



HAL
open science

Les étudiants francophones et l'anglais à l'université française : mission impossible?

Nicole Décuré, Elisabeth Crosnier

► To cite this version:

Nicole Décuré, Elisabeth Crosnier. Les étudiants francophones et l'anglais à l'université française : mission impossible?. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 2023, 39 (3), pp.1-19. halshs-04366859

HAL Id: halshs-04366859

<https://shs.hal.science/halshs-04366859v1>

Submitted on 29 Dec 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur

39(3) | 2023
Varia - automne 2023

Les étudiants francophones et l'anglais à l'université française : mission impossible?

Nicole Décuré et Elisabeth Crosnier



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ripes/5046>
ISSN : 2076-8427

Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

Référence électronique

Nicole Décuré et Elisabeth Crosnier, « Les étudiants francophones et l'anglais à l'université française : mission impossible? », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 39(3) | 2023, mis en ligne le 26 décembre 2023, consulté le 27 décembre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/5046>

Ce document a été généré automatiquement le 27 décembre 2023.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-SA 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Les étudiants francophones et l'anglais à l'université française : mission impossible?

Nicole Décuré et Elisabeth Crosnier

1. Introduction

- Durant notre carrière d'enseignantes d'anglais et de chercheuses en didactique à l'Université Toulouse III – Paul Sabatier (sciences et santé, ci-après UPS), nous avons constaté que certains étudiants éprouvaient de grandes difficultés dans le maniement de cette langue. Dans le secteur Lansad¹ en sciences, le niveau général est faible, entre A2 et B1². À la rentrée 2018, 44% des entrants en première année à l'UPS (2000 personnes) obtenaient un niveau A0, A1 ou A2 à l'issue d'un test eLAO. Si l'on ajoute le niveau B1, on arrive à un total de 80%. Donc, seulement 20% des étudiants ont un niveau entre B2 et C2, dont 16% en B2. Les résultats sont sensiblement les mêmes chaque année (données fournies par le Département des langues de l'UPS). Pourtant, les conditions ont été identiques pour une vaste majorité : l'anglais est leur L1 (première langue étrangère apprise), pratiquée généralement depuis la 6^e, voire le primaire pour les plus jeunes, dans des conditions semblables. Cette faiblesse peut s'expliquer de diverses façons : manque d'intérêt pour la langue, manque de motivation, préférence donnée aux matières scientifiques, mauvaises expériences dans le passé et décrochage, manque de travail. Beaucoup ne parviendront pas à atteindre le niveau B2 requis à l'issue de leurs études et continuent à négliger la langue en comptant sur le faible coefficient et la compensation avec les autres notes.
- Les choses sont un peu plus compliquées pour les étudiants étrangers provenant de pays où la langue française est une langue seconde plutôt qu'étrangère, seconde après la langue maternelle et peut-être une autre langue nationale comme l'arabe, le swahili ou le wolof : il s'agit des pays du Maghreb, de l'Afrique subsaharienne et du Sahel francophones. Nombreux dans les disciplines scientifiques, ils constituent un

échantillon représentatif pour notre travail de recherche. Leur cas est intéressant dans le sens où ils sont confrontés, à l'école, en premier lieu, à l'apprentissage de la langue française comme langue non native, puis de l'anglais qui a le statut de deuxième langue additionnelle apprise après le français (LV2 ou LV3, ou LV4, selon le nombre de langues natives). Leurs performances et leurs résultats en anglais, souvent insuffisants pour l'institution universitaire et les besoins professionnels, nous ont alertés car, cette langue étant obligatoire dans la grande majorité des formations dans notre université, à l'exclusion de tout autre langue, la note du module obligatoire de langue peut s'avérer un lourd handicap. Cette impression est corroborée par les chiffres (fournis en juillet 2020 par l'Observatoire de la vie étudiante de l'UPS pour l'année 2019-2020). La moyenne de la note d'anglais pour les étudiants français ($n = 17\,761$), toutes formations confondues, est de 12,44 sur 20. La moyenne pour les étudiants francophones est inférieure d'1,5 point, à 11,01 sur 20 ($n = 1\,636$), la plus basse étant de 7,39 sur 20 et la plus haute de 14,05 sur 20. Pour huit pays, cette moyenne est inférieure à 10.

- 3 Suite à ce constat, nous avons cherché à explorer les conditions dans lesquelles ils ont appris l'anglais, les obstacles qu'ils ont dû surmonter dans leur pays d'origine et éventuellement à cerner des paramètres spécifiques. Les questions que nous nous posons portent sur leur profil, leur passé scolaire, le statut de l'anglais dans leurs pays et leurs résultats afin de réfléchir à de possibles améliorations. Ceci nous conduira à proposer des pistes de remédiation.
- 4 Notre recherche adopte une approche de type ethnographique puisque les individus concernés ont été sollicités personnellement par le biais de questionnaires et d'entretiens afin d'aborder ce sujet de l'intérieur. Nous n'avons pas pu nous baser sur des enquêtes similaires car nos recherches bibliographiques ne nous ont pas permis d'en trouver, ce qui nous semble dommageable pour le bon déroulement des études de ces étudiants étrangers.

2. Cadre géopolitique

- 5 Les conditions linguistiques des pays de la francophonie (langues maternelles non enseignées à l'école suivies d'une scolarité dans une autre langue, conditions matérielles de l'enseignement, etc.) peuvent-elles expliquer en partie les problèmes que les étudiants rencontrent en France?
- 6 La question n'est pas nouvelle. Chevrollet et al. (1977, p. 30) la posaient déjà il y a plus de quarante ans, même si les travaux à ce sujet étaient rares. Ils s'intéressaient alors aux « aléas d'une situation transculturelle » (p. 32), aux différences entre les systèmes éducatifs sur le plan formel, le plan des contenus et le plan relationnel. Nous ne nions pas l'importance de ces facteurs mais telle n'est pas ici notre intention. Nous nous intéressons essentiellement aux conditions d'acquisition de la langue anglaise avant l'arrivée à l'université française et aux différences entre pays d'origine et pays d'accueil en ce domaine restreint.
- 7 Plusieurs études fournissent des données utiles pour mesurer la pénétration de l'anglais en Afrique francophone. En 2016, le British Council donne les résultats d'une vaste enquête sur la situation de la langue anglaise dans le monde, notamment dans les pays francophones qui nous intéressent ici, pointant que l'histoire coloniale française a freiné la motivation pour apprendre une autre lingua franca que le français (p. 9). Une

autre étude, établie par EF Education First, société suisse spécialisée dans la formation linguistique, classe les pays dont l'anglais n'est pas la langue maternelle, selon leurs compétences dans cette langue. Les tests ont été réalisés sur la base du volontariat de personnes motivées par l'apprentissage de l'anglais. En 2019, l'analyse porte sur les résultats de 2,3 millions de personnes ayant passé des tests d'anglais dans 100 pays. L'Algérie s'est trouvée à la 90^e place et le Maroc à la 76^e, ce qui les classe dans la catégorie des pays à « compétence très faible ». La Tunisie, à la 65^e place, se place dans la catégorie au-dessus à « compétence faible ». Il faut remarquer que la situation s'est améliorée en 2020 avec l'Algérie en 81^e position (mais toujours dans la catégorie « très faible »), le Maroc en 74^e et la Tunisie en 54^e, ces deux derniers pays demeurant cependant dans la catégorie « faible » (EF EPI, 2020). Les meilleurs résultats proviennent des jeunes de moins de 25 ans, et même entre 18 et 20 ans en Afrique (Fualdes, 2017).

2.1. L'Algérie

- 8 La question des langues a été, est et restera sans doute encore longtemps un enjeu politique majeur en Algérie. D'après le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, qui s'adressait à la communauté universitaire en juillet 2019, « le français ne vous mène nulle part! ». La volonté du ministère est de remplacer « progressivement » le français par l'anglais dans le cursus universitaire. Selon Abderrazak Dourari, professeur en sciences du langage, l'Algérie « [souffre] de la non-maîtrise de toutes les langues, pas seulement du français et de l'anglais » et une autre enseignante pense qu'« il faudrait une formation sérieuse de professeurs en anglais! » (Zerrouky, 2019).

2.2. Le Maroc

- 9 Le ministre de l'Éducation a souhaité établir l'anglais comme seconde langue dans l'enseignement supérieur marocain et, en 2014, il a déclaré que « le français n'est plus une langue utile, surtout pour les étudiants qui étudient les sciences ». Il a donc prévu que, dans les cinq années suivantes, les étudiants universitaires seraient tenus de passer certains de leurs tests en anglais (Lyoumi, 2016).
- 10 L'anglais gagne du terrain au Maroc. La loi-cadre de 2014 (avec une mise en place en 2018-2019) prévoit, en plus des deux langues locales obligatoires (l'arabe et l'amazighe), deux langues étrangères également obligatoires (A.S., 2018). Une alternance linguistique doit permettre d'enseigner certains modules dans une langue étrangère. La sociolinguiste Karima Ziamari explique que comme les étudiants ne maîtrisent pas bien le français, ils vont vers l'anglais qui est plus facile, plus neutre et moins associé à une élite (Ollivier, 2019). L'anglais est de plus en plus présent au Maroc; toutefois le français reste la langue étrangère dominante.

2.3. La Tunisie

- 11 Le français en Tunisie a un statut particulier. Il est la deuxième langue la plus parlée, après l'arabe. Il est considéré comme « langue vivante étrangère à statut privilégié » et demeure l'unique langue d'enseignement dans le secondaire, pour les matières

scientifiques et techniques. En 2016, le ministre de l'Éducation a projeté de le remplacer par l'anglais comme deuxième langue officielle dans les établissements scolaires. Cette relégation du français pose une difficulté de taille, selon Develey (2016) : comment se passer d'une langue qui existe depuis plus d'un siècle en Tunisie et qui reste aujourd'hui parlée par plus des deux tiers des habitants?

2.4. L'Afrique subsaharienne francophone

- 12 L'enseignement commence dans la langue que les élèves parlent à la maison, celle qui est appelée « langue nationale » ou langue locale, puis il passe très rapidement au français qui devient la langue écrite prédominante. Cependant à peine 25 % (voire moins) de la population générale le parle.
- 13 L'anglais s'installe de plus en plus dans les écoles francophones d'Afrique afin de permettre le développement et l'ouverture vers le monde en offrant aux jeunes le maximum d'atouts. On doit parler anglais dès qu'on sort de la « case de sa mère » (Mateso, 2017) et le phénomène de l'anglicisation est appelé à se généraliser. Le Bénin a promu l'anglais comme langue d'éducation aux côtés du français et des langues nationales en 2003. Pour ces dernières, l'article 8 précise que « l'État doit promouvoir les recherches en vue de l'élaboration des instruments pédagogiques pour l'enseignement des langues nationales aux niveaux maternel, primaire, secondaire et supérieur ». D'autres pays ont adopté des politiques similaires à partir de 2010.
- 14 Dans la plupart des pays, l'anglais est enseigné au collège; ainsi, tout élève scolarisé à partir de ce niveau-là a la possibilité de l'apprendre. Toutefois, la connaissance de l'anglais n'est pas vraiment répandue dans les huit pays de l'Afrique de l'Ouest francophone. C'est en vue des études à l'étranger dans le cadre de la mobilité de l'enseignement supérieur qu'il est le plus utilisé.

2.5. Les îles

- 15 En 2007, lors d'un changement de constitution, Madagascar adopte l'anglais comme langue officielle aux côtés du malgache et du français afin de développer les relations commerciales avec les pays anglophones. Cette clause est supprimée en 2010 (Leclerc, 2016b). Seulement un quart de la population « se débrouille » en français dans un pays où le taux d'analphabétisme est élevé. Le français L2 est introduit dès le primaire. Il est une langue d'enseignement dans le secondaire et dans le supérieur.
- 16 L'école à Haïti est bilingue, avec deux langues officielles, le créole basé sur le français et le français. Seule l'élite (10 %) parle le français. L'anglais comme langue additionnelle est enseigné dans la plupart des établissements (Baker et Riches, 2017). La diaspora haïtienne vivant aux États-Unis (deux millions) contribue au développement de l'anglais qui devient la langue de la promotion sociale (Jean, 2020).
- 17 Le français est la langue officielle de l'Union des Comores (trois îles autonomes plus Mayotte, restée française) avec le shikomor (comorien) et l'arabe (cette dernière utilisée pour la religion mais non dans la vie courante). Le français est enseigné dès le primaire (Leclerc, 2016a).
- 18 Selon le pays d'origine, les situations sont diverses mais il semble que, vers le milieu des années 2010, en Afrique francophone (Maghreb inclus), un changement de politique

linguistique ait eu lieu visant à développer l'apprentissage de l'anglais à des fins politico-économiques : rejet de la Françafrique, traces de colonisation persistantes, désir de s'affranchir du passé et d'aller vers la « modernité », recherche de nouveaux marchés et de nouveaux partenaires, mondialisation, ce qui implique l'usage de l'anglais. Mais, s'il est indéniable que celui-ci fait une percée dans le domaine éducatif, il n'est pas encore parvenu à détrôner le français qui demeure la langue de l'enseignement, surtout supérieur. Il demeure une langue apprise après deux autres langues étrangères ou plus. Il est peu présent dans la société en dehors des salles de classe. Son enseignement rencontre de multiples problèmes qui freinent son développement. Beaucoup reste à faire pour améliorer son apprentissage et les changements sont trop récents pour avoir pu porter leurs fruits.

- 19 Rappelons enfin que les étudiants concernés ici ont effectué leur scolarité au collège et au lycée entre 2000 et 2015, c'est-à-dire avant ces nouvelles orientations.

3. Méthodologie

- 20 Dans un premier temps, nous avons élaboré un questionnaire pilote sur feuille qui a été distribué aux étudiants ayant fréquenté les Restos du cœur pendant le premier confinement. Un taux de retour très satisfaisant (73 sur 73) ainsi que les conversations échangées avec ces étudiants, nous ont permis de créer un second questionnaire, modifié, avec Google Forms. Il a d'abord été distribué via le Facebook institutionnel à tous les étudiants en faisant explicitement appel aux étrangers. Le retour a été plus que décevant, quasiment nul : 14 réponses seulement de 12 pays différents, donc inexploitable. Parallèlement, le questionnaire a été saisi dans LimeSurvey pour faciliter l'accès aux services de l'Université. Il devait être envoyé à tous les étudiants de master en faisant une fois de plus explicitement appel aux étudiants étrangers uniquement. Le confinement est survenu à temps car, ceux-ci ayant été sondés par l'université pour évaluer leurs conditions de vie dans cette période difficile pour un grand nombre, il nous a été possible de profiter de cette liste d'adresses électroniques pour envoyer notre questionnaire aux 4501 personnes concernées, de la première à la dernière année. Le retour a été important. Sur les 574 étudiants ayant ouvert le questionnaire, 294 l'ont rempli en entier, ou avec suffisamment de réponses. À partir de ces résultats – 69 nationalités hétérogènes empêchant toute généralisation – nous avons extrait les réponses des 194 étudiants considérés comme francophones, car un Anglais ou un Canadien a peu de points communs dans son apprentissage de l'anglais avec un Chinois ou un Iranien, certains arrivant sans connaître un mot de français. Les francophones ayant effectué une grande partie de leurs études en français, du primaire au supérieur, constituent donc notre corpus.
- 21 Les questions étaient à la fois d'ordre quantitatif et qualitatif. Les répondants, dans l'ensemble, se sont donnés la peine de formuler des commentaires. Certains sont peu développés ou ambigus mais ils sont une richesse. Beaucoup nous ont laissé leurs coordonnées pour des entretiens et nous avons pu en effectuer une dizaine. Nous nous sommes également entretenues avec un formateur en anglais sénégalais (Ndiaye, 2020).

4. Résultats

22 Nous pouvons avancer que les résultats obtenus pour l'UPS pourraient se retrouver dans toutes les universités françaises de même type (Lansad-Sciences) et que l'étude de cas que nous présentons ici est vraisemblablement généralisable : pourcentages d'étudiants étrangers, répartition par nationalité et conditions d'apprentissage de l'anglais similaires (Campus France, 2019 ; Brudermann et al., 2016). Notre propre connaissance du milieu nous donne aussi à penser que les modalités d'enseignement de l'anglais se ressemblent.

4.1. Pays, sexe, âge

23 Il y avait 4501 étudiants étrangers inscrits à l'UPS en 2020, soit un peu plus de 11 % de la population étudiante totale. 132 nationalités (y compris la France) sont répertoriées. Les pays francophones représentent 52 % du total.

24 Pour les besoins de cette enquête, nous avons éliminé les pays tels que la Suisse, la Belgique, le Luxembourg et l'Andorre où le français est une langue « de la maison » et non une langue étrangère. Il reste alors 2136 étudiants répartis sur 22 pays francophones ou majoritairement francophones (c'est-à-dire où le français est soit une langue officielle, soit une langue parlée dans des contextes éducatif, politique ou d'affaires) sur les 54 pays membres recensés en 2018 par l'Organisation internationale de la francophonie (OIF), tous en Afrique excepté Haïti.

25 Ont répondu à notre enquête 267 étudiants (194 en ligne et 73 sur papier) provenant de ces 22 pays : Bénin (2), Burkina Faso (5), Burundi (1), Cameroun (6; huit provinces sur dix sont francophones, deux anglophones), Comores (2), Congo-Kinshasa et Congo-Brazzaville (8), Côte d'Ivoire (7), Gabon (2), Guinée (11), Haïti (4), Madagascar (9), Mali (2), Maroc (67), Mauritanie (1), Niger (4), République centrafricaine (1), Sénégal (21), Tchad (6), Togo (4) et Tunisie (23), auxquels il convient d'ajouter l'Algérie (82), le plus gros contingent mais qui n'appartient pas à l'OIF. Les pays les plus représentés, dans la population générale comme dans notre enquête, sont les pays du Maghreb et le Sénégal, pour des raisons évidentes de proximité linguistique dues à la colonisation, le Sénégal étant, par ailleurs, le pays d'Afrique qui recense le plus grand nombre d'étudiants à l'étranger, et en premier en France (Fall, 2010).

Tableau 1. Effectifs d'étudiants des quatre principaux pays à l'UPS et réponses au questionnaire

Pays	Nb total à l'UPS	% population étrangère	Nb questionnaires remplis	% répondants
Algérie	524	24,5 %	82	15 %
Maroc	538	25 %	67	12,5 %
Sénégal	137	6 %	21	15 %
Tunisie	227	10,5 %	23	10 %

- 26 Entre 10 et 15 % d'étudiants des quatre principaux pays ont répondu au questionnaire, par conséquent, nous pouvons dire que notre échantillon est représentatif.
- 27 L'âge moyen est de 23,5 ans (de 18 à 34 ans) et 126 étudiants ont 24 ans et plus. Cette présence d'une moitié d'étudiants en fin d'études et en spécialisation, notamment dans les domaines de la santé (médecine, pharmacie) explique la moyenne d'âge assez élevée. Il y a quasiment parité entre les femmes et les hommes, en général et quel que soit le pays.

4.2. Scolarité

- 28 À très peu d'exceptions près, le pays d'origine et le pays de l'école primaire sont identiques. Moins de 5 % ont changé, suivant leurs parents vraisemblablement. La langue de l'école primaire joue un rôle déterminant dans la scolarité. En Afrique subsaharienne c'est le français. Au Maghreb, c'est d'abord l'arabe en primaire, avec déjà du français en Algérie et au Maroc. Les études secondaires s'effectuent presque toujours dans le même pays. Au Maghreb, à ce niveau d'études, l'importance du français augmente, l'arabe est en régression, l'anglais apparaît. Dans les autres pays d'Afrique, la scolarité continue à 100 % en français et personne ne mentionne l'anglais.

4.3. Les études en France

- 29 Presque la moitié des étudiants étrangers francophones a quitté son pays après le baccalauréat et arrive en L1 (DUT³ compris). L'autre moitié arrive en L3, M1 et M2 confondus. Ensuite vient PACES (médecine). Ces proportions ne sont pas le reflet de la population globale. À l'UPS, les francophones étant majoritaires parmi les étrangers, leurs difficultés en anglais sont à prendre en considération puisqu'elles sont probablement, en partie, dues à la francophonie.
- 30 La L1 est l'année où il y a le moins d'étrangers (12 %, dont 45 % de francophones). En L2 et L3, c'est un peu plus. Les M1-M2 étrangers forment à peu près un quart des effectifs, dont les deux tiers de francophones. Les étrangers forment plus du tiers des effectifs en doctorat, mais il n'y en a même pas 10 % chez les francophones.

4.4. Apprentissage des langues étrangères

- 31 Pour le français, le nombre d'années d'étude est élevé, ce qui est normal vu son importance en primaire. Assez logiquement, plus de la moitié de la cohorte (137) considère le français comme la première langue étrangère apprise à l'école. Mais 109 citent l'anglais, ce qui implique que le français n'est pas perçu comme une langue étrangère par ces personnes. En tous les cas, nous ne pouvons qu'émettre l'hypothèse que la notion de langue « étrangère » est floue. Ndiaye (2020) hésite d'ailleurs à employer ce mot pour le français et répète le terme de « langue officielle ». Pour l'anglais, le nombre d'années est variable.
- 32 Si l'on en croit les déclarations en ligne, 38,5 % ont fait six ans d'anglais et 46 % entre trois et quatre ans. De là peut venir une partie des difficultés. Il y a un écart important entre ce nombre d'années déclaré et le nombre d'heures officiel : les élèves devraient commencer l'anglais en 6^e (British Council).

Tableau 2. Nombre d'années d'anglais du primaire au supérieur

Nb d'années d'anglais	Primaire	Secondaire	Supérieur
0	82	6	24
1	9	2	20
2	12	5	30
3	6	31	31
4	8	22	9
5	10	2	9
6	12	44	2

- 33 Les pays d'Afrique de l'Ouest francophone ont des politiques différentes en ce qui concerne les classes à partir desquelles l'anglais devrait être enseigné : première année du collège (12-13 ans) ou première année du lycée (18-19 ans). Le nombre d'heures de cours attribué à l'anglais varie considérablement d'un pays à l'autre, allant de 1080 heures pendant sept ans pour les élèves de la série littéraire au Sénégal, à 375 heures sur six ans pour les élèves de la série Sciences Biologiques et Sciences Exactes au Mali. Cette allocation d'heures de cours s'applique lorsque tout est « normal », ce qui est loin d'être toujours le cas. Pour diverses raisons, le nombre d'heures normalement attribuées à l'anglais n'est pas vraiment respecté : absentéisme des professeurs, interruption prématurée de l'année scolaire, absence totale d'enseignant d'anglais pendant une année, ouverture d'école sans recrutement, difficultés de recruter des enseignants d'anglais, même non qualifiés. Au Sénégal, par exemple, le déficit en enseignants dans les années 2000, à cause notamment de la création de collèges de proximité dans les petites villes et les gros villages, a conduit à un recrutement massif de bivalents juste après le baccalauréat. Ces personnes manquent non seulement de compétences dans la matière enseignée (et n'ont pas, non plus, pu séjourner dans des pays de langue anglaise) mais manquent aussi de motivation, de vocation bien qu'ils bénéficient d'un suivi de formation et de conseil. Normalement, le recrutement devrait s'effectuer sur concours à la fin de la licence ou de la maîtrise et ce sont ces enseignants que l'on trouve dans les lycées (Ndiaye, 2020). À ceci s'ajoute l'absentéisme des élèves. Il en résulte que l'exposition d'un élève à l'anglais pendant la scolarité peut être réduite (Coleman, 2013, p. 204-205).

4.5. L'anglais en question(s)

4.5.1. Le niveau

- 34 Puisque nous avons axé notre étude sur une population d'étudiants apparemment confrontée à un certain nombre d'obstacles, nous leur avons d'abord demandé de se

classer par niveau. Les résultats sont quasiment identiques pour les femmes et les hommes à tous les niveaux.

Tableau 3. Auto-déclaration de niveau (femmes et hommes)

Niveau des hommes	Nb	%	Niveau des femmes	Nb	%
avancé (C1-C2)	37	28,68	avancé (C1-C2)	39	28,06
intermédiaire (B1-B2)	62	48,06	intermédiaire (B1-B2)	67	48,20
débutant (A1-A2)	25	19,38	débutant (A1-A2)	24	17,27
je n'avais jamais fait d'anglais	5	3,88	je n'avais jamais fait d'anglais	9	6,47

- 35 L'Afrique paraît plus en difficulté que le Maghreb : il y a beaucoup de débutants et de personnes n'ayant jamais fait d'anglais, peu déclarant un niveau avancé. En Algérie aussi, le taux de débutants est assez élevé.

Tableau 4. Auto-déclaration de niveau (global)

Niveau	Algérie	%	Maroc	%	Sénégal	%	Tunisie	%	Autres	%
Jamais	1	1,22	0	0,00	0	0,00	0	0,00	6	7,79
Débutant (A1-2)	13	15,85	4	5,97	5	25,00	0	0,00	17	22,08
Intermédiaire (B1-2)	29	35,37	25	37,31	9	45,00	10	43,48	30	38,96
Avancé (C1-2)	13	15,85	12	17,91	1	5,00	4	17,39	3	3,90
SR	26	31,71	26	38,81	5	25,00	9	39,13	21	27,27
Total	82		67		20		23		77	

- 36 L'âge moyen de celles et ceux qui se disent débutants ou n'ayant jamais fait d'anglais est de 25 ans tandis que celui des avancés est de 21,5. On remarque aussi que parmi les sept personnes qui n'ont jamais fait d'anglais, cinq se trouvent dans des disciplines médicales, toutes ont plus de 24 ans, trois ont 30 ans et plus. L'un vient d'Algérie et les six autres de divers pays africains. Il semblerait donc que le niveau d'anglais se soit amélioré au cours des dernières années, ce qui correspondrait aux nouvelles dispositions mentionnées *supra*. Les non-réponses sont nombreuses et entre 35 et 45 % ne se compromettent pas en se déclarant intermédiaires. La nomenclature du CECRL n'est peut-être pas très connue et/ou ils n'ont jamais passé de test de niveau.
- 37 Ensuite, nous nous sommes intéressées à leurs difficultés par type de compétences. Nous avons obtenu les résultats suivants sur le questionnaire en ligne.

Tableau 5. Difficulté des activités en anglais

Niveau	Lire	Écrire	Écouter	Parler	Converser
<i>Facile</i>	76	57	45	34	32
<i>Moyennement difficile</i>	43	59	49	59	53
<i>Très difficile</i>	3	8	29	31	37
Total	122	124	123	124	122

(Note : « Converser » ne figurait pas dans le questionnaire papier)

- 38 Les résultats sont identiques sur les 68 questionnaires papier. Ce qui surprend dans ces chiffres, c'est que l'écriture semble moins problématique alors que les tâches écrites à effectuer dans une langue étrangère sont généralement « redoutables ». En réalité, elles paraissent limitées, voire réduites au minimum. La seule activité d'écriture réalisée par celles et ceux que nous avons pu interroger est la version écrite de leur présentation orale. Et il y a fort à parier qu'ils l'ont écrite en français et traduite avec Deepl ou Google. Enfin, si 101 étudiants sur 267 se sentent bien dans leur groupe à l'UPS, il y en a tout de même 65 (un quart) pour lesquels ce n'est pas le cas. 40 déclarent leur groupe trop fort et 38 trop faible. Mais cette notion d'être bien dans son groupe n'a pas forcément de rapport avec le niveau de celui-ci : 14 se disent bien dans leur groupe... qui est cependant trop fort. Les répondants en difficulté trouvent parfois de l'aide chez leurs enseignants, bien plus que chez leurs camarades de classe, ce qui signifie probablement une absence d'esprit collectif. Le travail de groupe est généralisé en science, mais peut-être moins en langue, surtout si les tâches à effectuer sont de nature individuelle. On remarque/regrette également que ceux qui ont fait peu ou pas d'anglais ont de la peine à suivre les cours obligatoires et ne suivent pas, non plus, les cours de remédiation.

4.5.2. Les activités en classe

- 39 Les réponses dans les questionnaires sont nombreuses concernant les activités effectuées en classe dans le pays d'origine et la satisfaction des apprenants à ce sujet. Parmi les points forts de l'apprentissage, 45 personnes ont mentionné spontanément l'acquisition des bases (grammaire, conjugaison, vocabulaire, prononciation), lesquelles leur ont permis d'avoir un bagage afin de continuer à l'université. Une majorité d'étudiants trouve que, dans leur pays, l'équilibre entre l'oral et l'écrit a été respecté dans tous les cycles d'enseignement, avec plutôt davantage d'écrit que d'oral dans le primaire et le secondaire. Cependant, 51 commentaires déplorent le manque de pratique orale (parole et écoute). Deux autres études confirment l'absence d'oral et la prédominance des exercices de lecture et d'écriture (British Council, 2016; Coleman, 2013 : Partie 9). Lorsque l'activité orale est présente, la participation n'est pas spontanée : on voit que deux étudiants sur trois ne parlaient dans leurs pays que lorsqu'on les interrogeait (ce qui n'est pas fondamentalement différent de la situation en France). Les remarques portent également sur la difficulté de s'exprimer, dont une intéressante, parce que rarement formulée, sur la peur : « J'avais peur de mon

enseignant, cela a créé une barrière pour moi dans l'apprentissage de la langue » (CON. 525). Ndiaye (2020) confirme que nombre d'enseignants inexpérimentés recourent à l'intimidation pour se donner une contenance et l'illusion de maîtriser leur classe. Sans aller jusqu'à terroriser les élèves, il est certain qu'en Afrique, pour des raisons culturelles de respect de l'enseignant et de la discipline, une classe de 80 reste parfaitement silencieuse. Ajoutons à cela la crainte de certains enseignants que leur classe ne soit trop bruyante si l'on y pratique des activités orales de groupe. La règle devient ainsi, soit « J'apprécie mon maître, j'aime sa discipline », soit « Il m'intimide, je déteste ce qu'il fait » (Ndiaye, 2020).

- 40 En France, l'importance accordée à l'oral (parole et écoute) et aux moyens audio-visuels (audio et vidéo) est appréciée par les répondants. Il en va de même concernant une plus grande diversité d'approches pédagogiques et le fait d'établir un lien entre anglais et besoins professionnels. L'oral à l'université est reconnu par la majorité comme une activité très positive compensant le manque de pratique dans leur pays. Comme, au contraire, le travail à l'écrit était plus généralisé, c'est peut-être la raison pour laquelle ils ne perçoivent pas de difficulté, surtout si les tâches sont réduites (voir *supra*).

4.5.3. Les activités hors classe

- 41 Une grande majorité de nos répondants ne faisait et ne fait toujours pas d'activités liées à l'anglais en dehors de la classe malgré la généralisation de l'usage des téléphones intelligents, lesquels ne sont pas utilisés pour améliorer l'anglais, d'autant plus que tout ce qui est susceptible de les intéresser est accessible en français (Ndiaye, 2020). Le maximum, c'est l'usage de la télévision et des vidéos (moins de la moitié) et Internet (la moitié). Les contacts avec les anglophones sont rares. Une fois arrivés en France, ces étudiants, ont à leur disposition du matériel informatique et des outils numériques (salles multimédia, bibliothèques, etc.) mais ils n'en profitent pas. Il en est de même pour le Centre de ressources ou les cours de remédiation sont peu fréquentés (manque de temps, manque d'incitation de la part des enseignants, méconnaissance de son existence, horaires incompatibles ou trop restreints, cours pleins, etc.). Un Algérien considère que l'on n'a pas besoin de l'école pour apprendre une langue : « Tout est disponible de nos jours avec YouTube et les réseaux sociaux. Il faut juste avoir la motivation et le travail personnel » (ALG.131). Cette belle volonté n'est, hélas, pas l'apanage du commun des mortels.

4.5.4. Les ressources matérielles

- 42 La question des moyens matériels, des outils, utilisés en classe et à l'extérieur, dans les pays du Maghreb et de l'Afrique subsaharienne est particulièrement cruciale. Les livres sont rares et l'enseignant est la seule ressource, surtout en milieu rural (Coleman, 2013 : 198). L'utilisation d'un manuel est la ressource prépondérante dans le secondaire, comme en France d'ailleurs. Les autres outils (audio, vidéo, Internet, TV) sont quasiment absents. Le manuel disparaît dans le supérieur au profit d'autres textes et de documents audio et surtout vidéo. Les commentaires des étudiants à ce sujet confirment ce manque de diversité d'approches. Il faut rappeler que ces derniers ne possèdent pas tous un ordinateur et l'accès à l'internet n'est pas généralisé dans ces pays. La Banque mondiale évoque une moyenne de 22 % d'internautes (essentiellement par téléphone) en Afrique subsaharienne en 2019, contre 55 % en Afrique du Nord et au

Moyen-Orient, pour une moyenne mondiale de 49 %, contre 81 % en Europe et 77 % en Amérique du Nord (Cessou, 2019).

4.5.5. Les ressources humaines

- 43 Il y a très peu d'avis clairement négatifs concernant les enseignants d'anglais dans les pays d'origine, sans doute parce qu'on critique difficilement son propre pays quand on est à l'étranger. Il s'agit des enseignants à tous les niveaux, mais majoritairement dans le primaire et le secondaire. Comme toujours dans ces cas, les avis divergent. Presque la moitié émet un jugement favorable. Certains sont très positifs : « Ils sont excellents et font bien leur métier » (GUI.139) et d'autres légèrement critiques : « Ils sont compétents mais devraient améliorer les méthodes d'apprentissage » (COT.554). Les commentaires sont indulgents, car on comprend combien ce travail est difficile : « Ils sont très professionnels malgré le nombre limité des heures d'enseignement et le nombre élevé des élèves dans une classe. Ils arrivent à nous enseigner les bases » (ALG.207) ou « Ils se débrouillent comme ils peuvent avec les moyens qu'ils ont. Ce qui n'est pas évident donc ils sont à féliciter, même si après on est incapable de parler correctement l'anglais » (TOG.319). Il y a aussi des remarques négatives : les professeurs sont médiocres, absents, ont une mauvaise pédagogie et leurs cours sont ennuyeux. Un déficit de formation chez certains enseignants peut expliquer les difficultés ressenties (voir *supra*, Ndiaye 2020).
- 44 Dans nos questionnaires, les étudiants étaient également invités à donner leur avis sur les enseignants de l'université en France, ce qui est un sujet tabou dans ce pays. Beaucoup d'entre eux ont expérimenté les deux systèmes au niveau de l'enseignement supérieur. Il nous importait de savoir comment le travail des enseignants de l'UPS était ressenti. La moitié des remarques sont positives : « bons », « bien », « compétents ». On remarque leur « motivation », leur « disponibilité », leur « gentillesse ». On apprécie la diversité de leurs approches pédagogiques mais on regrette que certains parlent trop français : « C'est à nous étudiants de faire l'effort et non l'inverse » (ALG.13). L'approbation n'est cependant pas unanime : « Pas toujours au top » (MAD.228), « Certains sont bien et d'autres non » (MAD.373), « Bons mais ils ont parfois du mal à transmettre l'envie d'apprendre l'anglais aux étudiants » (ALG.469), « Mauvais enseignants, par exemple, pour les examens ils demandent des expressions écrites en dehors de notre domaine d'études » (MAR.334). Ce n'est pas forcément les enseignants qui sont critiqués, mais le cours, « trop basique » (MAR.174), « Les enseignants sont bien mais le programme est trop faible » (TUN.541). Notons cependant que ces remarques ne sont pas l'apanage des étudiants étrangers : les étudiants français peuvent faire des commentaires semblables.

4.5.6. L'environnement

- 45 Le contexte et les conditions de l'enseignement de l'anglais sont plus ou moins favorables.
- 46 Le statut de la langue anglaise varie d'un pays francophone à l'autre ainsi que la perception que les étudiants et leur milieu familial en ont. Une Marocaine (MAR.45) pense que tout va bien. Vingt-trois personnes mentionnent l'utilité/l'obligation de l'anglais pour les études et le travail, rejoignant Spaëth (2010, p. 5) pour qui « les langues constituent des enjeux de promotion, de pouvoir et de contrôle ». On

remarque, dans ces commentaires, l'importance croissante que prend l'anglais par rapport au français, ce qui correspond bien à la situation sur le terrain (voir cadre géopolitique *supra*) : « Dernièrement mon pays considère l'anglais comme une langue importante et internationale. Il sera peut-être la deuxième langue à apprendre après l'arabe » (ALG.543). Un commentaire pointe le statut plus neutre de la langue anglaise : « une langue étrangère dénuée de tout préjugé contrairement au français où le poids colonial influence la manière dont la langue est perçue » (ALG.419) ou « Mieux vu que le français par certains conservateurs du fait du contexte historique du colonialisme » (ALG.13).

- 47 Selon un étudiant (MAR.48), les Marocains sont conscients que l'anglais doit remplacer le français pour booster leur carrière et éviter de se limiter aux pays francophones, mais le coût des études dans les pays anglo-saxons est trop élevé et le français reste indispensable pour trouver un emploi par la suite. Un étudiant algérien (ALG.150) souhaite que tous les cours (et pas seulement les cours d'anglais) se fassent en anglais depuis la L1 puisqu'on pratique déjà le français par ailleurs : « Pourquoi vous restez faire des cours en français alors que c'est votre langue maternelle? »
- 48 Le contexte familial et l'accès à un enseignement privé jouent partiellement un rôle sur la discrimination concernant le niveau de langue. Plusieurs personnes ont mentionné l'existence de centres de langues privés (Berlitz, le British Council) dans lesquels les familles les plus aisées peuvent enrôler leurs enfants qui ont alors accès à de meilleures conditions d'apprentissage (ALG.194, MAR.45).
- 49 En revanche, le nombre de commentaires signalant le manque d'exposition à l'anglais et son usage limité en raison de la francophonie est élevé. Une trentaine pense que l'anglais est une langue négligée, optionnelle, voire inutile et « sans avenir » : « Dans la vie normale, on ne s'y intéresse pas vraiment, c'est uniquement dans le cadre des études ou du travail qu'on lui donne une importance (et ça varie selon les domaines) » (ALG.367). On regrette le manque de contacts pour parler anglais (« Il n'y a pas vraiment d'espaces pour pratiquer ou s'améliorer », ALG.150) – la langue est peu utilisée en dehors de l'école – et le manque d'importance accordée à cette langue dans le pays : « Très peu d'importance accordée à l'anglais en Algérie par rapport au français, donc professeurs peu compétents » (ALG.345), « On n'utilise pas trop l'anglais dans la vie quotidienne. Il n'est pas utile » (MAR.122 et TUN. 558). Un Sénégalais (SEN. 375) rappelle que la communication quotidienne se fait en langue locale et que le français est la langue pour les études, ce qui explique qu'il est difficile d'améliorer des compétences en anglais oral. Il est aussi noté le manque d'heures, les effectifs élevés, le niveau bas, le coefficient faible ou bien encore des horaires peu appropriés.
- 50 D'après le British Council (2016), une grande majorité d'élèves (79 à 84 %) a reconnu que l'anglais avait une grande ou une très grande importance pour les activités et objectifs suivants : étudier dans des universités étrangères; communiquer avec des étrangers dans leur propre pays et y faire des études universitaires; obtenir un emploi à l'étranger; être admis à passer en classe supérieure à l'école. En revanche, l'anglais est considéré comme peu important pour les loisirs et du point de vue social car il est largement absent de la vie quotidienne de la plupart des jeunes de la région, d'autant plus dans les zones rurales. Il en est de même pour Internet et les chaînes de télévision qui fonctionnent en français. On voit clairement que son usage est considéré comme essentiel pour l'avenir professionnel, en matière d'éducation et d'emploi mais peu dans la vie de tous les jours.

- 51 Malgré les obstacles, la motivation pour apprendre l'anglais, et surtout le parler, est forte chez les étudiants interrogés : deux tiers se déclarent « tout à fait motivés ». Ils admettent qu'il est indispensable pour leur carrière et ils sont favorables à l'obligation de l'étudier dans cette université. Cependant, certains reconnaissent qu'ils ne travaillent pas suffisamment ou ne se donnent pas les moyens d'améliorer leur niveau. Un étudiant interrogé personnellement (ALG.2) déclare qu'il n'a pas fait suffisamment d'efforts mais que... l'an prochain il s'y mettra, il fera une formation en anglais. La motivation est une chose, le passage à l'acte une autre.

5. Discussion et conclusion

- 52 Le but ici n'est pas de critiquer l'enseignement en Afrique dans ce qui serait une posture (post)coloniale, bien au contraire. Une répondante a pu le ressentir de cette façon » [En] Tunisie on a un meilleur niveau d'anglais que celui en France, que ce soit dans la prononciation ou dans l'expression, donc arrêtez de vous prendre pour je ne sais qui ».
- 53 Comme elle a pu le faire dans les années 50 avec des travailleurs non qualifiés, la France (tout au moins l'UPS) accueille des étudiants étrangers afin de permettre le fonctionnement de certains masters pour lesquels un seuil critique d'inscriptions est imposé. Mais si, pour faire nombre, l'on accepte des étudiants qui ne remplissent pas les critères retenus, en particulier en langues (cela vaut d'ailleurs aussi pour nombre d'étudiants français), on les met en difficulté.
- 54 La langue à l'université est pour (presque) tous le français. Ceci met-il pour autant les étudiants sur un pied d'égalité avec les Français? Hélas, non. Pour ces étudiants étrangers, il s'agit de leur deuxième, voire troisième langue. La langue maternelle peut être une langue berbère ou d'autres langues africaines. Si dans l'Afrique subsaharienne on commence le français dès le primaire, ce n'est pas le cas au Maghreb. La maîtrise du français n'est pas assurée, celle de l'anglais encore moins. On pourrait arguer que la maîtrise du français n'est pas non plus garantie chez les étudiants français mais cela ne se manifeste pas de la même façon. Les étudiants étrangers arrivent à l'université avec plusieurs handicaps : déracinement, discrimination sociale voire raciale, conditions de vie, problèmes linguistiques. Ne faudrait-il pas mettre en place des stratégies leur assurant une meilleure égalité des chances?
- 55 Nous pouvons rejoindre Chevrollet et al. (1977) dans leur conclusion : « [P]ar l'occasion qu'ils provoquent d'une réflexion critique sur l'institution et la politique universitaires, les étudiants étrangers permettent de montrer la nécessité de profonds changements. Moins qu'à une accumulation de connaissances, qui reste stérile si beaucoup ne peuvent en prendre leur part, c'est à un approfondissement gnoséologique et éducatif que se voit désormais conviée l'université contemporaine, dans le cadre de ses nouvelles missions de formation. »
- 56 Cette conclusion, vieille de presque un demi-siècle, reste valable aujourd'hui.
- 57 Nous adoptons la perspective de Martel (1997, p. 244) selon laquelle la didactique des LS/E (langues secondes et étrangères) doit acquérir le « statut de discipline d'intervention ». Il faut éviter de traiter toute une promotion de la même manière et trouver des solutions qui ne pénalisent pas et ne découragent pas ces étudiants pour

leur donner davantage de chances sur le marché de l'emploi. L'interventionnisme peut revêtir plusieurs formes.

5.1. Mise à niveau en anglais

- 58 Certains étudiants interviewés savaient, avant de venir en France, que leur niveau d'anglais était faible mais leur motivation pour effectuer leurs études ici était forte, soit pour viser une qualification particulière, soit en raison de la qualité des études à l'université française.
- 59 Il semble que certains de ces étudiants africains aient besoin d'une aide spécifique pour tenter de s'approcher du niveau B2 requis (en principe). Mais ils ne sont pas les seuls dans ce cas et, si l'on doit envisager un dispositif de remise à niveau, il faut impérativement y inclure tous les étudiants natifs de France et les non-francophones qui sont aussi en grande détresse. Les raisons sont plus ou moins identiques : enseignants absents et non remplacés, peu motivés, peu motivants, peu pédagogues, effectifs élevés, mauvais départ jamais rattrapé, anglais démarré en LV2, manque de motivation, manque de contact avec la langue anglaise, stéréotypes négatifs sur les Anglo-saxons, mépris pour les matières « littéraires », concentration des efforts sur les matières à fort coefficient, peur de la faute, etc.
- 60 Un étudiant marocain tente d'expliquer comment il ressent l'attitude des étudiants français vis-à-vis de l'anglais : ceux-ci voient les cours d'anglais comme une « corvée » et pas comme quelque chose d'utile, une « matière que l'on étudie à l'école » sans lien avec la vie quotidienne et la culture, et inutile pour qui ne compte pas quitter la France (MAR.45).
- 61 Un pourcentage non négligeable d'étudiants français a encore un niveau A1 ou A2 après sept ans ou plus d'anglais. L'université n'est pas conçue pour aider ces personnes à rattraper leur retard : volume horaire faible, de plus en plus faible (voire inexistant dans nombre de formations), corps enseignant en majorité composé de vacataires (donc coordination problématique), enseignants peu motivés, secteur Lansad peu ou mal considéré avec des moyens faibles, manque d'enseignants-chercheurs et donc de recherche en didactique des langues pour ces publics spécifiques. On veut traiter les étudiants d'un même diplôme de la même façon mais, en langues, c'est contre-productif : tout le monde n'a pas le même niveau, donc les mêmes besoins. On mélange dans un même groupe des étudiants C1-C2 qui n'ont pas besoin de cours d'anglais et des quasi-débutants qui n'arrivent pas à suivre. L'égalitarisme, s'il est bon dans son principe, en pratique, dans ce domaine particulier, est une erreur, un gâchis généralisé : perte de temps et d'énergie pour beaucoup, risque de découragement, argent mal dépensé, etc.

5.2. Enseignement modulable

- 62 Il faudrait remplacer le cours obligatoire d'anglais par un cours obligatoire de remédiation pour les étudiants en détresse, quelle que soit leur origine, augmenter le volume horaire afin d'avoir une chance de progression et que ce soit la note finale de ce module qui soit retenue. Ceci peut se réaliser avec des stages intensifs aux moments « creux » de l'année universitaire, ou des volumes hebdomadaires conséquents à des

heures dédiées, sans tenir compte des formations auxquelles les étudiants appartiennent.

- 63 On pourrait ajouter à ces heures contraintes une mise à disposition de parcours d'auto-formation guidée, avec évaluation intégrée dans la note, et des formes de tutorat individualisé. Parallèlement, pour pouvoir financer cette prise en charge, on pourrait dispenser de cours d'anglais tous les étudiants ayant déjà atteint le niveau B2 et/ou leur proposer une autre langue vivante.
- 64 Au pire, on devrait pouvoir proposer aux étudiants arrivant en master avec un niveau A1 et qui ne pourront pas rattraper leur retard avec les 24 heures (ou moins) annuelles d'anglais dans le cours standard, de valider leur note de langue en FLE puisque c'est leur LV1. Cependant, cette solution ne reçoit pas l'agrément des étudiants que nous avons interrogés car ils pensent que l'anglais est indispensable et que c'est de cette langue dont ils ont besoin à ce moment précis de leurs études.
- 65 Bien d'autres dispositifs sont sans doute possibles – l'imagination ne manque pas – pour peu (mais c'est beaucoup) qu'une volonté politique plus volontariste existe à la tête des établissements et dans les départements de langues (information, incitation des enseignants, etc.). On peut espérer que si les démarches des pays africains pour développer l'enseignement de l'anglais aboutissent dans le système éducatif, la situation sera plus facile pour la prochaine génération.

BIBLIOGRAPHIE

- A.S. (2018). Langues étrangères, généralisation, gratuité : ce que dit le projet de loi-cadre sur l'Éducation, *Médias*, 24. <http://www.medias24.com/MAROC/NATION/POLITIQUE/179300-Langues-etrangeres-generalisation-gratuite-ce-que-dit-le-projet-de-loi-cadre-sur-l-Education.html>
- Baker, B. A. et Riches, C. (2017). The development of EFL examinations in Haiti. *Collaboration and language assessment literacy development*, 35(4).
- British Council. (2016). *L'anglais et les compétences générales au Maghreb. Rapport de recherche*. British Council. http://www.britishcouncil.tn/sites/default/files/rapport_de_recherche_version_web.pdf
- Brudermann, C., Mattioli, M.-A., Roussel, A.-M. et Sarré, C. (2016). Le secteur des langues pour spécialistes d'autres disciplines dans les universités françaises : résultats d'une enquête nationale menée par la SAES. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 35(n°spécial). <https://doi.org/10.4000/apliut.5564>
- Campus France. (2019). *Chiffres clés*. https://ressources.campusfrance.org/publications/chiffres_cles/fr/chiffres_cles_2019_fr.pdf
- Cessou, S. (2019, 23-28 août). Internet : les 10 pays les plus connectés d'Afrique. *RFI*. <https://www.rfi.fr/fr/afrique/20190823-internet-10-pays-plus-connectes-afrique>

- Chevrollet, D., Bertel, L. et Decamps, E.-A. (1977). Les problèmes d'adaptation des étudiants étrangers au système universitaire français. *Revue française de pédagogie*, 40, 30-44.
- Coleman, H., Aguidissou, A., Bâ, Aïché, Cissé, T. Diouf, D., Djigo, A. M., Djittèye, M., Gaméné, G. M. J., Kanga N., Khattar, M., Kodjahon, A., Tamba, N., Sylla, I., Toto, K. et Zouré, C. P. (2013). *The English language in Francophone West Africa / La langue anglaise en Afrique de l'Ouest francophone*. British Council.
- Develey, A. (2016, 28 octobre). Tunisie : le français bientôt remplacé par l'anglais à l'école. *Le Figaro*. <https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/francophonie/2016/10/28/37006-20161028ARTFIG00242-tunisie-le-francais-bientot-remplace-par-l-anglais-a-l-ecole.php>
- EF EPI. (2019). *EF English Proficiency Index. A ranking of 100 countries and regions by English skills*. <https://bluesyemre.files.wordpress.com/2019/11/ef-english-proficiency-index-2019.pdf>
- EF EPI. (2020). *EF English Proficiency Index. A ranking of 100 countries and regions by English skills*. https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/legacy/___/~~/media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v10/ef-epi-2020-english.pdf
- Fall, M. (2010). Migration des étudiants sénégalais. Impact sur le développement de leur pays d'origine. *Hommes et migrations*, 1286-1287, 222-233. <http://doi.org/10.4000/hommesmigrations.1755>
- Fualdes, N. (2017, 20 novembre). Maîtrise de l'anglais : l'Afrique fait une timide entrée dans l'index Education First. *Jeune Afrique*. <http://www.jeuneafrique.com/492116/economie/maitrise-de-langlais-lafrique-fait-une-timide-entree-dans-lindex-education-first/>
- Jean, L. (2020). Haïti. *L'aménagement linguistique dans le monde*. Québec, CEFAN, Université Laval. <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amsudant/haiti.htm>
- Leclerc, J. (2016a). Comores. *L'aménagement linguistique dans le monde*. Québec, CEFAN, Université Laval. <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/comores.htm>
- Leclerc, J. (2016b). Madagascar. *L'aménagement linguistique dans le monde*. Québec, CEFAN, Université Laval. <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/madagas.htm>
- Leclerc, J. (2017). Madagascar. *L'aménagement linguistique dans le monde*. Québec, CEFAN, Université Laval. <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/benin.htm>
- Lyoumi, S. (2016, 20 juin). Bientôt l'anglais comme deuxième langue au Maroc? *Le Site info*. <http://www.lesiteinfo.com/maroc/bientot-langlais-comme-deuxieme-langue-au-maroc/>
- Martel, A. (1997). Mondialisation, francophonie et espaces didactiques – Essai de macrodidactique des langues secondes/étrangères. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 243-270. <http://doi.org/10.7202/031915ar>
- Mateso, M. (2017, 11 août). L'anglais s'installe dans les écoles francophones d'Afrique. *franceinfo : Afrique*. http://www.francetvinfo.fr/monde/afrique/rwanda/langlais-sinstalle-dans-les-ecoles-francophones-dafrique_3059339.html
- Ndiaye, I. (2020, 8 juillet). *Entretien avec les auteures via Zoom*.
- Ollivier, T. (2019, 21 novembre). Au Maroc, l'anglais s'affirme face à l'enseignement en français. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/afrique/article/2019/11/21/au-maroc-l-anglais-s-affirme-face-a-l-enseignement-en-francais_6020054_3212.html
- Spaëth, V. (2010). Le français au contact des langues : présentation. *Langue française*, 167, 3-12.

Zerrouky, M. (2019, 30 août). Remplacer le français par l'anglais à l'université? Polémique linguistique en Algérie. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/afrique/article/2019/07/30/en-algerie-polemique-linguistique-sur-fond-de-crise-politique_5495014_3212.html

NOTES

1. Langues pour spécialistes d'autres disciplines.
 2. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, Conseil de l'Europe, 2001) définit six niveaux en langues de A1 (débutant à C2 (expert). A2 et B1 sont des niveaux intermédiaires.
 3. L'enseignement supérieur, hors Grandes écoles, se compose des universités avec trois diplômes : la licence en trois ans, le master en deux ans puis le doctorat en trois ans, et des Instituts Universitaires de Technologie avec des formations courtes : le DUT (Diplôme universitaire de technologie) en deux ans, remplacé depuis 2021 par le BUT (Bachelor universitaire de technologie) en trois ans.
-

RÉSUMÉS

Les étudiants provenant de pays aux langues maternelles multiples et officiellement francophones, qui effectuent ou complètent leurs études en France, sont souvent confrontés à de sérieuses difficultés en anglais. Une enquête de type ethnographique menée auprès d'étudiants du Maghreb et de l'Afrique subsaharienne à l'université Toulouse III a permis de dégager quelques facteurs impliqués dans cette situation. Les réponses à nos questionnaires et les entretiens que nous avons menés font ressortir des paramètres tels que la domination du français implanté depuis la colonisation, l'absence de contact avec la langue anglaise dans la vie quotidienne et avec les pays anglophones, les difficultés socio-économiques, les barrières culturelles, les particularités du système éducatif français, etc. Les autorités de ces pays prônent l'apprentissage de l'anglais mais l'évolution demande du temps. Nous proposons quelques pistes de remédiation pour ce public.

Students from countries with multiple mother tongues and French as an official language, who are studying or completing their studies in France, often face serious difficulties in English. An ethnographic survey of students was conducted at Toulouse III University among students from Maghreb and Sub-Saharan African countries which enabled us to identify some of the factors at work. The answers to our questionnaires and the interviews that we conducted pinpointed parameters such as the domination of the French language since colonization, the lack of contact with the English language in daily life and English-speaking countries, socio-economic difficulties, cultural barriers, the specificities of the French educational system, etc. The authorities in these countries advocate learning English, but change takes time. We suggest a few remedial measures for this population.

INDEX

Mots-clés : apprentissage, anglais, étudiants, francophonie, difficultés, remédiation

AUTEURS

NICOLE DÉCURÉ

Université Toulouse III, Toulouse, France, nicole.decure@univ-tlse3.fr

ELISABETH CROSNIER

Université Toulouse III, Toulouse, France, elisabeth.crosnier@orange.fr