

L'enseignement de l'anglais de spécialité (ASP) : Victime d'une politique linguistique tacite?

Nongotiala Sidiky SILUE, Ph.D.

Maître de Conférences, Département d'Anglais, Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody, Côte-d'Ivoire, nongotiala@gmail.com

Ibrahima KARAMOKO

Doctorant, Département d'Anglais, Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody, Côte-d'Ivoire

brahimansir@gmail.com

Résumé: Le contexte de cette étude est le système éducatif ivoirien, principalement l'enseignement supérieur. L'étude pose la question de la place véritable de l'anglais dans le système éducatif ivoirien et la politique linguistique qui sous-tend son enseignement-apprentissage. Chose qui pourrait permettre d'en tirer les conséquences didactiques et académiques. Quelle est la place de l'anglais de spécialité dans le système éducatif ivoirien, notamment au supérieur ? En quoi le volume horaire qui lui est consacré est-il un indicateur de cette place ? Quelle est la nature de la politique linguistique qui sous-tend son enseignement-apprentissage ? Le maintien de l'anglais comme matière à part dans les curricula au supérieur se justifie-t-il ? Quelles seraient les implications de sa mise en option au niveau de l'enseignement supérieur public ? Telle est l'ossature de la problématique qui sous-tend notre étude. Par le biais de questionnaires et guides d'interview, des données, à la fois quantitatives et qualitatives, ont été collectées. L'analyse desdites données a permis de comprendre que les autorités/l'appareil administratif dans son ensemble, et dans une large mesure, contrairement aux apparences, mènent une politique linguistique tacitement et informellement hostile à l'anglais au profit du français, langue officielle du pays. Pour une optimisation de l'utilisation des ressources, entre autres financières, didactiques et pédagogiques, il semble nécessaire de faire passer l'anglais en option ; ce qui permettra à l'enseignant d'accroître l'agentivité de chaque apprenant pendant sa formation en l'aidant à tirer profit de l'*affordance* du prodigieux écosystème didactique et surtout technologique nécessaires au développement des compétences visées.

Mots et expressions clés : Enseignement supérieur, ASP, Politique linguistique, affordance, didactique, écosystème, agentivité

Abstract: The context of this study is the Ivorian educational system. The study raises the question of the true place of English in the Ivorian educational system and the language policy that underlies its teaching-learning, particularly in higher education. Something that could allow us to draw the didactic and academic consequences. What is the place of specialized English in the Ivorian educational system, particularly at the higher level? To what extent is the time devoted to it an indicator of this place? What is the nature of the language policy that underlies its teaching-learning? Is maintaining English for Specific Purposes (ESP) as a core course in higher education curricula justified? What would be the implications of turning it into an elective at the level of public higher education? This is the framework of major questioning that informs our study. Through questionnaires and interview guides, both quantitative and qualitative data were collected. The analysis of the forgoing has made it possible to understand that the bulk of the administrative body, contrary to appearances / public declarations, actually enforces a language policy that is tacitly and informally hostile to English, but in favor of French, the official language of the country. To optimize the use of resources, including financial, didactic and pedagogical resources, it is necessary to give ESP an elective status which will allow the teacher to increase the agency of learners during their training by helping them to take advantage of the affordance of their prodigious didactic and especially technological ecosystem that come in handy, for the development of the targeted skills.

Key words and expressions: Higher education, ASP, linguistic policy, affordance, didactics, ecosystem, agency

INTRODUCTION

À n'en point douté, l'anglais est la langue vivante qui domine d'une main de maître la communication planétaire ; et cela pour diverses raisons¹ dont les sciences, les TIC, la géopolitique, la diplomatie et l'histoire. Dans un contexte multilingue, même si la reconnaissance légale de cette dernière est à ses balbutiements en Côte d'Ivoire (N'zi & Dodo, 2018), ce seul fait pose déjà un problème en soi en ce sens qu'il oblige explicitement ou implicitement les communautés à faire nuancer, voire dépendre leur identité de celle de l'anglais et ses cultures subséquentes (Smouts, 1981; Crystal, 2003; Yeught, 2016; Paltridge & Starfield, 2013; Hutchinson & Waters, 1987). Contrairement, le français – du haut de son statut d'unique langue officielle parmi les nombreuses qui l'ont devancé des siècles durant sur le continent - est celle qui semble le plus craindre pour sa survie.

À ce nœud nettement gordien, découlant d'un multilinguisme communautaire (et non institutionnel) (Edwards; 2013; Cenoz & Genesee, 1998; Kouassi, 1997), vient s'imbriquer la lourde tâche d'apprentissage avec toutes les limitations liées à la jeunesse relative des systèmes des pays du sud, et particulièrement en Côte d'Ivoire. L'apprentissage, on ne le dira jamais assez, est un processus extrêmement complexe qui, comme tout autre, reste dépendant du facteur temps qu'on soit au nord ou au sud. Cette complexité s'intensifie davantage lorsque le battement d'ailes des finances se conjugue avec la paucité temporelle et le défi technologique dans les pays du sud notamment. Depuis l'adoption du système LMD (Licence, Master et Doctorat) dans les universités en Côte d'Ivoire, un bon nombre d'Unités de Formation... (UFR) ont vu le temps accordé à l'enseignement de l'anglais de spécialité décroître significativement. Dans certaines UFR, le quantum horaire en anglais a été divisé par deux entre les années 2012 et 2021. En d'autres termes, en l'espace d'une décennie, on est passé d'une quarantaine d'heures à une dizaine. Cette simple, mais poignante, constatation nous interpelle quant à la place de l'anglais, notamment celle de l'ASP, dans notre système éducatif en général et universitaire en particulier. De manière plus claire, c'est un double problème qui se pose à nos universités. D'une part, quelle est la politique linguistique qui sous-tend l'amenuisement temporel auquel l'enseignement de l'ASP fait face? D'autre part, comment transformer cette crise en opportunité pour un enseignement-apprentissage plus efficace?

Bien que la question de la place de l'anglais dans le système éducatif ivoirien ne soit pas de fraîche date, celle de l'ASP dans les curricula universitaires, elle, reste sous-évaluée. Les auteurs ont été très prolixes sur la place du français en milieu multilingue ivoirien à la suite des indépendances (Cf. Boutin & N'Guessan, 2013²; N'zi & Dodo, *Idem*). Cependant, c'est l'article de Diarassouba (2017), vue son orientation écologique, qui constitue un véritable tremplin pour cette étude car il se demandait « en quoi une approche écolo présente-t-elle des avantages certains pour un meilleur apprentissage de l'anglais, langue étrangère ? En quoi est-elle un instrument innovant dans le domaine de l'enseignement? Quelles en sont les contraintes et les limites ? » (Diarassouba, *Idem*, 50). En effet, toutes les inquiétudes que pose la présente étude sont immanquablement écologiques (politique linguistique, quantum horaire, en autres considérations) ; or, comme le répute l'auteur lui-même (Diarassouba, *Op.cit.*) en mentionnant l'écologie, « nous sommes en présence d'un véritable tournant pédagogique qui exige que les choses s'opèrent hors des chantiers battus » (Diarassouba, *Op.cit.*, 50) à l'image de notre proposition de mise en option de l'anglais dans les UFR. Aussi, insiste-t-il, « les limites de

¹<https://calenda.org/378795>

<https://journals.openedition.org/rdlc/2013>

² Citoyenneté et politique linguistique en Côte d'Ivoire

l'approche » écologiques « sont imposées à la fois par des dispositions structurelles et conjoncturelles au sein des institutions comme la nôtre » (Diarassouba, *Op.cit.*, 51) ; ce qui fait écho à notre analyse de la posture des autorités vis-à-vis de l'anglais en termes de temps et de statut. Enfin, conclut-il, « l'approche écologique n'est pas pour les 'timorés', car elle exige une totale mue, un pas supplémentaire que beaucoup d'éducateurs rechignent à faire » ou encore l'illusion d'« un saut périlleux pour une bonne frange de la communauté éducative » (Diarassouba, *Op.cit.*, 51).

D'un autre côté l'article de Kouassi (1997³, p.1) a stimulé notre curiosité. Il y met en avant une position qui peut être partagé au moins dans la forme. En effet, pour Kouassi (*Idem*, 1), « l'environnement physique 'corrompu' par la présence d'autres langues empêche l'épanouissement linguistique des apprenants. » et le cadre didactique « souffre de l'absence de supports pouvant permettre de minimiser les difficultés liées à l'apprentissage dans un contexte de multilinguisme ». Pour pallier les effets pervers d'une telle situation, Kouassi (*Op.cit.*) suggère de faire de l'université un espace didactique d'immersion linguistique, d'emmener les apprenants à continuer la pratique de la langue en dehors de l'université, d'exiger une plus grande implication de toutes les parties prenantes au processus d'apprentissage et de mettre sur pied des « bibliothèques de langue et des salles polyvalentes » (p.1).

Malgré cette convergence formelle des points d'inquiétude, il est nécessaire de relever avec force les points de divergence irréductible. D'abord, il est généralement admis que le plurilinguisme ou le multilinguisme n'est pas un frein à l'apprentissage d'une énième langue, fût-il l'anglais. Pour s'en convaincre, rappelons simplement tous ces apprenants qui sortent du secondaire ivoirien avec des attitudes réelles à converser couramment en anglais alors que le milieu est foncièrement multilingue, surtout dans les zones rurales. Puis la présente recherche, contrairement à Kouassi (*Op.cit.*), insiste sur l'hostilité institutionnelle subtile et ondoyante à l'endroit de l'anglais en général et de l'ASP en particulier. Ensuite, l'objet de Kouassi (*Op.cit.*) est l'anglais général (y compris au département d'anglais) alors que celui-ci renvoie exclusivement à l'ASP. Cette distinction est capitale dans la mesure où dans le premier cas l'anglais relève des dispositions curriculaires, d'une part, ou le choix de l'apprenant, d'autre part. Contrairement, dans le second, l'ASP est la conséquence du choix de son domaine d'étude. De manière subséquente, les motivations qui en découlent sont respectivement de l'ordre de l'intrinsèque et de l'extrinsèque. Par ailleurs, contrairement à l'époque de Kouassi (*Op.cit.*), de nos jours, l'acte d'éducation est au carrefour de plusieurs défis. Entre autres considérations, le challenge technologique (les TICs à l'école) qui exige, sinon, impose la virtualisation de l'immersion et le sanitaire (La pandémie de la COVID), sources de relents de mutation profonde par rapport à la façon de penser et de gérer l'environnement de l'apprentissage. D'autre part, l'existant, le donné des bibliothèques virtuelles actuelles recommande fortement une approche émergente - intégrant les pédagogies dites actives et l'agentivité de l'apprenant- et non classique, de l'apprentissage de l'ASP.

Ainsi, il paraît empiriquement fondée de penser que le problème posé dans le cadre de ce travail peut être qualifié d'original, sous nos yeux. C'est sur une telle base qu'ont été posées les questions suivantes : Quelle est la place de l'anglais de spécialité dans le système éducatif ivoirien, notamment au supérieur ? En quoi le volume horaire qui lui est consacré est-il un indicateur de cette place ? Quelle est la nature de la politique linguistique qui sous-tend son enseignement-apprentissage ? Le maintien de l'anglais comme matière à part entière dans les

³ L'anglais, langue étrangère en Côte-d'Ivoire : Quel espace universitaire pour un apprentissage efficace dans un contexte de multilinguisme.

curricula au supérieur se justifie-t-il ? Quelles seraient les implications de sa mise en option au niveau de l'enseignement supérieur public?

1. Méthodologie

1.1. Cadre théorique

Cette étude est menée dans le champ de la recherche-action dont le but fondamental est de conduire la société vers une prise de conscience visant une amélioration des pratiques en rapport avec une problématique donnée (Elliot, 2001, 49). Dans ce sens, elle (la recherche-action) ne prétend nullement à construire un savoir, surtout un savoir savant. C'est donc une épistémologie empiriquement orientée cherchant plus à changer les faits plutôt qu'à élaborer des concepts. Aussi la présente recherche se fixe-t-elle comme objectif ultime de clarifier le statut actuel de l'anglais de spécialité notamment dans l'enseignement supérieur en vue d'en tirer les conséquences sur les plans budgétaires et didactiques aux fins de faciliter l'appropriation de son apprentissage et le développement de compétences dignes de ce nom par les apprenants avec l'onction d'une agentivité saine et hautement inspirante.

1.2. Fondement théorique

1.2.1. Le constructivisme

La présente recherche s'appuie essentiellement sur deux théories pour appréhender, interpréter et expliquer les difficultés liées à l'apprentissage de l'ASP d'une part et de proposer des pistes de solutions pragmatiques pleinement encrées dans l'air du temps. Le constructivisme, la première des deux, brise les barrières épistémologiques cognitivistes traditionnelles pour allier savoir et compétences pour le bien-être de l'apprenant. Le constructivisme met l'apprenant au cœur de ses préoccupations en lui assignant la faculté, voire la responsabilité de construire son savoir avec l'aide d'un environnement favorable. L'enseignant devient un facilitateur ou co-constructeur: plus que d'information, c'est un apprentissage de transformation (Kegan, 2009; Illeris, 2007; Schunk, 2012).

Qu'on se revendique de Piaget (le constructiviste-cognitiviste) ou de Vygotsky (le socioconstructiviste) l'interaction est la norme, voire la devise. Dans ce processus d'appropriation, l'apprenant ou l'individu, tout court, est supposé à la croisée des chemins de son ego et de son espèce, chose qui s'imbrique allègrement dans l'intégration bienfaisante de son ontogenèse et de sa phylogénèse. S'appuyant ainsi sur ses données physiques et anthropologiques, l'apprenant utilise des signes et symboles déterminant dans le fonctionnement psychologique humain. Ainsi nanti, il interagit avec son environnement de sorte à acquérir des compétences, des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être (Kozulin, 2003 ; Kegan, 2009; Atkinson, 2011; Schunk, *Op.cit.*).

Dans ce contexte de co-construction, deux approches sont privilégiées : la pré-construction de la compréhension avant la production et la métacognition. La première est visée à travers la classe inversée et la seconde met l'accent sur le rôle de la réflexion sur l'environnement socioculturel de l'apprenant. (Sawyer, 2014; Nathan & Sawyer, 2014; Curtis & Alice Pettigrew, 2009; Bergmann & Sams, 2014).

1.2.2. L'écologie

Issue de la biologie, notamment conçue par le biologiste allemand Ernst Haeckel, la dénotation de l'écologie est « l'étude des milieux naturels, en relation avec les êtres vivants qui y habitent, et l'étude des relations qu'établissent ces êtres avec les autres organismes vivants qui partagent

le même milieu » (van Lier, 2004 ; Encarta 2009). S'il est admis, avec quelques abstractions, que tout, y compris la langue, peut être ramené à un système d'où un organisme, l'écologie traverse les frontières disciplinaires et lève les barrières herméneutiques. Toutefois, nous nous contenterons de deux de ses applications : l'écologie de l'apprentissage et l'écologie linguistique.

1.2.2.1. L'écologie de l'apprentissage

Ainsi, mise en regard avec les théories de l'apprentissage, notamment le constructivisme, l'écologie apparaît comme un outil théorique fort utile dans l'analyse, l'interprétation et la compréhension des interactions entre les individus (apprenants) et leurs environnements d'apprentissage. L'écologie de l'apprentissage devient dès lors un métadiscours sur les relations, une approche transversale entre les apprenants et leurs environnements (Davenport, 1997; Illeris, *Op.cit.* ; van Lier, *Op.cit.*).

1.2.2.2. L'écologie linguistique

Un autre atout de cette théorie découlant de sa transversalité est à mettre en rapport avec sa collocation avec le terme « linguistique ». En effet, faisant fi des diverses acceptations de cette dernière, l'écologie linguistique ou l'écolinguistique englobe le concept de politique linguistique. Quant à cette dernière (la politique linguistique), elle porte sur toute démarche involontaire ou forcée, explicite ou implicite, planifiée ou accidentelle émanant d'instances dirigeantes cherchant à appréhender et/ou à influencer la place ou le statut d'une langue quelconque dans un environnement sociolinguistique donné⁴ (Trask, 1999; van Lier, *Op.cit.*; Blewitt, 2006). C'est bien de cela dont il est question quand on essaie de décrire la place de l'anglais dans un système éducatif francophone comme celui de la Côte d'Ivoire où le français est la seule langue officielle au détriment des langues abusivement perçues comme langues 'vernaculaires' ou au mieux 'locales' depuis l'époque de la colonisation jusqu'à nos jours, au lieu de langues *Nationales* (N'Guessan, 2008; Kouamé, 2014; Yago, 2014).

1.3. Approche Méthodologique

1.3.1. Procédure

1.3.1.1. Le contexte

L'étude est conduite au sein de l'UFHB. Les syllabus des cours d'ASP sont dispensés en travaux dirigés ou en cours magistraux. Cela, de l'année de Licence 1 à celle de Master 2 ou Doctorat 1.

1.3.1.2. Les participants

Notre population est l'ensemble des apprenants de l'UFR SEG. Dans cette population, notre échantillon est constitué de 66 apprenants qui ont été choisis au hasard parmi les étudiants en années de Master (1 et 2) et Doctorat (D1, D2, D3).

1.3.1.3. Méthode de collecte, outils de recherche et types de données

Cette étude a intégré des données quantitatives et qualitatives qui ont été codées et distribuées à l'aide des tableurs de Microsoft Excel 2013 et Google Form (de la Suite Google) avant d'être

⁴ <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781119072256.ch33>

analysées par le biais de la statistique descriptive, notamment en termes de fréquence et pourcentage. Les données qualitatives ont fait l'objet d'une analyse de contenu

Il était impérieux d'avoir l'avis aussi bien des apprenants que des enseignants. Aussi avons-nous mis à contribution les méthodes de recherche quantitatives (questionnaire) et qualitatives (interviews semi-dirigés). Nous avons privilégié la recherche en ligne, notamment avec l'éditeur Google Form de la Suite Google pour les questions et WhatsApp pour le partage du questionnaire et les interviews. La première partie du questionnaire (axe 1) s'intéresse au nombre effectif d'heures dévolues à l'enseignement/apprentissage de l'anglais tout le long des cinq premières années, de la licence 1 au master 2, dans le supérieur. Six options de réponse codées sont offertes aux répondants : **H1, H2, H3, H4, H5, et H6** pour respectivement 0 heure, 10-15 heures, 16-30 heures, 31-60 heures, 61-100 heures, et 101-200 heures. Les **x1, x2, x3** et **x4** correspondent respectivement à **année, premier cycle, second cycle et troisième cycle**.

La deuxième partie du questionnaire s'intéresse à la perception des apprenants/enseignants quant à la place de l'anglais dans leur insertion socio-professionnel d'une part (axe 2) et leurs désirs d'autonomisation/hétéronomisation relativement au fait de pouvoir choisir ou pas d'apprendre l'anglais à l'université, d'autre part (axe 3). L'axe 2 emmène le/la répondant/e à indiquer, dans un contexte multilingue, le niveau d'importance de l'anglais dans sa vie, dans sa formation universitaire, ses priorités linguistiques, et son accès à un emploi. On dénombre les niveaux **1, 2, 3, 4, 5** et **6** respectivement pour **Indispensable, Très utile, Plus ou moins utile, Peu utile, Pas du tout utile** et **Inutile**. Le contexte multilingue met en présence la **langue première (x1)** du répondant, le **français (x2)**, l'**anglais (x3)**, une **autre langue nationale** ou **locale (x4)**. Quant à l'axe 3, il demande au répondant de se prononcer sur la possibilité de le rendre plus autonome en choisissant **quand** faire l'anglais (dès l'entrée à l'université?) et **comment** le faire (en option ?) tout en jaugeant ses appréhensions sur le coup financier d'une telle démarche.

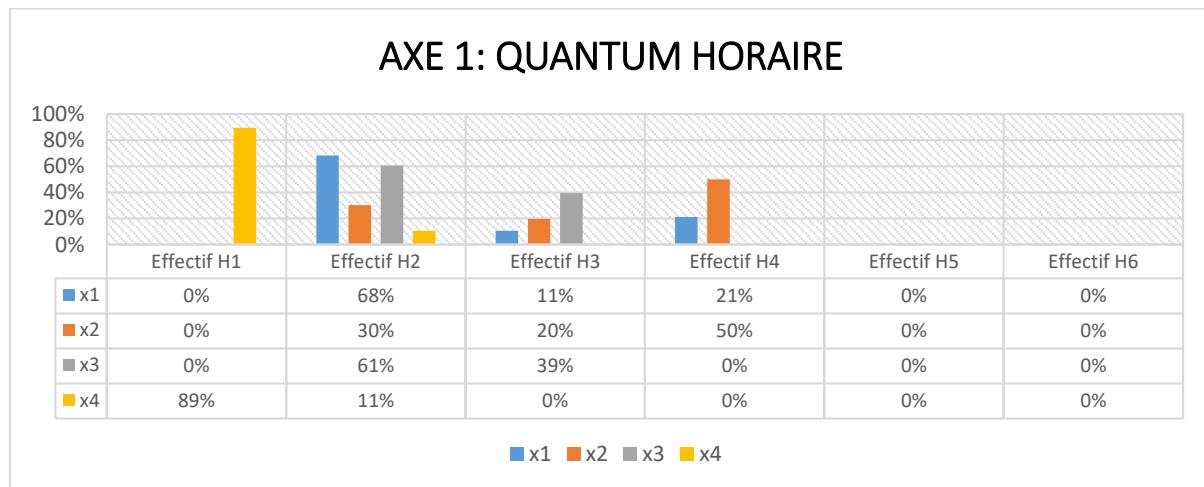
L'interview, tout en cherchant à approfondir les interrogations du questionnaire, de manière plus factuelle, s'est appesantit sur les représentations et sentiments des apprenants eu égard au statut de l'anglais.

2. Résultats et Discussion

2.1. Résultats

Les histogrammes et tableaux ci-dessous représentent les données quantitatives et qualitatives obtenues au travers du questionnaire et approfondies lors d'interviews. Ils se présentent comme suit.

Histogramme et tableau 1 : Nombre effectif d'heures dévolues à l'anglais sur cinq ans en pourcentage

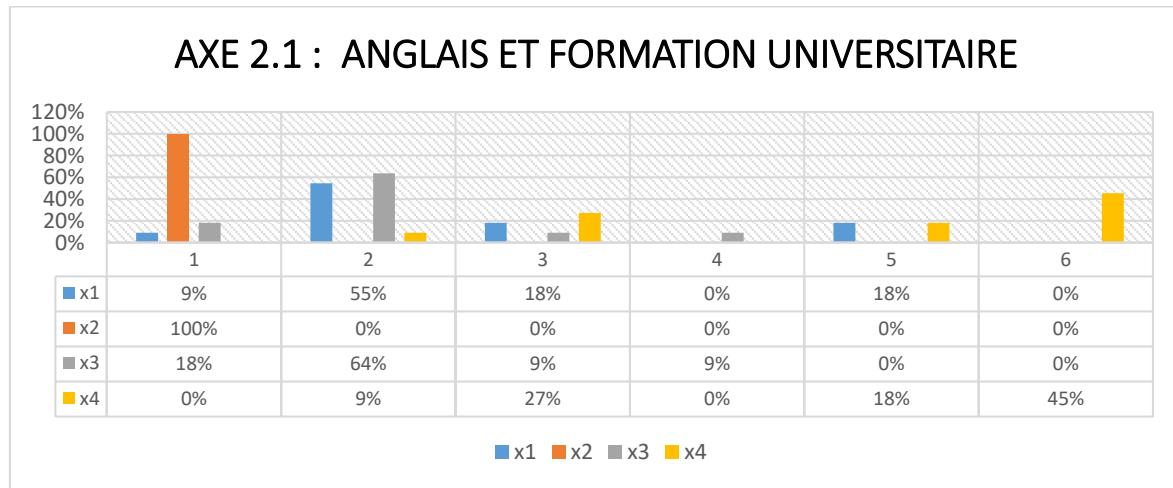


Environ soixante-huit pourcent (68%) des apprenants ont entre 10-15 heures d'anglais par an, environ onze pourcent (11%) ont entre 16-30 heures d'anglais par an et environ vingt et un pourcent (21%) ont entre 31-60 heures par an. Durant le premier cycle, environ trente pourcent (30%) des apprenants ont entre 10-15 heures d'anglais, environ vingt pourcent (20%) des apprenants ont entre 16-30 heures d'anglais et environ cinquante pourcent (50%) des apprenants ont entre 31-60 heures d'anglais. Durant le second cycle, environ soixante et un pourcent (61%) des apprenants ont entre 10-15 heures d'anglais et environ trente et un pourcent (31%) des apprenants ont entre 16-30 heures d'anglais. Durant le troisième cycle, environ quatre-vingt-neuf pourcent (89%) des apprenants ont 0 heure d'anglais et environ onze pourcent (11%) des apprenants ont entre 10-15 heures d'anglais. Ainsi, dans les faits, environ quatre-vingt-dix pourcent (90%) des apprenants du troisième cycle n'ont plus l'anglais au programme. Il peut être affirmé, dans le contexte de l'UFHB, que les heures d'enseignement-apprentissage de l'anglais oscillent entre :

- a) 10 heures (au minimum) et 60 heures (au maximum) au premier cycle;
- b) 10 heures (au minimum) et 30 heures (au maximum) au second cycle;
- c) 10 heures (au minimum) et 15 heures (au maximum) au troisième cycle.

Cela indique vraisemblablement une dégression du nombre d'heures d'enseignement-apprentissage de l'anglais au fur et à mesure que l'apprenant gravit les échelons sur l'échiquier académique. Par ailleurs, l'essentiel des heures d'enseignement-apprentissage de l'anglais est reparti sur les premier et deuxième cycles (89% des apprenants).

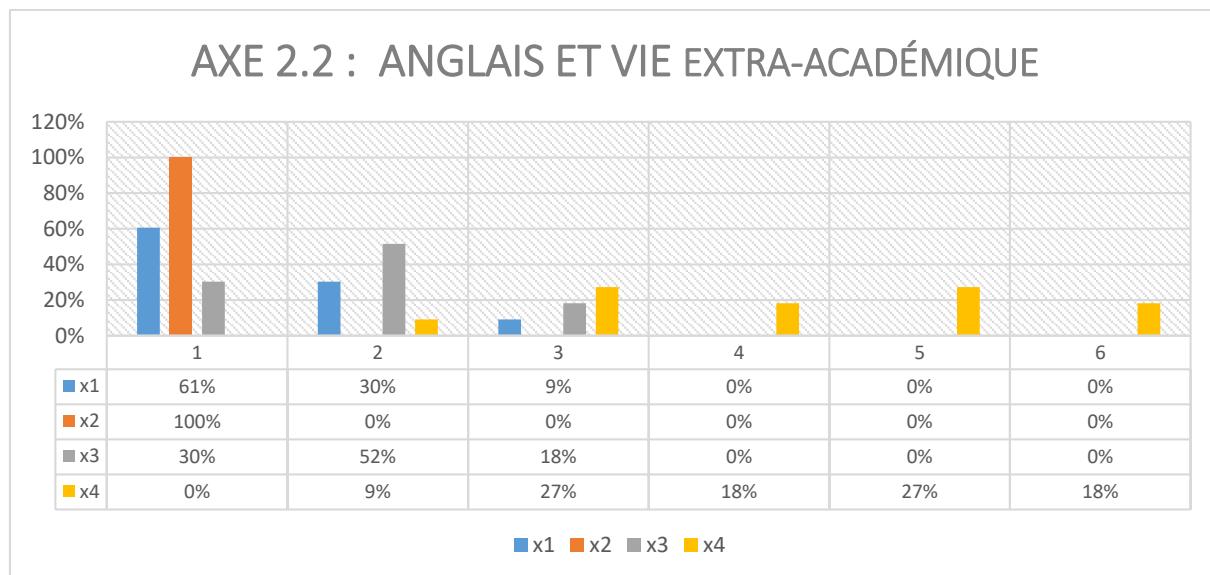
Histogramme et tableau 2 : Importance de l'ASP dans la formation universitaire de l'apprenant



Dans le cadre de leur formation universitaire, environ neuf pourcent (9%) des apprenants estiment que la langue première leur est indispensable, environ cinquante-cinq pourcent (55%) estiment que la langue première est très utile, environ dix-huit pourcent (18%) estiment que la langue première est plus ou moins utile, environ dix-huit pourcent (18%) estiment que la langue première n'est pas du tout utile et personne n'estime qu'elle est peu utile ou inutile. Dans le cadre de leur formation universitaire, environ cent pourcent (100%) des apprenants estiment que le français leur est indispensable. Dans le cadre de leur formation universitaire, environ dix-huit pourcent (18%) des apprenants estiment que l'anglais leur est indispensable, environ soixante-quatre pourcent (64%) estiment que l'anglais est très utile, environ neuf pourcent (9%) estiment que l'anglais est plus ou moins utile, environ neuf pourcent (9%) estiment que l'anglais est peu utile. Cependant aucun des apprenants n'estime que l'anglais n'est pas du tout utile ni inutile. Dans le cadre de leur formation universitaire, environ neuf pourcent (9%) des apprenants estiment qu'une autre langue locale est très utile, environ vingt-sept pourcent (27%) estiment qu'une autre langue locale est plus ou moins utile, environ dix-huit pourcent (18%) estiment qu'une autre langue locale n'est pas du tout utile, et environ quarante-cinq pourcent (45%) estiment qu'une autre langue locale ne semble pas utile. **Dans le cadre de leur formation universitaire**, il peut être déduit de ce qui précède :

- la langue première semble indispensable pour très peu d'apprenants (9% des répondants) même si elle reste utile aux yeux de la grande majorité (91% des répondants) ;
- le français semble indispensable pour les apprenants (100% des répondants) ;
- l'anglais semble utile pour la très grande majorité (82% des répondants) ;
- les langues locales ne sont pas nécessaires aux yeux des apprenants (63% des répondants).

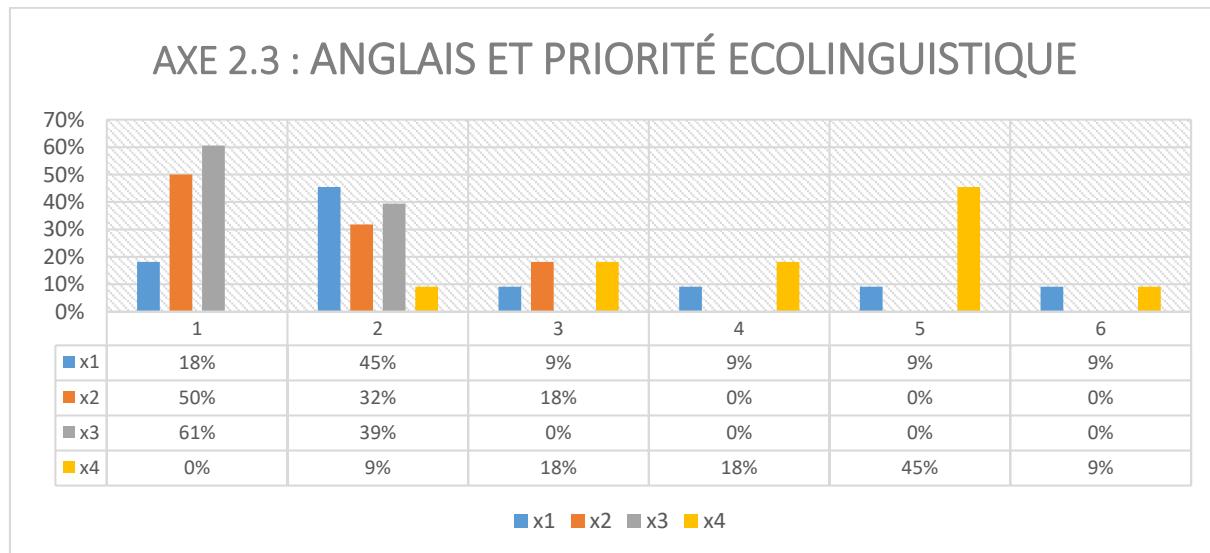
Histogramme et tableau 3 : Importance de l'anglais dans la vie de l'apprenant



Dans le cadre de leur vie, environ soixante et un pourcent (61%) des apprenants estiment que la langue première leur est indispensable, environ trente pourcent (30%) estiment que la langue première est très utile, environ neuf pourcent (9%) estiment que la langue première est plus ou moins utile, cependant aucun des apprenants n'estime que l'anglais est peu utile, n'est pas du tout utile ni inutile. Dans le cadre de leur vie, environ cent pourcent (100%) des apprenants estiment que le français leur est indispensable. Dans le cadre de leur vie, environ trente pourcent (30%) des apprenants estiment que l'anglais leur est indispensable, environ cinquante-deux pourcent (52%) estiment que l'anglais est très utile, environ dix-huit pourcent (18%) estiment que l'anglais est plus ou moins utile, cependant aucun des apprenants n'estime que l'anglais est peu utile, n'est pas du tout utile ni inutile. Dans le cadre de leur vie, environ neuf pourcent (9%) des apprenants estiment qu'une autre langue locale est très utile, environ vingt-sept pourcent (27%) estiment qu'une autre langue locale est plus ou moins utile, environ 18% estiment que une autre langue locale est peu utile, environ dix-huit pourcent (18%) estiment que une autre langue locale n'est pas du tout utile et environ vingt-sept pourcent (27%) estiment que une autre langue locale est inutile. Cependant aucun des apprenants n'estime qu'une autre langue locale soit indispensable. **Dans le cadre de leur vie extra-académique**, il peut être déduit de ce qui précède que :

- la langue première semble nécessaire aux yeux de la grande majorité des apprenants (61% des répondants) ;
- le français semble indispensable aux apprenants (100% des répondants) ;
- l'anglais semble utile pour la très grande majorité (100% des répondants) ;
- les langues locales sont utiles aux yeux des apprenants (73% des répondants) ;

Histogramme et tableau 4 : Importance de l'ASP dans les priorités linguistiques de l'apprenant

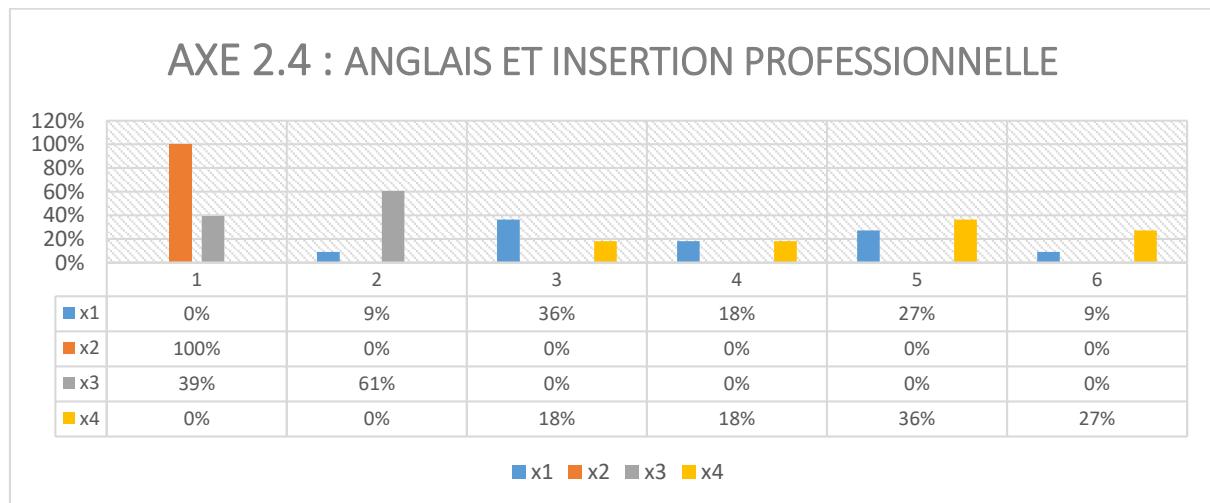


Dans le cadre de leurs efforts d'appropriation d'une énième langue en dehors des classes (priorité linguistique), environ dix-huit pourcent (18%) des apprenants estiment que la langue première leur est indispensable, environ quarante-cinq pourcent (45%) estiment que la langue première est très utile, environ neuf pourcent (9%) estiment que la langue première est plus ou moins utile, environ neuf pourcent (9%) estiment que la langue première est peu utile, environ neuf pourcent (9%) estiment que la langue première n'est pas du tout utile et environ neuf pourcent (9%) estiment que la langue première est inutile. Dans le cadre de leur priorité linguistique, environ cinquante pourcent (50%) des apprenants estiment que le français leur est indispensable, environ trente-deux pourcent (32%) estiment que le français est très utile, environ dix-huit pourcent (18%) estiment que le français est plus ou moins utile, cependant aucun des apprenants n'estiment que le français soit peu utile ni du tout utile ni inutile. Dans le cadre de leur priorité linguistique, environ soixante et un pourcent (61%) des apprenants estiment que l'anglais leur est indispensable, environ trente-neuf (39%) estiment que l'anglais est très utile, cependant aucun des apprenants n'estiment que l'anglais soit ni plus ou moins utile, ni peu utile, ni du tout utile, ni inutile. Dans le cadre de leur priorité linguistique, environ neuf pourcent (9%) des apprenants estiment qu'une autre langue locale est très utile, environ dix-huit pourcent (18%) estiment que une autre langue locale est plus ou moins utile, environ dix-huit pourcent (18%) estiment que une autre langue locale est peu utile, environ quarante-cinq pourcent (45%) estiment que une autre langue locale n'est pas du tout utile et environ neuf pourcent (9%) estiment que une autre langue locale est inutile. Cependant aucun des apprenants n'estiment qu'une autre langue locale soit indispensable. **Dans le cadre de leurs efforts d'appropriation d'une énième langue en dehors des classes (priorité linguistique), il peut être déduit de ce qui précède que :**

- la langue première semble **indispensable** aux yeux de la grande majorité des apprenants (82% des répondants) dans le processus d'apprentissage d'une énième langue ;
- le français semble **utile** pour les apprenants (100% des répondants) ;
- l'anglais semble **utile** pour l'ensemble des apprenants (100% des répondants) ;

- d) les langues locales ne sont **pas utiles** aux yeux de la majorité des apprenants (72% des répondants) ;

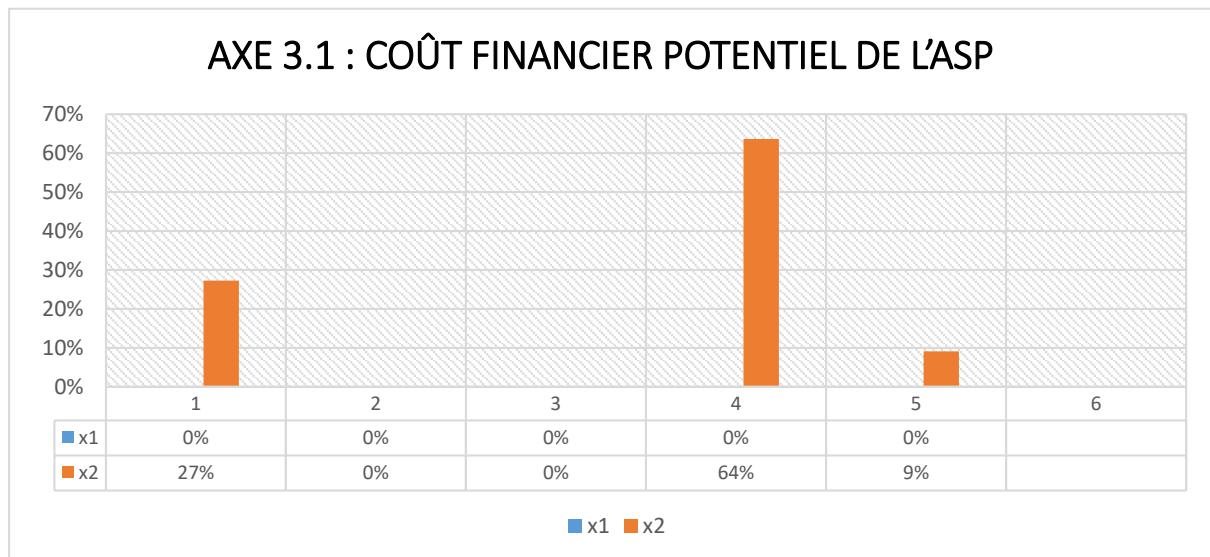
Histogramme et tableau 5 : Importance de l'anglais dans l'insertion professionnelle de l'apprenant



Pour leur insertion professionnelle, environ neuf pourcent (9%) estiment que la langue première est très utile, environ trente-six pourcent (36%) estiment que la langue première est plus ou moins utile, environ dix-huit pourcent (18%) estiment que la langue première est peu utile, environ vingt-sept pourcent (27%) estiment que la langue première n'est pas du tout utile et environ neuf pourcent (9%) estiment que la langue première est inutile. Dans le cadre de leur insertion professionnelle, environ cent pourcent (100%) des apprenants estiment que le français leur est indispensable, cependant aucun des apprenants n'estime que le français soit ni très utile, ni plus ou moins utile, ni peu utile, ni du tout utile, ni inutile. Pour leur insertion professionnelle, environ soixante et un pourcent (61%) des apprenants estiment que l'anglais leur est indispensable, environ trente-neuf pourcent (39%) estiment que l'anglais est très utile, cependant aucun des apprenants n'estime que l'anglais soit ni plus ou moins utile, ni peu utile, ni du tout utile, ni inutile. Dans le cadre de leur insertion professionnelle, environ dix-huit pourcent (18%) estiment qu'une autre langue locale est plus ou moins utile, environ dix-huit pourcent (18%) estiment qu'une autre langue locale est peu utile, environ trente-six pourcent (36%) estiment qu'une autre langue locale n'est pas du tout utile et environ vingt-sept pourcent (27%) estiment qu'une autre langue locale est inutile. Cependant aucun des apprenants n'estime qu'une autre langue locale soit ni indispensable ni très utile. **Dans le cadre de leur insertion professionnelle**, il peut être déduit de ce qui précède que :

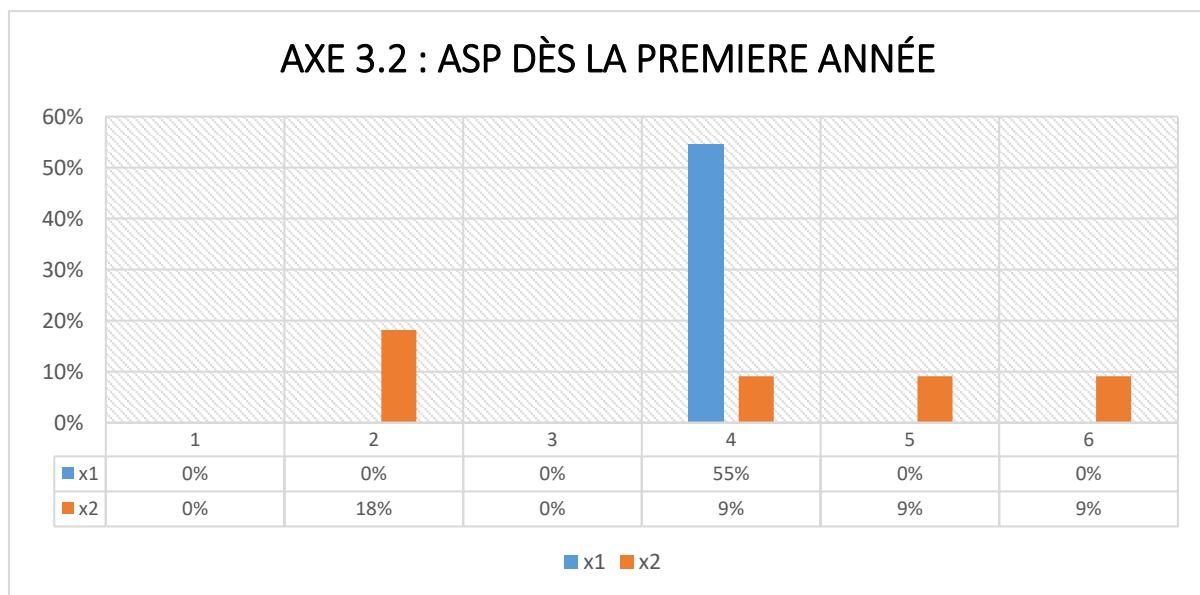
- la langue première n'est pas **indispensable** aux yeux de la majorité des apprenants (54% des répondants) ;
- le français semble **indispensable** pour les apprenants (100% des répondants) ;
- l'anglais semble **utile** pour l'ensemble des apprenants (100% des répondants) ;
- les langues locales ne sont **pas utiles** aux yeux de la grande majorité des apprenants (71% des répondants).

Histogramme et tableau 6 : Représentation des apprenants relativement au coût financier de l'enseignement-apprentissage de l'ASP



Pour l'ensemble des répondants, cent pourcent (100%), l'ASP ne fait pas perdre de l'argent à l'état. Vingt-sept pourcent (27%) estiment que cela est dû au trop peu d'heures à payer, soixante-quatre pourcent (64%) estiment que cela est dû à la fois au trop peu d'heures à payer, au trop peu d'enseignants à solliciter et au trop peu d'infrastructures à construire. Neuf pourcent (9%) estiment que cela est dû à d'autres facteurs qui pour l'essentiel se rapprochent du trop peu d'heures à payer. **Dans le cadre d'un financement potentiel de l'ASP**, il peut être déduit de ce qui précède que la grande majorité des apprenants (81% des répondants) pense que le cout d'un aménagement linguistique, en faveur de l'anglais et au travers de l'ASP, pourrait être élevé si on travaillait au moins sur l'un des deux axes susmentionnés (temps et environnement).

Histogramme et tableau 6 : Représentation des apprenants relativement de l'enseignement-apprentissage de l'ASP dès la première année universitaire



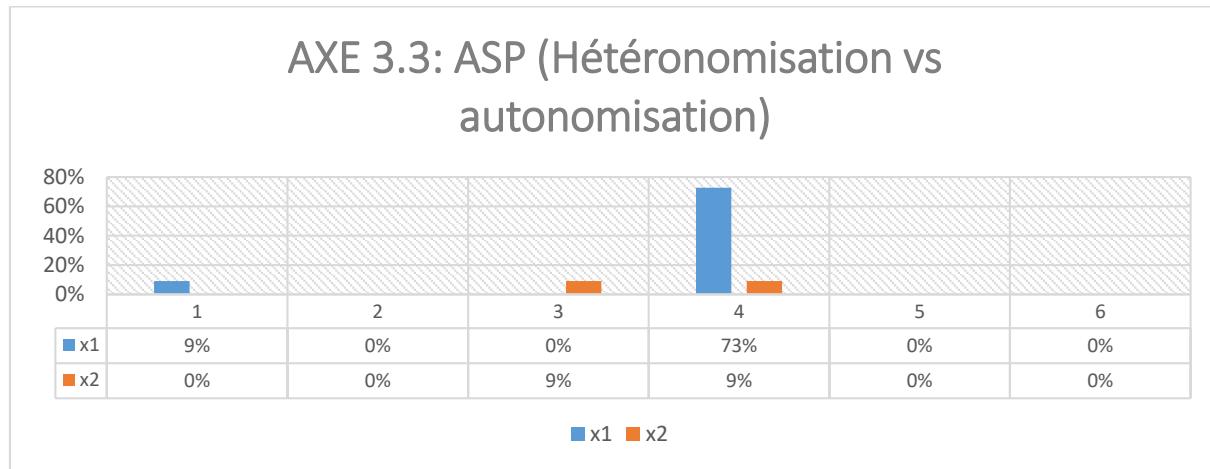
Cinquante-cinq pourcent (55%) des répondants estiment qu'on devrait donner le choix aux apprenants de faire ou ne pas faire l'anglais dès leur entrée à l'université étant entendu que cela permettrait à l'état de faire des économies. Mais le plus grand bénéfice se situerait au niveau des enseignants et des apprenants. Les enseignants pourraient bénéficier d'un meilleur traitement et ils pourraient de se focaliser davantage sur les apprenants qui veulent véritablement apprendre. Chaque apprenant pourrait ainsi apprendre ce qu'il veut et non ce qu'on voudrait qu'il apprenne. Par contre, quarante-cinq pourcent (45%) des répondants pensent le contraire. Parmi ces derniers, dix-huit pourcent (18%) estiment que cela va nécessairement pénaliser certains apprenants sur le long terme et neuf pourcent (9%) estiment que cela va nécessairement :

- a) obliger l'état à faire des dépenses supplémentaires sur le long terme,
- b) pénaliser certains apprenants sur le long terme et fermer la porte de l'enseignement universitaire à certaines personnes.

Quant au dix-huit pourcent (18%) restants, ils estiment que l'enseignement de l'anglais est tout simplement indispensable.

Il peut être déduit de ce qui précède que les répondants entendent bien que mettre l'anglais en option ne signifie nullement le mettre au rebut. Mieux, ils associent la mise en option de l'anglais, dès la première année universitaire, à un catalyseur de réussite dans l'enseignement-apprentissage.

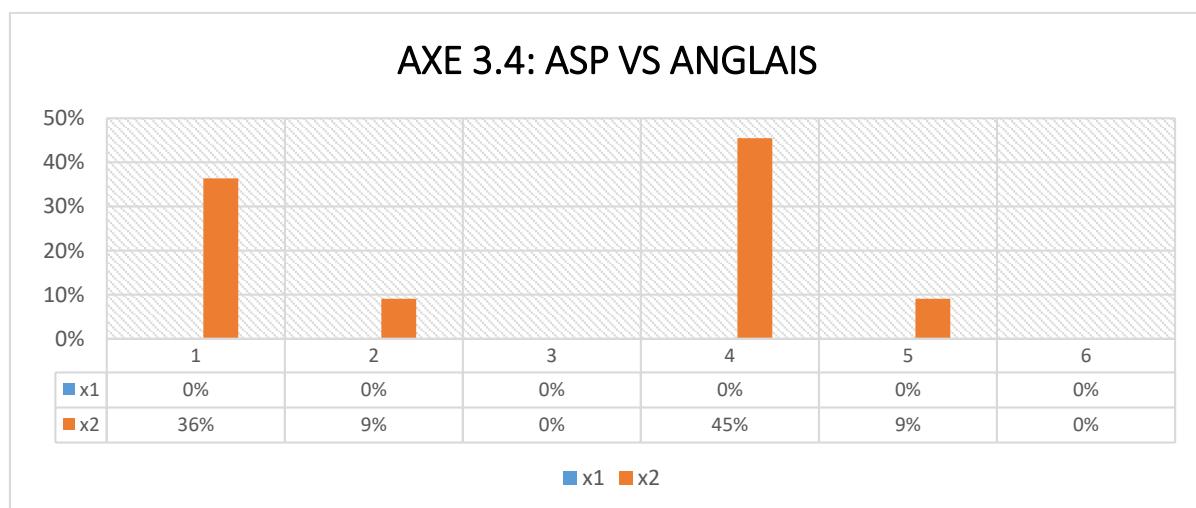
Histogramme et tableau 7 : Représentation des apprenants relativement de l'enseignement-apprentissage de l'ASP en option



Pour soixante-treize pourcent (73%) des répondants, il est nécessaire de mettre l'anglais en option alors que vingt-sept pourcent (27%) pensent le contraire. Parmi les défenseurs de la mise en option de l'anglais environ treize pourcent (13%) estiment que cela permettrait seulement à l'état de dépenser plus efficacement et quatre-vingt-sept pourcent (87%) estiment que cela permettrait à la fois à l'état de dépenser plus efficacement, à l'enseignant de soutenir plus efficacement le peu d'étudiants qu'il aura, et à l'apprenant de disposer de la motivation intrinsèque nécessaire à la réussite de son apprentissage. Parmi ceux qui sont contre la proposition de mise en option de l'anglais, cinquante pourcent (50%) estiment que cela

conduirait nécessairement l'état à dépenser sur le long terme, les portes de l'université à rester fermer pour un grand nombre d'enseignants d'anglais et une pléthore d'apprenants se verrait pénaliser sur le long terme, alors que cinquante pourcent (50%) pensent que cela conduirait seulement à pénaliser un grand nombre d'apprenants sur le long terme. **Dans le cadre de l'autonomisation de l'apprenant**, il peut être déduit de ce qui précède que la grande majorité des apprenants (87% des répondants) établissent un lien étroit entre la mise en option de l'anglais et l'autonomisation de l'apprenant.

Histogramme et tableau 6 : Représentation des apprenants relativement à l'arrêt de l'enseignement-apprentissage de l'ASP



L'ensemble des répondants estime qu'on ne devrait pas arrêter l'enseignement-apprentissage de l'anglais dans les départements autres que celui de l'anglais. Trente-six pourcent (36%) estiment que cela se justifie du fait de l'utilité de l'anglais dans le monde professionnel. Neuf pourcent (9%) estiment que cela se justifie du fait de l'utilité de l'anglais pour l'apprentissage et la pratique des sciences fondamentales et appliquée. Quarante-cinq pourcent (45%) estiment que cela se justifie à la fois du fait de l'utilité de l'anglais dans le monde professionnel et pour l'apprentissage et la pratique des sciences fondamentales et appliquée. Neuf pourcent (9%) estiment que l'anglais doit tout bonnement être obligatoire dans tous les départements. Il peut être déduit de ce qui précède que l'ensemble des apprenants (100% des répondants) souhaitent le renforcement du statut de l'ASP.

2.2. Discussion

Sur la base des résultats, il ressort que la moyenne annuelle en termes d'heures d'enseignement-apprentissage d'anglais est de 10-15 heures. En effet, la majorité (89%) des répondants disent avoir des cours d'anglais pendant cinq ans, de la licence 1 au master 2. Au premier cycle, la majorité (50%) plafonne les cours en anglais à 60 heures (Cf. Histogramme et tableau 1) et au second cycle, les séances n'excèdent pas les 30 heures (Cf. Histogramme et tableau 1) même pour les plus comblés (31%). En cumulant les heures maximales d'anglais sur les cinq années, on obtient 90 heures (60+30). Sur une telle base, extrême, on a une moyenne annuelle qui est

de 18 heures (90/5), très proche des 10-15heures par an. Si on rapproche ces chiffres des recommandations du *Foreign Service Institute*⁵, on tombe des nues. Justement, pendant tout le secondaire (de la sixième à la terminale), on cumule 756 heures, soit 6 heures de plus que les 750 heures supposées nécessaires pour les langues de la catégorie 1 dont fait partie l'anglais selon ledit institut. Cependant, avec le niveau général des apprenants en anglais à l'université, c'est à se demander si les 756 heures ont été couvertes ou bien exploitées. Entre autres considérations, ce qui précède pourrait laisser penser que l'apprenant n'a pas été autonomisé au point de pouvoir prendre sa formation en charge dans des proportions relativement importantes. Par ailleurs, dans un pays où la seule langue officielle est le français, on est tenté de dire que l'état fait la part belle au français. Subséquemment, on comprend aisément la position de la majorité des apprenants (55% des répondants) qui souhaitent voir l'anglais passer en option. En effet, on peut légitimement s'interroger avec eux sur la nécessité de continuer à apprendre l'anglais à l'université quand on l'a déjà fait pendant 756 heures si ce n'est pour l'expertise (capacité de l'apprenant à communiquer efficacement en anglais en relation avec son domaine de formation ou de spécialisation).

Toutefois, quand on rapproche ces chiffres (846 heures, de la 6^e au Master 2) des 4000-10000 heures supposés nécessaires pour développer des compétences d'experts (Lamari & Anstett, 2015), on constate que nous sommes bien loin du compte. Notre cumule dans le système éducatif ivoirien public (secondaire et supérieur) est en deçà de 1000 heures (3 heures par semaines X 36 semaines X 7 ans = 756 heures + 90 heures), chose qui n'a point de commune mesure avec le minimum de temps d'instruction requis pour une formation à concurrence des compétences d'expert dans un domaine donnée, les langues naturelles y comprises. Cela, on en conviendra, indique nettement la place ambiguë qu'est celle de l'anglais dans la politique écolinguistique ivoirienne. Officiellement, l'anglais est une langue étrangère considérée comme la première langue vivante enseignée de la 6^e à la terminale sans distinction de série. Dans le même temps, l'anglais apparaît comme la langue étrangère à combattre, car volant la vedette à la langue officielle (le français) sur le plan internationale. Ainsi, pourrait-on dire, donner plus d'heures au supérieur en anglais serait se tirer une balle dans le pied. Pourtant cette ambiguïté peut, et doit être levée en mettant à contribution les TIC. Combien d'étudiants ne suivent pas de vidéos à longueur de journée sur WhatsApp, Messenger, YouTube ou Facebook ? Avec ces moyens accessibles à tous, l'état peut ramener le projecteur de l'apprentissage sur l'apprenant et lui permettre de co-construire efficacement l'acquisition et la production de la langue dans toutes ses habiletés et modalités confondues *extra muros* (En dehors des murs physiques ou du temps du cours à distance). De cette manière, le rôle de facilitateur co-constructeur de l'enseignant se fera plus aisé et l'hétéronomisation de l'apprenant va céder volontiers la place à son autonomisation dans un écosystème de plus en plus virtualisé.

S'agissant de leur formation universitaire, tous les apprenants (100%), à leur cœur défendant, admettent l'hégémonie du français sur l'échiquier écolinguistique national et cela va dans la droite ligne des politiques linguistiques nationales après les indépendances (N'Guessan, *Op.cit.*; Kouamé, *Op.cit.*). Les résultats de l'investigation montrent que l'anglais occupe une place de choix sur l'échiquier international et même national (70% des répondants) pour maintes raisons évoquées plus haut dans la présente étude. Cependant ceci ne se reflète pas dans le système

⁵ <https://www.state.gov/foreign-language-training/>

universitaire. L'on ne devrait pas s'y méprendre, car il y a un déphasage on ne peut plus évident et éclatant entre le statut professé de l'anglais et la politique écolinguistique étatique ; une politique qui semble protéger, sciemment ou inconsciemment, le français et la francophonie.⁶

Les langues dites nationales, à travers la langue première du répondant, s'en sortent avec un rôle qualifié de très utile par environ soixante pourcent (60%) des répondants. Cependant, plus de soixante pourcent (60%) des répondants estiment qu'aucune autre langue locale, différente de leur langue première, n'est « du tout utile ». En claire, dans l'ordre de leur citation et nomenclature, on a le français, l'anglais et les langues locales. Ces chiffres pourraient également être une sonnette d'alarme pour tous quant à l'effritement du multilinguisme – attitude idéationnelle, dirait-on – et le glissement vers le plurilinguisme assumé.

Dans le cadre de leur vie extra-académique, en termes d'utilité absolue, l'anglais, le français et les langues premières/locales sont à équidistance : elles sont toutes utiles à cent pourcent (100%). Cependant, en jetant un coup d'œil au caractère nécessaire desdites langues, une progression se dessine. En fait, l'ensemble des apprenants (100%) estiment le français indispensable à leur vie contre seulement soixante et un pourcent (61%) qui sont pour l'indispensabilité de leurs langues premières et trente pourcent (30%) pour l'anglais. Par conséquent, le schéma précédent (français > anglais > langues locales/premières⁷) a changé : le français d'abord (**100% indispensable**), les langues locales ensuite ($100\% = 61\% \text{ indispensable} + 30\% \text{ très utile} + 9\% \text{ plus ou moins utile}$) et l'anglais enfin ($100\% = 30\% \text{ indispensable} + 52\% \text{ très utile} + 18\% \text{ plus ou moins utile}$). Ce que ces chiffres disent entre autres, c'est la réussite relative des politiques écolinguistiques introduites après les indépendances en faveur du français et au détriment des langues dites nationales. Le français, suivant ces chiffres, sonne plus nationale que tout autre langue en Côte d'Ivoire dans les faits même si cela peut rester discutable dans la conscience collective.

Par ailleurs, quand on y prête attention, le caractère nécessaire de l'anglais semble être affirmé, car cette dernière, n'ayant que statut de langue étrangère, vole la vedette aux langues dites nationales. Cela peut s'entendre d'un triple point de vue : l'hégémonie de l'anglais à travers le monde, la proximité linguistique dans la famille indoeuropéenne, la conquête normande de l'Angleterre qui facilitent les emprunts dans les deux sens (Cf. « *connoisseur* » vs « *weekend* ») et l'existence des cognats linguistiques (Cf. *distribution, communication,...*). Ainsi, de ces faits, l'anglais acquiert un charisme, par le français interposé, qui contribue à entretenir l'ambigüité évoquée plus haut.

Cette utilité de l'anglais est réaffirmée quand on demande aux apprenants la langue qu'ils désirent apprendre en dehors des classes. L'anglais est en tête avec ($100\% = 61\% \text{ indispensable} + 39\% \text{ très utile}$), puis le français ($100\% = 50\% \text{ indispensable} + 32\% \text{ très utile} + 9\% \text{ plus ou moins utile}$) et enfin les langues locales/premières ($100\% = 18\% \text{ indispensable} + 45\% \text{ très utile} + 9\% \text{ plus ou moins utile} + 9\% \text{ peu utile} + 9\% \text{ inutile}$). Cette utilité de l'anglais est d'autant plus saisissante que, en termes de positionnement, « très utile » est le niveau le plus bas qu'il (anglais) connaît là où le français est « plus ou moins utile » à neuf pourcent (9%) et

⁶ https://www.gouv.ci/_actualite-article.php?recordID=12201&d=3

<https://www.francophonie.org/cote-divoire-951>

⁷ Le symbole « > » est à lire « plus important que ».

les langues locales/ premières « plus ou moins utile » à neuf pourcent (9%) et « inutiles » à neuf pourcent (9%) également.

Dans la même veine, l’anglais arrive en seconde place lorsqu’on demande aux apprenants l’utilité des diverses langues dans leur insertion socio-professionnelle. Le français (100% **indispensable**), puis l’anglais (100% = **61% indispensable** + 39% très utile), et enfin les langues locales/ premières (100% = **0% indispensable** + 9% très utile + 36% plus ou moins utile + 18% peu utile + 27% pas du tout utile + 9% inutile). Ces derniers chiffres sont la consécration de l’anglais comme langue, étrangère certes, mais dominante après le français auprès des apprenants.

Sur la question du coût financier potentiel des cours d’ASP, les répondants dans leur ensemble estiment qu’il est insignifiant vu le nombre réduit d’heures et l’environnement écolinguistique tronqué qui lui (anglais) est consacré.

Dans leur majorité (55%), les apprenants plaident en faveur d’une plus grande autonomisation des apprenants, d’une liberté totale de choix en ce qui concerne l’apprentissage de l’ASP dès la première année universitaire. Les quarante-cinq pourcent (45%) qui pensent le contraire le font essentiellement au nom de l’utilité de l’anglais, car, estiment-ils, cela permettrait à l’état de combler le vide laissé par le défaut d’agentivité chez la plupart des apprenants dans l’écosystème existant et de préserver l’écosystème de l’ASP dans les universités (les emplois en rapport avec l’ASP, les apprenants, la sur-représentativité de l’anglais à l’échelle mondiale).

Par ailleurs, la très grande majorité des répondants (73%) estiment nécessaire la mise en option de l’ASP. Pour soutenir leur point de vue, ils invoquent essentiellement les raisons suivantes :

- a) L’optimisation de l’enseignement-apprentissage en réduisant les dépenses étatiques,
- b) L’opportunité pour les enseignants de soutenir et différencier l’enseignement apprentissage du nombre réduit d’étudiants qu’ils auront.
- c) L’opportunité pour l’apprenant d’être un apprenant autonome.

Comme dans le cas précédent, ceux qui sont contre la mise en option de l’ASP le sont car estimant l’anglais utile, et non le contraire. Et cette posture est plébiscitée par l’unanimité des répondants à dénier l’utilité d’arrêter les cours d’ASP.

Pour rester dans le ton de la présente recherche, disons que les perceptions des individus (apprenants) relativement à l’utilité de l’anglais dans leur formation universitaire, dans leur vie, dans leurs priorités linguistiques, et leur accès à un emploi est en contradiction avec les politiques linguicide et chronophages de l’état. Il semble donc nécessaire de sortir du cercle vicieux hétéronome pour permettre l’éclosion d’apprenants autonomes totalement impliqués dans la co-construction de leur apprentissage dans un écosystème parfaitement *affordant*.

2.3. Suggestions

Dans la section précédente, il a été question de la présentation des résultats qui ont longuement été discutés et interprétés. À la suite desdites discussions et interprétations, il semble tout simplement de bon aloi d’en tirer quelques implications pédagogiques et didactiques sous la forme d’un ensemble de recommandations à l’endroit des communautés universitaire et scientifique. Pour commencer, il convient de recommander avec insistance, aux parties prenantes, le passage de l’anglais en option depuis la première année universitaire. Ce passage

en option permettra entre autres de stimuler le processus d'autonomisation des apprenants, de rendre efficient la gestion économico-linguistique des gouvernants et d'exalter le rôle de facilitateur co-constructeur des enseignants.

Ensuite, au nom du sacro-saint triangle pédagogique ou didactique et du rôle qu'y joue l'enseignant, il est impérieux de faire faire aux enseignants de la formation continue intégrant fortement les TIC pour mettre en adéquation leur savoir-faire et les exigences croissantes du nouvel écosystème qui reste néanmoins très *affordant*.

Par ailleurs, ce que l'étude met aussi en relief, c'est la conscience, au moins en sourdine, chez les apprenants, du besoin d'autonomisation. Il s'agit pour l'ensemble de la communauté d'adopter un model partagé par tous qui met l'apprenant au cœur de son apprentissage. Ce model devrait mettre entre les mains de l'apprenant les moyens intrinsèques (liés à sa personne) et extrinsèques (liés à son écosystème) d'un apprentissage continu, au-delà des contextes initiaux d'acquisition desdits moyens. C'est alors que le processus d'apprentissage de l'apprenant intègre nécessairement l'autoformation et l'autorégulation. Ce processus d'autonomisation exige de l'enseignant qu'il reste flexible et qu'il voit chaque apprenant comme un organisme différent. Ce faisant, l'enseignant aidera l'apprenant à apprendre au rythme de l'organisme apprenant et non à celui de l'organisme enseignant. Dans ce contexte, la différenciation dans l'enseignement apparaît comme le pendant didactique de l'autonomisation dans l'apprentissage.

Pour finir, pour passer de l'idéation à la pratique, et en vue de faciliter l'atteinte des points susmentionnés (passage de l'anglais en option, l'autonomisation de l'apprenant, la différenciation de l'enseignement), l'institution enseignante peut commencer avec la stratégie des classes inversées (construction de la compréhension en dehors des classes pour une production optimale en classe). Et ce dans un élan synergique d'une programmation dynamique et une maximalisation du temps d'enseignement-apprentissage et celles de l'apprentissage par la recherche (entreprise de compréhension orientée par l'institution enseignante et portée pleinement par l'institution apprenante) pour stimuler et faciliter l'autonomisation de l'apprenant.

Conclusion

Le sujet de notre étude était : « L’enseignement de l’anglais de spécialité (ASP) : victime d’une politique linguistique tacite ? ». Cette étude a tenté d’établir la place de l’anglais, notamment de spécialité (ASP), dans le système éducatif et la politique linguistique de l’état de Côte d’Ivoire. Elle (l’étude) résulte de l’observation du hiatus existant entre le statut officiel de l’anglais et la réalité qui est la sienne, à savoir, entre autres, le temps dédié à son enseignement-apprentissage au supérieur. L’objectif, au-delà de lever le voile sur ce contraste observable entre le statut institutionnel de l’anglais, sa perception psychologique chez les apprenants et la pratique académique qui l’accompagne, est d’utiliser les implications pédagogiques et didactiques de la recherche à bon escient.

Ce sont trois questions qui ont fondamentalement dirigé toute l’étude, à savoir : a) Combien de temps est-il dédié à l’ASP ? b) Quelle est l’importance de l’ASP dans la formation universitaire, la vie, les priorités linguistiques et l’insertion professionnelle des apprenants ? c) Quelle est le coût didactique, linguistique et financier de l’optimisation de l’apprentissage de l’ASP ?

Les objectifs de l’étude sont essentiellement au nombre de deux. La première consiste à préciser la situation de l’ASP en milieux universitaire ivoirien. Quant au second, consécutif au premier, il essaye de faire profiter, aux apprenants-enseignants, les implications d’une telle précision aux niveaux budgétaires et didactiques.

Pour adresser notre problématique, des données aussi bien quantitatives que qualitatives ont été collectées. La collecte a été menée par le biais de questionnaires et guides d’interview. Les questionnaires ont été administrés via Google Form de la Suite Google. La même Application (Google Form) a permis le traitement des données et leur analyse. *In fine*, Cette recherche permet de tâter et d’essayer d’expliciter dans le cadre d’une approche écologique la place de l’ASP dans l’écosystème universitaire ivoirien.

Tout le travail d’investigation déployé emmène à une double assertion. D’une part, l’étude aura aidé à rappeler que le temps imparti à l’enseignement de l’ASP semble, de première vue, insuffisant. Cependant, le didacticien chevronné ne le subit point car il agit. Comme qui dirait « c’est le chien qui remue la queue et non la queue qui remue le chien. » De ce point de vue, ce n’est point le volume du quantum horaire qu’il faille incriminer, même si toute action est fondamentalement logée dans un temps donné, mais plutôt l’utilisation qu’on en fait. Ainsi donc y a-t-il matière à insister sur le fait que c’est plutôt la mal utilisation de dudit ‘temps imparti’ qui devrait être dénoncée si l’expertise est ce qui est en vue.

Une autre idée émergente en rapport avec le statut de l’anglais est qu’il peut être affirmé que l’anglais, langue seconde est la langue étrangère la plus en vue et utile, au moins dans l’inconscient collectif des apprenants, après le français, d’ailleurs langue officielle, et devant toutes les langues dites nationales dans l’écosystème des apprenants, et ce pour diverses raisons relevées dans les données de l’étude. Ensuite, la politique linguistique de l’état privilégiant le français semble en porte-à-faux avec le besoin socioprofessionnel des apprenants qui exige une connaissance acceptable de l’anglais de fait. Enfin, il apparaît avec netteté que l’optimisation de l’anglais peut et doit se faire à un moindre coût financier dans un environnement didactique *affordant* et intrinsèquement stimulateur à souhait. Fort de cette constatation, et dans une perspective de remédiation écologique et didactique, il devient instant pour toutes les parties

prenantes avec un clin d'œil singulier à l'état d'observer un nombre d'attitudes afin de changer, un tant soit, les choses concernant l'ASP pour le meilleur.

Entre autres considérations, il semble impératif de repenser la gestion du temps d'enseignement-apprentissage alloué à l'ASP, avec un dynamisme empreint d'efficacité et d'efficience ; ce qui compte en définitive, c'est moins le nombre d'heures allouées que les politiques et stratégies d'utilisation permettant d'en tirer le meilleur parti. Ensuite, il importe de faire de l'ASP une matière au statut optionnel dès la première année universitaire. Par ailleurs, il convient de maintenir la formation des enseignants à la hauteur des enjeux phylogéniques. Enfin, il est urgent, voire impérieux, d'aller vers une autonomisation différenciée par la recherche et les classes inversées.

À la clôture de notre réflexion concernant l'ASP, il nous semble utile d'évoquer la question pressante concernant nos langues nationales/locales laissées pour compte. Afin de sécuriser notre voix dans le concert des nations dans ce monde de plus en plus globalisant, il sied d'inclure dans les curricula une démarche cognitive et métacognitive des apprenants vers les langues locales.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ATKINSON, D. (2011). *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. New York : Routledge.
- BANDURA, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- BERGMANN, J. & SAMS, A. (2014). *La Classe Inversée*. William Piette (Trad.). Québec : Éditions Reynald Goulet Inc.
- BLEWITT, J. (2006). *The Ecology of Learning: Sustainability, Lifelong Learning and Everyday Life*. London : Earthscan.
- CENOZ, J. & GENESEE, F. (1998). « Introduction ». In *Beyond Bilingualism : Multilingualism and Multilingual Education*, Jasone Cenoz and Fred Genesee (Edts). Malden, MA, USA : Multilingual Matters.
- CRYSTAL, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). London : Cambridge University press.
- CURTIS, W. & PETTIGREW, A. (2009). *Learning in Contemporary Culture*. Southernhay East, U.K. : Learning Matters Ltd.
- d'ORTUN, F. & PHARAND, J. : « L'autoformation d'enseignants comme dispositif de formation continue. État des lieux et recommandations », *HAL-SHS*, 2012, Consulté en ligne le 4/11/2019 sur <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00798922>>
- DAVENPORT, H. T. (1997). *Information Ecology: Mastering the Information and Knowledge Environment*. New York : Oxford University Press.
- DIARASSOUBA, S. & KOUASSI, J. « ESP in Ivorian Public Universities: Bridging the Gap Between Facts And Expectations ». In *European Journal of Foreign Language Teaching*, 2017, Vol2. p. 71-88
- DIARASSOUBA, S. : « Le poststructuralisme et l'enseignement de l'anglais, que nous révèle la culture de la salle de classes ? Réflexion sur l'instruction de l'anglais, langue étrangère : le cas de l'université Félix Houphouët Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire», *J. Rech. Sci. Univ. Lomé (Togo)*, vol. 19, Janvier 2017, no. 1, pp. 37-56.
- DIARASSOUBA, S. « Information technology integrated education, a hard road to travel for lame ducks: blended instructional delivery, potentials for learning affordances for ELT students, Université Félix Houphouët Boigny, Côte d'Ivoire ». In *International Journal of Research-Granthaalayah*, vol. 5, Janvier 2017, no. 1, pp. 332-354
- EDWARDS, J. (2013). « Bilingualism and Multilingualism: Some Central Concepts ». In *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (2^e éd.), Tej K. Bhatia & William C. Ritchie (dirs.), Malden, MA, USA : Wiley-Blackwell, pp.3-25.
- ELLIOT, J. (2001). *Action Research for Educational Change*. Philadelphia, USA : Open University Press.

- HUTCHINSON, T & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach*. New York : Cambridge University Press.
- KEGAN, R. (2009). « What ‘form’ transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning ». In *Contemporary Theories of Learning*, Knud Illeris (dir.), New York : Routledge. pp.35-41.
- KNUD, I. (2007). *How We Learn: Learning and non-learning in school and beyond*. New York : Routledge.
- KOUAMÉ, K. J.-M. : « Les défis de la gestion du plurilinguisme en Côte d’Ivoire », *Le français à l’université*, [19-03 | 2014](#) Mise en ligne le : 12 septembre 2014, Consulté en ligne le 10/06/2020 sur <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=1822>
- KOZULIN, A. (2003). « Psychological Tools and Mediated Learning», In *Vygotsky’s Educational Theory in Cultural Context*. Alex KOZULIN *et al.* (dir.). New York: Cambridge University Press. pp.15-38.
- LAMARI, M. & ANSTETT, E. L’Enseignement de l’Anglais Langue Seconde (ALS) : Que retenir de l’évaluation de l’expérience québécoise? [Ligne] Ottawa, CREXE, 2015, p. 40, consulté le 10 décembre 2020 sur <http://archives.enap.ca/bibliotheques/2015/03/030824704.pdf>
- N’GUESSAN, J. K. « Le français en Côte d’Ivoire : de l’imposition à l’appropriation décomplexée d’une langue exogène », *Documents pour l’histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 40/41 | 2008, mis en ligne le 17 janvier 2011, Consulté en ligne le 10/06/2020 sur : <http://journals.openedition.org/dhfles/125> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfles.125>⁸
- NATHAN, J. M. & SAWYER, R. K. (2014). « Foundations of the Learning Sciences». In *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (2^e éd.), R. Keith Sawyer (dir.), New York : Routledge. pp.21-38.
- N’ZI, Y. J. D. & DODO, J.-C. « Les langues ivoiriennes dans les politiques linguistiques en Côte d’Ivoire : historique, état des lieux et perspectives pour une politique linguistique cohérente », *Revue Laboratoire des Théories et Modèles Linguistiques (LTML)*, novembre 2018, n°15, Consulté en ligne le 10/06/2020 sur : <http://www.ltml.univ-fhb.edu.ci/wp-content/uploads/files/revue15/03.pdf>
- PALTRIDGE, B. & STARFIELD, S. (2013). *The Handbook of English for Specific Purposes*, Oxford : Wiley-Blackwell.
- SAWYER, R. K. (2014). « Introduction: The New Science of Learning ». In *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (2^e éd.), R. Keith Sawyer (dir.), New York : Routledge. pp.1-18.
- SCHUNK, H. D. (2012). *Learning Theories: An Educational Perspective* (6^e éd.), New York : Pearson.

⁸ <https://journals.openedition.org/dhfles/125#quotation>

SMOUTS, M.-C. « L'usage du français dans le système des Nations unies », *Politique étrangère*, 1981, n° 4 - 46^e année, p. 917-924, Consulté en ligne le 4/11/2019 sur : < https://www.persee.fr/doc/polit_0032-342x_1981_num_46_4_3094 >

TRASK, R. L. (1999). *Key Concepts in Language and Linguistics*. New York : Routledge.

TREMBLAY, A. N. « *L'Autoformation : Pour apprendre autrement* », 2013, Consulté en ligne le 4/11/2019 sur : < <https://books.openedition.org/pum/10734?lang=en> >

van LIER, L. *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. New York : Kluwer Academic Publishers.

YAGO, Z. « LES CHOIX DE LA COTE D'IVOIRE EN MATIERE DE POLITIQUE LINGUISTIQUE ». In *Revue Africaine d'Anthropologie*, Nyansa-Pô, 2014, n° 17 - Consulté en ligne le 10/06/2020 sur http://www.revues-ufhb-ci.org/fichiers/FICHIR_ARTICLE_1269.pdf

YEUGHT, M. V. D. Michel Van Der, 2016, « Developing English for Specific Purposes (ESP) in Europe: mainstream approaches and complementary advances », *HAL-SHS*, 2016, Consulté en ligne le 4/11/2019 sur : < <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01395758> >

ZHOU, M. & BROWN, D. Educational learning theories. *Education Open Textbooks*, 2017. Consulté en ligne le 4/11/2019 sur : < <https://oer.galileo.usg.edu/education-textbooks/1> >

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE

QUESTIONNAIRE 2021

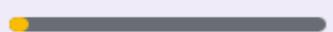
Ce questionnaire a pour but de collecter des données sur l'enseignement/ apprentissage de l'anglais dans votre UFR ou département. Les données collectées ne serviront qu'à des fins d'étude.

brahimansir@gmail.com [Changer de compte](#)



 Non partagé

[Suivant](#)



Page 1 sur 15

[Effacer le formulaire](#)

QUESTIONNAIRE 2021

brahimansir@gmail.com [Changer de compte](#)



 Non partagé

* Indique une question obligatoire

Section 1

1. Pour apprendre l'anglais, j'ai droit au nombre d'heures suivant:

0 = 0 h

1 = entre 10 H - 15 H ;

2 = entre 16 h - 30 h ;

3 = entre 31 H - 60 H ;

4 = entre 61 H - 100 H ;

5 = entre 101 H - 200 H

Réponses *

	0	1	2	3	4	5
a. par année.	<input type="radio"/>					
b. au premier cycle universitaire (L1, L2, L3).	<input type="radio"/>					
c. au second cycle universitaire (M1, M2).	<input type="radio"/>					
d. aux troisième cycle universitaire (D1, D2, D3).	<input type="radio"/>					

e. Existe-t-il d'autres années ou heures d'apprentissage de l'anglais que vous avez hormis celles mentionnées ci-dessus ? Si oui, lesquelles ?

Votre réponse

[Retour](#)[Suivant](#)

Page 2 sur 15

[Effacer le formulaire](#)

QUESTIONNAIRE 2021

brahimansir@gmail.com [Changer de compte](#)

✉ Non partagé

* Indique une question obligatoire

Section 2

2. Quel est le niveau d'importance des langues suivantes dans votre formation académique/universitaire ? *

	a. Indispensable	b. Très importante	c. Plus ou moins important	d. Peu important	e. Pas du tout important	f. Inutile
a. Votre langue première (langue de d'autant moins l'un de vos parents)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Anglais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Une autre langue nationale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Quel est le niveau d'importance des langues suivantes dans votre vie ? *

	a. Indispensable	b. Très importante	c. Plus ou moins important	d. Peu Important	e. Pas du tout important	f. Inutile
a. Votre langue première (langue de d'au moins l'un de vos parents)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Anglais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Une autre langue nationale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Quel est le niveau d'importance des langues suivantes sur votre liste des langues à apprendre en dehors de votre langue première et en dehors des classes ? *

	a. Indispensable	b. Très importante	c. Plus ou moins important	d. Peu Important	e. Pas du tout important	f. Inutile
a. Votre langue première (langue de d'au moins l'un de vos parents)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Anglais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Une autre langue nationale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Quel est le niveau d'importance des langues suivantes dans votre insertion socio-professionnelle? *

	a. Indispensable	b. Très importante	c. Plus ou moins important	d. Peu important	e. Pas du tout important	f. Inutile
--	---------------------	-----------------------	----------------------------------	---------------------	--------------------------------	------------

- | | | | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a. Votre langue première (langue de d'au moins l'un de vos parents) | <input type="radio"/> |
| b. Français | <input type="radio"/> |
| c. Anglais | <input type="radio"/> |
| d. Une autre langue nationale | <input type="radio"/> |

Retour

Suivant

Page 3 sur 15

Effacer le formulaire

QUESTIONNAIRE 2021

brahimansir@gmail.com [Changer de compte](#)

 Non partagé



Brouillon enregistré

Section 3

6.1. Selon vous, l'anglais de spécialité fait-il perdre de l'argent à l'état ?

- a. Oui
- b. Non

Effacer la sélection

Retour

Suivant

Page 4 sur 15

Effacer le formulaire



QUESTIONNAIRE 2021

brahimansir@gmail.com [Changer de compte](#)



Non partagé

Section 4

6.2. Pourquoi ?

Trop d'heures à payer

trop d'enseignants à solliciter

Trop d'infrastructures à construire

Tout ce qui précède

Autre : _____

[Retour](#)

[Suivant](#)

Page 5 sur 15

[Effacer le formulaire](#)

QUESTIONNAIRE 2021

brahimansir@gmail.com [Changer de compte](#)



Non partagé

Section 5

6.2. Pourquoi ?

- Trop peu d'heures à payer
- trop peu d'enseignants à solliciter
- Trop peu d'infrastructures à construire
- Tout ce qui précède
- Autre : _____

[Retour](#)

[Suivant](#)

Page 6 sur 15

[Effacer le formulaire](#)

QUESTIONNAIRE 2021

brahimansir@gmail.com [Changer de compte](#)



Brouillon enregistré

Non partagé

Section 6

7.1. Selon vous, doit-on donner le choix aux apprenants de faire ou ne pas faire l'anglais dès leur entrée à l'université ?

- a. Oui
- b. Non

[Retour](#)

[Suivant](#)

Page 7 sur 15

[Effacer le formulaire](#)

QUESTIONNAIRE 2021

brahimansir@gmail.com [Changer de compte](#)



 Non partagé

Section 7

7.2. Pourquoi ?

- Cela permet à l'état de faire des économies.
- Cela permet aux enseignants d'anglais de se focaliser sur les apprenants qui veulent véritablement l'apprendre.
- Cela va permettre aux enseignants d'être mieux traiter.
- Tout ce qui précède
- Autre : _____

[Retour](#)

[Suivant](#)

Page 8 sur 15

[Effacer le formulaire](#)

QUESTIONNAIRE 2021

brahimansir@gmail.com [Changer de compte](#)



 Non partagé

Section 8

7.2. Pourquoi ?

- Cela oblige l'état à faire des dépenses supplémentaires sur le long terme.
- Cela va pénaliser nécessairement certains apprenants sur le long terme.
- Cela ferme la porte de l'enseignement universitaire à bon nombres de personnes.
- Tout ce qui précède
- Autre : _____

[Retour](#)

[Suivant](#)

Page 9 sur 15

[Effacer le formulaire](#)

QUESTIONNAIRE 2021

brahimansir@gmail.com [Changer de compte](#)



 Non partagé

Section 9

8.1. Selon vous, est-il nécessaire de mettre l'anglais en option (l'apprenant décide s'il doit apprendre ou pas l'anglais durant son cursus universitaire) ?

- a. Oui
- b. Non

[Retour](#)

[Suivant](#)

Page 10 sur 15

[Effacer le formulaire](#)

QUESTIONNAIRE 2021

brahimansir@gmail.com [Changer de compte](#)

 Non partagé



Section 10

8.2. Pourquoi ?

- L'état dépense plus efficacement (seulement là où il faut).
- L'enseignant a peu d'apprenants qu'il peut soutenir plus efficacement.
- L'apprenant a la motivation nécessaire à la réussite de son apprentissage.
- Tout ce qui précède.
- Autre : _____

[Retour](#)

[Suivant](#)

Page 11 sur 15

[Effacer le formulaire](#)



QUESTIONNAIRE 2021

brahimansir@gmail.com [Changer de compte](#)

 Non partagé



Section 11

8.2. Pourquoi ?

- L'état dépense nécessairement sur le long termes, surtout si l'anglais s'avère déterminant à l'embauche.
- Un grand nombre d'enseignants se feront fermer les portes de l'emploi universitaire.
- L'état pénalise un grand nombre d'apprenants sur le long terme, les moins matures notamment.
- Tout ce qui précède.
- Autre : _____

[Retour](#)

[Suivant](#)

Page 12 sur 15

[Effacer le formulaire](#)

QUESTIONNAIRE 2021

brahimansir@gmail.com [Changer de compte](#)



 Non partagé

Section 12

9.1. Selon vous, en dehors du département d'anglais, doit-on arrêter d'enseigner l'anglais dans les autres UFR de des universités ?

- a. Oui
- b. Non

[Retour](#)

[Suivant](#)

Page 13 sur 15

[Effacer le formulaire](#)

QUESTIONNAIRE 2021

brahimansir@gmail.com [Changer de compte](#)



 Non partagé

Section 13

9.2. Pourquoi ?

- L'anglais est utile dans la vie professionnelle.
- L'anglais est utile pour l'apprentissage et la pratique des sciences fondamentales et appliquées en générale.
- L'anglais est la première de communication à travers le monde.
- Tout ce qui précède.
- Autre : _____

[Retour](#)

[Envoyer](#)

Page 15 sur 15

[Effacer le formulaire](#)

QUESTIONNAIRE 2021

brahimansir@gmail.com [Changer de compte](#)



 Non partagé

Section 14

9.2. Pourquoi ?

- L'anglais est inutile dans la vie professionnelle.
- L'anglais est inutile dans les sciences fondamentales et appliquées en général dans le milieu francophone..
- L'anglais ne sera plus la première de communication à travers le monde dans quelques années..
- Tout ce qui précède.
- Autre : _____

[Retour](#)

[Envoyer](#)

Page 15 sur 15

[Effacer le formulaire](#)

QUESTIONNAIRE 2021

brahimansir@gmail.com [Changer de compte](#)



 Non partagé

Section sans titre

Merci de votre participation. 

ANNEXE 2 : GUIDE D'INTERVIEW

1. Selon vous, quelle est la place de l'anglais dans votre apprentissage et pourquoi ?
 1. Indispensable
 2. Très utile
 3. Plus ou moins utile
 4. Peu Utile
 5. Pas du tout utile
 6. Inutile

Parce que
2. En tant qu'apprenant/enseignant, pensez-vous que l'anglais soit un frein/un avantage à votre épanouissement à quelque niveau que ce soit et pourquoi ?
3. Selon certains, les anglophones font très peu d'efforts pour apprendre le français. Sur cette base, pensez-vous que l'anglais devrait avoir moins de place dans notre système éducatif?
4. Selon vous, l'anglais fait-il perdre inutilement de l'argent à l'état ?
5. Que pensez-vous de mettre l'anglais en option dans l'enseignement supérieur et pourquoi ?
6. Que pensez-vous d'arrêter l'enseignement de l'anglais dans l'enseignement supérieur et pourquoi?