

Atmane SIAFA*, Siafa.atmane@univ-oeb.dz

Université d'Oum El Bouaghi, Laboratoire DÉCLIC Université OEB

Fares FERRAG, ferrag.fares@univ-oeb.dz

Université d'Oum El Bouaghi, Laboratoire DÉCLIC Université OEB

Formation linguistique des enseignants en contexte plurilingue : entre urgence, besoins et réalités

Article reçu le : 28.03.2025 / Accepté le : 12.07.2025 / Publié le : 31.08.2025

Résumé

Cet article analyse les besoins linguistiques spécifiques des enseignants universitaires algériens, face à la montée en puissance de l'anglais comme langue d'enseignement. À travers une enquête méthodologique mixte combinant questionnaires et entretiens qualitatifs, l'étude révèle une forte demande de formations adaptées en anglais, mais aussi en français en fonction des disciplines et des profils des enseignants. Les résultats montrent clairement que les dispositifs actuels restent insuffisants, soulignant l'urgence d'une politique de formation continue ciblée, contextualisée, reconnue par les institutions et intégrée concrètement dans le parcours professionnel des enseignants.

Mots-clés : Formation linguistique, plurilinguisme, English Medium Instruction (EMI), besoins des enseignants, politique linguistique.

Teacher language training in a multilingual context: between urgency, needs, and realities

Abstract

This paper analyses the specific linguistic needs of Algerian university teachers, given the increasing use of English as a medium of instruction. Using a mixed-method approach combining questionnaires and qualitative interviews, the study identifies a significant demand for tailored training, primarily in English but also in French, depending on the disciplines and individual teacher profiles. Results clearly demonstrate that current training provisions remain inadequate, highlighting the urgent need for a targeted, context-sensitive continuous training policy, institutionally recognized and effectively integrated into teachers' professional careers.

Key words: Language training, multilingualism, English Medium Instruction (EMI), teacher needs, language policy.

Pour citer cet article :

SIAFA Atmane et FERRAG Fares (2025). Formation linguistique des enseignants en contexte plurilingue : entre urgence, besoins et réalités. *Action Didactique*, [En ligne], 8 (1), 114-135. Url. Adresse URL de l'article à ajouter.

Pour citer le numéro :

AIT MOULA Zakia et AMMOUDEN M'hand (dir.). (2025). *L'anglais et le français comme langues d'enseignement et de recherche à l'université*. *Action Didactique*, 8 (1) [En ligne], URL. <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>

* Auteur correspondant



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

Introduction

Le contexte sociolinguistique algérien se caractérise par une diversité linguistique complexe héritée de son histoire mouvementée. Si l'arabe et le tamazight sont aujourd'hui des langues nationales et officielles, le français, introduit durant la période coloniale, reste profondément ancré dans l'enseignement supérieur algérien, particulièrement dans les filières scientifiques et techniques (Benrabah, 1999, p. 15 ; Grandguillaume, 1983, p. 24). Toutefois, face aux exigences croissantes de la mondialisation académique, l'anglais est désormais promu comme vecteur privilégié d'internationalisation des universités algériennes. Depuis quelques années, des réformes ambitieuses, notamment depuis 2019, visent à intégrer progressivement l'anglais comme langue d'enseignement principale dans plusieurs disciplines universitaires (MESRS, 2019, p. 3).

Cette évolution récente pose cependant plusieurs défis majeurs. En premier lieu, la majorité des enseignants universitaires algériens ont suivi leur formation initiale principalement en arabe ou en français, ce qui génère chez eux un sentiment légitime d'insuffisance vis-à-vis des compétences linguistiques requises pour enseigner leur discipline en anglais. En juillet 2023, les autorités algériennes ont fixé l'objectif particulièrement ambitieux de former rapidement une large majorité d'enseignants capables d'assurer des cours entièrement en anglais (MESRS, 2023, p. 2). Cet objectif exige une réflexion approfondie sur les stratégies de formation linguistique les plus adaptées, compte tenu de l'écart souvent considérable entre le niveau actuel des enseignants et les exigences spécifiques de l'English Medium Instruction (EMI).

Ainsi, notre étude s'inscrit pleinement dans cette problématique en interrogeant les besoins précis de formation linguistique des enseignants universitaires algériens, tant en anglais qu'en français, langue encore largement employée en contexte académique. Nous avons cherché à identifier les compétences linguistiques exactes qu'il convient de renforcer, les difficultés perçues par les enseignants ainsi que leurs représentations concernant la place future du français par rapport à l'anglais. Comment ces enseignants, confrontés à des exigences linguistiques nouvelles, perçoivent-ils ce changement de paradigme ? Quelles modalités de formation linguistique pourraient répondre efficacement à leurs attentes spécifiques, tant disciplinaires que didactiques ?

Pour répondre à ces questions, nous avons adopté une méthodologie mixte combinant enquête par questionnaire et entretiens semi-directifs auprès d'un échantillon diversifié d'enseignants provenant de plusieurs filières universitaires. Ce choix méthodologique nous permet non seulement de

mesurer quantitativement les compétences linguistiques perçues et les besoins déclarés, mais également d'approfondir qualitativement les représentations, les attentes et les propositions des enseignants quant à la transition linguistique en cours.

Ce travail revêt une importance stratégique évidente dans un contexte où la qualité de l'enseignement supérieur dépend largement des compétences linguistiques effectives des enseignants. En identifiant précisément les lacunes actuelles et les attentes réelles, nous entendons contribuer à orienter les politiques de formation linguistique vers des dispositifs plus adaptés, susceptibles de garantir une transition harmonieuse et efficace vers un enseignement plurilingue de qualité.

1. Cadre théorique

Dans ce cadre théorique, nous clarifions les concepts essentiels de notre étude : la compétence linguistique, les besoins en formation, la didactique des langues (en contexte universitaire bilingue ou en langue étrangère) et le rapport aux langues d'enseignement. Après avoir défini ces notions, nous résumons les principales études sur la formation linguistique des enseignants universitaires.

1.1. Compétence linguistique

Le concept de compétence linguistique renvoie à la capacité d'une personne à maîtriser une langue dans ses divers aspects. Chomsky (1965, p. 4) la définit comme la « connaissance intériorisée des règles » permettant de « produire et comprendre un nombre infini de phrases grammaticalement correctes ». Par la suite, Hymes (1972, p.277) élargit cette vision à la compétence communicative, incluant la capacité à utiliser la langue de manière appropriée en contexte.

Aujourd'hui, on considère la compétence langagière comme un ensemble d'habiletés (linguistiques, discursives, pragmatiques) nécessaires à la compréhension et à la production de discours variés. Pour évaluer cette compétence, on se réfère souvent au Cadre européen commun de référence (CECR), qui définit des niveaux de A1 (débutant) à C2 (maîtrise). Dans l'enseignement universitaire, un niveau B2/C1 est généralement jugé nécessaire pour dispenser un cours en langue étrangère, afin de s'exprimer avec aisance et précision (MERS, 2020, p. 2).

De plus, la compétence linguistique chez l'enseignant ne se limite pas à la connaissance du système de la langue ; elle inclut la capacité à mobiliser celle-ci dans un contexte pédagogique (expliquer un concept, gérer une discussion académique, reformuler...). Des insuffisances langagières peuvent

ainsi nuire à la qualité de l'enseignement, par exemple en rendant difficile l'explication de contenus complexes ou la compréhension des questions des étudiants.

1.2. Besoins en formation

Les besoins en formation se définissent comme « l'écart entre les compétences actuelles et celles requises dans une situation professionnelle cible » (Chiadli et al., 2010, p.45). Dans notre cas, il s'agit d'identifier les écarts entre le niveau langagier réel des enseignants (en anglais et/ou en français) et celui nécessaire pour enseigner efficacement dans ces langues.

L'analyse des besoins est une étape essentielle de l'ingénierie de formation : elle permet d'élaborer des dispositifs ciblés sur les besoins relevés. Cette analyse doit également considérer la dimension subjective (perception qu'ont les enseignants de leurs propres besoins). En effet, certains sont conscients de leurs difficultés et souhaitent être formés ; d'autres peuvent « juger la formation continue comme superflue ou la ressentir comme une remise en question de leur compétence » (Chiadli et al., 2010, p. 46). Les travaux menés au Maghreb (Chiadli et al., 2010, p. 49) montrent que la demande de formation peut varier sensiblement selon les profils et l'ancienneté des enseignants.

1.3. Didactique des langues et enseignement en L2

La didactique des langues concerne les méthodes et approches permettant d'enseigner/apprendre une langue. Dans notre recherche, elle recouvre :

1. La formation linguistique des enseignants eux-mêmes (comment leur apprendre efficacement l'anglais ou le français).
2. La problématique de l'enseignement disciplinaire dans une langue seconde, appelée English Medium Instruction (EMI) ou enseignement bilingue.

Enseigner sa discipline en anglais ou en français implique plus qu'une compétence linguistique de base : il faut acquérir des techniques pédagogiques spécifiques, comme celles de l'approche CLIL/EMILE (Content and Language Integrated Learning). Cette démarche encourage l'intégration du contenu disciplinaire et de la langue.

« L'approche CLIL/EMILE ne se contente pas de juxtaposer langue et contenu disciplinaire. Elle cherche véritablement à fusionner les deux dans une pédagogie intégrée où chaque activité disciplinaire constitue simultanément une opportunité d'apprentissage linguistique. Les enseignants doivent ainsi être formés non seulement à enseigner leur matière dans une autre langue, mais également à concevoir des activités

qui équilibrent clairement objectifs disciplinaires et linguistiques, tout en tenant compte de la charge cognitive accrue chez les apprenants. Cette double focalisation impose un changement radical de paradigme didactique, nécessitant des stratégies pédagogiques spécifiques telles que l'explicitation fréquente des objectifs linguistiques, la vérification constante de la compréhension, ainsi que l'usage régulier d'appuis visuels et interactifs pour alléger la surcharge cognitive des apprenants en situation d'apprentissage bilingue » (Coyle et al., 2010, p. 29).

En Algérie, des initiatives émergent, telle que l'ICLHE (Integrated Content and Language in Higher Education) soutenue par le MESRS, « mais de nombreux enseignants n'ont pas encore reçu de formation spécifique à l'EMI » (Abdaoui & Aggoune, 2023, p. 112). D'autres études révèlent le manque de ressources pédagogiques adaptées (Khenioui & Boulkroun, 2023, p. 58). D'où l'importance d'une formation à la fois linguistique et didactique.

Une approche pertinente consiste à privilégier l'English for Specific Purposes (ESP) ou le Français sur objectifs spécifiques (FOS), afin d'adapter l'apprentissage de la langue aux besoins concrets de chaque discipline. Selon Mahi (2024), « dans le cadre d'une approche de français sur objectifs spécifiques, le formateur est appelé à concilier la maîtrise linguistique avec les spécificités de la discipline ». Cette perspective suppose une ingénierie pédagogique rigoureuse s'appuyant sur une analyse fine des besoins des enseignants, de la conception des supports au suivi de l'apprentissage.

Ainsi, la didactique des langues offre un cadre théorique pour concevoir et évaluer des programmes de formation combinant développement linguistique et compétences pédagogiques. Cette articulation s'avère primordiale pour assurer la réussite de l'EMI ou tout autre dispositif bilingue à l'université.

1.4. Revue de littérature sur la formation linguistique des enseignants universitaires

Les études portant spécifiquement sur la formation linguistique des enseignants du supérieur en Algérie demeurent encore rares, la problématique étant relativement récente. Toutefois, plusieurs travaux connexes éclairent la question. Ainsi, Miliani (2001, p. 33) souligne qu'« une introduction réussie de l'anglais dans l'enseignement supérieur algérien dépendra avant tout de la préparation des enseignants et de leur motivation ». De son côté, Rezig (2011, p. 5) dresse un tableau critique de l'enseignement de l'anglais (au secondaire), pointant le manque de formation des enseignants d'anglais et plaidant pour une refonte didactique ; ces observations annoncent déjà certains défis qu'on retrouve aujourd'hui à l'université.

Avec le lancement de la réforme EMI, des recherches empiriques récentes sont venues enrichir la littérature. Hamane (2023, p. 533) a ainsi recueilli les avis de 327 enseignants, concluant à une vision globalement positive quant aux retombées de l'anglais (accès plus large au savoir, ouverture internationale) mais déplorant le faible niveau de langue de nombreux enseignants et étudiants, ainsi que la précarité de la formation pédagogique pour soutenir ce changement. Benabdallah (2023, p. 168) rapporte des constats semblables : si la majorité des enseignants adhèrent à l'idée d'employer l'anglais, seuls 50 % se sentent prêts à enseigner effectivement dans cette langue. Beaucoup souhaitent des formations ciblées, axées sur l'expression orale et écrite, de préférence sous forme de modules en ligne ou de sessions adaptées à chaque domaine disciplinaire.

Parallèlement, la cohabitation des langues reste un enjeu majeur. Mokdad (2021, p. 2028) constate la « persistance du français en tant que langue véhiculaire du savoir » à l'université algérienne, liée à des facteurs historiques et culturels. Sur le plan pratique, des Centres d'Enseignement Intensif des Langues (CEIL) proposent des cours de renforcement, mais une étude de cas à l'université de Mostaganem (Mahi, 2024, p. 357) révèle que ces formations, souvent généralistes, ne répondent pas toujours aux besoins spécifiques des enseignants (par exemple, un vocabulaire spécialisé pour les disciplines médicales). Cette inadéquation peut susciter une démotivation, malgré les efforts institutionnels pour favoriser la formation continue.

En somme, la littérature s'accorde sur l'urgence d'une formation linguistique solide pour les enseignants du supérieur, notamment en anglais, tout en tenant compte de la place persistante du français. Les approches recommandées privilégient l'ESP/FOS (English/Français sur objectifs spécifiques) et soulignent la nécessité de ressources et de formations mieux ciblées. Les constats de ces recherches préalables guideront notre propre analyse des besoins et des dispositifs de formation à mettre en place.

La littérature existante met en lumière l'urgence d'une formation linguistique adaptée, mais présente certaines limites. Plusieurs études, comme celles de Benabdallah (2023) et Hamane (2023), se focalisent sur les perceptions générales sans toujours analyser les besoins selon les disciplines, les générations d'enseignants ou les contextes d'enseignement réels. Notre étude se distingue en combinant données quantitatives et qualitatives pour explorer à la fois les lacunes perçues et les contraintes vécues. Elle propose ainsi une lecture plus fine et contextualisée des besoins de formation, en tenant compte de la diversité des profils et des pratiques professionnelles.

2. Méthodologie

Afin de répondre à notre problématique de recherche, nous avons opté pour une **démarche méthodologique mixte** combinant une enquête par questionnaire et des entretiens semi-directifs (Creswell, 2014, p. 41). Cette approche offre un double avantage : d'une part, elle permet de mesurer quantitativement certains aspects (niveaux linguistiques, pourcentage d'enseignants ayant tel ou tel besoin), et d'autre part, d'explorer de manière qualitative les perceptions et les expériences vécues des enseignants.

2.1. Outils de collecte

2.1.1. Questionnaire

Le questionnaire a été conçu afin de recueillir des données factuelles et perceptives auprès d'un échantillon d'enseignants universitaires. Il était structuré en quatre sections :

1. **Données sociodémographiques et profil professionnel** : âge, sexe, discipline, langue d'enseignement principale, expérience d'enseignement, etc.
2. **Compétences linguistiques** : auto-évaluation en anglais et en français selon les descripteurs du Cadre européen commun de référence (CECR) (Conseil de l'Europe, 2001, p. 24), usage des langues en classe, formations antérieures, etc.
3. **Besoins et demandes de formation** : besoin ressenti de formation (en anglais et/ou français), domaines à renforcer (grammaire, vocabulaire technique, pédagogie en L2), type de formation souhaitée (cours intensif, en ligne, séjours linguistiques).
4. **Représentations et attitudes** : échelle de Likert pour évaluer le degré de confort et d'adhésion vis-à-vis de l'introduction de l'anglais, place du français et de l'arabe, éventuelle résistance au changement, etc.

La majorité des questions était fermées (choix multiples, échelles) afin de faciliter l'analyse quantitative, complétées par quelques questions ouvertes pour recueillir des commentaires libres. Le questionnaire a été **pré-testé** auprès de 5 enseignants, ce qui a permis d'affiner la formulation de certains items et de confirmer un temps de réponse d'environ 15 minutes.

2.1.2. Entretiens semi-directifs

Afin de mieux saisir la **dimension qualitative** des représentations et du ressenti des enseignants, nous avons mené des entretiens semi-directifs. Une grille thématique structurait l'entretien autour de :

- L'expérience personnelle en matière de langues (langue de la thèse, formations linguistiques antérieures, usage des langues au fil de la carrière).
- Le point de vue sur la politique actuelle (introduction de l'anglais, statut du français et de l'arabe).
- Les difficultés concrètes rencontrées en classe (manque de vocabulaire, problèmes de compréhension), et la perception des besoins de formation (priorités, format, contraintes de temps).
- Les obstacles éventuels (programmes de formation inadaptés, manque de temps, etc.) et les suggestions pour améliorer la situation.

D'une durée moyenne de 45 minutes, ces entretiens ont été menés en français, avec la possibilité de recourir à l'arabe dialectal pour mettre à l'aise certains interviewés, puis traduits lors de la retranscription. Le format semi-directif a permis d'approfondir librement les thématiques, tout en maintenant une cohérence dans les sujets abordés.

2.2. Échantillon

Pour constituer un corpus diversifié, nous avons ciblé deux établissements universitaires répartis dans deux différentes villes d'Algérie (Oum El Bouaghi et Constantine). L'objectif était de garantir une certaine représentativité géographique et institutionnelle. Après élimination des réponses incomplètes, 50 enseignants ont validé le questionnaire. Nous avons veillé à intégrer des disciplines variées (sciences exactes, sciences médicales, sciences humaines et sociales). Le **Tableau 1** ci-dessous présente la répartition de l'échantillon par grands domaines disciplinaires et précise la langue dominante d'enseignement associée à chaque domaine.

Cette méthodologie nous permet ainsi de croiser des données quantitatives (profil, niveau perçu, besoins chiffrés) et qualitatives (attitudes, représentations, témoignages). Les résultats issus de ce double recueil (questionnaires et entretiens) seront confrontés aux apports de la littérature et aux enjeux institutionnels afin de formuler des recommandations adaptées au contexte algérien.

Tableau 1 – Répartition des enseignants interrogés par domaine disciplinaire

Domaine disciplinaire	Nombre d'enseignants	Langue d'enseignement dominante
Sciences exactes et technologies (STEM)	15	Français (anglais émergent)
Sciences de la santé (médecine, pharmacie)	8	Français (anglais émergent)
Sciences sociales et humaines	12	Arabe (quelques cours en français)
Sciences économiques et gestion	10	Français/Arabe (mixte selon institutions)
Autres (instituts technologiques, etc.)	5	Mixte

Comme l'illustre le **Tableau 1**, environ la moitié des répondants proviennent de filières à tradition plutôt francophone (STEM, santé, économie), tandis que l'autre moitié évolue dans des filières majoritairement arabophones (sciences sociales, humaines, certaines filières de gestion). Concernant l'ancienneté, 38 % des enseignants enquêtés ont moins de dix ans d'expérience dans l'enseignement supérieur, 42 % en comptent entre dix et vingt ans, et 20 % plus de vingt ans. Cette diversité générationnelle est importante, car les rapports aux langues, notamment vis-à-vis du français et de l'anglais, peuvent différer selon le parcours et la période de formation des enseignants.

Afin de concentrer notre étude sur des disciplines non linguistiques, nous avons exclu les départements de langues (anglais, français, arabe) de notre échantillon. Pour la conduite des entretiens semi-directifs, nous avons sélectionné un sous-échantillon de 08 enseignants volontaires, recrutés à la fin du questionnaire. Nous avons veillé à refléter la diversité des profils : un professeur de médecine senior (20 ans d'expérience, études en français), un jeune maître de conférences en biologie (formation initiale en arabe, puis doctorat en anglais), une enseignante de sciences sociales engagée dans l'arabisation, ou encore un enseignant de mathématiques ayant récemment suivi une formation linguistique. Nous avons également inclus des universités hors de l'échantillon initial (ex. Tizi-Ouzou, Ouargla) pour prendre en compte d'autres contextes sociolinguistiques (notamment l'usage du tamazight dans certaines régions). Cette stratégie de sélection visait à couvrir un éventail aussi large que possible de disciplines, de parcours et d'environnements linguistiques.

3. Traitement et analyse des données

Les données recueillies par questionnaire ont fait l'objet d'un **traitement statistique descriptif**. Nous avons notamment calculé les fréquences et pourcentages pour chaque item en lien avec nos objectifs (p.ex. niveau d'anglais auto-déclaré, besoin de formation, etc.). Afin de comparer certains sous-groupes (domaine disciplinaire, ancienneté), nous avons également effectué des **tris croisés** pour repérer d'éventuelles variations notables. Étant donné la taille relativement réduite de l'échantillon (Total = 50), nous nous sommes limités à l'identification de tendances plutôt qu'à l'application de tests inférentiels plus lourds. Les résultats sont présentés sous forme de tableaux et de graphiques afin d'en faciliter la lecture et l'interprétation.

Pour l'**analyse qualitative**, nous avons retranscrit l'intégralité des entretiens semi-directifs, puis suivi une démarche inspirée de l'analyse de contenu. Après une première lecture flottante pour avoir une vision globale, nous avons procédé à un codage thématique (difficultés linguistiques, attitudes envers l'anglais, obstacles à la formation, etc.). Une seconde lecture a permis de vérifier la fiabilité du codage : le degré de correspondance entre les deux passages de codage s'est avéré élevé, ce qui renforce la cohérence des catégories dégagées.

Enfin, lors de l'**interprétation**, nous avons procédé à une **triangulation** (Creswell, 2014, p.42), confrontant les données quantitatives (p.ex. pourcentage d'enseignants déclarant un certain besoin) aux informations qualitatives (témoignages recueillis durant les entretiens). Cela nous a permis d'obtenir une vision plus complète des raisons et des modalités d'expression de ces besoins, tout en identifiant certains points qui n'étaient pas abordés dans le questionnaire (p.ex. impact perçu sur les étudiants).

Les critères d'analyse retenus ont été définis en fonction des objectifs de recherche. Pour les questionnaires, nous avons ciblé les écarts entre compétences perçues et exigences institutionnelles. Pour les entretiens, l'analyse a porté sur trois dimensions principales : les difficultés linguistiques concrètes, les attitudes face à l'introduction de l'anglais, et les attentes en matière de formation. Ce cadrage nous a permis d'articuler données objectives et vécus professionnels, afin de dégager des axes d'action pertinents pour la formation linguistique des enseignants.

4. Analyse des résultats

Dans cette section, nous examinons les résultats autour de trois axes :

1. **Profil linguistique des enseignants** (niveaux d'anglais et de français, usage actuel des langues).
2. **Besoins en formation** (nature, degré d'urgence, préférences de format).

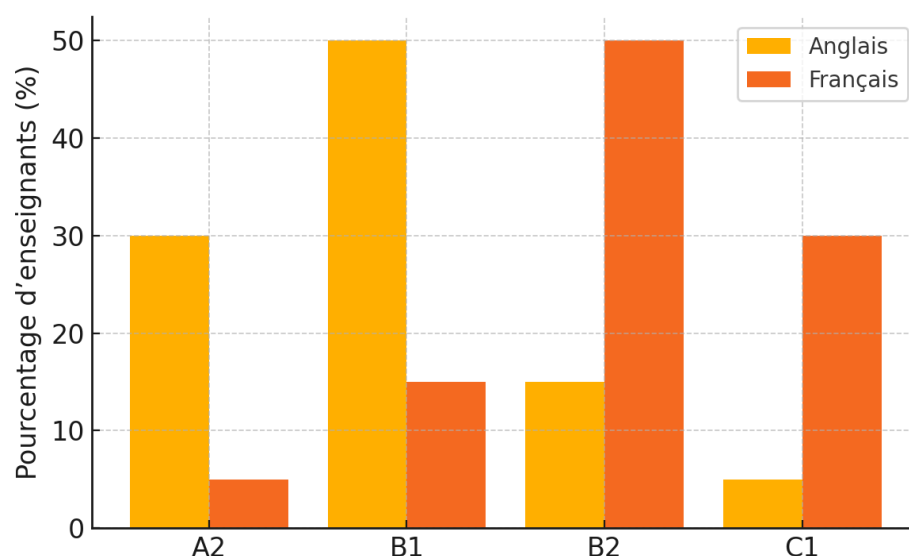
3. Analyse qualitative des entretiens avec les enseignants (difficultés, attentes, propositions).

4.1 Profil linguistique des enseignants

Une première partie du questionnaire portait sur l'auto-évaluation du niveau en anglais et en français, selon les descripteurs simplifiés du Cadre européen commun de référence (CECR). Pour caractériser le niveau global, nous avons retenu le palier minimal parmi les quatre compétences (compréhension et expression, orales et écrites).

Le **Graphique 1** ci-dessous synthétise la répartition des niveaux auto-déclarés (A2, B1, B2, C1) en anglais et en français.

Graphique 1 : Niveaux d'aptitude linguistique (CECR) auto-déclarés



D'après ces données :

- **Anglais** : 80 % des enseignants déclarent un niveau inférieur à B2 (dont 30 % à A2 et 50 % à B1). Seuls 20 % se situent à B2 ou au-delà, et à peine 5 % à C1.
- **Français** : la majorité (80 %) se revendique d'un niveau avancé (B2 à 50 %, C1 à 30 %). Les 20 % restants se trouvent en A2 (5 %) ou B1 (15 %).

Ces résultats confirment que l'anglais constitue la langue la moins maîtrisée par la plupart des enseignants. Nombre d'entre eux mentionnent en entretien une aisance passive (lire, comprendre un article) contrastant avec un manque de fluidité orale pour enseigner devant des étudiants. À l'inverse, le **français** est globalement jugé maîtrisé, en particulier chez les enseignants formés dans les filières scientifiques ou économiques. Toutefois, un petit groupe (environ un cinquième) reconnaît des lacunes en français, en particulier dans

la rédaction académique, lorsqu'ils proviennent de cursus fortement arabisés.

L'usage effectif des langues dans la pratique quotidienne reflète ces compétences :

- 68 % des répondants enseignent principalement **en français**,
- 30 % enseignent principalement **en arabe**,
- 2 % seulement donnent déjà des cours en anglais (notamment dans des modules spécifiques ou des universités pilotes).

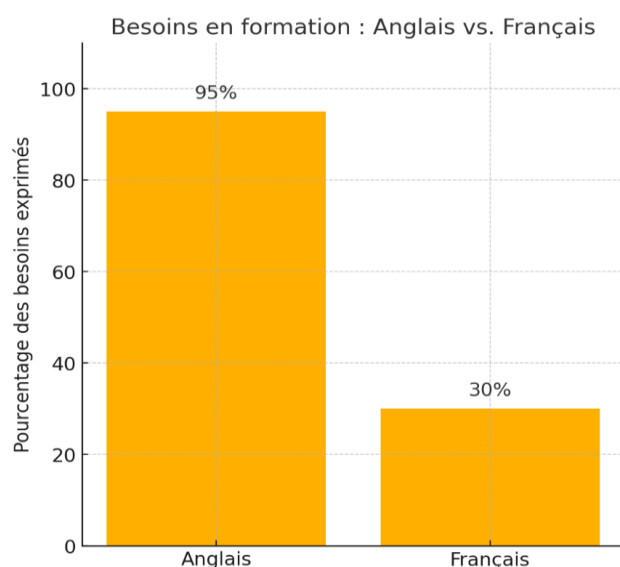
En revanche, 45 % déclarent recourir à des ressources en anglais (diapositives, articles, terminologie), mais sans basculer entièrement vers l'English Medium Instruction. Par ailleurs, un peu plus de la moitié (60 %) publient leurs recherches majoritairement en français, contre 25 % en anglais et 15 % en arabe. Les enseignants eux-mêmes confirment en entretien l'importance de la lecture en anglais pour se tenir au courant des publications, mais estiment ne pas être suffisamment à l'aise pour enseigner ou rédiger des articles dans cette langue.

Ces éléments suggèrent un décalage entre la volonté de promouvoir l'anglais comme langue d'enseignement et la réalité du terrain, où le français (et, dans certains cas, l'arabe) reste dominant. Dans la suite, nous verrons comment ces enseignants perçoivent leurs besoins de formation, particulièrement en anglais, et quelles formules de renforcement linguistique ils jugent les plus adaptées.

4.2 Besoins en formation exprimés (anglais et français)

Le cœur de notre questionnaire portait sur l'identification des besoins de formation linguistique ressentis par les enseignants. Nous leur avons demandé s'ils estimaient avoir besoin d'une formation en anglais et, séparément, en français. Les réponses obtenues sont particulièrement révélatrices : 80 % des enseignants expriment un besoin de formation en anglais, alors que 30 % déclarent avoir besoin de se former en français. Nous présentons ces résultats de manière synthétique dans le Graphique 2 ci-dessous, qui met en évidence ce contraste prononcé entre les deux langues.

Graphique 2 : Besoins en formation : Anglais vs. Français



Comme l'illustre le Graphique 2, la majorité des enseignants déclare ressentir un besoin de formation en anglais. Ce pourcentage élevé (80 %) s'explique notamment par l'impression qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment cette langue pour l'utiliser efficacement dans l'enseignement de leur discipline. Même parmi ceux qui estiment avoir un niveau B2 ou C1, certains souhaitent renforcer des points précis (la fluidité orale, la prononciation, la terminologie spécialisée, etc.) ou acquérir de nouvelles compétences didactiques.

En revanche, seuls 30 % des répondants jugent nécessaire de se former en français, ce qui reste toutefois significatif : ce groupe est principalement composé d'enseignants issus de filières fortement arabisées ou d'enseignants plus jeunes, qui reconnaissent des lacunes en français académique (notamment pour la rédaction scientifique et le vocabulaire technique).

Fait notable, 95 % de l'échantillon (soit la quasi-totalité) expriment un besoin dans au moins une langue. Autrement dit, seuls quelques-uns considèrent qu'ils n'ont pas besoin de formation linguistique, et ces rares enseignants sont ceux qui estiment maîtriser déjà assez bien l'anglais, tout en n'ayant pas de difficultés particulières en français.

4.3 Types de besoins exprimés

Pour aller au-delà de la simple déclaration d'un besoin, nous avons investigué les aspects spécifiques sur lesquels les enseignants souhaitent se former. À partir d'une liste de rubriques (vocabulaire scientifique, grammaire, expression orale, rédaction académique, etc.), ils pouvaient cocher plusieurs choix et formuler des commentaires libres.

1. Besoins en anglais

- **Vocabulaire technique et terminologie** (environ 72 %) : de nombreux enseignants veulent acquérir le lexique spécialisé pour leur domaine (médecine, biologie, électronique, sciences économiques, etc.).
- **Expression orale et fluidité** (65 %) : les enseignants insistent sur les **difficultés** à s'exprimer couramment en anglais et craignent, en classe, de "chercher leurs mots" ou de se tromper de prononciation.
- **Didactique en anglais** (58 %) : il ne s'agit pas seulement de maîtriser la langue, mais de savoir enseigner une discipline en anglais. Les répondants réclament ainsi une formation "pédagogique" intégrant la dimension linguistique (approche EMI, CLIL, etc.).
- La **compréhension orale** (40 %) et la **rédaction académique** (35 %) apparaissent aussi, bien que moins prioritaires, pour suivre des conférences ou rédiger des articles destinés à des revues internationales.

2. Besoins en français

- **Rédaction académique** (20 sur les 30 enseignants se disant concernés) : écrire des articles, des communications, voire des supports de cours en français demeure un défi pour ceux qui n'ont pas bénéficié d'une formation solide dans cette langue.
- **Vocabulaire spécialisé** (18 répondants) : convertissant souvent leur terminologie de l'arabe vers le français, ces enseignants manquent parfois de l'équivalent français exact pour certains concepts.
- Un petit groupe (10 personnes) exprime aussi le souhait d'améliorer l'expression orale (colloques, discussions professionnelles), sans pour autant se sentir en difficulté pour enseigner en français au quotidien.

4.4 Obstacles majeurs à la formation

Au-delà des besoins déclarés, nous avons interrogé les enseignants sur les freins susceptibles de les empêcher de suivre une formation linguistique, alors même qu'ils reconnaissent son importance. Plusieurs facteurs se dégagent :

- **Manque de temps** (plus de 70 % des répondants) : l'ampleur de la charge d'enseignement et administrative ne laisse que peu de créneaux pour se former.

- **Offre de formation inadaptée** (50 %) : beaucoup estiment que les cours proposés (souvent d'anglais "général") ne correspondent pas aux besoins plus spécialisés du supérieur. Certains ont tenté des formations au CEIL (Centre d'Enseignement Intensif des Langues), mais ont jugé le contenu trop basique ou trop général.
- **Absence de reconnaissance ou d'accompagnement** : plusieurs enseignants regrettent que leur institution ne facilite pas l'organisation ou ne valorise pas ces formations linguistiques (pas d'allègement dans leur service d'enseignement, pas de crédits ou de validation au dossier professionnel).
- **Contraintes géographiques ou logistiques** : dans certaines régions, les centres de langues adéquats sont éloignés, et il peut s'avérer difficile de s'y rendre régulièrement.

4.5 Illustration par les entretiens qualitatifs

Les **entretiens semi-directifs** que nous avons menés confirment et nuancent ces constats :

- Un **professeur de médecine** insiste sur l'urgence de maîtriser le vocabulaire médical en anglais : « *On nous demande de faire des cours en anglais d'ici l'année prochaine, mais je ne me sens pas prêt à enseigner certaines pathologies sans bafouiller.* » Il souligne avoir essayé une formation en ligne, mais la juge trop générale et peu axée sur la pratique.
- Une **enseignante en agronomie** évoque le souhait d'un véritable "semestre sabbatique" ou d'un aménagement horaire pour se consacrer à l'anglais : « *Sinon, je n'arriverai pas à progresser, entre mes cours et mes tâches administratives.* »
- Un **enseignant en électronique** ayant testé un cours d'anglais général au CEIL déplore son manque d'orientation professionnelle : « *Ça revoit aux bases, c'est toujours utile, mais ça ne m'a pas aidé à enseigner les schémas et les circuits en anglais. Il me faut quelque chose de plus spécifique.* »
- Sur le plan du français, certains enseignants (notamment en sciences sociales arabisées) insistent sur la difficulté à passer de l'arabe au français pour publier leurs travaux de recherche : « *Je ne trouve pas toujours le terme exact en français, je finis par écrire dans un style maladroit ou trop "traduit".* »

Ces témoignages viennent étayer l'idée que les besoins déclarés ne se

limitent pas à des lacunes purement linguistiques. Ils s'articulent à la **dimension didactique**, au **contexte professionnel** (vocabulaire scientifique, gestion d'un cours en L2), et à des **conditions institutionnelles** (aménagement d'emploi du temps, valorisation ou non de la formation continue).

4.6 Conclusion partielle sur les besoins

En somme, les chiffres et les propos recueillis permettent de dégager plusieurs constats majeurs :

1. Un **fort besoin** de formation en anglais (près de 80 %), axé sur la **pratique** (expression orale, prononciation, vocabulaire spécialisé, didactique).
2. Un **besoin plus réduit** (30 %) en français, quoique loin d'être négligeable, concernant surtout la rédaction académique et la terminologie de spécialité.
3. Des **obstacles structurels** (manque de temps, offre trop générale, absence de reconnaissance officielle, contraintes logistiques) pouvant limiter la participation effective des enseignants à ces formations, même si l'envie et la conscience du besoin sont bien réelles.

Ces éléments éclairent la situation actuelle et suscitent des réflexions sur la **politique de formation continue** : il ne s'agit pas seulement de proposer "plus de cours de langue", mais d'offrir des modules **ciblés, valorisés, et compatibles** avec les contraintes professionnelles des enseignants. Nous reviendrons, dans la discussion, sur les pistes possibles pour répondre à ces besoins de façon plus appropriée et durable.

5. Discussion

Notre étude révèle plusieurs points clefs liés à la formation linguistique des enseignants universitaires en Algérie :

1. **Un besoin massif et reconnu de formation en anglais**
Les données recueillies montrent qu'environ **80 %** des enseignants souhaitent améliorer leur anglais, notamment pour acquérir une meilleure aisance orale et étoffer leur vocabulaire technique. Ce constat rejoint les observations de Mahi (2024, p.540) et Benabdallah (2023, p.36), qui décrivent également une forte demande, en particulier dans les filières scientifiques. Toutefois, nos analyses croisées révèlent une réticence plus marquée chez certains enseignants de sciences humaines, pouvant tenir à une moindre familiarité avec l'anglais ou à une perception d'utilité plus réduite. Globalement,

l'important est que la majorité affiche une lucidité quant à ses lacunes et une volonté de se former, ce qui constitue un **atout** pour la réforme actuelle.

2. Adéquation et limites des formations existantes

Les enseignants interrogés se montrent assez critiques vis-à-vis des formules de formation proposées (CEIL, MOOC¹ ministériels, sessions ponctuelles). Les critiques portent sur l'aspect souvent trop généraliste, trop court et peu adapté aux spécificités disciplinaires. Des auteurs tels que Khenioui & Boulkroun (2023) ou Abdaoui & Aggoune (2023) relaient des constats similaires, pointant un effet limité sur la compétence orale. Pour surmonter cet écueil, la **formation sur objectifs spécifiques** (ESP/FOS) se dégage comme une piste prometteuse : des modules spécialisés par filière, une durée et une intensité accrues, et des approches pédagogiques actionnelles (micro-enseignements, feedback continu, etc.) permettraient de répondre plus efficacement aux besoins réels.

3. La place persistante du français dans un contexte plurilingue

Bien que l'anglais suscite l'essentiel des discussions, 30% des répondants expriment aussi un besoin de formation en français (rédaction d'articles, vocabulaire scientifique). Cette situation s'explique par la mixité linguistique en Algérie : certains enseignants, formés en arabe, se retrouvent confrontés à un double défi (anglais et français), tandis que le français reste fréquemment utilisé pour publier ou collaborer. Comme le soulignent Mokdad (2021, p. 2039) et d'autres, on ne saurait évincer le français du jour au lendemain ; il persiste comme langue de référence ou de transition pour de nombreux enseignants. Ainsi, les stratégies institutionnelles de généralisation de l'anglais devront composer un temps avec ce bilinguisme (voire trilinguisme, en tenant compte de l'arabe).

4. Enjeux didactiques et recommandations stratégiques

Les résultats soulignent la nécessité d'un accompagnement adapté pour les enseignants, incluant un allègement de leur charge (ou un aménagement du temps) et une reconnaissance officielle de la formation continue dans leur carrière. Encourager la collaboration avec des formateurs d'anglais spécialisés, créer des binômes discipline/langue, ou mettre en place des modules réellement spécifiques (anglais médical, anglais scientifique, etc.) figurent parmi les pistes fréquemment citées. Par ailleurs, la question du niveau d'anglais des étudiants ressort également comme un facteur critique, puisque les difficultés des apprenants peuvent s'ajouter à celles des enseignants. *In fine*, l'amélioration des compétences linguistiques du corps professoral est un enjeu systémique qui touche à la fois la politique d'établissement, l'organisation du temps de travail, et la dynamique

¹Formation en ligne ouverte à tous, le MOOC (Massive Open Online Course)

didactique. Pour éviter que cette transition ne se fasse au détriment de la qualité de l'enseignement, une approche progressive, réfléchie, et soutenue par des incitations (matérielles et symboliques) semble essentielle.

Conclusion

Notre recherche a permis de mettre en lumière l'ampleur réelle des besoins linguistiques des enseignants universitaires algériens, dans un contexte marqué par l'émergence progressive mais soutenue de l'anglais comme langue académique dominante. Les résultats révèlent que la majorité des enseignants se situe actuellement autour du niveau intermédiaire (B1), niveau insuffisant pour assurer un enseignement disciplinaire spécialisé fluide et précis dans une langue étrangère. Deux grandes compétences ressortent clairement comme étant prioritaires : l'expression orale fluide et l'acquisition d'un vocabulaire scientifique spécifique. Simultanément, un besoin non négligeable en français demeure chez une partie des enseignants, particulièrement ceux formés dans des filières arabisées et confrontés au défi de publier ou enseigner dans une langue académique différente de celle de leur formation initiale.

Toutefois, il est important de noter que ces enseignants ne manifestent pas une résistance passive vis-à-vis de l'intégration de l'anglais. Au contraire, notre enquête montre clairement que la plupart d'entre eux sont motivés et pleinement conscients des avantages liés à une maîtrise renforcée de l'anglais pour leur développement professionnel et l'internationalisation de leurs pratiques académiques. Néanmoins, plusieurs obstacles concrets limitent leur accès à une formation linguistique efficace : la surcharge de travail académique, l'inadaptation de nombreuses formations existantes, souvent trop générales et insuffisamment orientées vers leurs besoins disciplinaires spécifiques, ainsi que le manque de reconnaissance institutionnelle claire de ces efforts de formation continue.

Face à ces constats, nous recommandons une série de mesures concrètes afin d'améliorer la pertinence et l'efficacité de l'offre de formation linguistique. Premièrement, les institutions universitaires devraient privilégier des modules spécialisés par discipline (anglais médical, anglais scientifique, français académique), intégrant des approches didactiques actives telles que l'EMI ou le CLIL, soutenues par des formateurs experts dans chaque discipline. Deuxièmement, il serait judicieux d'intégrer ces formations linguistiques de manière explicite dans les parcours professionnels des enseignants, en leur offrant des conditions concrètes pour se former, telles que des aménagements horaires ou des validations dans leur progression de carrière.

À terme, il convient de considérer que cette transition vers l'anglais ne doit pas se faire au détriment des langues déjà présentes dans le paysage universitaire algérien. L'enjeu majeur est d'articuler harmonieusement anglais, français et arabe dans une perspective plurilingue équilibrée. L'anglais constitue certes un atout indispensable pour l'ouverture internationale, mais l'arabe reste ancré dans l'identité culturelle nationale, et le français continue de représenter une référence académique forte. Une approche institutionnelle inclusive et réfléchie est donc nécessaire pour accompagner efficacement les enseignants dans ce contexte complexe, tout en préservant une identité linguistique riche et diversifiée.

Au-delà du constat des besoins linguistiques, notre étude se distingue par l'approche croisée adoptée, combinant analyse quantitative et entretiens qualitatifs, qui permet de faire émerger une lecture contextualisée des pratiques réelles et des attentes exprimées par les enseignants. Ce positionnement offre un apport concret à la réflexion sur les politiques de formation linguistique, en proposant des pistes directement applicables au contexte universitaire algérien.

En définitive, cette étude constitue un plaidoyer pour une politique linguistique universitaire réaliste et ambitieuse, capable d'allier diversité linguistique et exigence académique. Le succès de cette politique dépendra de la capacité des institutions à répondre précisément aux besoins langagiers des enseignants, en leur offrant des dispositifs de formation adaptés, innovants, et pleinement intégrés dans leur parcours professionnel.

Références bibliographiques

- Abdaoui, M., & Aggoune, A. (2023, 4-5 décembre). *English as a Medium of Instruction in the Department of Economics at 8 May 1945 University, Guelma: Resistance and Resilience* [Acte de colloque]. Université Cheikh Larbi Tebessi, Tebessa, Texte intégral disponible à : https://www.researchgate.net/publication/380712114_English_as_a_Medium_of_Instruction_in_the_Department_of_Economics_at_8_May_1945_University-Guelma_Resistance_and_Resilience/download
- Arab, S. (2015). *L'université algérienne et la mondialisation linguistique*. Synergies Algérie, 22, 17-28. Disponible dans le numéro complet (PDF) sur Gerflint : https://gerflint.fr/Base/Algerie22/numero_complet.pdf
- Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu* (11e éd.). Presses Universitaires de France.
- Benabdallah, A. (2023). *The needs and attitudes of disciplinary-based teachers in the pursuit of an English language reform in Algerian higher education*. *International Journal of Learning and Teaching*, 15(4), 162-

172. <https://doi.org/10.18844/ijlt.v15i4.8818>
- Benrabah, M. (1999). *Langue et pouvoir en Algérie : histoire d'un traumatisme linguistique* (Les Colonnes d'Hercule). Paris : Séguier. Compte rendu disponible sur *Cahiers d'études africaines* via OpenEdition : <https://doi.org/10.4000/etudesafriques.132>
- Benrabah, M. (2013). *Language Conflict in Algeria: From Colonialism to Post-Independence*. Bristol, UK : Multilingual Matters. <https://doi.org/10.1017/S0959269514000088>
- Chiadli, A., Jebbah, H., & De Ketele, J.-M. (2010). *L'analyse des besoins en formation pédagogique des enseignants du supérieur au Maroc : comparaison de plusieurs dispositifs*. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 45-67. <https://doi.org/10.7202/043986ar>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA : MIT Press
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. Texte intégral accessible à : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. Cambridge, UK : Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024549>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4^e éd.). Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.
- Grandguillaume, G. (1983). *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*. Paris : G.-P. Maisonneuve et Larose. Ouvrage accessible à : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000062073>
- Hamane, L. (2023). *L'introduction de l'EMI à l'université algérienne : perceptions et résistances*. *Ziglobitha*, (7), 531-540. <https://www.ziglobitha.org/wp-content/uploads/2024/03/040-Art.-Soraya-HAMANE-PP.531-540.pdf>
- Hymes, D. H. (1972). *On communicative competence*. In J. B. Pride & J. Holmes (Éds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth, UK : Penguin. Texte intégral consultable à : <https://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>
- Khenioui, N., & Boulkroun, M. (2023). *Exploring the implementation of English-Medium Instruction in Algerian higher education: Motivations, challenges, and strategies for success*. *Revue ALEPH*, 10(2), 56-71. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/234911>
- Mahi, A. (2024). *Vers une prédominance de l'anglais : L'évolution de son*

- implantation dans le contexte universitaire algérien. Langues & Cultures*, 5(1), 355-361. <https://asjp.cerist.dz/en/article/249355>
- MESRS. (2019). *Note d'orientation sur l'introduction de l'anglais dans l'enseignement supérieur*. Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. Consulté à l'adresse : https://www.univ-ouargla.dz/MESRS/Lenseignement_sup%C3%A9rieur_EN_DZ.pdf
- MESRS. (2020, 18-19 mars). *Note de synthèse sur l'organisation des Réunions des Conférences Régionales des Universités du Centre, de l'Est et de l'Ouest* [Note ministérielle]. Consulté à l'adresse : https://cruo.univ-oran2.dz/images/Activit%C3%A9_CRUO_2020/PV/PV_de_la_r%C3%A9union_de_coordination_des_03_CRUs.pdf
- MESRS. (2023). *Révision du Référentiel national d'assurance qualité pour les établissements d'enseignement supérieur et de recherche scientifique (RNAQ-ESRS) – Version finale 2023* [Rapport]. Consulté à l'adresse : <https://www.mesrs.dz/wp-content/uploads/2024/03/RNAQ-ESRS-2023-VERSION-FINALE-.pdf>
- Miliani, M. (2001). *L'enseignement de l'anglais dans un contexte multilingue : le cas algérien* (*Teaching English in a multilingual context: The Algerian case*). *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 6(1), 13-29.: <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/18917>
- Mokdad, N. (2021). *La persistance du français en tant que langue véhiculaire du savoir à l'université algérienne et vernaculaire sur terrain sous l'hégémonie mondiale de l'anglais* [PDF]. *Journal of Human Sciences*, 8(3), 2036-2053. Consulté à l'adresse : <https://asjp.cerist.dz/en/downArticle/93/8/3/181478>
- Rezig, N. (2011). *Teaching English in Algeria and Educational Reforms: An Overview on the Factors Entailing Students' Failure in Learning Foreign Languages at University*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29(2), 1327-1333. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.370>
- Taleb-Ibrahimi, K. (2004). *L'Algérie : coexistence et concurrence des langues*. *L'Année du Maghreb*, I, 207-218, article accessible sur : <https://doi.org/10.4000/anneemaghreb.305>

AUTEURS

Atmane SIAFA est maître de conférences « B » en Didactique du FLE, docteur de l'Université Mentouri Constantine 1, et enseigne la linguistique et la didactique à l'Université Larbi Ben M'Hidi d'Oum El Bouaghi depuis 2010.

Diplômé en octobre 2024, il compte une publication dans une revue nationale et deux participations à des colloques (national et international)

Reconnu pour la qualité de sa pédagogie, il s'appuie sur la diversité des approches didactiques pour répondre aux besoins des étudiants. Ses centres d'intérêt majeurs concernent l'innovation méthodologique en didactique et la recherche-action en pédagogie.

Faris FERRAG est maître de conférences « B » en Traduction et Interprétariat, docteur de l'Université d'Alger 2, et enseigne la traduction et la didactique de la traduction à l'Université Larbi Ben M'Hidi d'Oum El Bouaghi depuis 2017.

Diplômé en mai 2024, il a publié deux articles dans des revues internationales et a participé à deux colloques internationaux, respectivement organisés par l'Université de Tizi Ouzou et celle d'Oum El Bouaghi.

Réputé pour son intérêt marqué pour le multilinguisme et le plurilinguisme, il étudie les problématiques d'origine interculturelle dans l'enseignement ainsi que la représentation interculturelle chez les acteurs pédagogiques, incluant les enseignants. Il s'engage dans des recherches visant à confirmer la nature multidisciplinaire de la traduction.