

## **La place des langues d'enseignement à l'université algérienne : Point de vue des enseignés et des enseignants, des domaines SEGC et SNV, dans trois établissements**

**AKROUR Mohand Saddek**

Enseignant (MAA) Faculté des Sciences Economiques, Commerciales et des sciences de Gestion de l'université de Béjaïa.

[tasdawit@yahoo.fr](mailto:tasdawit@yahoo.fr)

**FERFERA Mohamed Yassine**

Professeur et Chercheur au CREAD, Alger

[fmy@cread.dz](mailto:fmy@cread.dz)

### **Résumé :**

Cet article se propose d'investir le terrain de la pratique linguistique dans trois établissements universitaires algériens et dans les deux domaines SEGC et SNV. L'investigation a montré que malgré tout le discours officiel sur la généralisation de l'arabisation, celle-ci n'est pas totalement effective. Le français continue à être la langue d'enseignement, non seulement en sciences fondamentales mais aussi en sciences humaines et sociales. Elle est même revendiquée par les enseignés. Aussi, les résultats de ce travail confirment la nécessité d'une meilleure prise en charge des langues étrangères, avancée par plusieurs chercheurs algériens.

**Mots clés :** langues, enseignement, arabisation, enseignés, enseignants, université, science, emploi.

**Code JEL:** A22 – A23 – H52 – H75 – I21 – I22

### **Abstract:**

This article proposes to invest the field of linguistic practice in three Algerian academic institutions and in the two fields SEGC and SNV. The investigation has shown that despite all the official discourse on the generalization of Arabization, it is not fully effective. French continues to be the language of instruction, not only in the basic sciences but also in the humanities and social sciences. It is even claimed by the taught. Also, the results of this work confirm the need for better management of foreign languages, advanced by several Algerian researchers.

**Key Words:** linguistic practice, language, education, university

### **INTRODUCTION**

Dans le contexte actuel de la mondialisation du mode de production capitaliste, la langue, en tant que rapport social, ne constitue plus seulement le véhicule d'idées et de savoirs, mais un enjeu socioéconomique, politico-culturel et idéologique. Nous privilégions, ici, une approche par l'économie politique, au sens où le savoir scientifique est une force productive sociale à situer dans un rapport, lui-même, social. Ce rapport social de la connaissance, du savoir, de la science et des langues qui les véhiculent, c'est

« l'ensemble des modalités de création de ce savoir scientifique, de sa répartition ou de sa distribution et de son utilisation par les forces et les classes sociales qui composent une société », selon M.L. BENHASSINE et al., (2007). Aussi, l'enjeu n'est pas la production du savoir, mais sa socialisation, au sens de son appropriation, qui déclenche une lutte entre les forces sociales en présence dans la société. Et, ce sont les rapports de forces entre ces classes qui déterminent laquelle en tirera profit. Les rapports sociaux dans les sociétés de classes, ne permettent pas à la société humaine entière de jouir des bienfaits du progrès scientifique et technologique. Des millions d'individus sont encore analphabètes et exclus de ces bienfaits.

La connaissance et l'appropriation de la langue qui véhicule ce savoir en constituent une vraie arme de domination. Pour Pierre BOURBIEU (1982), « la langue dominante est la langue officielle, langue d'Etat, langue légitime, celle qui exerce sa domination sur le reste des langues populaires. En tant qu'instrument de communication, la langue est signe extérieur de richesse et instrument du pouvoir ». Au niveau mondial, la langue dominante est celle de l'économie dominante et au niveau d'un pays, elle est celle de la classe dominante. C'est la puissance du marché anglo-saxon qui a imposé l'anglais comme première langue internationale et, aujourd'hui, c'est l'émergence de l'économie chinoise sur la scène mondiale qui fait que l'on s'intéresse de plus en plus au chinois. Enfin, depuis toujours et davantage aujourd'hui, l'antagonisme entre les forces productives et les rapports sociaux est un fait tangible, opprimant. La langue est au cœur de cet enjeu.

Le jacobinisme français a centralisé même la langue : seul le français (celui de la Loire) est reconnu. Jean-Benoît NADEAU, (2016), écrit que « La langue est le révélateur le plus net du jacobinisme. Au XIXe siècle, la France a été francisée par le haut, de façon quasi coloniale. Il s'agissait d'un français d'école, profondément puriste et négateur des différences ». Francis FAVEREAU (1994), dans l'exemple du Breton, comme langue minoritaire et opprimée, note que « La Révolution, ... avait imposé dans les esprits l'équation « école = français ». Il rejoint Gilbert NICOLAS (1989) qui a analysé la politique de formation des instituteurs dans la première école normale primaire de Rennes entre 1831 et 1850 où ces derniers « se devaient d'être les relais efficaces d'un Etat qui entendait déjà », dit-il, « franciser le langage » et « moudre les différences ».

C'est ce jacobinisme, qui a caractérisé la politique linguistique algérienne. Cette politique constitue le soubassement et le fondement du dysfonctionnement de la relation pédagogique à l'université algérienne. Khaoula TALEB-IBRAHIMI (2001) doute que la politique éducative menée « ait été véritablement pensée comme une réflexion scientifique rationnelle sur la réalité linguistique du pays qui aurait pu peut-être aboutir à une planification, une organisation des moyens linguistiques plus harmonieuse (et plus économique en coûts sociaux et financiers), justement de cette réalité ». Et de répondre que « Ce ne fut malheureusement pas le cas », car « l'arabisation est devenue le centre et le lieu de conflits multiples générés par sa gestion non démocratique et ne faisant pas l'objet d'un consensus national ».

Partant du fait que « les langues ne sont pas modernes ou archaïques en elles-mêmes, [mais], elles le sont en fonction des orientations des usages auxquels on les destine », Mohamed Lakhdar MAOUGAL (2001) considère qu'en Algérie elles « sont encerclées dans un carcan lui-même tributaire d'un projet de société obsolète et suicidaire ». La langue arabe, entre autres, « est fondamentalement prédestinée encore aux usages de la mythologie sacrée et aux stratégies de verrouillage idéologico-politicien ».

Ainsi, le projet d'arabisation de l'enseignement supérieur a fortement perturbé le fonctionnement des établissements universitaires, impactant négativement leur efficacité interne au triple niveau administratif, pédagogique et scientifique. La faible efficacité interne du système d'enseignement supérieur, conjuguée avec l'inefficacité du fonctionnement du marché du travail, finit par générer les déséquilibres quantitatifs et/ou qualitatifs entre les sorties du système et les besoins de l'économie, révélant cette fameuse inadéquation entre formation et emploi (D. FEROUKHI, 2005, Y. BERKANE, 2011, M. MOUHOUNI, 2015)

L'Algérie est, ainsi, devant de grands défis en matière de choix de langues d'enseignement et de travail. *Le « non règlement de la langue d'enseignement constitue l'un des points d'achoppement »* du système éducatif algérien, dans sa globalité, et de l'université, en particulier, (Dj. GUERRID, 2012). *Or, « ce sont les langues qui constituent la clé pour comprendre l'orientation d'un système éducatif »* (A. DOURARI, 2012). *Pour lui, « La politique de généralisation de l'arabisation, en lieu et place du renforcement de l'apprentissage/enseignement des langues étrangères ... est illustrative de l'intérêt accordé au savoir sacrifié au profit d'une idéologie de combat contre les moulins à vent (arabisme, anti-francophonie) mal conçue et anachronique »*. Il conclut, ainsi, que *« Cet ostracisme à l'égard des langues étrangères, notamment du français, n'a pas amélioré la maîtrise de l'arabe scolaire, loin s'en faudrait, mais a produit une compartimentalisation linguistique des activités intellectuelles et de recherche »*. Au final, l'arabisation, faite, sans doute, de moyens nécessaires pour une mise en œuvre scientifiquement maîtrisée, n'a pas fait l'objet d'un véritable effort de promotion et de développement. Enjeu de querelles politico-linguistiques, elle n'a pas été mise dans les meilleures conditions pour remplir son rôle d'outil de production et de transmissions scientifiques et pédagogiques.

**Notre hypothèse est donc que la politique linguistique, en Algérie, est loin d'obéir à des considérations objectives, rationnelles et fonctionnelles, mais elle a un fondement subjectif, politique et idéologique. Son application sur le terrain est ambivalente et complexe.**

Ceci nous ramène à formuler deux questionnements précis : **l'arabisation est-elle effective à l'université algérienne ? Et, que pensent les enseignés et les enseignants, à la fois, de l'arabisation et des langues étrangères, notamment dans le cadre du système LMD ?**

Pour répondre à cette problématique, nous avons mené une enquête auprès d'apprenant(e)s et d'enseignant(e)s des deux domaines : « Sciences Economiques, de Gestion et Commerciales » (SEGC) et « Sciences de la Nature et de la Vie » (SNV) et ce, dans trois universités algériennes (que nous nommerons, ici, par  $U_1$ ,  $U_2$  et  $U_3$ ), entre les mois de mars et juillet 2014. Le nombre de questionnaires ramassés s'élève à plus de 1000 (800 enseignés et 300 enseignants), mais nous n'avons retenu que 542 répondants des premiers et 124 des seconds, jugés plus exploitables.

Sans prétendre à une représentativité de toute l'université algérienne, cette investigation nous a permis de tirer quelques résultats sur l'état des langues d'enseignement en vigueur ; du moins, dans les trois universités enquêtées. Nous les restituons dans ce travail, en séparant entre le point de vue des enseignés et celui des enseignants.

## I - LE POINT DE VUE DES APPRENANTS

L'approche sera faite en passant en revue les langues dans lesquelles sont dispensés effectivement les enseignements, leur niveau d'assimilation par les apprenants, les capacités d'élaboration dans ces langues et enfin les langues souhaitées par ceux-ci.

### 1- Les langues dispensées

La fréquence des langues d'étude (de travail) dans lesquelles les enseignements reçus sont dispensés, est restituée par le tableau ci-dessous.

**Tableau 01 : Effectif des répondants selon les langues d'étude dispensées**

Langue d'étude \ Université et domaine	Par université			Par domaine		Total
	U1	U2	U3	SEGC	SNV	
Arabe	6	38	22	57	9	66
Français	360	56	35	287	164	451
Anglais	9	3	1	11	2	13
Autres	2	1	0	2	1	3
Total	377	98	58	357	176	533

Source: notre enquête.

Ce tableau montre, déjà, que la langue d'étude dominante, au niveau des trois universités, cumulées ou prises individuellement, est le français. En effet, 84,61 % des répondants ont affirmé recevoir leurs enseignements en langue française. La langue arabe est classée en deuxième position avec un pourcentage de 12,38 % et en troisième position, l'Anglais avec 02,44 %. Les trois (0,57 %) répondants par « autres », ce qui est négligeable, désignent tamazight comme langue d'étude. Il faut signaler aussi que l'enseignement en arabe, n'exclue pas, d'après les enquêtés, un mélange de français et de langues populaires (arabe populaire algérien et tamazight).

Par université, c'est U<sub>1</sub> qui a presque généralisé ses enseignements en langue française, avec un taux de 95,49 % contre 01,59 % qui déclare recevoir un enseignement en arabe, au moment où même l'enseignement en Anglais est reconnu avoir eu lieu avec un pourcentage de 02,39 %. A U<sub>2</sub>, les enseignements se font d'abord en français à 57,14 %, en arabe ensuite à 38,77 % et en Anglais avec 03,06 % et enfin Tamazight avec 01,02 %. Quant à U<sub>3</sub>, nous avons 60,34 % pour le français, puis 37,93 % pour l'arabe et 01,72 % pour l'Anglais.

Par domaine, la même tendance se confirme. La quasi-majorité des enseignements est dispensée dans la langue française et pour les deux domaines, mais avec une plus grande fréquence en SNV avec 93,18 % contre 80,39 % pour les SEGC. Dans la même logique, l'arabe est la langue des enseignements seulement à 05,11 % en SNV contre 15,97 % en SEGC. Enfin, 03,08 % des répondants des SEGC déclarent recevoir leurs enseignements en Anglais contre 01,14 % chez les répondants des SNV.

Ces résultats montrent que, dans la pratique, la prédominance du français, en sciences fondamentales notamment, est un fait observable et que la problématique des langues d'enseignement est d'actualité. Taher KACI (2001), signale que l'opposition structurée entre les langues de formation : l'Arabe (l'un des éléments des constantes nationales et de l'authenticité) et le français (symbolisant la modernité et l'ouverture sur le monde) sera

caduque devant la mondialisation. Celle-ci « *devait se traduire par un basculement de l'aménagement linguistique vers le modèle anglo-saxon, que l'efficacité technique et la place qu'il occupe dans la communication internationale, rendent de plus en plus dominant* ». En janvier 2006, une journée d'étude portant sur « *la problématique de la langue d'enseignement en Algérie* »,<sup>1</sup> organisée par le rectorat de l'Université de Sidi Bel Abbas et le club de la presse locale, tire la sonnette d'alarme. Partant d'un état des lieux très critique, cette journée chute sur l'importance de la mise en place d'un dispositif de relance des langues étrangères, le français notamment, comme exigence du marché de travail en Algérie et de son environnement social et socioprofessionnel. Mais, les apprenants assimilent-ils ces langues ?

## **2 – Le niveau d'assimilation, par les enseignés, des langues dispensées**

Notre enquête nous a donné les résultats suivants : au total, 93,57 % des répondants prétendent n'avoir aucun problème pour suivre leurs études dans la langue d'enseignement dispensée, dont le français est majoritaire. Ils sont même 33,84 % à répondre par « *très bien* », ce qui est très significatif, en faveur de cette langue étrangère.

Par université, la fréquence est la même avec un léger mieux pour U<sub>1</sub> (94,67 %), puis U<sub>2</sub> (92,63 %) et U<sub>3</sub> (88,13 %). Cette distribution est conforme aux traditions et caractéristiques culturelles de chacune de ces villes universitaires. Par domaine, ce sont les SNV (94,83 %) qui devancent légèrement les SEGC (92,96 %). Là encore, c'est parce que les sciences sociales sont moins francisées que les sciences fondamentales. Toutefois, l'assimilation de la langue française, mais aussi de l'arabe et de l'anglais, par les enseignés, est à relativiser, comme nous allons le voir, plus bas, dans le point de vue des enseignants. Aussi, l'assimilation n'est pas déterminée par la seule langue, mais par la qualité du système global d'enseignement et de son environnement. Aïssa KADRI (2002), montre que le système algérien est entaché de « *modes d'inculcation scolastiques* » du savoir axés sur la mémorisation. Celle-ci « *a structuré fondamentalement bon nombre d'acteurs du système universitaire [...]. Elle définit des schèmes de pensée spécifiques, une manière particulière d'appréhender le monde et les objets* ». Aussi, « *Si cette modalité éducative peut prêter à l'abstraction, elle n'en donne pas les moyens parce que fondée sur une langue [l'arabe classique] qui n'est pas autrement maîtrisée, en décalage qu'elle est par rapport aux langues parlées et que, de surcroît, aucun exercice de définition n'est engagé dans les écoles coraniques* ». Il s'agit d'un handicap qui participe à la baisse du niveau des étudiants, aggravé par leur manque de motivation, notamment chez les hommes (notre enquête).

## **3 – Le facteur langue dans la formulation des idées et des réponses**

Nous avons vu ci-dessus que la majorité des répondants prétend assimiler le français (langue de travail dominante). Mais, assimiler une langue, c'est savoir la lire, la parler et surtout l'écrire. Est-ce bien le cas ici ?

---

<sup>1</sup> [www.liberte-algerie.com/lalgerieprofonde/debat-sur-la-langue-denseignement-en-algerie-30309](http://www.liberte-algerie.com/lalgerieprofonde/debat-sur-la-langue-denseignement-en-algerie-30309). Consulté le mercredi 16 novembre 2016 à 22h29.

**Tableau 02 : Effectif des répondants ayant ou non des problèmes d'élaboration dans la langue de travail et d'examination**

Sexe, université et domaine Problème de formulation	Par sexe		Par université			Par domaine		Total
	F	H	U1	U2	U3	SEGC	SNV	
Oui	157	85	161	51	30	170	72	242
Non	175	87	206	31	25	163	99	262
Total	332	172	367	82	55	333	171	504

Source : notre enquête

Ce tableau montre que 51,98 % des répondants déclarent ne pas avoir de problème de langue dans la formulation des réponses aux examens contre 48,02 % qui avouent l'avoir. Ainsi, presque la moitié des apprenants n'arrive pas à écrire correctement leurs phrases. Le recours au style télégraphique se généralise de plus en plus, expression de la difficulté que trouvent les apprenants dans la formulation et l'élaboration de leurs idées.

Si cette situation est presque la même par sexe : 52,71 % contre 47,29 % chez les femmes et 50,58 % contre 49,42 % chez les hommes, ce n'est pas le cas par université et domaine. Par université, il y a plus de répondants par « non » et moins de répondants par « oui » à U<sub>1</sub> (56,13 % contre 43,87 %) qu'à U<sub>3</sub> (45,45 % contre 54,55 %) et surtout à U<sub>2</sub> (37,80 % contre 62,19 %). Ces résultats traduisent le rapport de l'environnement immédiat, de chaque université, à la langue française. Par domaine, le problème de faiblesse de formulation dans la langue française se pose plus en SEGC (48,95 % contre 51,05 %) qu'en SNV (57,89 % contre 42,11 %). Là encore, en sciences empiriques (dont SNV), il y a plus de cohérence et d'habitude dans l'utilisation de la langue étrangère (le français) qu'en sciences sociales (dont SEGC). Malgré tout, la volonté d'étudier en français est réelle.

#### 4 – Les langues d'étude souhaitées par les apprenants

En effet, notre enquête confirme bien le souhait des enseignés (88,51 %) d'étudier en langues étrangères (français, anglais et autres), mais particulièrement en français pour 67,61 % et en anglais pour un pourcentage de 20,34 %. L'arabe n'intéresse que 09,79 % des répondants

Par université, ce sont les apprenants de U<sub>1</sub> qui mettent ces langues étrangères au premier rang avec 95,44 %, puis ceux de U<sub>2</sub> avec 72,45 % et U<sub>3</sub> avec 71,67 %, dont respectivement 71,05 % ; 61,22 % et 56,67 % pour le français. Cependant, la langue arabe est souhaitée par 26,67 % des apprenants d'U<sub>3</sub> et 25,51 % de ceux d'U<sub>2</sub> contre seulement 02,95 % à U<sub>1</sub>. A U<sub>2</sub> et U<sub>3</sub>, ce relatif souhait pour l'arabe est dicté, selon ses auteurs, par la recherche de la facilité, l'absence de volonté de fournir plus d'efforts pour acquérir d'autres langues et pour éviter les mauvaises notes.

Par domaine, la tendance est presque la même. 87,64 % des apprenants des SEGC et 90,28 % de ceux des SNV optent pour les langues étrangères (dont respectivement 67,70 % et 67,43 % pour le français contre 19,38 % et 22,28 % pour l'anglais). L'écart est aussi insignifiant dans leur choix de l'arabe, avec 10,11 % chez les SEGC et 09,14 % chez les SNV.

Ce souhait des apprenants va dans le sens des recommandations de plusieurs chercheurs algériens, à l'exemple d'Abderrezak DOURARI (2012) pour qui, « *Les langues étrangères sont d'une nécessité impérieuse pour le développement économique et scientifique du pays. C'est le moyen le plus rapide pour être en phase avec l'évolution de la pensée scientifique et philosophique dans le monde, car le Monde dit arabe ne produit plus ni sa science ni son pain* ». Il s'agit d'une situation paradoxale qu'il faut urgemment dépasser. L'alignement sur le processus de Bologne, en généralisant le système LMD au sein de l'université algérienne, ne peut pas être sans conséquence sur le plan des langues d'enseignement. Examinons, maintenant, le témoignage des enseignants à propos de ces langues.

## II - POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS

Nos questions portent seulement sur l'arabe et le français. Nous traiterons du niveau de leur maîtrise et de celui de leur exercice effectif.

### 1 – Langues maîtrisées

Le témoignage des enseignants porte, ici, sur leur propre niveau de maîtrise des langues de travail et sur celui de leurs apprenants.

#### 1.1- Langues maîtrisées par les enseignants

Le tableau suivant va nous restituer cet aspect.

**Tableau 03 : Effectif des répondants (par sexe, université et domaine), selon leur maîtrise de l'arabe et/ou du français**

Sexe, université et domaine  Maîtrise de l'arabe et/ou du français	Par sexe		Par université			Par domaine		Total
	F	H	U1	U2	U3	SEGC	SNV	
Arabe	0	3	0	2	1	1	2	3
Français	7	10	12	1	4	11	6	17
Les deux	54	48	49	26	27	60	42	102
Total	61	61	61	29	32	72	50	122

Source : notre enquête.

La tendance majoritaire est la maîtrise de l'arabe et du français, à la fois, et ce, avec un pourcentage de 83,61 %. Cette tendance est enregistrée chez toutes les catégories de répondants. Par sexe, elle est de 88,52 % chez les hommes et de 78,69 % chez les femmes ; par université, un pourcentage de 80,33 % est enregistré à U<sub>1</sub>, celui de 89,65 % à U<sub>2</sub> et 84,37 % à U<sub>3</sub> ; et enfin, par domaine, nous avons 83,33 % en SEGC et 84 % en SNV. Il faut noter, en outre, qu'à l'exception de U<sub>2</sub> où il y a deux (02) enseignants qui ne maîtrisent que l'arabe, contre un (01) seul qui ne maîtrise que le français, partout ailleurs c'est la maîtrise du français qui l'emporte. Ce qui confirme les réponses des apprenants qui affirment recevoir des enseignements, majoritairement, en français. L'arabisation a donc un caractère symbolique et idéologique et constitue, selon Abderrahmane MOUSSAOUI (2012), « *le premier problème que connaîtra l'université* ». Sa mise en place, même de manière

progressive, « aura des conséquences sérieuses sur le niveau des enseignements prodigués aux étudiants, en raison de la sous-qualification d'une partie du corps enseignant algérien, en particulier dans les filières arabisées ». Et ce, notamment dans les filières scientifiques où les enseignements sont dispensés en français qui n'est pas maîtrisé par les étudiants qui ont été totalement arabisés dans les cycles pré-universitaires.

### 1.2- Langues maîtrisées par les apprenants

Ci-dessus, nous avons vu que les apprenants ont surévalué le niveau de leur maîtrise des langues dans lesquelles les enseignements leur sont dispensés. Ici, nous allons confronter cet avis à celui de leurs enseignants, qui ont répondu dans leur totalité (124/124) à cet aspect.

En effet, comme l'a montré notre enquête, 50,81 % de cet échantillon considèrent que seule une minorité d'apprenants maîtrise la langue dans laquelle sont dispensés les enseignements, contre 41,13 % déclarant que c'est la majorité et 08,06 % qui affirment que ce sont tous les apprenants qui la maîtrisent. Par catégorie de répondants, nous avons les résultats suivants :

Par université : 58,73 % de U<sub>1</sub> et 59,37 % de U<sub>3</sub> considèrent que seule une minorité des apprenants la maîtrisent, contre ceux de U<sub>2</sub> qui réduisent cette minorité à 24,14 %. Par domaine : c'est la réponse par « la minorité » qui l'emporte avec 54,05 % en SEGC, contre un pourcentage de 46 % en SNV. Ces résultats sont conformes au fait qu'U<sub>2</sub> travaille un peu plus en arabe et, même pour ceux de ses répondants qui travaillent en français, l'ancienneté de cette université leur donne l'avantage. De même, par domaine, le travail en langue étrangère est plus fructueux en SNV qu'en SEGC.

### 2 – Langues exercées effectivement par les enseignants

Là encore, nous ne retenons que le français et l'arabe, car seuls douze (12) enseignants ont répondu pour l'anglais et tamazight.

Le tableau suivant montre globalement que la majorité (72,88 %) des répondants affirme enseigner en français, contre 15,25 % qui dispensent leurs enseignements en arabe, alors que 11,87 % enseignent dans les deux langues. Par catégorie de répondants, les résultats sont plus segmentés.

Par sexe : ce sont 77,05 % des hommes contre 68,42 % des femmes qui enseignent en français et 09,84 % d'hommes contre 21,05 % de femmes en arabe et enfin, 13,11 % d'hommes et 10,53 % de femmes dans les deux.

**Tableau 04 : Effectif des répondants (par sexe, université et domaine) selon la langue dans laquelle ils dispensent leurs enseignements**

Sexe, université et domaine Langues d'enseignement	Par sexe		Par université			Par domaine		Total
	H	F	U1	U2	U3	SEGC	SNV	
Français	47	39	58	11	17	48	38	86
Arabe	6	12	1	12	5	14	4	18
Les deux	8	6	2	6	6	7	7	14

Total	61	57	61	29	28	69	49	118
-------	----	----	----	----	----	----	----	-----

Source: notre enquête.

Par université, ce sont 95,08 % à U<sub>1</sub> contre 60,71 % à U<sub>3</sub> et seulement 37,93 % à U<sub>2</sub> qui dispensent leurs enseignements en français, alors que 01,64 % des répondants de U<sub>1</sub> contre 41,38 % de ceux de U<sub>2</sub> et 17,86 % à U<sub>3</sub> en arabe et 03,28 % à U<sub>1</sub>, contre 20,69 % à U<sub>2</sub> et 21,43 % à U<sub>3</sub> dans les deux langues. Ainsi, il n'y a qu'U<sub>2</sub> qui affiche un relatif faible exercice de langue française et donc une relative pratique de l'arabe. Ce qui corrobore les résultats précédents.

Par domaine : 69,57 % en SEGC et 77,55 % en SNV travaillent en français contre 20,29 % en SEGC et 08,16 % en SNV en arabe et 10,14 % en SEGC et 14,29 % en SNV qui enseignent dans les deux langues.

Cet état de fait nous renseigne sur le long chemin qui nous sépare de la promulgation officielle d'un statut pour les langues étrangères, français d'abord, anglais et autres ensuite, à la hauteur de leur pratique en vigueur et de leur utilité pour le développement scientifique, technique et technologique de l'Algérie. Et encore, à la suite de Hocine Khelfaoui (2012), nous disons que « *L'appropriation du savoir, du savoir faire et du savoir être, de la technologie et de la technique, ne suffit pas. Elle doit permettre son inscription dans l'espace-temps, où le facteur humain, avec toutes ses conditions sociopolitiques et ses spécificités, doit être placé comme pivot de passage d'une société consommatrice à une société productrice, d'un système de cloisonnement à un système favorisant les flux d'échanges et de partage et dans la transparence* ». C'est la langue qui véhicule ces flux. Or, l'adoption du système LMD par l'Algérie, produit de son adhésion au processus de Bologne, n'a pas été accompagnée d'un aménagement linguistique en conséquence.

De même, l'importance d'une formation adéquate du capital humain n'est plus à démontrer. « *L'assimilation-intériorisation du savoir, devant permettre l'innovation et la création, est subordonnée aux degrés de libération du potentiel de l'individu, de son autonomie et de sa liberté d'initiative, comme il ne peut créer sans transgresser l'ordre établi. Aussi, l'autonomie et l'imaginaire social constituent la condition de toute créativité sociale* » (Hocine Khelfaoui, 2012). Mais là encore, la langue de formation et de travail exerce toute son importance.

Concernant la temporalité, le cycle de vie des inventions technologiques modernes importées, notamment les NTIC (Nouvelles Technologies d'Information et de Communication), est de plus en plus court. Il ne laisse aucun temps social, permettant la construction véritable d'une mémoire technologique dans d'autres langues que celle dans laquelle elles ont été produites. Or, l'appropriation-innovation du savoir a un caractère cumulatif et localisé, où le local constitue le milieu où se construisent dans le temps des réseaux sociotechniques imprégnés d'une vision du monde localement construite. L'imbrication espace-temps est donc très forte.

En Algérie, il y a de multiples difficultés d'intégration de la technologie dans l'espace social local et de discontinuités venant déstabiliser le processus de sédimentation des savoirs et des savoir-faire et empêcher la constitution d'une culture de travail collectif, qui ne manquent, pourtant pas, dans les formes d'organisations traditionnelles. Au premier rang de ces difficultés, se trouve la problématique linguistique.

## CONCLUSION

Ce travail a montré que, même s'ils trouvent des difficultés à la maîtriser, les apprenants n'ont pas de problème avec la langue de travail majoritaire, qui est le français, au contraire, ils la revendiquent. Les enseignants, de leur côté, travaillent majoritairement dans cette langue. De façon globale, cette volonté d'étudier et de travailler dans les langues étrangères, en français notamment, montre que le maintien de l'arabisation des enseignements en Algérie, pose concrètement la problématique de l'émancipation de son école, en général, et de son université, en particulier.

Les deux domaines de notre investigation souffrent d'un manque flagrant de supports pédagogiques et scientifiques dans la langue arabe, comme de la pauvreté de ceux existants. La terminologie, les concepts et les documents y afférents sont dans leur quasi majorité élaborés en langues étrangères, anglais et français notamment. Les enseignants qui ne maîtrisent pas ces langues font dans le bricolage en arabe et quand ils font recours à ces langues étrangères, c'est une catastrophe, disent les apprenants, qui, eux-mêmes ne font aucun effort pour les acquérir. De ce fait, les enseignés se retrouvent analphabètes multilingues. Il n'y a qu'à regarder leurs copies d'examens, y compris celles rédigées en arabe. Avec le système LMD, la situation s'est compliquée, du fait de la course derrière les notes au détriment de la connaissance scientifique.

C'est ainsi qu'il est nécessaire d'opérer une évaluation globale du système d'enseignement en Algérie. La nécessité et la valeur de l'évaluation des enseignements doivent être impérieuses aux yeux de tous. Le contenu des enseignements n'est pas neutre. La façon avec laquelle ils sont organisés, aussi. La langue en laquelle ils sont dispensés véhicule toute une charge idéologique, politique, identitaire et socioéconomique. Le cas de l'arabisation en Algérie mérite, non seulement une évaluation académique ou en rapport avec l'exigence du marché ou du seul secteur économique, mais doit faire objet d'un débat national des plus larges, prioritaires et urgents. Comment atteindre les objectifs du LMD, à l'exemple de « *harmoniser le système algérien de formation supérieure avec le reste du monde* », « *ouvrir l'université et les formations* » sur celui-ci et « *faciliter la mobilité et l'orientation des étudiants* » en maintenant l'arabisation ?

Pour évaluer, il faut d'abord le vouloir : vouloir se remettre en cause et changer, réformer, améliorer, progresser, aller de l'avant. Cela dépend aussi des objectifs, explicites et implicites, assignés au projet en question. Pourquoi rester esclave de la seule inspiration du système d'enseignement français ? Regardons ce qui se passe dans les pays scandinaves, en Finlande, particulièrement. Etudions le système d'évaluation, d'amélioration et de valorisation des systèmes d'enseignement supérieur canadien (Huguette BERNARD, 2011). Ceci, pour mieux appréhender la réalité algérienne.

A l'indépendance, les raisons politiques et idéologiques de ce choix s'expliquent par le fait que « *La reconquête de l'université était menée dans l'esprit révolutionnaire de l'époque. [...] L'arabisation sera alors non pas un objectif culturel et scientifique mais se transformera en un stratagème de rupture destiné à écarter ceux estimés idéologiquement encore proche de l'ordre ancien* » (Abderrahmane MOUSSAOUI, 2012). Aujourd'hui, c'est un autre contexte, la réalité est autre. « *La politique de généralisation de l'arabisation est [...] contreproductive au regard des retards et des complications inutiles qu'elle induit pour la société et qui l'alourdissent face aux autres nations concurrentes* », A. DOURARI, (2012)

## BIBLIOGRAPHIE

Les auteurs nationaux sont, ici, privilégiés.

### 1 – Livres

- BERNARD Huguette, (2011), « Evaluer, améliorer et valoriser l'enseignement : Guide à l'intention des universités et des collèges », Editions du Renouveau Pédagogique Inc. Québec ;
- BOURDIEU Pierre, (1982), « *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques* », Éd. Fayard, Paris ;
- GUERRID Djamel (sous la coordination et la présentation de), (2012), « Repenser l'Université ». Edité de façon posthume chez Arak-Editions, Alger/novembre 2014.

### 2- Revues

- BENGUERNA Mohamed et KADRI Aïssa (sous la direction de), (2001), « Mondialisation et enjeux linguistiques : quelles langues pour le marché du travail en Algérie ? », CREAD – Alger ;
- FERFERA Mohamed Yassine et TEFIANI Malika (sous la direction de), (2002), « Formation pédagogique et pratiques d'enseignement dans le supérieur : problématique, état des lieux et expériences ». Les Cahiers du CREAD N° 59/60 – 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> trimestre 2002, Alger ;
- FEROUKHI Djamel (2005), « La problématique de l'adéquation formation-emploi: mode d'insertion et trajectoires professionnelles des diplômés des sciences exactes et de la technologie », Ed. CREAD, Alger ;
- GHALAMALLAH Mohamed (sous la direction de), (2011), « L'Université Algérienne et sa Gouvernance », CREAD. Alger ;

### 3- Articles

- BENHASSINE Mohamed Lakhdar, CHERIFI Hassiba et EL GHERS Nadia (2007), « La relation pédagogique comme moyen d'appropriation des savoirs en économie au sein de l'université algérienne », in *Les Cahiers du CREAD n°81-82*, pages 47-77 ;
- BERKANE Youcef, (2011), « Université algérienne : entre réalisation et défis », in Mohamed GHALAMALLAH, « L'Université Algérienne et sa Gouvernance », CREAD. Alger. pp. 189 – 207 ;
- DOURARI Abderrezak (2012), « Hétéronomie du champ du savoir et effondrement du système éducatif algérien », in GUERRID Djamel, « Repenser l'Université ». Editions Arak, Alger/novembre 2014, pp 183 – 206 ;
- GUERRID Djamel (2012), « L'étudiant et le savoir. Celui qui pense et celui qui se souvient », in GUERRID Djamel (sous la direction de), « Repenser l'Université ». Editions Arak, Alger/novembre 2014, pp. 129 – 147 ;
- KACI Taher (2001), « Système éducatif, enseignement des langues étrangères et mondialisation », in BENGUERNA Mohamed et KADRI Aïssa, « Mondialisation et enjeux linguistiques : quelles langues pour le marché du travail en Algérie ? », CREAD – Alger, pp 49-65 ;
- KADRI Aïssa, (2002), « Pédagogie et société : au fondement de l'anomie du système de l'enseignement supérieur algérien », in FERFERA Mohamed Yassine et TEFIANI Malika, « Formation pédagogique et pratiques d'enseignement dans le supérieur : problématique, état des lieux et expériences », Les Cahiers du CREAD N° 59/60 – 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> trimestre 2002, pp 19 - 60.

- KHELFAOUI Hocine (2012), « Accès aux technologies en Algérie : imposition ou appropriation ? », in GUERRID Djamel, « Repenser l'Université ». Editions Arak, Alger/novembre 2014, pp 207 – 229 ;
- MADI Mustapha (2001), « La question linguistique à travers la presse algérienne de langue arabe. L'arabisation : du mouvement à la stratégie », in BENGUERNA Mohamed et KADRI Aissa, « Mondialisation et enjeux linguistiques : quelles langues pour le marché du travail en Algérie ? », CREAD – Alger, pp 67-83 ;
- MAOUGAL Mohamed Lakhdar (2001), « « intercourse » et échanges linguistiques en Algérie », in BENGUERNA Mohamed et KADRI Aissa, « Mondialisation et enjeux linguistiques : quelles langues pour le marché du travail en Algérie ? », CREAD – Alger, pp. 33-47 ;
- MOUSSAOUI Abderrahmane (2012), « L'université algérienne : entre le global et le local », in GUERRID Djamel, « « Repenser l'Université ». Editions Arak, Alger/novembre 2014, pp 16 – 34 ;
- TALEB-IBRAHIMI Khaoula (2001), « Quelques considérations sur la politique linguistique de l'Algérie ou la difficile transition de l'unanimisme à la prise en compte du plurilinguisme », In - BENGUERNA Mohamed et KADRI Aissa, « Mondialisation et enjeux linguistiques : quelles langues pour le marché du travail en Algérie ? », CREAD – Alger, pp 85-91 ;

### 3- Thèses

- MOUHOUNI Malika, (2015) « Effet de l'éducation sur la croissance économique. Application au cas de l'Algérie ». Thèse de doctorat, Faculté de sciences économiques, des sciences de gestion et des sciences commerciales. Université d'Alger 3.

### 4- Internet

- CHUDZINSKI Yasmine, « À propos de ce que parler veut dire. », *Études de communication* [En ligne], 2 | 1983, mis en ligne le 17 mai 2012, consulté le 11 mai 2017. URL : <http://edc.revues.org/3326> ; DOI : 10.4000/edc.3326
- FAVEREAU Francis (1994), « Langue bretonne, nation française, République jacobine et perspective européenne », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 03 | 1994, mis en ligne le 17 avril 2015, consulté le 15 mai 2017. URL : <http://ries.revues.org/4231> ; DOI : 10.4000/ries.4231
- NADEAU Jean-Benoît (2016) : <http://www.ledevoir.com/societe/actualites-en-societe/486894/anglais-et-jacobinisme>. Consulté le 15 mai 2017 à 20H52.
- NICOLAS Gilbert (1989), « La première génération d'instituteurs normaliens en Bretagne », [article], in *Annales de Bretagne et des pays de l'Ouest* Année 1989 Volume 96 Numéro 1 pp. 41-71. Consulté le 15 mai 2017.
- [www.liberte-algerie.com/lalgerieprofonde/debat-sur-la-langue-denseignement-en-algerie-30309](http://www.liberte-algerie.com/lalgerieprofonde/debat-sur-la-langue-denseignement-en-algerie-30309). Consulté le mercredi 16 novembre 2016 à 22h29.