

Chérif SINI, cherif.sini@ummto.dz
 Université Mouloud Mammeri

Paroles d'enseignants et d'apprenants à propos du désintérêt académique : le cas du français à l'université de Tizi-Ouzou

Article reçu le : 03.05.2026 / Accepté le : 28.07.2026 / Publié le : 18.08.2026

Résumé

En lien avec l'incertitude des débouchés de la filière Langue et littérature françaises, en Algérie, le désintérêt académique que traduit l'absentéisme des étudiants de français aux enseignements, découle aussi de certaines redondances et généralités dans les contenus dispensés. La pratique de la lecture et la restitution du sens aussi bien orale que rédigée doit redevenir l'instrument central de la formation. De l'avis des participants aux entretiens centrés et constitutifs du corpus à la base de la présente contribution, une plus grande hiérarchisation des enseignements et explicitation des relations entre les théories de littérature, de langage, etc., renforcera le projet académique de la formation.

Mots-clés : français, désintérêt, incertitude, contenus académiques, propositions.

Teachers' and Learners' Words on Academic disengagement: the university of Tizi-Ouzou French case study

Abstract

Linked to the uncertainty surrounding career prospects in the French Language and Literature stream in Algeria, the academic disengagement manifested by French Students in absenteeism from classes, also stems from certain redundancies and generalities in the contents actually delivered. The practice of reading, along with its oral and written restitution must once again become the central instrument of training. According to the participants in the centered interviews forming the corpus of this contribution, a stronger hierarchization of the teachings and clearer explication of the relationships between literary theories, language theories, etc., will strengthen the academic project of the training.

Key words: French, Disengagement, Uncertainty, Academics Contents, Propositions.

Pour citer cet article :

SINI Chérif (2026). Paroles d'enseignants et d'apprenants à propos du désintérêt académique : le cas du français à l'université de Tizi-Ouzou. *Action Didactique*, [En ligne], 9 (1), 158-174. Url. Adresse URL de l'article à ajouter.

Pour citer le numéro :

BELKESSA Lahlou et AIT MOULA Zakia (dir.) (2026). L'enseignement des langues en mutation: études sur les représentations et les pratiques. *Action Didactique*, 9 (1) [En ligne], URL. <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>.



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA

Introduction

Accentués par les retombées socio-émotionnelles de la politique linguistique de l'Algérie post-Hirak¹, la « désaffection » (Jeger et Peraldi, 2018, p.5) aux études de langue et littérature françaises (Lasheb, 2026) tout comme le « décrochage cognitif » (Culot, 2025 : p.9, Suedang et Maingari, 2021) et le désintérêt² académique constatés chez beaucoup d'étudiants de français de l'université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou découlent aussi de certaines incohérences, généralités et redondances qui figurent dans les contenus dispensés. A partir de notre propre expérience pédagogique et de l'analyse du contenu de treize entretiens avec huit collègues et cinq étudiants de cette filière à propos de l'absentéisme des étudiants aux cours, l'examen du lien entre l'organigramme de ces contenus et le manque « d'appétence académique » (Jeger et Peraldi, 2018, p.33) consiste aussi à formuler des propositions d'ajustement curriculaire susceptible d'améliorer le séjour académique dans cette filière. En quoi consiste donc ce lien? En quoi contribue-t-il à l'absentéisme constaté? Quelles propositions d'optimisation ressortent-elles des réglages de sens pédagogiques recueillis au moyen de ces entretiens?

1. Etat de la question

Pour décrire les situations pédagogiques problématiques, les études de sociologie de l'éducation et/ou de psychologie scolaire recourent à une famille de jargons dont on peut citer « l'échec », « la déperdition », « le décrochage » scolaires ou encore « l'arrêt », « l'interruption », « l'abandon » des études (Pauli et Brimer, 1971). « Désintérêt » et « absentéisme » académiques s'inscrivent aussi dans ce registre de sens avec cette nuance que ces mots décrivent une étape de ce processus encore non abouti. Indicateurs donc d'un état pédagogique problématique, ils alertent sur le devenir de cet état, si des mesures appropriées ne sont pas adoptées pour récupérer les décrocheurs potentiels identifiés. Cette nuance signifie qu'à ce stade, ce processus n'est pas totalement irréversible d'autant plus que ces « décrocheurs cognitifs » (Suedang et Maingari, 2021; Culot, 2025) se présentent aux examens et bien souvent parviennent à obtenir leurs années et même leur diplôme. Sans être en situation de rupture de scolarité ni de « décrochage physique », ces « Régulièrement inscrits », aux absences répétées dans les cours

¹ Mouvement d'Algériens opposés au cinquième mandat présidentiel successif d'A. Bouteflika, contraint de renoncer au pouvoir le 02 avril 2019.

² Ce désintérêt ressort dans la généralisation du phénomène de l'absentéisme que l'arrêté n°1165 du 04 octobre 2025 du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique œuvre à réduire en ajustant les modalités d'évaluation en contrôle continu. La présence aux TD/TP est désormais évaluée. Elle vaut vingt points comme chacun des deux tests de TD/TP. Associée à la moyenne obtenue de ces derniers et divisée par deux, elle constitue la note du contrôle continu.

magistraux notamment, créent une situation pédagogique, justifiée ailleurs (Melhali, 2022 ; Ben Frej Sahli et al., 2019) par la disponibilité des enseignements en ligne. Pour le pédagogue et praticien, les facteurs, causes et raisons psychologiques et/ou environnementaux de l'apprenant ne sont pas les seuls à motiver cette attitude et le comportement qui en résulte (Ben Frej, Sahli et al., 2019 ; Pauli et Brimer., 1971; Melhali, 2022 ; Suedang et Maingari, 2021). Combinés à ces facteurs, l'organigramme et certains contenus des enseignements n'engendrent-ils pas aussi ce comportement ?

2. Recueil de données

L'examen de cette hypothèse repose sur un corpus d'entretiens centrés sur cette question avec huit collègues de différents rangs académiques et cinq³ étudiants volontaires issus respectivement de LI, L2, L3, M1 et M2 de l'année universitaire 2025-2026. Pour préserver l'anonymat de ces participants, dans la transcription et l'analyse de ces entretiens, à chacun(e) est attribué un prénom fictif – dont l'initiale est différente de celles des autres prénoms- et à nous même, enquêteur et demandeur desdits échanges, la lettre E.

Enseignants	Apprenants
Farida , + 20 ans d'activité (F)	Amina (A) (M2, Didactique)
Kamel , en période probatoire (K)	Boussâad (B) (L1)
Mouloud , 10-15 ans d'activité (M)	Hicham (H) (M1, Littérature)
Nouria , + 20 ans d'activité (N)	Lynda (L) (L3)
Rosa , 10-15 ans d'activité (R)	Dani (D) (L2)
Salem , proche de la retraite (S)	
Toufik , + 20 ans d'activité (T)	
Yamna , + 20 ans d'activité (Y)	

La réalisation de ces entretiens est essentiellement en français avec le recours par-ci et par-là au kabyle et à l'arabe, généralement pour illustrer et/ou traduire. Ces entretiens ont eu lieu selon la disponibilité des participants, parfois avec un(e) seul(e) collègue ou étudiant(e) et parfois en groupe en présence de plus d'un(e) collègue et/ou d'un(e) étudiant(e)s, durant les mois de janvier, février, mars et avril 2026, dans la salle des enseignants et dans le calme et le silence que procure la fin des après-midis.

Des dires recueillis, en réponse à la question centrale de l'étude «Pourquoi de moins en moins d'étudiants assistent aux cours et même aux TD ?», les redondances, généralités et incohérences, que dégage la comparaison des

³ En réalité, l'observation en immersion de ce phénomène de désintérêt et d'absentéisme académiques est permanent, tout comme d'ailleurs les échanges informels autour de ce sujet avec nos partenaires pédagogiques : collègues, étudiant(e)s, agents de soutien à la pédagogie et personnel administratif.

contenus des matières de l'offre de formation en cours de réalisation (L1, L2, L3, M1 et M2), ressortent parmi d'autres facteurs environnementaux et/ou personnels qui nourrissent le désintérêt aux enseignements et favorisent le phénomène de l'absentéisme. En réalité, ces dires, ici recueillis dans des conditions formelles d'entretiens centrés sur ce phénomène sont aussi spontanés qu'habituels dans les échanges pédagogiques et didactiques à l'occasion aussi bien des délibérations et des soutenances que des discussions quotidiennes. Ces conditions formelles ne résistent d'ailleurs qu'à quelques tours d'échange formel. La parole pédagogique reprend aussitôt la spontanéité pour s'offrir à l'analyse du contenu en récits d'expérience personnelle et en espace de doléances et d'expressions d'un malaise en rapport avec le statut aussi ambigu que controversé du français en Algérie (Ait Sahlia-Benaïssa, 1999, p. 107). On peut même s'interroger sur la nécessité de ce protocole formel d'entretien dont l'objectif essentiel est ici de faire réagir au phénomène du désintérêt académique et de l'absentéisme. La question est, en effet, si présente dans les discussions informelles que même le conditionnement formel de ce protocole (rendez-vous d'entretien, lieu, ordre des tours de parole en question-réponse, enregistrement, etc.) n'empêche son émergence et la libération de la parole pédagogique que l'espace des tout-premiers tours de parole. C'est dire que le sujet est "sur toutes les lèvres" et qu'il s'agit, ici, à peine d'en exposer quelques aspects dans l'espoir d'attirer davantage la décision et son exécution pour un ordre pédagogique qui motive l'assiduité et l'accomplissement académique de nos étudiants.

3. Une filière de moins en moins attractive

Il ressort, en effet, des échanges recueillis que le contenu et les contraintes pédagogiques de la formation en question ne sont pas les seules causes du désintérêt constaté. L'incertitude des débouchés socioprofessionnels liée au devenir incertain aussi de cette langue en Algérie motive de moins en moins l'inscription dans cette filière (Aouiche, 2026), y compris des bacheliers détenteurs du Baccalauréat Langues étrangères dont l'exigence académique place le français au sommet de la pyramide des coefficients en qualité de langue vivante 1. Ceux d'entre eux qui le placent parmi les premiers vœux d'inscription à l'université seraient de moins en moins nombreux comparativement à ceux qui optent pour l'anglais, encouragés en cela par les plus grandes opportunités qu'offre le statut planétaire de cette langue et, depuis 2022, par les autorités politiques algériennes (Lasheb, 2026), notamment celles de l'Education nationale et de l'Enseignement supérieur: introduction de l'anglais dès la troisième année du Primaire (comme le français qui toutefois ne sera enseigné, selon l'annonce du Ministère de l'Education nationale, qu'en quatrième année à partir de la rentrée scolaire

2026/2027), points supplémentaires pour les enseignements et les publications en anglais en vue de la promotion académique des enseignants universitaires⁴ et de l'éligibilité à la prise en charge financière pour la mobilité académique à l'étranger (arrêté ministériel n°345 du 9 mars 2026), etc.

Ainsi, reléguée dans ces vœux, cette filière s'apparente bien souvent à « un choix par défaut » (B17), de l'avis même des étudiants de première année de cette filière, régulièrement interrogés à ce sujet au moment de les accueillir. Néanmoins, pour bon nombre d'entre eux cette inscription « augmente les chances d'obtenir un visa » (B19) d'études en France. Cet avis et cet argument sont encore plus fréquents dans l'expression de leurs camarades des années supérieures, aux dires aussi des collègues participants à nos échanges. Ils rappellent à bien des égards les propos de candidats tizi-ouziens au Baccalauréat (Ait Hamou Ali, 2014, pp. 206-241). Cela semble fonctionner dans la bouche des interrogés, sans moyenne suffisante pour s'inscrire pour des études d'anglais ou d'interprétariat, plutôt comme une espèce de « consolation » (A15). « Par défaut » (B17), ce choix fonde ou, à tout le moins, renforce un rapport distancié à la formation. Un rapport qu'incarne une relative présence même aux travaux dirigés avant la promulgation de l'arrêté ministériel n°1165 du 4 octobre 2025 portant évaluation en contrôle continu. Cette très relative présence, aux enseignements magistraux plus particulièrement, tiendrait aux difficultés de « réception » (L11), de « compréhension » (L11) et à la « pénible somnolence » (L11) que celles-ci induisent malgré « nos efforts pour suivre » (L11), admet Lynda, étudiante en fin de licence, pourtant régulièrement assidue, selon Rosa, son enseignante participante à nos entretiens. Mais, réplique cette dernière, « le niveau faible est aussi pour beaucoup dans cet absentéisme [dont l'origine] est en fait à rechercher dans le non-choix de cette filière » (R17). Ce qui « les démotive », poursuit-elle dans son tour de parole R23. Et leur « admission en année supérieure », précise-t-elle en R19, ne doit pas « tromper [parce que] nous aussi on joue le jeu même si en ce qui me concerne je veille quand même au minimum, c'est-à-dire à la correction de la langue ». Des propos qui s'apparentent curieusement au constat de L. Pauli et A. Brimer (1971, p. 83) du Bureau international pour l'éducation dans le monde (affilié à l'Unesco) : « Submergé par l'emploi de mots, de formules et de notions incompréhensibles, l'enfant [...] ne dispose que d'une seule méthode ; apprendre par cœur ».

Le meilleur intérêt pédagogique constaté en master serait-il alors en lien avec la décroissance, supposée, dans cette faiblesse de niveau de compréhension et, par ricochet, avec le gain de confiance, de motivation et de visibilité dans

⁴ Grilles d'évaluation pour la promotion au rang de Maître de conférences habilité et de Professeur.

l'avenir? La maturité sociale, en lien avec l'âge des études de master, pourrait aussi inspirer une forme de responsabilisation et de prise de conscience. Mais «l'essentiel est dans le regard dirigé vers le nord» (K37), explique Kamel, docteur LMD en période probatoire. «*C'est normal, conclut-il, ici on n'est pas bien vu et de toutes les façons [ce] diplôme ne vaut plus grand-chose*» (K49).

On pourrait donc rapprocher cette situation au peu de considération institutionnelle accordée à la langue même de la filière et aux retombées socio-pédagogiques des discours politico-médiatiques concernant les langues des Algériens, en général, et celles de l'école, de l'université et de la promotion socioprofessionnelle, tout particulièrement. A cela s'ajoutent les conditions matérielles globales dans lesquelles se déroule le séjour au sein de cette spécialité.

«Nous n'avons rien, s'offusque Yamna, enseignante de rang magistral. Même pas un casier pour ranger nos affaires comme au lycée et au collège (rire). Et vous parlez de bureau d'enseignant? Comme si vous ignoriez la réalité! Où recevez-vous les doctorants que vous dirigez? Et les étudiants de mémoire de master? [...] Non, c'est violent et méchant quand même à notre égard, zaâma citoyens qui portons la même carte d'identité nationale que les collègues des autres filières.» (Y43)

Ces conditions accentuent un sentiment de déconsidération et de déclassement qui touchent y compris, et parfois surtout, ceux dont l'ambition de «s'en sortir» (M37), «d'honorer l'institution» (Y48) est pourtant manifeste, au vu du rang académique des supports de leurs publications. Cette situation est souvent décrite par les intéressés comme une atteinte morale aux répercussions sociales sensibles: elle est vécue comme une injustice, une forme de marginalisation, voire d'exclusion. Elle ressort sous forme d'un constat aussi douloureux que frustrant, dans ce témoignage de Salem, sur le point de faire valoir ses droits de partir à la retraite professionnelle: «on m'a orienté vers cette filière à la fin des années quatre-vingt et maintenant on me traite de traître parce que c'est ma langue de travail» (S33). Aujourd'hui, de statut académique international, Salem n'a donc pas choisi, à la fin des années quatre-vingt déjà, de s'inscrire dans cette filière.

Ainsi, même si le désintérêt pour les études (qui motive le décret 1165 du 04 octobre 2025) n'est pas le propre des étudiants et des enseignants de français, il se trouve, chez eux, renforcé par l'impression d'être pris dans les effets négatifs des enjeux liés au statut accordé à la langue française elle-même et surtout aux aléas des relations diplomatiques entre l'Algérie et la France comme Salem explique cela dans son tour de parole S39:

«Mon sentiment est que les relations entre notre pays et la France [...] c'est-à-dire

que lorsqu'elles sont bonnes, et ben [...] les stages et les visa et tout, tous en profitent. Mais quand ça ne va plus ou moins bien, alors c'est vous, vous et moi qui sommes montrés du doigt, c'est nous les coupables, le fameux ennemi de l'intérieur. »

Ce sentiment de dévalorisation et de culpabilisation est vécu d'autant plus comme une violence, une injustice, une exclusion, etc., que l'auteur n'a pas réellement choisi de s'inscrire dans cette filière. Mais c'est là un non-choix qu'il justifie par une tout autre raison en lien avec

«les exigences académiques de l'époque [...] complètement anéanties par le charcutage des enseignements d'aujourd'hui, l'éparpillement académique qui en a découlé et la généralisation de la généralité aux dépens de la connaissance épistémologique de nos sciences» (S53).

La réputation académique de cette filière distinguait, autrefois, le français des autres langues étrangères enseignées. En plus, le statut de langue des études dans cette filière impliquait la maîtrise du français pour recevoir des enseignements théoriques de langue, de littérature, de linguistique mais aussi de théâtre, de sociologie, de philosophie, de psychopédagogie, etc., limités, voire inexistants dans l'enseignement des autres langues étrangères. Au fil des réformes et des ajustements scolaires et universitaires, le passage progressif de ce statut de « langue des études » vers celui de « langue d'étude » tel qu'il apparaît aujourd'hui dans le canevas de la formation fourni par le Comité pédagogique national du domaine (CPND)- Lettres et langues étrangères, est aussi celui d'une formation en lettres et langue vers celui d'une langue (réellement) étrangère comme l'anglais, l'allemand, l'espagnol, l'italien, le turc, etc. D'où découle aussi l'abandon de ces enseignements qui faisaient l'exigence académique de cette filière. Cet abandon ressort dans la parole des plus de 50 ans sous forme à la fois de regret et de nécessité dont la baisse du niveau (de langue et de connaissances) visualise l'équation : cet abandon constitue, pour certains comme Farida et Nouria, l'une des « raisons de la baisse du niveau » (F19) et, pour d'autres comme Salem et Yamna, une « nécessité didactique » (Y29), en raison de cette baisse du niveau.

4. Une filière de moins en moins exigeante?

Calqué sur celui des autres langues étrangères, ce canevas contribue de ce fait à faire du français une langue moins importante qu'auparavant et de la filière correspondante une filière moins exigeante et moins attractive qu'auparavant.

Le nombre élevé de matières par niveau (dix), comme cela est aussi le cas des

autres filières regroupées dans le domaine Lettres et langues étrangères, le caractère souvent général des enseignements de linguistique, de littérature, etc., la multiplication d'enseignements souvent redondants de méthodologie, la théorisation excessive de l'oral et, surtout, le retard dans l'encouragement effectif à la lecture de grands ensembles et le peu d'exigence dans la rédaction, repoussée au master, constituent des facteurs curriculaires supplémentaires qui semblent, selon les collègues participants à nos échanges, alimenter «la démotivation des étudiants de français d'aujourd'hui» (Y55).

Compte tenu du niveau réel en français des bacheliers, notamment depuis la réforme éducative portée d'abord par l'Ecole fondamentale, le passage de la «licence de français» à la licence de «langue et littérature française » a été préféré au maintien de l'exigence ancienne en matière de maîtrise de la langue, laquelle constituait auparavant une condition d'accès à la deuxième année de licence. En dissociant, dans la nouvelle architecture académique, les enseignements de l'oral (Techniques d'expression orale/Compréhension et expression orale) de ceux de l'écrit (Techniques d'expression écrite/Compréhension et expression écrite), tous deux issus de l'ancien module de première année de licence classique «Techniques d'expression écrite et orale⁵», et en remplaçant l'enseignement de «Pratique systématique de la langue» par une unité de «Grammaire » étalée sur deux années, on a introduit, sans l'avoir véritablement recherché, une séparation entre deux dimensions pourtant complémentaires de la formation linguistique.

Cette dissociation est l'un des effets directs de l'alignement de la formation en Langue et littérature françaises sur les autres formations du Domaine Lettres et langues étrangères. Les conséquences de cet alignement sont également d'ordre encyclopédique. Elles se manifestent, par exemple, dans le recul, voire l'abandon généralisé des produits de la lecture, plume ou crayon en main, ou la prise de notes à partir d'un support écrit: fiches de lecture, comptes-rendus, condensés, exposés, dossiers, etc. Cette activité cumulative de connaissances nécessite, en effet, un niveau solide de langue et de connaissances encyclopédiques contextualisées qu'on dispensait autrefois dans les enseignements de Textes et histoire (L1, L2, L3 et L4), Littérature du Maghreb (L2), Littérature du Tiers-Monde (L3), Littérature comparée (L4), Littérature et société (L2), etc. De l'avis des étudiants de master, dont ceux qui ont pris part à nos entretiens, nombreux sont leurs camarades qui s'apprêtent à soutenir leur mémoire et d'obtenir leur diplôme sans avoir « lu entièrement un roman ni une nouvelle» (H23)! De même, le Structuralisme, le Fonctionnalisme, le Distributionnalisme, le formalisme, le Générativisme, le

⁵ Actuellement dispensé en master en même temps que l'enseignement de techniques de lecture (en master aussi).

Cognitivisme, etc., ont disparu des enseignements explicites de linguistique qui supposaient eux aussi une réelle maîtrise de la langue et des acquis théoriques substantiels, si bien qu'arrivés en master et, parfois au-delà, ces étudiants peinent à y voir des mouvements de pensée (ici linguistiques) et à y saisir ce qui les distingue sans confondre un domaine et un champ, une discipline et une théorie, etc., comme chacun peut le relever même dans les travaux doctoraux. Les difficultés à comprendre, par exemple, que les notions comme “contexte”, “norme”, “discours”, “dialecte”, “langue”, “sens”, etc., diffèrent selon le cadre théorique fonctionnel, distributionnel, génératif, interactionnel, praxématique, pragmatique, sociolinguistique, etc., tient à ce caractère général de l'enseignement de la linguistique (en général) qui a pris la place de celui de la linguistique générale, cette théorie de la linguistique moderne à partir de laquelle sont fondés ces mouvements pour la préciser et la nuancer ou pour la remettre en question et forger d'autres cadres théoriques pour étudier le langage dont la conception est, au final, aussi diverse que le sont ces disciplines, désormais regroupées en sciences langage (au pluriel).

Même lorsque certains de ces contenus réapparaissent sous d'autres intitulés en master, cette reprogrammation ne semble pas suffire à compenser la baisse du niveau, de la qualité des connaissances et celle des raisonnements attendus. Les collègues les plus expérimentés comme Yamna, Farida et Salem qui ont pris part à nos échanges font remarquer, à juste titre, que l'examen de nombreux mémoires de fin d'études montrent, dans bien des cas, « un niveau inférieur à ce que l'on pouvait lire dans ceux de licence d'il y a deux décennies » (F49). De ce point de vue, ces travaux rappellent, selon les collègues⁶ anglicistes, germanistes, etc., les productions d'étudiants d'anglais, d'allemand, d'italien ou d'espagnol, de très loin moins exposés à leur « langue d'étude » que le sont ceux de français.

5. Enseignement en dispersion

Ce passage de l'ancienne formation à la nouvelle s'est accompagné aussi d'une attitude et d'un comportement inattendus, que l'on pourrait décrire comme une espèce de déresponsabilisation, aussi bien du côté des apprenants que de celui de l'encadrement pédagogique. La substitution de « matière » à « module », dans la nouvelle licence mais aussi en master et en doctorat, semble produire chez certains étudiants un relâchement que l'on ne constatait pas dans la formation classique. Tout se passe comme si une « matière » est perçue comme moins difficile à valider qu'un « module » et

⁶ Solides francophones participants à une recherche en cours sur l'insécurité linguistique dans l'enseignement supérieur à l'ère de l'anglicisation.

nécessitant donc «moins d'effort», relève Toufik qui a enseigné dans l'ancien système aussi. «Autrefois, poursuit-il en T41, on "réussissait" les modules de Systèmes grammaticaux, de Syntaxe, de Littérature comparée, etc. [...] Aujourd'hui, pour certains, on "fait monter Grammaire", pour d'autres, on "la fait sortir"».

Le nombre élevé de matières semble considérablement peser dans l'esprit de nombreux étudiants, sollicités pour les besoins d'une recherche en cours sur l'insécurité (socio)linguistique en rapport avec l'anglicisation dans l'enseignement universitaire. Pour beaucoup, réduire progressivement cette masse, matière après matière, avec comme seul objectif l'obtention du minimum requis, c'est-à-dire 10/20, semble relever moins d'une réussite véritable ou d'une acquisition réelle que d'une sorte de « victoire» (D41).

En réalité, la question centrale est moins celle du nombre pris isolément que celle de «la densité des contenus enseignés», selon le propos de Yamna dans sa réplique Y61. Or, ces contenus apparaissent justement souvent dispersés, malgré les efforts de la coordination pédagogique. En d'autres termes, l'absence d'un véritable projet pédagogique académique et profil académique de sortie empêchent l'accomplissement aussi bien de l'encadrement que des apprenants, bien que la présentation de ces matières dans les canevas d'offre de formation précise systématiquement les Connaissances préalables (que doit avoir l'apprenant) et les grandes lignes du contenu à enseigner et à acquérir.

4. Généralité des enseignements

Faut-il alors uniformiser ces contenus ? Mais, réplique Nouria dans son tour de parole N28, «nos disciplines se nourrissent des débats d'idées, d'arguments construits et d'interprétations éprouvées. Elles relèvent d'une exactitude si relative qu'elles imposent un effort constant de nuance». Ce qui, selon elle, ne justifie pas la réduction des contenus à enseigner à quelques « sous-intitulés vagues sans hiérarchisation» (N34) ni programmation. Laisser aux équipes de formation la liberté dans le choix des détails est une manière de « les stimuler » (N32) et de les responsabiliser. «A condition qu'elles disposent d'un profil de sortie clairement défini et d'outil de qualification leur permettant d'y contribuer efficacement [...] car actuellement chacun fait comme bon lui semble», enchaîne Farida dans son tour de parole F49.

La difficulté de trouver un équilibre entre l'harmonisation des programmes et cette responsabilisation dans le choix des détails des contenus se traduit parfois par des enseignements souvent généraux, parfois redondants et même problématiques comme l'enseignement du français juridique en master de didactique. C'est notamment le cas des enseignements de langue,

étalés sur les trois années de la formation (et même en master où figurent encore les Techniques d'expression écrite et orale, les Techniques de lecture, etc.). C'est surtout le cas des enseignements de sciences du langage, dispensés avec peu d'épistémologie et sans réelle histoire des idées linguistiques en arrière-plan. Ce manque favorise de nombreux amalgames que chacun peut vérifier dans les copies d'examen, les travaux de fin d'études et au-delà sous forme d'approximation ou de confusions conceptuelles. C'est, par exemple, le cas dans l'assimilation de la dichotomie saussurienne langue/parole à l'opposition chomskyenne compétence/performance, bien que l'apprenant souligne en même temps et sans ambiguïté que, pour le premier, la langue s'acquiert dans le cadre social, tandis que, pour le second, elle est pensée comme une faculté innée chez l'être humain. C'est également le cas dans la l'assimilation de la diachronie à l'histoire de la langue dans la conception saussurienne, alors que cette dernière renvoie l'histoire aux «éléments externes de la langue», exclus de la synchronie, qu'elle tient pour «essentielle» puisqu'elle constitue, selon cette conception, la base de la diachronie, c'est-à-dire l'étude comparative d'états synchroniques d'une langue (impossible à réaliser sans les études synchroniques préalables).

C'est là une des retombées directes de l'abandon de la lecture-travail (Tauyarot, 1971; Ait Hamou Ali, 2022), accumulatrice de données, de connaissances, d'argumentations et appropriatives des raisonnements dont la restitution du sens est aussi une activité de responsabilisation vis-à-vis du contenu rapporté, des auteurs consultés, cités, etc.

5. La lecture-travail et la rédaction repoussées au... master

Promouvoir la lecture, en général, et plus particulièrement la lecture-travail, «constitue de plus en plus le véritable défi de notre métier et de notre vocation» (N39): susciter l'auto-formation pour aller au plus loin dans la qualification par la lecture et la production écrite (la rédaction pour tous et l'écriture, en plus, pour ceux qui en ont le don, le talent...). Or, fondements même de la culture savante, la lecture et la rédaction n'apparaissent de manière véritablement significative dans le cursus qu'au moment de rédiger le mémoire de fin d'études de master. C'est là, de l'avis des praticiens participants à nos entretiens, l'urgence de toutes les urgences académiques que comblent très modestement Compréhension et expression écrite (L1/L2) et l'unité Atelier de lecture et d'écriture en L3: faire lire à haute voix et faire rédiger dès l'entame de la formation, durant toute la durée de la formation et dans toutes les matières. Une telle orientation bénéficierait aussi à l'enseignement de l'oral du fait qu'elle relève de l'activité et de la pratique, plus accessible pour l'étudiant que les enseignements plutôt abstraits de

Techniques d'expression orale (L1/L2), de Techniques d'expression écrite et orale (en master) et les enseignements à distance de l'anglais, de la traduction, etc.

En impliquant davantage la pratique de la rédaction, une telle orientation conduit de façon concrète à la rigueur dans la saisie des nuances et à la fidélité dans la restitution du sens. Elle instaure les attitudes réflexives et le recul vis-à-vis de «notre propre produit», selon la formule de Mouloud (M43). Elle prépare «plus concrètement», selon Roza, Toufik, Farida et Yamna, les conduites méthodologiques à tenir pour concevoir, réaliser et rédiger le mémoire de fin d'études de master.

6. La multiplication des enseignements de méthodologie

En effet, de l'avis des participants à nos échanges, les insuffisances méthodologiques des travaux de fin d'études relevées lors des soutenances contrastent avec le nombre d'unités d'enseignements méthodologiques, particulièrement élevé. On compte notamment Techniques du travail universitaire en L1 et en L2, Technique(s) de recherche/Méthodologie de la recherche universitaire en L3, Méthodologie de la recherche, Techniques de lecture (même en M1), Techniques d'expression écrite et orale (en M1 aussi!), ainsi que Techniques rédactionnelles, Méthodologie en onomastique et Méthodologie de l'interdisciplinarité en M2.

Ce n'est sans doute pas une question de faille dans la dispense de ces enseignements «disponibles en ligne» (A31), comme le fait remarquer Amina, étudiante en mémoire de Master de Didactique des langues. Ce contraste réside dans cette multiplication de matières aux contenus si proches que l'apprenant considère avoir «déjà vu l'an passé» (H39) et/ou dans telle(s) et/ou telle(s) matières de l'année en cours. Il réside surtout dans «le déficit en termes de travaux pratiques d'exigence compositionnelle et rédactionnelle» (Y49) que Toufik justifie par le «trop grand nombre d'étudiants» (T57) par enseignant. Un avis que partagent Mouloud (M33), Farida (F61) et Rosa (R45).

7. Pour susciter l'appétence académique

En explicitant ce constat, en réalité omniprésent dans nos échanges quotidiens entre partenaires pédagogiques de français, il s'agit aussi de proposer des idées pour améliorer notre performance didactique et, plus fondamentalement encore, pour susciter l'appétence de nos étudiants à nos enseignements et contribuer à leur accomplissement académique par l'effort personnel. Cela suppose d'abord «notre propre effort» (N71): celui de l'actualisation constante de nos connaissances dans nos spécialités

respectives pour que nos étudiants ne se contentent plus des cours et des «polycopiés transmis d'une promotion à l'autre» (N75).

Il conviendrait de réduire les contenus redondants comme, par exemple, les enseignements de Techniques de lecture du second semestre de M1, présentés comme faisant suite à ceux de Techniques d'expression écrite et orale du premier semestre M1 et déjà enseignés aussi bien en Techniques du travail universitaire (L1) qu'en Compréhension et expression orale (L1/L2), en Compréhension et expression écrite (L1/L2) et même en Pratique de communication orale (L3). Il faudrait peut-être instituer, de manière transversale, les techniques du travail universitaire dans l'ensemble des matières. Une telle orientation pourrait également « inspirer les épreuves de contrôle continu » (S43): résumer un mouvement de pensée, condenser une œuvre au programme, exiger la restitution, en un nombre précis de mots et de signes graphiques, du contenu du cours magistral de la semaine, demander l'élaboration d'une fiche de lecture sur les relations entre les personnages d'un roman au programme, proposer la comparaison du traitement de l'espace dans deux œuvres étudiées, etc. L'essentiel est d'«amener l'étudiant à une maîtrise pratique » (S47) de ces techniques. Ce serait aussi une manière de sortir de la « mémorisation » (Y71) qui conduit souvent « à réciter [...] les étapes de réalisation du commentaire composé ou de la dissertation littéraire, mais de produire des copies d'examen de qualité bien modeste» (Y69) et de recourir, pour rédiger le mémoire de fin d'études de master, à des procédés contraires à l'éthique et à la déontologie universitaires.

Dans cette perspective, il conviendrait aussi de limiter les enseignements de méthodologie à deux matières ou modules : la méthodologie de la recherche et la méthodologie de la rédaction, à programmer respectivement en S1 et en S2 de la première année de master ou simultanément en S3 de master. Même les enseignements de Techniques de rédaction trouveront naturellement leur place dans la méthodologie de la rédaction. De la même manière, Enquête de terrain et constitution de corpus, etc., devrait être « intégrée à la méthodologie de la recherche » (S61): comment construire un objet d'étude? Comment le problématiser? À partir de quel outil théorique? Au moyen de quels instruments de recueil et d'analyse des données?, etc. Instaurer de telles interrogations amènerait l'apprenant à abandonner la restitution mécanique, qui domine trop souvent les méthodologies enseignées de manière abstraite, et «à se forger intellectuellement au contact concret des données» (F43) et des lectures crayon en main.

Dans cette même logique de responsabilisation, il faudrait peut-être réduire le nombre des matières et augmenter le volume horaire hebdomadaire, les

crédits et les coefficients de celles qui contiennent l'essentiel de la formation pour réduire ce que L. Pauli et A. Brimer (1971, p.85) appellent le « morcellement des matières et leur découpage arbitraire ». Leur acquisition devrait redevenir la condition sine qua non de toute progression. Il serait également préférable de réduire le nombre de matières présentes uniquement parce que le canevas prévoit des unités méthodologiques, transversales ou de découverte.

Dans les matières fondamentales et essentielles au profil de sortie, il faudrait davantage expliciter les rapports entre les théories du langage, entre les théories de la littérature, de la didactique, de la pédagogie, de l'interculturalité, etc. Dans cette optique, faire réaliser des fiches de lecture, prises en compte dans le contrôle continu, pour chaque école ou mouvement théorique au programme, servirait l'accumulation progressive et ordonnée de connaissances relatives à chacun des grands quartiers de la formation. Ce qui exige de mettre l'accent sur la pratique de la rédaction dans toutes les matières (à l'exception de l'oral). Les enseignements théoriques de la grammaire et de l'écrit seront d'autant plus profitables à l'avenir des étudiants que ceux-ci auront déjà acquis, au terme de la première et de la deuxième année de la formation, un usage pratique de la langue. A ce stade, ces derniers « saisiront mieux les modèles grammaticaux » (S51) et pourront les illustrer à partir des usages qu'ils auront « réellement rencontrés » (S51) dans les lectures, les enseignements, etc. Il en va de même pour les procédés de formation du lexique qui seront mieux saisis lorsqu'ils s'appuieront sur une compétence de pratique déjà installée.

La création d'un laboratoire de langue devrait aussi être envisagée pour les nouveaux bacheliers, à l'image de ce qui existe pour l'anglais, l'espagnol, l'allemand, etc. Ecouter avec un équipement approprié la prononciation d'un locuteur natif aiderait à mieux articuler et, plus particulièrement, à mieux distinguer entre les seize voyelles du français en tant que locuteur de langue¹ dont l'essentiel du système vocalique est réduit à "a", "i" et "ou". L'enseignement de l'oral sera alors « centré sur la pratique » (K39). Et la lecture à haute voix pourrait « contribuer à la formation orale » (Y39) et à « encourager la prise de parole en public » (Y41). Généralisé à tous les travaux dirigés, cet exercice pourrait figurer parmi les épreuves du contrôle continu. C'est aussi une façon de « soutenir l'apprenant à cultiver suffisamment de confiance en lui » (A41) pour prendre part aux échanges en classe et découvrir ainsi des « limites à repousser » (M55). La réintroduction systématique de l'exposé et de son équivalent rédigé (le dossier), en master plus particulièrement, préparerait bien mieux à la réussite du mémoire de fin d'études de master.

Conclusion

Les redondances et les généralités des contenus académiques, plutôt théoriques, constituent une source supplémentaire de démotivation pédagogique liée à l'incertitude des débouchés de la filière Langue et littérature françaises et au devenir institutionnel incertain de cette langue en Algérie, en général. Elargir le corpus à d'autres étudiant(e)s et enseignant(e)s et/ou à d'autres universités et écoles, nuancerait le diagnostic, pour ce qui est notamment des formations en master, spécifiques à chaque établissement (en attendant l'unification annoncée). Mais pour ce qui est de la licence, déjà unifiée, il est souhaitable que la pratique de la lecture et la restitution orale et rédigée du sens redeviennent l'instrument central de la formation. Cela renforcera la compréhension et la reformulation. Souvent rudimentaire, l'acquisition pré-universitaire de ces compétences gagnerait en efficacité académique si elle redevenait un pré-requis pour l'admission en deuxième année de la formation. Une telle exigence constitue, du point de vue pédagogique et didactique, un signal fort à l'adresse de l'apprenant de français et de langues en général: pour réussir, il suffit de lire et de rédiger. Plus on lit, mieux on saisit les réglages du sens. Mieux on saisit ces réglages, mieux on les restitue, mieux on les interroge. Et plus on rédige, mieux on lit, mieux on comprend, mieux on reformule.

Chacun sait, en effet, que les niveaux de lecture, de restitution du sens, de rédaction sont interdépendants. Enseigner les langues, en général, et les langues étrangères, en particulier, revient en quelque sorte à faire éprouver à l'apprenant cette interdépendance, qu'il retrouve dans les enseignements de théories du langage, de la littérature, de la didactique, etc. La conception, la réalisation, la rédaction et la soutenance du mémoire de fin d'études de master condensent ces exigences et constituent l'incarnation la plus achevée de la formation (Sini, 2023).

Références bibliographiques

- Ait Hamou Ali, R. (2022). *Compréhension & expression écrite : introduction à la lecture et à la rédaction*. L'Odyssée.
- Ait Hamou Ali, R. (2014). *La place du français dans le discours épilinguistique de lycéens tizi-ouziens. Approche praxématique*, Thèse doctorat algéro-française en sciences du langage. Université Mouloud Mammeri.
- Ait Sahlia-Benaïssa, A. (1999). *La construction de l'identité dans le langage: variations autour de l'identité algérienne*. Thèse de doctorat, Université de Rouen.
- Aouiche H. (2026). Représentations et choix linguistique des étudiants : déclin des inscriptions pour les études de français à l'université de

- Mohamed Khider de Biskra. *Dafatir el makhbar*, 21/1, 477-494
- Arrêté n°345 (du 09 mars 2026) du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique.
- Arrêté n°1165 (du 04 octobre 2025) du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique.
- Ben Frej, M., Sahli, J. et al. (2019). «Facteurs influençant l'absentéisme des étudiants du premier cycle des études de médicales de la faculté de médecine de Sousse». *La Tunisie médicale*, 97/4, 519-524.
- Culot A. (2025). *Le travail de l'étudiant et le décrochage cognitif universitaire* mémoire de master s./d. Cultiau J., Université Catholique de Louvain.
- Jeger, F. & Peraldi, O. (2018). *Appétence et désaffection pour les études scientifiques et techniques en France : où en sommes-nous ?*, Rapport de propositions, Institut chiffres et citoyenneté. <https://www.chiffres-citoyennete.fr/wp-content/uploads/2018/07/Rapport1>. (Consulté le 19 juin 2026)
- Lasheb M. (2026). «La nouvelle politique linguistique en Algérie après le Hirak », *Langues & Cultures*, 7/1 : 107-118
- Melhali, F. (2022). *Les facteurs influençant l'absentéisme chez les étudiants de médecine*, Mémoire pour le Doctorat en médecine. Université de Ouargla.
- Offre de formation en master Sciences du langage (2017) en cours de réalisation au département de français de l'université Mouloud Mammeri. (Modifiée en juin 2025)
- Offre de formation en master Didactique du français (2017) en cours de réalisation au département de français de l'université Mouloud Mammeri.
- Organigrammes relatifs aux enseignements des langues étrangères. CPND, 2020-2021.
- Pauli L. & Brimer M. A. (1971). *La déperdition scolaire. Un problème mondial*, Imprimé par l'Unesco.
- Sini, Ch. (2023). *Le mémoire de master : de la conception à la soutenance*. L'Odyssée.
- Suedang A. R. & Maingari, D. (2021). « Facteurs socioéconomiques et décrochage des études au premier cycle universitaire », Education et socialisation, Les cahiers du CERFEE, 60,

<https://doi.org/10.4000/edso.22681> (consulté 12 juillet 2026)

Tauyarot, Ch. (1971). *Lecture et conquête de la langue*. Fernand Nathan.

ANNEXE

Guide général pour des entretiens avec des enseignants et des apprenants **Pourquoi de moins en moins d'étudiants assistent aux cours ?**

Lors des discussions à bâton-rompu, durant les soutenances et les délibérations, nous avons souvent parlé de l'absentéisme des étudiants. C'est de cela que nous allons parler aujourd'hui pour enregistrer votre avis sur le sujet et vos suggestions pour le traiter (dans l'anonymat total que nous garantissons)

Questions à relancer selon les réponses et les répliques

- 1- Que pensez-vous de cet absentéisme ? Concerne-t-il tous les niveaux ? Avec la même ampleur ? Si c'est non, pourquoi cette différence ?
- 2- Qu'est-ce qui motive, engendre, justifie, etc., selon vous cet absentéisme ?
- 3- Faut-il l'ignorer et centrer l'attention sur les étudiants assidus ? Pourquoi ?
- 4- D'après vous, est-ce que les contenus au programme contribuent à cet absentéisme ? En quoi ? Comment ?
- 5- Nos méthodes et pratiques didactiques y contribuent-elles ? En quoi ? Comment ?
- 6- Nos profils d'enseignants, y contribuent-ils ? En quoi ? Comment ?
- 7- Que suggérez-vous pour relancer l'intérêt des étudiants aux enseignements ?

AUTEUR

Chérif Sini enseigne au département de français de l'université Mouloud Mammeri. Plusieurs fois auteur d'ouvrages et d'articles de revue, directeur d'ouvrages collectifs et de numéros de revue, il conduit des recherches sur les langues en Algérie: gestion, enseignement, pratiques, écriture, revitalisation, représentations, discours ...