

L'enseignement-apprentissage du français en Algérie. Cas des écoles supérieures d'ingénieurs

*The Teaching-Learning of French in Algeria. Case of Higher
Engineering Schools*

Houa Hassina BELHOCINE

Ecole Nationale Polytechnique d'Alger (Algérie)

hassina.belhocine@g.enp.edu.dz

Reçu: 24/ 05/ 2022; **Accepté:** 25/ 07/ 2022, **Publié:** 31/ 08/ 2022

Résumé

La langue française occupe une place importante dans la société algérienne, et cela depuis son introduction par le colonisateur comme la langue officielle de « l'Algérie française ». Dans la présente contribution, nous allons nous pencher sur la langue française comme langue d'enseignement dans les écoles supérieures des sciences et des technologies. Nous allons, dans un premier temps, donner quelques définitions de l'ingénieur et des compétences qui sont liées à ce métier. Puis, nous terminerons par le rôle de la langue d'enseignement dans la réussite des études, nous présenterons notre étude de terrain avec quelques témoignages des étudiants et des enseignants.

Mots clés : Algérie, français, ingénieurs, langue d'enseignement.

Abstract

The French language occupies an important place in Algeria and that since its introduction by the colonizer like the official language of “French Algeria.” In this present contribution, we will center our matter on the French language like language of teaching in the highs schools of sciences and technologies. After some definitions of the engineer and the role of the language of teaching in the success of the studies, we will present our field study with some testimonies of the students and the teachers. We will finish our article by the presentation of our experiment of teaching of the French language for these students’ future engineers.

Keywords: Algeria, engineers, French, language of teaching.

Introduction

L’Algérie, comme d’autres pays, a beaucoup investi dans le domaine éducatif ; elle a mené des politiques d’éducation et d’enseignement ajusté à chaque tournant de son développement. L’ouverture des grandes écoles supérieures, s’inscrit dans cette politique d’adaptation du système d’enseignement supérieur au contexte national et mondial nouveau marqué par des transformations majeures. La création de ces écoles est une réponse à la problématique de la relation formation-emploi qu’on peut anticiper avec l’arrivée des investisseurs étrangers. En effet, ces écoles sont créées pour former des cadres de haut niveau capables d’occuper des postes d’encadrement dans les différents secteurs. Depuis 2010 donc, la formation des ingénieurs n’est plus l’affaire des universités ; elle se fait au niveau des écoles préparatoires et des grandes écoles. En France, le titre d’ingénieur diplômé, qui a un caractère à la fois académique et professionnel est protégé et placé et placé sous le contrôle de la « Commission des titres d’ingénieur » (CTI). Cette dernière vérifie qu’il y a une bonne adéquation entre les besoins, le profil des ingénieurs formés et les outils, les processus et les moyens mis en place par l’école. La CTI estime que les échecs pour cause de niveau linguistique trop faible doivent rester peu nombreux et ne pas dépasser quelques pour cent d’une promotion. Le niveau souhaitable pour un ingénieur est le niveau C1 du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) qui correspond à un utilisateur expérimenté (CECRL). Cette obligation de résultat ne dispense pas les écoles d’une

véritable stratégie de l'enseignement des langues, basée sur les compétences attendues des futurs ingénieurs. En particulier, la pratique d'une seconde langue étrangère est vivement conseillée (CTI Références et Orientations, Tome I). L'ouverture de ces écoles en contexte algérien est pilotée par les partenaires français. Qu'en est-il de l'enseignement de la langue française qui est la langue de scolarité au niveau de ces écoles ?

I. Définition du terme « ingénieur »

Dans Le Petit Larousse le terme « ingénieur » est défini comme une personne, que ses connaissances rendent apte à occuper des fonctions scientifiques ou techniques, et actives en vue de prévoir, créer, organiser, diriger, contrôler les travaux qui en découlent, ainsi qu'à y tenir un rôle de cadre. D'après Riou, « Le métier de l'ingénieur consiste à poser et résoudre de manière performante et innovante des problèmes complexes de création, de conception, de réalisation, de mise en œuvre, au sein d'une organisation compétitive, de produits, de systèmes ou de services, éventuellement de leur financement et de leur commercialisation. À ce titre, l'ingénieur doit posséder un ensemble de savoirs techniques, économiques, sociaux et humains, reposant sur une solide culture scientifique (Riou, 2010). D'après Biaisser, former des ingénieurs, c'est former pour les entreprises, les gouvernements et les institutions, des acteurs capables d'intégrer les grandes questions environnementales et sociétales dans une stratégie de développement équilibré (Biaisser, 2007). Est-ce qu'on peut concilier entre toutes ces compétences sans les langues ? L'enseignement d'une langue peut faire acquérir aux étudiants beaucoup de compétences en même temps.

La certification (délivrance du diplôme d'ingénieur) donne à la société (les employeurs et les clients) l'assurance, au moins théorique, que les diplômés possèdent les connaissances requises pour occuper les postes pour lesquels ils sont qualifiés et formés, et nous ne pouvons pas imaginer ce processus de qualification des ingénieurs sans la langue de spécialité. La qualification doit répondre à des exigences diverses comme,

I. La socio-économique : « Quels sont les emplois disponibles ? Et les emplois dont la société a besoin »,

2. La didactique : « quels sont les savoirs et les compétences nécessaires pour occuper les postes et les emplois dont la société a besoin ? » Et

3. La pédagogie : Comment les transmettre et comment les évaluer ? ». En effet, « *la compétence ne s'enseigne pas, elle a perdu le caractère de généralité et de stabilité des savoirs théoriques et de la prescription. Elle est liée au contenu de l'activité, lui-même fortement dépendant du contexte dans lequel elle prend place et du sens que lui attribue l'opérateur* » (Carré, Gaspar, 1991, p.114).

2. La notion de « compétence »

Le mot compétence dérive du latin « peter » qui veut dire « aller » et de « cum » qui veut dire « convenir, être adapté à », la compétence c'est la capacité soit juridique ou professionnelle requise pour assurer certaines fonctions ou se charger d'un certain travail. « La routine jadis menait à l'expérience, mais la compétence se définit en terme de connaissance, elle s'affirme en termes de réflexion et d'ouverture d'esprit » (P. Foulquie, 1971. P.86). La compétence, c'est la connaissance approfondie en une matière ou une habileté reconnue. La compétence minimale se définit « comme un niveau particulier de savoirs et habileté jugés acceptable en fonction d'un ou plusieurs critères plus ou moins explicites. Elle varie fondamentalement selon que l'on a affaire à une capacité distribuée de façon continue (savoir dessiner) ou une capacité que l'on possède ou non (connaître les 26 lettres de l'alphabet) » (De Landsheere, 1988).

Pour Patrick VIOLLET, « la compétence ne résulte pas d'un cumul de capacités, donc il y a autre chose, elle s'exprime dans la singularité d'une situation. Rien de plus que le paradoxe rencontré du tout qui n'est pas la somme des parties » (P. Viollet, 2001. P. 6.). Il donne une définition englobant les caractéristiques d'une compétence, qui est la suivante : « La compétence est un ensemble finalisé, organisé par un professionnel habilité et responsable en direction d'un usager ou d'un groupe d'utilisateurs, afin de répondre à une situation complexe et difficile : en prenant en compte son inscription dans le temps et en répondant avec véracité aux demandes d'informations qui sont soumises et aux questions qui lui sont posées » (P. Viollet, 2001. P.8.). D'après François FOTSO, « le concept de compétence se prête à de multiples usages et son sens varie avec chaque institution,

chaque contexte ou milieu professionnel ». Cependant, FOSTO nous donne quelques caractéristiques de la compétence qui sont les suivantes :

- Toute compétence résulte d'une mobilisation des ressources cognitives, psychomotrices, affectives, etc... Cette mobilisation est nécessaire à la maîtrise de la compétence.
- La compétence donne au savoir un caractère finalisé. Cela veut dire que la mobilisation des ressources ne se fait pas gratuitement ou scolairement. La compétence est ainsi inséparable de la possibilité d'agir ou d'exécuter une tâche complexe.
- Elle se met en œuvre dans une situation donnée précise.
- Elle se fait pour résoudre des problèmes, elle a alors un caractère disciplinaire ou interdisciplinaires.
- La compétence a aussi un caractère évaluable. (Fotso, 2011 P.p. 25, 26)

Guy Le BOTERF définit la compétence, « comme étant un savoir-agir et un savoir-mobiliser, c'est-à-dire un savoir intégrer, un savoir transférer un ensemble de ressources dans un contexte donné pour faire face aux différents problèmes rencontrés ou pour réaliser une tâche. Ces ressources peuvent être des connaissances, des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être, des aptitudes, des raisonnements,.... » (Le Beterf, p.27).

Une compétence est une aptitude à réaliser efficacement une action ou une opération donnée. Ça relève du trio « savoir-faire, savoir-agir et savoir-être ». Dans le contexte de formation et de l'enseignement, on parle du potentiel à acquérir pour arriver à obtenir un diplôme qui donne l'habileté à exercer certaines fonctions ou à accéder à d'autres degrés de spécialisations ou de diplômes. Il s'agit donc, des connaissances : c'est-à-dire toutes les notions, les procédures, les concepts, les informations concernant un domaine particulier et qu'on peut mobiliser dans d'autres contextes différents de celui des études ; des habiletés, à savoir, les perceptions, les mouvements, les gestes acquis et que l'on peut reproduire au besoin tout en les adoptant au contexte ; des capacités, à savoir, les opérations mentales, les mécanismes de la pensée que l'individu met en œuvre quand il exerce son intelligence et des attitudes, à savoir, les comportements sociaux ou affectifs acquis par l'individu et mobilisables dans d'autres domaines de la vie.

On remarque donc, que la compétence est complexe et demande la maîtrise de différents domaines.

3. La compétence dans le domaine du travail

Plus précisément, « Pour de nombreux spécialistes du travail, la compétence est au centre des trois composants dans un contexte particulier que sont: -Le savoir (sommées des savoirs théoriques et techniques ou connaissances) ; -Le savoir-faire (ou habiletés) ; -Le savoir-être (ou qualités personnelles). Chaque interférence entre ces trois sphères de savoir rend son titulaire, « Connaissant » ou « sachant » (savoir + savoir-être) ; « Exécutant » (savoir-faire + savoir-être) ; Performant » (savoir + savoir-faire). Une personne compétente réunit ces trois facettes de l'exercice de ses savoirs dans différents contextes. [...] De performances réalisées dans diverses situations, on peut inférer une compétence. Une performance se constate; une compétence s'infère » (Tatinclaux, 2010).

La compétence, c'est aussi le savoir combiner, pour Guy Le Boterf, les compétences sont les résultantes de trois facteurs qui sont, le « savoir agir » qui suppose de savoir combiner et mobiliser des ressources pertinentes, « le vouloir agir » qui se réfère à la motivation de l'individu et au contexte plus ou moins incitatif, le « pouvoir agir » qui renvoie à l'existence d'un contexte, d'une organisation de travail, de choix de management, de conditions sociales qui rendent possibles et légitimes la prise de responsabilité et la prise de risques de l'individu (Tatinclaux , 2010).

Dans le cadre des compétences des ingénieurs, la compétence comme un « savoir-agir » reconnu par l'entourage et exprimé par l'individu dans l'action. L'ingénieur en entreprise agit au carrefour entre le processus de production et la chaîne de décision de l'entreprise : le lien avec les activités réelles en milieu professionnel est clairement établi. Les compétences de l'ingénieur sont décrites selon les contextes des quatre positions de l'ingénieur dans une entreprise : comme acteur (s'appuyant sur les sciences, les techniques et les méthodes de l'ingénieur) ; comme communiquant autour de son action (avec ses pairs, ses clients, ses fournisseurs) ; comme gestionnaire aval (encadrant de ses collaborateurs et subordonnés) ; comme gestionnaire amont (agissant dans le cadre de la hiérarchie de l'entreprise). Puis les compétences de l'ingénieur sont détaillés selon les dimensions « Individu » et « Action » pour constituer une grille des compétences

utilisable pour l'analyse, le suivi et la certification des compétences (Ecole des Mines Alpes, 2011-2017).

4. La notion de compétence transversale ou transverse

Il y a différents types de compétences, compétences de base, compétences disciplinaires, compétences de perfectionnement et compétences transversales. Les compétences transversales, appelées aussi compétences transférables ou encore compétences génériques, parfois transdisciplinaires, ont la caractéristique de correspondre à plusieurs disciplines et de traverser plusieurs domaines. Tout comme les compétences disciplinaires, les compétences transversales constituent un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. Elles offrent toutefois un cadre de référence plus large en ce sens qu'elles traversent les frontières disciplinaires et permettent un rayon d'action plus étendu. Elles ont souvent le mérite de mobiliser, au profit d'une même situation, des ressources provenant de plus d'une discipline.

Les compétences transversales sont de divers ordres, soulignant ainsi différentes facettes du savoir-agir comme les facettes intellectuelles, méthodologiques, personnelles, sociales et communicationnelles. Elles sont également complémentaires les unes par rapport aux autres, de sorte que l'activation de l'une d'entre elles ouvre généralement des passerelles vers les autres. Ainsi, « exploiter l'information » engage généralement à « exercer son jugement critique »; « résoudre des problèmes » est facilité par le fait de « se donner des méthodes de travail efficaces »; et « coopérer » repose sur la capacité à communiquer de façon appropriée ». Ainsi, ce sont ces façons de faire et d'être, qui, -inaperçues de ceux-là mêmes qui les détiennent-, préparent au jeu scolaire, et dont parle Bourdieu sous le nom d'habitus» (Rey, 1998 : cité par Morlaix, 2015).

Dans le domaine d'enseignement, les compétences transversales jouent un rôle important et même décisif dans le développement de personnel étudiant et du système d'enseignement en général. En effet, ces compétences rentrent en synergie avec plusieurs savoirs et aptitudes (disciplinaires, méthodologiques, comportementaux et organisationnelles...) ; elles constituent donc, un tremplin pour la réussite scolaire, professionnelle et sociale en général. La pertinence des compétences transversales comme élément constitutif du Programme de formation tient

notamment au fait qu'elles jouent un rôle déterminant dans le développement de la pensée. Les compétences transversales seraient plus volontiers apparentées soit à des savoirs méthodologiques (savoir-faire que l'on peut transférer d'une activité à l'autre), soit à des savoirs comportementaux (savoir-être liés à l'estime de soi ou au comportement adéquat adopté pour résoudre un problème ou aborder une situation) (S. Morlaix, 2015). La recherche révèle qu'elles apparaissent en tête de liste des facteurs invoqués pour expliquer la réussite scolaire. En formation supérieure comme dans la vie professionnelle, la maîtrise de ces compétences demeure l'un des principaux éléments qui distinguent les experts des novices (Programme de l'école québécoise).

Elles permettent aussi, l'épanouissement de la personne, car elles sont des compétences qui servent pour toute la vie qui porte sur différents domaines. Elles devraient donc, figurer dans tous les programmes de formation que ce soit scolaire, professionnel ou universitaire. Ces compétences favorisent l'épanouissement global de cinq ordres intellectuel, méthodologique, personnel, social, relationnel.

L'une des compétences transversales qui est nécessaires pour la vie, pour l'insertion professionnelle et pour les études, c'est la langue, et plus précisément c'est la maîtrise du langage et de la langue qui est assimilable à des savoirs méthodologiques et de façon plus générale aux savoir-faire (S. Morlaix, 2015), car elle permet la réussite scolaire. Cependant, la maîtrise de la langue de scolarité, de nos jours, n'est pas toujours affichée chez nos étudiants, De Landsheere a écrit : « Dans maints pays, qu'ils soient hautement industrialisés ou moins avantagés, l'enseignement primaire et secondaire est, depuis quelque temps, accusé d'une grave baisse de rendement. Il enverrait aux universités ou dans les entreprises des diplômés qui ne dominent même plus à suffisance les clés traditionnelles du savoir: lecture, expression écrite, arithmétique élémentaire. Selon les contextes culturels, les tempéraments nationaux et les usages scolaires, les réactions ont pris des formes diverses ; beaucoup vont dans le même sens : un retour aux savoirs de base «Back to basics» à propos desquels un seuil de compétences minimales doit être franchi pour être promu ou obtenir un certificat de fin d'études » (De Landsheere, 1990, p.33).

En 1975, R. Haby, alors ministre de l'éducation, a carrément proposé d'instaurer au niveau des écoles « Le SMICulturel » en analogie au SMIG (salaire minimum interprofessionnel garanti), cette formule est reprise par Baudelot et Restabet en 1989 et ils l'expliquent, comme étant « ne idée d'instauration d'un socle minimal de connaissances et de compétences et la définition d'un savoir plancher en dessous duquel aucun élève ne devrait se situer » (C. Baudelot et R. Establet, 1991). Ce « Smic » permettrait aux établissements scolaires d'actualiser les contenus des programmes pédagogiques et d'évaluer les compétences et les acquis des apprenants. Il permettrait à la société, aussi, de réduire les écarts entre les élites et les classes pauvres. En critiquant l'évaluation simpliste que les enseignants et les écoles adoptent en général par les étiquettes « bon ou mauvais élève », on peut lire : « Cette conception élitiste et sélective de l'école, à l'œuvre dans la plupart des pays capitalistes, engendre un pilotage du système scolaire à partir de son sommet. (...). Il s'agit là d'un renversement radical des perspective » (Baudelot, Establet, 1991).

Mais, là encore, il y existe des adversaires qui sont contre l'utilitarisme de l'école, parmi eux P. Meirieu qui a dénoncé la recherche de l'efficacité à tout prix et de l'utilité de l'éducation en écrivant : « L'utilisation incantatoire et systématique du mot compétence dans les programmes scolaires signe l'incapacité de l'école à mobiliser les élèves sur de vrais enjeux culturels au profit des critères de la simple employabilité ». Pour Meirieu, le plaisir d'apprendre « est dans cette tension exigeante qui doit mener l'élève vers la culture et non vers les exercices routiniers » (Meireiu, 2014).

En général, les compétences transversales sont des bases, des supports pour les autres apprentissages présents ou futurs. Elles sont aussi des compétences qui se développent parallèlement aux compétences prescrites dans les contenus de cours. D'après Rogier (1994) les compétences transversales sont « le terreau qui permettra l'éclosion d'un adulte lucide, dynamique, responsable, capable de s'adapter et d'être heureux ». Ces compétences donc, permettent : 1-le développement intellectuel ; 2-l'épanouissement personnel; 3-l'insertion sociale; la flexibilité...etc. Les compétences transversales contrairement aux autres compétences disciplinaires ne font pas que donner aux étudiants des outils à utilisation immédiate ou à visée universitaires, mais elles leurs permettent de se façonner une personnalité forte en leur facilitant l'intégration dans la société

et la réussite dans leurs vies en général (Rogier J.M (1994, p. 34)ⁱ. Et « *Le temps de l'enseignement s'écoule alors tranquillement, sans que le temps d'apprentissage ait même commencé* » (Muller, p32).

5. La langue et l'enseignement/apprentissage

Ainsi, Dunkin (1986) signale que : « *Toute personne qui a vécu un minimum de temps dans une école sait que la classe est un lieu où le langage domine (...) la totalité – de l'information communiquée en classe emprunte le canal verbal et la majorité est transmise oralement* » (Dessus, 2008, p.150). La langue est à la fois vecteur et objet des apprentissages, il existe bien une interaction dialectique entre apprentissages langagiers et apprentissages cognitifs. « *Tout savoir s'énonce, il faut reconnaître que la langue n'est pas un excipient neutre, elle résiste, c'est elle qui structure les connaissances : il convient de la prendre en compte aussi bien en réception qu'en production, à l'oral qu'à écrit* » (Bessonnat, 2013). Les langues et les sciences sont inséparables, la langue est l'outil essentiel des opérations enseignements/apprentissages :

« L'impossibilité d'isoler la nomenclature de la science et de la nomenclature tient à ce que toute science physique est nécessairement formée de trois choses : - la série des faits qui constituent la science ; -les idées qui les rappellent ; -les mots qui les expriment. Le mot doit faire naître l'idée ; l'idée doit peindre le fait ; ce sont trois empreintes d'un même cachet ; et, comme ce sont les mots qui conservent les idées et qui les transmettent, il en résulte qu'on ne peut perfectionner le langage sans la science, ni la science sans le langage, et que, quelque certains que fussent les faits, ils ne transmettraient encore que des impressions fausses, si nous n'avions pas des expressions exactes pour les rendre » (LAVOISIER, 1989).

Wilmet a mené des recherches sur l'importance de la maîtrise de la langue d'enseignement sur la réussite dans les études et elle s'est rendu compte qu'une grande partie des échecs en sciences est imputable, non à la méconnaissance de la matière, mais à une mauvaise interprétation des questions. Les recherches qu'elle a menées à l'université libre de Bruxelles ont confirmé son hypothèse concernant la corrélation entre l'échec en sciences et l'ignorance en matière de langue. Elle écrivait :

« La langue revêt une grande importance dans les études même en sciences. Les difficultés liées à la langue que rencontrent les étudiants affrontés à des textes scientifiques sont de deux types. Il y a d'un côté les problèmes de lexique : nombre de mots sont mal compris ou très vaguement compris.

Aussi la non maîtrise des connecteurs logiques des textes et tous les mots outils : adverbes, conjonctions, prépositions qui servent à lier les idées, à structurer un texte, à marquer les transitions » (Wilmet, 1989).

La langue est une de ces compétences transversales qui est un objectif incontournable pour tout système éducatif, car elle est un outil par lequel les individus s'insèrent dans la société, dans le domaine du travail et dans le monde. C'est aussi, un moyen pour qu'ils acquièrent l'héritage culturel de l'humanité. Dans l'enseignement supérieur la langue est un outil d'enseignement et d'apprentissage. C'est grâce à la langue que l'étudiant peut acquérir et élargir ses connaissances, par la suite, contribuer à la richesse du patrimoine culturel et scientifique. C'est aussi par la langue que l'étudiant acquiert un esprit critique, une personnalité authentique et un raisonnement logique. Sans la langue toute compétence devient mutilée ou imparfaite. Former des étudiants qui s'adapteront à la société du savoir, et qui auront des compétences qui répondent à un marché du travail nécessitant des qualifications en perpétuel changement, et les former pour un monde pluraliste où ils peuvent se forger une identité dans le respect des autres, cela nécessite, en plus, des modules de spécialité, des modules axés sur les compétences transversales comme la compétence liée à la maîtrise de la langue.

6. Le module de français comme compétence transversale

La compétence est indissociable de l'action ; elle permet d'agir, elle n'existe pas en dehors de l'activité, du problème à résoudre, de l'usage d'un matériel. Elle est aussi liée à un contexte, car elle s'exerce en situation qui dépend d'un contexte. Comme elle a des constituants qui sont les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les compétences cognitives (intégration des contenus, compétences procédurales et compétences déclaratives). Ainsi, « la compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes [...] de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée » (CARRE et CASPAR, 1999). Compétences transversale : En général, les compétences transversales sont des bases, des supports pour les autres apprentissages présents ou futurs. Elles sont aussi des compétences qui se développent parallèlement aux compétences prescrites dans les contenus de cours. Ces compétences permettent donc, le développement intellectuel, l'épanouissement personnel, l'insertion sociale;

la flexibilité etc. De plus elles font effet boule de neige, chaque compétence appelle une autre. Les compétences transversales contrairement aux autres compétences disciplinaires, ne font pas que donner aux étudiants des outils à utilisation immédiate ou à visée universitaire, elles leurs permettent de se forger une personnalité forte en leur facilitant leur l'intégration dans la société ainsi que leur réussite dans la vie en général.

7. Le rôle de l'enseignement de la langue française en première année

La 1^{ère} année à l'université est très importante dans l'enseignement du français, car elle est la charnière entre les deux paliers secondaire et universitaire. Aussi, parce que depuis 1996, les étudiants issus du système éducatif algérien, ont étudié toutes les matières en langue arabe et une fois inscrits dans des écoles supérieures ou écoles préparatoires, ils sont appelés à suivre leurs cursus exclusivement en langue française. Cette transition avec changement de langue des études les déstabilise et les met face à des difficultés de suivre leurs études normalement en particulier en première année. Ces difficultés se rapportent généralement à la langue, puisqu'ils ne sont pas familiarisés avec l'utilisation de la langue française et rencontrent donc, des problèmes à suivre leurs cours en classe, à poser des questions à leurs enseignants et à exploiter leurs photocopiés d'une façon correcte.

Ces difficultés sont aussi d'ordre méthodologique, car ces étudiants dans le cycle secondaire, sont habitués à être guidés et lorsqu'ils arrivent à l'université ils se sentent un peu perdus et abandonnés seuls face à de multiples travaux à préparer et à assimiler. En particulier dans les domaines scientifiques et techniques. Le rôle de la langue d'enseignement et d'apprentissage pour faire face à de telles difficultés et pour conduire l'étudiant à la réussite est décisif. En effet, l'apprentissage de la langue des études est la clé de la réussite dans l'enseignement supérieur.

8. L'analyse sociolinguistique en Algérie

L'Algérie a depuis le colonialisme connu la coexistence de deux langues l'arabe et le français et deux courants tenus par les "arabisants" et les "francisant". A l'indépendance l'équipe au pouvoir a voulu anéantir tout ce qui a trait au colonialisme. L'idéologie de l'époque est que l'Algérie ne pourrait se libérer et s'affirmer comme état indépendant qu'en s'opposant

radicalement à tout ce qui peut avoir une relation avec le colonisateur. On résume le contexte de l'époque avec ces propos : « *Le jugement que portent les algériens sur l'enseignement du français oscille entre l'espoir d'accéder à un statut qui les rapprocherait de celui des européens et la crainte d'une dégradation des valeurs arabo-musulmanes* » (Marouf et Carpentier, 1997 : 217).

Aussi, la société algérienne n'est pas une communauté unilingue, les algériens parlent plusieurs dialectes qui dérivent de deux grands ensembles : les dialectes amazighs, qui diffèrent selon les régions : kabyle, chawi, tergui, chenoui ; et les dialectes arabes qui sont aussi variés selon les wilayas. Mais aucune de ces langues maternelles -utilisées pour la communication quotidienne- n'est langue d'enseignement et de travail en Algérie. La langue arabe n'est pas la langue maternelle des Algériens. En effet, l'arabe classique qui est notre première langue officielle, n'est pas la langue maternelle des algériens et elle n'est maîtrisée que par peu d'algérien qui ont suivi des sections universitaires arabisées. Ces arabisants qui, généralement ne connaissent pas d'autres langues internationales, s'accrochent à la culture arabo-musulmane et au nationalisme radical et refusent toute promotion d'une autre langue.

9. Quelle langue internationale pour l'Algérie?

L'anglais et le français sont les seules langues internationales que l'Algérie pourrait actuellement adopter pour s'insérer dans la société de savoir et suivre le chemin de la mondialisation. Parce que c'est dans ces mêmes langues que se trouve la plus grande partie du savoir universel. Ces langues peuvent exprimer et véhiculer non seulement le savoir existant, mais encore les nouvelles découvertes de la science moderne et de la technologie. Elles deviennent un moyen de communication et de diffusion du savoir à l'échelle mondial.

La langue arabe dans le contexte d'aujourd'hui, est loin de devenir internationale et elle a peu de chose à offrir dans ces domaines des sciences, des techniques et de l'économie. Même si elle nourrit des espoirs et des passions de la part des défenseurs de la culture arabo-musulmane qui ne sont pas d'ailleurs, majoritaires en Algérie actuellement. Ceux-ci pensent à juste titre d'ailleurs, que la promotion d'une langue étrangère va diminuer l'intérêt pour les langues locales.

10. L'utilité prime sur l'idéologie

Les sciences sont un bien commun universel, un scientifique n'aura aucun avantage à se limiter à sa langue minoritaire, s'il veut être reconnu ou s'il veut sensibiliser la communauté des scientifiques, de même pour une nation ou un pays qui ne voudrait pas rester en marge de la mondialisation. Une nation aujourd'hui ne peut pas se développer sans la connaissance des langues internationales véhiculaires des sciences et des civilisations. Nous pouvons reprendre les propos ci-dessous, pour résumer la situation du français en Algérie de nos jours :

« La langue française, sans être officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue privilégiée de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue de façonner de différentes manières et par plusieurs canaux l'imaginaire collectif (...). Elle est associée à des stéréotypes valorisants qui renvoient aux représentations collectives. Elle est aussi le produit d'une recherche de prestige culturel ou de positionnement social et elle est souvent liée au travail et à la promotion professionnelle » (Benazouz, 2011).

11. Le français aujourd'hui en Algérie

L'échec de l'arabisation qui a coïncidé avec l'ouverture à l'économie de marché, a fait que la langue française en Algérie est en plein renforcement. Elle est la seule langue utilisée dans plusieurs secteurs, c'est la langue des sciences et des technologies, c'est la langue des discours politiques officiels, c'est la langue du travail. La langue arabe n'est renforcée que par le Coran, elle n'est officielle que sur les papiers officiels archivés, elle est utilisée que par les services juridiques et parfois administratifs. Les écoles privées qui concurrencent le secteur public lui font aussi une promotion sans précédent. Le secteur de la formation professionnelle dispense les formations en français. Donc le français aujourd'hui en Algérie a une place très importante dans la société, en plus, c'est la langue de prestige celle des hommes politiques, des médecins, des ingénieurs, des couches sociales favorisées,...etc. Elle peut même devenir la langue commune des Algériens et les unifier dans le cadre de la promotion des sciences et de la mondialisation avec un peu de courage politique.

12. La langue française dans l'enseignement supérieur

En Algérie, la langue arabe est instrumentalisée, elle est réservée aux filières des sciences sociales et humaines et elle est utilisée généralement pour la promotion de la culture arabo-musulmane. Aujourd'hui, avec l'adoption du système des écoles préparatoire et les grandes écoles, l'arabe est délaissé en faveur du français qui est la langue d'enseignement des élites. En effet, l'implantation du système sélectif français de l'enseignement supérieur a entraîné le redéploiement de la langue française dans le supérieur, l'enseignement privé et la formation professionnelle. Le clivage entre l'arabe et le français s'est accentué, l'arabe pour les couches populaire et le français pour les élites. Mais, étonnamment le niveau du français reste faible dans les premières années d'accès à l'enseignement supérieur. En effet, il existe comme une cassure entre l'enseignement prés universitaire et l'enseignement universitaire. Dans l'enseignement secondaire, les études se font en arabe dans toutes les matières même scientifiques. Le français est enseigné comme langue étrangère à partir de la 3^{ème} année primaire et à raison de deux heures par semaine. Ce qui fait que les étudiants qui accèdent à l'enseignement supérieur sont faibles en langue françaises en général et en particulier dans les filières scientifiques et techniques. Sachant que ces dernières sont enseignées exclusivement en langue française et aucun établissement public ne dispense des cursus des sciences et des technologies dans une autre langue que le français en Algérie.

13. Quelques problèmes pédagogiques relevés par les étudiants

Les étudiants ont relevé beaucoup de problèmes se rapportant au côté pédagogique, mais nous ne pouvons énumérer que quelques uns d'entre eux.

-Le programme très chargé : les étudiants disent avoir onze modules.

-Le weekend : les étudiants demandent à ce que le samedi devienne une journée libre pour pouvoir se reposer, étudier d'une façon autonome, aller chercher des livres dans des bibliothèques... "Un minimum de temps pour respirer et pouvoir digérer tout ce qu'on nous fait ingurgiter." Comme l'a bien dit Salim .etc.

-Les horaires d'examens : les étudiants ne supportent pas le fait de passer les examens en fin de journées, juste après les cours. Ils disent qu'en fin de journée ils sont déjà exténués et ne peuvent plus forcer leurs cerveaux qui après tant de cours sans arrêt est suturé.

-Les modules qui n'ont aucune relation avec leur filière ni avec leur avenir professionnel, les étudiants demandent à ce qu'on les supprime du programme; à titre illustratif nous rapportons ces propos tenus par Fahima : « *La sociologie! On fait rien en cours, durant 1h30mn la prof allume le Data show et nous montre des cours tirés de Google sur F.W.Taylor ou H. Fayol, d'ailleurs, elle n'arrive même pas à lire ce qu'elle nous affiche et parfois lorsqu'on lui demande de nous expliquer un mot elle nous dit : vous n'avez qu'à acheter un dictionnaire* » Un autre témoignage de Wassim : « *Madame dites-nous, pourquoi faire du français? Sachant que l'enseignant de français ne maîtrise pas le français! Il nous fait, durant 1h30mn des phrases débiles qu'on écrit au tableau pour faire l'accord entre le sujet et le verbe ou l'adjectif! Ce dont on a besoin c'est de traiter des sujets qui se rapportent à nos modules pour se familiariser avec les mots scientifiques et techniques et que l'enseignant nous fasse travailler l'expression écrite et orale de niveau supérieur* ».

-Les langues, il est souhaitable que les cours deviennent une fois par quinzaine. En effet, les salles sont petites et parfois il y a manque de chaises et aussi, c'est plus pédagogique de faire les cours de langue en groupes réduits. « *Madame comment voulez-vous faire des cours de langue en groupe de 35 à 40 dans une salle exigüe avec des profs qui s'occupent à regarder l'heure pour terminer la séance et partir? Il faudrait au moins que l'enseignant adopte un rythme sérieux!* » Se demande Naila.

-Manque de concentration à cause du bruit, ce problème est lié au précédent, en effet, 40 étudiants dans une salle prévue pour 20, c'est infernal. Ajoutant à cela le manque de chaises, ce qui fait que les étudiants prennent du temps à aller chercher des chaises dans d'autres salles et parfois pour montrer leur mécontentement font claquer les chaises exprès.

-Manque de communication avec les enseignants; « *On a l'impression que les enseignants nous évitent parce qu'ils ont des complexes par rapport à leur compétence! D'ailleurs la majorité ne parle pas français et ils enseignent en français! Ils arrivent pas à faire passer le message par fois* » remarque Sofiane.

-« Ce qui me plaît ici, c'est les stages qu'on fait au niveau des entreprises, on apprend vraiment du concret, on rencontre des gens du métier, on se sent un peu valorisé. Mais en ce qui concerne les études, ici à l'école, ce n'est pas vraiment bien. Il y a des enseignants qui ne nous comprennent pas, ils savent que nous sommes en première année et on a quitté nos familles pour nous consacrer à nos études et pourtant à la cité universitaire les choses ne vont pas vraiment comme on le souhaite. » Étudiante de première année.

- « On nous donne beaucoup de travail maison, vous savez il n'y a même pas internet à l'école. Heureusement qu'entre camarades on s'entraide, lorsque je ne comprends pas quelque chose c'est à mes camarades de classe ou aux étudiants de deuxième année que je demande, ils m'expliquent mieux que les enseignants » Étudiant en première année.

-«L'évaluation ici ne peut pas jamais être juste, imagine on a un rapport de stage à remettre pour chaque semestre, et c'est noté et comptabilisé dans nos relevés de notes, mais la majorité des étudiants remettent des rapports de stages soit fait par quelqu'un d'autre soit carrément copié du site d'une autre université » étudiante en première année.

-« Les cours généralement, on arrive se les procurer des étudiants des années qui nous précèdent et on remarque que c'est les mêmes cours qui reviennent au fil des années, on peut même ne pas assister au cours et réussir aux examens » étudiant de première année.

- « Il y a des enseignants qui ne valorisent pas nos travaux et parfois on a comme impression qu'ils n'aiment pas quand on est intelligent et cela nous décourage » Etudiant de première année.

14. Quelques commentaires des enseignants

« Je travaille ici par la force des choses, j'aurai aimé trouver une place à l'USTHB, car enseigner dans une grande université c'est beaucoup mieux que dans une école. On fournit beaucoup d'effort pour le moindre salaire. En plus je peux dire que j'ai à dieu à ma recherche et comment voulez-vous qu'un enseignant progresse s'il ne s'avance pas dans ses travaux de recherche. « On nous a promis un statut particulier des enseignants des écoles et grandes écoles, mais apparemment ce n'est que des promesses dans l'air » Enseignant d'informatique.

« Le LMD avantage le travail en équipe, mais ici c'est l'individualisme total, les responsables des modules, qui sont généralement des anciens de l'USTHB, continuent à nous considérer comme si nous étions toujours leurs étudiants. Ils nous donnent le plan du cours et puis, ils nous laissent se débrouiller avec les étudiants. Et vous savez ! Ici les étudiants sont très éveillés et exigeants. Enseigner dans une université c'est beaucoup mieux que dans une école. A l'université l'enseignant est plus ou moins libre du contenu de ses enseignements, et il sent vraiment, qu'il est utile et indépendant. Ici on fait qu'appliquer ce que les autres ont tracé pour nous. Et puis la charge horaire n'est pas pareil ici on est constamment sur place. Nous avons plus de temps pour faire autre chose » Enseignant de physique.

« Les responsables de module ne savent c'est quoi un travail en équipe, ils nous associent à rien, par exemple le sujet d'examen on le découvre le jour même de l'examen tout comme les étudiants. C'est pour cela que, parfois les étudiants contestent l'examen, car les questions portent sur des sujets que certains enseignants assistants n'ont pas traité en classe » Enseignante de physique.

Un autre témoignage : « Les matières secondaires ou ce qu'on appelle les modules d'accompagnement ne sont pas du tout considérés et on souffre de ça car préparer un doctorat qui nous prend toute la vie presque pour finalement enseigner dans une école qui ne nous donne aucune considération c'est pas facile. Au départ on m'appelait uniquement pour assurer des surveillances, j'ai contesté car je suis comme même professeur, ils m'ont répondu que le programme des étudiants est trop chargé on risque de ne pas le terminer donc on leur supprime le module d'économie ce semestre » Prof d'économie.

Un autre témoignage : « Enseigner le français dans une classe de 40 étudiants c'est pas du tout facile, lorsque je suis venue enseigner dans une école qui accueille les meilleurs bacheliers, je pensais avoir des groupes de 15 et trouver des labos de langue. Une fois sur le terrain, je suis en face de classes surchargées et je passe ma séance à instaurer la discipline. Parfois je n'aborde même pas le plan du cours. Lorsque j'ai demandé à ce qu'on subdivise ses classes en groupe réduits comme les autres modules, on m'a répondu que de toute façon, le module de français n'est pas important pour ces étudiants des filières scientifiques » Enseignante de français.

« Les étudiants qui nous viennent du lycée n'ont pas le niveau requis pour suivre des études, et pourtant ils ont été choisis parmi les meilleurs. Il y a des étudiants qui sont fort dans les matières scientifiques, mais ils ont un problème de langue. Ce qui fait, qu'ils n'arrivent pas à suivre leurs études en langue française. Il me semble qu'il faut prévoir une année préparatoire pour les préparer au LMD et aussi pour leur apprendre le français qui est leur langue d'enseignement » Enseignante de français.

« Le problème ici, c'est que nos étudiants arrivent des différentes wilayas du pays, ce qui fait que leur niveau n'est pas homogène. Ceux qui nous viennent du sud, ont vraiment un problème de maîtrise de français. Parfois ils n'arrivent même pas à écrire leur nom en français. Au début, je pensais qu'ils faisaient exprès lorsque je leur parle et qu'ils ne me répondent pas ! Puis un étudiant m'a dit un jour: madame parlez-lui en arabe, il ne comprend pas. Ça m'avait un peu choqué, je me demandais comment donc, arriveront-ils à suivre ? » Enseignante de français.

« Vous savez parfois on a l'impression de se casser trop la tête pour des étudiants qui n'ont même pas la volonté de vous écouter. Je vais dorénavant, rentrer dans la classe avec plein d'exercices et je les laisse travailler dessus car après tout c'est ça le système LMD, mon rôle c'est de les faire travailler et c'est tout, celui qui va risquer de me poser une question je l'envoie balader » Enseignant de mécanique.

15. Quelques commentaires déduits de ces recherches

Nous avons essayé d'approcher le champ des études supérieures par tous les moyens pour mieux comprendre le malaise des enseignants et des étudiants. Nous avons recueilli des témoignages de ce qui fait défaut et ce qui reste à faire pour mieux apercevoir les problèmes de terrain que rencontrent les acteurs principaux du secteur de l'enseignement supérieur en Algérie. En effet, c'est comme une photographie de la réalité sociologique qu'on a essayé de prendre pour voir où se situent les vrais problèmes. C'est vrai beaucoup reste à faire, mais déjà rien qu'on suscite l'intérêt pour ces détails microsociologiques, est une démarche positive qu'il ne fallait pas oublier. Car donner la parole aux acteurs du secteur sans lesquels l'enseignement supérieur ne pourrait exister est déjà une avancée. N'oublions pas que le système LMD dans ses démarches et ses principes instaure le principe de participation des étudiants c'est ce qu'on peut lire dans ce passage du PV d'une des réunions consacrée au LMD :

« Les ministres ont tenu à affirmer que les étudiants devaient activement participer et contribuer tant à la vie des universités et des établissements d'enseignement supérieur qu'à l'élaboration de l'enseignement. Ils ont aussi réaffirmé le besoin, souligné par les étudiants, de prendre en compte la dimension sociale du processus de Bologne » (Prague, 2001)

Conclusion

Dans ce qui précède, nous voulons arriver à une conclusion que l'important est de faire acquérir aux étudiants de nouvelles connaissances pouvant les aider dans leur vie d'étudiants et de citoyens en avantageant la méthode décloisonnée, active et globale, sans pour autant imiter ce qui se passe dans d'autres pays ou contextes. Le processus enseignement-apprentissage est un processus en constant développement et il est aussi très complexe car il ne dépend pas uniquement de la volonté des étudiants et des enseignants, mais de plusieurs paramètres interdépendants. Néanmoins on peut dire selon l'adage : « *Celui qui ne veut pas trouve des prétextes par contre celui qui veut trouve des solutions* ». Nous terminons avec les propos de Jean Piaget :

« La 1^{ère} des leçons à tirer des tendances interdisciplinaires actuelles est la nécessité de revoir de près les relations futures entre sciences dites humaines et les sciences dites naturelles (...). Mais encore faudra-t-il alors que l'esprit des maîtres eux-mêmes soit de moins en moins cloisonné, cette décentralisation étant parfois plus difficile à obtenir chez eux que dans l'esprit des étudiants »

Références bibliographiques

Benguerna , M., & Kadri, A. (2001). *Mondialisation et enjeux linguistiques. Quelles langues pour le marché du travail en Algérie ?* (200 ٢). Alger: CREAD.

BERBAUM, J. (1999). *Apprentissage et formation*. Paris: PUF.

Berger , G., & Brunswic, E. (1981). *L'éducation et l'approche systémique*. Paris: UNESCO.

Bon, D. (2004). *Dictionnaire des termes de l'éducation*. Edition de VECCHI.

Champy, P., & Etévé, C. (1998). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (2ème). Nathan, 1998.

Dalcq, A.-E. (1999). *Lire, comprendre, écrire le français scientifique. Avec exercices et corrigés*. Bruxcelles: De Boeck univ .

De Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation*. PARIS: PUF.

Foulquié , P. (1991). *Dictionnaire de la pédagogie*. PARIS: puf.

Oustinoff, M. (2013). La diversité linguistique, enjeu central de la mondialisation. *Revue française Des Sciences De l'information Et De La Communication*, (2). <https://doi.org/> <https://journals.openedition.org/rfsic/328>.

Parpette , C., & Mangiante, J.-M. (2011). *Le français sur objectif universitaire* (1ère édition). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Raynal , F., & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, et psychologie cognitive*. Paris: ESF éditions.

Wilmet , B., & Dalcq, A.-E. (1989). *Le français et les sciences*. Duculot.
