Le samedi à Bouhanak (Faculté des sciences)
  - Le lundi à Chetouane (Faculté des sciences de l'ingénieur)
  - Le mercredi à Bel Horizon/ caserne Miloud (Faculté de médecine)
- 
- Nous assistions ainsi aux deux premières séances de la matinée de 8h 30 et de 10h 30
  - Nous restions en général entre 40 minutes et 50 minutes pour chaque séance.

L'observation aidant, l'hypothèse que nous avons émise initialement commence à prendre forme :

Les difficultés de ces jeunes étudiants ne seraient-elles pas, dans une certaine mesure, liées à une insuffisante maîtrise du français ?

En effet, ces étudiants ont deux points communs :

- Ils sont tous concernés par **des études scientifiques**
- Leur langue de formation est **le français**

D'un enseignement du français de 2 ou 3 heures hebdomadaires dans le secondaire (dans le meilleur des cas)<sup>227</sup>, ils sont passés, sans transition aucune, à un enseignement dispensé presque exclusivement en français à l'université.

Et à priori, aux causes multiformes de malaise qui ne manquent pas de se produire à l'occasion de cette délicate transition lycée/ université et que nous avons largement évoquée précédemment, un autre "déficit" est peut être responsable du peu d'empressement et du manque de motivation des néo étudiants pour leurs études : **la maîtrise du médium d'enseignement.**

Ce qui n'était qu'une impression (voire un préjugé) semble être corroborée par la population concernée, elle-même, du moins une partie<sup>228</sup> d'entre elle commence à réaliser que la qualification linguistique dans le cadre de leurs études universitaires n'est pas seulement «*un supplément luxueux ou superfétatoire*»<sup>229</sup> mais bel et bien une composante essentielle indispensable et incontournable de la performance universitaire comme le souligne si justement Philippe Carré (1991).

Toutefois pour dresser un constat lucide et objectif, nous ne pouvons nous contenter de simples impressions ni même de convictions tant l'identification des besoins langagiers d'une population donnée est complexe, mal aisée et délicate. Car l'analyse de ces besoins aura des répercussions non seulement sur les étudiants concernés mais aussi sur l'institution universitaire et sa crédibilité formative et scientifique.

---

<sup>227</sup> Certains étudiants disent n'avoir pas bénéficié de cours de français en terminale ?!

<sup>228</sup> Mais pas forcément les plus faibles linguistiquement

<sup>229</sup> Carré.P. « Organiser l'apprentissage des langues ». Les éditions d'organisation Paris. 1991. pp 57.

# CHAPITRE I : Approche conceptuelle

Dans ce chapitre, nous examinerons donc cette notion clé de besoin et l'importance que revêt l'analyse des besoins dans toute démarche de compréhension d'une situation problématique d'interactions, en vue éventuellement d'en combler le déficit (si déficit, il y a) par des actions de remédiations, puis nous tenterons d'analyser les besoins de la population objet de notre étude.

Lorsqu'on essaye de faire un état des lieux des travaux sur l'analyse des besoins langagiers, on se rend compte qu'il faut aborder non un mais trois concepts : celui de :

- Besoin en général
- Besoin langagier
- Analyse des besoins

La lecture de la littérature abondante à ce sujet montre la complexité de cette notion traitée diversement et à divers niveaux.

## I - 1. La notion de besoin

Il est très difficile de trouver une définition complète et définitive à ce concept si complexe de besoin. Alors que la notion de besoin<sup>230</sup> aux XVIII et XIX<sup>e</sup> siècle renvoyait à celle de "nécessité", "indigence", "pauvreté", et même "mendicité", l'acception contemporaine désigne plutôt un manque ou un déséquilibre.

Mais en règle générale, le mot "besoin" est complété par un adjectif (primaire, social, éducatif, langagier...) par un substantif (de nourriture, de travail, d'amour...) ou un infinitif (de dormir, de manger, de s'exprimer...)

---

<sup>230</sup> Abbé Roubaud «Nouveaux synonymes français» ed. Moutard. Paris ; 1985.

De nombreuses taxonomies<sup>231</sup> de catégories de besoins ont été établies pour cerner cette notion. Abondamment analysée en psychologie, psychanalyse, sociologie, économie, la notion de besoin en pédagogie et en didactique des langues a connu une utilisation toute particulière ne serait-ce que par l'objectif «langagier»<sup>232</sup> qui lui a été accolé.

### I – 1. 1. Les besoins langagiers

La prise en compte des publics demandeurs de formation a conduit, dans l'enseignement des langues à un intérêt renouvelé pour l'analyse des besoins. On est ainsi amené à parler de "besoins langagiers" d'une population, d'un groupe ou d'un individu et à considérer qu'une analyse de ces besoins permettrait de mieux ajuster la formation à la demande.

En fait, en didactique des langues, le concept de besoin s'est réduit dès les années 1970 à celui de "besoin langagier". Pour René Richterich, cette expression

*« fait immédiatement référence à ce qui est directement nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières ainsi qu'à ce qui lui manque à un moment donné pour cet usage. »*<sup>233</sup>

La notion de besoin a été mise en valeur dans le domaine du français langue étrangère par l'équipe «*du niveau seuil*» dès 1976. Cet ouvrage propose une approche des besoins langagiers en terme de fonctions langagières ou actes de paroles, qui couvrent l'ensemble des situations de communication. Autrement dit, les besoins sont définis en tant que savoir faire et non plus seulement savoirs linguistiques.

---

<sup>231</sup> Une des taxonomies les plus utilisées est celle de « Maslow » qui développe sa théorie de la personnalité à partir d'une hiérarchie de cinq besoins (besoins psychologiques de sécurité, les besoins d'appartenance, d'affection et d'estime et de réalisation de soi.

<sup>232</sup> Bouacha. A. « La pédagogie du français langue étrangère », ed Hachette. 1978. pp. 123.

<sup>233</sup> Richterich. R. (1994). pp. 92.

En effet, et depuis l'approche communicative, la langue est considérée comme instrument de communication et surtout d'interaction sociale. Les études constituent évidemment une situation sociale des plus exigeantes sur le plan langagier. Dans cette perspective, on ne peut se contenter de connaître approximativement la langue en question ou seulement les aspects spécifiques linguistiques (sons, structures, lexique...). Pour être en mesure de communiquer efficacement, il faut aussi en connaître les règles d'emploi (quand, comment, à qui s'adresser, etc...).

En outre, les besoins de l'homme d'aujourd'hui sont si nombreux et si diversifiés qu'on n'est pas surpris qu'il puisse exister des besoins langagiers. Mais cette notion devenue centrale en didactique des langues ne va pas, comme le reconnaît Daniel Coste «sans quelques ambiguïtés»<sup>234</sup>.

Pour Louis Porcher, la notion de besoin n'est pas seulement ambiguë, elle est aussi insaisissable «les attentes, les demandes, les vœux, les souhaits, les exigences, les motivations, les buts, les besoins sont allègrement confondus»<sup>235</sup>.

De plus, il reconnaît à juste titre que :

*«Les besoins d'un individu ou d'un groupe d'individus (en formation) ne se confondent jamais avec ce que cet individu ou ce groupe en dit, bien que, pour les déterminer, il est nécessaire de prendre en compte également ce qui est aussi dit»*<sup>236</sup>.

De là, à vouloir déterminer les besoins d'un public sans le consulter, il n'y a qu'un pas que bien des institutions (des enseignants) n'hésitent pas à franchir sans complexe. C'est d'ailleurs, dans ce sens qu'il fallait lire la mise en garde du Conseil de l'Europe dès 1970 et que Louis Porcher résume

<sup>234</sup> Coste. D. et Al « Un niveau seuil » conseil de l'Europe. Strasbourg. 1975.

<sup>235</sup> Porcher. L. « Une notion ambiguë : Les besoins langagiers » in Les cahiers du CREFEL n°3 1977. pp. 1-12.

<sup>236</sup> Porcher. L. 1977. pp..5



laconiquement en ces termes : *«l'analyse des besoins est à la fois indispensable et dangereuse.»*<sup>237</sup>

René Richerich lui aussi met en garde contre certains risques liés à cette analyse car dit-il :

*«L'analyse des besoins langagiers ne doit être ni illusion, ni un prétexte : illusion à croire qu'en analysant les besoins des élèves, il en sera automatiquement tenu compte ; prétexte à ne rien changer dans l'enseignement tant que l'analyse n'a pas été faite»*<sup>238</sup>.

Un autre problème soulevé concerne ces besoins qui selon, Denis Lehmann *«ne sont pas seulement linguistiques mais également socioculturels et psychoaffectifs »*<sup>239</sup>

Bien d'autres réserves sont émises à l'encontre de l'analyse des besoins langagiers, comme par exemple les réserves qu'émettent Hutchinson et Waters<sup>240</sup> à propos du modèle Munby<sup>241</sup> sur la notion même de compétence de communication dans toute son extension.

Toutefois tout en rappelant que *« la question des besoins langagiers est de celles qui a fait couler beaucoup d'encre »*<sup>242</sup> ne serait-ce<sup>que</sup> parce que sa mise en œuvre est complexe et délicate, Denis Lehmann reconnaît qu'elle n'a pas été abandonnée pour autant. Au contraire *« bon nombre de critiques formulées sont susceptibles d'enrichir la problématique des besoins langagiers, bien plutôt que de la renvoyer au placard.»*<sup>243</sup>

<sup>237</sup> Idem pp. 5

<sup>238</sup> Richerich. R. « L'analyse des besoins langagiers : illusion, prétexte, nécessité. » in Revue Education et Culture. N° 28. Conseil de l'Europe. pp. 9-14. 1977

<sup>239</sup> Lehmann .D. « Avons-nous toujours besoin des besoins langagiers ? » in Publics spécifiques et communications spécialisées. Hachette. Paris 1990. pp.81.

<sup>240</sup> Hutchinson. T ; Waters. T. et al « English for special purposes » C.U.P. 1987

<sup>241</sup> Munby. J. , « Communicatives syllables design » Cambridge university press 1978.

<sup>242</sup> Lehmann .D. 1990 op. cité pp. 81.

<sup>243</sup> Idem

Ainsi, l'adjectif "langagier"<sup>244</sup> accolé au mot "besoin" spécifiant l'objet de l'analyse s'est-il imposé parce qu'il connote l'usage du langage ou de la langue comme moyen de communication.

Les besoins langagiers sont constamment associés, au point de se confondre, dans leur définition, avec les usages de la langue dans les situations de communication. Diverses classifications sont possibles en fonction des critères propres à la description langagière par rapport :

- Aux quatre aptitudes [compréhension et production orales et écrites]
- Aux composants situationnelles [lieu, moment, interlocuteur]
- Aux catégories linguistiques [phonétique, morphologie, syntaxe, lexique]

### I – 1. 2. L'analyse des besoins langagiers

Prendre la pleine mesure des besoins langagiers d'une population, même homogène relève d'une opération qui s'avère le plus souvent délicate et mal aisée, même pour les spécialistes.

En outre, très souvent *«l'apprentissage d'une langue étrangère relève d'une problématique pédagogique complexe de plusieurs variables liées entre elles»*<sup>245</sup>. Mais si l'enjeu de la maîtrise d'une langue n'est plus à reconnaître, souvent l'intéressé (apprenant et/ou institution) n'en mesure pas l'importance<sup>246</sup>. Souvent *«le flou de l'offre de la formation répond au flou de la demande»*<sup>247</sup>.

"Savoir le français", "maîtriser la langue", "parler correctement" etc. ... qu'est ce que cela veut dire exactement ? Que peut-on vraiment déduire de ces formulations ?

---

<sup>244</sup> L'adjectif linguistique est également utilisé mais moins couramment.

<sup>245</sup> Garf. « Les langues, parlons-en » supplément Garf, info n° 11. 1988. (Groupement des animateurs et responsables de formation)

<sup>246</sup> Que de directeurs, proviseurs ont considéré le « français » comme une matière secondaire qui peut même être supprimée.<sup>1</sup>

<sup>247</sup> Carré P. « Organiser l'apprentissage des langues étrangères ». Les éditions d'organisation Paris 1991. pp. 90.

Ainsi, la nécessité d'une réelle prise en considération de publics au profil déterminé par des motivations professionnelles ou de formation et l'obligation de redéfinition des enseignements de la langue en question ont rendu nécessaire la phrase préalable à ces enseignements : **l'analyse des besoins langagiers**. Pour Gérard Vigner cette analyse est le corollaire de l'enseignement fonctionnel de la langue. Il souligne, à cet effet, que :

*« Partant du fait qu'il n'existe pas un public universel, mais des publics en nombre et en nature très variés, la détermination des objectifs d'apprentissage ne pourra se faire que par une analyse cas par cas des besoins de chacun, des modes d'utilisation de la langue, dans le souci d'ajuster au mieux la visée à la cible. Tout naturellement, la notion de « besoin langagier » va ainsi se trouver au centre de toute réflexion sur les pédagogies à orientation fonctionnelle »<sup>248</sup>.*

Certes, l'interrogation sur les besoins langagiers n'a pas fait que des adeptes. Les critiques n'ont pas manqué à ce propos, nous l'avons souligné précédemment. Toutefois l'essentiel des controverses est lié à l'opérationnalité des analyses. Il est vrai que leur mise en œuvre concrète n'est ni évidente ni toujours aisée.

Par exemple, pour René Richerich

*« tous les besoins langagiers ne peuvent être identifiés au même titre ni au même degré. C'est l'opposition souvent mal interprétée entre besoins objectifs et besoins subjectifs, termes effectivement ambigus »<sup>249</sup>, qui posent problème.*

---

<sup>248</sup> Vigner, G. « Didactique fonctionnelle du français » Hachette. Recherche/Application. Paris 1980. pp. 22.

<sup>249</sup> Richerich, R. « Modèle pour définition des besoins langagiers des adultes. » in J.L. Trim & al « Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes » Conseil de l'Europe 1973 pp. 35. Strasbourg.

Denis Lehmann, lui aussi critique le fait que des tensions peuvent «*découler du décalage entre besoins des apprenants et besoins des institutions* »<sup>250</sup> qui ne sont pas toujours conciliables.

Quoiqu'il en soit, ces réserves ne signifient pas pour autant que l'analyse des besoins langagiers soit néfaste ou inutile, bien au contraire, son succès depuis une trentaine d'années, en témoigne !

### I - 1. 3. Identification des publics

Loin d'être une fin en soi, l'analyse des besoins doit tendre, selon Henri Holec<sup>251</sup> vers plus d'autonomie. Pour un apprenant, apprendre à identifier ou à participer à l'identification de ses propres besoins c'est apprendre à devenir **autonome**. Pour un bachelier nouvellement inscrit à l'université, se plier à cette analyse n'est-ce pas une première prise de conscience de son nouveau et contraignant "statut" d'étudiant ?

D'autre part, de tout temps, la didactique a cherché constamment à répondre avec le plus d'efficacité possible aux besoins du moment.

- Besoin de communiquer
- Besoin d'une langue fonctionnelle
- Besoin de réapprendre la langue en fonction des situations

Les méthodes adaptaient, au fil du temps, leurs contenus aussi bien que leurs pratiques aux apprenants. Par contre, ce qui est nouveau, c'est selon Richterich,

*«la volonté de différenciation de l'autre, le développement d'instruments et techniques d'analyse permettant de prendre en compte les caractéristiques propres à chaque différenciation. Il est apparu ainsi,*

---

<sup>250</sup> Lehmann .D. (1990). op cité pp. 81-83.

<sup>251</sup> Holec. H. « Prise en compte des besoins et apprentissage auto dirigé » in Mélanges pédagogiques CRAPEL 1979. pp. 49 à 69.

*qu'une des fonctionnalités les plus spécifiques de la définition des besoins langagiers était la description de ce qu'on a appelé « les publics »<sup>252</sup>.*

Car si l'on projette d'élaborer des programmes d'enseignement mieux adaptés aux particularités de chaque catégorie de public, il est essentiel de mieux les connaître d'abord. Pour ce faire, il faudra alors, au moyen de différentes techniques (le questionnaire, l'interview, le test etc. ...) recueillir des informations pour identifier précisément le public en question (identité, âge, profil de formation, conditions matérielles et d'apprentissage, besoins personnels et/ou institutionnels, situations de communication, etc. ...).

C'est cet effort d'identification du principal intéressé qui est à la base de la nouvelle orientation de la didactique contemporaine. Maurice Aupecle (1980) disait que l'enseignement des langues étrangères était entré, avec le second renouveau pédagogique, dans sa révolution, «*copernicienne*», «*le centre de la galaxie pédagogique n'est plus le professeur, ni la matière à enseigner, ni la méthode, ni le matériel utilisé, c'est l'élève !* »<sup>253</sup>.

Désormais, l'apprenant sera considéré comme «*un être psychosocial*» et non plus seulement comme un «*être linguistique*». L'apprenant retrouve enfin sa place naturelle au centre des préoccupations didactiques. Selon les spécialistes, «*la prise en compte de l'identification des publics (en plus de l'élaboration du « niveau seuil ») constitue un des plus grands acquis de la didactique moderne*»<sup>254</sup>.

Dans cette démarche d'identification, les experts du conseil de l'Europe ont proposé une typologie de 5 types de publics<sup>255</sup>:

*1- Les touristes et les voyageurs*

*2- Les travailleurs migrants et leurs familles*

<sup>252</sup> Richterich. R. « Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage ». Hachette 1985. Paris. pp. 26.

<sup>253</sup> Aupecle. M. « Du choix d'une méthode d'apprentissage du français aux adultes ». Echanges pédagogiques n°42. Alger 1980. pp. 58.

<sup>254</sup> Coste. D. ; Courtillon. J. ; Ferencz. V. ; Martins Baltar. M. et Roulet. E. « Un niveau seuil ». Strasbourg. Conseil de l'Europe. 1976.

<sup>255</sup> Coste. D. « Un niveau seuil ». in Le français dans le monde n°12. 1977.

- 3- *Les spécialistes professionnels dans leur pays*
- 4- *Les adolescents en système scolaire*
- 5- *Les grands adolescents et jeunes adultes en situation scolaire ou universitaire.*<sup>256</sup>

## **I – 2. Les modèles d'analyse des besoins langagiers**

Différents types d'analyse se sont développés en particulier sous l'impulsion de René Richerich. Pour la commodité de la description, nous présenterons d'abord le modèle Richerich parce que c'est le plus connu, nous le compléterons par quelques autres instruments, certes moins ambitieux mais peut être, plus simple d'emploi comme celui de Daniel Coste, de Oud de Glas et de Munby.

### **I – 2. 1. Le modèle Richerich**

Dans le modèle systémique de Richerich<sup>257</sup> l'objectif n'est pas tant de définir les besoins langagiers d'adultes apprenant telle ou telle langue étrangère que d'exposer une méthode, un modèle pour parvenir à cette définition.

Richerich met notamment en parallèle les besoins langagiers et les besoins d'apprentissage. Ces besoins sont analysés en fonction de deux composantes :

1- La situation langagière ou d'apprentissage qui se définit par les catégories suivantes :

- a- Les agents concernés par l'acte de communication ou le processus d'apprentissage
- b- Le moment
- c- Le lieu

2- Les opérations langagières ou d'apprentissage qui se définissent par :

<sup>256</sup> Ce cinquième type nous semble correspondre au profil du public qui nous intéresse : les étudiants de première année universitaire algériens.

<sup>257</sup> Richerich R. "Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes" in Trim, J.L. & al, « Systèmes d'apprentissage des langues vivantes pour les adultes » Strasbourg. Conseil de l'Europe. 1973. pp. 35/36.

- a- Les fonctions que remplissent l'acte de communication ou l'acte d'apprentissage.
- b- Les objets sur lesquels porte l'acte de communication ou l'acte d'apprentissage
- c- Les moyens mis en œuvre pour produire la communication ou réaliser l'apprentissage.

Les besoins langagiers et d'apprentissage se traduisent opérationnellement en actes qui représentent soit les énoncés correspondant aux situations, soit les stratégies à suivre dans l'apprentissage.

Une définition complète des besoins langagiers d'apprenants préalablement localisés devrait, selon Richterich, suivre la démarche suivante :

- a- Analyse de l'utilisation orale et écrite d'une langue par cette catégorie d'apprenants.
- b- Enquête auprès des personnes utilisant déjà le même langage dans le domaine de la catégorie concernée.
- c- Motivation des apprenants.

Les informations recueillies doivent permettre de définir les besoins langagiers qui correspondent à la réalité et d'inventer du matériel et des stratégies pédagogiques qui soient fonctionnels et motivants. L'application de ces moyens variera de situation en situation. Ainsi appartiendra-t-il à des équipes formées de linguistes, de psychologues et de sociologues de les élaborer et de les développer de façon opérationnelle et selon les circonstances.

### **I - 2. 2. Le modèle proposé par Coste.**

Exposé au colloque sur "*l'enseignement de la compétence de communication en langue seconde*" en mars 1976 à Neuchâtel (Suisse), ce modèle, certes moins ambitieux que celui de Richterich, permet cependant de

cerner les publics, d'analyser leurs besoins et de déterminer les objectifs d'apprentissage.

Pour décrire les circonstances dans lesquelles l'apprenant aura à faire usage de la langue étrangère, Daniel Coste recourt à la représentation proposée par Eddy Roulet<sup>258</sup> «chaque acte de langage peut s'analyser en un certain nombre de composantes» qu'on peut schématiser ainsi :

En réaction à un acte A1/ le locuteur L/ exécute l'acte A2/ envers l'interlocuteur I/ dans la situation S/ en référence à R.

Dans cette perspective, définir un objectif d'apprentissage revient donc d'abord à répondre à une série de questions :

- *«Quel statut, quels rôles, quelles caractéristiques aura l'apprenant en tant que locuteur de la langue étrangère ?*
- *Avec quels types d'interlocuteurs (statut, rôle, caractéristiques) aura-t-il à communiquer ?*
- *Quels actes de parole devra-t-il être en mesure de réaliser et en réaction à quels autres actes ?*
- *Dans quelles situations aura-t-il à réaliser ces actes ?*
- *En référence à quels domaines d'expérience, les échanges langagiers se dérouleront-ils ? A quelles notions feront-ils appel ? »*

L'illustration de l'analyse de Coste est fournie par E. Papo et V. Ferenczi dans leur contribution au «niveau seuil» intitulé "Les composantes d'une situation de communication en face à face et le fonctionnement du langage : un exemple : La poste".

---

<sup>258</sup> E. Roulet « L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés, in Etudes de linguistique appliquée n° 21 Paris 1976. pp. 43-80.

### **I - 2. 3. Le modèle Oud de Glas**

Un autre instrument mis au point par Oud de Glas, aux Pays-Bas propose deux approches possibles de la notion de besoins langagiers : la première concerne l'usage de la langue étrangère, la seconde, les lacunes dans la connaissance de cette langue. Concernant la question se rapportant à l'usage, il propose de chercher à connaître la fréquence d'emploi (jamais, une fois tous les deux ou trois ans, une fois par semaine ou plus). Quant à ce qui concerne les connaissances, il conseille d'évaluer le niveau à partir des appréciations du type :

- Je suis incapable de faire cela
- Je me débrouille mais difficilement
- Cette situation ne présente pas de grandes difficultés pour moi.

### **I - 2. 4. Le modèle d'analyse selon Munby**

L'identification des besoins pour la formulation du contenu est l'approche initiée par Munby<sup>259</sup> en 1978. Pour ce chercheur, ce qui importe, c'est de pouvoir décrire les contenus linguistiques qu'il convient d'enseigner.

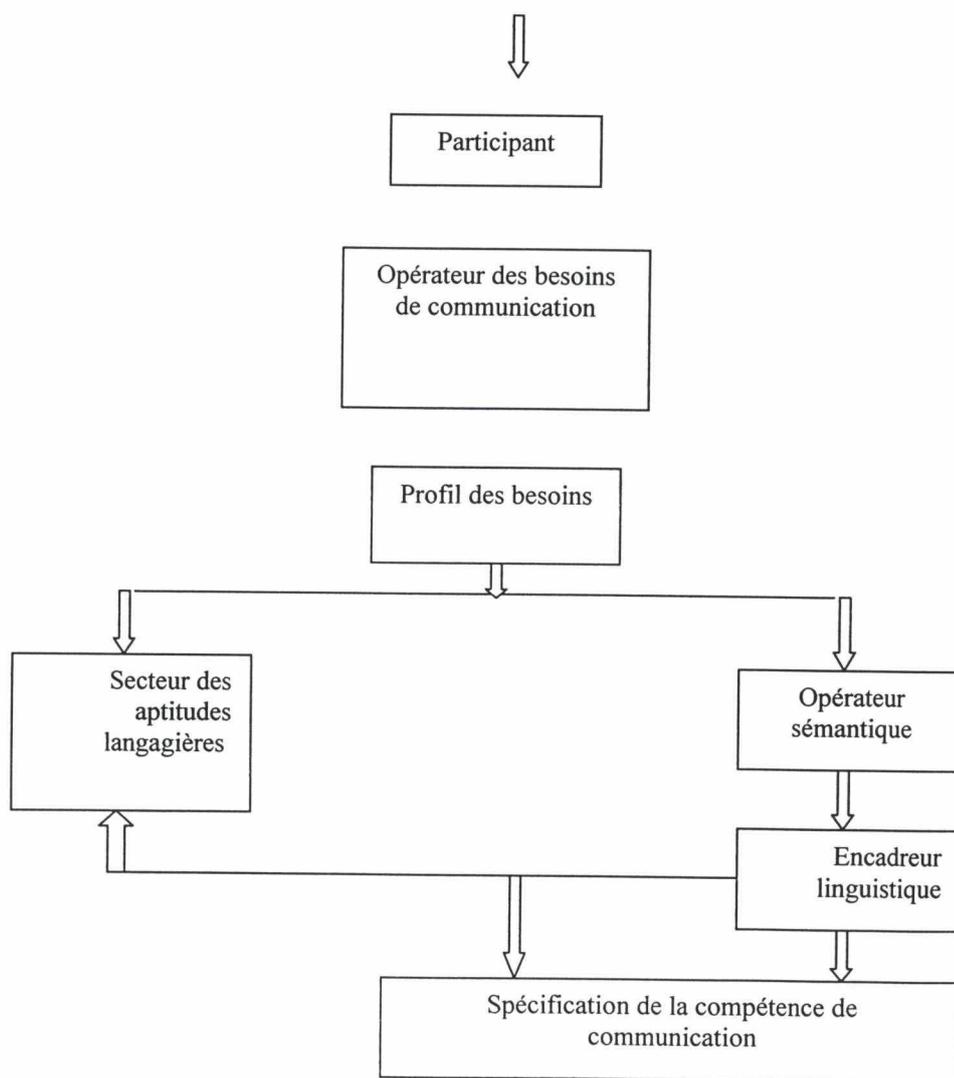
Pour ce faire, il propose de chercher les moyens à travers lesquels il peut spécifier la compétence de communication des personnes apprenant une langue<sup>260</sup> à des fins utilitaires.

Le schéma ci-dessous illustre les démarches que Munby propose de suivre dans la spécification des compétences :

---

<sup>259</sup> Munby, J. (1978) *Communicative syllabus design*. Cambridge, CUP.

<sup>260</sup> Bien que les travaux de Munby concernent la langue anglaise, on peut adapter l'approche à d'autres langues étrangères et en particulier à la langue française.



Démarches de spécification de compétence Munby

Munby présente son modèle d'identification des besoins des apprenants sous forme de questionnaire utilisé comme un guide pour l'identificateur. Des listes de données sont destinées aux responsables de cours fonctionnels à partir desquelles ces derniers peuvent dégager les besoins de communication des apprenants dont ils ont la charge, et déterminer ainsi les contenus d'enseignement/apprentissage. Les listes présentées contiennent des questions concernant l'apprenant, son intention d'utilisation de la langue, la situation dans lesquelles il veut exercer cette langue, etc....

Toutefois bien qu'il englobe des éléments pertinents, le modèle de Munby est critiqué bien qu'il englobe des éléments pertinents. En fait, quatre problèmes sont constamment relevés dès l'élaboration des programmes d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

\* Tout d'abord, le modèle impose une seule façon de choisir les contenus d'une description très fine des situations. Le modèle empêche de déterminer d'autres contenus qui sont tout aussi valables.

\* La réduction de la langue aux fonctions utilitaires n'est pas une raison pour définir le contenu d'enseignement/apprentissage en un seul modèle.

\* Le contenu d'enseignement/apprentissage de la langue fonctionnelle sous forme de listes de structures linguistiques de formules stéréotypées, fixé et limité à partir de l'analyse minutieuse des besoins, risque d'enfermer l'apprenant dans l'usage d'une langue réduite et préfabriquée qui ne correspondra pas à celle réellement utilisée, et surtout qui ne le prépare pas à faire face à l'imprévisible de la communication qui est une des composantes fondamentales de la communication.

\*Un tel système réduit à l'acquisition de contenus linguistiques ne laisse que peu de place à l'exploration par l'apprenant de ses propres stratégies communicatives. Les savoirs et savoir-faire sont ingurgités tels- quels. Ainsi, échappant à tous les critères psychopédagogiques et méthodologiques, ce

contenu est privilégié au détriment de toutes les interactions avec les autres composants du système d'enseignement/apprentissage.

Enfin, pour clore cette revue de quelques instruments possibles (ce ne sont pas les seuls) d'identification des besoins langagiers, nous voudrions signaler le questionnaire proposé par Maurice Aupecle, et qui pourrait, à notre sens, être utilisé, voire adapté aux différents publics sans trop de difficultés.

Les questions modulables pourraient porter sur le comportement langagier attendu de l'apprenant en fin d'apprentissage, notamment, les situations langagières dans lesquelles il sera placé :

*a- L'apprenant : les actes langagiers devant être produit par l'apprenant*

*b- Les motivations à l'apprentissage de la langue étrangère : choix de l'apprenant, contraintes professionnelles, raisons sociales ou culturelles.*

*c- Les situations d'apprentissage : l'apprenant étudiera la langue : où ? quand ? dans quelles conditions ? etc....*

Les réponses à toutes ces questions doivent être vérifiées, pondérées, l'information verbale donnée par les apprenants devant être confrontée avec l'information objective découlant de l'analyse des réalités.

Ces réponses permettront de déterminer les objectifs du cours, notamment de les situer par rapport aux quatre compétences : écouter, parler, lire, écrire.

### **I – 3. Les objectifs de l'analyse des besoins dans le contexte de notre étude**

Dans ce qui précède, nous avons montré que l'analyse des besoins langagiers d'un public identifié peut être considérée comme un indicateur précieux, non seulement par le sujet lui-même mais également pour l'enseignant (ou l'institution) qui, à partir des résultats, pourrait organiser adéquatement ses

enseignements, les objectifs n'en seront que mieux cernés, les activités mieux ciblées et les apprenants plus motivés.

Selon la formule de Jean Pierre Cuq «*le concept d'objectif fait couple avec celui de besoin*»<sup>261</sup>, Daniel Coste, quant à lui affirme que «*les besoins font question, les objectifs sont réponse qui doit être adéquate*».<sup>262</sup>

L'opération d'analyse des besoins doit évidemment consister à recueillir des informations sur le public en question mais également être «*un instrument de prise de conscience et de négociation et... un moyen de sensibiliser aux nouveaux problèmes pédagogiques et didactiques*»<sup>263</sup> pour les divers acteurs de l'éducation : l'étudiant, l'organisme formateur, (l'université) l'organisme utilitaire (entreprises et secteur professionnel), l'organisme préparateur (le système éducatif et plus particulièrement le cycle secondaire).

Concernant l'état actuel de la question sur le campus de Tlemcen, tout reste à faire. C'est pourquoi, même si pour l'instant, l'institution universitaire n'a pas formulé de façon expresse une demande de vérification des compétences langagières des étudiants des filières considérées comme "francophones", même si aucune demande précise d'élaboration de programme n'a été formulée officiellement par les responsables des facultés, départements et filières concernées, même si les spécialistes n'ont pas été sollicités ni invités à réfléchir sur cette question cruciale, notre rôle d'enseignante de français, notre présence constante sur le terrain et notre intérêt pour cette question nous ont déterminée à entreprendre cette analyse.

Le passage d'une logique d'actions générales, périphériques et discontinues à une logique de réponses adaptées à des besoins scolaires et

---

<sup>261</sup> Cuq, J.P. et Gruca, I. op ; cité. pp. 136.

<sup>262</sup> Coste, D. « L'analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes » à propos de quelques enquêtes et quelques programmes didactiques. ELA n° 27. 1977. pp. 57-77.

<sup>263</sup> Cuq, J.P. et Gruca, I. op ; cité. pp. 137.

universitaires sous formes de dispositifs à mettre en place pour le renforcement et la remédiation s'avère aujourd'hui urgent et incontournable.

Il nous semble qu'il n'est plus possible, dans l'état actuel des choses, de faire l'économie de cette démarche de prospection des besoins en langue française de cette frange importante de la population étudiante sur le campus tlemcénien.

## CHAPITRE II : Présentation du cadre de la recherche

Dans le contexte général algérien de scolarisation exclusivement arabophone, la langue française s'achemine vers le rôle de médium d'enseignement scientifique à l'université. En effet, à l'issue des études secondaires, le français n'est plus enseigné pour lui-même mais devient dans de nombreux cursus «une langue pour apprendre d'autres choses»<sup>264</sup> selon l'expression de Gérard Vigner.

### II – 1. Délimitation du lieu

A ce niveau de notre travail, nous proposons de nous intéresser au profil d'un utilisateur, non plus occasionnel, mais "permanent"<sup>265</sup> de cette langue, du moins dans le cadre institutionnel que sont les études technoscientifiques universitaires.

#### II- 1-1. L'université algérienne

L'université, dernier maillon de la chaîne du système éducatif, relève de la mission de service public de l'enseignement supérieur. Etablissement public à caractère scientifique, l'université assume, à ce titre, des missions de formations supérieures ainsi que des missions de recherche scientifique et de développement.

Rappelons que pour la politique algérienne en matière de formation universitaire le maître-mot est la démocratisation<sup>266</sup> et la massification. A la

---

<sup>264</sup> Vigner. G. (1992) « Le français langue de scolarisation » in études de linguistique appliquée. Français, langue seconde n°88. Paris. Didier. Erudition. pp 40.

<sup>265</sup> C'est ce que nous chercherons à vérifier.

<sup>266</sup> Remaoun .N. « Eléments de réflexion sur l'enseignement supérieur en Algérie.» (Meeting du comité scientifique arabe) 14-15 mai 2003. Le Caire.

rentrée universitaire 2006 /2007, l'Algérie, précise Nouria Remaoun<sup>267</sup> a passé le cap du million d'étudiants.

Mais accepter cette massification flatteuse c'est en assumer toutes les conséquences en particulier pédagogiques. C'est d'abord redéfinir les missions de l'enseignement universitaire à tous les niveaux et plus précisément dans le premier cycle, notamment par une concentration des efforts sur l'analyse, la redéfinition et la satisfaction des besoins des étudiants compte tenu des divers profils et ce, principalement pour lutter contre la baisse du niveau général, l'échec et la déperdition particulièrement importants en première année.

## II – 1. 2. L'université de Tlemcen

L'université Abou Bakr Belkaid de Tlemcen (ABBT) est un établissement à vocation d'enseignement supérieur et de recherche créé en 1974.<sup>268</sup>

Les premiers enseignements furent ceux des tronc communs en sciences exactes, en biologie, suivis par ceux de technologie et de médecine, des sciences économiques, juridiques, de lettres arabes et des langues étrangères et encore tout récemment, l'UABBT s'est enrichie d'un département de Traduction. *«La formation technologique, avec l'hydraulique, le génie civil, le génie mécanique, l'électronique et l'architecture marque le début d'une véritable mutation dans la formation supérieure des tlemcéniens»<sup>269</sup>.*

De nombreuses et diverses filières sont régulièrement initiées notamment depuis que l'UABBT a opté résolument pour le système LMD<sup>270</sup>. Le détachement graduel mais sensible des filières dites "traditionnelles" ou classiques et l'adhésion "volontariste" à des formations parfois "avant-

---

<sup>267</sup> Idem.

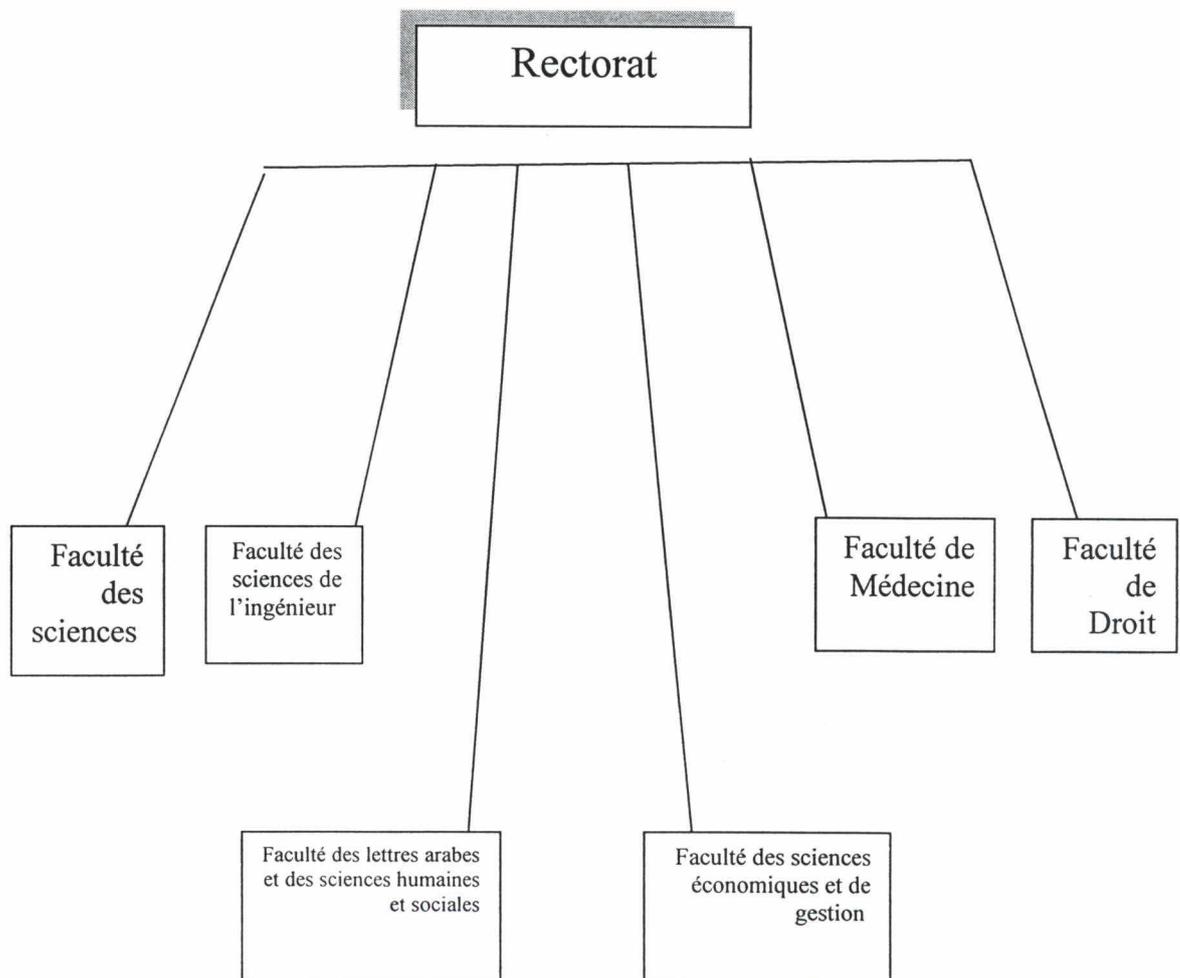
<sup>268</sup> Initialement centre universitaire de Tlemcen (CUT)

<sup>269</sup> Dépliant sur l'UABBT réalisé à l'occasion de son 30<sup>ème</sup> anniversaire.

<sup>270</sup> Licence, Master, Doctorat.

gardistes" prouve que, Tlemcen, pôle universitaire d'extrême ouest algérien inscrit son action dans la globalisation et la mondialisation.

Un aperçu de l'organigramme des formations dispensées à Tlemcen montre à quel point « *l'université Abou Bakr Belkaid, entité nouvelle, riche de cette longue période de maturation et ouverte à de nouveaux défis* »<sup>271</sup> est en passe de devenir un pôle prestigieux de rayonnement scientifique et technique.



<sup>271</sup> Dépliant op. cité.

L'université ABBT comprend donc six facultés chaque faculté compte en son sein un ou plusieurs départements.

1. Faculté des sciences
2. Facultés des sciences de l'Ingénieur
3. Faculté de Médecine
4. Faculté de droit
5. Faculté des sciences économiques et de Gestion
6. Faculté des Lettres, des Sciences Sociales et Humaines

De ces six facultés, les trois premières seulement retiendront notre attention. Les trois autres n'étaient pas (ou très peu) concernées par notre problématique<sup>272</sup>.

## **II – 1. 2. 1. Les formations scientifiques sur le campus tlemcenien**

L'université de Tlemcen propose aux bacheliers des séries scientifiques ou techniques (SNVI, SE, Technologie, etc....) différents régimes d'études.

### **II – 1. 2. 1. 1. Des formations graduées de courte durée**

Le DEUA (diplôme d'études universitaires appliquées) dont la durée du cursus est de six semestres

### **II – 1. 2. 1. 2. Des formations graduées de longue durée**

- Licence « classique » de 4ans
- Diplôme d'études supérieures (DES) 4ans
- Diplôme d'Ingénieur d'état 5ans
- Diplôme d'architecte 5ans
- Diplôme de pharmacien 5ans
- Diplôme de chirurgien - dentiste 5ans

---

<sup>272</sup> L'arabisation de ces filières s'est faite conformément aux décisions précises lors de la 1<sup>ère</sup> conférence universitaire nationale en juillet 1980. Et suite à la publication, en septembre 1980, des textes portant arabisation de la 1<sup>ère</sup> année des sciences sociales, juridiques, politiques, économiques et de l'information (arrêté du ministère de l'enseignement supérieur du 14 sept 1980) l'arabisation des études dans les spécialistes.

➤ Diplôme de docteur de médecine 7ans

## **II – 1. 2. 1. 3. Des formations L.M.D**

Licence Master Doctorat

Certaines formations ancien régime, sont en voie d'extinction (exemples : SETI, chimie industrielle, etc.).

## **II - 1. 3. La faculté de Médecine**

Avec trois formations de longue durée :

La médecine

La pharmacie

La chirurgie dentaire

Nous avons pu contacter les étudiants de première année de chacun des départements à raison de

- 107 étudiants en médecine
- 67 étudiants en pharmacie
- 27 étudiants en chirurgie dentaire

## **II – 1. 4. La faculté des sciences**

\* Au département de Mathématiques :

Filière MI (mathématique/informatique) (LMD) 88 étudiants

\* Au département de Physique

Filière ST (sciences techniques) (LMD) 86 étudiants

\* Au département de Chimie

Chimie industrielle (DEUA) 25 étudiants (cycle court)

\* Au département de Biologie

Biologie (LMD) 52 étudiants

## II – 1. 5. Faculté des sciences de l'Ingénieur

\* Au département d'architecture

Architecture (cycle long) 64 étudiants

\* Au département d'informatique

Informatique (cycle court) 30 étudiants

\* Au département de génie civil

Génie civil (cycle court) 17 étudiants

**Remarque :** tout en essayant de nous intéresser à tous les types de formations supérieures, nous avons tout de même voulu axer davantage notre recherche sur les nouveaux parcours de formation à savoir le système L.M.D, non seulement à cause des principes qui le sous-tendent :

- Mobilité nationale et internationale<sup>273</sup>
- Prise en compte de la diversité des rythmes d'apprentissage de l'étudiant
- Développement de la pluridisciplinarité
- Possibilité d'orientation (ou de réorientation de l'étudiant) en fonction de son projet professionnel ou personnel.

Ce type de parcours de formation qui propose des Unités d'Enseignement (UE) obligatoires et des U.E "libres" intègre l'acquisition de compétences transversales notamment la maîtrise des langues vivantes étrangères et de l'outil informatique qui facilitera la validation des acquis en Algérie et à l'étranger.

Mais aussi et surtout parce que le système LMD tend à se généraliser sur l'ensemble du campus tlemcénien et aussi à l'échelle nationale.

---

<sup>273</sup> Donc nécessité de maîtriser la langue étrangère en usage dans le pays

## II – 2. Délimitation de la population- cible

Nous avons fait le choix d'effectuer notre enquête auprès d'une population d'étudiants algériens détenteurs d'un baccalauréat scientifique et en primo inscription dans les trois facultés scientifiques du campus tlemcénien.

### II – 2. 1. L'échantillonnage

La validité de l'échantillon repose sur le fait que la totalité de ces néo étudiants :

- A suivi la même formation pré graduée (lycée ou technicum) tant scientifique que littéraire et linguistique avec les mêmes moyens didactiques et dans les mêmes conditions.
- Est inscrite depuis à peine un semestre en 1<sup>ère</sup> année universitaire
- Est appelée à poursuivre durant tout le cursus universitaire, une formation scientifique quasiment en français.
- La maîtrise de cette langue, désormais médium d'enseignement universitaire devrait par conséquent être considérée comme un préalable sans lequel aucune formation ne peut-être envisagée, du moins une formation de qualité

La sélection de ces étudiants est donc sous-tendue par le choix d'orientation qui les a menés à s'inscrire dans l'une des filières scientifiques proposées par l'UABBT.

Nos trois publics sont des étudiants de première année de

- la faculté de médecine
- la faculté des sciences
- la faculté des sciences de l'ingénieur
-

## II – 2. 2. Remarques concernant la sélection et le choix des filières

- En ce qui concerne **la faculté de médecine**, nous avons pu rencontrer un nombre important de néo étudiants dans les trois filières existantes :
  - Médecine 107/200
  - Pharmacie 67/77
  - Chirurgie dentaire 27/40
- Le pourcentage, toutes filières confondues avoisine les 73%

### \* **La faculté des sciences**

- M.I (Mathématiques Informatique) 86/101
- S.I (Sciences /Technique) 88/100
- Chimie 25/25
- Biologie 52/64

Le nombre de filières étant très grand dans cette faculté, nous avons limité notre recherche aux quatre départements signalés ci-dessus.

Le pourcentage atteint dans ces quatre formations est d'environ 69%

### \* **La faculté des sciences de l'Ingénieur**

- Architecture 64/106
- Génie civil 17/39
- Informatique 30/34

Parce que les étudiants sont moins nombreux dans ces filières, la population ciblée a été plus facilement abordée.

Nous n'avons rencontré aucune difficulté avec ces étudiants, qui se sont prêtés docilement à notre enquête. Nous avons eu de la chance de rencontrer la quasi- totalité des étudiants soit 89%.

### II - 2. 3. Le profil de la population ciblée

Ces trois publics peuvent paraître disparates au premier abord. Il s'agit pourtant de publics<sup>274</sup> aux profils comparables. Du moins, en ce qui a trait à leur affiliation de base : ce sont tous des bacheliers scientifiques (SNV, SE, Technique...) inscrits depuis quelques mois en première année universitaire. Toutefois, une observation plus fine révèle que ces étudiants présentent des dissemblances et des différences.

Rappelons, qu'en Algérie les études universitaires sont sélectives non à partir des concours ou tests d'évaluation mais en fonction des résultats obtenus au baccalauréat. La moyenne générale et donc la mention correspondante (Passable, Assez bien, Bien, Très bien), puis les notes obtenues dans les matières dites essentielles déterminent les possibilités d'inscription ou non dans une filière donnée.

La note en français est rarement déterminante ou considérée comme un critère de sélection. Cependant, il arrive que l'on examine les résultats obtenus en français<sup>275</sup> lors d'une demande de recours ou de transfert sollicitée par l'étudiant lui-même, notamment quand celui-ci émet le vœu d'être orienté vers une filière scientifique 'francophone'.

En définitive, la totalité de ces étudiants scientifiques "francophones"<sup>276</sup> de première année, constituent bien d'un point de vue sociolinguistique une 'population-clé'. L'observation et l'examen des attitudes et des représentations pourraient être édifiantes en termes d'état de sécurité ou d'insécurité linguistique, lequel détermine leurs capacités ou leurs difficultés à suivre ces formations scientifiques tellement prisées par les jeunes algériens. A ce titre, cette population-clé constitue un sujet d'étude pertinent et d'actualité compte tenu, aujourd'hui de la mondialisation, de la généralisation programmée

<sup>274</sup> Le terme « public » est employé dans ce travail en tant que synonyme de « population » ou de « groupe »

<sup>275</sup> Nous avons eu, ces dernières années à faire subir des tests de niveau de maîtrise du français à ces étudiants. Les « tests » se limitant le plus souvent à une simple dictée et à un entretien d'une dizaine de minutes portant sur la motivation de l'étudiant pour la filière, objet du recours.

<sup>276</sup> Francophones, le plus souvent malgré eux.

du système LMD et son corollaire : la mobilité à l'échelle nationale ou internationale des étudiants.

Néanmoins si plusieurs publics appartenant à différentes facultés et diverses filières ont été visés, c'est non pour être « étudiés » séparément, mais au contraire pour être intégrés dans un seul et même contexte, celui des **études scientifiques à l'université de Tlemcen** pour une population de jeunes bacheliers arabophones et dont le nouveau médium d'enseignement est la langue française. Contrairement aux autres étudiants des autres facultés qui, eux, continuent à bénéficier de formations spécialisées dans leur première langue<sup>277</sup> d'enseignement : l'arabe.

### **II – 3. Délimitation des dates de l'enquête**

Le premier semestre de la première année universitaire est une période particulièrement déterminante, c'est en effet, à partir de ce qui aura été fait (ou non) en matière de réajustements notamment linguistiques mais aussi scientifiques que l'étudiant 's'armera' (ou non) des savoirs, savoirs faire et savoir-être nécessaires à sa nouvelle formation.

C'est, à ce moment que se produisent les différences notables en matière d'encadrement et de prise en charge pédagogique et scientifique, de comportements langagiers et discursifs etc. ...

C'est ce qui explique le choix de la fin du premier semestre pour faire notre enquête. Le questionnaire comme les entretiens que nous avons eu avec quelques étudiants et certains de leurs enseignants de façon tout à fait informelle, venant à point nommé, les uns et les autres commençant à se connaître pouvaient nous fournir les enseignements qui nous intéressent.

Nous avons donc, réalisé notre enquête auprès des étudiants de première année scientifique de l'UABB de Tlemcen promotion 2006/2007 à la fin du 1<sup>er</sup> semestre soit en février 2007.

---

<sup>277</sup> Des filières en sciences économiques et de gestion, sciences commerciales etc. ... commencent à introduire graduellement le français et / ou l'anglais comme médium d'enseignement.

## **CHAPITRE III : Les démarches de Recueil des données**

Dans le cadre de cette recherche, nous avons privilégié deux modes d'investigation. Le premier, de type informel et empirique basé sur l'observation directe du terrain ainsi que l'exploration de la documentation concernant les différentes facettes de notre problématique. Cette première étape nous a fourni les éléments préalables (délimitation de la population, contextes sociolinguistique, didactique, situation, problèmes, etc. ...) à la mise en route de la deuxième étape qui sera l'occasion de vérifier nos hypothèses de départ.

Dans ce chapitre, nous nous attacherons donc à exposer nos démarches de recueil des données ainsi que l'analyse et les résultats de celles-ci.

### **III - 1. Recueil des données par l'observation de la population-cible**

Nous avons visité à plusieurs reprises ces étudiants lors des CM et des T.D. Pendant ces visites nous avons pu observer les activités réelles et les comportements des étudiants et de leurs enseignants. Les interactions entre les uns et les autres.

#### **III – 1. 1. Les raisons du choix de cette démarche**

L'observation directe :

- nous a permis de rencontrer personnellement la population ciblée ;
- nous a donné la possibilité de forger notre propre opinion vis-à-vis du niveau de maîtrise langagier réel des différents acteurs (étudiants et enseignants);
- nous a guidé dans l'élaboration des autres démarches de recueil de données (les entretiens, les questionnaires).

### III – 1. 2. Elaboration de la grille d'observation

Lors de nos différentes visites ; nous nous sommes attachée à observer les points suivants :

- Les activités de l'enseignant (son discours, sa méthode, la fréquence des interactions avec son auditoire, sa disponibilité à expliquer, traduire, reformuler etc., son débit, sa prononciation, sa formulation)
- La motivation des étudiants leurs interactions, la langue utilisée...
- Impressions diverses concernant les difficultés de l'étudiant face :
  - à la discipline
  - à la langue médium d'enseignement
  - au rythme de l'enseignant

Pour éviter des redites, nous avons regroupé nos observations sous forme de tableau. Rappelons que cette démarche s'est étalée sur une période de quatre semaines à raison de deux visites par jours, pendant trois jours. Nous avons ainsi pu assister dans 14 filières<sup>278</sup> différentes à 14 cours de première année avec 12 enseignants différents<sup>279</sup>.

<sup>278</sup> Lors de ces visites, l'ensemble des filières ciblées a été observé au niveau des trois facultés. Nous avons inclus dans cette enquête quatre autres filières (hydraulique- SETI- Agronomie et Génie Mécanique), non sollicitées pour le questionnaire mais concernées tout de même par notre problématique.

<sup>279</sup> 2 enseignants assurent le même cours pour deux filières dans la même faculté.

Motifs de l'observation	Remarques générales
Les étudiants écoutent l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les étudiants sont attentifs au discours du professeur.</li> <li>- le silence s'installe dès la prise de parole de l'enseignant.</li> </ul>
Les étudiants prennent des notes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la majorité des étudiants prennent des notes (rares sont ceux qui n'écrivent pas).</li> <li>- nous avons questionné un étudiant qui ne prenait pas de notes. Il nous a dit qu'il n'arrive pas à suivre et qu'il préfère écouter et reprendre par la suite les notes de ses camarades.</li> </ul>
Les étudiants répondent aux questions	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les interventions sont peu fréquentes.</li> <li>- ce sont toujours les mêmes qui posent des questions ou demandent plus d'explications non seulement pour eux-mêmes, mais ils parlent souvent au nom de leurs camarades. (certains étudiants nous ont avoué ne pas oser questionner le professeur car il ne maîtrise pas la langue française).</li> </ul>
Les étudiants demandent des explications	
L'enseignant s'adresse aux étudiants pour les inviter : <ul style="list-style-type: none"> <li>- à participer</li> <li>- à répondre aux questions posées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 4/12 enseignants font le cours sans jamais solliciter leurs étudiants.</li> <li>- 7/12 posent des questions régulièrement mais n'attendent presque jamais les réponses et donnent les réponses eux-mêmes aussitôt.</li> <li>- 4/12 insistent constamment sur la participation des étudiants, les sollicitent, les interpellent nominativement.</li> </ul>
L'enseignant : <ul style="list-style-type: none"> <li>a- utilise le français exclusivement</li> <li>b- alterne français et arabe</li> <li>c- donne des explications en arabe, écrit en français.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a- 4/12</li> <li>b- 5/12</li> <li>c- 3/12</li> </ul>

**Tableau 1 : grille d'observation**

L'analyse de cette grille nous donne déjà à constater la faible intervention du néo-étudiant lors des cours magistraux. Le malaise, en terme de comportement discursif saute aux yeux. Il s'agit donc maintenant de vérifier ces observations partielles par des investigations profondes, en particulier par le biais du questionnaire.

### **III – 2. Choix de la démarche de recueil de données par questionnaire**

A la lumière des caractéristiques sociolinguistiques, culturelles et didactiques que nous nous sommes efforcée de présenter dans la 1<sup>ère</sup> partie, il nous paraît indispensable de poursuivre nos investigations par l'analyse des besoins en langue française de la population ciblée.

Pour ce faire, nous nous sommes efforcée d'appliquer un mixage des méthodes que nous avons présentées précédemment, en fonction de ce qui nous a semblé essentiel et pertinent.

Dans cette optique, nous avons privilégiée l'enquête par questionnaire. Rappelons d'abord que « *une enquête est une recherche méthodologique reposant notamment sur des questions et des témoignages* » (Le petit Robert 1999).

Dans le cadre d'enquête, l'outil le plus couramment utilisé reste le questionnaire.

Pour Gravel (1979) :

*«un questionnaire standardisé est défini comme un formulaire où les questions sont évidemment formulées à l'avance mais, qui selon le cas, donne au questionné le choix entre un nombre limité de réponses (questions fermées) ou toute l'attitude pour répondre à sa guise*

(questions ouvertes) ou encore, offre ces deux possibilités à la fois (questions mixtes) »<sup>280</sup>.

Néanmoins, quelque soit le type de questions, l'essentiel reste, bien entendu la qualité du questionnaire. En effet, la rédaction des questions doit faire l'objet d'une attention particulière (questions claires et précises) pour éviter des réponses vagues, imprécises ou mal à propos.

C'est pourquoi, afin d'en faciliter la compréhension, nous avons accordé un soin particulier à la rédaction de notre questionnaire<sup>281</sup>. Non seulement, nous avons veillé à éviter les questions trop longues, mais nous nous sommes efforcée d'utiliser le langage le plus simple, l'adaptant autant que possible au niveau de la population questionnée.

Malgré cela certains enquêtés ont montré des signes d'incompréhension perceptibles :

\* par le fait qu'ils ont posé, des questions du type que veut dire :

- « *cursus* »
- « *Rédiger* »
- « *reformulent* »
- « *intervenir* »
- « *simplifier* »

(termes que nous avons, pourtant eu la prudence d'expliquer lors de la remise de questionnaire !)

\* Par leurs réponses en décalage avec les questions, ou simplement par l'absence de réponses. Nous avons obtenu ces types de réponses : « je sais pas », « rien », « j'ai pas compris ».

Pourtant, présentant ces difficultés, nous avons limité les questions au nombre de 10 questions fermées relativement courtes et précises et une question

---

<sup>280</sup> Gravel, R.J. « Guide méthodologique de la recherche ». Les presses Universitaires du Québec. 1979 pp 10

<sup>281</sup> Annexe n° 1

ouverte, sachant que plus le nombre de questions notamment fermées, est élevé plus il y a risque que l'enquêté :

- donne des réponses erronées
- ne répond pas
- répond n'importe quoi

Ce qui est de nature à fausser les résultats de l'enquête. D'autre part, concernant les questions ouvertes, celle-ci ont l'avantage de fournir des réponses plus riches et donnent selon François De Singly (1992) « *plus d'informations sur les pratiques ou sur les représentations* »<sup>282</sup>. Cependant, elles risquent, aussi d'inquiéter, de décourager et de déconcentrer l'enquêté voire même de l'agacer.

### III - 2. 1. Elaboration du Questionnaire

Néanmoins pour que notre questionnaire réponde aux normes requises, nous nous sommes efforcés d'appliquer les règles de présentation et d'élaboration d'un questionnaire comme le veut l'usage. Nous avons ainsi organisé le questionnaire en deux parties :

- Une première rubrique consacrée aux déterminants sociaux,
- Une seconde partie présentée sous forme de questions sollicitant des informations et des opinions.

### III - 2. 2. Présentation du Questionnaire

Le questionnaire élaboré à partir d'un mixage de modèles théoriques conçus par Daniel Coste, Oud de Glas, Maurice Aupecle... comporte 10 questions fermées. La 11<sup>ème</sup> et dernière question ouverte tient lieu de « test » d'évaluation linguistique.

Le questionnaire comporte plusieurs chapitres :

Chapitre 1 : Cette première partie est réservée à l'identification des informateurs avec les rubriques :

---

<sup>282</sup> De Singly, F. L'enquête et ses méthodes : le questionnaire. Nathan. Paris. pp 63 1992

- 1 { \* Faculté
- \* Département
- \* Filière
- 2 \* âge
- 3 \* sexe
- 4 \* lieu de résidence

Si les rubriques 1 et 4 sont incluses dans ce questionnaire à titre indicatif et aussi pour contrôle de l'appartenance effective des divers groupes enquêtés aux filières scientifiques, les rubriques 2 et 3, par contre, nous fournissent des données pertinentes et significatives sur le profil de la population concernée (âge et sexe).

**Chapitre 2:** Cette deuxième rubrique est relative au baccalauréat. Quatre renseignements y sont sollicités :

- 1 { \* L'année d'obtention du baccalauréat
- \* L'option du baccalauréat
- 2 { \* La moyenne obtenue au baccalauréat
- \* La note de français obtenue au baccalauréat

Si la rubrique 1 constitue un moyen de vérification de l'origine scolaire des candidats et donc de leur profil scientifique ou autre (littéraire, technique...), la rubrique 2 est par contre très importante, puisqu'elle nous permet de confronter la note obtenue en français avec la conformité (ou non-conformité) des représentations de l'étudiant quant à son niveau de maîtrise de la langue française. Autrement dit, la rubrique 2 confirmera ou infirmera la réponse à la question 5.

Elle nous permettra également de vérifier jusqu'à quel point cette note reflète le niveau réel de l'étudiant d'après les réponses à la question ouverte 11.

**Chapitre 3 :** Ce chapitre est constitué de 10 questions fermées ou à choix multiples. Ces questions sont élaborées dans le but de vérifier nos impressions premières, de les recouper avec nos propres observations et aussi pour obtenir des informations que nous n'avions pas en totalité.

- **La question 1 :** relative aux choix des études devrait-nous fournir des informations concernant les conditions d'entrée à l'université, compte tenu de la série du baccalauréat, des notes obtenues et des conditions parfois drastiques d'accès à certaines filières très convoitées mais réservées aux meilleurs lauréats.
- **La question 2 :** abordant le volet de la langue d'enseignement, vise à vérifier si l'étudiant nouvellement inscrit a bien été informé du statut que revêtira désormais la langue française durant son cursus universitaire (les renseignements obtenus sont significatifs !)
- **La question 3 :** nous donne à vérifier notre hypothèse principale à savoir : la langue est-elle source de difficultés et d'échec ? du moins, l'étudiant en est-il conscient ?
- **La question 4 :** soulève un problème relatif aux stratégies pédagogiques, didactiques et linguistiques des enseignants face aux déficits langagiers de leurs nouveaux étudiants. Cette question nous permet de vérifier ce que nous avons nous même observé de visu à l'occasion de nos visites dans les départements en question (peut-être pensions-nous que notre présence dans les amphithéâtres a pu "obliger" certains enseignants à un comportement plus nuancé, plus "patient" peut-être se sont-ils efforcés, en notre présence de déployer plus d'efforts pour : traduire- reformuler- répéter- écrire les mots nouveaux...)
- **La question 5 :** examine les appréciations des étudiants enquêtés en ce qui concerne leur propre niveau de maîtrise de la langue française, comment jugent-ils leur niveau au regard de ce qu'il est censé leur permettre de faire à l'université ?

- **La question 6** : vise une auto évaluation de la fréquence d'utilisation du français par cette catégorie d'étudiants.
- **La question 7** : permet de préciser les habilités langagières des étudiants. Les cinq rubriques proposées visent les quatre compétences : compréhension et expression orales et écrites (écouter/ parler/ lire / écrire) du moins selon les évaluations des enquêtés.
- **La question 8** : soulève les conséquences possibles de la non maîtrise du français par les étudiants : tel l'abandon ou le changement de filière.
- **Les questions 9 et 10** : posent le problème des remédiations prévues par l'administration et/ ou les programmes respectifs. Les cours de français quand ils existent, sont-ils bénéfiques et répondent-ils vraiment aux besoins de ces néo étudiants ?
- **La question 11** : cette question ouverte, sollicitait des opinions à valeur indicative sur la manière de gérer, en priorité, ce handicap.

En réalité, cette dernière question devrait nous fournir un échantillon de la langue utilisée par la population en question (du moins un petit aperçu de leur compétence scripturale). A ce titre, elle nous a donc servi de test.

Toutefois, notre objectif, à travers ce questionnaire, était moins d'évaluer de façon systématique le niveau de maîtrise de la langue française par les nouveaux étudiants que de vérifier les informations informelles que nous possédions à ce propos.

Le questionnaire proposé à un grand échantillon de cette population estudiantine se voulait être une sorte de «*baromètre linguistique*»<sup>283</sup>, car les renseignements et autres données empiriques dont nous disposions pouvaient être entachés de parti pris, de préjugés ou même de fausses informations. Il nous a donc fallu pour bien centrer notre problématique, vérifier l'état des lieux de la question. On peut donc considérer ce questionnaire comme un instrument de

<sup>283</sup> Expression empruntée à Ledegen, G. : « le Bon français » les étudiants et la norme linguistique l'Harmattan. Paris. 2000.

vérification d'une situation que tout le monde connaît, dont tout le monde parle, qui est évoquée en de multiples circonstances (comités pédagogiques, délibérations, soutenance de mémoire, etc. ..) mais qui n'a jamais fait l'objet d'une prise en charge réelle. Cette première recherche, unique en son genre sur les campus de Tlemcen en mettant le doigt directement, "sur la plaie" pourrait, peut-être, servir de déclic. Ainsi l'ampleur du désastre, s'il était avéré appellerait la réaction des responsables et l'obligation et l'urgence des actions de remédiations.

### **Précisions concernant la question 11**

Les réponses à cette dernière question, devait, en principe, nous fournir des données objectives (même si elles sont partielles) sur la maîtrise du français par les nouveaux étudiants. En particulier, elles devaient nous renseigner sur leur capacité à produire un discours sur un sujet donné, à expliquer un point de vue, à argumenter etc...

Certes, analyser le discours ordinaire de cette population peut sembler inadéquat et sans intérêt alors qu'on s'intéresse à leur langue d'étude.

Le choix d'observer un échantillon du discours en langue française de cette population trouve sa justification dans la récurrence d'un phénomène que nous observions depuis plusieurs années déjà sur le campus universitaire (toutes filières confondues) : les néo étudiants n'interviennent pratiquement jamais, en français, pendant le cours.

Durant les séances de TD ou de TP, ils ont tendance, pour les plus hardis, à utiliser l'arabe plus souvent que le français.

A l'écrit, l'orthographe du lexique spécialisé ne semble pas poser problème puisque les enseignants dans leur grande majorité, l'écrivent au tableau. Par contre, les cours (voir annexe n° 4 et 5) sont truffés de mots usuels mal orthographiés, de 'vide', de fautes de morphosyntaxe, de phrases écrites en arabe etc... Le problème stylistique ne peut être évalué, les étudiants n'écrivent

que ce que l'enseignant dit ou dicte<sup>284</sup>. Par le biais de cette 11<sup>ème</sup> question, l'occasion leur est offerte de s'exprimer en français !

### III – 2. 3. Les conditions de l'enquête

En outre le choix de ce questionnaire trouve sa justification dans des raisons d'ordre pratique. En effet, pour toucher plusieurs centaines d'étudiants disséminés à travers le campus immense de l'université de Tlemcen réparti sur plusieurs sites différents, très éloignés les uns des autres :

- Site d'Imama
- Site de Bel Horizon
- Site de Chetouane
- Site « caserne Miloud »

Il fallait donc une grande mobilisation, toucher un grand nombre de départements, obtenir les autorisations, organiser les plannings pour rencontrer les étudiants et après cela, convaincre ces derniers à se soumettre au questionnaire et pour quelques uns d'entre eux aux entretiens. Leurs demander de répondre à ces 11 questions était très souvent perçu comme un dérangement, une perte de temps, une inutilité (« *chkil* », disaient certains).

Aussi, avons-nous pensé que ces 11 questions étaient suffisantes pour obtenir les renseignements que nous cherchions sans indisposer ces jeunes et sans abuser de leur temps et de leur patience.

En effet, si les 10 premières questions nécessitent peu d'effort, quoique..., la dernière, en revanche, demandait plus de concentration.

*Conclusion* → *Chapitre I*  
Il nous a fallu, d'ailleurs, à chaque fois, expliciter patiemment, mettre en confiance, les informateurs, les assurer qu'il ne s'agissait aucunement d'un test qui risquait de les pénaliser etc. Malgré toutes ces précautions, une

---

<sup>284</sup> Le cahier de cours et parfois des copies d'examen que nous demandions aux étudiants et parfois aux enseignants sont « pauvres » en commentaires, notes personnelles, remarques, etc.

proportion<sup>285</sup> importante a refusé de se soumettre au questionnaire, a déchiré le questionnaire ou l'a remis à moitié rempli ou complètement vide.

De plus, même les étudiants qui se sont soumis docilement à ce questionnaire ont pu donner des réponses déformées, stéréotypées trahissant ainsi le désir conscient ou inconscient de se conformer aux normes. Ils ont pu vouloir donner une bonne image d'eux même, ne pas dire qu'on est "bon" ou "mauvais" mais se conformer de préférence dans le confortable et anonyme "moyen" "un peu" "parfois" etc. Ainsi, la fréquence d'utilisation de la langue française qu'ils se reconnaissent, la compétence qu'ils revendiquent comme étant la leur n'est pas toujours confirmée par le truchement d'observations directes (entretiens, copies d'examen, notes de cours...)

En fait, c'est seulement quand ils ne se sentent pas observés qu'ils trahissent leurs attitudes et leurs réelles compétences. Donc, connaissant les variations de jugements individuels concernant leurs propres niveaux, nous pensons que la prudence est de mise car selon Maury de ce que l'on retiendra des réponses et appréciations « *l'ensemble de la chaîne sera affectée* »<sup>286</sup>. En effet, l'analyse d'une situation et les propositions de remédiations n'ont d'intérêt que si le diagnostic est fiable.

### III – 3. Recueil des données par les entretiens avec les étudiants

Les entretiens semi- formels que nous avons eu avec 15 étudiants, toutes filières confondues, et qui ont duré une trentaine de minutes nous ont causé quelques difficultés : Les étudiants qui ont bien voulu se soumettre à ce deuxième questionnaire étaient très peu nombreux (prétextant le manque de

---

<sup>285</sup> Seuls les étudiants présents en séance de cours où nous nous sommes rendus ont pu être questionnés. Dans certains cas (notamment en médecine, des étudiants ont quitté la salle). Toutefois, et les enseignants nous l'ont confirmé, nous avons à chaque fois, ce profil type des étudiants qui assistent avec plus ou moins de régularité (le même pourcentage et plus ou moins les mêmes individus. D'autre part, la personnalité de l'enseignant (sévère, laxiste, permissive...) n'est elle pas aussi responsable de la présence ou de l'absence des étudiants ? Rappelons que le règlement universitaire ne fait pas obligation aux étudiants d'être présents aux C.M. ; dans ce cas, une question se pose, est-ce les meilleurs ou les moins bons qui sont les plus assidus ?

<sup>286</sup> Maury. C. « Apprendre l'anglais aux ingénieurs » in les dossiers du C.E.F. Juillet 1989. pp. 80.

disponibilité) mais nous avons eu le sentiment que certains étaient mal à l'aise ou craignait qu'on leur tient rigueur de leur propos, propos d'ailleurs, très souvent exprimés en arabe dialectal, ou en un mélange arabe/ français malgré la consigne qui leur a été donnée au début de l'entretien de n'utiliser que la langue française.

Les entretiens avec les enseignants ont été beaucoup plus faciles. Parfois débordant même le cadre de l'enquête.

### **III – 3. 1. Le contenu des entretiens**

Au cours de ces entretiens, nous avons sollicité les différentes compétences des étudiants, en particulier. Les compétences discursives et langagières. Il a été demandé aux étudiants de parler :

- De leurs nouvelles études respectives
- Des difficultés liées à leur formation
- De leur rapport aux savoirs disciplinaires et au médium d'enseignement : la langue française.

Globalement, nous avons repris les questions (du questionnaire) 2-3-4-7...

### **III – 3. 2. Méthode de traitement des données**

Dans un premier temps, nous avons transcrit toutes les interventions des étudiants :

Questions	Réponses des étudiants
Question 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- non, je savais pas,</li> <li>- j'étais pas sûr.</li> <li>- je savais, ma sœur étudie l'architecture</li> <li>- le prof de sciences (des cours<sup>287</sup>) nous l'a dit</li> <li>- mes amis m'avaient prévenu...</li> <li>- nous, on avait pas de prof de français en 3<sup>e</sup>. A.S.</li> </ul>
Question 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oui (6), beaucoup (1) je comprends rien (1)</li> <li>- Un peu (4) ça va (2) les profs parlent trop vite (1)</li> </ul>
Question 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- notre prof explique en arabe pour nous aider (2)</li> <li>- il fait son cours et il s'en va, point (3)</li> <li>- il parle trop vite avec des mots qu'on comprend pas (2)</li> <li>- il nous donne des polycopés mais on comprend rien</li> <li>- il écrit au tableau les mots difficiles (3)</li> <li>- il n'aime pas répéter (2)</li> </ul>
Question 7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- je comprends, un peu mais j'ai peur de répondre</li> <li>- je ne peux pas m'exprimer en français, je sais pas cette langue.</li> <li>- je comprends quand le prof parle lentement.</li> <li>- je réponds mais je suis pas sûr que c'est juste ; la dernière fois, j'ai tout écrit, le prof m'a donné 4/20</li> <li>- sur mon cahier, j'écris en arabe</li> <li>- l'exposé : - c'est internet,</li> <li style="padding-left: 40px;">- c'est ma mère qui me fait mes exposés,</li> <li style="padding-left: 40px;">- c'est le travail de l'année dernière.</li> </ul>

**Tableau 2 : grille d'observation**

<sup>287</sup> Des cours particuliers pour la préparation au baccalauréat

### III – 3. 3. Grille d'analyse :

Nous avons, à travers ces réponses, cherché d'abord à obtenir les avis des étudiants eux même :

- ❖ Sur les difficultés qu'ils rencontrent en matière de langue d'enseignement.
- ❖ Sur les conditions d'apprentissage des disciplines scientifiques
- ❖ Sur les moyens mis en œuvre par les enseignants concernés pour pallier aux insuffisances de compréhension de leurs étudiants.

Mais, essentiellement ces réponses nous ont servi à nous faire une idée plus précise sur les représentations des étudiants concernant le français, leur nouveau médium d'enseignement.

En effet, ces représentations sont, comme le signale Louis- Jean Calvet, *«destinées à rendre compte de la façon dont les locuteurs, individuellement et collectivement, perçoivent leurs pratiques et celles des autres»*<sup>288</sup>.

Globalement, les étudiants expriment un malaise vis-à-vis de leur langue d'étude. Ils sont également plutôt sceptiques quant à la disponibilité de leurs enseignants à tenir compte de ce handicap et à le prendre en charge.

### III - 4. Recueil des données par les entretiens avec les enseignants

Les entretiens que nous avons réalisés, de façon informelle avec huit enseignants<sup>289</sup> nous ont permis d'obtenir les points de vue des enseignants sur la question des besoins langagiers de leurs étudiants.

Ces entretiens se sont déroulés dans les différents départements « à bâtons rompus ». Nous n'avons pas posé de questions précises. Nous avons seulement aiguillé les enseignants sur notre problématique.

---

<sup>288</sup> Calvet. L.J. « Pour une écologie des langues du monde » Plon. Paris. 1999. pp. 16.

<sup>289</sup> les huit enseignants que nous avons abordés enseignent les modules obligatoires de tronc commun, à savoir la physique pour la Faculté de Médecine et de sciences et les Mathématiques/ ou physique pour celle des sciences de l'Ingénieur.

Ces entretiens nous ont permis de connaître leur point de vue et d'apprécier leurs positions, leurs idées constructives dans la résolution des difficultés rencontrées par leurs étudiants pendant leurs propres cours et TD.

Il est important de signaler que nous avons limité volontairement notre enquête aux seuls enseignants de mathématiques et/ou de physique. Disciplines scientifiques inscrites dans tous les débuts des cursus sans être des disciplines de spécialité (la première année étant en général un tronc commun où sont prévues des matières scientifiques de base telles les mathématiques, physique, chimie, biologie, etc.).

### **III - 4. 1. Le traitement des données**

Nous avons adopté la même méthode que celle utilisée pour les étudiants. Nous avons ainsi regroupé sous forme de tableau : les appréciations des enseignants concernant le français de leurs étudiants et leurs propositions pour résoudre les difficultés à leur niveaux et au niveau des remédiations.

Questions	Regroupement des réponses
Ce que pensent les enseignants du français des étudiants	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nul !</li> <li>- ils ne savent rien !</li> <li>- je me demande s'il faut continuer à enseigner en français !</li> <li>- ils ne me comprennent pas</li> <li>- je suis déboussolé</li> <li>- c'est foutu</li> <li>- j'ai perdu mon français avec eux !</li> <li>- d'année en année, ça se dégrade. Où va-t-on ?</li> </ul>
Leurs propres actions de remédiation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- je fais ce que je peux !</li> <li>- j'essaye de traduire</li> <li>- je simplifie au maximum, même ça, ce n'est pas suffisant !</li> <li>- on ne peut tout de même pas, tout simplifier</li> <li>- et après ?</li> <li>- j'écris tout au tableau</li> <li>- je leurs donne des polycop</li> <li>- je suis obligé d'expliquer en arabe</li> <li>- j'utilise tantôt l'arabe tantôt le français</li> <li>- c'est vraiment très difficile</li> </ul>
Avis et propositions de remédiation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- c'est un problème très grave</li> <li>- l'Algérie doit vraiment s'atteler à ce problème sérieusement</li> <li>- tout vient de l'éducation scolaire, elle n'a pas joué son rôle</li> <li>- le lycée n'a pas fait son travail</li> <li>- c'est un problème de volonté de l'étudiant</li> <li>- les étudiants ne veulent ni apprendre, ni chercher, ni faire des efforts « laissez les tranquilles » [ khalihoum tranquilles !] Que voulez-vous faire ?</li> <li>- ils ont besoin de vrais cours de français technique</li> <li>- le prof de français devrait assister au cours de physique, pour qu'il sache où il y a problème !</li> </ul>

**Tableau 3 : grille d'observation**

**N.B :** sur ce dernier point, les enseignants sont intarissables et font des propositions qui ne manquent ni de pertinence ni d'originalité (voir dernières propositions) .

**Remarques :**

Globalement, les enseignants déplorent les difficultés discursives de leurs nouveaux étudiants. Ils se plaignent également beaucoup de leur manque de volonté et de rigueur.

Ils ont aussi souligné les difficultés éprouvées par les étudiants à réaliser certaines opérations telles que :

- distinguer l'essentiel de l'accessoire ;
- hiérarchiser les informations ;
- analyser ;
- comparer ;
- démontrer ;
- utiliser le bon concept (ne pas confondre le sens ordinaire du sens disciplinaire) ;
- maîtriser les notions abstraites.

A partir de ces constatations, nous posons comme hypothèses que les compétences langagières et discursives des étudiants en sciences, ne correspondent pas à celle supposées acquises. Les besoins et exigences d'un français occupant le rôle de medium d'enseignement universitaire ainsi que les attentes institutionnelles découlant de ces exigences confinent les nouveaux étudiants dans une position inconfortable. L'analyse de leurs besoins par le biais d'un questionnaire est alors une étape importante vers la mise en place de remédiation appropriée.

## CHAPITRE IV : Traitement du questionnaire

Le traitement du questionnaire s'est déroulé en deux étapes : d'abord les dix questions fermées ensuite la onzième et unique question ouverte.

### Les questions fermées :

- Dans un premier temps, nous avons analysé globalement les réponses, nous avons ensuite, dégagé les fréquences pour chacune des 10 questions.
- Un regroupement des réponses a précédé le calcul en termes de pourcentage des différentes séries de résultats.
- Nous avons cherché à affiner ces résultats en croisant les données statistiquement.
- Puis nous avons procédé à une synthèse des résultats.

### La question ouverte

La caractéristique des questions ouvertes étant d'inviter les questionnés à exprimer leurs opinions, à faire des propositions, la question n°11 tout en nous donnant à observer un « échantillon » de langue produit par l'étudiant, nous a permis d'évaluer le degré de maturité de celui-ci.

Cette dernière question donnait l'occasion à ces jeunes d'exercer, comme dit Alain Coulon, leur « *métier d'étudiant* ». autrement dit, d'être, non plus des apprenants « *captifs* »<sup>290</sup> selon l'expression de Fisher (1998) mais des étudiants « *demandeurs* »<sup>291</sup> exprimant, certes parfois avec maladresse, leurs attentes vis-à-vis de leurs enseignants et/ou de l'institution dont ils dépendent.

---

<sup>290</sup> Fisher. D. « La France d'en face. » Edition Robert Laffont. Paris.1998

<sup>291</sup> Demandeurs de remise à niveau, de prise en charge pédagogique, de changement....

#### **IV - 1. Résultats du dépouillement du questionnaire**

Que nous apprennent les réponses fournies par les étudiants ? Dans un premier temps, nous nous attachons à proposer un récapitulatif général en deux étapes : le premier concernant l'identification des informateurs et le second relatif aux fréquences des réponses aux 10 questions par affiliation (voir annexe2).

##### **IV – 1. 1. Identification des informateurs**

Cette partie visant à recueillir tous les renseignements utiles à la compréhension des déclarations ultérieures des étudiants comprend des renseignements d'ordre général, tel que :

- L'âge
- Le sexe
- Le lieu de résidence

Et les informations plus spécifiques sur :

- Les études
- Les résultats obtenus au baccalauréat :
  - Option
  - Moyenne générale
  - Note de français

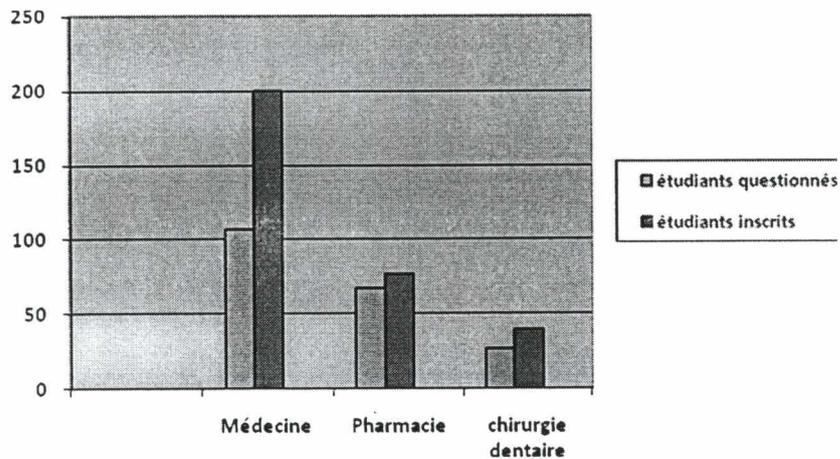
**Récapitulatif: Identification des populations**

**Faculté de Médecine\_(toutes filières confondues)**

### 1°/ Rubrique : Effectifs

Département	Nombre d'étudiants questionnés	Total d'étudiants inscrits
Médecine	107	200
Pharmacie	67	77
Chirurgie Dentaire	27	40

➤ Soit 201/ 317} 63.40%

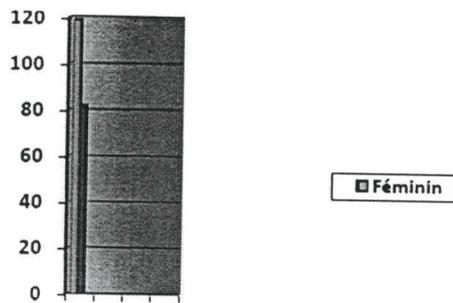


### 2°/ Rubrique : Sexe

Féminin : 119/201

Masculin : 82/201

➤ Soit 60% environ des étudiants sont de sexe féminin.

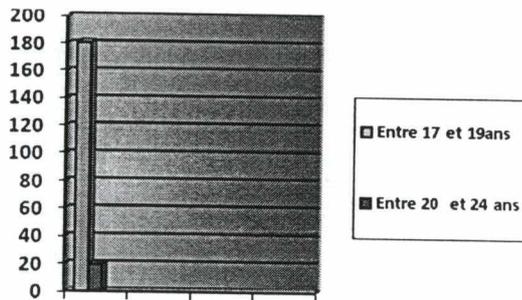


### 3°/ Rubrique : Age

Entre 17 et 19 ans : 181/201

20 et 24 ans : 20/201

➤ Soit 90% des étudiants ont moins de 20 ans.

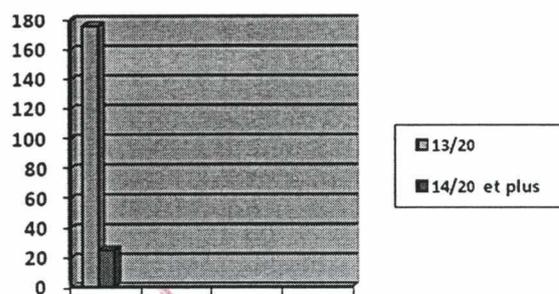


### 4°/ Rubrique : Moyenne générale du baccalauréat

13/20 : 176/201

14/20 et plus : 25/201

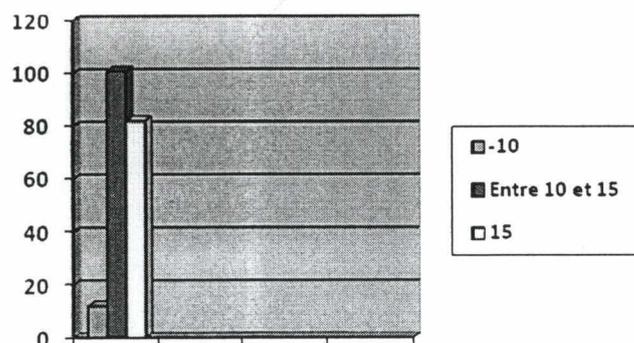
- Tous les étudiants de ces filières ont obtenus leur baccalauréat avec au moins la mention : Assez bien.



**5°/ Rubrique : Note de français**

-10/20	: 12/201
Entre 10 et 15	: 101/201
+ 15/20	: 82/201

- Moins de 6% n'ont pas obtenu la moyenne en français
- Plus de 40% ont plus de 15/20
- Plus de 90% ont plus de 10/20



**Remarque :** concernant le recouplement des réponses à la onzième question et les notes obtenues par les étudiants à l'épreuve de français, nous avons noté que parmi 52 réponses exploitables :

- 20 étudiants ont plus de 15/20 en français
- 12 étudiants ont entre 14 et 15/20

- 16 étudiants ont entre 10 et 13.50/20.

La faculté de médecine regroupe dans ses différentes filières les étudiants les plus jeunes, à forte proportion féminine et ayant décroché les meilleurs résultats au baccalauréat. En outre, au vu des notes obtenues à l'épreuve de français, on pourrait penser que leur maîtrise de cette langue est suffisante pour entreprendre des études en français. Pourtant, cette conclusion est prématurée tant que les réponses à la question 11 n'ont pas été analysées.

### **Récapitulatif Faculté des sciences**

Pour la faculté des sciences, nous avons traité les données concernant les filières Sciences techniques, Mathématiques et Informatique et Biologie dans un même récapitulatif car les conditions d'accès requises (option du baccalauréat, moyenne générale, etc.) sont sensiblement les mêmes.

En ce qui concerne la filière « Chimie Industrielle » qui est un cycle court (DEUA), les conditions de sélection étant beaucoup moins sévères, nous pensions avoir à faire à des étudiants d'un niveau plus modeste. De plus cette filière n'a pas renouvelé les inscriptions en 2007/2008. Les étudiants que nous avons questionnés sont tous des répétitifs : 22 doublants 03 triplants.

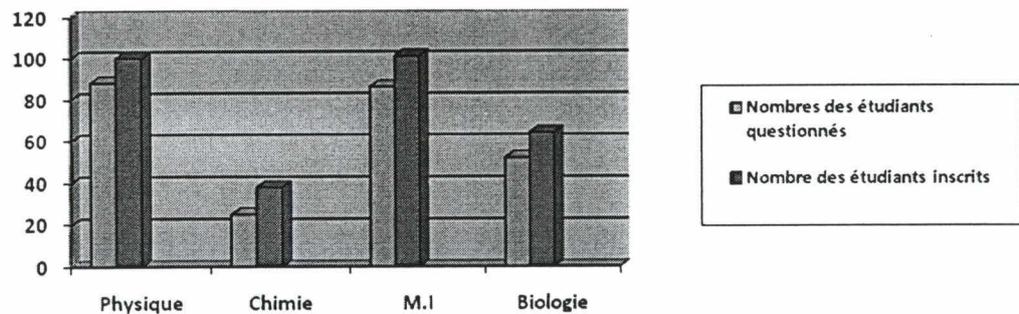
En voie d'extinction, cette formation sera remplacée à la rentrée prochaine par une formation type LMD.

Cette filière ainsi que celle d'informatique (DEUA) pour la faculté des sciences de l'Ingénieur nous donnent à observer des bacheliers d'un niveau plus modeste et nous serviront donc de « témoin ».

1° Rubrique : Effectifs :

Département	Nombre des étudiants questionnés	Total d'étudiant inscrits	Pourcentage
Département de physique : sciences et technique (LMD)	88	100	88 %
Département de Mathématique : Mathématiques Informatique (LMD)	86	101	85 %
Département de Biologie : Biologie (LMD)	52	64	81 %
Département de chimie : Chimie industrielle (DEUA)	25	38	65 %

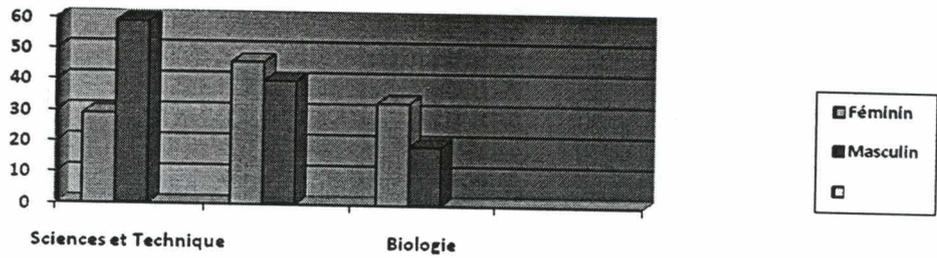
➤ Soit un total de : 251/ 303 } 80%



## 2° Rubrique : Sexe

	Sciences et Techniques	Mathématiques et Informatique	biologie
Féminin	29	46	33
Masculin	59	40	19
Pourcentage féminin	32%	53%	63%

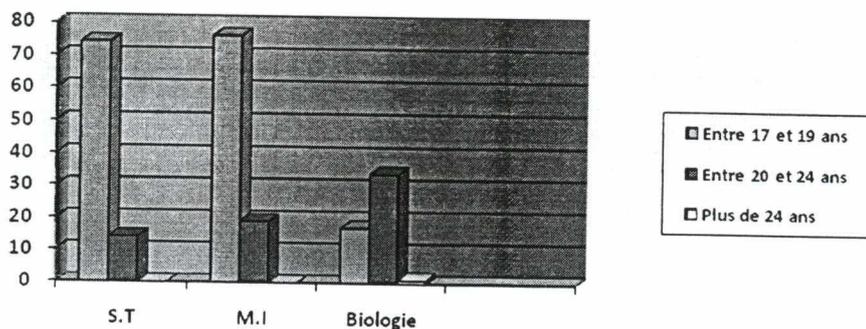
➤ Les filières Mathématique et Informatique et Biologie sont plutôt « féminines ». La filière Sciences et techniques compte deux fois plus de garçons que de filles.



### 3° Rubrique : Age

	Sciences techniques et Mathématique informatique	et Biologie
Entre 17 et 19 ans	74	17
Entre 20 et 24 ans	14	34
Plus de 24 ans	0	1
Pourcentage	84% ont – de 20%	26% ont – de 20 ans

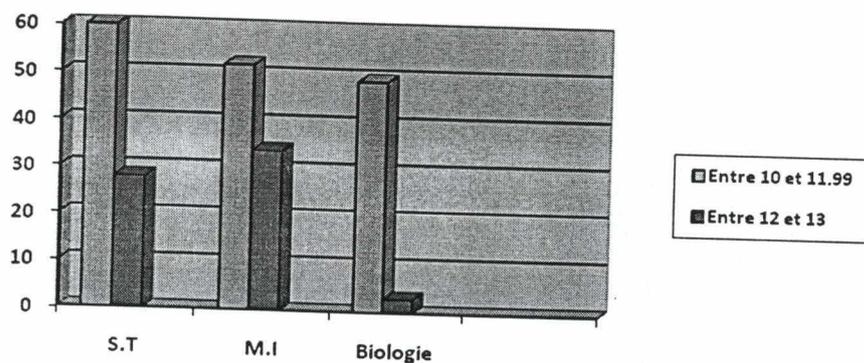
➤ 1 seul étudiant est âgé de moins de 17 ans en biologie. Les étudiants en biologie sont plus âgés. Et plus de 50% sont des répétitifs.



4° Rubrique : Moyenne générale obtenue au baccalauréat

	Sciences techniques	et Mathématique informatique	et Biologie
Entre 10 et 11.99	60	52	49
Entre 12 et 13	28	34	03

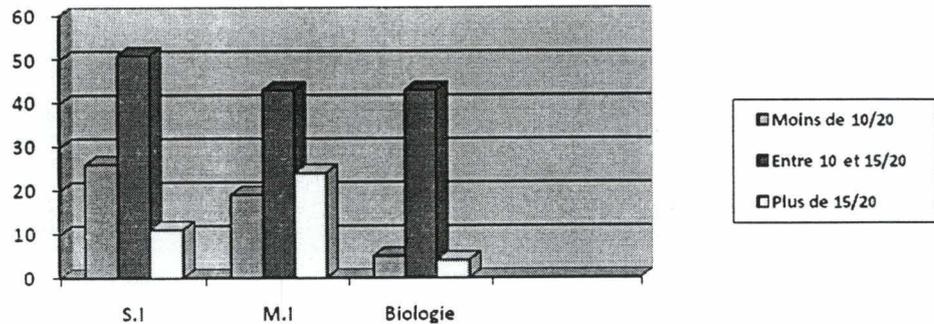
➤ En Biologie 3 étudiants seulement ont plus de 12/20. Par contre on note environ 40% des inscrits en Mathématique/Informatique et 33% en Sciences/Techniques ont plus de 12/20.



**5° Rubrique : Note de français obtenue en baccalauréat**

	Sciences techniques	et Mathématique et informatique	Biologie
Moins de 10/20	26	19	05
Entre 10 et 15/20	51	43	43
Plus de 15/20	11	24	04

- Moins de 20% des étudiants n'ont pas obtenu la moyenne en français. Plus de 15% ont plus de 15/20.



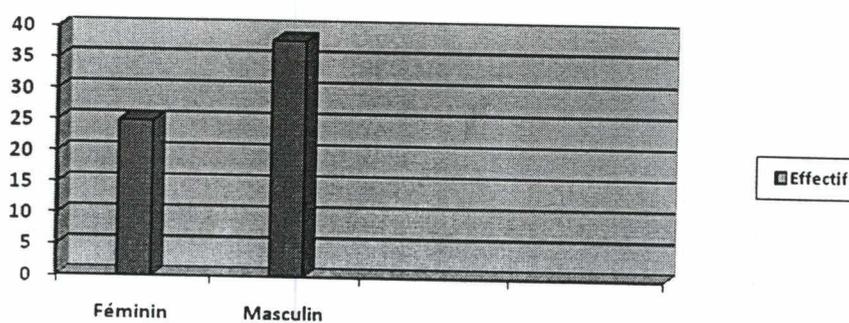
La population de la faculté des sciences est à grande proportion féminine, exception faite de la filière S.T.. Les moyennes générales, légèrement moins élevées que celles obtenues par les étudiants de la faculté de médecine, restent tout de même dans la tranche des mentions "assez bien", voire "bien". Les notes en français reflètent également, globalement un niveau largement au dessus de la moyenne.

## Faculté des sciences II

### 1° Rubrique : Effectifs

Département	Nombre d'étudiants questionnés	Total des étudiants inscrits
Chimie industrielle	25	38

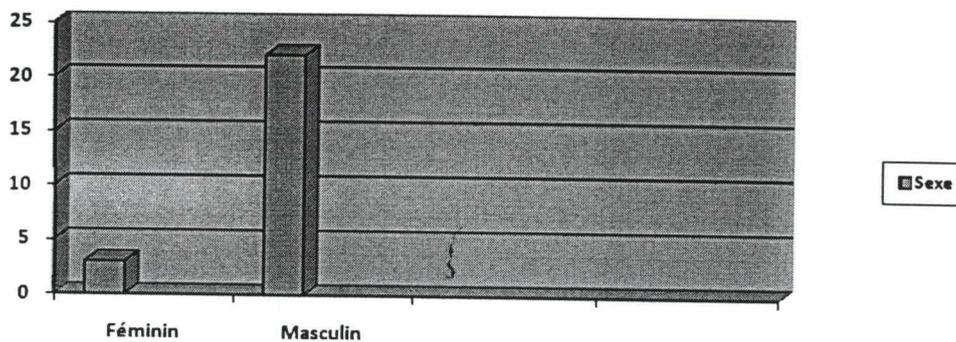
➤ Soit 25/38 } 65.78%



### 2° Rubrique : Sexe

Féminin	03
Masculin	22

➤ Filière « masculine » compte tenu des débouchés professionnels (secteur industriel) essentiellement



### 3° Rubrique : Age

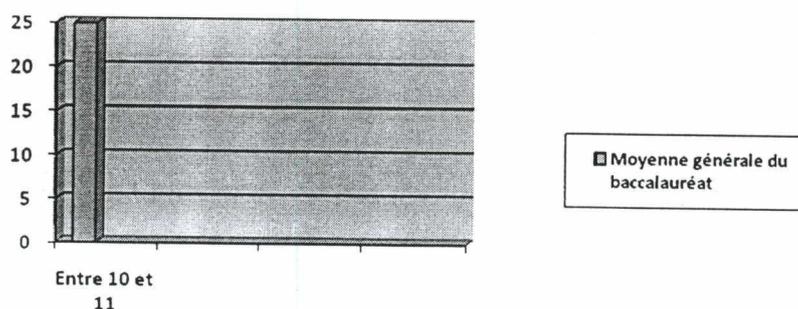
Entre 17 et 19 ans	11
Entre 20 et 24 ans	14
Plus de 24 ans	0

- 14 doublants et 3 triplants

### 4° Rubrique : Moyenne générale du baccalauréat

Entre 10 et 11	25
----------------	----

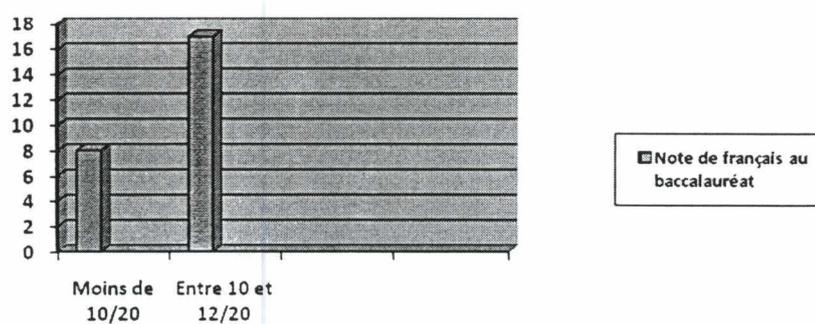
- On note que ces étudiants sont considérés comme les moins bons de la faculté des sciences et ne pouvaient prétendre à des études de cycle long.



### 5° Rubrique : Note de français au baccalauréat

<b>Moins de 10/20</b>	<b>8</b>
<b>Entre 10 et 12/20</b>	<b>17</b>

- 30% des étudiants sont en dessous de la moyenne. Aucun étudiant n'a obtenu plus de 12/20.



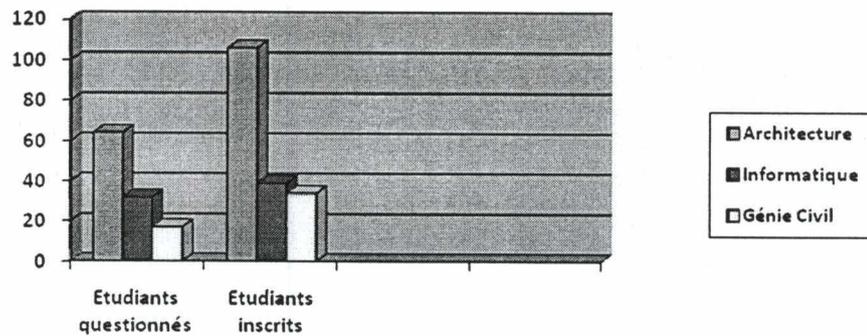
**N.B :** Ces étudiants ont obtenu le baccalauréat aux sessions de 2003, 2004 ou 2005.

## Faculté des Sciences de l'Ingénieur

### 1° Rubrique : Effectifs

Département	Nombre d'étudiants questionnés	Total des étudiants inscrits	Pourcentage
Architecture	64	106	60%
Informatique (DEUA)	32	39	82%
Génie civil (DEUA)	17	34	50%

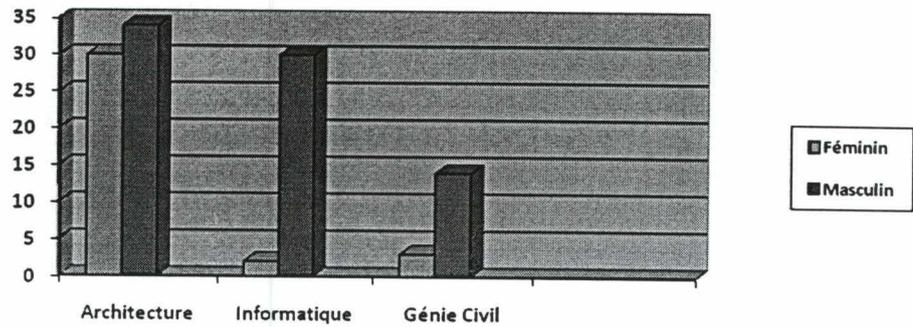
➤ Soit 113/ 179



### 2° Rubrique : Sexe

	Architecture	Informatique	Génie civil
Féminin	30	02	03
Masculin	34	30	14

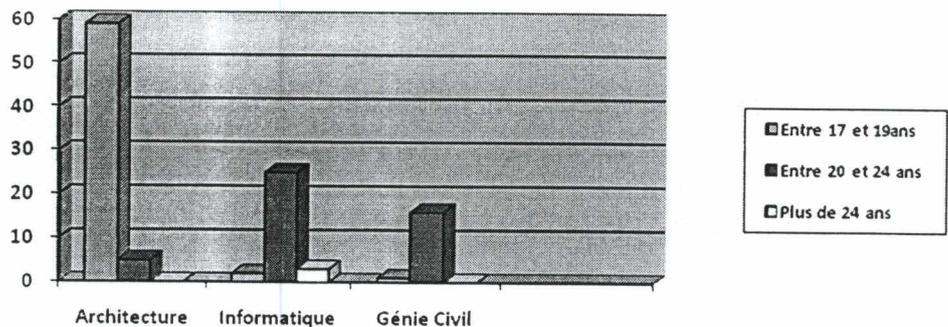
➤ Les filières Informatique et Génie Civil sont à forte proportion masculine 93% et 82%



### 3° Rubrique : Age

	Architecture	Informatique	Génie civil
Entre 17 et 19 ans	59	02	01
Entre 20 et 24 ans	05	25	16
Plus de 24 ans	00	03	00

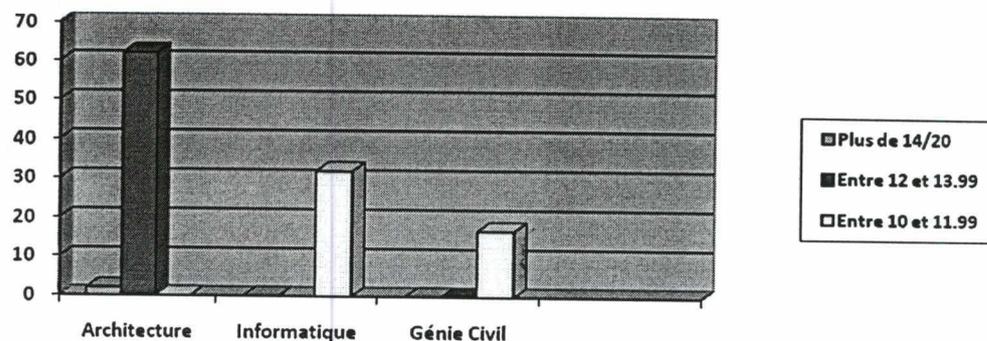
- 92% des étudiants en Architecture ont moins de 20 ans. Au contraire, la quasi-totalité des étudiants en Informatique et en Génie Civil ont plus de 20 ans. Ce qui nous donne à penser qu'ils ont passé à plusieurs reprises le baccalauréat avant de l'obtenir avec une moyenne plutôt modeste.



### 4° Rubrique : Moyenne générale au baccalauréat

	Architecture	Informatique	Génie civil
Plus de 14/20	02	00	00
Entre 12 et 13.99	62	00	00
Entre 10 et 11.99	00	32	17

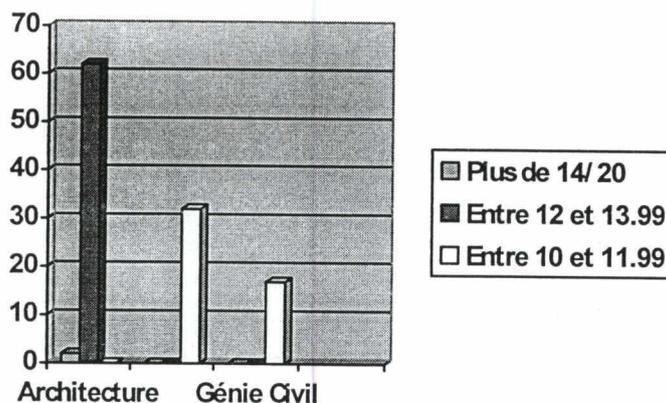




### 5° Rubrique : Note de français au baccalauréat

	Architecture	Informatique	Génie civil
<b>Moins de 10/20</b>	08	18	12
<b>Entre 10 et 15/20</b>	41	12	05
<b>Plus de 15/20</b>	15	02	00

- En Génie civil la meilleure note est 13/20, en Architecture 3 étudiants ont obtenu 19/20.



Ce qui confirme ce que nous présentions à propos du profil type de l'élève, à savoir quand un élève est bon, dans les matières essentielles en général, il obtient aussi de bons résultats dans toutes les matières, français compris.

Finalement, tous les bacheliers ayant obtenu des moyennes égales ou supérieures à 13/20, affichent des notes en français égales ou supérieures à 14/20.

## **IV – 1. 2. Résultats du dépouillement des réponses aux 10 questions**

Avant de tirer les premières conclusions, observons en termes de fréquence les résultats du dépouillement des réponses aux 10 premières questions. Notons que dans les récapitulatifs<sup>292</sup> que nous présentons, nous nous sommes appliqués à comptabiliser les réponses et à en calculer les pourcentages qui nous faciliteront éventuellement les commentaires.

### **IV – 1. 2. 1. Résultats et commentaires : les 10 questions**

La partie « identification » nous a fourni des renseignements concernant le profil de nos informateurs. La moyenne générale obtenue au baccalauréat assortie de la note de français constitue des informations précieuses. Toutefois, nous ne pouvons pas nous contenter de ceux-ci pour apprécier leur niveau notamment en langue française.

L'exploitation des réponses aux dix questions fermées nous donne à vérifier si les représentations des néo étudiants concernant leur propre maîtrise de cette langue reflètent bien la réalité. La question 11 nous permet de vérifier que les représentations et maîtrise effective sont en concordance avec ces notes. Mais avant d'en arriver là, observons donc les principaux résultats.

#### **Choix de la filière :**

La grande majorité des étudiants disent avoir personnellement choisi leurs études (433/548) soit 79%. Ce taux, très important peut, à lui seul, constituer un facteur de réussite. En effet, si les réponses à cette 1<sup>ère</sup> question sont dignes de foi, cela signifierait avant tout que les 4/5 (quatre cinquième) de la population enquêtée sont suffisamment motivés pour organiser et construire leurs propres études, pour consentir de gros sacrifices en temps, en efforts, en moyens<sup>293</sup>, pour accepter de changer leurs habitudes, leurs attitudes et leurs

---

<sup>292</sup> Voir annexe n° 2

<sup>293</sup> Achats de la documentation nécessaire, de matériel d'étude...

comportements. Cela implique d'abord, une décision personnelle de dépasser les difficultés, les échecs.

En effet, nous avons, à de nombreuses reprises constaté que l'échec est lié au choix d'une mauvaise orientation ou qui n'a pas été du ressort de l'étudiant lui-même. Apparemment ce n'est pas le cas pour ces populations, si l'on s'en tient à leurs réponses. Pourtant, nous pensons que, même s'il est déclaré personnel, le choix de la filière ne reflète pas toujours les profondes aspirations (projets) de beaucoup de jeunes bacheliers, car il ne faut pas oublier les contraintes dues aux conditions de sélection et d'inscription (résultats du baccalauréat, option du bac, notes des matières essentielles...) pour accéder à telles ou telles études.

Evidemment, le désir de faire "médecine", "architecture", ou "pharmacie" ne suffit pas. Les résultats du baccalauréat peuvent constituer un barrage définitif aux vœux des uns et des autres. Ainsi, bon gré, mal gré l'étudiant «se rabat» sur d'autres choix<sup>294</sup> correspondant plus à sa moyenne générale parfois assortie de la note de l'une ou l'autre des matières dites essentielles.

En définitive, pour l'étudiant ayant répondu choix personnel, on peut plutôt constater que le service universitaire concerné<sup>295</sup> ne lui laisse pas vraiment le choix !

D'autre part, on peut relever que les enquêtés ont rarement suivi la volonté des parents. Mais celle-ci est sous-jacente et s'exprime certainement à travers ce choix personnel.

Enfin les étudiants ayant suivi le choix de l'administration sont, en principe, tous ceux qui n'avaient ni la possibilité d'opter pour une filière nécessitant de meilleurs résultats au baccalauréat, ni une idée, ni un projet particulier bien précis.

---

<sup>294</sup> On parle de 1<sup>er</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> choix !

<sup>295</sup> Vice-rectorat de la pédagogie.

Comme nous l'ont avoué, certains néo-étudiants, les études universitaires, ils n'en n'avaient aucune information précise. Le stress de l'inscription aidant et la liste des filières imposées informatiquement les ont poussés à opter un peu au hasard et certainement dans la précipitation. Ceci est tellement vrai, qu'on assiste à chaque rentrée à une valse-hésitation d'un nombre important d'étudiants affectés dans l'une des filières qui s'empressent quelques semaines, voire quelques jours seulement, après, de déposer un recours, un transfert pour aller "ailleurs".

L'analyse de cette première question, nous donne à observer une situation qui perdure en Algérie et qui est préjudiciable à bon nombre de nouveaux prétendants aux études universitaires : peut-on vraiment réussir des études difficiles, parfois bien plus difficiles qu'on ne l'imagine à priori, pour faire plaisir à ses parents ou pour rentrer dans la logique de l'administration universitaire ?

Quoiqu'il en soit, on peut souligner que le choix de la filière peut être synonyme ou de motivation ou au contraire de démission. Or, c'est la motivation, qui entretient l'autodiscipline, la persévérance, la ténacité garants d'efficacité et de succès. En effet, s'il faut malheureusement constater l'échec de bacheliers brillants mais dilettantes ou démotivés, on peut heureusement noter la réussite d'étudiants d'un niveau plus modeste mais qui, par ambition et parce qu'ils sont plus motivés, finissent par s'épanouir.

En définitive, on peut dire que le choix des études est le début de l'affiliation à une discipline universitaire donnée. La discipline dans laquelle s'inscrit l'étudiant devient désormais "sa" spécialité. Certes, «*la spécialisation est progressive mais elle est amorcée dès le choix [des études] dans lesquelles l'étudiant s'engage*»<sup>296</sup>. Ainsi, pour Annette Béguin Verbrugge, dès la rentrée l'étudiant «*est mis en demeure [...] sous peine d'être exclu*»<sup>297</sup> de s'adapter aux règles et aux contraintes de ses nouvelles études. Et d'abord, il aura à exploiter et à découvrir les lois établies par «*l'affiliation*» à laquelle il appartient désormais. Donc la question du choix de la filière n'est pas anodine car elle renvoie à des interrogations autrement plus complexes par exemple :

- L'étudiant est-il assez convaincu du sens, de l'intérêt de faire des études supérieures ?
- L'étudiant est-il prêt à consentir des efforts pour réussir ? Parmi ces efforts est-il prêt à améliorer la maîtrise de la langue, médium d'enseignement, si cela s'avérait nécessaire ?

#### **\* Le français langue d'enseignement scientifique à l'université**

La question 2 soulève la problématique de la langue française, nouveau médium d'enseignement.

Nous avons voulu, à travers, cette question, savoir si les étudiants étaient ou non informés de ce "détail" dont l'importance n'est plus à démontrer.

#### **Votre langue est le français le saviez-vous ?**

En dehors des étudiants de la faculté de Médecine (toutes filières confondues) qui semblaient être au courant que leurs futures études seront dispensées en français dans les deux autres facultés nous avons relevé un taux effarant de réponses négatives

---

<sup>296</sup> Béguin-Verbrugge. A. «Compétences informationnelles pour une meilleure insertion universitaire» Babel édit. Rencontres Formist. [en ligne] <http://babel-enssib.fr/document>. Php id 264

<sup>297</sup> Idem.

- Faculté des sciences : 73% de réponses négatives
- Faculté de sciences de l'Ingénieur : 67% (à noter que les étudiants en Architecture étaient plus informés que ceux des autres filières)
  - Filière : Architecture : 69% de réponses positives alors que seulement 46 % en Informatique et 01 étudiant en Génie Civil reconnaissent être informés que le français devait être la langue d'études.

Ce constat, véritablement incompréhensible soulève la question de la préparation du lycéen à son entrée à l'université.

Que sait-il exactement ?

- est-il, d'abord, informé, des différentes filières auxquelles il peut prétendre ?
- en connaît-il, précisément, les conditions d'admission ?
- a-t-il reçu les informations relatives au(x) médium(s) d'enseignement en cours dans les filières universitaires qu'il convoite ?
- la question de la maîtrise de la langue française, appelée à prendre le relais de la langue arabe est-elle évoquée par ceux qui en ont la charge en classe de terminale ?
- dans ce cas, insiste-t-on suffisamment sur l'intérêt et la nécessité de cette maîtrise pour garantir de bonnes études ?

**\* Difficultés en langue française : frein aux études ?**

Les réponses positives à cette question semblent confirmer dans une large mesure les résultats de la question précédente.

Seuls les étudiants en Médecine (62%) et en Mathématique et Informatique (63%) affirment ne pas éprouver de difficultés dans leurs études à cause de la langue française. Pour les autres filières, le français constitue un handicap pour plus de la moitié des étudiants :

Pharmacie : 53%	} Faculté de Médecine
Chirurgie dentaire : 48%	

Sciences et Techniques : 65%	}	Faculté des Sciences
Biologie : 57%		
Chimie industrielle : 60%		

Architecture : 71%	}	Faculté des Sciences de l'Ingénieur
Informatique : 53%		
Génie Civil : 76%		

Soit au total 60% des étudiants scientifiques toutes filières confondues avouent ne pas maîtriser le français.

Une première remarque s'impose : l'aveu de la non maîtrise de la langue française par plus de la moitié de la population questionnée n'est pourtant pas corroboré par les résultats en français au baccalauréat plus de 80% ont obtenu 10/20 et plus à l'épreuve de français. Ce qui semble indiquer à première vue, que les résultats obtenus en français ne reflètent pas le niveau attendu au vue des objectifs qui sont assignés à cette langue à l'issue du cycle secondaire et en vue d'une formation scientifique à l'université dont le médium serait le français ! (Nous reviendrons sur cette question, après l'examen des réponses aux questions 7 et 8.

#### Question 4 :

La question 4 est une question d'ordre pédagogique. Elle s'intéresse en particulier aux comportements de l'enseignant universitaire face au déficit langagier des étudiants dont il a la charge. L'observation du terrain nous avait déjà permis de remarquer que l'enseignant use de divers moyens pour pallier à ce handicap, tels que :

- la traduction
- la reformulation
- la simplification
- la répétition
- l'inscription des notes au tableau

Il peut donc user de l'une ou l'autre de ces techniques ou même d'en combiner deux ou plusieurs à la fois pour donner plus de chance à son auditoire de comprendre son discours. Le récapitulatif des réponses a donné les résultats suivants :

Réponse à la 4 <sup>ème</sup> question	Faculté de Médecine			Faculté des sciences					Faculté des sciences de l'Ingénieur			Total	Observations
	Médecine	Pharmacie	Chirurgie dentaire	Sciences techniques	Mathématiques Informatique	Biologie	Chimie industrielle	architecture	Informatique	Génie civil			
A	27	39	19	52	42	32	25	40	20	15	311	Le recours à l'arabe est le moyen le plus fréquemment utilisé par les enseignants la reformulation et la simplification sont moyennement utilisées pour venir en aide aux étudiants les enseignants font usage du tableau pour donner l'orthographe correcte des termes nouveaux	
B	28	11	06	18	11	13	03	12	02	05	109		
C	23	15	08	17	11	10	03	03	-	01	91		
D	22	05	06	06	09	00	00	04	-	05	63		
E	35	60	11	43	37	28	17	54	18	08	312		
F	67	63	20	31	01	03	03	02	03	02	225		

Tableau 4

L'observation du tableau nous montre que les enseignants ont recours fréquemment à la langue arabe, la reformulation et la simplification et la répétition sont les moyens les plus usités (peut être à cause de la contrainte de temps).

En outre, il est fait un grand usage du tableau noir. Les étudiants sont presque unanimes à reconnaître que leurs enseignants usent souvent du tableau notamment pour écrire les mots nouveaux. Ceci confirme en effet ce que nous avons observé nous même. Une première conséquence est que si l'orthographe des mots scientifiques ou de spécialité ne pose pas de problèmes aux étudiants par contre l'orthographe du vocabulaire usuel (qui n'est pas inscrit au tableau) est souvent fautive.

Malgré les efforts déployés par les enseignants, plus de la moitié de la population questionnée jugent que leurs professeurs ne « font rien » pour les aider. Ce qui semble assez contradictoire vu les pourcentages accordés aux rubriques précédentes, toutefois cela peut également vouloir exprimer que les moyens mis en œuvre par les enseignants sont insignifiants puisqu'ils ne permettent pas aux étudiants une meilleure compréhension des cours.

**\* La maîtrise du français : les quatre aptitudes :**

La question 7 de ce questionnaire est fondamentale car elle touche précisément au cœur du problème. Il est reconnu que la qualité de la formation est tributaire du développement des habilités langagières des destinataires de la formation. C'est en effet la maîtrise correcte de la langue tant orale qu'écrite qui garantit toute activité de transmission/ réception de connaissances à plus forte raison quand il s'agit de connaissances scientifiques ne pouvant s'accommoder d'un déficit langagier.

Ainsi, pour contrôler les représentations des étudiants concernant leurs capacités langagières nous avons donc utilisé deux moyens :

La question fermée 7 avec les quatre rubriques (chaque rubrique visant une aptitude particulière), nous recouperons ces résultats avec ceux de la question 11.

### Récapitulatif des réponses à la question 7

Le traitement des réponses a donné globalement les résultats suivants :

		M	Ph.	C.D	S.T	M.I	Biologie	Ch. I	A.	I.	G.C	
A	1	55	24	10	11	32	09	04	11	06	01	
	2	43	41	13	56	34	34	11	45	18	14	
	3	09	02	04	21	14	08	10	08	06	02	
B	1	57	43	15	56	48	35	15	40	21	13	
	2	50	23	12	32	32	17	10	24	07	17	
C	1	63	28	17	23	40	25	10	32	11	05	
	2	34	39	10	65	43	24	15	32	16	12	
D	1	79	48	12	30	52	20	09	37	14	07	
	2	28	19	15	58	34	31	07	27	15	10	
E	F a	1	51	61	19	46	51	36	09	47	15	08
		2	56	06	08	42	21	14	03	17	15	09
	F b	1	43	38	13	45	41	37	03	48	10	06
		2	44	16	10	13	21	11	05	16	06	04

Tableau n° 5 : récapitulatif par filières

**Tableau n° 6 :Récapitulatif général**

		<b>Nombre de réponses sur un total de 548</b>	<b>taux</b>
A	1	165/548	29%
	2	309	56%
	3	82	15%
B	1	346	63%
	2	212	27%
C	1	254	46%
	2	290	52%
D	1	307	56%
	2	244	44%
E a	1	342	61%
	2	191	34%
E b	1	284	51%
	2	146	26%

Plus de 20% des étudiants n'ont pas exprimés leurs avis au sujet de la question Eb. L'examen des résultats de cette question met en évidence que rédiger semble être un exercice au dessus de leurs capacités, surtout lorsqu'il s'agit d'un exposé.

### **Synthèse et commentaires :**

A. Le tableau n°6 montre que les étudiants déclarent comprendre :

- Facilement : 29%
- Moyennement : 56%
- Difficilement : 15%

Ces résultats s'ils peuvent être considérés comme reflétant la réalité, peuvent découler de la conséquence de plusieurs paramètres.

### **IV - 2. Synthèse des données obtenues par l'observation directe des étudiants**

Par l'observation directe, nous avons pu recenser les situations de communications auxquelles est confrontée quotidiennement notre population. Les étudiants, quelque soit leur affiliation, sont sollicités à divers niveaux de compétence : les habilités sollicitées sont :

- La compréhension orale ou écrite
- La production orale ou écrite

#### **IV - 2. 1. La capacité à comprendre/suivre les cours**

La situation de communication la plus fréquente à laquelle est confronté notre public universitaire c'est certainement celle d'assister aux cours magistraux et aux travaux dirigés et dans lesquels le discours principal (celui de l'enseignant) à écouter, suivre et comprendre est en français. Ce discours en français, constitue, du moins en première année, le seul vecteur d'enseignement/apprentissage disciplinaire : les manuels et autres documents écrits ne peuvent en aucune façon remplacer les explications du professeur.

Ainsi, les étudiants sont sommés de prêter la plus grande attention au discours oral proféré par l'enseignant. Ce n'est pas toujours simple, sachant qu'à l'université on note d'une part : des différences notables en matière d'encadrement, de prise en charge pédagogique et scientifique. Et d'autre part des différences d'usage du (des) médium (s) d'enseignement : les enseignants des filières scientifiques et techniques que nous avons observés utilisent diversement le français.

Les profils linguistiques individuels sont difficilement catalogables. Il y a chez chaque groupe d'enseignants, voire chez chaque enseignant, une combinaison spécifique des niveaux en langue française et des degrés d'alternance des langues (arabe, le français et quelques rares fois l'anglais).

Cette diversité déroutante dans l'usage des médium d'enseignement constitue un frein et une difficulté supplémentaire, dans la compréhension des cours, les étudiants le reconnaissent eux-mêmes. Le tableau n° 6 montre que plus de la moitié des étudiants se déclarent peu ou pas du tout capables de comprendre les explications orales des professeurs. Leur niveau à peine moyen entrave donc le bon suivi des explications de l'enseignant.

#### **IV - 2. 2. La capacité à s'exprimer oralement**

A la lecture du tableau n° 6 , il apparaît que plus de 60 % des étudiants questionnés disent avoir une capacité de communication verbale en langue française satisfaisante. A peine 27 % considèrent que leurs capacités est mauvaise : pourtant l'observation sur le terrain montre que la prise de parole reste tout de même une des compétences problématique chez la majorité des néo-étudiants. En effet, pendant le CM ou le TD, on note globalement qu'il y a très peu d'interventions verbales des étudiants.<sup>298</sup>

---

<sup>298</sup> Ce constat est fait, par comparaison avec ce qui se passe dans d'autres départements, où la prise de parole est beaucoup plus fréquente, c'est le cas en langues étrangères mais aussi en psychologie, sociologie, sciences économiques...)

Répondre aux explications, poser soi même des questions, solliciter des explications, intervenir oralement voilà une activité peu prisée par les étudiants. Notons que la cause n'est pas seulement à imputer au déficit langagier mais tient également à des problèmes d'ordre psychologique. En effet, une intervention peut exposer le locuteur aux critiques, ironies et remarques moqueuses non seulement de ses camarades mais parfois aussi de celles de l'enseignant.

En règle générale, dans le cadre des études dispensées au niveau des facultés de Médecine, de Sciences et de Sciences de l'Ingénieur, la séance de cours magistral étant strictement réservée à la transmission des connaissances par le professeur à son auditoire, il y a peu ou pas du tout d'interaction entre eux.

Les étudiants font montre, dans l'ensemble, d'une certaine passivité! Même quand l'enseignant pose expressément des questions, peu d'étudiants, d'emblée, s'empresent d'y répondre. Ils attendent en général, d'être sollicités nominativement. Souvent, même dans ce cas, ils restent "muets" ne trouvant rien à dire ou répondant par des mots isolés ou des bribes de phrases.

Rarement le cours conduit à une discussion ou à un débat ou chaque étudiant intervient volontairement pour faire part de son savoir ou de ses idées. On peut constater que, contrairement au département des lettres, sciences humaines et sociales, le cours dans le cadre des disciplines scientifiques n'est pas le lieu de l'échange, du partage entre les étudiants et leurs enseignants.

Nous avons observé, en effet, que le professeur dans ces filières, joue rarement le rôle de pilote pour ses étudiants, ni leur laisse l'espace suffisant pour les amener à se développer, à s'exprimer voire tout simplement à faire part de leur désarroi, de leurs difficultés par rapport à la discipline ou de leur incompréhension de la langue utilisée par l'enseignant.

Comme dans le schéma pédagogique traditionnel, l'enseignant est la source des savoirs et il n'a d'autres rôles que d'inculquer à ses enseignés ses savoirs. C'est, encore aujourd'hui, pour une grande partie du corps professoral

universitaire le seul rôle qu'ils pensent devoir assumer. De plus, les contraintes de temps (séances réduites) de sureffectifs (amphithéâtre et salles surchargés) et de programmes à "boucler" obligent l'enseignant à monopoliser la parole et donc à ne pas donner plus souvent à l'étudiant l'occasion de s'exercer à la prise de la parole.

Ainsi, en ce qui concerne la prise de la parole par les étudiants, l'observation de ces derniers durant les séances de cours ne nous ayant pas permis d'évaluer leur capacité à s'exprimer en français, nous avons inclus dans l'analyse de cette aptitude l'observation de la prise de parole par des étudiants de Biologie et Informatique dans le cadre de la présentation orale d'exposés lors de la séance de TD.

Nous avons été autorisés à assister à la présentation de deux exposés réalisés, l'un par un binôme d'étudiants en informatique (Faculté des sciences de l'Ingénieur) et l'autre par un étudiant en biologie (Faculté des sciences). Les interventions ont duré respectivement 17 minutes et 15 minutes.

Notre intention n'étant pas de procéder à l'analyse des discours entendus à cette occasion, nous nous contenterons de signaler globalement les lacunes communes commises tant sur le plan phonétique, lexical, morphosyntaxique que discursif par ces étudiants et qui nous semblent être représentatives de l'élocution de la majorité de la population.

#### **Phonétiquement :**

De toute évidence de nombreuses erreurs de prononciation entravent l'élocution des étudiants. La richesse du système vocalique français par rapport à celui de l'arabe beaucoup plus réduit est certainement à l'origine de ces fréquentes erreurs. (ces difficultés de discriminations peuvent toucher le sens et la syntaxe).

-Eminent/ imminent

-Confusion dans l'emploi des nasales

Pont/ pan [ʒ] / [ã]

Brun/ brin [æ] / [ξ]

Dénasalisation fréquente des voyelles nasales

Confusion entre les voyelles [y] / [u]

[y] / [o]

Remplacement des labiales

[y], [Ø], [œ] par un son proche [i]

Pour les consonnes difficultés de discrimination et de prononciation des consonnes [P] et [v] remplacées souvent par [b] et [f]. Le [t] prononcé fréquemment [ts]

### **Lexicalement**

En général, le lexique spécialisé est maîtrisé, le lexique usuel beaucoup plus limité. Les étudiants ont aussi souvent recours au mot "arabe".

Les étudiants, à l'occasion de ces exposés, ont lu un travail, vraisemblablement qui n'est pas de leur cru (l'un d'eux nous a avoué l'avoir "sorti" de l'Internet et l'étudiant de Biologie dit que c'est le travail d'un ancien étudiant ?

Ainsi, il ne nous a pas semblé utile d'analyser ces performances, celles-ci n'étant pas précisément représentatives des étudiants. Toutefois, si le contenu n'a pas particulièrement retenu notre attention, la mise en évidence des erreurs caractéristiques à l'oral montre à quel point, les étudiants manquent d'entraînement dans la prise de parole en français. Notons tout de même que les intervenants (dans les deux cas) malgré leurs difficultés à s'exprimer, ont cherché, chaque fois qu'ils en ont eu conscience à reprendre, à modifier, à changer des mots, des phrases, souvent en recourant à l'arabe, parfois en français au risque de produire des discours souvent incompréhensibles ! (Notons aussi

que l'assistance n'a pas vraiment montré des signes d'intérêt lors de la présentation de l'exposé).

En conclusion, on peut situer la compétence orale d'un néo étudiant algérien en deçà du niveau de base attendu par les textes officiels. Ceci explique en grande partie le manque d'empressement des publics d'étudiants à prendre la parole. En effet, Pierre Yves Roux (2003)<sup>299</sup> distingue cinq conditions préalables à la prise de parole :

- a- Il faut avoir quelque chose à dire ou à exprimer.*
- b- Il faut savoir le dire ou l'exprimer*
- c- Il faut avoir le droit de le dire ou de l'exprimer*
- d- Il faut avoir l'envie de le dire ou de l'exprimer*
- e- Il faut avoir l'occasion de le dire ou de l'exprimer.*

Ainsi, si l'étudiant ne s'exprime ni pendant le CM, ce qui est certes, assez difficile (beaucoup d'enseignants n'aimant pas être interrompus), ni pendant le TD, pourtant lieu privilégié pour les interventions orales, il faut se poser les questions suivantes :

- a- L'étudiant a-t-il quelque chose à dire ?*
- b- A-t-il envie de le dire ?*
- c- Et surtout sait-il le dire ?*

La motivation de l'étudiant on le voit bien, est souvent liée :

- d'une part, au comportement de l'enseignant : celui ci suscite t-il les interventions ?
- d'autre part à la compréhension générale : l'étudiant peut-il intervenir s'il n'a pas tout compris ?

---

<sup>299</sup> Roux P.Y. « L'oral en classe de langue » in le français dans le monde n° 377 (mai- juin 2003) pp. 36.

- enfin à la difficulté de s'exprimer : l'étudiant se sent-il capable d'intervenir avec la maîtrise approximative du français, qui est la sienne sans provoquer l'hilarité générale ou encore le mécontentement de l'enseignant face à une production fautive ?

Ce qui est malheureusement souvent le cas et ce qui a aussi pour effet de culpabiliser, voire de le complexer. Ainsi, il n'y a rien d'étonnant que l'étudiant après cela, se réfugie dans un silence prudent.

#### IV - 2. 3. La capacité à prendre des notes

Un cours magistral n'a d'intérêt que s'il est bien suivi, compris et retenu. Pour cela, l'étudiant n'a d'autre alternative que celle de prendre des notes tout au long du discours de l'enseignant. Cette compétence particulièrement difficile à acquérir pour ceux qui maîtrisent convenablement la langue d'enseignement, l'est davantage pour les étudiants qui ont un problème d'adaptation plus ou moins grand avec le médium d'enseignement.

La maîtrise de celui-ci par leur enseignant, mais aussi son débit, sa prononciation, sa formulation etc... sont souvent source de blocage pour les étudiants qui se découragent et finissent par ne rien noter ou écrivent n'importe quoi.

La prise de notes est une activité écrite centrale et indispensable dans le cursus universitaire. Les notes prises par les étudiants sont en principe «*de brèves indications recueillies par écrit en écoutant, en étudiant, en observant*»<sup>300</sup>.

La prise de note est un travail scriptural individuel et indispensable de recueil d'informations présentées oralement par l'enseignant. Toutefois l'enseignant dispensant des cours magistraux déploie-t-il les efforts nécessaires, c'est-à-dire les outils linguistiques et discursifs à même d'orienter l'apprenti-scripteur, qu'est l'étudiant de première année, vers une prise de note significative

<sup>300</sup> Piolat. A (2003) « La prise de note : écriture de l'urgence » : L'écriture dans tous ses états : approche en sciences cognitives. Colloque 20 et 21 mai 2003. Université d'Aix en Provence.

et facilement réalisable par exemple, par des reformulations, des énoncés de second plan, des illustrations, des écrits sur le tableau, un débit suffisamment lent ?

Nous avons, lors de nos visites dans les différentes facultés, pris le temps d'observer les étudiants et de lire les notes prises par ces derniers. Nous avons constaté deux types de "noteurs" :

- Ceux (peu nombreux) qui notent le minimum d'information
- et ceux (en majorité) qui écrivent tout, ne levant presque pas la tête de leur cahier !

Ainsi, les notes peuvent constituer, un moyen efficace d'évaluation des caractéristiques distinctives des profils des scripteurs. Lorsqu'on parle de la prise de notes, on évoque en réalité, les capacités des étudiants à réaliser les opérations fonctionnelles consistant à :

- écouter/ comprendre
- structurer
- reformuler les informations
- supprimer les articles, les termes non indispensables
- utiliser l'abréviation
- utiliser le style télégraphique

Ces principes qui semblent simples à appliquer sont pourtant une tâche très difficile à réaliser, d'autant que les discours des enseignants ne sont pas homogènes et donc l'étudiant doit avec chacun de ces derniers réadapter son écoute, son attention, sa rédaction.

A cet effet, il doit apprendre à gérer le flux d'informations venant de l'enseignant. Il doit inventorier les énoncés essentiels et les séparer des énoncés secondaires. Il doit enfin n'écrire que des notes utiles pour son propre usage.

L'étudiant est dans l'obligation d'user de tout un dispositif de connaissances antérieures, techniques, linguistiques et cognitives dont il ne dispose justement pas ! D'autre part, il doit employer de nombreux outils d'abréviation tels que :

- les icônes,
- les symboles graphiques,
- les schemas et tableaux.

Outils qu'il ne pense pas à utiliser tant il est occupé à réceptionner et à essayer de comprendre le discours oral de son professeur.

En définitive, le processus rédactionnel de la note étant très complexe et nécessitant des compétences que les étudiants ne maîtrisent pas, on peut dire que cette activité scripturale reste bien en deçà de ce que l'on peut attendre d'une population qui est censé en faire usage quotidiennement.

Ainsi, l'acquisition d'une méthodologie de prise de notes est essentielle et urgente compte tenu de l'usage immédiat et fréquent que le nouveau bachelier en fera dès le début des cours à l'université.

#### **IV – 2. 3. 1. Les moyens scripturaux utilisés par les étudiants**

Nous avons observé que les méthodes de prise de notes sont différentes d'un étudiant à un autre.

1. L'étudiant réduit son énoncé à des groupes nominaux sans déterminants assortis de symbole voire d'icône. Sans déformer le discours de l'enseignant. Cette procédure est une particularité de l'étudiant scripteur maîtrisant le médium d'enseignement. Ce type de "noteurs" est rare en première année universitaire.

2. L'étudiant note tout, même le rappel et la reformulation qui est un phénomène pourtant récurrent dans le discours magistral.

Ce type de scripteur (très nombreux) ne procède à aucun tri. Il note tout, au point parfois de laisser de nombreux vides parce qu'il n'a pas tout saisi

et parce qu'il est incapable de hiérarchiser ces informations et de les sélectionner. Notons, tout de même que, certains enseignants usent d'outils linguistiques (marqueurs, expressions) qui indiquent aux étudiants de noter ou au contraire de délaisser certaines informations.

Il existe bien d'autres types de scripteurs, par exemple ceux qui notent tout et qui recourent même à la collecte de notes de leurs camarades, d'autres enregistrent le discours de l'enseignant et enfin ceux qui écrivent surtout des notes en arabe donc qui procèdent, en quelque sorte à une traduction simultanée.

Ces différences dans l'exercice de prise de note nous ont éclairées sur les capacités de compréhension/ expression de l'étudiant scientifique de première année, surtout que cette activité allie deux aptitudes en même temps: la compréhension orale du discours scientifique de l'enseignant et l'expression écrite simultanément.

Nous retiendrons en définitive que le maniement de l'information, sa transformation en note, la maîtrise (ou non) de la langue d'enseignement, les connaissances antérieurs, le débit de la production du discours magistral sont autant de facteurs déterminants dans la réussite ou l'échec des études.

#### **IV – 2. 4. La capacité à comprendre/s'exprimer par écrit**

Dans les représentations sociales, en particulier, celles des parents d'élèves, l'acquisition en compétences lecture/écriture en français dans les cycles primaire, moyen et secondaire, dont c'est la fonction principale, est un fait incontestable. Pourtant, dans la réalité observable par tout un chacun, le capital en langue française est loin de ce que les instructions officielles attribuent au profil de sortie de l'élève de terminale du cycle secondaire.

Les difficultés, lacunes et autres insuffisances sont facilement décelables lorsqu'on feuillète les cahiers de nos étudiants et leurs travaux personnels (examens, exposés, mémoire).

Si le savoir lire est difficilement appréciable par la simple observation et nécessite la mise en place d'outils appropriés pour son évaluation, l'expression écrite est observable, dirions-nous à l'œil nu, les écrits des étudiants disponibles, à tout moment nous donnent à relever de nombreuses insuffisances : les étudiants, d'ailleurs, écrivent mais ne rédigent pas.

- Les épreuves écrites des examens sont rarement l'expression d'une rédaction ou d'une réponse produite personnellement par l'étudiant, (en général, il suffit de reproduire les cours des professeurs ou des manuels pour réussir son épreuve <sup>301</sup>);

- Les examens de type QCM sont fréquents (ces derniers ne demandent aucune maîtrise particulière de la langue sinon celle qui consiste à lire la question et à y répondre en cochant une réponse parmi un choix multiple de réponses ;

- Les questions dites ouvertes sont plutôt « des questions de cours » ;

- L'examen de quelques copies d'étudiants nous a permis d'observer les manifestations de la compétence aux questions ouvertes. (voir annexe 5)

- La plupart des réponses contiennent de nombreux passages où se manifestent les difficultés rédactionnelles. Même si les stratégies diffèrent dans beaucoup de détails, on peut constater de nettes convergences : En voici les points communs les plus récurrents :

▪ L'étudiant met bout à bout des bribes de phrases ou de passages de cours,

▪ Il exprime son savoir selon un ordre purement associatif, voire même subjectif,

---

<sup>301</sup> La plupart des enseignants continuent à privilégier la somme de connaissances régurgitées plutôt que les compétences disciplinaires et transdisciplinaires qui leur apparaissent floues, hors contexte, hors sujet ou simplement plus délicates à évaluer. Beaucoup donc visent le résultat plutôt que la méthode mise en œuvre. La restitution « littéraire » « mot à mot » détient donc, tout naturellement une place de choix.

- Il exprime son savoir selon un ordre purement associatif, voire même subjectif,
- Il a du mal à mettre en mot des contenus (savoirs tout nouveaux),
- Il ne respecte pas les normes rédactionnelles propres au texte scientifique qu'il connaît peu ou pas du tout.

En conclusion, nous pouvons dire que tous les ingrédients d'une production écrite problématique sont réunis, hésitations, répétitions, ruptures, choix maladroits des structures syntaxiques, phrases inachevées, emploi massif de particules. Les étudiants n'arrivent pas à concevoir une structure globale de leur production. Les activités rédactionnelles sont souvent bloquées. Les ratures et corrections confirment ce désarroi.

#### **IV – 3. Synthèse et commentaire des données obtenues par l'observation et les entretiens avec des enseignants**

L'observation du milieu universitaire montre que l'usage d'un français "pur" ou l'utilisation exclusive de cette langue est très restreinte même dans des contextes d'enseignement du français ou en français.

Sur la question de la langue des enseignants, les avis sont très partagés. En effet, les enseignants font du français un usage très personnel, en ce sens que chacun l'utilise à un degré plus ou moins important selon la maîtrise qu'il en a, selon la fréquence de ses interventions et surtout selon son parcours scolaire et universitaire notamment le pays ou la langue dans lequel (laquelle) il a poursuivi ses études et sa post-graduation et enfin selon son âge.

Les plus de 45 ans sont généralement à classer dans la catégorie des francophones actifs. Les 40-45 ans sont par contre des francophones passifs, ou plutôt des francophones contrariés. Les moins de 40 ans sont plutôt des arabisants contraints à l'usage de la langue française malgré eux, ce sont en

principe des arabophones contrariés dont l'usage du français est plutôt maladroit, incertain voire plutôt difficile.

Même si le médium d'enseignement dans les cursus ciblés est censé être le français, le recours à l'arabe est très fréquent, en particulier, dans les interactions entre enseignants et étudiants. On peut observer différents types de comportements langagiers chez l'enseignant. Ce que nous avons observé le plus fréquemment, c'est : l'enseignant explique en français puis à recours à l'arabe quand son auditoire semble ne pas comprendre. La traduction presque simultanée reste, le moyen le plus utilisé pour s'assurer que ces étudiants suivent.

A en croire le discours des enseignants, les difficultés, voire les échecs des nouveaux inscrits seraient la conséquence logique d'une maîtrise insuffisante, parfois inexistante de la langue d'étude : le français. Observons, à ce propos, le discours dominant des enseignants. Voici pour illustrer, quelques extraits choisis parmi de nombreuses autres réflexions du même type.

- *Bon Dieu, après 9 ans d'étude de la langue, la plupart sont incapables de faire une phrase correcte en français !*
- *Qu'ont-ils appris à l'école, au lycée ?*
- *Ils parlent et écrivent de plus en plus mal !*
- *Ils ne réfléchissent pas un seul instant au sens précis des mots qu'ils utilisent...*
- *C'est le règne de l'à peu- près !*
- *Aucune logique dans ce qu'ils écrivent*
- *Qu'est ce qu'une phrase ? ils ne le savent pas !*
- *Alors l'orthographe, ne m'en parlez pas ?*
- *Je ne sais quelle langue, je dois utiliser !*

- *On dirait qu'ils ne comprennent ni le français, ni l'arabe... c'est fou !*

Ces jugements peuvent sembler trop personnels, pessimistes ou exagérés, exprimés, peut-être sous le coup de l'humeur. Nous ne le pensons pas. Car la décadence de la maîtrise du français par la population estudiantine actuelle, génération de l'école fondamentale est un fait avéré, nous l'avons constaté à travers les réponses des étudiants que nous avons questionnés.

Toutefois si le sentiment général des enseignants à l'égard de la maîtrise langagière de leurs étudiants est particulièrement pessimiste, nous avons également noté que les étudiants sont aussi très critiques à l'encontre de leurs enseignants sur cette question.

Certes, rares sont ceux qui éprouvant des difficultés, cherchent à repérer leurs propres erreurs ou à se remettre en cause. Le plus souvent, ils attribuent leurs échecs à des causes externes telles que l'exigence, la sévérité ou l'humeur de l'enseignant.

- le niveau " exagéré " des questions
- le décalage entre les cours et les questions
- *On n'a jamais vu ça !*
- *On n'a pas étudié ce cours !*

sont des remarques qui reviennent et sont souvent (et légitimement) évoqué par les étudiants. Ces derniers, parant au plus pressé, se désintéressent de ce qu'ils croient être superflus ou secondaire : la maîtrise du médium d'enseignement.

- enfin, les étudiants mettent souvent en cause l'évaluation elle-même, qu'ils jugent : injuste, fantaisiste, "à la tête du client", incompréhensible.

#### IV – 4. Synthèse et conclusion de l'ensemble des données

L'ensemble des données formelles et informelles que nous avons recueillies tout le long de notre recherche, nous a amené aux conclusions suivantes. Les représentations que se font les néo étudiants de leur maîtrise de la langue ne reflètent pas la réalité.

Les réponses aux questionnaires ainsi que les déclarations lors des entretiens vont globalement dans le même sens : la majorité des étudiants affirme maîtriser moyennement le français.

Notre observation du terrain (réponses à la question 11 du questionnaire, cahiers de cours, copies d'examens etc....) ainsi que les avis quasi-unanimes de leurs enseignants contredisent ces déclarations.

Par ailleurs, les étudiants reconnaissent eux-mêmes que les enseignants sont souvent amenés à prendre certaines initiatives pour pallier à leurs multiples difficultés.

Ils sont aussi demandeurs de ce type d'initiatives, notamment le recours à la langue arabe, autrement dit à la traduction mais aussi à la répétition, à la reformulation, et même à la dictée du cours et à la simplification de celui-ci !

Tout ceci confirme notre hypothèse de départ : la grande majorité des nouveaux étudiants scientifiques souffre d'un déficit en matière de langue d'enseignement scientifique qui est pour tous, le français.

#### VI – 4. 1. Remarques concernant les représentations des étudiants quant à la norme

Le premier constat par rapport au déficit langagier en français est que les étudiants n'identifiant par certaines erreurs, certains écarts, les reproduisent indéfiniment (voir ...).

Dans ce cas, ils continueront à ignorer la norme telle que la définit Bernard Py (1993) c'est-à-dire « *une attitude rigoureuse qui récusé toute*

déviations »<sup>302</sup>. En effet la plupart des étudiants algériens entretiennent avec la norme un rapport assez particulier, incompréhensible pour l'observateur au vu de leur parcours scolaire. Au bout de neuf années d'apprentissage, évoluant dans un environnement (quasi francophone) favorable, cette population devrait avoir, tout de même une certaine maîtrise de la norme, il n'en est rien : les pratiques orales et scripturales de plus en plus déviées semblent ancrées à l'université.

Ce ne serait pas dramatique si ces déviations ne génèrent pas des incompréhensions préjudiciables aux études universitaires et à leur crédibilité. Certes il est difficile d'exiger de cette population une maîtrise parfaite d'une langue qui n'est pas la leur et qui de surcroît se présente à eux même dans un contexte plutôt complexe (que nous avons longuement évoqué précédemment) toutefois la fossilisation des erreurs c'est-à-dire leur récurrence et aussi leur abondance et leur diversité empêche non seulement une progression dans l'appropriation du français et entrave toute formation scientifique de qualité.

*«Le terme de fossilisation, selon Grass et Selinker, fait... référence au phénomène de la permanence, chez un apprenant dans l'état de développement de sa L2, de formes déviantes ou erronées, qui continuent de se produire en dépit de la poursuite d'une exposition à la L2, d'une pratique systématique, ou encore, des explications d'un enseignant. La fossilisation linguistique ne signifie pas la cessation de l'apprentissage mais bien la stabilisation de formes linguistiques erronées »<sup>303</sup>.*

C'est ce que l'on peut observer, aujourd'hui, non seulement chez les étudiants, toutes filières et tous niveaux confondus, mais également chez les enseignants, eux-mêmes, qui perpétuent toutes sortes d'erreurs (phonétique,

<sup>302</sup> Py B. "L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche" in Aile (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère) n° 2 publié par l'association Encrages 1994

<sup>303</sup> Grass, Selinker Grass, S.M, Selinker, L « Second language acquisition ». Hillsdale, N.J : « Lawrence Erlbaum. 1994.

lexicales, grammaticales et stylistiques). Pour notre part, nous considérons comme problématique une maîtrise approximative, déficiente ou très insuffisante de la langue surtout quand elle est hissée au rang de médium d'enseignement.

En d'autres termes, il importe de prendre en considération non seulement les besoins des néo étudiants mais parfois également ceux de leurs enseignants.

A ce propos la manifestation de cette fossilisation, donc de l'insécurité linguistique se traduit, nous l'avons souligné dans la première partie de notre travail, par l'usage fréquent de l'alternance codique entre langue française et langue arabe à laquelle recourent certains enseignants universitaires et par voie de conséquence leurs étudiants.

Le recours exclusif à la langue française se manifeste dans de rares cas comme nous l'avons dit auparavant, pour les enseignants que nous avons interviewés, l'usage strict de la langue française est impossible. Ils imputent le recours au code-switching, au blocage de l'interaction. Dans ces cas, dans une situation où ils ne sont plus à même de s'exprimer en français, ou de se faire comprendre par leurs publics, beaucoup d'enseignants choisissent (sans complexe) parfois cette solution de rechange.

On peut dire alors qu'ils "switchent" par facilité ou par nécessité, autrement dit pour garantir la compréhension immédiate plus que la restitution future (à l'occasion des examens par exemple).

Face, donc à un obstacle explicatif, les enseignants et encore plus fréquemment, les étudiants se réfugient dans la langue arabe. L'alternance codique est également imputable aux vides lexicaux lors des interventions verbales mais aussi scripturales<sup>304</sup>.

---

<sup>304</sup> Les cahiers et les copies des étudiants sont truffés de mots en arabe et même de traduction de chapitres entiers en français.

Néanmoins si nous avons confirmé, au-delà de nos propres convictions, l'insuffisante maîtrise langagière de notre population, il nous faut aussi reconnaître que les difficultés voir les échecs en première candidature impliquent bien plus qu'un simple problème de maîtrise de la langue. Les résistances sont aussi ailleurs !

En effet, nous avons relevé que les (nombreuses) incompréhensions entre enseignants et étudiants ne relèvent pas seulement d'un manque de maîtrise de la langue d'étude chez ces derniers et que par conséquent, il ne suffit pas de leur donner quelques cours de « français » pour résoudre leurs difficultés.

Le problème est bien plus complexe que ne le supposent "naïvement" certains étudiants, certains enseignants et surtout l'institution dont ils dépendent.

A notre avis, il faudra désormais dépasser la "surface" langagière des difficultés rencontrées par ces étudiants et en explorer des "couches" plus profondes.

Dans ce cas, les modes de prévention et de remédiation qui impliqueraient étudiants, enseignants et l'institution tout entière prendront une toute autre forme que la simple introduction d'un cours de langue française ou de terminologie. C'est ce que nous proposons d'évoquer dans le chapitre suivant.



## Chapitre V : Perspectives de Remédiation

L'intérêt et l'objectif ultime de notre recherche est de présenter les perspectives d'action à développer à destination des néo étudiants afin de les accompagner dans cette dimension essentielle de leurs études : la langue. Mais plutôt que des actions ponctuelles, parfaitement insuffisantes pour la résolution du problème. Le développement de ces actions d'accompagnement devrait s'opérer dans un contexte organisationnel cohérent.

En effet, le système éducatif global algérien évolue dans une situation de tension peu propice à la résolution des problèmes strictement pédagogiques<sup>305</sup> et encore plus linguistiques.

Une des tensions vient d'abord du partage des actions entre plusieurs ministères (MEN<sup>306</sup> et MERS<sup>307</sup>) ce qui a pour effet d'engendrer une fracture entre enseignement secondaire et enseignement supérieur. Nous avons évoqué cette scission en terme de défaut de prise en charge de la langue d'enseignement, notamment, lors de la transition lycée/ université.

La deuxième tension est liée aux modalités d'évaluation des compétences en langue : l'épreuve de français au baccalauréat est-elle à même d'évaluer précisément les compétences tant langagières que discursives de cette population qui se destine aux études scientifiques supérieures en français ?

L'accès sans condition de compétences langagières des bacheliers à des formations scientifiques induit en erreur bon nombre d'entre eux, non préparés en ce sens.

Cependant s'il est aujourd'hui largement admis que l'échec universitaire des primo inscrits est à imputer à une mauvaise maîtrise de la langue d'étude, la langue d'enseignement des enseignants est également un

---

<sup>305</sup> Le plus souvent, c'est l'aspect politique qui retient l'attention des décideurs.

<sup>306</sup> MEN : ministère de l'Éducation Nationale

<sup>307</sup> MERS : Ministère de l'enseignement et de la recherche scientifique

facteur aggravant quand les lacunes dépassant la simple erreur d'orthographe ou d'accord ponctuelle engendre un discours incompréhensible.

L'analyse de ces facteurs multiples nous donne à penser qu'il est aujourd'hui indispensable d'agir simultanément sur plusieurs fronts :

- Répondre aux besoins des étudiants par une prise en charge immédiate et urgente
- Exiger des enseignants des DNL<sup>308</sup>, la maîtrise de la langue d'enseignement
- Ces deux actions ponctuelles relevant du court terme doivent être assorties d'actions à long terme qui iraient dans le sens de la résolution du problème en profondeur : Repenser l'enseignement de la langue française au niveau de l'institution scolaire pour qu'elle soit réellement apte à devenir « un vecteur d'enseignement scientifique ».

## **V – 1. Propositions de remédiations à court terme**

Vu l'ampleur du problème que nous avons fait ressortir à travers les résultats de nos différents enquêtes nous pensons que, dans l'état actuel des choses et jusqu'à ce que les actions que devraient entreprendre toutes les institutions concernées, notamment par le long terme soient effectives, un test de langue, à l'entrée de l'université, est un moyen d'établir un diagnostic ponctuel pour chaque primo inscrit, diagnostic qui autoriserait à proposer autant que faire se peut, les mesures compensatoires adéquates et adaptées à chacun.

### **V – 1. 1. Le test de langue : un diagnostic nécessaire**

Pour la réussite et l'efficacité des remédiations, il est, en effet, préconisé d'établir le diagnostic le plus précocement possible. Il faut veiller, par

---

<sup>308</sup> DNL : discipline non linguistique

exemple, à fournir au primo inscrit,, le plus tôt possible, des indications claires sur les exigences et sur l'écart possible entre celles-ci et ses propres performances (nous avons, à ce propos, relevé l'ignorance quasi-totale des étudiants concernant ce volet)

Des tests à visée diagnostique organisés dès la rentrée, en novembre par exemple, peuvent remplir cette fonction.

Afin de s'assurer de la validité de ces indications, les tests devront représenter exactement, ce qui est attendu de l'étudiant pour entamer ses études. Une évaluation des acquis portant aussi bien sur la langue orale, que sur la langue écrite et orientée sur la compréhension du langage des consignes. Ce test pourra consister en la rédaction d'un texte argumentatif, par exemple<sup>309</sup>. Sa correction aura pour objectif de vérifier :

- La clarté d'exposition du sujet et de l'opinion exprimée
- L'aspect logique de l'argumentation
- Le choix du lexique
- La qualité de la syntaxe
- La correction de l'orthographe
- La ponctuation

Une question orale complètera ce test. Même si ce test ne pourra, être un barrage à l'admission, des étudiants à l'université (le baccalauréat remplit déjà cette fonction) il servira au moins, à prospecter les besoins des nouveaux bacheliers. Ceux présentant des lacunes trop graves seront sommés de suivre les cours de remise à niveau.

#### **V – 1. 2. La remédiation : quels objectifs, quels contenus, quelles formes ?**

Quelle que soit la forme que prendra la remédiation (ou la remise à niveau), celle-ci devrait comme le conseille François Lépine :

---

<sup>309</sup> Mais il pourrait prendre bien d'autres formes.

*« avoir comme introduction un volet déconstruction des attitudes négatives face à la langue (parfois héritées des cours de français du cycle précédent) afin de faire prendre conscience de l'utilité d'une bonne maîtrise de l'outil linguistique »<sup>310</sup>.*

Il importe aussi de tenir compte des éléments qui permettent d'individualiser les remédiations car la motivation des étudiants, leurs pré requis et leur maîtrise des compétences transversales ne sont pas les mêmes d'un individu à un autre.

Les remédiations qu'il faudrait construire doivent donc aller *«dans le sens d'une remise en question des représentations à priori des étudiants débutants et d'une initiation à la discursivité scientifique et ses exigences propres »<sup>311</sup>.*

Concernant les actions de remédiations sur le campus de Tlemcen, quelques départements ont tenté, récemment de développer des actions d'accompagnement linguistique. Mais aucune de ces initiatives n'a fait l'objet d'un travail scientifique d'analyse interne. Les actions qui ont été déployées consisteraient simplement en une duplication ou une adaptation d'un dispositif « traditionnel » existant dans les lycées et qui nous semble parfaitement inopérant tant les résultats sont décevants.

Nous pensons que l'université devrait se doter aujourd'hui d'un dispositif innovant et performant qui permettrait aux étudiants d'améliorer leur niveau de langue autant qu'ils le souhaitent. Ce dispositif pourrait prendre en charge les étudiants de différentes facultés, départements et filières. Ce serait, en quelque sorte, un centre de ressources ou de perfectionnement qui pourrait être

---

<sup>310</sup> Lepine, F. « Compétences langagières et politique universitaire relativement à la maîtrise de la langue » Ecole des langues vivantes, Faculté des lettres. Université Laval. Mai- juin 1992 . pp. 7

<sup>311</sup> Jean, K. et Magoga E. « Maîtrise de la langue et échec en première candidature. FUNDP. Rapport final Novembre 2001 pp.50 (Faculté universitaires Notre Dame de la Paix. Namur)

rattaché au département des langues et/ou de traduction. Il aurait comme missions principales de :

- Développer, organiser et coordonner l'ensemble des formations en langue de l'université
  - En assurer le suivi pédagogique des étudiants prioritairement et obligatoirement les nouveaux inscrits, puis facultativement les autres.
  - Développer la recherche en matière de didactique des langues vivantes pour les étudiants non linguistes et promouvoir l'innovation pédagogique
  - Répondre dans la mesure de ses possibilités d'encadrement aux demandes de formation continue émanant de différentes catégories d'apprenants (étudiants, enseignants, professionnels...)

En ce qui concerne les compétences visées, les niveaux A à B2 du cadre européen commun de référence pourraient constituer une plate forme de base pour l'ensemble des apprenants. Des compétences spécifiques peuvent être travaillées selon les besoins des étudiants, comme par exemple, la lecture de textes scientifiques, la présentation orale de travaux...

Le plus important est de ne pas retomber dans les erreurs passées, qu'il s'agisse des cours initiés par le département en question ou par les CEIL (Centre d'Enseignement intensif des langues) existant au niveau des universités algériennes<sup>312</sup> et qui n'ont pas été jusque là à la hauteur des attentes du nombreux public qui les a sollicités.

#### **V – 1. 2. 1. Regards sur les C.E.I.L**

L'université algérienne a créée en 1981 ces centres dans le cadre de l'arabisation puis elle les a étendus aux autres langues. A l'origine l'appellation et les fondements pédagogiques de ces centres accréditaient l'idée que la

---

<sup>312</sup> A Tlemcen, ce centre existe depuis 1992

correction langagière permettrait aux enseignants francophones d'enseigner leurs spécialités en arabe, sans difficulté, après un passage dans ces centres.

L'arabisation ayant été abandonnée par bon nombre de facultés, les enseignants eux même réticents à déployer de nouveaux efforts en ce sens, a fait que ces CEIL se sont transformés graduellement en des IGLAIEL (institut de généralisation de la langue arabe et initiation et enseignement des langues) dont la mission essentielle devenait de donner des cours de langues étrangères à un public venu de tous horizons et réparti en niveau 1, 2 ou 3.

Aucun fondement didactique spécifique n'est exigé des enseignants. Les cours et TD sont organisés en fonction des disponibilités et des pratiques personnelles des enseignants. Très souvent ceux-ci des PES, PEM, Instituteurs<sup>313</sup> reprenaient les méthodes du secondaire ou du primaire pour les débutants selon une approche normative.

Généralement, les enseignants chargés d'améliorer les performances en L.E.<sup>314</sup> des apprenants accréditaient l'idée que la correction langagière se feraient par le biais de batteries d'exercices, référées le plus souvent à la linguistique structurale et marquées du sceau de l'applicationnisme et qui visait à un assujettissement à la langue-norme.

Aujourd'hui, on sait que ce type d'exercices dans lesquels la faute et son remède sont confondus et aboutissait à « *faire pour faire* »<sup>315</sup> selon l'expression de Bernard Rey, poursuivait l'objectif d'un transfert illusoire de compétences en sacrifiant l'essentiel « *au fétichisme langagier qui décontextualise, dénaturalise et déréalise* »<sup>316</sup>. Tout le contraire des attentes des apprenants.

---

<sup>313</sup> Pour la plupart des vacataires, associés, ou retraités de l'éducation Nationale.

<sup>314</sup> Français, Anglais, Allemand, Espagnol.

<sup>315</sup> Rey. B. Les compétences transversales en question Paris 1996. ESF Editeur.

<sup>316</sup> Idem

D'autre part, en ce qui concerne les nouveaux bacheliers et les cours de français qui leur sont dispensés au sein même de la filière, nous avons relevé que les pratiques se focalisent sur les manques multiples des nouveaux inscrits (vision pessimiste) lors de la transition lycée/université, au lieu de chercher ce qui, au contraire peut les transformer (vision optimiste) et leur faciliter l'accès aux savoirs universitaires grâce à une remise basée sur les acquis.

En effet, si la thèse du handicap linguistique s'est heurtée au désintérêt et au découragement des apprenants (voir questionnaire) c'est que, et nous rejoignons en cela Elisabeth Bautier<sup>317</sup>, la surévaluation de l'importance de la norme n'est pas l'accompagnement le plus approprié.

Les remédiations axées sur la seule maîtrise de la norme envisagée indépendamment des tâches à effectuer par l'apprenant : écouter et comprendre un cours, lire des textes, des consignes produire une réponse, un texte, un rapport etc... focalisent l'attention sur des micro-habilités très réductrices par rapport à la situation de communication universitaire et ses enjeux dans la poursuite des études.

Au vu de l'inefficacité des enseignements linguistiques traditionnels qu'on continue à proposer à ce type de public, il devient essentiel d'envisager l'enseignement de la langue aux étudiants dans une perspective pragmatique, en veillant à ne plus confondre langue et discours, en distinguant bien le système linguistique et l'utilisation de celui-ci dans l'activité langagière, et en faisant, comme dit Jean François Halté<sup>318</sup> : « sauter le verrou-langue ».

Cette approche plus large du langage et visant plus la pratique réelle de la langue en contexte devrait amener les enseignants à préparer les nouveaux bacheliers non en termes de difficultés linguistiques mais plutôt en terme de difficultés d'adaptation à des situations d'énonciation inhabituelles.

---

<sup>317</sup> Bautier. E. « Pratique langagières et démocratisation : quels savoirs pour quelles valeurs ? » Acte du 7<sup>ème</sup> colloque de la DFLM. In DFLM (1998).

<sup>318</sup> Halté. J.F (1983) « De la langue à la communication à l'école » in Pratiques n°40. 1983.

Les discours universitaires scientifiques, dans leur ensemble, représentant un mode de communication nouveau<sup>319</sup> pour les néo-étudiants, provoquent chez ces derniers, une sorte de malaise voire des résistances que les observateurs interprètent souvent en fautes, en non maîtrise de la langue.

Il convient donc de veiller à mettre en confiance ces apprenants et à leur faire prendre conscience qu'il ne sont pas là pour apprendre la langue mais plutôt pour la réactualiser, pour la " réveiller ", notamment, en commençant à les familiariser aux différentes manières dont s'élaborent et se transmettent les savoirs universitaires. Puis progressivement, les discours universitaires présentés comme dit Michel Dabène en tant que « *vecteurs de savoirs spécialisés* »<sup>320</sup> leur enseignement s'envisagerait en fonction des caractéristiques linguistiques textuelles et discursives propres aux disciplines scientifiques.

Ainsi concrètement on peut envisager les activités d'intervention selon la progression chronologique suivante :

- d'abord des activités de préparation
- puis des activités de formation
- enfin des activités de remédiation

La préparation consisterait en un travail sur les pré requis lecturaux et structuraux par le biais de

- progressions thématiques
- typologies textuelles, séquentielles et discursives
- cohérence/ cohésion
- modélisation d'énonciation

<sup>319</sup> A plus forte raison, quand il s'agit d'une nouvelle langue

<sup>320</sup> Dabène. M. (1998). Préface, in la didactique du français dans l'enseignement supérieur. C. Fintz. Ed. Paris. L'Harmattan.

C'est l'occasion, aussi, de sensibiliser l'étudiant à :

- la méthodologie documentaire
- la méthodologie universitaire (en particulier la prise de notes, le résumé, la reformulation...)
- la caractéristique des discours scientifiques et aux genres universitaires (notes de cours, articles, ouvrages scientifiques, biographiques. Etc...)

Ces activités seront basées essentiellement sur des supports authentiques tels que syllabus de cours, discours didactiques universitaires choisis pour leur intérêt général et ne nécessitant pas de prérequis quant aux contenus (à ne pas confondre avec les caractéristiques propres au FOS).

#### **\* Activité de formation**

Une formation des étudiants à la spécificité de leurs études et des discours dans leur discipline devrait être intégrée au cursus des tronc communs (ou de la 1<sup>ère</sup> année LMD). Elle se présenterait sous forme de séminaire sur :

- Les spécificités des discours scientifiques
- L'initiation à la recherche
- Pratique et écriture

Dans le même ordre d'idées, un travail sur la relation entre activité cognitive et pratiques de lecture- écriture ainsi que sur les modes de construction des savoirs devrait être envisagés. De plus on doit chercher à développer chez l'apprenant une attitude méta cognitive et les familiariser à l'évaluation universitaire différente de l'évaluation scolaire. Par exemple des simulations d'examens types et l'analyse de questions et de réponses

### **\* Activités de remédiation**

Si le premier trimestre est le moment idéal pour les activités de préparation et de formation, nous pensons que la période post-examen est propice aux activités de remédiation. On peut prévoir, à l'intention notamment des étudiants en difficultés (qui ont raté leurs premiers examens) des séances d'exercices s'appuyant essentiellement sur les questions posées lors des différents examens. Un regard réflexif sur celle-ci amène d'une part les étudiants à revoir les matières étudiées et d'autre part à considérer les spécificités dans le discours universitaires et les modes d'accès aux savoirs. Pour ce type d'activité, les supports seront donc essentiellement les énoncés des examens, les copies d'étudiants (des bons et des mauvais) et éventuellement le corrigé-type. Tout ceci en regard avec les cours et syllabus dans la filière en question.

En définitive, pour ancrer la question des besoins en langue des étudiants dans la pratique des discours universitaires et de la construction des savoirs disciplinaires une collaboration étroite est nécessaire entre l'enseignant de langue et les enseignants des filières en question. Nous rappelons, en outre que le cheminement concernant l'apprentissage des discours universitaires doit s'organiser du général au spécifique dans un mouvement de contextualisation disciplinaire et non comme le propose les initiateurs du FOS se focaliser dès le début sur la spécialité en question, avant même que les étudiants soient « entrés » dans celle-ci.

### **V – 1. 3. Propositions de progression**

L'objectif général du programme que nous préconisons vise à permettre à l'étudiant de première année de suivre une formation universitaire en le dotant aussi tôt que possible des compétences dont il a besoin, ce programme nécessitera une soixantaine d'heures.

**\* U. E. « Prise de notes »**

Cette unité d'enseignement (U.E.) consistera à apprendre à l'étudiant à :

- Prendre des notes à partir de l'oral et de l'écrit
- Ecouter, comprendre, analyser, sélectionner
- Organiser ses notes, faire un plan
- Noter de façon efficace, reformuler le volume horaire : 4 heures.

**\* U. E. « Typologie des discours »**

Apprendre à différencier les différents genres de discours et types de textes. Les objectifs d'apprentissage seront de :

- Reconnaître différents genres de discours selon leur fonction sociale ou profession,
- Reconnaître les modes d'organisation textuelle et le type de textes,
- Distinguer entre sciences dures, humaines et sociales.

Volume horaire : 4 heures.

**\* U. E. « Schémas, graphes, tableaux »**

Utiliser des documents non textuels : schémas, graphes, tableaux. Objectifs d'apprentissage :

- Synthétiser l'information, mettre en relation
- Dégager des informations non explicites.
- Interpréter des données graphiques ou schématisées
- Choisir un type de représentations adéquates

Volume horaire : 6 heures.

**\* U. E. «Le discours objectivé»**

Reformuler du français général en un français universitaire. Objectifs d'apprentissage :

- Caractériser le discours scientifique. Analyser des discours universitaires écrits
- Comparer des discours universitaires à des séquences relevant de la communication générale
- Privilégier quelques séquences discursives objectivées (décrire/définir/ exprimer)
- Mettre en page le sens

Volume horaire : 12 heures

**\* U. E «Compréhension d'un cours oral »**

Comprendre un cours universitaire oral. Objectifs d'apprentissage :

- Ecouter et comprendre l'oral en s'appuyant sur des documents universitaires mettant en valeur certaines fonctions du langage
- Ecouter pour hiérarchiser les idées, pour classer, mettre en évidence une structure, dégager ce qui relève du nécessaire, de la condition, du possible ou de l'hypothèse, etc. ...

Volume horaire : 16 heures

**\* U. E. « Prise de parole » :**

Prendre la parole pour faire un exposé, répondre à des questions.

Objectifs d'apprentissage :

- Exposer efficacement son travail en tenant compte de l'auditoire.

- Formuler des hypothèses, nuancer, « modaliser » son propos
- Décrire les démarches de son travail
- Défendre son projet

Volume horaires : 8 heures

**\* U. E. « Production de travaux écrits courts » :**

Produire des travaux universitaires écrits courts. Objectifs d'apprentissage :

- Répondre précisément à des questions d'examen
- Concevoir une mise en page adéquate
- Noter ses idées et les organiser sous forme de plan
- Construire une argumentation (problématisation, développement, conclusion)

Volume horaire : 18 heures

**\* U. E. « Recherche documentaire »**

Etre sensibilisé à l'environnement documentaire et aux ressources en ligne spécifiques à l'enseignement supérieur. Objectifs d'apprentissage :

- Construire une méthodologie de la recherche en centre de ressources
- Repérer et se procurer un document dans une bibliothèque ou dans un centre de documentations
- Utiliser des principaux outils de recherches documentaires

Volume horaire : 4 heures

**Remarques :** sans faire l'objet de cours, les points de la grammaire, du lexique, de l'orthographe et de la phonétique doivent être pris en charge au fur et à mesure de leur apparition

#### **V – 1. 4. Public concerné**

Cette prise en charge vise essentiellement les nouveaux étudiants concernés par des études scientifiques universitaires. Toutefois, ce type de formation pourrait être organisé avant la rentrée. Les vacances d'été pourraient être mises à profit par les étudiants qui projettent de suivre une formation scientifique à l'université. Ainsi la solution de l'université d'été est de loin, la solution la plus pratique. Cette remédiation étant un préalable aux études envisagées par les nouveaux bacheliers dès septembre.

#### **V – 1. 5. Modalités de travail**

L'apprentissage de la communication se fera :

- Par la pratique d'activités variées et graduées qui implique le stagiaire dans la réalisation de tâches.
- Par l'observation du fonctionnement de la langue qui favorise le développement de son autonomie.

#### **V – 1. 6. Supports d'apprentissage**

Les supports d'apprentissage seront essentiellement des extraits de cours, des sujets d'examens, des corpus d'erreurs à reformuler, des documents vidéo et audio sur lesquels ont été enregistrés les discours d'enseignants, les interventions d'étudiants... Une base de données devrait donc être, dans ce cadre, peu à peu constituée.

### **V – 1. 7. Evaluation/ validation/ Durée**

Au début du programme, un test à visée diagnostique est nécessaire. Pendant le programme, l'évaluation aura une visée formative. A la fin du programme, l'évaluation sera à visée sommative.

Pour donner à un programme tout le sérieux et l'attention nécessaire, une attention devrait être délivrée aux stagiaires, cette certification pourrait ensuite être incluse dans le relevé de note de la 1<sup>ère</sup> année.

Le programme en stage d'été s'étalera sur 4 semaines. Mais inclus dans le cursus normal, il se fera sur 16 semaines soit 12 semaines avant les premiers examens et 4 semaines après, au cours de la 1<sup>ère</sup> année d'étude.

### **V – 1. 8. Remédiations pour les enseignants : ou la qualité de la langue d'enseignement**

Concernant le volet enseignant, les responsables des institutions universitaires<sup>321</sup> devraient faire les recommandations, qu'ils jugent à propos, aux enseignants de spécialités afin qu'ils s'appliquent personnellement à améliorer la qualité de leur langue et l'efficacité de la communication.

En effet la responsabilité de la pratique et de la diffusion d'une langue est répartie entre différents intervenants, notamment les enseignants de spécialité qui très souvent n'ont même pas conscience d'avoir une responsabilité en cette matière ou en tout cas, ont souvent tendance à l'oublier dans la quotidienneté de la parole et/ou de l'écriture au point qu'ils se permettent des écarts qu'ils reprochent à leurs étudiants.

---

<sup>321</sup> Du côté de la compétence linguistique des enseignants, elle varie, comme nous l'avons signalé précédemment, d'une faculté à l'autre, d'un individu à l'autre. Mais en règle générale, il ne semble pas qu'il y ait des problèmes notoires quoique... pour les enseignants nouvellement recrutés, les difficultés semblent plus importantes. on pourrait dorénavant par exemple envisager d'introduire une clause de qualité de la langue lors du recrutement, ou tout au moins, pour ne pas empêcher l'engagement de bons enseignants dans les domaines de pointes ou les candidatures sont rares, se limiter à imposer, durant la période de stage, une mise à niveau ou tout au moins suggérer au stagiaire des corrections à apporter.

Donc il est nécessaire que tout intervenant à quelque titre<sup>322</sup> que ce soit s'inquiète un tant soit peu de la qualité de son enseignement et par voie de conséquence de la qualité de sa langue d'enseignement. Mais pour cela, il nous faut d'abord savoir ce qu'on entend par qualité de la langue : c'est en effet, une notion sur lesquelles linguistes et didacticiens n'ont jamais pu établir un consensus.

Pour s'en convaincre, la lecture des actes du symposium sur la qualité de la langue qui a eu lieu en 1993 à l'université de la Sorbonne et à sa suite le livre de Jean Michel Eloy<sup>323</sup> est édifiante.

Pour notre part, nous nous en tiendrons à l'appellation de « français standard » et sa définition proposée par Pierre Knecht (qui à la suite de plusieurs autres linguistes), utilisant le terme, « [...] qualifie toute forme de langue qui fonctionne comme norme de référence, parce que reconnue dans une communauté linguistique en tant qu'étalon de correction »<sup>324</sup>.

Bien d'autres expressions qualifient ce qu'on entend par qualité de la langue. Pour notre part, nous nous en tiendrons à la notion de langue correcte ou d'usage correct qui se caractérise par le souci de :

- prononciation correcte
- niveau de langue adéquat
- terme appropriés
- respect de la grammaire

Certaines des U.E du programme que nous avons décrit précédemment pourraient intéresser les enseignants. En particulier celles relatives à la prise de parole et au discours « objectif ».

---

<sup>322</sup> Enseignant, conférencier, assistant

<sup>323</sup> Eloy. J.M. « La qualité de la langue ? » le cas du français » Paris. Champion 1995.

<sup>324</sup> Knecht. P. « Langue standard » dans Marie Louise Moreau, ed. socio linguistique. Concepts de bas. Sprimont. Mardaga. 1997. pp 194

## V – 2. Proposition de réaménagement de l'enseignement du français en Algérie :

Quoique nécessaires et urgents, les divers dispositifs que nous venons d'évoquer ne peuvent constituer une solution définitive au problème de langue des étudiants. En effet, mettre en place un processus d'appropriation de la langue d'enseignement tardif s'avère lourd et peu susceptible d'enrayer l'échec et l'abandon précoce.

Les performances en acquisition de langue (surtout quand celle-ci est vouée au statut de médium d'enseignement à plus ou moins longue échéance) sont liées de manière stricte à la précocité de l'apprentissage. Pourquoi attendre que le mal soit fait pour entreprendre une remédiation qui nécessite un temps et des efforts qui surchargeraient les programmes bien assez lourds des néo-étudiants et qui de surcroît, n'enthousiasme par la majorité ?

Dés lors, pour un apprentissage durable du français et dans la perspective d'en faire une langue à vocation de vecteur d'enseignement universitaire, nous pensons qu'il est indispensable pour l'institution scolaire d'intervenir aussi précocement que possible.

Une première intervention concerne l'apprentissage par l'écolier de la langue française à l'école, cette prise en charge se fait d'ores et déjà lors des séances de français prévu dès la troisième année du cycle primaire et se poursuit jusqu'en classe de terminale du cycle secondaire.

Une autre forme d'intervention pourrait asseoir de manière plus durable cet apprentissage. L'enseignement simultané d'une discipline scolaire scientifique en français. En d'autres termes, nous préconisons l'introduction de la méthode immersive comme moyen de remédiation à long terme.

## V – 2. 1. La méthode immersive

Au vu des expériences concluantes qui ont été menées dans de nombreux pays (Canada, Belgique, Suisse etc.) et que nous avons attentivement étudiées, nous avons acquis la certitude que la méthode immersive partielle peut constituer une réponse au cas algérien. En effet, pour être valorisé et reconnu, l'enseignement de la langue française doit être solidement intégré à l'ensemble de l'action éducative. Cela donnerait un élan à cet enseignement qui, le plus souvent est marginalisé.

Actuellement, on peut dire que son enseignement dès la troisième année primaire prédispose le français à devenir la langue de l'immersion scolaire algérienne. Toutefois, il ne s'agit nullement de créer une école bilingue, mais bien une école où les enfants, tous arabophones, doivent acquérir et maîtriser à la fin de leur scolarité des compétences en français et dans les matières scientifiques pour lesquelles sont attendus des socles de compétences langagières dans cette langue.

Aujourd'hui, l'immersion suscite beaucoup d'enthousiasme<sup>325</sup>, mais comme toute méthode peu ou mal connue, elle peut provoquer un certain nombre d'interrogations<sup>326</sup>, en particulier celles relatives aux avantages et aux

---

<sup>325</sup> Il existe une multitude de documents présentant et développant les divers aspects de la méthode immersive. Ces documents ont été publiés, à différents moments de la récente histoire de l'immersion. Néanmoins bien que relative courte, celle-ci connaît une évolution constante en Europe.

"L'apprentissage intégré d'un contenu et d'une langue, c'est-à-dire l'apprentissage d'une matière dans une langue étrangère, à une contribution majeure à apporter à la réalisation des objectifs de l'union européenne en termes d'apprentissage. Cette méthode permet aux élèves d'utiliser directement leurs nouvelles compétences linguistiques plutôt que se concentrer d'abord sur l'apprentissage avant de passer à la pratique". Communication de la Commission au Conseil au Parlement Européen au comité des régions, « Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique : un plan d'action 2004/2006. Bruxelles, le 24 07 2003.

<sup>326</sup> Un document datant de 2002 actualise la réflexion au niveau européen (voir site : [http://europa.donnload/david\\_marshall-report.pdf](http://europa.donnload/david_marshall-report.pdf).

Ce digest est une compulsation d'extraits de nombreux documents sélectionnés selon les axes suivants :

- L'immersion, c'est/ce n'est pas
- Les retombées pour les élèves/ retombées plus larges
- Les conditions de mise en œuvre
- Les démarches pour faire progression, l'immersion

inconvenients. Mais avant de nous pencher sur ces questions, rappelons en quoi consiste l'immersion.

### V – 2. 1. Définition de l'immersion

D'après le dictionnaire, « *l'immersion est l'action de plonger, d'immerger un corps dans un liquide* » il en va, presque, de même en matière d'apprentissage des langues puisqu'il s'agit de placer un apprenant dans un contexte linguistique dans lequel il va baigner.

Plonger un enfant dans un bain de langue consiste en fait, à lui dispenser une ou plusieurs matières du programme scolaire dans une autre langue que sa première langue d'apprentissage (dans notre cas, il ne s'agit du français mais la langue anglaise, du fait de son caractère dominant peut également faire l'objet d'un apprentissage immersif).

### V – 2. 1. 2. Les principes de l'immersion linguistique

D'après Cuq et Gruca « *Le principe général de l'immersion est de tenter de recréer autant que possible les conditions d'appropriation naturelle d'une langue* »<sup>327</sup>

En fait, le premier principe de l'immersion linguistique repose sur le constat que tout individu peut développer ses capacités de langage dans une langue donnée pour peu qu'il bénéficie d'un environnement linguistique adéquat. C'est ce que l'on appelle communément bain linguistique et qui consiste en « *une exposition aussi longue que possible à un environnement*

---

Nous avons également consulté certains extraits de documents relatifs à la question et disponible sur le même site, notamment :

Bactens Beardsmore Hugo 2003 « Variables macro logiques des programmes d'éducation bilingue en Europe » in Cahiers du centre interdisciplinaires des sciences du langage,

A. Borell (ed) Actes du XIIIème colloque international SGAV « Recherches et procédures récentes en phonétique, formations plurilingues. Université de Toulouse. Le Mirail. 12- 14 sept 2002.

Blondin Christiane (2003) « L'immersion linguistique dans l'enseignement fondamentale en communauté française de Belgique : état de la question » in journal de l'immersion/ volume 25, numéro 2 octobre 2003 pp19 à 31.

Duverger Jean (1995) « repères et enjeux » in Revue internationale d'éducation, n° 7 « dossiers enseignements bilingues » septembre 1995 Sèvres, CIEP. pp. 40-42.

<sup>327</sup> Cuq. J.P. et Gruca. I. op. cité pp. 309.

*linguistique donné* »<sup>328</sup> Après avoir été un complément<sup>329</sup> à l'enseignement classique des langues étrangères, l'immersion linguistique est devenue une véritable méthodologie didactique qui consiste donc à mettre l'apprenant au contact de la langue qu'on souhaite lui faire apprendre. En l'absence d'un bain linguistique extérieur « naturel » c'est à la classe seule de jouer le rôle de l'environnement linguistique.

Le second principe de l'immersion linguistique est que la langue à l'apprentissage est plus qu'une simple matière enseignée, elle est également un médium d'enseignement autrement dit une langue apprise pour apprendre autre chose.

### V - 2. 1. 3. Les types d'immersion

En général, les didacticiens distinguent au moins deux types principaux <sup>de</sup> pratiques immersives [en réalité il en existe de nombreuses variantes notamment dues aux spécificités du pays dans lequel elles sont introduites]

L'immersion longue ou précoce et qui commence dès la maternelle. C'est non seulement ce type d'immersion qui caractérise l'enseignement de la langue française dans une grande partie des pays francophones d'Afrique et bien sûr des DOM-TOM, mais c'est également dans cette situation d'immersion longue que se trouvent la plupart des immigrants en France ou dans d'autres pays francophones (Belgique, Suisse, Canada etc.)

L'immersion longue « *est caractérisée par une sorte de choc linguistique* » puisqu'au début tout l'enseignement est donné en cette nouvelle langue, la première langue (ou la langue maternelle) est réintroduite progressivement les années suivantes.

<sup>328</sup> idem

<sup>329</sup> Séjour linguistique par exemple

L'immersion tardive concerne les élèves qui sont préalablement scolarisés dans la première langue officielle du pays. L'enseignement de la langue étrangère privilégiée commence vers le milieu du primaire et se poursuit jusqu'à la fin du cycle secondaire. Parallèlement, la langue en question de langue enseignée devient progressivement et dans des proportions plus ou moins importantes, langue d'enseignement, principalement de disciplines scientifiques.

Les nombreuses études et publications concernant l'immersion sont élogieuses en ce qui concerne les résultats des multitudes expériences entreprises dans de nombreux pays. La méthode immersive semble être, aujourd'hui, la meilleure façon d'apprendre une deuxième langue en milieu scolaire.

Des études réalisées par un groupe de spécialistes canadiens<sup>330</sup> dans le cadre d'un programme d'immersion en français à l'intention d'enfants canadiens anglophones montrent que ces derniers atteignent un meilleur niveau de performance en lecture-écriture ainsi qu'en compréhension et expression orale que les élèves qui apprennent le français selon la méthode normale.

Au vu de ce bref état des lieux, nous entrevoyons la méthode par immersion partielle comme une solution à prendre sérieusement en considération. En effet, la méthode immersive semble avoir réussi là où les autres méthodologies ont plus ou moins échoué :

➤ doter les élèves d'une compétence plus élaborée en français avec les autres avantages qu'une telle approche comporte (accès à une autre culture, ouverture d'esprit, tolérance...);

➤ préparation en vue d'études supérieures ou de formations professionnelles nécessitant le français comme langue de la communication spécialisée ;

➤ sur le plan pratique, l'organisation de l'apprentissage de la langue française se fera de façon concomitante :

---

<sup>330</sup> Rappelons que la méthode est largement pratiquée depuis plus de quarante ans avec des résultats toujours plus convaincants. La Belgique en fait actuellement l'expérience

- enseigner le français,
- enseigner des discipline(s) scolaire(s) en français,
- La partie grille-horaire hebdomadaire à réaliser en immersion varierait en fonction des cycles et des disciplines, par exemple prévoir une discipline à enseigner en français dans le primaire, une seconde dans le moyen et une troisième dans le secondaire.

Mais toutes ces modalités d'application nécessitent bien évidemment une véritable concertation entre l'ensemble des acteurs concernés par la prise d'une telle décision et son application pratique au niveau de l'institution scolaire. Nous n'en sommes pas là. En tout cas, les solutions existent. Mais ce qu'il faut, c'est bien évidemment la volonté d'actions.

Dans le cadre de la réforme actuelle de l'enseignement, la prise en charge de l'enseignement des langues et en particulier du français a fait, il faut bien le reconnaître, l'objet d'une attention particulière : telle son introduction précoce dans les programmes scolaires : il est même prévu une initiation à la langue des matières scientifiques.

Toutefois, cette initiation timide ne prend jusque là que la forme d'une approche terminologique française et non de véritables leçons dispensées en français. Ce qui reste bien éloigné des principes fondamentaux de l'immersion linguistique.

La méthode immersive suppose que les principes suivants soient respectés.

- le contact avec la langue cible doit être quantitativement important ;
- la langue cible, doit être le véhicule de la communication entre enseignants et apprenants, mais aussi, dès que possible, entre les apprenants eux-mêmes ;

➤ La (ou les) discipline (s) du programme doit (doivent) être enseignée (s) par des enseignants maîtrisant parfaitement la langue cible ;

➤ L'apprentissage immersif doit être mené d'une manière structurée et systématique visant à faire acquérir tous les éléments essentiels de la langue.

Enfin, une dernière remarque clôturera nos propos : si le système éducatif algérien a intérêt à se tourner vers la méthode immersive, nous pensons que l'enseignement supérieur scientifique est lui-même un enseignement basé sur l'immersion puisque les étudiants sont exposés en permanence à la langue française, médium de leurs études<sup>331</sup>.

Cependant, il s'agit là d'une immersion sauvage puisqu'il n'y a ni surveillance, ni observation, ni évaluation des capacités langagières. De plus un des principes de la méthode immersive est que le volume horaire en langue cible doit être peu élevé au début afin de permettre à celle-ci de bien s'implanter puis il ira en s'accroissant dans une proportion raisonnable jusqu'à ce que les étudiants atteignent une compétence fonctionnelle dans la langue en question.

Au vu de ces remarques, nous proposons que soit mis en place dans l'immédiat, et jusqu'à ce que les centres de ressources soient devenues opérationnels, en remplacement des cours de français actuels, une nouvelle approche, inspirée elle-même de la méthode immersive et qui pourrait s'appeler Langue Intégrée aux Programmes des Etudes Scientifiques (LIPES).

## **V – 2. 2. La méthode immersive à l'université ou LIPES**

Ce programme intégrerait un (ré) apprentissage du français aux différentes disciplines. Les cours LIPES prendront la forme d'un cours régulier dans la discipline qui sera enseignée avec une attention plus grande portée à la langue. L'accent sera mis sur la langue comme outil d'apprentissage.

---

<sup>331</sup> L'étudiant, est, en situation immersive dès lors qu'il pénètre dans un amphithéâtre une salle de cours ou un laboratoire ou un les cours, TD ou TP sont dispensés en français.

- s'agissant de l'écrit, une attention plus particulière sera portée au processus qu'au produit.

- les étudiants seront appelés à beaucoup écrire

- cet acte d'écriture constant et régulier se fera dans un contexte vaste et regroupant plusieurs aspects de la langue :

- la recherche des documents,
- La lecture de ces documents,
- La réflexion, l'observation et la mémorisation du vocabulaire propre à la discipline enseignée,
- La présentation orale d'exposé, de textes...,
- La prise de note à vitesse variable de plus en plus rapide,
- L'écriture exploratoire.

Ce projet permettrait ainsi aux étudiants de procéder de façon efficace à leur transfert de connaissances tout en réapprenant le français, en développant leurs connaissances dans la matière enseignée. Ce qui est innovateur dans le LIPES c'est que l'étudiant acquiert les connaissances dans une discipline donnée de leur cursus autant que les rudiments de la langue et les techniques de l'écriture.

Ce ne sera pas à proprement parlé un cours de FOS, où le support textuel est choisi par le professeur de langue en vue de certaines activités linguistiques. Ici, il s'agira plutôt d'enseigner des savoirs disciplinaires en français comme toutes les autres modules du programmes annuels ou semestriel mais, dans ce LIPES, le professeur de la spécialité est tenu d'insister plus longuement et de façon systématique sur les caractéristiques propres à la langue de la spécialité utilisée :

par exemple : mathématiques



- insister sur les formules
- les expressions fréquentes
- les formules les signes, les schémas, etc.

Les buts de ce programme LIPES sont pour l'étudiant, de combler les insuffisances linguistiques (lexique, formes, expression, rédaction...). Pour l'enseignant, une meilleure prise de conscience vis-à-vis de son enseignement et de sa langue d'enseignement, une remise en question de son enseignement, ces cours LIPES, loin d'être de simple<sup>s</sup> cours de langue, deviennent le lieu privilégié pour procéder à un transfert des primo- connaissances scientifiques des étudiants à d'autres nouvelles connaissances tout en perfectionnant son français en l'intégrant à la spécialité en question.

En définitive, si les études devaient s'arrêter à la fin du cycle secondaire, l'Education nationale algérienne arabophone se poserait en modèle du monolinguisme. Or, nous sommes au XXIe. siècle, et aujourd'hui on peut dire que tout commence à la portée de l'université<sup>332</sup>.

Mais pour y réussir, les seules compétences disciplinaires ne suffisent plus, aujourd'hui une autre exigence constitue une condition, certes non suffisante mais nécessaire pour la réussite: La maîtrise de la langue d'enseignement.

---

<sup>332</sup> La formation universitaire n'est plus destinée à quelques rares privilégiés, elle est au contraire, ouverte à la grande majorité. Et ce n'est plus la graduation qui est convoitée mais bien la première voire la seconde post-graduation. Le LMD est bien le système qui a assis cet objectif. Mais d'autres secteurs, actuellement, s'empressent d'amener leurs personnels à un niveau minimal qui serait la licence, c'est-à-dire le bac+3, alors qu'il y a quelques années, le baccalauréat et même seulement le niveau de 3<sup>ème</sup> AS était la seule exigence.

# CONCLUSION

Au terme de cette incursion dans la problématique des besoins en langue française de la population étudiante des facultés scientifiques du campus de Tlemcen et qui dans une large mesure semble représentative de la situation universitaire algérienne en général, il est important de rappeler que ce qui nous a motivé dans l'entreprise de la présente recherche, c'est notre conviction de l'enjeu capital de la maîtrise langagière en matière de formation scientifique.

Avec la meilleure volonté du monde, nous ne pouvons dire que la maîtrise de la langue française par les nouveaux étudiants soit satisfaisante.

En effet de notre analyse, il ressort que celle-ci se situe à peine au niveau de base : est-ce bien ce type de degré de compétence, d'opérationnalité en français qui est visé à l'issue du secondaire ? En tout état de cause, il apparaît inévitable de revoir, aujourd'hui, à la baisse ces affirmations "péremptoires" faisant du bachelier algérien un locuteur autonome de la langue française. La réalité est bien en deçà de cet optimisme démesuré !

Nous sommes conscients que les causes de cette situation sont multiples et que certaines, même, échappent largement au seul domaine de l'enseignement/apprentissage des langues. En fait, c'est bien le problème de l'adéquation entre les objectifs et les moyens de l'enseignement du français en Algérie qui est posé.

L'insuffisante maîtrise de la langue française, résultat d'un déficit antérieur attribué aux cycles précédant le supérieur, en particulier le secondaire, ajoutée au décalage existant entre un français appris dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères et les besoins réels des étudiants d'une langue d'étude et de formation scientifique expliquent la difficulté de ces derniers à accéder à une véritable formation universitaire.

Vécu comme un véritable handicap, la maîtrise défaillante du français par les nouveaux étudiants, devenant de surcroît médium d'enseignement, ne peut toutefois être imputable à la seule manière d'enseigner cette langue. D'autres facteurs sont à incriminer :

- d'abord rappelons que la situation sociolinguistique pèse lourdement actuellement sur l'enseignement universitaire en français qui ne fait pas que des adeptes ;

- d'autre part, il faut noter que la mesure des carences éventuelles d'une population est toujours une entreprise délicate.

- De plus, même si ces insuffisances proprement langagières sont bien réelles, d'autres dysfonctionnements dans le processus de l'échec ou tout au moins des difficultés d'adaptation des étudiants de première année du supérieur sont aussi à l'origine de la déperdition, de l'absentéisme ou tout simplement du malaise des néo étudiants.

En effet, notre enquête a fait clairement apparaître l'interaction d'autres facteurs comme la capacité à conceptualiser et à traiter l'information<sup>333</sup>.

Il faut aussi clarifier les règles du contrat didactique qui n'implique pas que l'étudiant, l'enseignant a aussi sa part de responsabilité dans la compréhension ou non du message délivré à l'étudiant.

De plus, les facteurs épistémiques jouent un grand rôle dans le processus de l'échec. En effet, certaines représentations "spontanées" de la science font souvent obstacle, particulièrement chez les nouveaux étudiants qui sont naïvement persuadés que "scientifique" est par définition obscur et difficile.

---

<sup>333</sup> Une recherche interdisciplinaire est à entreprendre, notamment sur les stratégies d'analyse et de résolution de problèmes qui varient selon les disciplines et dépassent la seule question de l'expression linguistique.

A plus forte raison quand la langue véhiculant ce savoir scientifique est loin de la maîtrise minimale attendue, pour s'exprimer soi même avec rigueur et clarté.

Dans ces conditions, on voit mal comment les nouveaux bacheliers pourront affronter ce qui résiste d'une part à leur appréhension, d'autre part à leur compréhension.

Si les néoétudiants considèrent le savoir scientifique comme un produit fini, sûr et définitif à "ingurgiter" tel quel comment pourront-ils entrer dans la démarche d'appropriation à laquelle les invite la formation universitaire ?

Ces facteurs épistémiques, qu'on ne peut ignorer, ajoutés aux dimensions didactiques, cognitives spécifiques propres aux enseignements universitaires et bien évidemment le facteur langagier rendent les possibilités de remédiations bien plus complexes et délicates qu'on ne peut le supposer à priori.

En effet, au terme de ce travail, nous avons acquis la certitude (la seule) que la complexité d'une situation ne peut faire bon ménage avec la rapidité et encore moins l'univocité d'une réponse.

Et d'ailleurs dans quelle mesure, peut-on dans ce domaine parler de réponse ou de solution définitive d'une situation-problème quand les conditions et contextes fluctuants n'autorisent que des actions limitées dans l'espace et dans le temps ?

Néanmoins, toutes les indications que nous avons recensées tant sur le plan sociolinguistique, didactiques qu'institutionnelles tendent vers au moins une conclusion : la précocité associée au caractère immersif et donc systématique de l'apprentissage du français est une condition nécessaire du succès.

Outre son efficacité, la méthode immersive permet de gagner beaucoup de temps, tout en garantissant une pratique intensive de la langue sans charger inutilement les programmes scolaires puisque pour les élèves la langue

d'enseignement d'une discipline, au moins, est précisément la première langue étrangère (le français en l'occurrence) à apprendre et à favoriser.

En ce qui concerne les remédiations en direction des étudiants, un des principes de la réussite reste, bien entendu, la motivation.

En effet, pour raviver et capter l'intérêt des néo étudiants, il est primordial de leur proposer un (ré) apprentissage qui répond à leurs besoins.

L'urgence est donc d'abord de prendre en compte leurs compétences réelles et non supposées par les documents officiels, telles que notre étude, par exemple, les laisse percevoir.

Au vu de nos différentes analyses (tout en étant consciente que les données n'ont pas été exploitées dans toutes leurs dimensions), les déficiences que nous avons recensées nous ont permis d'aboutir à une identification plus précise des problèmes langagiers que rencontrent ces étudiants :

- les discours magistraux constituent une source de difficultés communicatives considérables.

- De plus, la forme même des CM engendrant l'absence d'interactions verbales entre enseignants et étudiants constitue une contrainte et un frein à la compréhension du savoir scientifique ainsi transmis.

- De ce fait, les résultats des premières évaluations (EMD1) pour ces nouveaux étudiants sont pour une grande part le reflet de cette prise de contact brutale avec la formation universitaire à laquelle ils n'ont pas été initiés.

C'est pourquoi, même lorsque le nouveau bachelier affiche des résultats très respectables au baccalauréat, l'inexistence d'un système d'orientation et de préparation pré-universitaire risque de le mettre dans une situation problématique.

Dès lors, il serait judicieux de concevoir la première année universitaire comme une année d'initiation aux disciplines de la filière choisie notamment en faisant de cette année une période d'orientation dynamique qui permettrait au nouvel étudiant d'évaluer ses aptitudes tant scientifiques que linguistiques et sa remise à niveau en fonction des faiblesses générales ou spécifiques.

Cette initiation progressive à la formation universitaire amortirait le choc de la première année. Certes, elle prolongerait la durée des études. Nous sommes convaincus pourtant qu'il s'agit là d'un mal nécessaire. D'ailleurs, n'est-ce pas ce qui est demandé aux bacheliers algériens, lorsqu'ils choisissent de poursuivre leurs études supérieures dans un pays non-arabophone ?

L'accompagnement des néo-étudiants scientifiques en ce qui concerne le côté linguistique doit se traduire par la préparation de ceux-ci aux tâches minimales qui s'imposent à tout nouvel étudiant :

- la prise de note ;
- la compréhension orale/écrite ;
- l'expression orale/écrite.

Le développement de ces habiletés techniques correspondant à leurs besoins peut aider considérablement les nouveaux étudiants algériens appelés à entreprendre des études scientifiques en français à passer le cap difficile de la première année universitaire.

Au-delà de notre analyse, très modeste et forcément très partielle, il est donc essentiel de continuer à détecter par des analyses ponctuelles et d'autres recherches, les difficultés des populations étudiantes.

Le rôle de l'institution est à ce sujet primordial. Nous pensons également qu'il serait nécessaire de former les enseignants du supérieur au guidage des étudiants.

S'il existe une formation initiale et continue des enseignants des cycles primaire, moyen et secondaire, pourquoi n'y aurait-il pas une formation didactique, pédagogique et linguistique des enseignants du cycle supérieur, surtout ceux assurant l'encadrement du premier cycle ?

Cette formation serait bénéfique à plus d'un titre, et pour les étudiants et pour les enseignants eux-mêmes, non seulement ceux chargés de transmettre un savoir et un savoir-faire dans les différentes disciplines, mais également ceux qui se verront confier la tâche d'amener les néo-étudiants à un niveau de maîtrise du français (ou de tout autre langue, vecteur d'enseignement universitaire) suffisamment stable pour leur permettre d'aborder des études supérieures scientifiques avec plus d'aisance et de sérénité.

# **BIBLIOGRAPHIE**

- ABBE ROUBAUD (1985) *Nouveaux synonymes français* ed. Moutard. Paris.
- ACHOUICHE., M., (1981) *La situation sociolinguistique en Algérie* in Dabène, L., (ed), *Langues et migrations*. Presses Universitaires de Grenoble.
- ALK-HAL., S., *Les étudiants face aux « genres » académiques* Univ.lyon2.fr/sdxthèse/
- AMMAR KHODJA., C., (1991) *Langues et Hizb França* in *Algérie Actualité* du 30/05 au 05/06/91.
- ASTOLFI., J.P., PETERFALOI., B., & VERNIN., A. (1998) *Comment les enfants apprennent les sciences*. Retz
- AUPECLE., M., (1980) *Du choix d'une méthode d'apprentissage du français aux adultes*. Echanges pédagogiques n°42. Alger.
- BACTENS BEARDSMORE ; H ; (2003) *Variables macrologiques des programmes d'Education bilingues en Europe* in *Cahiers du Centre interdisciplinaire des Sciences du Langage*.
- BAFFREY-DUMONT., V., (1999) *Les croyances épistémiques et leur importance dans l'apprentissage* in C. Defover et B. Noël (eds). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. Bruxelles. DE BOECK.
- BAUTIER., E., (1998) *Pratique langagières et démocratisation : quels savoirs pour quelles valeurs ?* Acte du 7<sup>ème</sup> colloque de la DFLM.
- BEGUIN-VERBRUGGE., A., *Compétences informationnelles pour une meilleure insertion universitaire* Babel édit. Rencontres Formist. [en ligne] <http://babel-enssib.fr/>
- BENAISSA., M., (1998) *Difficultés linguistiques à l'université et/ ou mauvaise conceptualisation au lycée*. in *L'Ecole en débat*. N° 2 mars1998. Edition Casbah. Alger.
- BENATTIA., H., (1999) *L'école, la culture et l'Islam en Algérie contemporaine* Thèse de doctorat en sciences du langage. Université de Toulouse. Le Mirail.
- BENGHABRIT-REMAOUN N., (1998) *L'école algérienne transformations et effets sociaux*, in *L'école en débat*, n° 2, mars 1998. Casbah Edition
- BENGHABRIT-REMAOUN N., (1999) *Rapports à l'institution scolaire chez les lycéens de terminales* in *Insanyat* n° 6 (mai 1999) *L'école : approches plurielles* Casbah éditions
- BENRAMDANE., F., *Quelle langue, pour quelle école, pour quelle Algérie ? La fin des a/illusions* in *Le Quotidien d'Algérie* du 07 / février / 2002
- BERCHOUD., M.-J., (2004) *Lire le/les livret (s) » de l'étudiant et après Une problématique du passage in lecture à l'université* de Jean- Pascal Simon et Francis Grosman (eds) Bern
- BERTHOUD., A.C., (1996) *Paroles à propos : approche énonciative et interactive du topic*. Paris, Ophrys.
- BESSE., H., (1984) *Méthodes et Pratiques des manuels de langue*. ENS. Saint Cloud. CREDIF.
- BLONDIN ;C ; (2003) *L'immerssion linguistique dans l'enseignement fondamental en communauté française de Belgique. Etat de la question*. In *Journal de l'Immersion/* volume 25, n°2, octobre 2003 ;
- BOUACHA., A., (1978) *La pédagogie du français langue étrangère*. ed Hachette.
- BOUAMRANE., A., (2002) *Langue nationale, langue officielle, et autres*. in *Cahier de linguistique et didactique* n° 1-2. 2002, Editions Dar El Gherb, Oran.

- BOUCHARD., R., (1996) *La réalisation orale des discours de spécialité : procédés de mise en discours et problèmes de réception en L2* in Duda., R., (ed) Pré-actes du colloque Anefle-Crapel *Compréhension et expression orales en langue étrangère*. Nancy.
- BOURDIEU., P., (1984) *Homo academus* ed. de Minuit. Paris.
- BOYER, H., (1987a) *Sociolinguistique et politique linguistique : l'exemple catalan* in *Etude de linguistique appliquée*. n° 65 de mars/juin 1987.
- CALVET., L.J., (1999) *Pour une écologie des langues du monde* » Plon. Paris.
- CARRE., P., (1991) *Organiser l'apprentissage des langues étrangères*. Les éditions d'organisation Paris.
- CARRE., P., (1991) *Organiser l'apprentissage des langues*. Les éditions d'organisation Paris.
- CAUBET., D., (1998) *Alternance des codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé ?* in *Plurilinguisme, alternance des langues et apprentissage en contextes plurilingues* » n° 14 déc. 1998
- CHAKER., S., (1980) *Le problème berbère et l'arabisation*. in bulletin de l'industrie pétrolière n° 4078.
- CHAKER., S., (1989) *Berbères aujourd'hui*. L'Harmattan. Paris.
- CHERRAD-BENCHEFRA., Y., (1995) *L'époque futur dans le système verbo-temporel du français parlé en Algérie* in *Le Français au Maghreb. Actes du colloque d'Aix-en-Provence*. Sept. 1994. Publication de l'université de Provence.
- CHERRAD-BENCHEFRA., Y., (1995) *L'époque futur dans le système verbo-temporel du français parlé en Algérie* in Quéffelec., A., Benzakour., F., Cherrad-Benchefra., Y., (eds) *Le Français au Maghreb*. Publication de l'université de Provence.
- CHIKH., S., (1988) *L'Algérie face à la francophonie* in *Maghreb et la Francophonie*. Coll. Coopération n°2.
- COLONNA., F., (1971) *Les instituteurs algériens formés à l'école normale de Bouzaréah 1883-1939*. Thèse de 3<sup>ème</sup> cycle. Paris la Sorbonne.
- COMBLAIN., & al., J.A., (2001) *Apprendre les langues*. Mardaga.
- COSTE., D. & Al. (1975) *Un niveau seuil*. Conseil de l'Europe. Strasbourg.
- COSTE., D., COURTILLON., J., FERENCZ., V., MARTINS BALTAR., M. & ROULET., E., (1976) *Un niveau seuil*. Strasbourg. Conseil de l'Europe.
- COSTE., D., (1977a) *L'analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes à propos de quelques enquêtes et quelques programmes didactiques*. ELA. n° 27.
- COSTE., D., (1977b) *Un niveau seuil* in *Le français dans le monde* n°12.
- COULON., A., (1997) *Le métier d'étudiant*. PUF. Paris.
- CUQ., J.P., & GRUCA., I., (2003) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. P.U.G. Grenoble.
- DABENE., L., (1994) *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Hachette, Paris.
- DABENE., M., (1998). *Préface*, in la didactique du français dans l'enseignement supérieur. FINTZ., C., Ed. Paris. L'Harmattan.
- DE SINGLY., F., (1992) *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Nathan. Paris. 1992.
- DERRADJI., Y. (1999) *Le français en Algérie. Langue emprunteuse et empruntée* in "Le français en Afrique" n° 13. Déc. 1999. Didier- Edition

- DERRADJI., Y., *Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie?* in <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/15/derradji.html>
- DJAAT ABDELKRIM (1986) *Un peu de rêve, un peu d'amour* éditorial de Parcours Maghrébins n° 3. ENERIM. Alger. Décembre.
- DJEBBAR. A. (1995) *Sciences, culture et patrimoine en Algérie* in Alliage n° 24-25.
- DUVERGER ;J ; (1995) *Repères et enjeux* in Revue internationale d'Education n°7 Dossier enseignements bilingues. Septembre 1995. CIEP.
- ELOY., J.M., (1995) *La qualité de la langue ? Le cas du français* Paris. Champion.
- FISHER., D., (1998) *La France d'en face*. Edition Robert Laffont. Paris.
- GARCIA-DEBANC., C., (1995) *Activités scientifiques et apprentissages langagiers* Revue Repères n°12
- G.A.R. F. (Groupement des animateurs et responsables de formation) (1988) *Les langues, parlons-en supplément* Garf. info n° 11.
- GALISSON., R., (1986) *Eloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures maternelle et étrangère* In E.L.A. n° 63.
- GOFFMAN., E., (1974) "Perdre la face ou faire bonne figure" in Les rites d'interaction. Les éditions de minuit. Paris.
- GRANDGUILLAUME, G., (1997) Préface du livre de Khaoula Taleb Ibrahim, «*Les algériens et leur(s) langues(s) Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*». Les éditions El Hikma 2<sup>e</sup>. édition.
- GRASS., S.-M., SELINKER., L., (1994) *Second language acquisition*. Hillsdale, N.J : « Lawrence Erlbaum. 1994.
- GRAVEL., R.J., (1979) Guide méthodologique de la recherche Les presses Universitaires du Québec.
- GUMPERZ., J., (1982) *Discours, Stratégies*. Cambridge Université Presse.
- HADJ MOUSSA, R., (1997) *Le retour du refoulé : Langues et linguistiques et culturelles et les enjeux du développement*. Sous la direction de Selim Abou et Katia Haddad. Université Saint Joseph. Beyrouth. Liban.
- HALTE., J.F, (1983) *De la langue à la communication à l'école* in Pratiques n°40..
- HOLEC., H., (1979) *Prise en compte des besoins et apprentissage auto dirigé* in Mélanges pédagogiques CRAPEL.
- HOUARI., A., (2007) *De la stratégie linguistique à l'université*. In Le Quotidien d'Algérie du 8/11/2007.
- HUTCHINSON., T., WALTERS., T. & al. (1987) *English for special purposes* C.U.P.
- JEAN., K. & MAGOGA., E., (2001) *Maîtrise de la langue et échec en première candidature*. FUNDP. Rapport final novembre 2001 (Faculté universitaires Notre Dame de la Paix. Namur)
- KADI. L. (1997) *Appropriation du français dans le système éducatif algérien et comportements langagiers* in "Diversité linguistique et culturelle et enjeux du développement" ed. AUPELF/UREF. Université Saint- Joseph.
- KHORSI., S., (1990) *Droit de langues* in Alger républicain du 30 octobre 1990.
- KNECHT., P., (1997) *Langue standard* in MOREAU., M., L., ed. socio- linguistique. Concepts de base. Sprimont. Mardaga.
- LACHERAF., M., (1977) *Les problèmes de l'enseignement et de l'éducation* in. El Moudjahid du 9/10 Août 1977.
- LEDEGEN., G., (2000) *Le Bon français : les étudiants et la norme linguistique* l'Harmattan. Paris.

- LEHMANN., D., (1990) *Avons-nous toujours besoin des besoins langagiers ?* in Publics spécifiques et communications spécialisées. Hachette. Paris.
- LEPINE., F., (1992) *Compétences langagières et politique universitaire relativement à la maîtrise de la langue* Ecole des langues vivantes, Faculté des lettres. Université Laval. Mai-juin 1992.
- MANESSY., W., (1990) *Connotations socioculturelles du français en Afrique noire en rapport avec les langues africaines à fonction véhiculaire*. Rapport ATP "Linguistique générale" A 11565.
- MARTINEZ., P., (1999) *Quel avenir pour la didactique des langues secondes/premières*. Conférence prononcée à l'université de Toronto le 4.11.97 dans Dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches. Nanterre.
- MAURY., C., (1989) *Apprendre l'anglais aux ingénieurs* in les dossiers du C.E.F. Juillet 1989.
- MOATASSIME., A., (1992) *Arabisation et langue française au Maghreb, aspect sociolinguistique des dilemmes du développement*. Paris. P.U.F. Collection Tiers-monde
- MORSLY., D., (1991) *Pratiques et enjeux politiques* in Impressions du sud. N° 27/28. Laffont Paris.
- MUNBY., J., (1978) *Communicatives syllables design* Cambridge university press.
- OUJDJEDI DAMERDJI ; A ;(2002) *De l'enseignement du français en classe de terminale aux besoins langagiers en cursus universitaire. Etude de cas : Le Génie Civil*. Thèse de Magistère. Université de Tlemcen
- OSTERRICH., P., (1995) *Faire des adultes* . Liège. Mardaga.
- OURAMDANE., N., (1992) *Lever l'ancre* in Algérie Actualité n° 1379 du 19 au 25 mars 1992.
- PIOLAT., A (2003) *La prise de note in « L'écriture dans tous ses états. Approche en sciences cognitives*. Colloque 20 et 21 mai 2003. Université d'Aix en Provence.
- PORCHER., L., (1977) *Une notion ambiguë : Les besoins langagiers*. in Les cahiers du CREFEL n°3
- PORQUIER., R., (1979) *Communication exolingue et apprentissage des langues » in Acquisition d'une langue étrangère n°3* Presse de l'université de Paris VIII. Vincennes à Saint Denis.
- PY., B. (1994) *L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche* in Aile (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère) n° 2 publié par l'association Encrages.
- RAHAL, S., (2001) *La francophonie en Algérie : Mythes ou Réalité* in Colloque Initiatives 2001 : "Ethiques et nouvelles technologies : l'appropriation des savoirs en question". 25 et 26 septembre 2001. Beyrouth. Liban in <http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001/notes/accueil.htm>
- RAMBELO., M., (1987) *Réflexions sur la situation sociolinguistique à Madagascar*. in ELA n° 65. Jan./mars 1987.
- REDJEM., A., (1986) *Industrialisation et système éducatif algérien* OPU. Alger.
- REMAOUN-BENGHABRIT., N., (2002) *Les étudiants de première année*. In Les cahiers du CREAD. N° 5960. Actes du colloque "La formation pédagogique et didactique des enseignants du supérieur". Du 5 et 6 mai 2001 à l' I.S.G.P. de Bordj El Kiffan organisé par le CREAD (Centre de Recherche en Economie Appliquée pour le Développement) in <http://www.cread.com>

- REMAOUN., N., (2003) *Eléments de réflexion sur l'enseignement supérieur en Algérie* (Meeting du comité scientifique arabe) 14-15 mai 2003. Le Caire.
- REY., B., (1996) *Les compétences transversales en question* Paris. ESF Editeur.
- RICHERT., N., (1987) *Arabisation et technologie* IERA, RABAT.
- RICHTERICH., R., (1973) *Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes.* in J.L. Trim & al *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes* Conseil de l'Europe. Strasbourg
- RICHTERICH., R., (1977) *L'analyse des besoins langagiers : illusion, prétexte, nécessité.* in *Revue Education et Culture*. N° 28. Conseil de l'Europe.
- RICHTERICH., R., (1985) *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage.* Hachette. Paris.
- RICHTERICH., R., (1994) "Jouer le français", "La vie didactique mode d'emploi", entretien avec R. Richterich, *Mélanges offerts à R. Richterich*, coordonné par Louis Porcher, vol. 94.
- ROSIER., J.-M., & DUFAYS., J.-l., (2003) *La place de la littérature dans la discipline* in *DLAM* n° 3.
- ROULET., E., (1976) *L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés.* in *Etudes de linguistique appliquée* n° 21 Paris.
- ROUX., P.Y., (2003) *L'oral en classe de langue* in *le français dans le monde* n° 377. (mai-juin 2003).
- SEBAA., R., (1996) *L'arabisation des sciences sociales : le cas algérien.* L'Harmattan
- SEBAA., R. (2002) *L'Algérie et la langue française.* El Gharb, Oran.
- SOURIAU., C. (1975a) *La politique algérienne de l'arabisation* paru dans l'annuaire de l'Afrique du Nord. CNRS. Paris.
- TABOURET-KELLER., A., & LE PAGE., R.-B. (1970) *L'enquête sociolinguistique à grande échelle* in *La linguistique* n° 6.
- TALEB IBRAHIMI., A., (1966) *Discours du ministre de l'Education Nationale Algérienne.* Blida.
- TALEB IBRAHIMI. A., (1968) interview accordée à l'hebdomadaire *Algérie Actualité* du 30 juin 1968.
- TALEB IBRAHIMI., A., (1981) *De la colonisation à la révolution culturelle.* SNED Alger.
- TALEB IBRAHIMI, K., (1995) *Les algériens et leur(s) langue(s): Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne.* Les éditions El Hikma.
- TALEB IBRAHIMI, K., (1997) *Les algériens et leur(s) langues(s) Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne.* Les éditions El Hikma 2<sup>e</sup>. édition .
- TURIN., Y., (1983) *Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale. Ecole, Médecine, Religion 1830-1880.* Enal. Alger.
- VIGNER., G., (1980) *Didactique fonctionnelle du français* Hachette. Recherche/Application. Paris
- VIGNER., G. (1992) *Le français langue de scolarisation* in *études de linguistique appliquée.* Français, langue seconde n°88. Paris. Didier. Erudition..

## Documents officiels

ARRETE du 25 Août 1971 portant mesures d'arabisation dans les établissements de l'enseignement supérieur. In Ministère de l'enseignement supérieur. Recueil des textes portant arabisation- comité permanent d'Arabisation. M.E.S. O.P.U Alger 1980.

CHARTE NATIONALE (1976) Editions du Partie du F.L.N.

INSTRUCTIONS OFFICIELLES (1982)

INSTRUCTIONS OFFICIELLES (1992)

LOI du 16 janvier 1991. N° 91-05.

LOI du 19/ 08/ 86 portant création de l'Académie de la langue arabe. in journal officiel de la RADP du 20 août 1986 n° 34 pp 981.

PROGRAMME de Tripoli du Front de Libération Nationale. (1962) in Annuaire de l'Afrique du Nord.

# ANNEXES

## Sommaire des annexes

- Annexe 1 :** Questionnaire
- Annexe 2 :** Résultats du dépouillement des 10 questions du questionnaire (par filière)
- Annexe 3 :** Sélection des réponses obtenues à la question 11 (par filière)
- Annexe 4 :** Echantillons de note de cours
- Annexes 5 :** Echantillon de copies d'examen
- Annexe 6 :** Programme de français destiné aux étudiants de première année de Pharmacie (2006 / 2007)
- Annexe 7 :** Défaillances lexicales, orthographiques, grammaticales et stylistiques relevées dans les réponses à la question 11.

# ANNEXE 01

## Université Aboubekr Belkaid - TLEMCEM QUESTIONNAIRE

Faculté : .....  
Département : .....  
Filière : .....  
Age : .....  
Sexe : .....  
Lieu de résidence : .....

Année d'obtention du Baccalauréat : .....  
Option (série du Bac.) : .....  
Moyenne générale obtenue au Bac. : .....  
Note de français obtenue au Bac. : .....

1. Le choix de la filière à l'université est un choix : (1)

- personnel :
- imposé par l'administration :
- imposé par vos parents :

2. Vous êtes en première année universitaire en .....; votre langue d'étude est le français

Le saviez-vous avant votre inscription dans cette filière ? : oui  non

3. Rencontrez-vous de difficultés dans vos études à cause de la langue française : (1)

oui  non

4. Si oui, que font vos enseignants pour se faire comprendre (1) : Ils

- traduisent en arabe ...
- reformulent (expliquent)...
- simplifient..
- répètent plusieurs fois...
- écrivent tous les mots nouveaux aux tableaux...
- Ne font rien

5. Vous pensez que votre niveau en français est (1) :

Bon  moyen  mauvais

6. Utilisez-vous la langue française (1) :

Souvent  parfois  rarement  jamais

(1) mettre une croix dans la case qui convient

**7. Dites ce que vous êtes capable de faire en français :**

- a/ Je comprends le cours et les explications donnés par les enseignants :  
facilement  un peu  difficilement
- b/ Je comprends mais je ne peux pas m'exprimer : oui  non
- c/ Je peux intervenir oralement : oui  non
- d/ Je lis les documents de ma spécialité : facilement  difficilement
- e/ a) Je suis capable de répondre par écrit aux questions posées : oui  non
- b) Je suis capable de rédiger : un texte  un exposé

**8. Avez-vous pensé à abandonner ou à changer de filière à cause du français ?**

oui  non

**9. Dans votre cursus, y a-t-il un cours de français ? :** oui  non

**10. Si oui, vous aide-t-il ? :** beaucoup  un peu  pas du tout

**11. Si non, que proposez-vous ?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Merci de votre participation**

## Annexe 2

Faculté : Médecine

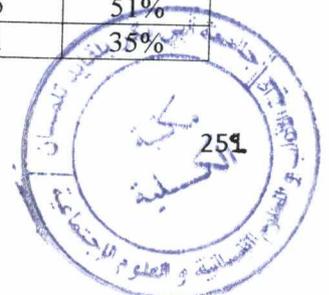
Filière : Médecine

Questions	Choix		Résultats obtenus		
	Q 1 Le choix de la filière à l'université est	Personnel		98	99%
	Imposé par l'administration		05	4%	
	Imposé par vos parents		04	3%	
Q 2 Votre langue d'étude est le français ? Le saviez vous avant l'inscription ?	Oui		88	82%	
	Non		29	27%	
Q 3 Rencontrez- vous des difficultés dans vos études à cause de la langue française ?	Oui		39	36%	
	Non		68	63%	
Q 4 Que font vos enseignants pour se faire comprendre ?	Traduisent en arabe		27		
	Reformulent (expliquent)		28		
	Simplifient		23		
	Répètent plusieurs fois		22		
	Ecrivent tous les mots nouveaux au tableau		35		
	Ne font rien		07		
Q5 Vous pensez que votre niveau en français est :	Bon		36	33%	
	Moyen		62	57%	
	mauvais		09	8%	
Q 6 Utilisez vous la langue française ?	Souvent		39	36%	
	Parfois		52	48%	
	Rarement		13	12%	
	jamais		03	2%	
Q 7 Je comprends le cours et les explications données par les enseignants	A	Facilement	55	51%	
		Un peu	43	50%	
		difficilement	09	8%	
Je comprends mais je ne peux pas m'exprimer	B	Oui	57	53%	
		Non	50	46%	
Je peux intervenir oralement	C	Oui	63	58%	
		Non	34	31%	
Je lis les documents de ma spécialité	D	Facilement	79	73%	
		difficilement	28	26%	
Je suis capable de rédiger : Un texte Un exposé	E	E a	Oui	51	47%
			Non	56	53%
		E b	Oui	43	40%
			Non	44	41%
Q 8 Avez- vous pensé à abandonner ou à changer de filière à cause du français ?	Oui		24	22%	
	Non		83	77%	
Q 9 Dans votre cursus y a-t-il un cours de français ?	Oui		107	100%	
	Non		00		
Q 10 Si oui, vous aide t-il ?	Beaucoup		13	12%	
	Un peu		23	21%	
	Pas du tout		71	66%	

Questions	Choix		Résultats obtenus		
Q 1 Le choix de la filière à l'université est	Personnel		60	89%	
	Imposé par l'administration		2	2%	
	Imposé par vos parents		5	7%	
Q 2 Votre langue d'étude est le français ? Le saviez vous avant l'inscription ?	Oui		49	73%	
	Non		18	27%	
Q 3 Rencontrez- vous des difficultés dans vos études à cause de la langue française ?	Oui		41	61%	
	Non		26	88%	
Q 4 Que font vos enseignants pour se faire comprendre ?	Traduisent en arabe		39		
	Reformulent (expliquent)		11		
	Simplifient		15		
	Répètent plusieurs fois		85		
	Ecrivent tous les mots nouveaux au tableau		60		
	Ne font rien		63		
Q5 Vous pensez que votre niveau en français est :	Bon		5	7%	
	Moyen		57	85%	
	mauvais		5	7%	
Q 6 Utilisez vous la langue française ?	Souvent		7	10%	
	Parfois		51	76%	
	Rarement		8	11%	
	jamais		1	1%	
Q 7 Je comprends le cours et les explications données par les enseignants	A	Facilement	24	35%	
		Un peu	14	20%	
		difficilement	2	2%	
Je comprends mais je ne peux pas m'exprimer	B	Oui	43	64%	
		Non	23	34%	
Je peux intervenir oralement	C	Oui	28	41%	
		Non	39	58%	
Je lis les documents de ma spécialité	D	Facilement	48	71%	
		difficilement	19	28%	
Je suis capable de rédiger : Un texte Un exposé	E	E a	Oui	61	91%
			Non	06	9%
	E b	Oui	38	56%	
		Non	16	23%	
Q 8 Avez- vous pensé à abandonner ou à changer de filière à cause du français ?	Oui		5	7%	
	Non		62	92%	
Q 9 Dans votre cursus y a-t-il un cours de français ?	Oui		62	92%	
	Non		05	7%	
Q 10 Si oui, vous aide t-il ?	Beaucoup		07	10%	
	Un peu		36	53%	
	Pas du tout		20	29%	

Questions	Choix		Résultats obtenus		
Q 1 Le choix de la filière à l'université est	Personnel		24	88%	
	Imposé par l'administration		00	0%	
	Imposé par vos parents		03	11%	
Q 2 Votre langue d'étude est le français ? Le saviez vous avant l'inscription ?	Oui		21	77%	
	Non		06	22%	
Q 3 Rencontrez- vous des difficultés dans vos études à cause de la langue française ?	Oui		13	48%	
	Non		14	51%	
Q 4 Que font vos enseignants pour se faire comprendre ?	Traduisent en arabe		19		
	Reformulent (expliquent)		06		
	Simplifient		08		
	Répètent plusieurs fois		06		
	Ecrivent tous les mots nouveaux au tableau		11		
	Ne font rien		20		
Q5 Vous pensez que votre niveau en français est :	Bon		05	18%	
	Moyen		20	74%	
	mauvais		02	7%	
Q 6 Utilisez vous la langue française ?	Souvent		06	22%	
	Parfois		14	51%	
	Rarement		05	18%	
	jamais		02	7%	
Q 7 Je comprends le cours et les explications données par les enseignants	A	Facilement	10	37%	
		Un peu	13	48%	
		difficilement	04	14%	
Je comprends mais je ne peux pas m'exprimer	B	Oui	15	55%	
		Non	12	44%	
Je peux intervenir oralement	C	Oui	17	62%	
		Non	10	37%	
Je lis les documents de ma spécialité	D	Facilement	12	44%	
		difficilement	15	18%	
Je suis capable de rédiger : Un texte Un exposé	E	E a	Oui	19	70%
			Non	08	29%
		E b	Oui	13	48%
			Non	10	37%
Q 8 Avez- vous pensé à abandonner ou à changer de filière à cause du français ?	Oui		05	18%	
	Non		22	81%	
Q 9 Dans votre cursus y a-t-il un cours de français ?	Oui		00		
	Non		27		
Q 10 Si oui, vous aide t-il ?	Beaucoup		/		
	Un peu		/		
	Pas du tout		/		

Questions	Choix		Résultats obtenus		
	Q 1 Le choix de la filière à l'université est	Personnel		70	79%
	Imposé par l'administration		17	19%	
	Imposé par vos parents		01	01%	
Q 2 Votre langue d'étude est le français ? Le saviez vous avant l'inscription ?	Oui		37	42%	
	Non		51	57%	
Q 3 Rencontrez- vous des difficultés dans vos études à cause de la langue française ?	Oui		58	65%	
	Non		30	34%	
Q 4 Que font vos enseignants pour se faire comprendre ?	Traduisent en arabe		52		
	Reformulent (expliquent)		18		
	Simplifient		17		
	Répètent plusieurs fois		06		
	Ecrivent tous les mots nouveaux au tableau		43		
	Ne font rien		31		
Q5 Vous pensez que votre niveau en français est :	Bon		27	30%	
	Moyen		44	50%	
	mauvais		17	19%	
Q 6 Utilisez vous la langue française ?	Souvent		10	11%	
	Parfois		35	39%	
	Rarement		27	30%	
	jamais		16	18%	
Q 7 Je comprends le cours et les explications données par les enseignants	A	Facilement	11	12%	
		Un peu	56	63%	
		difficilement	21	34%	
Je comprends mais je ne peux pas m'exprimer	B	Oui	56	63%	
		Non	32	36%	
Je peux intervenir oralement	C	Oui	23	26%	
		Non	65	73%	
Je lis les documents de ma spécialité	D	Facilement	30	34%	
		difficilement	58	65%	
Je suis capable de rédiger : Un texte Un exposé	E	E a	Oui	46	52%
			Non	42	47%
	E b	Oui	45	51%	
		Non	13	14%	
Q 8 Avez- vous pensé à abandonner ou à changer de filière à cause du français ?	Oui		28	31%	
	Non		60	68%	
Q 9 Dans votre cursus y a-t-il un cours de français ?	Oui		88	100%	
	Non		00		
Q 10 Si oui, vous aide t-il ?	Beaucoup		12	13%	
	Un peu		45	51%	
	Pas du tout		31	35%	



Questions	Choix		Résultats obtenus		
Q 1 Le choix de la filière à l'université est	Personnel		53	61%	
	Imposé par l'administration		10	11%	
	Imposé par vos parents		05	05%	
Q 2 Votre langue d'étude est le français ? Le saviez vous avant l'inscription ?	Oui		20	23%	
	Non		66	46%	
Q 3 Rencontrez- vous des difficultés dans vos études à cause de la langue française ?	Oui		17	19%	
	Non		55	62%	
Q 4 Que font vos enseignants pour se faire comprendre ?	Traduisent en arabe		42		
	Reformulent (expliquent)		11		
	Simplifient		11		
	Répètent plusieurs fois		09		
	Ecrivent tous les mots nouveaux au tableau		37		
	Ne font rien		31		
Q5 Vous pensez que votre niveau en français est :	Bon		15	17%	
	Moyen		51	59%	
	mauvais		05	05%	
Q 6 Utilisez vous la langue française ?	Souvent		23	26%	
	Parfois		37	43%	
	Rarement		08	09%	
	jamais		02	02%	
Q 7 Je comprends le cours et les explications données par les enseignants	A	Facilement	32	37%	
		Un peu	34	39%	
		difficilement	14	16%	
Je comprends mais je ne peux pas m'exprimer	B	Oui	48	55%	
		Non	32	37%	
Je peux intervenir oralement	C	Oui	40	46%	
		Non	43	50%	
Je lis les documents de ma spécialité	D	Facilement	52	52%	
		difficilement	34	34%	
Je suis capable de rédiger : Un texte Un exposé	E	E a	Oui	56	56%
			Non	21	21%
	E b	Oui	41	47%	
		Non	21	21%	
Q 8 Avez- vous pensé à abandonner ou à changer de filière à cause du français ?	Oui		18	20%	
	Non		62	26%	
Q 9 Dans votre cursus y a-t-il un cours de français ?	Oui		26	26%	
	Non		00		
Q 10 Si oui, vous aide t-il ?	Beaucoup		07	08%	
	Un peu		33	38%	
	Pas du tout		24	28%	

Questions	Choix		Résultats obtenus		
Q 1 Le choix de la filière à l'université est	Personnel		43	82%	
	Imposé par l'administration		04	07%	
	Imposé par vos parents		02	03%	
Q 2 Votre langue d'étude est le français ? Le saviez vous avant l'inscription ?	Oui		18	34%	
	Non		34	65%	
Q 3 Rencontrez- vous des difficultés dans vos études à cause de la langue française ?	Oui		30	57%	
	Non		22	42%	
Q 4 Que font vos enseignants pour se faire comprendre ?	Traduisent en arabe		32		
	Reformulent (expliquent)		13		
	Simplifient		10		
	Répètent plusieurs fois		05		
	Ecrivent tous les mots nouveaux au tableau		29		
	Ne font rien		03		
Q5 Vous pensez que votre niveau en français est :	Bon		13	25%	
	Moyen		31	59%	
	mauvais		08	15%	
Q 6 Utilisez vous la langue française ?	Souvent		08	15%	
	Parfois		24	46%	
	Rarement		12	23%	
	jamais		08	15%	
Q 7 Je comprends le cours et les explications données par les enseignants	A	Facilement	09	17%	
		Un peu	34	65%	
		difficilement	08	15%	
Je comprends mais je ne peux pas m'exprimer	B	Oui	35	67%	
		Non	17	32%	
Je peux intervenir oralement	C	Oui	25	48%	
		Non	24	46%	
Je lis les documents de ma spécialité	D	Facilement	20	38%	
		difficilement	31	59%	
Je suis capable de rédiger : Un texte Un exposé	E	E a	Oui	36	69%
			Non	14	26%
		E b	Oui	37	71%
			Non	11	21%
Q 8 Avez- vous pensé à abandonner ou à changer de filière à cause du français ?	Oui		16	30%	
	Non		36	69%	
Q 9 Dans votre cursus y a-t-il un cours de français ?	Oui		51	100%	
	Non				
Q 10 Si oui, vous aide t-il ?	Beaucoup		10	19%	
	Un peu		20	38%	
	Pas du tout		22	42%	

Questions	Choix		Résultats obtenus		
Q 1 Le choix de la filière à l'université est	Personnel		18	72%	
	Imposé par l'administration		07	28%	
	Imposé par vos parents				
Q 2 Votre langue d'étude est le français ? Le saviez vous avant l'inscription ?	Oui		04	16%	
	Non		20	80%	
Q 3 Rencontrez- vous des difficultés dans vos études à cause de la langue française ?	Oui		21	84%	
	Non		04		
Q 4 Que font vos enseignants pour se faire comprendre ?	Traduisent en arabe		25		
	Reformulent (expliquent)		03		
	Simplifient		03		
	Répètent plusieurs fois				
	Ecrivent tous les mots nouveaux au tableau		07		
	Ne font rien		03		
Q5 Vous pensez que votre niveau en français est :	Bon		01	04%	
	Moyen		09	36%	
	mauvais		09	36%	
Q 6 Utilisez vous la langue française ?	Souvent		03	12%	
	Parfois		12	48%	
	Rarement		02	08%	
	jamais		02	08%	
Q 7 Je comprends le cours et les explications données par les enseignants	A	Facilement	04	16%	
		Un peu	11	44%	
		difficilement	10	40%	
Je comprends mais je ne peux pas m'exprimer	B	Oui	15	60%	
		Non	10	40%	
Je peux intervenir oralement	C	Oui	10	40%	
		Non	15	60%	
Je lis les documents de ma spécialité	D	Facilement	09		
		difficilement	07	28%	
Je suis capable de rédiger : Un texte Un exposé	E	E a	Oui	09	36%
			Non	03	12%
	E b	Oui	03	12%	
		Non	15	60%	
Q 8 Avez- vous pensé à abandonner ou à changer de filière à cause du français ?	Oui		03	12%	
	Non		15	60%	
Q 9 Dans votre cursus y a-t-il un cours de français ?	Oui		08	32%	
	Non		07	28%	
Q 10 Si oui, vous aide t-il ?	Beaucoup		02	08%	
	Un peu		12	48%	
	Pas du tout		10	40%	

Questions	Choix		Résultats obtenus		
Q 1 Le choix de la filière à l'université est	Personnel		13	76%	
	Imposé par l'administration		04	23%	
	Imposé par vos parents		00	00%	
Q 2 Votre langue d'étude est le français ? Le saviez vous avant l'inscription ?	Oui		00	00%	
	Non		17	100%	
Q 3 Rencontrez- vous des difficultés dans vos études à cause de la langue française ?	Oui		13	76%	
	Non		04	23%	
Q 4 Que font vos enseignants pour se faire comprendre ?	Traduisent en arabe		15		
	Reformulent (expliquent)		05		
	Simplifient		01		
	Répètent plusieurs fois		05		
	Ecrivent tous les mots nouveaux au tableau		08		
	Ne font rien		02		
Q5 Vous pensez que votre niveau en français est :	Bon		00	00%	
	Moyen		09	52%	
	mauvais		08	48%	
Q 6 Utilisez vous la langue française ?	Souvent		00	00%	
	Parfois		08	47%	
	Rarement		04	23%	
	jamais		04	23%	
Q 7 Je comprends le cours et les explications données par les enseignants	A	Facilement	01	05%	
		Un peu	14	82%	
		difficilement	02	11%	
Je comprends mais je ne peux pas m'exprimer	B	Oui	13	76%	
		Non	04	23%	
Je peux intervenir oralement	C	Oui	05	31%	
		Non	12	69%	
Je lis les documents de ma spécialité	D	Facilement	07	38%	
		difficilement	10	62%	
Je suis capable de rédiger : Un texte Un exposé	E	E a	Oui	08	47%
			Non	09	52%
	E b	Oui	06	35%	
		Non	04	23%	
Q 8 Avez- vous pensé à abandonner ou à changer de filière à cause du français ?	Oui		06	35%	
	Non		06		
Q 9 Dans votre cursus y a-t-il un cours de français ?	Oui		/		
	Non		17		
Q 10 Si oui, vous aide t-il ?	Beaucoup		/		
	Un peu		/		
	Pas du tout		/		

Questions	Choix	Résultats obtenus		
Q 1 Le choix de la filière à l'université est	Personnel	19		
	Imposé par l'administration	10		
	Imposé par vos parents	/		
Q 2 Votre langue d'étude est le français ? Le saviez vous avant l'inscription ?	Oui	14		
	Non	16		
Q 3 Rencontrez- vous des difficultés dans vos études à cause de la langue française ?	Oui	16		
	Non	14		
Q 4 Que font vos enseignants pour se faire comprendre ?	Traduisent en arabe	20		
	Reformulent (expliquent)	02		
	Simplifient	/		
	Répètent plusieurs fois	/		
	Ecrivent tous les mots nouveaux au tableau	18		
	Ne font rien	03		
Q5 Vous pensez que votre niveau en français est :	Bon	01		
	Moyen	22		
	mauvais	07		
Q 6 Utilisez vous la langue française ?	Souvent			
	Parfois	22		
	Rarement	05		
	jamais	03		
Q 7 Je comprends le cours et les explications données par les enseignants	A	06		
		Facilement	18	
		Un peu	06	
Je comprends mais je ne peux pas m'exprimer	B	difficilement	21	
		Oui	07	
Je peux intervenir oralement	C	Non	11	
		Oui	16	
Je lis les documents de ma spécialité	D	Non	14	
		Facilement	15	
Je suis capable de rédiger : Un texte Un exposé	E	difficilement	Oui	15
			Non	15
		E a	Oui	10
			Non	06
Q 8 Avez- vous pensé à abandonner ou à changer de filière à cause du français ?	Oui	07		
	Non	23		
Q 9 Dans votre cursus y a-t-il un cours de français ?	Oui	/		
	Non	/		
Q 10 Si oui, vous aide t-il ?	Beaucoup	/		
	Un peu	/		
	Pas du tout	/		

Questions	Choix	Résultats obtenus			
Q 1 Le choix de la filière à l'université est	Personnel	35	54%		
	Imposé par l'administration	21	32%		
	Imposé par vos parents	03	04%		
Q 2 Votre langue d'étude est le français ? Le saviez vous avant l'inscription ?	Oui	43	70%		
	Non	19	30%		
Q 3 Rencontrez- vous des difficultés dans vos études à cause de la langue française ?	Oui	46	71%		
	Non	18	28%		
Q 4 Que font vos enseignants pour se faire comprendre ?	Traduisent en arabe	40			
	Reformulent (expliquent)	12			
	Simplifient	03			
	Répètent plusieurs fois	04			
	Ecrivent tous les mots nouveaux au tableau	54			
	Ne font rien	02			
Q5 Vous pensez que votre niveau en français est :	Bon	04	06%		
	Moyen	51	79%		
	mauvais	09	14%		
Q 6 Utilisez vous la langue française ?	Souvent	11	17%		
	Parfois	38	59%		
	Rarement	10	15%		
	jamais	05	07%		
Q 7 Je comprends le cours et les explications données par les enseignants	A	Facilement	11	17%	
		Un peu	45	70%	
		difficilement	08	12%	
Je comprends mais je ne peux pas m'exprimer	B	Oui	40	62%	
		Non	24	18%	
Je peux intervenir oralement	C	Oui	32	50%	
		Non	32	50%	
Je lis les documents de ma spécialité	D	Facilement	37	57%	
		difficilement	27	42%	
Je suis capable de rédiger : Un texte Un exposé	E	E a	Oui	47	73%
			Non	17	46%
	E b	Oui	48	75%	
		Non	16	25%	
Q 8 Avez- vous pensé à abandonner ou à changer de filière à cause du français ?	Oui	08	12%		
	Non	56	87%		
Q 9 Dans votre cursus y a-t-il un cours de français ?	Oui	10	15%		
	Non	54	84%		
Q 10 Si oui, vous aide t-il ?	Beaucoup	01	01.5%		
	Un peu	06	08%		
	Pas du tout	03	04%		

## **ANNEXE 3**

11. Si non, que proposez-vous ?

I 13

Je veut des cours de Français sur sur.

11. Si non, que proposez-vous ?

I 18

Je propose de faire des cours en Français pour les  
langues scientifique et technique pour aider l'étudiant  
dans son filière.

11. Si non, que proposez-vous ?

I 22

Le cours de français est important pour notre filière  
(mais).

11. Si non, que proposez-vous ?

I 41

faire l'étude en arabe.

11. Si non, que proposez-vous ?

I 50

Je propose de la traduction en arabe, sans simplement.

11. Si non, que proposez-vous ?

I 51

attaché livre de sciences.

11. Si non, que proposez-vous ?

I.12

Faire un module de la langue française

11. Si non, que proposez-vous ?

I.11

Je propose de faire un module de français et surtout de terminologie.

11. Si non, que proposez-vous ?

I.10

Je propose un cours de français pour vous faciliter la tâche.

11. Si non, que proposez-vous ?

I.19

Il faut que agalte le module de français

11. Si non, que proposez-vous ?

I.1

Je propose qu'il y ait des cours de Français en plus des autres modules, ainsi de plus s'intéresse à la langue française au lycée et de la même plus en université.

11. Si non, que proposez-vous ?

I.2

Je propose qu'il y ait des cours de Français pour être les étudiants en difficulté.

11. Si non, que proposez-vous ?

I.3

Sei savoir bien si il vous introduise un cours de Français

11. Si non, que proposez-vous ?

I.4

Je propose qu'il y ait des cours de français pour bien maîtriser la langue.

11. Si non, que proposez-vous ?

I.5

Je veux qu'il y ait mieux nous qu'avec ce module de français pour consolider notre niveau en langue française.

I 19

11. Si non, que proposez-vous ?

je propose d'étudier toutes les cours  
en Arabe et d'enlever le français  
ou bien je propose d'étudier le français  
éducation fondamentale

I 14

11. Si non, que proposez-vous ?

je propose d'étudier en français dès l'école

11. Si non, que proposez-vous ?

je pense que l'usage de français ne va pas  
aider à l'apprentissage de la langue d'un étudiant arabe  
alors, il faut penser à autre chose  
ou à l'usage de la langue d'un étudiant arabe

I 15

11. Si non, que proposez-vous ?

je trouve la langue arabe a été  
si difficile et je continue mes études  
donc je propose de continuer  
merci beaucoup

I 16

11. Si non, que proposez-vous ?

Je pense que je réfléchisse d'une façon facile de traduire  
les mots de français en arabe pour mieux comprendre  
et je vous remercie à l'avance et Bon change  
Au AMINE

I 17

11. Si non, que proposez-vous ?

ON CHANGE LA LANGUE DE L'ETUDE A L'ARABE

I 44

11. Si non, que proposez-vous ?

il propose de nous faire au moins des matières  
en arabe sur nous l'arabe

I 45

I 23

11. Si non, que proposez-vous ?

A mon avis il faut faire des leçons sur la  
langue française.

I 26

11. Si non, que proposez-vous ?

Je travaille avec moi le dictionnaire

I 27

11. Si non, que proposez-vous ?

Je propose de me simplifier la langue

11. Si non, que proposez-vous ?

on change [du] [style] [de] la manière d'expliquer

I 28

11. Si non, que proposez-vous ?

Je j'aimais Bienmes de Français

I 37

11. Si non, que proposez-vous ?

En demande il Bien expliqué

I 38

11. Si non, que proposez-vous ?

je veut etudier le français puisque  
j'aime

I 39

11. Si non, que proposez-vous ?

Le français est un peu difficile mais avec l'aide des professeurs  
on s'en comprendra

I 40

11. Si non, que proposez-vous ?

J'ai utilisé le dictionnaire pour trouver les mots  
et avec les cours spécial de français

I 42

11. Si non, que proposez-vous ?

Une liste de français

I 43

10. Si non, que proposez-vous ?

I 34

Je propose de généraliser la langue Française dans  
tout les niveaux d'études (Fondamentales et Supérieures)  
puis qu'à l'université en fait les études en français

11. Si non, que proposez-vous ?

I 32

Je propose de modifier le système  
d'éducation fondamentale à partir de la langue

11. Si non, que proposez-vous ?

I 31

On propose au professeur de faire traduire  
les mots difficiles, avec l'écriture au tableau

11. Si non, que proposez-vous ?

I 30

Il faut que l'administration pense à l'ajout des cours de français  
à tout les établissements de la première à l'université

11. Si non, que proposez-vous ?

I 25

A mon avis le problème n'est pas à l'université  
c'est au lycée qui fait base sur la langue française  
surtout les mots techniques

11. Si non, que proposez-vous ?

I 21

Sait d'étudier le français avant par  
exemple le temps à l'université soit de un point  
de vue français pour les élèves 2. les autres

11. Si non, que proposez-vous ?

I 20

Je propose de faire les études au lycée en français  
puis à l'université en fait les études en français  
car on ne perd pas le français mais j'ai dit

1. Si non, que proposez-vous ?

I 52

لدينا في الجامعة الفرنسية

11. Si non, que proposez-vous ?

I 59

كلما حورتنا في اللغة  
الفرنسية

11. Si non, que proposez-vous ?

I 54

هنا لكم أنتم الرجال الآدمية أنتم سر البغتنا

الفرنسية التي تريدونها

كدا

11. Si non, que proposez-vous ?

I 55

فهم اللغة الفرنسية باليد يتغير والله  
الربيع

11. Si non, que proposez-vous ?

I 56

هذا أنتم حروفكم التي أنطقها اللغة الفرنسية  
التي تريدونها في اللغة الفرنسية

11. Si non, que proposez-vous ?

I 57

التي تريد النطق باللغة الفرنسية وكانها  
تكون الفرنسية الفصحى

11. Si non, que proposez-vous ?

I 58

نطلب منكم المساعدة في اللغة الفرنسية  
التي تريدونها

11. Si non, que proposez-vous ?

I 46

Centre d'Architecture (tanger) de  
France en Arabie

11. Si non, que proposez-vous ?

S 41

~~Je ne comprend pas le français parce que mon  
babe et faible, je m'entraîne en arabe.  
Je m'entraîne en change la formation par  
l'arab~~

11. Si non, que proposez-vous ?

S 54

~~Je suis aime l'arabe et les arabe~~

11. Si non, que proposez-vous ?

S 53

~~Je préfère d'étudier en Arabe~~

11. Si non, que proposez-vous ?

S 50

~~Il faut que le prof nous explique en  
arabe~~

11. Si non, que proposez-vous ?

S 38

~~traduis en arabe~~

11. Si non, que proposez-vous ?

S 12

~~Un français l'étude en français est difficile je préfère  
l'arab c'est mieux~~

Merci de votre participation

Je cours plus sur la littérature mais  
 la grammaire et le vocabulaire

11. Si non, que proposez-vous ?

S 32

Je propose que on étudie au moins deux cours  
 français. L'un orale

11. Si non, que proposez-vous ?

S 19

Je propose qu'en doit voir un cours de français  
 comme il faut, c'est à dire comment parler et écrire  
 en français, comment écrire les mots difficiles. On  
 peut ne pas avoir des problèmes qu'on n'en parle

11. Si non, que proposez-vous ?

S 18

Je propose que le cours de français soit dépendant  
 notre futur et qu'il nous apprenne les mots scientifiques  
 et non pas l'histoire de français et comment écrire  
 plus précis que y fait partie et la culture générale

11. Si non, que proposez-vous ?

S 15

Je propose que le module de français nous aide à  
 exprimer, qu'il soit beaucoup plus étale que littéraire  
 qu'on étudie ce qui est nécessaire pour bien communiquer  
 par l'histoire de langue

11. Si non, que proposez-vous ?

S 14

Je propose que vous changez le programme de la leçon  
 française cette année car il ya des gens ne rien  
 comprendre cette année et le programme est un peu  
 difficile et complexe et le sujet de contrôle continue  
 et un seul sujet pour un niveau très facile

S 40

Un manuel pour nous avec un  
et en espagnol le français

11. Si non, que proposez-vous ?

S 51

Des livres en plus  
donner des bases dans la langue du français

11. Si non, que proposez-vous ?

S 49

On a eu quinze bases en français. On a besoin  
des bases.

11. Si non, que proposez-vous ?

S 48

Des livres plus  
il faut faire d'étude d'orthographe et des Grammaire

un peu  pas du tout

11. Si non, que proposez-vous ?

S 47

un cours de français qui explique les  
cours de chimie et physique.

11. Si non, que proposez-vous ?

S 43

il faut changer la langue française à la langue  
anglaise... c'est la langue du monde.  
La langue française est utilisée dans l'Algérie.

un peu  pas du tout

11. Si non, que proposez-vous ?

S 39

je ne pense que le math doit être en  
arabe, car le professeur de cours traduit  
en arabe, je pense que le professeur doit l'expliquer  
explique pour quelques étudiants et pas avec tout  
je pense que le Maths est difficile pour moi

1. Si non, que proposez-vous ?

je pense que le cours de français correspond

11. Si non, que proposez-vous ?

S 36

Il faut parler toujours la langue française pour faciliter les études

S 17

Il faut que les professeurs évitent d'utiliser le DATA  
Il faut que les professeurs traduisent en arabe le cours et  
il faut qu'il soit au tableau

11. Si non, que proposez-vous ?

S 22

Je propose de enlever le data car  
les étudiants ne savent pas bien les cours de  
Tous les futurs et des professeurs qui ne respectent  
même pas S. parlent

S 56

11. Si non, que proposez-vous ?

pour le Maths il faut chercher leur méthode  
de explication parce que je ne comprends rien

S 24

Si Tous les références sont en français on  
en plus il faut que le ~~traducteur~~ éducatif  
ait une bonne formation de la langue  
française de la lecture

Merci de votre participation

11. Si non, que proposez-vous ?

511

Organiser quelque soit cours de français  
à l'exception de l'examen

11. Si non, que proposez-vous ?

510

C'est au ministère de l'enseignement de revoir le format de la  
cours de français que nous sommes arrivés en certains cas nous  
renversons et nous après de l'enseignement

11. Si non, que proposez-vous ?

59

Supprimez le module, dans que comme un futur  
informaticien. Je n'est pas besoin de surmonter  
de maintenir la de composition en autre  
d'une phrase

11. Si non, que proposez-vous ?

521

La séance de français qui gâtes par l'enseignement elle n'a que  
replacer un autre, quelques man. Et selon au cours de la plus simple  
Rien n'est mal, donc il faut que la séance de français il y  
contient spécialement les définitions et les choses (thèmes) qui ont une  
cette la spécialité et les sciences

11. Si non, que proposez-vous ?

54

comme un module de français  
comme le thème de français qui sont des de l'enseignement

11. Si non, que proposez-vous ?

52

Mettre un français technique

S 58

11. Si non, que proposez-vous ?

هل الترشح لدراسة في فرنسا  
من أجل أن تتعلم اللغة الفرنسية  
والثقافة الفرنسية؟

S 59

11. Si non, que proposez-vous ?

هل تعلمون اللغة الفرنسية  
والثقافة الفرنسية؟

S 60

11. Si non, que proposez-vous ?

هل تعلمون اللغة الفرنسية  
والثقافة الفرنسية؟

S 57

11. Si non, que proposez-vous ?

Je propose d'apprendre la langue française  
par la langue arabe. Au lieu des professeurs  
expliciteurs par arabe, je propose  
d'étudier la langue mondiale "Anglais" en place de la langue  
française parce que je ne suis pas sûr que nous  
ferons des cours en français?

إذا كنا ندرس من الابتدائي اللغة العربية لماذا نغيرها  
إلى اللغة الفرنسية في آخر الدورات من هذه الحياة

11. Si non, que proposez-vous ?

M 3

Un professeur qui nous fait de la terminologie

11. Si non, que proposez-vous ?

M 42

Un cours comme celui de la terminologie

11. Si non, que proposez-vous ?

M 21

Di la suplément et de nous faire un cours de terminologie plus nous aider de notre travail

11. Si non, que proposez-vous ?

M 16

Etude des textes scientifiques

11. Si non, que proposez-vous ?

M 11

Le cours de français de l'année qui devrait être de faire de la terminologie, ça aiderait

11. Si non, que proposez-vous ?

M 34

Un module de français qui sera mon module suffisant

11. Si non, que proposez-vous ?

M 31

Je propose simplement que les professeurs travaillent et qu'ils traduisent plus de mots

11. Si non, que proposez-vous ?

M 10

C'est très bien comme ça

Je propose rien

11. Si non, que proposez-vous ?

M 6

Déjà le module c'est beaucoup

11. Si non, que proposez-vous ?

M7

ici, j'aime beaucoup le français, j'aimerais bien  
qu'ils nous fassent un module de français

11. Si non, que proposez-vous ?

M48

Il faut prendre bien le français depuis le primaire  
pour avoir une bonne base en français et merci beaucoup  
il faut renouveler le programme français

11. Si non, que proposez-vous ?

M46

faire un cours complémentaire de français avec les autres  
modules

11. Si non, que proposez-vous ?

M44

Je propose d'en faire une heure de la langue  
française

11. Si non, que proposez-vous ?

M29

je propose qu'il y ait des cours supplémentaires  
pour aider, avec l'oral, mettre l'accent

11. Si non, que proposez-vous ?

M30

je propose des cours de français pour les étudiants qui ne  
sont pas natifs de la langue française

11. Si non, que proposez-vous ?

M18

je propose d'en faire une heure de la langue  
française mais pas des interrogations car  
je veux qu'elle soit une leçon

11. Si non, que proposez-vous ?

M22

je propose de faire des cours de renforcement  
en français

11. Si non, que proposez-vous ?

M35

Je fais un cours de français pour une base bien la langue  
française

11. Si non, que proposez-vous ?

je propose un module de français si nous pouvons  
 en avoir les cours par qui on s'explique bien surtout  
 que futurs médecins  
 Merci

11. Si non, que proposez-vous ?

Je propose que le professeur de mathématiques doit  
 changer de méthode et doit la simplifier beaucoup  
 plus

11. Si non, que proposez-vous ?

Je propose que l'on fait faciliter les études  
 en expliquant les cours et les mots difficiles  
 et dicter soigneusement ou plutôt moyennement  
 merci

11. Si non, que proposez-vous ?

Certains étudiants trouvent beaucoup de difficultés  
 à comprendre ce qu'ils apprennent. Je propose  
 de proposer soit d'ajouter un module de renforcement en langue  
 française à nos futurs médecins avant d'accéder  
 aux domaines médicaux.

11. Si non, que proposez-vous ?

Je fais l'anglais que j'ai eu en 1<sup>ère</sup> année

11. Si non, que proposez-vous ?

Je n'aime pas français

11. Si non, que proposez-vous ?

M13

Je propose de bien maîtriser les points sur le i en enseignant  
le français, car il y a beaucoup de problèmes qui induit  
à un stress et une tension sur l'écrit qui éprouve des  
difficultés en cette langue.

M

M38

11. Si non, que proposez-vous ?

Je crois qu'il faut avoir une bonne base en  
langue française dès le 1<sup>er</sup> niveau, si non ça ne  
sert à rien de continuer sans apprendre ni parler la  
langue.

11. Si non, que proposez-vous ?

M20

nous laisser le temps de comprendre le français  
le mieux possible en français c'est-à-dire.

11. Si non, que proposez-vous ?

M45

de faire du moins un cours par  
semaine lors de la 1<sup>ère</sup> année pour faciliter  
faciliter et simplifier le français pour les  
étudiants de bas niveau.

11. Si non, que proposez-vous ?

M19

Je propose que nos enseignants nous aident à adapter  
le changement de la langue peu à peu, et qu'ils soient gentils  
dans leur façon d'expliquer.

11. Si non, que proposez-vous ?

M 43

Je propose que si c'est possible on étudie en arabe

11. Si non, que proposez-vous ?

M 50

Je propose de changer la langue Française en Mexique  
et les remplacer par l'arabe. Ça sera mieux pour tout  
le monde.

11. Si non, que proposez-vous ?

M 49

\* Etudiez vous en Arabe ; Traduire les mots en Arabe  
changez la langue en Arabe  
Donnez des cours en français pour améliorer nos  
niveauux

11. Si non, que proposez-vous ?

M 47

Changez vous la langue dans le  
Lycée ou bien dans l'université

11. Si non, que proposez-vous ?

M 51

Je ne sais pas

Merci de votre participation.

# ANNEXE 4

Annexe 4

II La surface opérationnelle : kg de matériaux (en fait) sur les bases

nominal :  
 maximale = nominal + 10 mgca par (kg)  
 minimale = nominal - 10 mgca par (kg)  
 maximale 3 maximale [

béton préfabrique : (voir 3, 1 et 2)

projeté

comparaison entre deux éléments

	CAEB	XFN	
MV cyph	500 - 700	700 - 1000	900 - 1200
MV abs	2200 - 2500	2600 - 2900	2900 - 3200
Ssp (la surface spatiale)	8000 - 20000	30000 - 80000	2700 - 6000
	0 - 0,1	0,1 - 0,5	
R29j	-	30 - 100	35 - 100
R-éjectaire	1800 - 2000	jusqu'à 2000	jusqu'à 2000
isolation p/au	Bonne	Bonne	Faible
imperm à l'eau	Bonne	très bonne	très bonne
perm (au vapeur)	Bonne	Bonne	faible
durée de stockage	Sans limite	6 mois	2 ans

Comis HDC (Matériaux de construction)

1<sup>re</sup> Année - Architecture



# Annexe 5

Faculté ..... العلوم كلية ..... Année Universitaire ..... 2007-2008 ..... السنة الدراسية .....  
 Département ..... قسم العلوم السياسية ..... Semestre ..... الأول ..... السداسي .....  
 Examen de ..... Histoire de l'islam ..... إختبار في ..... التاريخ .....  
 Date ..... 2007-2008 ..... إمضاء الطالب .....

Note sur 20 ..... النقطه .....  
 /20

Les indications marginales sont réservées à l'Administration et aux correcteurs. Imp. Graze Timber Timore

Appréciations	ملاحظات	Correcteur	المصحح
		Nom.....	الاسم.....
		Prénoms.....	اللقب.....
		Grade.....	الرتبة.....
		Signature.....	إمضاء.....

la question: Apptize de quier petant  
 construire la science ?  
 ④ la science construite avec beaucoup des  
 élément la premiere ces la pherogalaphie  
 est arpent lui ces las palamentalocyte qui  
 se L'homme de Nous jours Apptize la  
 contre le passe Apptize la lire ce  
 l'Histoire de la pherogalaphie habite,  
 est Michel Foucault il a dit  
 « les science Humaines se adresse  
 a l'Humain des la mesure ou il zéro  
 et parle au als product » est als  
 construite aussi avec les scientifique qui  
 jouent un role interressé pour l'édification  
 les science et la pherogalaphie ces la mesure  
 les science a partire de tous les siècles  
 ils apptize la résultat est une cette  
 spécialité als construire la science

# Annexe 5

Faculté ..... كلية العلوم .....  
 Département ..... قسم التاريخ .....  
 Examen de Histoire de l'Égypte .....  
 Date ..... 2008 .....  
 Année Universitaire 2007-2008 .....  
 Semestre .....  
 Date .....  
 Signature de l'Étudiant .....

Note/sur 20 .....  
 النقطه .....  
 /20

Les Indications marginales  
 sont réservées à  
 l'Administration et  
 aux correcteurs

Appréciations

ملاحظات

Correcteur

المصحح

Nom ..... الاسم

Prénoms ..... اللقب

Grade ..... الرتبة

Signature ..... إمضاء

la question: Apprendre de quoi peut-on  
 construire la science ?  
 la science construite avec beaucoup des  
 élément la première ces la phérogalafie  
 est avant lui ces la paléontologie qui  
 se l'homme de Neous jours Appris la  
 contre le passé Après la lire de  
 l'histoire de la phérogalafie il habite,  
 est Michel Foucault il a dit  
 « les science Humaines se dressent  
 a l'horizont de la mesure ou il neau  
 il parle ou ils produit » est ils  
 construite aussi avec les scientifique qui  
 jouent un rôle intermédiaire révolution  
 des science et la phérogalafie ces la mère de  
 les science a partir de tous les siècle parce  
 ils apprenent la résultat est avec cette  
 spécialité ils construite la science

Faculté... Sciences ..... كلية ..... Année Universitaire... 2007-2008 ..... السنة الدراسية  
 Département... Philosophie ..... قسم ..... Semestre... 1 ..... السداسي  
 Examen de... Histoire de la science ..... اختبار في ..... Date... 12-01-2008 ..... التاريخ  
 Date... 12-01-2008 ..... بتاريخ ..... Signature de l'Etudiant... [Signature] ..... إمضاء الطالب

Note/sur 20 ..... النقطه  
120

Les Indications marginales  
 sont réservées à  
 l'Administration et  
 aux correcteurs

Appréciations	ملاحظات	Correcteur	المصحح
		Nom..... Prénoms..... Grade..... Signature.....	الاسم..... اللقب..... الرتبة..... إمضاء.....

A partir de quoi peut on construire la science ?

\* Les sciences construisent primum qu'on  
 est besoin d'une chose par exemple le ancien  
 homme il est besoin de nourriture et est pauvre  
 sa il est déplacé dans la terre cherchant  
 de nourriture mais le déplacement se pose  
 comme une problème pour eux donc il  
 se convertit l'agriculture, et a partir de  
 le développement de les chose que l'homme  
 est besoin d'eux, l'homme développé les  
 science  
 puis la science sera construis a partir de  
 la curiosité de l'homme au spécialement  
 des chercheurs comme les philosophique est  
 les naturaliste qui sont obligatoirement cherche  
 à comprendre à expliquer la phénomènes qui il voient

Faculté des sciences معهد  
Département de physique قسم  
Examen l'histoire de science اختبار  
Groupe 08 فوج  
Date 24-01-2008 بتاريخ

Année Universitaire : 2007/2008 : نة الجامعية  
Semestre : 1<sup>er</sup> : ناسي  
Date : 24/01/2008 : ريخ  
Signature de l'Etudiant : : ماء الطالب

Note / sur 20 النقطه

/ 20

Les indications marginales sont réservées à l'administration et aux correcteurs

Appréciations

تقويم

Nom et Prénom

لقب و اسم

du correcteur

المصحح

1. a partir de quoi part le raisonnement scientifique

L'histoire de science c'est l'étude de tout les science (physique, chimie, mathématique, Science Naturelle...)

L'homme de nous jours a apris l'histoire de ~~notre~~ planète qui est un bitte comme l'empire égyptien etudi les rouche de la terre pour conclure l'age de si rouche et etudi les fossile de animaux.

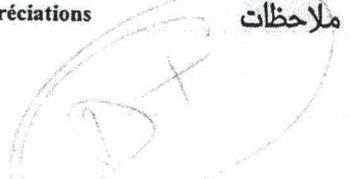
le science a partir de forme de clou (sieve forme)

L'histoire de science n'ai pas la chronique d'un serie de découvertes scientifique c'est l'histoire de l'évolution d'un pensée.  
L'histoire de science n'est pas l'histoire

Faculté de la science 3 كلية  
 Département S.H.V. قسم  
 Examen de histoire de la science اختبار في التاريخ  
 Date: بتاريخ  
 Année Universitaire 2008/2009 السنة الدراسية  
 Semestre 1st semester السداسي  
 Signature de l'Etudiant [Signature] إمضاء الطالب

Note sur 20 النقطه  
 /20

Les indications marginales  
 sont réservées à  
 l'Administration et  
 aux correcteurs

Appréciations ملاحظات  


Correcteur المصحح  
 Nom الاسم  
 Prénoms الألقاب  
 Grade الرتبة  
 Signature إمضاء

A partir de quel (de t), peut on constater la science  
 la science elle implique beaucoup d'années les  
 dicont  
 (le début de la science et de la science)  
 les science entres avec  
 - avant que la science est essence et début  
 par les questions c'est à dire avec les questions  
 que l'être humain a posé sur des phénomènes  
 naturels ou chimique ou biologie avec des  
 questions les scientifiques ou des suppositions  
 est des remarques par il ont remarqué et il ont  
 trouvé des fossiles dans il ont fait des recherches  
 sur ces fossiles  
 et il compare sa théorie avec l'autre chercheurs  
 ont demandé quelque chose de nouveau qui  
 avec théorie et sa théorie et tout chercheurs la  
 science alors (theorie)

Appréciations

ملاحظات

Correcteur

المصحح

Nom..... الاسم  
Prénoms..... اللقب  
Grade..... الرتبة  
Signature..... إمضاء

à partir de Kai on peut on construire la science ?  
la ~~scie~~ on peut construire la science à partir de  
Histoire scientifique et très exactement à partir de la  
philosophie moderne et on oublie la philosophie  
ancienne, et on continue des bon chemins pour  
notre jeunesse et on fait des recherche plus avancé  
comme ils font dans les pays les plus avancé au  
monde "U.S.A" et "H.E"

Faculté..... كلية // Année Universitaire..... 2007-2008 السنة الدراسية  
 Département..... LMD S.V قسم // Semestre..... 1م السداسي  
 Examen de..... l'histoire de la science اختيار في التاريخ  
 Date..... 12/1/2008 بتاريخ // Signature de l'Etudiant..... امضاء الطالب

Note sur 20 النقطه  
 /20

Les indications marginales  
 sont réservées à  
 l'Administration et  
 aux correcteurs

Appréciations

ملاحظات

Correcteur

المصحح

Nom..... الاسم  
 Prénoms..... اللقب  
 Grade..... الرتبة  
 Signature..... امضاء

Pourquoi de quoi peut-on construire la science?  
 La science est construite en philosophie  
 parce que l'homme première était regardé  
 les choses et que l'état de origine était  
 cette profuse les science d'instinct à science  
 (les sens) imagine l'usage de l'homme et développe  
 son sens invente origine des choses et être  
 première science les science naturelle qui  
 sont partagés en trois par Branche correspon-  
 dant en trois regnes:  
 Zoologie, Botanique, Géologie  
 Cependant la paléontologie et (science)  
 autre science:  
 Géologie, l'étude de l'environnement lithosphère  
 Hydrosphère  
 géographie physique (Bioclimat, géomor-  
 phologie, Biogéographie)  
 l'océanographie: sont aussi la science  
 naturelle

Faculté des Sciences معهد  
Département de Biologie قسم  
Examen de Histoire des Sciences إختبار  
Groupe فوج  
Date 20/01/2008 بتاريخ

Année Universitaire : 2007/2008 : الجامعية  
Semestre : 1<sup>er</sup> : اسي  
Date : 20/01/2008 : تاريخ  
Signature de l'Etudiant : : الطالب

Note / sur 20 النقطه

/ 20

Les indications marginales sont réservées à l'administration et aux correcteurs

Appréciations

تقويم

Nom et Prénom

لقب و اسم

du correcteur

المصحح

Question 2

À partir de quoi part le savoir scientifique

\* Définition : c'est des disciplines ayant pour objet les faits des faits. disciplines scientifiques : Discipline scolaire et universitaire alors comprenant : la physique, la chimie, la science naturelle, la mathématique par rapport aux lettres ou science humaine.

\* la science, en tant que corpus de connaissances mais également comme matière d'aborder et de comprendre le monde, s'est construite de façon progressive depuis quelques millénaires. C'est en effet aux époques protohistoriques qui ont commencé à se développer avec les spéculations intellectuelles visant à élucider les mystères de l'univers. L'histoire des sciences en tant que discipline étudie le mouvement progressif de transformations de ces spéculations et l'accumulation des connaissances qui est l'accompagne nous présentons ici quelques grandes lignes de cette évolution de la connaissance scientifique, ce qui constitue une histoire des sciences.

Faculté..... Biologie ..... كلية ..... Année Universitaire..... 2017/2018 ..... السنة الدراسية  
 Département..... ..... قسم ..... Semestre..... ..... السداسي  
 Examen de..... Leondis de science ..... إختبار في ..... Date..... 06/12/1917 ..... التاريخ  
 Date..... ..... بتاريخ ..... Signature de l'Etudiant..... [Signature] ..... إمضاء الطالب

Note/sur 20 ..... النقطه  
120

Les indications marginales  
 sont réservées à  
 l'Administration et  
 aux correcteurs

Appréciations

ملاحظات

Correcteur

المصحح

Nom..... Zaid ..... الاسم  
 Prénoms..... D. Rimane ..... اللقب  
 Grade..... ..... الرتبة  
 Signature..... [Signature] ..... إمضاء

A partir de quoi peut on construire la science

La science A partir par l'ensemble de science.

et etud la. l'histoire d de sette ensemble. com la.

(de science à eruh et avax.)

fero hic est la science que prepare la ecrite

premi ecrite. est Dicens lesanema est les

Homem sur le caya gl sa calque exempl par

cette de sine d'inn sahara de egypt et Algerie

13- Dans l'ère quaternaire, quelle est la dernière période glacière ?

- A - le Mindel
- B - le Riss
- C - le Würm
- D - le Günz

14- Quels sont les différents types de barrières géographiques ?

de saumon au versant ouest de la chaîne pyrénéenne  
sacré et glacial se sont des lignes et  
écritures égales

15- Qu'est ce qu'un Biotope ?

.....  
.....  
.....

16- Définition de la Paléocologie :

.....  
.....  
.....

17- Dans la Botanique générale définissez la morphologie structurale et la biologie végétale :

est un science de la vie également comme  
morphologie et structure que l'on peut de  
la de des sciences que l'on peut de la  
possible est sur la base de la morphologie  
comparative que l'on a pu faire et de la  
connaissance fondamentale de la morphologie  
des organismes modernes

18- Dans la Botanique spécialisée, définissez l'étude des grands groupes isolés par la taxonomie.

la taxonomie de la détermination des  
souvent crée par les conditions  
c'est dite en chaque cas et dans  
en chaque cas de la détermination  
la détermination

19- Avec Cuvier, la Paléontologie établit ses ..... Et ses ..... en  
Devenant une science moderne. Après Cuvier, l'Histoire de la Paléontologie n'est  
plus constituée de ..... et de ....., elle devient celle de recherches  
toujours plus approfondis toujours plus ..... qui permettent de présenter un  
tableau toujours plus complet de la ..... antérieure de notre planète.

20- La Paléocologie est la reconstitution des ..... du passé,  
reconstitution qui prend en compte autant les caractéristiques physiques et .....  
d'un ..... Que ses caractéristiques.....

**Bon courage**

13- Dans l'ère quaternaire, quelle est la dernière période glaciaire ?

- A - le Mindel
- B - le Riss
- C - le Würm
- D - le Günz

14- Quels sont les différents types de barrières géographiques ?

(air glaciaire de la dépression vasco-basque souvent très petit. conditions constantes ou sévères espèce...  
constituent B. certhia)

15- Qu'est ce qu'un Biotope ?

(est une série de la vie exactement comme la Biotopique... Zoologie et fossiles et son histoire moderne  
nouveau commencement qui a eu 19<sup>ème</sup> siècle et 20<sup>ème</sup> siècle  
contient la fondation de la paléontologie comme science moderne)

16- Définition de la Paléocologie :

.....  
.....  
.....

17- Dans la Botanique générale définissez la morphologie structurale et la biologie Végétale :

la morphologie : est une science étudie

la biologie végétale : c'est une science qui concerne l'étude de la vie végétale pour définir tout les éléments qui est permis l'étude de la végétale

18- Dans la Botanique spécialisée, définissez l'étude des grands groupes isolés par La taxonomie.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

19- Avec Cuvier, la Paléontologie établit ses sciences de base. Et ses exactes en Devenant une science moderne. Après Cuvier, l'Histoire de la Paléontologie n'est plus constituée de .. fossile... et de .. histoire, elle devient celle de recherches toujours plus approfondis toujours plus 19<sup>ème</sup> siècle... qui permettent de présenter un tableau toujours plus complet de la ..... antérieure de notre planète.

20- La Paléocologie est la reconstitution des ..... du passé, reconstitution qui prend en compte autant les caractéristiques physiques et chimiques... d'un ... Biologie. Que ses caractéristiques.....

**Bon courage**

13- Dans l'ère quaternaire, quelle est la dernière période glacière ?

A - le Mindel

B - le Riss

C - le Würm

D - le Günz

14- Quels sont les différents types de barrières géographiques ?

.....  
.....  
.....

15- Qu'est ce qu'un Biotope ?

.....  
.....  
.....

16- Définition de la Paléoécologie :

*C'est l'étude de phénomènes vivants et qui sont relatifs  
à la végétation.*

17- Dans la Botanique générale définissez la morphologie structurale et la biologie Végétale :

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

18- Dans la Botanique spécialisée, définissez l'étude des grands groupes isolés par La taxonomie.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

19- Avec Cuvier, la Paléontologie établit ses ..... Et ses ..... en Devenant une science moderne. Après Cuvier, l'Histoire de la Paléontologie n'est plus constituée de ..... et de ..... , elle devient celle de recherches toujours plus approfondis toujours plus ..... qui permettent de présenter un tableau toujours plus complet de la ..... antérieure de notre planète.

20- La Paléoécologie est la reconstitution des ..... .. du passé, reconstitution qui prend en compte autant les caractéristiques physiques et ..... d'un ..... Que ses caractéristiques.....

**Bon courage**



13- Dans l'ère quaternaire, quelle est la dernière période glacière ?

- ~~A - le Mindel~~
- B - le Riss
- ~~C - le Würm~~
- ~~D - le Günz~~

14- Quels sont les différents types de barrières géographiques ?

la Biogéographie, climatogéographie, Biogéographie  
Biogéographie

15- Qu'est ce qu'un Biotope ?

16- Définition de la Paléoécologie :

c'est une science que étudie la reconstitution

17- Dans la Botanique générale définissez la morphologie structurale et la biologie

Végétale :

écologie végétal c'est science que étudie la différence  
type des plants et son étude de la façon  
la forme et la style, et la formation

Morphologie structural : c'est une science que étudie  
la forme des choses et structure des chose

18- Dans la Botanique spécialisée, définissez l'étude des grands groupes isolés par  
La taxonomie.

19- Avec Cuvier, la Paléontologie établit ses analyses et ses ..... en  
Devenant une science moderne. Après Cuvier, l'Histoire de la Paléontologie n'est  
plus constituée de ..... et de ....., elle devient celle de recherches  
toujours plus approfondis toujours plus ..... qui permettent de présenter un  
tableau toujours plus complet de la ..... antérieure de notre planète.

20- La Paléoécologie est la reconstitution des ..... du passé,  
reconstitution qui prend en compte autant les caractéristiques physiques et .....  
d'un ..... Que ses caractéristiques.....

**Bon courage**

13- Dans l'ère quaternaire, quelle est la dernière période glaciaire ?

- A - le Mindel
- B - le Riss
- C - le Würm
- D - le Günz

14- Quels sont les différents types de barrières géographiques ?

.....  
.....  
.....

15- Qu'est ce qu'un Biotope ?

Une zone géographique de la détermination variable...  
souvent très petit espace de conditions constante  
cyclique ou espace constitution un biotopage...

16- Définition de la Paléoécologie :

est une science de la vie exactement comme  
la biologie

17- Dans la Botanique générale définissez la morphologie structurale et la biologie Végétale :

\* la structural est l'étude de forme extérieure  
\* biologie végétale : l'étude de organisme  
végétal

18- Dans la Botanique spécialisée, définissez l'étude des grands groupes isolés par La taxonomie.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

19- Avec Cuvier, la Paléontologie établit ses ..... Et ses ..... en Devenant une science moderne. Après Cuvier, l'Histoire de la Paléontologie n'est plus constituée de ..... et de ....., elle devient celle de recherches toujours plus approfondis toujours plus ..... qui permettent de présenter un tableau toujours plus complet de la ..... antérieure de notre planète.

20- La Paléoécologie est la reconstitution des ..... du passé, reconstitution qui prend en compte autant les caractéristiques physiques et ..... d'un ..... Que ses caractéristiques.....

**Bon courage**

13- Dans l'ère quaternaire, quelle est la dernière période glaciaire ?

- A - le Mindel
- B - le Riss
- C - le Würm
- D - le Günz

14- Quels sont les différents types de barrières géographiques ?

différents type de barrière géographique c'est un science qui étudie la science terre

15- Qu'est ce qu'un Biotope ?

Biotope

16- Définition de la Paléoécologie :

c'est une science de la vie exactement qui étudie la science Naturelle \* paléon c'est un science lieu ecologie c'est un science qui étudie publication

17- Dans la Botanique générale définissez la morphologie structurale et la biologie Végétale :

\* biologie végétale c'est un science qui étudie Naturelle qui étudie (la plante) tout l'étape vivant de la végétale Morphologie c'est un science de formation qui étudie tout la cell cellulaires soit la cellule animales est végétale

18- Dans la Botanique spécialisée, définissez l'étude des grands groupes isolés par La taxonomie.

Botanique c'est un science qui étudie la science végétale

19- Avec Cuvier, la Paléontologie établit ses ... science ... Et ses étude en Devenant une science moderne. Après Cuvier, l'Histoire de la Paléontologie n'est plus constituée de ... homme et de biologie, elle devient celle de recherches toujours plus approfondis toujours plus science qui permettent de présenter un tableau toujours plus complet de la ... antérieure de notre planète.

20- La Paléoécologie est la reconstitution des ... du passé, reconstitution qui prend en compte autant les caractéristiques physiques et ... chimique d'un ... même ... Que ses caractéristiques

**Bon courage**

13- Dans l'ère quaternaire, quelle est la dernière période glaciaire ?

- A - le Mindel
- B - le Riss
- C - le Würm
- D - le Günz

14- Quels sont les différents types de barrières géographiques ?

Les différents types de barrières géographiques, c'est

15- Qu'est ce qu'un Biotop ?

C'est une science qui étudie le biotope.

16- Définition de la Paléocologie :

La paléocologie, c'est l'étude de l'écologie

17- Dans la Botanique générale définissez la morphologie structurale et la biologie Végétale :

La Botanique générale définit la morphologie structurale et la biologie végétale, c'est la science qui étudie la plante et son milieu.

18- Dans la Botanique spécialisée, définissez l'étude des grands groupes isolés par La taxonomie.

La taxonomie, c'est l'étude des grands groupes isolés par la botanique spécialisée.

19- Avec Cuvier, la Paléontologie établit ses ... science ... Et ses ... études en Devenant une science moderne. Après Cuvier, l'Histoire de la Paléontologie n'est plus constituée de ... études ... et de ... plantes ... elle devient celle de recherches toujours plus approfondies toujours plus ... spéciales ... qui permettent de présenter un tableau toujours plus complet de la vie antérieure de notre planète.

20- La Paléocologie est la reconstitution des objets ... temps du passé, reconstitution qui prend en compte autant les caractéristiques physiques et ... chimiques ... d'un ... objet ... Que ses caractéristiques ... destruies ...

Bon courage

13- Dans l'ère quaternaire, quelle est la dernière période glacière ?

- A - le Mindel
- B - le Riss
- C - le Würm
- D - le Günz

14- Quels sont les différents types de barrières géographiques ?

La barrière géographique c'est un obstacle qui limite...

15- Qu'est ce qu'un Biotope ?

Le biotope est un milieu qui possède toutes les éléments nécessaires à la vie c'est un milieu vital où toutes les êtres vivent peuvent vivre harmonieusement.

16- Définition de la Paléoécologie :

17- Dans la Botanique générale définissez la morphologie structurale et la biologie Végétale :

La biologie végétale étudie toutes les espèces végétales qui existent.

18- Dans la Botanique spécialisée, définissez l'étude des grands groupes isolés par La taxonomie.

19- Avec Cuvier, la Paléontologie établit ses <sup>cheminement</sup> ~~traces~~ Et ses études en devenant une science moderne. Après Cuvier, l'Histoire de la Paléontologie n'est plus constituée de ~~sa~~ <sup>même</sup> ~~endroit~~ et de ~~précision~~, elle devient celle de recherches toujours plus approfondies toujours plus ..... qui permettent de présenter un tableau toujours plus complet de la ..... antérieure de notre planète.

20- La Paléoécologie est la reconstitution des ..... du passé, reconstitution qui prend en compte autant les caractéristiques physiques et ..... d'un ..... Que ses caractéristiques.....

**Bon courage**

13- Dans l'ère quaternaire, quelle est la dernière période glaciaire ?

- A - le Mindel
- B - le Riss
- C - le Würm
- D - le Günz

14- Quels sont les différents types de barrières géographiques ?

.....  
.....  
.....

15- Qu'est ce qu'un Biotope ?

... c'est une zone écologique de direction  
vers le Delvont bricoleuse

16- Définition de la Paléocologie :

la paléocologie est la reconstitution de  
milieu passé de vie reconstitution qui comprend  
en compte autant les caractéristique

17- Dans la Botanique générale définissez la morphologie structurale et la biologie  
Végétale :

fonction de reproduction formation  
phylogénie est la reconstitution des  
lignes évolutives  
écologie →

18- Dans la Botanique spécialisée, définissez l'étude des grands groupes isolés par

La taxonomie

Phytogéographie : Science des lois de la

phylogénie c'est la reconstitution des  
lignes évolutives

écologie : étude de l'écologie

19- Avec Cuvier, la Paléontologie établit ses ..... Et ses ..... en

Devenant une science moderne. Après Cuvier, l'Histoire de la Paléontologie n'est  
plus constituée de ..... et de ....., elle devient celle de recherches  
toujours plus approfondis toujours plus ..... qui permettent de présenter un  
tableau toujours plus complet de la ..... antérieure de notre planète.

20- La Paléocologie est la reconstitution des ..... milieux de Vie du passé,  
reconstitution qui prend en compte les caractéristiques physiques et géographique  
d'un ..... Que ses caractéristiques... Biogéographie

Bon courage

## ANNEXE 6

### Programme destiné aux étudiants de 1<sup>ère</sup> année Pharmacie 2006-2007

- 1- Le rôle de l'écrivain dans le monde d'aujourd'hui.
- 2- Les figures de Rhétorique
  - La comparaison
  - La métaphore
  - La périphrase
  - L'antiphrase
  - L'hyperbole
  - La litote
- 3- Les origines de la langue française
  - a) Les langues romanes
  - b) Les divers dialectes
  - c) Les étapes du français
    - Le roman
    - L'ancien français
    - Le moyen français
    - Le français moderne
  - d) Les années gloire du français

#### **Exercice :** Par exemple :

- Caractérissez en comportement par des adjectifs, ou encore, définissez puis donnez un exemple des comportements suivants.

- 4- Les homonymes
  - Les différentes sortes d'homonymes
  - Les homophones grammaticaux

- 5- L'étude d'un texte : « Plume voyage » d'Henri MICHAUX. (Ed. Gallimard. 1930)
- 6- L'étude d'un texte « Scenario du futur » de François de CLOSETS (Ed. France Inter 1978)
- 7- Commentaire
  - a) Les idées directrices
  - b) Elaboration d'un plan
    - Etablir une progression
    - Structurer une partie
  - c) La rédaction du commentaire
    - Rédiger l'introduction
    - Rédiger le développement
    - Rédiger la conclusion
- 8- Les adjectifs
- 9- Les fables de La Fontaine
- 10- L'étude d'un texte : « L'enfant et la publicité » (Le Point. 13 Février 1989)
- 11- L'étude d'un texte « En attendant Godot » de Samuel BECKETT (Ed. de minuit 1953)
- 12- L'étude d'un texte d'ordre scientifique, il expose les idées, un scientifique japonais « Motoo KIMURA » c'est tirer l'œuvre de Guy SORMA « Les vrais penseurs de notre temps » (Ed. Fayard 1982)
- 13- Questions, réponses

**Les questions :**

  - a) Pourquoi a-t-on le cœur à gauche ?
  - b) Pourquoi a-t-on des douleurs dans les muscles quand on a la grippe ?
  - c) Comment la terre tient-elle dans l'espace ?
  - d) Les incidents nucléaires ont-ils une incidence sur le climat ?
  - e) Quel est le fruit qui contient le plus de sucre ?

Magazine « ça m'intéresse » Avril 200

## Annexe 7

Défaillances lexicales et orthographiques	Défaillances grammaticales et stylistiques
<p>           Discutation,            duscution, dictionèr,            filiaire/ fillière,            rentrer au cours de français,            l'arab, le françai,            englai, français,            littéraire, control continue,            cet lang la lang,            étudiant/ l'etudian,            professeures, les parolent,            therminologie,            tous les cours,            au moint, chaueher,            heurs, donner des basses,            aucune, on français,            des gramère,            des gramaire, grammer,            phisique, chimique,            compron, modul            , écrire, efort,            étudiants,            le math doit être,            en arab,            facile, difficile,            cour/ court,         </p>	<p>           Je suis aime l'arabe            Je préfère d'étudié des heures plus            Il faut faire d'étude des gr            Ecrire bien au tablo            Parce que regarde rien que le prof            Expliquer très fort            Il faut changer la langue français à la            langue anglais            La langue français doit mourir en            l'Algérie            Je veux rester étudier dans le            français            Ou change le français sur l'arabe            Le prof doit traduiser en arab            Je veux que je compren            Je veux le prof explique bien            Je souhète dans cette année            Il faut faire d'étude d'octographe, de            l'exprition            Je demande de prof de simplifier            leurs explications            Ne respectes pas ses parolent            Je pense pas a sa            Il faut prendre bien            Le français pour ayant une bonne         </p>

<p>sianc (séance), un resumer,  un stile,  dictionar/ dictionnaire,  datachau, datachan (data show),  dification,  utiliser/ utilise, organizer, metrise,  iffor, maitre (au lieu de mettre)</p>	<p>base de français  Sa fait deux ans  Comme sa  Je propose qu'i aura des cour de  français  Je peut pas d'exprimé en français  Traduiser les mots  Je suis aime l'arab et les arabes</p>
--	---

<p>sianc (séance), un resumer,  un stile,  déditionar/ dictionnaire,  datachau, datachan (data show),  dification,  etuliser/ utulise, organizer, metrise,  iffor, maitre (au lieu de mettre)</p>	<p>base de français  Sa fait deux ans  Comme sa  Je propose qu'i aura des cour de  français  Je peut pas d'exprimé en français  Traduiser les mots  Je suis aime l'arab et les arabes</p>
---	---

# **TABLES DES MATIERES**

<b>Thèmes</b>	<b>Pages</b>
<b>Introduction</b> . . . . .	4
<b>Première partie : Hypothèses et contextes de la recherche</b> . . . . .	12
<b>Chapitre I : Les grandes lignes du contexte sociolinguistique des étudiants algériens</b> . . . . .	15
I.1. Les langues concurrentes . . . . .	16
1.1. 1. La langue arabe . . . . .	18
1.1. 2. La langue française . . . . .	18
1.1. 3. La langue tamazight . . . . .	20
I. 2. La spécificité des statuts des langues en contexte algérien . . . . .	21
I. 2.1. Définition des concepts . . . . .	21
I. 2.1. 1. Langue officielle . . . . .	22
I. 2.1. 2. Langue nationale . . . . .	22
I. 2.1. 3. Langue maternelle . . . . .	23
I. 2.1. 4. Langue étrangère . . . . .	27
I. 2.1. 5. Langues étrangères . . . . .	301
<b>Chapitre II : Enseignement et arabisation en Algérie</b> . . . . .	33
II. 1. Le processus d'arabisation . . . . .	33
II. 1.1. Qu'est-ce que l'arabisation ? . . . . .	35
II. 1.2. L'arabisation du système éducatif . . . . .	36
II.2. Arabisation et aménagement linguistique . . . . .	38
II. 2.1. Normativisation et normalisation . . . . .	42
II. 3. Arabisation de l'enseignement supérieur . . . . .	45
II.3.1. L'arabisation des sciences sociales et humaines : un pari réussi . . . . .	47
II.3.2. La "panne" de l'arabisation des sciences "dures" . . . . .	48
<b>Chapitre III : La langue française et le système éducatif algérien : Etat des lieux</b> . . . . .	54
III. 1. La "défrancisation" de l'école algérienne . . . . .	54
III.1.1. Le français à l'école fondamentale . . . . .	57
III.1.2. Le français dans le secondaire . . . . .	58
III.1.3. L'expérience du choix optionnel de la langue étrangère . . . . .	58
III.1.4. Le "retour" du français à l'école . . . . .	59
III. 2. Statut(s) officiel(s) et concept(s) didactique(s) : quelle adéquation ? . . . . .	62
III. 2.1. Le français en Algérie : Langue étrangère, seconde, première . . . . .	63
III. 2.1.1. Le français, langue étrangère ? . . . . .	63
III. 2.1.2. Le français, langue seconde ? . . . . .	64
III. 2.1.3. Le français, médium d'enseignement ? . . . . .	67
III. 3. De l'enseignement institutionnel du français . . . . .	68
III.3.1. Finalités et objectifs fondamentaux . . . . .	69
III.3.2. Compétence linguistique et/ou compétence de communication . . . . .	70

III.3.3. Le français dans la réforme du système éducatif de 2003. ....	72
III. 3.4. Les limites des méthodes. ....	75
III .4. La langue française à l'université. ....	77
III.4.1. L'aspect législatif. ....	77
III.4.2. L'enseignement du français à l'université. ....	78
III.4.2.1. Le module "français" dans les cursus arabisés. ....	81
III.4.2.2. Le module "français" dans les filières francophones. ....	81
III. 5. L'enseignement en français ou français, médium d'enseignement. ...	83
<b>Chapitre IV : Les néoétudiants et la problématique de la transition lycée/université. ....</b>	<b>86</b>
IV.1. Le baccalauréat : une épreuve difficile. ....	88
IV.2. L'entrée à l'université : une étape cruciale. ....	89
IV.3. D'une langue à une autre ou le délicat transfert de connaissances. ....	91
IV.3.1. Le profil langagier "officiel" du bachelier. ....	93
IV.3.2. Savoirs scientifiques transversaux et transferts de savoirs. ....	94
IV. 4. L'enseignement universitaire et l'alternance des langues. ....	96
IV.4.1. Le discours de l'enseignant. ....	99
IV.4.2. De quelques caractéristiques des enseignements universitaires. ....	102
IV.4.3. Les aspects linguistiques et discursifs. ....	103
IV.4.3.1. Le cours magistral. ....	103
IV.4.3.2. Les travaux dirigés. ....	104
IV.4.4. Les étudiants et la prise de parole. ....	107
IV.4.4.1. L'exposé. ....	107
<b>Deuxième partie : Les besoins en langue française des néoétudiants scientifiques de l'université de Tlemcen. ....</b>	<b>110</b>
<b>Chapitre I : Approche conceptuelle. ....</b>	<b>115</b>
I.1. La notion de "besoin". ....	115
I.1.1. Les besoins langagiers. ....	116
I.1.2.. L'analyse des besoins langagiers. ....	119
I.1.3. Identification des publics. ....	121
I.2. Les modèles d'analyse des besoins langagiers. ....	123
I. 2.1. Le modèle Richterich. ....	123
I. 2.2. Le modèle proposé par Daniel Coste. ....	124
I. 2.3. Le modèle Oud De Glas. ....	126
I. 2.4. Le modèle selon Munby. ....	126
I.3. Les objectifs de l'analyse dans le contexte de notre étude. ....	129
<b>Chapitre II : Présentation du cadre de la recherche. ....</b>	<b>132</b>
II. 1. Délimitation du lieu. ....	132
II.1.1. L'université algérienne. ....	132
II.1.2. L'université de Tlemcen. ....	133
II.1.2.1. Les formations scientifiques sur le campus tlemcénien. ....	135
II.1.2.1.1. Formations graduées de courte durée. ....	135
II.1.2.1.2. Formations graduées de longue durée. ...	135

II.1.2.1.3. Formations L.M.D. ....	136
II.1.2.2. Faculté de médecine. ....	136
II.1.2.3. Faculté des sciences. ....	136
II.1.2.4. Faculté des sciences de l'ingénieur. ....	137
II.2. Délimitation de la population cible. ....	138
II.2.1. L'échantillonnage. ....	138
II.2.2. Remarques concernant la sélection et le choix des filières. ....	139
II.2.3. Le profil de la population cible. ....	140
II.3. Délimitation des dates de l'enquête. ....	141
<b>Chapitre III : Les démarches de recueil des données.</b> ....	142
III.1. Recueil des données par l'observation de la population cible. ....	142
III.1.1. Les raisons du choix de cette démarche. ....	142
III.1.2. Elaboration de la grille d'observation. ....	143
III.2. Choix de la démarche de recueil de données par questionnaire	145
III.2.1. Elaboration du questionnaire. ....	147
III.2.2. Présentation du questionnaire. ....	147
III.2.3. Les conditions de l'enquête. ....	152
III.3. Recueil des données par les entretiens avec les étudiants. ....	153
III.3.1. Le contenu des entretiens. ....	154
III.3.2. Méthodes de traitement des données. ....	154
III.3.3. Grille d'analyse. ....	156
III.4. Recueil des données par les entretiens avec les enseignants. ....	156
III.4.1. Le traitement des données. ....	157
<b>Chapitre IV : Traitement du questionnaire.</b> ....	160
IV.1. Résultat du dépouillement du questionnaire. ....	161
IV.1.1. Identification des informateurs. ....	161
IV.1.2. Résultats du dépouillement des réponses aux 10 questions. ....	177
IV.1.2.1. Résultats et commentaires des réponses aux 10 questions. ....	177
IV.2. Synthèse des données obtenues par l'observation directe des étudiants. ....	188
IV.2.1. La capacité à comprendre/suivre les cours. ....	188
IV.2.2. La capacité à s'exprimer oralement. ....	189
IV.2.3. La capacité à prendre des notes. ....	194
IV.2.3.1. Les moyens scripturaux utilisés par les étudiants. ....	196
IV.2.4. La capacité à comprendre/s'exprimer par écrit. ....	197
IV.3. Synthèse et commentaire des données obtenues par l'observation et les entretiens avec les enseignants. ....	199
IV.4. Synthèse et conclusion de l'ensemble des données. ....	202
VI.4.1. Remarques concernant les représentations des étudiants quant à la norme. ....	202
<b>Chapitre V : Perspectives de remédiations.</b> ....	206
V.I. Proposition de remédiations à court terme. ....	207
V.1.1. Le test de langue : un diagnostic nécessaire. ....	207
V.1.2. La remédiation : quels objectifs, quels contenus, quelles formes ?.. ....	208

V.1.2.1. Regards sur les C.E.I.L. ....	210
V.1.3. Propositions de progression. ....	215
V.1.4. Public concerné. ....	219
V.1.5. Modalités de travail. ....	219
V.1.6. Supports d'apprentissage. ....	219
V.1.7. Evaluation/validation/durée. ....	220
V.1.8. Remédiations pour les enseignants : ou la qualité de la langue d'enseignement. ....	220
V.2. Propositions de réaménagement de l'enseignement du français en Algérie. ....	222
V.2.1. La méthode immersive. ....	223
V.2.1.1. Définition de l'immersion. ....	224
V.2.1.2. Les principes de l'immersion linguistique. ....	224
V.2.1.3. Les types d'immersion. ....	225
V.2.2. La méthode immersive à l'université ou LIPES. ....	228
<b>Conclusion générale</b> .....	231
<b>Bibliographie</b> .....	238
<b>Annexes</b> .....	245
<b>Table des matières</b> .....	303

## ملخص

ليس من شك إن الاهتمام بوسيط التعليم إنما يشكل أحد العوامل القابلة للتعديل في ميدان التعليم العالي في الجزائر . لما كانت المحاولة تَمدف إلى كشف النقاب عن احتياجات الطلبة للسنة الأولى علوم في ميدان اللغة الفرنسية ، مع الأخذ بعين الاعتبار لكل الظروف الاجتماعية و اللغوية والتعليمية و المؤسسة المحيطة بهم، فإن بحثنا يرمي إلى هدفين أساسيين: يكشف أحدهما ملائسات الوضع بعينه، و الثاني يسد الفراغ التعليمي، و ذلك عن طريق عرض حلول و اقتراحات فعالة لاستدراك النواقص في مجال إعادة تعلم اللغة الفرنسية.

## الألفاظ المفتاحية :

ميدان التعلم، الاحتياطات اللغوية ، التعريب، تدارك الأخطاء.

## Résumé:

Le choix du médium d'enseignement constitue l'un des facteurs problématiques de l'enseignement supérieur algérien.

Se voulant une tentative de compréhension des besoins en langue française des étudiants en première année scientifique, notamment compte tenu des contextes sociolinguistiques, didactiques et institutionnels dans lesquels ils évoluent, cette recherche vise le double but de contribuer à mettre nu cette situation et à tenter de combler un vide didactique, en particulier, par des propositions d'actions de remédiation concernant le (ré) apprentissage du français.

## Mots clés :

Médium d'enseignement, besoins langagiers, arabisation, remédiation.

## Summary:

The choice of the vernacular in teaching is one of the problematic factors of higher education in Algeria.

The present research work is an attempt to understand and identify the needs of first year student-scientific stream – as regards French language, taking into account the sociolinguistic, didactic and institutional contexts in which they evolve. The aim is to shed light on this particular situation and, at the same time, try to fill in a didactic gap through suggesting some remedial actions related to the learning and/or re-learning of French.

## Key words :

Vernacular, linguistic needs , arabization, remedial works