

Idéologies linguistiques et représentations de l'anglais chez les enseignants du supérieur en Algérie

Linguistic Ideologies and Representations of English Among Higher Education Teachers in Algeria

BENDIEB ABERKANE Mehdi ¹

¹ Université Frères Mentouri Constantine 1 (Algérie),

bendiebaberkane.mehdi@umc.edu.dz

Reçu le:29/05/2026

Accepté le:15/09/2026

Publié le:01/10/2026

Résumé :

L'introduction de l'anglais comme langue d'enseignement (EMI) dans les universités algériennes bouleverse profondément les dynamiques professionnelles. Au-delà des simples compétences techniques, cette transition bouscule l'identité même des enseignants. À travers une approche mixte menée auprès de 182 universitaires à Constantine, cet article explore la façon dont les acteurs vivent et interprètent cette réforme.

L'analyse révèle trois grandes postures : une approche pragmatique, voyant l'anglais comme un outil scientifique neutre ; un élan émancipateur, qui l'envisage comme une alternative à l'influence historique du français ; et une inquiétude profonde face au manque de préparation institutionnelle et au risque de fragilisation des repères académiques. Ces visions s'entremêlent selon les parcours professionnels et les disciplines. Nos résultats montrent que la généralisation de l'anglais soulève des tensions identitaires et politiques complexes qu'un simple accompagnement linguistique ne suffira pas à apaiser.

Mots-clés : idéologies linguistiques, enseignement supérieur, identité professionnelle, politique linguistique, sociolinguistique.

Abstract:

The transition to English as a Medium of Instruction (EMI) in Algerian higher education reshapes academic life far beyond mere language proficiency. It deeply challenges university teachers' professional identity and beliefs. Drawing on a mixed-methods study with 182 lecturers in Constantine, this article examines how educators navigate this structural reform.

The analysis reveals three main ideological stances: a pragmatic view treating English as a neutral scientific tool; an emancipatory perspective positioning it as an alternative to the historical influence of French; and an anxious resistance rooted in institutional unpreparedness and threatened academic security. These configurations overlap depending on disciplinary backgrounds and career trajectories. The findings suggest that implementing EMI triggers complex identity and postcolonial tensions. Consequently, standard language training programs alone cannot fully address these human and political challenges, which require a more supportive and comprehensive institutional approach.

Keywords: linguistic ideologies, higher education, professional identity, language policy, sociolinguistics.

1. Introduction

Doit contenir les principaux éléments de la problématique, ses branches, l'importance du sujet. Lorsque le ministère de l'Enseignement supérieur algérien a institutionnalisé l'anglais comme médium d'instruction dans les filières scientifiques et techniques en 2022, en généralisant une expérimentation engagée dès 2019, la réponse du corps enseignant a pris une forme difficile à caractériser. Ce n'était ni un enthousiasme collectif ni une résistance organisée, mais quelque chose de plus diffus : une négociation différenciée entre des appartenances concurrentes, des anxiétés professionnelles et des investissements symboliques que les discours de modernisation et d'internationalisation n'avaient pas anticipés. Observer cette négociation de près, c'est comprendre que la question linguistique n'est jamais uniquement linguistique : elle condense des décennies de mémoire coloniale, de politique linguistique post-indépendance et de construction identitaire dans une société plurilingue où chaque langue porte des sédiments de pouvoir, d'exclusion et d'aspiration.

La littérature existante sur l'EMI en Algérie a documenté cette complexité au niveau des attitudes. Plusieurs études récentes ont enregistré des orientations globalement positives envers l'anglais chez les enseignants du supérieur (Belmihoub, 2018 ; Ghouali & Haddam Bouabdallah, 2024 ; Touahmia & Bakar, 2024 ; Zouad, 2025). Ces mêmes études signalent cependant un écart persistant entre l'adhésion discursive et la préparation effective, qui se manifeste dans la faiblesse des compétences autodéclarées en anglais, l'insuffisance du soutien institutionnel et l'attachement durable au français comme langue opérationnelle de la pédagogie scientifique. Ce que cette production n'a pas encore fourni, c'est une lecture de l'architecture idéologique qui sous-tend ces attitudes : non pas simplement ce que les enseignants pensent de l'anglais, mais pourquoi ils le pensent ainsi, et comment ces pensées s'organisent en systèmes de croyances cohérents, quoique parfois contradictoires, qui médient entre l'expérience individuelle et l'histoire collective.

C'est cette question qui oriente le présent article. Il le fait en déplaçant le registre analytique de la mesure des attitudes vers l'analyse des idéologies, dans le prolongement du geste théorique proposé par Blommaert (1999), Woolard (1998) et Kroskrity (2000), pour qui les idéologies linguistiques constituent des cadres historiquement situés et socialement enracinés qui structurent les conditions dans lesquelles les langues sont valorisées, contestées et transmises. L'étude prend pour terrain trois universités de la wilaya de Constantine : Frères Mentouri (Constantine 1), Abdelhamid Mehri (Constantine 2) et Salah Boubnider (Constantine 3). Sur 340 questionnaires diffusés en ligne, 182 réponses exploitables ont été recueillies. L'article suit une progression en cinq temps : cadre théorique, méthodologie, résultats, discussion et conclusion.

2. Cadre théorique

2.1 Des attitudes aux idéologies linguistiques

La notion d'attitude linguistique désigne des dispositions évaluatives relativement stables qu'un locuteur manifeste à l'égard d'une langue, de ses usages ou de ses locuteurs. Elle est quantifiable et bien adaptée aux questionnaires standardisés qui dominent le champ.

Sa limite est précisément sa planéité : en se centrant sur l'évaluation individuelle, elle tend à lisser les dimensions collectives, historiques et politiques des rapports aux langues. Blommaert (1999) a montré que les débats sur les langues ne sont jamais de simples échanges d'opinions, mais des scènes où s'affrontent des visions du monde, des intérêts sociaux et des mémoires collectives. C'est cette dimension que la notion d'idéologie linguistique permet de saisir.

Woolard (1998) définit les idéologies linguistiques comme des représentations, explicites ou implicites, qui situent les rencontres entre langue et êtres humains dans un contexte social plus large. Kroskrity (2000) en précise quatre propriétés constitutives : elles sont enracinées dans l'expérience sociale des groupes qui les produisent ; elles servent des intérêts qui peuvent être partiels et localement situés ; elles se manifestent à différents niveaux de conscience ; elles jouent un rôle de médiation entre les structures sociales et les formes linguistiques. Ce qui distingue l'analyse idéologique de l'analyse attitudinale n'est donc pas le contenu des représentations examinées, mais la profondeur interprétative à laquelle elles sont lues. Appliquée au contexte algérien, cette distinction a des conséquences immédiates : l'évaluation positive de l'anglais peut refléter des investissements idéologiques très différents, un instrumentalisme pragmatiste indifférent à la charge historique de la langue, un désir postcolonial d'affranchissement de la tutelle symbolique du français, ou une simple adaptation professionnelle aux normes internationales de la production académique.

Le concept d'impérialisme linguistique de Phillipson (1992) fournit un horizon critique par rapport auquel les représentations des enseignants algériens doivent être situées. La question de savoir si l'anglais arrive dans l'enseignement supérieur algérien comme alternative libératrice au néocolonialisme français, ou comme nouveau vecteur de dépendance épistémique, n'est pas seulement académique, c'est précisément la question que plusieurs répondants de la présente étude formulent, dans des termes souvent plus nuancés que le cadre binaire de Phillipson ne le suggère.

2.2 Identité professionnelle et changement de médium d'instruction

Le passage à l'anglais comme médium d'instruction n'affecte pas seulement les compétences des enseignants ; il reconfigure leur identité professionnelle. Pennington et Richards (2016) ont montré que l'identité enseignante est une construction dynamique, négociée en permanence entre l'image de soi comme expert disciplinaire, les attentes institutionnelles et les représentations que les apprenants projettent sur l'enseignant. Dans un contexte d'EMI, cette négociation est particulièrement intense : un enseignant qui maîtrise parfaitement sa discipline dans une langue peut se trouver en situation d'insécurité lorsqu'il doit la transmettre dans une autre, insécurité qui tient souvent davantage à la perception de la légitimité de sa prise de parole qu'à son niveau réel de compétence en anglais.

Canagarajah (1999) a analysé cette tension dans des contextes postcoloniaux du Sud global et a montré que les enseignants développent des stratégies de résistance ou d'accommodation face aux politiques linguistiques imposées par les institutions. Dans le contexte algérien, où la question des langues d'enseignement est historiquement chargée de conflits identitaires documentés par Benrabah (2005, 2013) et Taleb-Ibrahimi (2000), ces

stratégies s'inscrivent dans une histoire où chaque choix de langue a été vécu comme un acte politique.

2.3 Stratification linguistique et enseignement supérieur

La situation linguistique de l'Algérie se caractérise par une stratification complexe dans laquelle l'arabe standard, la darija, le tamazight et le français coexistent selon des configurations variables en fonction des domaines, des générations et des régions. L'enseignement supérieur a longtemps occupé une position particulière dans ce paysage : le français y a maintenu une présence forte dans les filières scientifiques et techniques, même après les vagues d'arabisation des décennies 1970 et 1980. L'introduction de l'anglais comme médium d'instruction depuis 2019 déplace cet équilibre sans le résoudre (Benrabah, 2013 ; Taleb-Ibrahimi, 2000).

Belmihoub (2018) a documenté des attitudes globalement positives envers l'anglais dans la population algérienne, avec une corrélation notable entre niveau d'éducation et valorisation de cette langue. Rahmani (2021) a précisé que cette valorisation est particulièrement marquée dans le milieu universitaire scientifique, où l'accès aux publications de référence en anglais constitue une nécessité professionnelle quotidienne. Ghouali et Haddam Bouabdallah (2024) ont observé que l'anglicisation de l'enseignement supérieur algérien produit des effets différenciés selon les disciplines et les établissements. Zouad (2025), dans une étude portant sur l'École Normale Supérieure de Constantine, a mis en évidence que la transition vers l'anglais génère des représentations sociolangagières ambivalentes, où adhésion de principe et résistance pratique coexistent souvent chez les mêmes individus.

3. Méthodologie

L'étude mobilise un design mixte articulant questionnaire à items fermés et questions ouvertes. Les items fermés permettent de dégager des tendances quantitatives exprimées en fréquences et en pourcentages ; les réponses libres fournissent l'accès à la logique discursive et idéologique qui les organise. Ce dispositif répond par ailleurs à la position formulée par Macaro et al. (2018) dans leur revue systématique de la recherche sur l'EMI, qui identifie l'absence récurrente de profondeur qualitative comme une limitation des approches exclusivement quantitatives dans ce domaine.

L'enquête a été administrée en ligne par Google Forms auprès d'enseignants des filières scientifiques, techniques, médicales et des sciences humaines des trois universités de la wilaya de Constantine. Un total de 340 questionnaires ont été diffusés via les listes de diffusion (par département) et les réseaux institutionnels. 182 réponses exploitables ont été obtenues, soit un taux de retour de 54 %.

Le questionnaire est organisé en quatre blocs thématiques progressifs. Le premier bloc collecte les données de profil sociolinguistique et professionnel. Le deuxième aborde les représentations de l'anglais selon trois dimensions : instrumentale (l'anglais comme outil scientifique et vecteur de mobilité), identitaire (l'anglais en relation avec le français, l'arabe et l'appartenance nationale et professionnelle), et symbolique (l'anglais comme porteur de

modernité, de prestige ou de risque hégémonique). Le troisième bloc porte sur le vécu pratique de la réforme. Le quatrième comprend des questions ouvertes invitant à la formulation libre d'une position sur la réforme, d'une expérience personnelle de la transition et d'attentes institutionnelles.

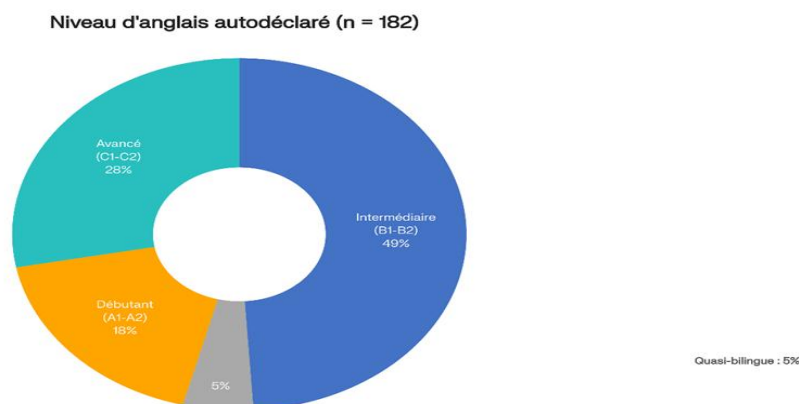
Les items fermés proposent quatre modalités de réponse (oui / plutôt oui / plutôt non / non). Les fréquences et pourcentages sont calculés par modalité et présentés sous forme de tableaux et de figures commentées. Les réponses ouvertes ont été soumises à un codage thématique et discursif itératif, orienté par les catégories théoriques du cadre. Les champs lexicaux dominants, les figures argumentatives récurrentes et les positionnements énonciatifs ont été identifiés pour caractériser les configurations idéologiques qui organisent les discours spontanés des répondants.

Sur les 182 répondants, 55 enseignent dans des disciplines de sciences et technologie ou de génie (30,2 %), 38 en sciences exactes (20,9 %), 28 en sciences médicales et paramédicales (15,4 %), 24 en sciences humaines et sociales (13,2 %), 16 en architecture et urbanisme (8,8 %), 12 en informatique et mathématiques appliquées (6,6 %), 5 en sciences économiques (2,7 %) et 4 en lettres et langues (2,2 %). La répartition par grade individuel comprend 28 maîtres assistants classe B, 45 maîtres assistants classe A, 38 maîtres de conférences classe B, 47 maîtres de conférences classe A et 24 professeurs. Concernant le niveau d'anglais autodéclaré, 18 % des répondants se décrivent comme débutants (A1-A2), 49 % comme intermédiaires (B1-B2), 28 % comme avancés (C1-C2) et 5 % comme quasi-bilingues.

Tableau 1. Profil socioprofessionnel des répondants (n = 182)

Caractéristique	Effectif	%
Hommes	101	55,5
Femmes	81	44,5
Moins de 35 ans	43	23,6
35-44 ans	69	37,9
45-54 ans	48	26,4
55 ans et plus	22	12,1
Maître assistant (B + A)	73	40,1
Maître de conférences B	38	20,9
Maître de conférences A + Professeur	71	39,0
Déjà enseigné en anglais	56	30,8
Jamais enseigné en anglais	126	69,2

Fig.1. Niveau d'anglais autodéclaré par les répondants (n = 182)

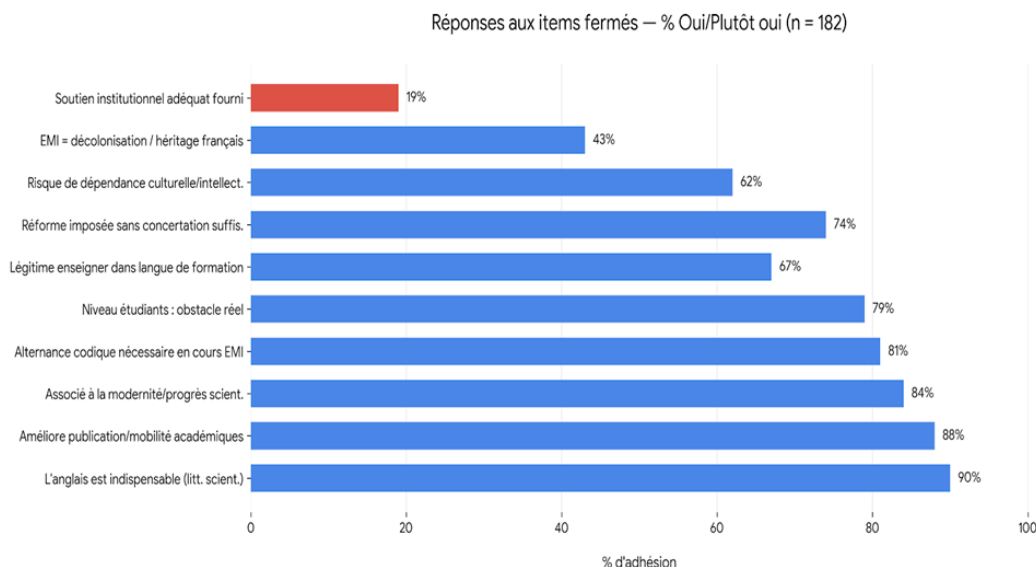


4. Résultats et analyse

Les résultats doivent être lus à la lumière d'un constat transversal : l'adhésion à l'anglais est très forte, mais elle est moins une adhésion exclusive qu'une adhésion située, conditionnée par les ressources institutionnelles disponibles et par la place encore réelle du français dans les pratiques universitaires. Les données dessinent un paysage où l'anglais est pensé simultanément comme ressource, comme horizon et comme contrainte. Le Tableau 2 synthétise les réponses aux principaux items fermés.

Tableau 2. Réponses aux principaux items fermés (n = 182)

Item	Oui / Plutôt oui	Non / Plutôt non
L'anglais est indispensable pour accéder à la littérature scientifique	90 %	10 %
L'anglais améliore la publication et la mobilité académiques	88 %	12 %
L'anglais est associé à la modernité et au progrès scientifique	84 %	16 %
L'alternance codique est nécessaire en cours EMI	81 %	19 %
Le niveau des étudiants en anglais est un obstacle réel	79 %	21 %
La réforme a été imposée sans concertation suffisante	74 %	26 %
Je me sens plus légitime pour enseigner dans ma langue de formation	67 %	33 %
Risque de créer une nouvelle dépendance culturelle / intellectuelle	62 %	38 %
L'EMI est une décolonisation par rapport à l'héritage du français	43 %	57 %
Le soutien institutionnel fourni est adéquat	19 %	81 %

Fig.2. Distribution des réponses aux principaux items fermés (n = 182)

4.1. La dimension instrumentale

La dimension instrumentale des représentations de l'anglais présente le niveau de consensus le plus élevé au sein de la population enquêtée. Quatre-vingt-dix pour cent des répondants s'accordent avec la proposition selon laquelle l'anglais est indispensable pour accéder aux publications scientifiques dans leur discipline, et 88 % expriment un accord comparable quant à son rôle dans la facilitation de la mobilité académique. Ces proportions s'inscrivent dans la continuité directe des résultats de Touahmia et Bakar (2024) et de Belmihoub (2018), qui documentent une reconnaissance quasi unanime de la valeur fonctionnelle de l'anglais dans le milieu académique algérien.

Ce que ce consensus de surface dissimule, c'est une fracture idéologique que révèle l'item sur la neutralité de l'anglais comme outil de communication scientifique. Seulement 50% des répondants y adhèrent (Oui ou Plutôt oui), tandis que 50% l'écartent, dont 32% de manière franche (Non) et 18% de manière nuancée (Plutôt non). Cette bifurcation désigne approximativement la moitié de la population enquêtée comme relevant d'une idéologie instrumentale-pragmatiste qui neutralise les dimensions sociales et politiques de l'anglais pour n'en retenir que l'utilité fonctionnelle. L'autre moitié refuse cette neutralisation et maintient une représentation de l'anglais comme entité historiquement et politiquement située.

Cette ligne de partage prend une consistance discursive nette dans les réponses ouvertes. Un enseignant de physique (répondant 47, maître de conférences classe A, 14 ans d'ancienneté) formule ainsi sa position :

«L'anglais, c'est la langue de la science, un point c'est tout. Ça n'a rien à voir avec le colonialisme ou la politique. C'est comme dire que les mathématiques sont impérialistes parce que Newton écrivait en latin. On doit l'apprendre et avancer.»

La langue de la science est ici posée comme un universel anhistorique ; le geste de neutralisation idéologique est total, et la référence à Newton place l'anglais dans une série de langues scientifiques successives, effaçant sa particularité géopolitique actuelle. Un

professeur de chimie (répondant 112, 26 ans d'ancienneté) produit un discours de nature tout autre :

«Je n'ai aucune objection à l'anglais. Je le lis tous les jours. Mais je ne suis pas naïf : quand on me dit que l'anglais va nous libérer du français, j'entends qu'on échange une dépendance contre une autre. La question n'est pas la langue ; c'est qui contrôle le programme et qui décide de ce qui compte comme savoir valide.»

Un enseignant de biotechnologie (maître de conférences A, 41 ans) décrit ses pratiques de préparation en des termes qui condensent cette double appartenance :

«Quand je prépare mes cours, je ne pars plus du manuel en français, je pars des articles récents. Or les articles que nous utilisons vraiment sont en anglais. Même quand j'explique en français, la source de départ est anglaise. Ce n'est pas un choix de prestige, c'est la condition pour rester dans le champ.»

4.2. La dimension identitaire

La dimension identitaire produit une image plus complexe et plus différenciée. Soixante-sept pour cent des répondants expriment un sentiment de légitimité plus grande pour enseigner leur discipline dans la langue dans laquelle ils l'ont apprise. Ce résultat ne signale pas une hostilité envers l'anglais ; il rend compte de l'enracinement profond de l'identité professionnelle dans la pratique linguistique, relation que Pennington et Richards (2016) décrivent comme l'une des dimensions les plus stables et les plus résistantes au changement de l'identité enseignante. Fait notable, cette revendication de légitimité se maintient chez les répondants qui déclarent un niveau avancé en anglais, ce qui indique qu'elle n'est pas réductible à un déficit de compétence.

Soixante et onze pour cent des répondants s'accordent avec la proposition que l'anglais peut coexister avec le français et l'arabe sans menacer l'identité culturelle algérienne. L'apparent paradoxe entre ce résultat et le précédent se dissout dès lors que les deux items sont lus ensemble : l'anglais est bienvenu comme ajout au répertoire linguistique ; il devient menaçant uniquement lorsqu'il est positionné comme substitut aux langues professionnelles établies. Cette posture relève de ce qu'on pourrait qualifier de pluralisme additif, enrichir le répertoire sans hiérarchiser les appartenances.

Les réponses ouvertes révèlent par ailleurs une inquiétude asymétrique : les répondants se montrent sensiblement plus préoccupés par un recul du français dans les pratiques pédagogiques effectives (évoqué dans 58 % des réponses ouvertes concernant les risques de la réforme) que par un recul de l'arabe, qui fonctionne moins comme langue de transmission disciplinaire dans les filières directement concernées. L'item proposant que l'adoption de l'anglais constitue une forme de décolonisation ne recueille l'adhésion que de 43 % des répondants. Une enseignante de biochimie (répondante 78, 9 ans d'ancienneté) formule directement ce scepticisme :

«L'idée que l'anglais nous libère de la France, c'est un argument politique habillé en argument pédagogique. Mes étudiants ne peuvent pas lire un manuel en anglais, mon

anglais est fonctionnel mais pas fluent, et le ministère nous a fourni trois formations de deux jours chacune. Si c'est ça la décolonisation, elle est très mal équipée.»

4.3. La dimension symbolique

La dimension symbolique produit les contrastes les plus saillants. Quatre-vingt-quatre pour cent des répondants adhèrent à la proposition associant l'anglais à la modernité et au progrès scientifique, ce qui constitue le taux d'adhésion le plus élevé de l'ensemble de l'instrument. Ce résultat encode l'idéologie hégémonique de l'anglais dans son expression la plus directe : la représentation socialement dominante de cette langue comme intrinsèquement moderne et rationnelle.

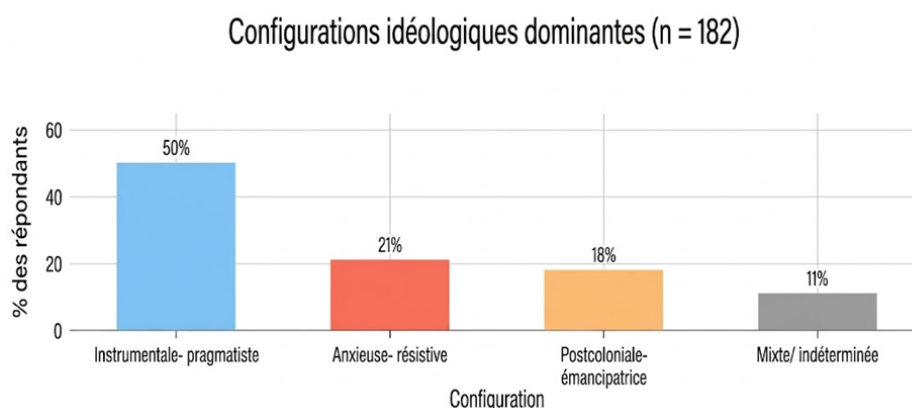
Ce consensus symbolique coexiste avec un contrepoids critique puissant : 74 % des répondants estiment que la réforme a été imposée sans concertation suffisante, et 62 % signalent une inquiétude quant au risque de créer une nouvelle dépendance culturelle et intellectuelle. Ces deux proportions décrivent la troisième configuration idéologique : une idéologie anxieuse-résistive qui n'est pas un rejet de l'anglais en tant que tel, mais un refus des conditions de son introduction institutionnelle. Les répondants qui s'y ancrent tendent à être des enseignants expérimentés, dotés d'identités disciplinaires fortement constituées, pour qui la réforme ne représente pas un défi linguistique mais une indifférence institutionnelle à la valeur du savoir accumulé.

Un professeur de génie civil (répondant 156, 31 ans d'ancienneté) fournit l'un des témoignages les plus complets de cette configuration :

« J'ai publié en anglais, j'ai participé à des conférences internationales en anglais, j'ai dirigé des thèses en anglais. L'anglais n'est pas mon problème. Mon problème, c'est que le ministère a décidé que tout doit être en anglais d'une année sur l'autre, comme si changer la langue d'un cours, c'est comme changer la langue d'une circulaire. Une langue ne s'enfile pas comme un uniforme. Une langue se construit dans le temps, dans les relations, dans la confiance entre un enseignant et ses étudiants. Ce qu'on fait maintenant, c'est produire l'apparence de l'enseignement en anglais, alors que l'enseignement réel continue en français, en arabe, en darija, avec l'anglais comme costume d'emprunt. »

La métaphore du « costume d'emprunt » est analytiquement dense : elle encode une critique non de l'anglais lui-même mais de la dimension performative de la réforme, sa tendance à substituer la forme linguistique à la transformation pédagogique substantielle.

Fig.3. Distribution des trois configurations idéologiques dominantes (n = 182)



4.4. Le vécu de la réforme

Le troisième bloc de l'enquête confirme et approfondit l'image qui se dégage de l'analyse idéologique. Quatre-vingt-un pour cent des répondants déclarent pratiquer l'alternance codique dans leurs cours EMI, passant de l'anglais au français et parfois à l'arabe selon la complexité du contenu et les signaux de compréhension des étudiants. Seuls 19 % estiment que leur établissement a fourni un soutien institutionnel adéquat pour la transition, et 23 % se décrivent comme suffisamment préparés pour assurer un enseignement entièrement en anglais. Ces deux pourcentages forment ce qu'on pourrait appeler l'indice d'abandon institutionnel : la grande majorité des enseignants à qui l'on demande d'enseigner en anglais déclarent le faire sans la formation, les ressources ni l'accompagnement qui rendraient une telle pratique soutenable.

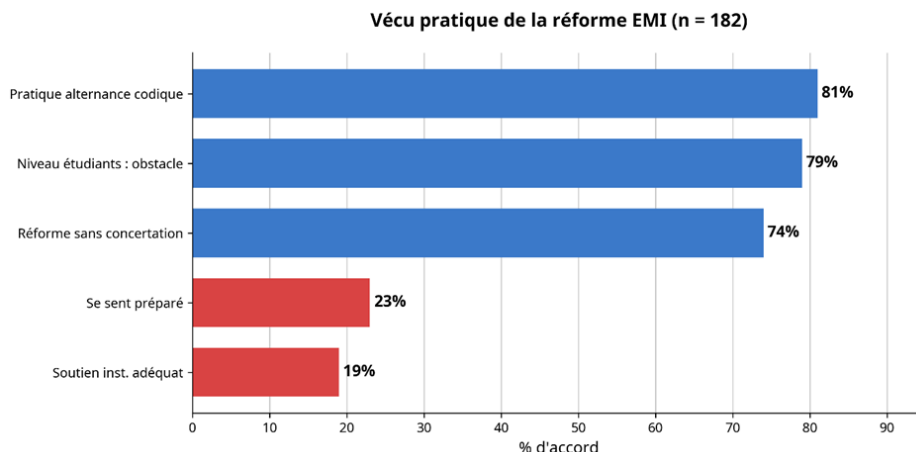
Les réponses ouvertes font apparaître une dynamique que l'on peut désigner comme la double contrainte de l'EMI. Les enseignants sont tenus d'enseigner en anglais ; leurs étudiants ne peuvent pas suivre de manière consistante ; ils enseignent donc dans une langue mêlée, ce qui génère un sentiment de manquement aux injonctions institutionnelles et une érosion progressive de la volonté d'investissement dans la réforme. Un maître de conférences classe B en mathématiques appliquées (répondant 31, 7 ans d'ancienneté) articule cette expérience avec précision :

« Le premier semestre, j'ai tout fait en anglais. Les étudiants ont arrêté de poser des questions. À la troisième semaine, j'ai vu qu'ils avaient simplement renoncé à comprendre et copiaient le tableau. J'ai basculé sur du mélange français-anglais, et ils sont revenus à la vie. Je ne sais pas si c'est moi qui ai échoué la réforme, ou la réforme qui m'a échoué. Probablement les deux. »

Une enseignante de physique (45 ans) décrit sa gestion terminologique quotidienne :

« Quand je prépare un cours, il y a le terme anglais, le terme français, parfois le terme arabe quand les étudiants demandent une explication simple. Je finis par construire un pont entre les trois. Le problème n'est pas la coexistence, c'est l'absence de norme partagée sur ce qu'il faut privilégier dans chaque moment du cours.»

Fig.4. Vécu pratique de la réforme EMI par les enseignants (n = 182)



5. Discussion

Les trois configurations idéologiques identifiées ne sont pas des types discrets auxquels les individus pourraient être simplement assignés. Elles fonctionnent plutôt comme des attracteurs dans un champ idéologique : des positions autour desquelles les représentations se densifient sans jamais se figer tout à fait. Ce que l'analyse démontre, c'est que le consensus attitudinal apparent, l'orientation globalement positive envers l'anglais documentée par Touahmia et Bakar (2024), Belmihoub (2018) et Zouad (2025), recouvre un terrain idéologique sensiblement plus différencié, où des logiques sociales très différentes sont à l'œuvre.

Cette hétérogénéité a des implications directes pour la conception de la politique EMI. Un discours institutionnel qui fait appel exclusivement à la valeur instrumentale de l'anglais et aux opportunités de l'internationalisation parle directement à l'idéologie instrumentale-pragmatiste ; il ne répond ni aux préoccupations des enseignants dont le rapport à l'anglais est médiatisé par une réflexivité postcoloniale, ni à ceux dont l'identité professionnelle a été construite dans une autre langue et qui vivent la réforme non comme une opportunité de renouvellement mais comme une mise en cause de la compétence accumulée. L'hétérogénéité des positions idéologiques au sein d'une même communauté universitaire signifie qu'une communication politique uniforme est, presque par définition, une communication partielle.

Le fait que 74 % des répondants estiment que la réforme a été imposée sans concertation suffisante est probablement le résultat le plus chargé de conséquences pour la politique linguistique. Il ne reflète pas un rejet de l'anglais, mais un rejet des conditions dans lesquelles la réforme a été conduite. Les données discursives des réponses ouvertes soutiennent cette lecture : les enseignants qui expriment les réticences les plus vives sont aussi, dans plusieurs cas, ceux qui présentent les profils académiques internationaux les plus solides. L'idéologie anxieuse-résistive n'est pas l'idéologie des linguistiquement exclus, mais celle des professionnellement expérimentés qui n'ont pas été consultés.

La prévalence de l'alternance codique appelle une relecture attentive. Dans la littérature sur l'EMI, cette pratique est souvent cadrée comme une preuve d'échec de la mise en œuvre. L'analyse idéologique proposée ici suggère une lecture différente : l'alternance est une forme d'accommodation pragmatique qui encode le primat de l'efficacité pédagogique

Idéologies linguistiques et représentations de l'anglais chez les enseignants du supérieur en Algérie

sur la conformité institutionnelle. Dans les termes de Canagarajah (1999), il s'agit d'une stratégie d'accommodation tactique : l'enseignant répond à l'injonction institutionnelle tout en préservant la relation pédagogique avec des étudiants qui ne peuvent pas encore fonctionner pleinement en anglais. Cette stratégie exprime une éthique professionnelle qui place la compréhension des étudiants au-dessus de la performance institutionnelle, et représente une forme d'agentivité, non de passivité.

La distribution des configurations idéologiques selon les disciplines est cohérente avec les régularités observées dans des contextes comparables d'EMI postcolonial. Les enseignants des sciences exactes et du génie, dont la pratique professionnelle engage depuis longtemps une relation directe avec la littérature technique en anglais, tendent à graviter vers l'idéologie instrumentale-pragmatiste. Les enseignants des sciences humaines et sociales tendent vers des positionnements plus critiques ou réflexifs. Ce gradient disciplinaire suggère que les conditions sociologiques de la production du savoir, et non seulement la biographie linguistique individuelle, configurent l'orientation idéologique.

Le présent corpus va dans le même sens que les travaux antérieurs tout en déplaçant légèrement le regard. Il montre que l'adhésion à l'anglais est travaillée par une réflexion sur les conditions concrètes de la transmission disciplinaire : non pas simplement un effet de prestige, mais un positionnement vis-à-vis des normes de production du savoir, de la mémoire collective des politiques linguistiques algériennes et de la nécessité pour chaque enseignant de préserver son autorité disciplinaire dans un contexte de réforme qui n'a pas attendu la formation pour se déployer.

6. Conclusion

Les représentations de l'anglais chez les enseignants universitaires de Constantine ne sont pas simplement des attitudes envers une langue. Ce sont des positions dans un champ défini par l'histoire coloniale, la politique linguistique post-indépendance, les dynamiques asymétriques de la production mondiale du savoir et les pressions immédiates d'une réforme institutionnelle qui a précédé la formation professionnelle qu'elle exigeait. Les trois configurations idéologiques identifiées fournissent une grille analytique qui saisit les logiques dominantes à l'œuvre et leurs conditions d'émergence.

Le résultat central de cette étude n'est pas que les enseignants algériens sont, ou ne sont pas, disposés à enseigner en anglais. La volonté dominante est bien établie. Cette volonté est pourtant traversée de fractures idéologiques que seule une politique différenciée, attentive aux profils disciplinaires et aux trajectoires professionnelles, peut prendre en charge utilement. L'écart entre adhésion de principe et résistance dans la pratique, observé par Zouad (2025) et confirmé ici à plus grande échelle, n'est pas un écart de compétence mais un écart de sens : il traduit le fait que les enseignants et les institutions ne sont pas encore parvenus à un récit partagé de ce que la réforme vise, pour qui elle est faite et ce qu'elle coûte.

Sur le plan des politiques publiques, toute généralisation de l'anglais dans le supérieur gagnerait à être pensée comme un processus graduel, adossé à une formation disciplinaire

ciblée, à des outils terminologiques partagés et à une coordination réelle entre enseignants, départements et tutelles. Une politique linguistique universitaire véritablement efficace ne peut pas se construire sur la prémisse que l'anglais est désirable par évidence et que son introduction est une affaire purement technique. Elle doit s'engager avec les investissements idéologiques en jeu : les identités professionnelles que la réforme déstabilise, les mémoires historiques qu'elle mobilise et les futurs sociaux qu'elle implique.

La présente étude comporte des limites qu'il convient de mentionner. Le terrain, circonscrit à la wilaya de Constantine, ne peut prétendre représenter la diversité des configurations sociolinguistiques de l'ensemble du pays. L'instrument ne permet pas d'observer les pratiques effectives en classe et laisse ouverte la question du décalage entre discours et comportements pédagogiques réels. Des études complémentaires associant entretiens semi-directifs et observations de classe permettraient de prolonger l'analyse idéologique vers une ethnographie des pratiques linguistiques universitaires en contexte EMI algérien.

5. Liste Bibliographique :

- Belmihoub, Kamal. (2018). Language attitudes in Algeria. *Language Problems and Language Planning*, 42(2), 144-172.
- Benrabah, Mohamed. (2005). The language planning situation in Algeria. *Current Issues in Language Planning*, 6(4), 379-502.
- Benrabah, Mohamed. (2007). Language-in-Education planning in Algeria: Historical development and current issues. *Language Policy*, 6(2), 225-252.
- Benrabah, Mohamed. (2013). *Language conflict in Algeria: From colonialism to post-independence*. Royaume-Uni : Multilingual Matters.
- Blommaert, Jan (dir.). (1999). *Language ideological debates*. Allemagne : Mouton de Gruyter.
- Canagarajah, A. Suresh. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Royaume-Uni : Oxford University Press.
- Ghouali, Kamila, & Haddam Bouabdallah, Faiza. (2024). Englishisation of Algerian higher education through EMI: Expectations versus reality. *Aleph. Langues, Médias & Sociétés*, 11(5), 629-642. Algérie.
- Kroskrity, Paul V. (dir.). (2000). *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities*. États-Unis : School of American Research Press.
- Macaro, Ernesto, Curle, Samantha, Pun, Jack, An, Jinjin, & Dearden, Julie. (2018). A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*, 51(1), 36-76.
- Pennington, Martha C., & Richards, Jack C. (2016). Teacher identity in language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors. *RELC Journal*, 47(1), 5-23.
- Phillipson, Robert. (1992). *Linguistic imperialism*. Royaume-Uni : Oxford University Press.
- Rahmani, Asma. (2021). A glance into the status of English language in the Algerian higher education context. *Revue algérienne de sécurité et de développement*, 10(3), 1199-1210. Algérie.
- Taleb-Ibrahimi, Khaoula. (1995). *Les Algériens et leur(s) langue(s) : éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*. Algérie : Dar El Hikma.
- Taleb-Ibrahimi, Khaoula. (2015). L'école algérienne au prisme des langues de scolarisation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 70, 53-63. France.
- Touahmia, Sana, & Bakar, Fadhilah. (2024). Attitudes of Algerian EMI and non-EMI lecturers and students toward English. *Higher Learning Research Communications*, 14, 53-70.
- Woolard, Kathryn A. (1998). Introduction : Language ideology as a field of inquiry. In Schieffelin, Bambi B., Woolard, Kathryn A., & Kroskrity, Paul V. (dirs.), *Language ideologies : Practice and theory* (pp. 3-47). États-Unis : Oxford University Press.
- Zouad, Rania. (2025). Transition vers l'anglais dans les filières techniques et scientifiques à l'ENSC : entre usages et représentations sociolangagières. *Revue de l'Unité de Recherche en Développement des Ressources Humaines*, 20(1), 344-363.