



Akademik Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi (AJESS Journal)

Arabic, French, Tamazight, and English: The Sociolinguistic Landscape of Algerian Schools and Universities in the Context of Multilingualism

Professeur Lakhder Kharchi, Université de M'sila, Algérie
Lakhdar.kharchi@univ-msila.dz

Article History

Received : 31/07/2026; Accepted :06/09/2026; Published : 16/09/2026

Abstract

The Algerian education system offers an exceptional field for examining the interrelations between language, power and identity. Inherited from an Arabisation policy conceived after independence as an instrument of national sovereignty and symbolic reparation, it has developed through a sustained tension between the institutional language of schooling and the multilingual reality of Algerian society. This article offers a critical synthesis of this sociolinguistic configuration, from the diglossia structuring Arabic education to the recent introduction of English in primary school and, since 2023, at university level, including the paradoxical status of French and the late recognition of Tamazight. Particular attention is paid to the linguistic discontinuity experienced by students when they enter higher education, where French remains the language of many scientific programmes, and to the extension, from 2025, of English-medium instruction to medical and pharmaceutical faculties. We argue that the accumulation of insufficiently prepared transitions produces less a substitution of languages than a superposition of linguistic difficulties, with consequences for academic achievement, self-esteem and learners' identity construction. The article concludes by advocating a shift from the exclusion of languages towards a genuinely convergent plurilingual pedagogy.

Keywords: educational sociolinguistics; Algeria ; diglossia ; Arabisation ; plurilingualism; language policy ; linguistic insecurity.

Arabe, français, tamazight, anglais : le paysage sociolinguistique de l'école et de l'université algériennes à l'épreuve du plurilinguisme

Résumé

Le système éducatif algérien offre un terrain d'observation exceptionnel pour qui s'intéresse aux rapports entre langue, pouvoir et identité. Hérité d'une politique d'arabisation pensée, au lendemain de l'indépendance, comme un instrument de souveraineté et de réparation symbolique, il s'est construit sur une tension originelle entre la langue institutionnelle de l'école et la réalité plurilingue de la société algérienne. Cet article propose une synthèse critique de cette configuration sociolinguistique, depuis la diglossie qui structure l'enseignement de l'arabe jusqu'à l'introduction récente de l'anglais dès le cycle primaire, en passant par le statut paradoxal du français et la reconnaissance tardive du tamazight. Une attention particulière est portée à la rupture linguistique que vivent les étudiants lors de leur passage vers l'enseignement supérieur, où le français demeure, de fait, la langue de nombreuses filières scientifiques, et à la manière dont la récente volonté d'anglicisation de l'université vient complexifier davantage encore un paysage déjà saturé. Nous montrons que cette accumulation de ruptures non préparées produit moins une substitution qu'une superposition des carences linguistiques, avec des conséquences documentées sur la réussite académique, l'estime de soi et la construction identitaire des apprenants. Nous concluons en plaidant pour un déplacement du regard institutionnel, d'une logique d'exclusion des langues en présence vers une véritable didactique de la convergence plurilingue.

Mots-clés : sociolinguistique éducative, Algérie, diglossie, arabisation, plurilinguisme, politique linguistique, insécurité linguistique

1. Introduction

1.1. Contexte historique et politique

Peu de systèmes éducatifs portent, aussi visiblement que celui de l'Algérie, la trace des bouleversements politiques qui ont présidé à leur constitution. Au lendemain de l'indépendance, en 1962, l'école algérienne s'est vu confier une mission qui dépassait de loin la seule instruction des enfants : elle devait être le principal vecteur d'une politique d'arabisation conçue comme un instrument de souveraineté nationale et de décolonisation culturelle (Grandguillaume, 1983). Substituer à un système colonial francophone un système national unifié autour de l'arabe classique répondait à une ambition légitime : restaurer une identité que la colonisation avait durablement altérée. Mais cette ambition, aussi compréhensible fût-elle dans son principe, a d'emblée instauré une rupture entre la langue de l'institution scolaire et la réalité plurilingue vécue par les élèves dans leur famille et dans la rue. C'est cette rupture originelle, et les recompositions successives qu'elle a connues jusqu'à nos jours, que le présent article se propose d'examiner.

1.2. Problématique et objectifs

Plus de soixante ans après l'indépendance, le paysage linguistique de l'école et de l'université algériennes n'a cessé de se complexifier, sans jamais véritablement résoudre la tension fondatrice entre langue institutionnelle et langues vécues. À la diglossie arabe-dardja qui structure l'enseignement primaire et secondaire est venue s'ajouter la présence persistante, quoique statutairement marginalisée, du français ; la reconnaissance tardive du tamazight comme langue nationale puis officielle ; et, plus récemment, l'irruption volontariste de l'anglais, d'abord au primaire, puis dans l'enseignement supérieur. Comment ce paysage sociolinguistique s'est-il constitué, quelles tensions structure-t-il aujourd'hui, et quels effets produit-il sur les apprenants eux-mêmes, dans leur rapport au savoir comme dans la construction de leur identité ? Telle est la question à laquelle cet article entend apporter des éléments de réponse, en s'attachant à ne jamais dissocier l'analyse des politiques linguistiques de ses répercussions concrètes, cognitives et humaines, sur ceux qui les vivent au quotidien, dans la salle de classe comme dans l'amphithéâtre.

2. Méthodologie

Cet article procède d'une analyse documentaire qualitative, adossée à la littérature de référence en sociolinguistique éducative consacrée au cas algérien, notamment les travaux de Grandguillaume (1983), Taleb Ibrahim (1995), Benrabah (1999, 2014), Chaker (2003), Dourari (2003), Miliani (2001) et Kharchi (2025). La démarche adoptée croise délibérément deux échelles d'analyse trop souvent traitées séparément dans la littérature : d'une part, une perspective diachronique, qui retrace la construction historique de la politique linguistique scolaire depuis 1962 ; d'autre part, une perspective synchronique, centrée sur les réformes les plus récentes, en particulier l'introduction de l'anglais au primaire à partir de la rentrée 2022-2023 et l'anglicisation partielle de l'enseignement supérieur amorcée au cours des années 2020.

Le corpus d'analyse couvre ainsi les deux grandes étapes du parcours scolaire algérien — l'enseignement primaire et secondaire d'une part, l'enseignement supérieur d'autre part —, considérées non comme deux systèmes juxtaposés mais comme les deux moments d'une même trajectoire linguistique, dont la rupture méthodologique constitue précisément l'un des objets de cette étude. Trois dimensions d'analyse structurent la lecture du corpus : une dimension institutionnelle et politique, relative aux textes, aux réformes et aux discours officiels ; une dimension pédagogique, relative aux pratiques de classe et aux dispositifs d'enseignement effectivement observés par les chercheurs cités ; et une dimension humaine, relative aux effets cognitifs, psychologiques et identitaires de ces politiques sur les apprenants, tels qu'ils ont été documentés dans la littérature.

Il convient de préciser d'emblée les limites de cette démarche : fondée sur une synthèse de travaux existants plutôt que sur un recueil de données originales, elle ne prétend ni quantifier avec précision l'ampleur des phénomènes décrits, ni rendre compte de l'ensemble des situations locales, nécessairement diverses, que recouvre la réalité éducative algérienne. Son ambition est plus modeste, et plus synthétique : proposer une lecture d'ensemble, cohérente et articulée, d'une configuration sociolinguistique dont les différentes composantes sont le plus souvent étudiées isolément.

3. Résultats

3.1. L'héritage de l'arabisation et la diglossie scolaire

Au cœur du dispositif scolaire algérien se trouve un phénomène de diglossie qui structure, dès les premières années, l'usage de la langue arabe à l'école. Les élèves entrent dans le système scolaire avec l'arabe algérien (le dardja) ou une variante de la langue tamazight comme langue première ; l'institution leur impose cependant l'arabe standard moderne comme langue d'enseignement et d'évaluation, une variété qu'ils ne pratiquent que rarement dans leur quotidien familial (Benrabah, 1999). Ce décalage, loin d'être un simple détail technique, constitue une véritable barrière cognitive et psychologique dès les premières années de scolarité : l'enfant doit apprendre à lire et à compter dans une langue qui n'est pas tout à fait la sienne, avant même d'avoir pu consolider ses repères dans sa langue première. L'arabe standard, investi d'une valeur symbolique liée au savoir et au sacré, coexiste ainsi de manière conflictuelle avec les vernaculaires, que l'institution marginalise le plus souvent malgré leur vitalité sociale incontestable.

3.2. Le français : un statut paradoxal entre langue étrangère et langue fonctionnelle

La place du français dans l'école algérienne demeure, plus de soixante ans après l'indépendance, un sujet de débat aussi intense que passionné. Qualifié historiquement de « butin de guerre » par l'écrivain Kateb Yacine, le français conserve un statut résolument paradoxal : statutairement relégué au rang de première langue étrangère, il fonctionne en réalité comme une langue seconde à forte valeur sélective (Taleb Ibrahim, 1995). Introduit dès le cycle primaire, il s'impose de manière abrupte lors de la transition vers l'enseignement supérieur, en particulier dans les filières scientifiques, technologiques et

médicales, où il demeure, en pratique, la principale langue d'enseignement. Cette rupture méthodologique et linguistique, entre un secondaire arabisé et un supérieur largement francophone, fragilise le parcours de nombreux étudiants et nous y reviendrons plus longuement, tant elle constitue l'un des points les plus sensibles du système.

3.3. Le tamazight : une reconnaissance tardive et une intégration encore inachevée

La question de la langue tamazight représente un autre jalon essentiel de l'évolution du paysage scolaire algérien. Longtemps exclue de l'espace institutionnel, son introduction progressive à l'école à partir des années 1990, puis son accession au statut de langue nationale, avant d'être reconnue comme langue officielle en 2016, ont marqué un tournant réel dans la reconnaissance de la pluralité identitaire du pays (Chaker, 2003). Cette avancée symbolique et institutionnelle se heurte cependant, sur le terrain pédagogique, à des défis structurels considérables : la standardisation d'une langue qui se décline en plusieurs variétés régionales, le choix encore débattu des caractères d'écriture (tifinagh, latin ou arabe), et l'aménagement de son enseignement à l'échelle du territoire national, qui oscille aujourd'hui encore entre optionnalité et généralisation difficile.

3.4. L'irruption de l'anglais au primaire : une rupture stratégique

Ces dernières années, les politiques éducatives algériennes se sont orientées vers une diversification linguistique assumée, en réponse aux impératifs perçus de la mondialisation économique et scientifique. L'introduction de l'anglais dès le cycle primaire, amorcée au début des années 2020 et effective à partir de la rentrée 2022-2023, marque à cet égard une rupture stratégique majeure, loin d'être un simple aménagement curriculaire parmi d'autres. En ciblant un public très jeune, l'État semble anticiper la formation d'une génération bilingue, arabe-anglais, voire plurilingue, susceptible de s'affranchir de la dépendance historique à l'égard de la langue française. Le français, pourtant solidement ancré dans les pratiques administratives, économiques et universitaires du pays, se trouve ainsi concurrencé sur son propre terrain d'influence traditionnelle : celui de l'apprentissage précoce des langues étrangères.

Ce basculement répond avant tout à un impératif de pragmatisme économique et scientifique. Dans le discours institutionnel, l'anglais est promu comme la langue des sciences, de la technologie et de l'accès direct aux réseaux mondiaux du savoir (Miliani, 2001). Maintenir le monopole du français au détriment de l'anglais est de plus en plus perçu, par les décideurs comme par une partie de la société civile, comme un handicap académique pour les futurs chercheurs et opérateurs économiques du pays. L'anglais y offre la promesse d'une neutralité fonctionnelle : celle de permettre à l'Algérie de s'insérer dans les flux de la modernité globale sans passer, cette fois, par le filtre linguistique et culturel de l'ancien colonisateur. Le français étant, en raison de son passif colonial, plus volontiers associé par les courants conservateurs et nationalistes à une menace pour l'identité arabo-berbère, tandis que l'anglais bénéficie d'une image de langue culturellement neutre, ou du moins exempte de ce lourd passif historique.

Sur le terrain scolaire, ce volontarisme institutionnel se heurte cependant à de lourds défis de mise en œuvre : formation accélérée des enseignants, élaboration des manuels dans des délais très contraints, articulation d'une nouvelle langue avec l'arabe, le tamazight et le français déjà présents dans les emplois du temps (Benrabah, 2014). Cette surcharge linguistique nourrit, chez les pédagogues, des inquiétudes légitimes quant au risque de saturation cognitive chez les jeunes apprenants. Si l'ambition géopolitique de l'anglais fait consensus, sa coexistence didactique harmonieuse avec les autres langues en présence reste le principal défi.

3.5. La fracture linguistique à l'entrée à l'université

C'est cependant à l'entrée à l'université que la tension sociolinguistique algérienne atteint son point de plus grande acuité. Alors que le parcours scolaire de l'apprenant, du primaire au secondaire, se déroule presque exclusivement en langue arabe, l'accès aux filières scientifiques, technologiques et médicales impose subitement le français comme unique langue d'enseignement et d'évaluation. Ce basculement non préparé transforme l'entrée à l'université en un véritable choc pédagogique, cognitif et identitaire (Benrabah, 2014).

Les répercussions sur le rendement académique sont directes et bien documentées. De nombreux nouveaux bacheliers, pourtant brillants dans le secondaire, se retrouvent en situation d'insécurité linguistique face à des cours magistraux dispensés dans une langue qu'ils maîtrisent mal, tant à l'écrit qu'à l'oral (Taleb Ibrahim, 1995). Ce déficit ne relève en rien d'un manque de compétences scientifiques : il s'agit d'une barrière avant tout terminologique et conceptuelle, qui se traduit par un taux d'échec et de redoublement massif en première année, ainsi que par une dérive fréquente vers un apprentissage de mémorisation mécanique — le « par cœur » —, au détriment de l'esprit critique et de l'assimilation réelle des savoirs. Au niveau des pratiques quotidiennes en amphithéâtre, cette fracture se traduit par un recours systématique à l'alternance codique. Pour pallier l'incompréhension de leurs étudiants, les enseignants se voient contraints d'expliquer les concepts scientifiques en arabe algérien, tout en maintenant les supports de cours et les examens en français (Dourari, 2003). Ce métissage linguistique informel, s'il assure une béquille pédagogique humainement indispensable, consacre du même mouvement une dichotomie durable : le français demeure la langue du scriptural et de la légitimité académique, tandis que le vernaculaire n'assure que l'intercompréhension orale, rigidifiant, plus qu'elle ne la résout, la fracture entre le savoir formel et sa transmission effective.

Cette situation nourrit, enfin, un sentiment de déclassement social qui ne dit pas toujours son nom. La langue d'enseignement devient un puissant facteur de sélection inconsciente : les étudiants issus de milieux favorisés ou d'un environnement familial déjà francophone s'adaptent avec une relative aisance, tandis que ceux issus de milieux plus modestes, moins exposés au plurilinguisme, subissent cette rupture de plein fouet (Benrabah, 1999). L'université algérienne devient alors, pour une part non négligeable de ses étudiants, un espace où les compétences linguistiques priment sur les aptitudes

intellectuelles, transformant le rêve légitime d'une ascension sociale par le diplôme en une confrontation anxiogène avec la norme linguistique elle-même.

3.6. Le trilemme universitaire : arabe, français, anglais en tension

La volonté d'angliciser l'enseignement supérieur, fortement accélérée par les directives ministérielles au cours des années 2020, introduit une troisième variable dans une équation linguistique universitaire déjà saturée. Pensée pour arrimer l'Algérie aux standards de la recherche internationale et pour desserrer l'exclusivité historique du français, cette orientation transforme l'université en un espace de superposition conflictuelle, pris au cœur d'un véritable trilemme sociolinguistique et pédagogique, où trois forces s'affrontent sans qu'aucune ne parvienne véritablement à s'imposer.

La première de ces forces est interne et démographique : elle tient à la composition d'un public étudiant massivement arabophone, façonné par un cursus primaire et secondaire dispensé presque intégralement en arabe standard (Benrabah, 2014). Ces étudiants, qui peinaient déjà à effectuer la transition vers le français en première année, se voient désormais confrontés à une injonction supplémentaire d'apprentissage, voire de production scientifique, en anglais. L'effort cognitif requis s'en trouve doublé : il leur faut naviguer entre leur langue maternelle (dardja ou tamazight), leur langue de scolarisation (l'arabe standard), leur langue de transition subie (le français) et leur langue d'avenir institutionnel (l'anglais).

La deuxième force est structurelle et historique : elle réside dans le corps enseignant et l'administration universitaire, dont la matrice pédagogique et l'habitus académique demeurent profondément francophones (Taleb Ibrahim, 1995). Plusieurs générations de professeurs, de maîtres de conférences et de doctorants ont été formées, ont publié et enseignent en français. Exiger de cette structure d'encadrement un basculement rapide vers l'anglais crée, pour elle aussi, une rupture professionnelle brutale : l'enseignant, autrefois garant de la transmission fluide du savoir, se retrouve à son tour en situation d'insécurité linguistique, contraint parfois de traduire maladroitement son propre cours ou de limiter la profondeur de ses explications conceptuelles.

La troisième force, enfin, est exogène et politique : c'est l'injonction administrative descendante qui pousse à l'anglicisation au nom de la modernité scientifique et des classements internationaux, tels ceux du Times Higher Education ou de l'université de Shanghai. Cette force s'appuie sur un constat pragmatique difficilement contestable, celui du statut de l'anglais comme lingua franca incontournable de la recherche mondiale (Miliani, 2001). Mais en s'imposant de manière politico-administrative, sans véritable transition curriculaire, cette force néglige le temps long qu'exige tout aménagement linguistique sérieux, creusant un écart persistant entre l'affichage politique d'une « université globale » et la réalité, plus modeste, des compétences effectivement disponibles sur le terrain.

Cette triple superposition engendre une confusion institutionnelle réelle au sein des facultés et des départements. L'urgence politique s'est traduite par des formations accélérées destinées aux enseignants et par l'obligation, pour certaines matières, d'un enseignement en anglais ; mais ces mesures palliatives ne parviennent pas à masquer le manque de ressources humaines suffisamment qualifiées pour dispenser, dans cette langue, des programmes scientifiques de haut niveau (Dourari, 2003). On observe ainsi, paradoxalement, une forme d'appauvrissement de la qualité pédagogique : le contenu scientifique est parfois simplifié pour s'ajuster au niveau d'anglais, encore précaire, de l'enseignant comme de l'étudiant, transformant la séance de cours en un exercice de lecture ou de traduction littérale plutôt qu'en un véritable moment d'appropriation du savoir.

3.7. Effets cognitifs, psychologiques et identitaires du primat de la forme sur le fond

Cette focalisation forcée sur l'urgence linguistique produit des répercussions profondes sur l'écologie même de l'apprentissage, déplaçant le curseur de l'acquisition des savoirs vers une lutte permanente pour la simple survie communicationnelle. Pour l'étudiant, le coût cognitif requis pour décoder la syntaxe et la terminologie d'une langue mal assimilée, qu'elle soit française ou anglaise, sature la mémoire de travail (Benrabah, 2014), au détriment des opérations cognitives supérieures que sont l'analyse critique, la conceptualisation abstraite ou la problématisation scientifique. Le fond scientifique n'est alors plus véritablement discuté ni approprié : il est reçu comme un bloc de texte exogène, qu'il convient de restituer aussi fidèlement que possible pour valider un examen, plutôt que comme un objet de pensée à s'approprier en profondeur. Cette situation institutionnalise ce que la sociolinguistique désigne, depuis longtemps déjà, comme une insécurité linguistique chronique, qui transforme l'amphithéâtre en un espace propice à l'inhibition. Face à la crainte de s'exprimer dans une langue mal maîtrisée, les étudiants s'enferment le plus souvent dans un mutisme protecteur (Taleb Ibrahim, 1995), neutralisant du même coup l'interaction pédagogique — pourtant moteur essentiel de toute assimilation scientifique véritable. Du côté de l'enseignant, le tiraillement n'est pas moins handicapant : se sachant écouté et évalué sur sa performance linguistique autant que sur son contenu, il tend à rigidifier son discours, à s'en tenir strictement à des notes rédigées à l'avance et à éviter les digressions explicatives spontanées qui font pourtant, d'ordinaire, la richesse vivante de la transmission universitaire (Dourari, 2003).

Sur le plan identitaire, enfin, ce tiraillement engendre un sentiment de rupture et d'aliénation culturelle qui mérite d'être pris au sérieux. L'étudiant fait l'expérience d'une forme de dédoublement académique : sa langue de pensée profonde, de créativité et d'émotion (l'arabe dialectal ou le tamazight), tout comme sa langue de première structuration logique (l'arabe standard), se trouvent implicitement disqualifiées dès qu'il s'agit de formuler une pensée jugée « noble » ou scientifique (Benrabah, 1999 ; Taleb Ibrahim, 1995). Cette hiérarchisation implicite des langues, en apparence purement fonctionnelle, nourrit en réalité l'idée insidieuse que les langues endogènes seraient par nature inaptes à la modernité technologique. L'étudiant se retrouvant alors, à l'intérieur même de sa propre université, dans une posture proche de l'exil linguistique, sommé d'adopter un habitus étranger à son historicité pour espérer accéder à l'élite scientifique.

4. Discussion

4.1. D'une politique de substitution à une superposition des carences

L'ensemble des résultats présentés converge vers un même constat, aussi simple à formuler que lourd de conséquences : loin de substituer efficacement une langue à une autre, la succession des politiques linguistiques algériennes tend, en pratique, à superposer les carences plutôt qu'à les résoudre. Le français recule sur le plan de la légitimité politique affichée, mais demeure le pivot fonctionnel des manuels et des thèses existantes ; l'arabe demeure la langue de la pensée quotidienne des étudiants, sans pour autant s'être imposé comme langue de la science ; et l'anglais s'installe comme une façade institutionnelle requise, mais encore difficilement praticable sur le terrain. Ce constat invite à une forme de prudence à l'égard des réformes conçues dans l'urgence : l'ajout d'une langue supplémentaire au dispositif scolaire ou universitaire, aussi justifié soit-il sur le plan géopolitique, ne suffit pas, à lui seul, à résoudre les tensions préexistantes, il risque au contraire, s'il n'est pas accompagné d'un véritable aménagement curriculaire, de les aggraver.

4.2. Une question centrale : le risque de la surcharge

Les résultats présentés ci-dessus appellent à poser une question que la littérature aborde souvent en creux, sans toujours la formuler frontalement, mais qui mérite d'être posée pour elle-même tant elle conditionne l'appréciation globale que l'on peut porter sur la réforme en cours : *Est-ce que se concentrer excessivement sur l'anglais ne risque pas de surcharger les apprenants, au détriment d'une formation scientifique solide et du développement des compétences et des savoirs ?*

La réponse que suggère l'ensemble des résultats de cet article est, malheureusement, largement affirmative, et ce à trois niveaux distincts qu'il convient de démêler.

Sur le plan strictement cognitif, d'abord, l'ajout précipité de l'anglais à un dispositif où l'arabe standard, le français et, pour une partie des apprenants, le tamazight se disputent déjà l'espace mental de l'élève, ne peut que renforcer le phénomène de saturation de la mémoire de travail déjà documenté à propos du passage vers le français à l'université (Benrabah, 2014). Un apprenant qui doit encore consolider ses bases scientifiques dans une langue de scolarisation imparfaitement maîtrisée n'a, par définition, aucune réserve cognitive disponible pour absorber, dans le même mouvement, un nouvel outil linguistique exigeant. Le risque n'est donc pas seulement celui d'un ralentissement de l'apprentissage de l'anglais lui-même : c'est celui, plus grave, d'un désinvestissement de l'effort scientifique proprement dit, la forme linguistique venant, comme cela a été montré plus haut, occuper l'espace mental que devrait occuper le fond des savoirs.

Sur le plan linguistique et scolaire, ensuite, le risque est celui d'une compétence généralisée mais superficielle d'apprenants capables de manier des rudiments d'anglais, de français et d'arabe standard sans en maîtriser véritablement aucun pour les besoins précis de la pensée scientifique. Loin de démultiplier les ressources de l'apprenant, une politique d'empilement linguistique non accompagnée d'un aménagement curriculaire cohérent risque ainsi de produire l'effet inverse de celui recherché : au lieu de renforcer l'accès de l'Algérie aux savoirs internationaux, elle pourrait fragiliser la solidité même des bases scientifiques sur lesquelles cet accès devrait pourtant reposer.

Sur le plan culturel et identitaire, enfin et c'est sans doute la conséquence la plus profonde, quoique la moins immédiatement visible —, cette focalisation sur l'anglais risque d'achever un mouvement déjà amorcé par des décennies de dominance du français : celui d'une disqualification croissante des langues endogènes comme vecteurs légitimes de la pensée scientifique (Benrabah, 1999 ; Taleb Ibrahim, 1995 ; Kharchi, 2025). Chaque langue supplémentaire érigée en condition d'accès au savoir noble éloigne un peu plus l'université de la société qui la finance et qu'elle est censée servir, creusant ce que cet article a désigné plus haut comme une rupture du cordon ombilical linguistique entre l'élite scientifique et l'espace public. Le risque, à terme, n'est donc pas seulement pédagogique : c'est celui de voir l'anglais reproduire, sous des habits de neutralité et de modernité, le même mécanisme de hiérarchisation linguistique et d'aliénation identitaire que le français avait, en son temps, imposé sans que l'Algérie n'ait eu le temps, entre-temps, de consolider une véritable maîtrise scientifique de sa propre langue nationale.

4.3. Tensions identitaires : langue, mémoire et modernité

Au-delà de ses effets strictement pédagogiques, cette configuration sociolinguistique donne à voir une tension plus large, et plus ancienne, entre la préservation d'une mémoire linguistique nationale, incarnée par l'arabe et le tamazight, et l'ouverture pragmatique à l'international, qu'incarnaient hier le français et qu'incarne aujourd'hui l'anglais. Cette tension n'a rien d'anecdotique : elle traverse, comme en filigrane, l'ensemble des choix éducatifs analysés dans cet article, et elle explique en grande partie pourquoi les réformes linguistiques algériennes suscitent, plus que d'autres, des débats aussi vifs dans l'espace public. L'anglais, en se présentant comme une langue dépourvue du passif colonial attaché au français, bénéficie certes d'une acceptabilité idéologique plus large, mais cette neutralité apparente ne doit pas faire oublier le coût humain, documenté dans cet article, que représente pour l'étudiant l'obligation de performer intellectuellement dans une langue déconnectée de son historicité affective et culturelle.

4.4. Vers une convergence didactique plutôt qu'une exclusion

Le milieu scolaire et universitaire algérien souffre, en dernière analyse, d'un cloisonnement des compétences linguistiques qui affecte le rendement pédagogique global du système. Les alternances codiques et le métissage linguistique que vivent quotidiennement les apprenants à l'extérieur de la classe contrastent frontalement avec la rigidité des normes académiques qui leur sont imposées à l'intérieur (Dourari, 2003). Face à ce clivage, de nombreux chercheurs plaident pour un déplacement de perspective : passer d'une logique d'exclusion réciproque des langues en présence à une véritable approche de convergence didactique, seule capable de transformer ce plurilinguisme de fait, trop souvent vécu comme un handicap,

en un authentique atout éducatif et humain, respectueux à la fois de l'ancrage mémoriel des apprenants et des exigences bien réelles du monde contemporain.

5. Conclusion

Le paysage sociolinguistique de l'école et de l'université algériennes ne se laisse pas réduire à une simple juxtaposition de langues en concurrence : il porte, dans sa configuration même, la mémoire d'une histoire politique complexe, et il continue de façonner, très concrètement, la trajectoire scolaire et universitaire de millions d'apprenants. Depuis la diglossie qui structure l'enseignement de l'arabe jusqu'à l'irruption récente de l'anglais, en passant par le statut ambigu du français et la reconnaissance encore fragile du tamazight, ce sont autant de ruptures non préparées qui viennent, tour à tour, fragiliser le rapport de l'étudiant à son propre parcours académique.

Ce constat n'appelle pas le renoncement, mais la lucidité : reconnaître que le plurilinguisme algérien constitue une ressource, et non une pathologie du système éducatif, suppose de sortir d'une logique de superposition hâtive des réformes pour entrer dans une véritable ingénierie linguistique de la convergence, pensée dans la durée, articulée entre les niveaux d'enseignement, et attentive, en définitive, à ce que ces politiques font concrètement aux apprenants qui les vivent. Des recherches futures, notamment de nature empirique et longitudinale, gagneraient à documenter plus finement les trajectoires individuelles des étudiants confrontés à ces ruptures successives, afin d'objectiver ce que cette synthèse documentaire ne peut, par nature, qu'esquisser.

Références bibliographiques

- Benrabah, M. (1999). *Langue et pouvoir en Algérie : histoire d'un traumatisme linguistique*. Paris: Séguier.
- Benrabah, M. (2014). *Language conflict in Algeria: From colonialism to post-independence*. Bristol : Multilingual Matters.
- Chaker, S. (2003). *Textes en linguistique berbère : introduction au domaine berbère*. Paris : CNRS Éditions.
- Dourari, A. (2003). *Les malaises de la société algérienne : crise de langue et crise d'identité*. Alger : Casbah Éditions.
- Grandguillaume, G. (1983). *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*. Paris : Maisonneuve et Larose.
- Kharchi, L. (2025). *Langues, cultures et sociétés*. In Journal of human resources development, V.20 N.1, pp 213-231, <https://asjp.cerist.dz/en/article/271484>.
- Miliani, M. (2001). "Question de méthodologie en didactique des langues étrangères : le cas de l'Algérie". *Aleph, Cahiers de littérature comparée*.
- Taleb Ibrahim, K. (1995). *Les Algériens et leur(s) langue(s) : éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*. Alger : Éditions El Hikma.