

Lynda KAZI-TANI, lynda.kazitani@univ-mascara.dz

Université de Mascara, Laboratoire de Linguistique arabe et analyse des textes

Compétence linguistique et défis d'enseignement : enquête auprès des enseignants universitaires formés en anglais au CEIL de Mascara

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

Résumé :

Cette étude explore les motivations, les défis et les perceptions des enseignants universitaires formés en anglais au Centre d'Enseignement Intensif des Langues (CEIL) de Mascara, dans un contexte de transition linguistique marquée par l'adoption croissante de l'anglais comme langue d'enseignement dans les disciplines scientifiques. Basée sur une méthodologie mixte — enquête auprès de vingt enseignants et entretien avec la directrice du CEIL —, elle analyse les raisons d'engagement des enseignants, leurs expériences d'apprentissage et leur perception de leur aptitude à enseigner en anglais. Sans prétendre émettre un jugement normatif, cette recherche vise à éclairer les dynamiques complexes de l'intégration de l'anglais dans l'enseignement supérieur algérien. Elle propose des pistes pour améliorer les formations linguistiques en mettant l'accent sur le développement de compétences pratiques adaptées aux spécificités de l'enseignement scientifique.

Mots-clés : Enseignement supérieur, transition linguistique, CEIL, formation des enseignants, défis pédagogiques.

Linguistic Competence and Teaching Challenges: A Survey of University Teachers Trained in English at the CEIL of Mascara

Abstract:

This study explores the motivations, challenges, and perceptions of university teachers trained in English at the **Centre for Intensive Language Teaching** of Mascara, within the context of a linguistic transition marked by the increasing adoption of English as a medium of instruction in scientific disciplines. Employing a mixed-methods approach — including a survey of twenty teachers from various faculties and an in-depth interview with the centre director — it analyses the reasons behind teachers' engagement in these training programs, their learning experiences, and their perceived ability to teach in English. Rather than offering normative judgments, this research aims to shed light on the complex dynamics of integrating English into Algerian higher education. It also proposes avenues for improving language training programs by focusing on the development of practical and pedagogical skills tailored to the specificities of scientific instruction.

Keywords: Higher education, linguistic transition, CEIL, teacher training, educational policy, pedagogical challenges.

Pour citer cet article :

KAZI-TANI Lynda (2025) Compétence linguistique et défis d'enseignement : enquête auprès des enseignants universitaires formés en anglais au CEIL de Mascara. *Action Didactique*, [En ligne], 8 (1), 136-156. 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>



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

L'introduction progressive de l'anglais comme langue d'enseignement dans l'université algérienne marque une transformation majeure dans un paysage éducatif historiquement dominé par l'arabe et le français. Portée par des ambitions de modernisation, d'ouverture internationale et une volonté politique de diversification linguistique, cette transition impose aux enseignants universitaires un double défi : maîtriser une langue étrangère tout en développant les compétences pédagogiques nécessaires à une transmission efficace des savoirs. C'est une mesure qui s'insère dans une volonté de moderniser l'enseignement supérieur.

Les lacunes en compétence linguistique constituent un obstacle majeur. Selon l'English Proficiency Index (EPI) établi par EF Education First, « l'Algérie se classe 90^e sur 100 pays, avec un score de 45,28 sur 100, la situant dans la catégorie des pays à compétence très faible » (Mehenni, 2019). Ce constat met en évidence l'ampleur des efforts nécessaires pour intégrer l'anglais comme langue de formation dans les universités algériennes.

Au Centre d'Enseignement Intensif des Langues (CEIL) de l'université de Mascara, cette transition se matérialise par une tension entre acquisition linguistique et exigences pédagogiques. Si les enseignants formés en anglais disposent de bases solides grâce aux tests standardisés, leur capacité à transposer ces compétences dans un contexte d'enseignement réel demeure un défi. Comme l'observe Héran, « l'anglais est utilisé presque exclusivement comme langue de dialogue international dans les sciences dures, et il est également bien établi dans les publications en sciences humaines et sociales » (2013, p. 4). Son rôle incontournable dans le monde académique nécessite cependant un accompagnement adapté aux réalités locales, afin de garantir une appropriation efficace par les enseignants et les étudiants.

Par ailleurs, la promotion de l'anglais en Algérie ne relève pas uniquement d'un enjeu pédagogique, mais aussi d'une orientation politique et culturelle. Djebaili souligne que « l'idéologie des actions menées a connu une progression considérable : de l'accent mis sur l'universalité de l'anglais à une prise en compte de l'intérêt du rayonnement de la langue et de la culture anglaises dans la communauté internationale » (2023, p. 1244). Cette évolution traduit l'ambition de positionner l'anglais comme un outil stratégique d'influence scientifique et culturelle. Cependant, cette hégémonie de l'anglais n'est pas sans conséquences. Comme le note Ammon « elle limite l'usage des autres langues, même dans leurs pays d'origine, et pose la question de la diversité culturelle et intellectuelle » (2001, p. VIII). Si l'anglais est un outil indispensable pour accéder à une visibilité mondiale, il ne doit

pas occulter les risques d'uniformisation et la marginalisation des savoirs locaux.

En outre, comme le notent Hamdaoui et Abbaci, « maîtriser l'anglais est un signe d'ascension sociale » (2021, p. 79). Cette dimension sociale renforce l'importance de l'anglais, non seulement comme outil académique, mais aussi comme levier d'émancipation et de mobilité professionnelle. Cependant, cette montée en puissance de l'anglais ne doit pas occulter les risques d'une vulgate communicative, où la maîtrise superficielle de la langue prendrait le pas sur la profondeur des savoirs et des compétences disciplinaires. Ainsi, tout en reconnaissant l'importance stratégique de l'anglais, il est crucial de préserver un équilibre entre son utilisation comme outil de communication globale et la valorisation des langues et des savoirs locaux, garants de la diversité culturelle et intellectuelle.

A travers une enquête menée auprès des enseignants ayant suivi une formation en anglais au niveau du CEIL de Mascara, cet article met en lumière les défis auxquels ces enseignants sont confrontés et analyse leurs expériences. En exploitant les résultats du questionnaire que nous leur avons soumis, notre travail aboutit à des recommandations concrètes pour optimiser les formations futures, renforcer les compétences linguistiques des enseignants et répondre aux exigences d'un enseignement supérieur de plus en plus mondialisé.

1. L'anglais à l'université : une langue passeport pour l'international

L'intégration de l'anglais comme langue d'enseignement dans les universités s'inscrit dans un mouvement global de diversification linguistique, motivé par des ambitions de modernisation et d'ouverture internationale. De nombreux pays ont déjà adopté cette approche pour renforcer leur attractivité académique et faciliter les échanges internationaux. « Par exemple, en Chine, au Japon, aux Pays-Bas, au Danemark, en Suède et même en Roumanie, certaines universités proposent des cursus entièrement en anglais » (Enko, 2017, p.2). Ces programmes visent à attirer des étudiants internationaux et à offrir aux locaux une formation alignée sur les standards mondiaux.

Cette tendance ne relève pas seulement d'une volonté d'ouverture, mais aussi d'une stratégie délibérée pour renforcer la réputation et la visibilité des établissements. En effet, avec plus de 90 % des articles scientifiques indexés dans des bases comme Scopus ou Web of Science rédigés en anglais, cette langue s'impose comme le vecteur incontournable de la recherche, « poussant les chercheurs à publier dans les revues en langue anglaise » (Hazelkorn, 2013, p.24). L'anglais est ainsi devenu un outil clé pour accéder à

une reconnaissance mondiale, attirer des talents et sécuriser des financements.

L'admission dans ces universités anglophones est souvent conditionnée par des tests de langue reconnus, tels que le TOEFL (Test of English as a Foreign Language), l'IELTS (International English Language Testing System) ou l'Advanced Certificate de Cambridge (Enko, 2017). Ces certifications garantissent un niveau de compétence linguistique nécessaire pour suivre des cours en anglais et participer activement à la vie académique internationale.

Le catalogue « *Taught in English* » sur campusfrance.org illustre cette tendance avec plus de 1600 programmes enseignés partiellement ou totalement en anglais. Parmi eux, 85 % des formations sont entièrement en anglais, tandis que les autres incluent également des cours en français. Ces programmes, particulièrement riches au niveau Master, couvrent des disciplines comme le *Business and Management*, l'*Engineering and Technology*, les *Sciences*, *Environment*, *Health Science* et le *Law and Economics* (Campus France, 2022).

Cependant, cette intégration ne se limite pas à une simple imitation des modèles anglo-américains. Comme le souligne Anquetil (2018), il s'agit de penser des dispositifs assumant pleinement leur mission de formation d'acteurs économiques et politiques internationaux, plutôt que de reproduire des systèmes conçus pour d'autres contextes.

Un rapport d'enquête dressé par Marcelo Tano de l'université de Lorraine et de l'université Toulouse III Paul Sabatier révèle que dans toutes les écoles d'ingénieurs françaises, l'anglais est considéré comme LV1 obligatoire, imposé à l'ensemble de la population des élèves-ingénieurs (Tano, 2022, p. 3).

2. L'intégration de l'anglais à l'université algérienne : sur les pas des universités mondiales

L'Algérie s'engage résolument dans une transition linguistique visant à renforcer l'usage de l'anglais dans son enseignement supérieur, s'alignant ainsi sur une tendance mondiale. Longtemps dominé par l'arabe, langue nationale, et le français, héritage colonial, le système universitaire algérien aspire désormais à s'adapter aux exigences de la mondialisation. Comme l'a affirmé Bouzid Tayeb, ministre de l'Enseignement supérieur, en 2019, « *Nous œuvrons à mettre en place les mécanismes nécessaires pour consolider l'utilisation de l'anglais à l'université et dans la recherche* » (Zerrouky, 2019).

Cette transition répond à des objectifs multiples : faciliter l'accès aux ressources académiques internationales, majoritairement en anglais,

renforcer la visibilité des universités algériennes sur la scène mondiale, et réduire la dépendance historique vis-à-vis du français. Toutefois, cette intégration ne se fait pas sans défis, notamment en matière de formation des enseignants et d'adaptation des cursus.

Pour accompagner cette évolution, des mesures concrètes ont été déployées. En novembre 2022, le ministère a lancé un recensement des enseignants concernés, avec pour objectif de former 80 % des professeurs en sciences et technologies et 100 % en sciences humaines et sociales d'ici la fin de l'année universitaire 2022-2023. Cette initiative s'inscrit dans une stratégie globale visant à renforcer l'apprentissage de l'anglais dans le supérieur.

Le 2 janvier 2023, une étape majeure a été franchie avec le lancement d'une plateforme numérique d'enseignement de l'anglais, développée en partenariat avec le Massachusetts Institute of Technology (MIT). Cette collaboration fait de l'Algérie le seul pays africain à bénéficier d'un tel outil. Selon le ministre, 30 000 enseignants suivront une formation en ligne, visant à atteindre les niveaux B2, voire C1, en anglais (Djekhar, 2023).

La transition vers l'anglais a été formalisée par des décisions politiques claires. Dès 2022, l'anglais a été introduit dès la troisième année primaire, posant les bases d'une adoption plus large dans l'enseignement supérieur. Dans une note rendue publique le 1er juillet par le ministre algérien de l'Enseignement supérieur, Kamel Beddari, les chefs des établissements universitaires étaient enjoins de se préparer, dès la rentrée 2023-2024, à opter pour l'anglais comme langue d'enseignement, en remplacement du français (Acherchour, 2023), notamment dans les filières scientifiques et techniques.

L'objectif est de former rapidement 80 % des enseignants universitaires à dispenser leurs cours en anglais, avec un accent sur la compétitivité internationale. En 2024, cette politique a été renforcée par des formations linguistiques visant un niveau B2 ou C1, via des centres de langues, des MOOC¹ et des partenariats internationaux.

Ces mesures reflètent une volonté politique claire de positionner l'anglais comme vecteur de modernisation et d'internationalisation. Comme le souligne Truchot, « la motivation fondamentale des promoteurs de l'enseignement en anglais véhiculaire est d'ordre idéologique : elle est la conviction que l'internationalisation ne peut passer que par l'anglais » (2010, p.8).

¹ MOOC : Acronyme de *Massive Open Online Course* (cours en ligne ouvert et massif). Il s'agit de formations en ligne accessibles à un large public, souvent gratuites ou peu coûteuses, et dispensées par des universités ou des institutions éducatives à distance

En suivant l'exemple des pays ayant réussi cette transition, l'Algérie aspire à se positionner comme un acteur clé du paysage académique mondial, tout en répondant aux besoins d'un monde de plus en plus interconnecté.

3. Le recours au CEIL pour former les enseignants universitaires algériens à l'anglais

3.1. Le rôle du CEIL dans la transition linguistique

Le Centre d'Enseignement Intensif des Langues (CEIL) occupe une place centrale dans la transition linguistique engagée par les universités algériennes. En proposant des formations en anglais destinées aux enseignants universitaires, le CEIL vise à renforcer leurs compétences linguistiques, leur permettant ainsi d'enseigner dans cette langue au sein de leurs disciplines respectives. Ces formations s'inscrivent dans une logique de professionnalisation, offrant aux enseignants les outils nécessaires pour répondre aux nouvelles exigences de l'enseignement supérieur.

Les programmes dispensés couvrent divers aspects de la langue anglaise, allant de la grammaire et du vocabulaire à la compréhension écrite et orale, en passant par des modules spécialisés tels que la rédaction académique et la communication scientifique. Ces formations sont conçues pour répondre aux besoins spécifiques des enseignants dans un contexte académique multilingue, où l'anglais s'impose progressivement comme une langue d'enseignement incontournable.

3.2. Les défis et les opportunités du CEIL

Le CEIL représente à la fois une opportunité et un défi pour les enseignants universitaires. D'un côté, il leur offre les moyens de s'adapter à une réalité académique en pleine mutation. De l'autre, il met en lumière les limites d'une approche centrée exclusivement sur la compétence linguistique, sans tenir compte des spécificités pédagogiques et culturelles de l'enseignement en contexte multilingue.

À ce jour, l'intégration de l'anglais dans les universités algériennes se déploie progressivement, avec un rythme variable selon les facultés et les régions. La disponibilité des enseignants formés reste un facteur déterminant pour la réussite de cette réforme. Comme le souligne Ahmed Belhani, président de la Commission nationale de l'enseignement à distance et concepteur du programme de formation en TICE et pratiques pédagogiques lancé en 2012, « cette initiative a été élargie aux établissements partenaires maghrébins et européens dans le cadre du projet Tempus EUMILL en 2014 » (Oulesbir, 2023).

3.3. Les niveaux de compétence linguistique selon le CECRL

Les formations dispensées par les CEIL s'appuient sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), un outil de normalisation élaboré par le Conseil de l'Europe en 2001. Ce cadre divise les compétences linguistiques en six niveaux distincts, regroupés en trois catégories principales :

Niveau A (utilisateur élémentaire):

- **A1** : Capacité à comprendre et utiliser des expressions simples de la vie quotidienne, comme se présenter ou poser des questions basiques.
- **A2** : Aptitude à communiquer dans des situations courantes et à comprendre des phrases simples.

Niveau B (utilisateur indépendant) :

- **B1** : Capacité à tenir une conversation sur des sujets familiers et à comprendre des textes simples.
- **B2** : Aptitude à discuter d'idées abstraites, à comprendre des articles techniques et à s'exprimer de manière autonome.

Niveau C (utilisateur expérimenté):

- **C1** : Capacité à rédiger des rapports détaillés, à participer à des débats complexes et à comprendre des textes académiques.
- **C2** : Maîtrise quasi native de la langue, permettant une expression spontanée et une compréhension des nuances subtiles (EDUSCOL, 2024).

Ces niveaux servent de référence pour évaluer et certifier les compétences des enseignants et des étudiants, les préparant ainsi à enseigner ou à étudier en langues étrangères.

Bien que le CECRL soit un cadre reconnu et largement adopté, son application en Algérie soulève des questions. Conçu pour des contextes européens, il ne prend pas en compte les prérequis, les réalités et les spécificités culturelles des apprenants algériens. Cela ne remet pas en cause sa qualité ou son efficacité ailleurs, mais invite à une réflexion sur son adaptation locale. Comme le souligne Richer, « le CECRL se présente comme un ouvrage de normalisation pour l'enseignement des langues (et pas seulement du F.L.E) en Europe » (2001, p.63), ce qui justifie une approche critique de son utilisation dans d'autres contextes.

4. La formation en anglais au CEIL de Mascara

L'enseignement de l'anglais au CEIL de Mascara, mis en place depuis février 2023, est un dispositif structuré et dynamique, animé par une équipe de 12 enseignants dédiés à la formation en langue anglaise. Ce programme, destiné exclusivement aux enseignants et non aux étudiants, est organisé en deux sessions annuelles, en octobre et en mars. Comme nous l'a indiqué la directrice du centre lors d'un entretien qu'elle nous a accordé, ce programme attire principalement des enseignants issus de la faculté des Sciences et des technologies et de celle des Sciences exactes, qui dominent largement le classement. Viennent ensuite, par ordre d'importance, les facultés des Sciences économiques, commerciales et de gestion, ainsi que celles des Sciences de la nature et de la vie. En queue de peloton se trouvent les facultés des Sciences humaines et sociales, ainsi que celles des Lettres et des langues. Notons l'absence notable de la faculté de Droit. Si la première session a été assurée gratuitement, les formations suivantes sont désormais payantes, à l'exception de celle réservée aux nouvelles recrues, qui continuent de bénéficier d'un apprentissage de l'anglais au sein du centre sans frais. Ce dispositif, distinct de celui destiné aux nouveaux enseignants, s'impose comme un outil essentiel pour renforcer les compétences linguistiques du corps enseignant, tout en répondant aux besoins spécifiques des différentes disciplines académiques.

Pour mieux comprendre les motivations, les défis et les perceptions des enseignants formés en anglais au CEIL de Mascara, nous avons mené une enquête par questionnaire auprès de vingt enseignants issus de différentes facultés de l'université de Mascara.

5. Méthodologie de recherche, résultats et analyse

5.1. Méthodologie de recherche

Cette étude s'appuie sur un questionnaire structuré comprenant 22 questions réparties en six rubriques : informations générales, motivations, expérience de formation, compétences acquises, suggestions d'amélioration et questions ouvertes. Le questionnaire, à choix multiples et à réponses ouvertes, a été envoyé par courriel aux enseignants à la fin de leur formation au CEIL de Mascara. Cette méthode nous a permis de recueillir des données quantitatives et qualitatives sur leurs perceptions, leurs besoins et leurs difficultés.

5.2. Présentation de l'échantillon

Cette étude s'appuie sur un échantillon de 20 enseignants de l'université de Mascara, répartis entre six facultés : 1 enseignant de la faculté des sciences sociales, 2 enseignants de la faculté des lettres et des langues, 1 enseignant de la faculté des sciences économiques et commerciales, 2 enseignants de la

faculté des sciences de la nature et de la vie, 8 enseignants de la faculté des sciences et technologie et 7 enseignants de la faculté des sciences exactes. Parmi les participants, 3 sont des femmes. Cette répartition reflète la diversité des disciplines concernées par la transition vers l'anglais comme langue d'enseignement, tout en mettant en évidence une surreprésentation des facultés scientifiques. Cette composition permet d'explorer les motivations, les défis et les perceptions des enseignants dans un contexte multidisciplinaire, tout en soulignant les spécificités liées à chaque domaine académique.

Les résultats permettront de mieux comprendre les dynamiques en jeu dans cette transition linguistique et d'identifier des pistes d'amélioration pour les formations futures.

5.3. Analyse des résultats et discussion

5.3.1. Profil des participants et leurs motivations

L'analyse des profils révèle une forte représentation des facultés scientifiques (75% de l'échantillon), reflétant la priorité accordée par les politiques éducatives à l'intégration de l'anglais dans ces disciplines. Cette répartition s'explique par l'urgence de répondre aux exigences de publication et de collaboration internationale dans les domaines STEM (Sciences, Technologie, Ingénierie, Mathématiques), où l'anglais s'impose comme *lingua franca*. La quasi-absence des enseignants de la faculté de Droit dans notre échantillon s'explique par des spécificités disciplinaires et exige une perception différenciée de l'utilité de l'anglais selon les domaines.

Les motivations exprimées par les participants révèlent une orientation majoritairement pragmatique et professionnalisante : près de 70 % des enseignants déclarent souhaiter acquérir des compétences en lien avec l'enseignement de l'ESP (*English for Specific Purposes*). Toutefois, cette donnée mérite d'être interprétée avec prudence. Il semble, à la lumière de certains témoignages, qu'une partie des répondants n'ait pas saisi avec précision ce que recouvre la notion d'ESP. Certains enseignants, notamment issus de disciplines techniques, ont pu associer cet acronyme à un simple enseignement de l'anglais technique ou professionnel, sans en maîtriser les spécificités méthodologiques et pédagogiques. Ainsi, cette motivation, bien qu'apparemment centrée sur un objectif d'enseignement ciblé, reflète aussi, dans certains cas, une certaine méconnaissance du champ concerné. Elle s'inscrit néanmoins dans une logique de développement de carrière, l'obtention d'une attestation représentant un avantage tangible dans les dossiers d'habilitation ou de promotion. Cette dimension instrumentale de l'apprentissage, si elle constitue un levier d'engagement initial, interroge la

durabilité de l'investissement des participants une fois l'objectif immédiat atteint.

La perception de l'importance de l'anglais (90% la considèrent comme importante ou très importante) confirme l'adhésion des enseignants à cette transition linguistique. Cependant, cette adhésion semble davantage motivée par des considérations externes (reconnaissance institutionnelle, exigences du marché académique) que par une conviction pédagogique intrinsèque. Cette observation suggère la nécessité d'un accompagnement plus approfondi pour transformer cette contrainte externe en motivation intrinsèque.

5.3.2. Qualité de la formation suivie au CEIL de Mascara

L'évaluation de la formation suivie au CEIL est globalement positive. Ainsi, 85 % des enseignants la considèrent comme excellente ou bonne, et 80 % pensent que son accompagnement est satisfaisant. Ces résultats masquent des disparités significatives selon les profils disciplinaires. Les 20% d'enseignants ayant communiqué une appréciation différente proviennent majoritairement des facultés de Lettres et sciences humaines, révélant un décalage entre la conception de la formation et les besoins spécifiques de ces disciplines.

Cette disparité s'explique par plusieurs facteurs. D'une part, les enseignants de disciplines littéraires peuvent partir avec des prérequis linguistiques différents de leurs collègues scientifiques, qui ont souvent une exposition préalable à l'anglais technique à travers leur activité de recherche. D'autre part, leurs besoins en termes de compétences linguistiques diffèrent : là où un scientifique peut se contenter d'un anglais technique standardisé, un enseignant en sciences humaines nécessite une maîtrise plus nuancée de la langue pour transmettre des concepts complexes et abstraits.

Les deux abandons enregistrés, tous deux issus de la faculté des lettres et des langues, illustrent cette inadéquation. Ces échecs ne doivent pas être perçus comme des défaillances individuelles, mais comme des révélateurs de limites systémiques dans la conception de la formation. Ils soulignent la nécessité d'une approche différenciée qui tienne compte des spécificités disciplinaires et des niveaux de départ.

5.3.3. Compétences développées lors de la formation

L'analyse des compétences développées révèle un pattern classique dans l'apprentissage des langues : la supériorité des compétences réceptives (compréhension écrite 70%, compréhension orale 60%) sur les compétences productives (expression orale 30%, rédaction académique 20%). Cette

disparité, bien que prévisible, pose un problème majeur dans le contexte de l'enseignement universitaire, où les compétences productives sont cruciales.

L'expression orale, identifiée comme difficile par 50% des participants, constitue un enjeu particulier. Dans le contexte de l'enseignement, la capacité à s'exprimer clairement, à expliquer des concepts complexes et à interagir avec les étudiants est fondamentale. La faiblesse dans ce domaine peut compromettre l'efficacité pédagogique et affecter la confiance des enseignants dans leur capacité à enseigner en anglais.

La rédaction académique, maîtrisée par seulement 20% des participants, représente un autre défi majeur. Cette compétence est pourtant essentielle non seulement pour l'enseignement (préparation de supports pédagogiques, évaluation), mais aussi pour la recherche (publication d'articles, rédaction de projets). Sa faible maîtrise limite l'impact potentiel de la formation sur le développement professionnel global des enseignants.

5.3.4. Expérience post-formation d'enseignement en anglais dans les facultés

Les 40 % d'enseignants ayant déjà enseigné en anglais dans leur faculté après la formation offrent un aperçu précieux de la réalité sur le terrain. La majorité d'entre eux (70%) décrivent cette expérience comme positive ou très positive, ce qui témoigne d'une certaine efficacité de la formation. Cependant, les 30% d'expériences neutres ou négatives soulignent la persistance de défis pratiques.

L'analyse qualitative de ces expériences révèle plusieurs problématiques récurrentes. Les enseignants rapportent des difficultés à maintenir un débit de parole naturel, à gérer les interactions spontanées avec les étudiants, et à adapter leur niveau de langue au public. Ces défis illustrent l'écart entre la maîtrise linguistique mesurée en contexte d'apprentissage et la performance réelle en situation d'enseignement.

La question de la réception par les étudiants constitue une préoccupation majeure, exprimée par 50% des participants qui craignent de ne pas être compris. Cette inquiétude soulève des questions importantes sur la préparation des étudiants à recevoir un enseignement en anglais et sur la nécessité d'une approche systémique de la transition linguistique.

5.4. Recommandations formulées par les participants

Les réponses analysées mettent en lumière à la fois des acquis solides et des lacunes spécifiques. Les recommandations présentées ci-dessous émanent directement des participants et visent à renforcer l'efficacité de la formation

en la rendant mieux adaptée aux besoins concrets des enseignants sur le terrain.

5.4.1. Adapter la formation aux profils disciplinaires et aux niveaux de départ

Les enseignants des filières littéraires et des sciences humaines et sociales ont exprimé des difficultés spécifiques, notamment un sentiment de retard dès le début de la formation, ainsi que des défis liés à la complexité des contenus. Pour répondre à ces besoins, il est essentiel de :

- Segmenter les groupes de formation en fonction des disciplines et des niveaux de maîtrise de l'anglais. Cela permettrait de proposer des contenus et un rythme adaptés à chaque profil.
- Proposer un module de remise à niveau en amont de la formation pour les enseignants ayant des lacunes linguistiques importantes, en particulier ceux des filières littéraires.
- Intégrer des exemples et des études de cas spécifiques à chaque discipline pour rendre les contenus plus pertinents et faciliter leur application dans un contexte professionnel.

5.4.2. Renforcer les compétences productives : expression orale et rédaction académique

Les résultats montrent que les compétences productives (expression orale à 30 % et rédaction académique à 20 %) sont moins bien maîtrisées que les compétences réceptives. Pour combler cette lacune, il est recommandé de :

- Développer des ateliers de communication orale (souhaités par 50 % des enseignants interrogés) axés sur la pratique de l'anglais dans des contextes réels : simulations de cours, présentations académiques et débats.
- Intégrer des exercices de rédaction académique guidés, avec un focus sur la structure des articles scientifiques, la rédaction de rapports et la formulation d'arguments complexes.
- Encourager les échanges interactifs entre participants pour favoriser la pratique spontanée de l'anglais, par exemple via des groupes de discussion ou des projets collaboratifs.

5.4.3. Rendre la formation plus pratique et immersive

Les enseignants ont exprimé un besoin fort de pratique concrète et de simulations de cours en anglais (60 %). Pour répondre à cette attente, il est essentiel de :

- Intégrer des simulations de cours où les enseignants peuvent expérimenter l'enseignement en anglais dans un cadre sécurisé, avec des retours constructifs de la part des formateurs.
- Organiser des sessions d'observation de cours donnés en anglais par des enseignants expérimentés, suivies de discussions pour analyser les techniques pédagogiques utilisées.
- Proposer des stages pratiques dans des établissements partenaires ou des universités anglophones pour une immersion totale dans un environnement anglophone.

5.4.4. Adopter un rythme flexible et personnalisé

Les 40 % d'enseignants qui souhaitent un rythme adapté à leurs besoins soulignent l'importance de la flexibilité dans la formation. Pour y répondre, il est recommandé de :

- Proposer des parcours modulaires permettant aux enseignants de suivre les modules à leur propre rythme, en fonction de leurs disponibilités et de leurs besoins.
- Mettre en place un système de tutorat individualisé pour accompagner les enseignants en difficulté, en particulier ceux des filières littéraires et des sciences humaines.
- Utiliser des outils numériques (plateformes en ligne, ressources asynchrones) pour permettre aux enseignants de revoir les contenus à leur convenance et de progresser à leur rythme.

5.4.5. Fournir des ressources pédagogiques supplémentaires

Les 30 % d'enseignants qui réclament davantage de ressources pédagogiques soulignent un besoin crucial de matériel pour préparer leurs cours en anglais. Pour répondre à cette demande, il est recommandé de :

- Créer une bibliothèque de ressources en ligne incluant des manuels, des guides pédagogiques, des modèles de cours et des exemples de supports en anglais.

- Développer des outils d'auto-évaluation pour permettre aux enseignants de mesurer leurs progrès et d'identifier les compétences à renforcer.
- Mettre à disposition des glossaires et des lexiques spécialisés par discipline pour faciliter la préparation des cours et la rédaction académique.

5.4.6. Assurer un suivi post-formation pour consolider les acquis

Pour éviter que les enseignants ne perdent leurs compétences après la formation, il est crucial de mettre en place un dispositif de suivi continu :

- Organiser des ateliers de perfectionnement réguliers pour renforcer les compétences acquises et aborder de nouveaux défis.
- Créer une communauté d'apprentissage où les enseignants peuvent échanger des conseils, des ressources et des expériences liées à l'enseignement en anglais.
- Proposer des sessions de coaching individuel pour aider les enseignants à surmonter les difficultés persistantes, en particulier dans l'expression orale et la rédaction académique.

Conclusion

Les résultats de cette enquête mettent en lumière une forte adhésion des enseignants à la formation en anglais, perçue comme un levier essentiel pour répondre aux exigences d'un monde académique de plus en plus mondialisé. Cependant, ces résultats révèlent également des défis persistants et des besoins spécifiques qui nécessitent des ajustements stratégiques pour maximiser l'impact de la formation. Les enseignants, motivés par des objectifs professionnels et personnels, voient dans la maîtrise de l'anglais une opportunité de renforcer leur profil académique, d'accéder à des ressources internationales et d'améliorer leurs perspectives de carrière. Pourtant, les difficultés rencontrées, notamment par les enseignants des filières littéraires et des sciences humaines, ainsi que les lacunes dans les compétences productives, soulignent la nécessité d'une approche plus inclusive et adaptée.

Cette étude confirme que l'introduction de l'anglais comme langue d'enseignement à l'université est une démarche incontournable pour l'internationalisation des institutions et la professionnalisation des enseignants. Cependant, son succès dépendra de la capacité des formations à s'adapter aux besoins spécifiques des enseignants, à combler les lacunes identifiées et à offrir un accompagnement continu. En agissant sur ces

leviers, les universités pourront non seulement renforcer la qualité de leur offre pédagogique, mais aussi positionner leurs enseignants comme des acteurs compétitifs sur la scène académique internationale.

Il est cependant important de noter que le nombre d'enseignants formés, bien que significatif, reste loin des attentes du ministère en termes de volume. Cet écart souligne la nécessité d'accélérer et d'élargir les efforts de formation pour atteindre les objectifs fixés, tout en maintenant une attention particulière sur les besoins spécifiques des différents profils disciplinaires.

Références bibliographiques

Acherchour, M. (2023). *L'anglais à l'université : L'Algérie revoit sa copie*. L'Orient-Le Jour. <https://www.lorientlejour.com/article/1346476/langlais-a-luniversite-lalgerie-revoit-sa-copie.html>

Ammon, U. (2001). *The dominance of English as a language of science: Effects on other languages and language communities*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9783110869484_A19843882/preview-9783110869484_A19843882.pdf

Anquetil, M., et Briscese, L. (2018). *Anglais langue véhiculaire et plurilinguisme à l'université : quelle politique de formation linguistique dans les cursus en anglais en Italie* ? https://u-pad.unimc.it/bitstream/11393/247704/1/Anquetil_et_%20Briscese.pdf

Campus France. (2022, 21 janvier). *Rendez-vous en France pour étudier en anglais*. <https://www.campusfrance.org/fr/rendez-vous-en-france-pouretudier-en-anglais>

Djebaili, F. (2023). *Les représentations de la langue anglaise dans le milieu universitaire : Cas des étudiants des filières scientifiques*. Revue El-Ryssala des études et recherches en sciences humaines. Vol : 08 / N° : 01. Pp 1241-1251.
<file:///C:/Users/USER/Downloads/les-repr%C3%A9sentations-de-la-langue-anglaise-dans-le-milieu-universitaire-cas-des-%C3%A9tudiants-des-fili%C3%A8res-scientifiques.pdf>

Djekhar, N. (2023). *Enseignement supérieur : Introduction officielle de l'anglais dans le cursus universitaire*. El Watan. https://elwatan-dz.com/enseignement-superieur-introduction-officielle-de-langlais-dans-le-cursus-universitaire#google_vignette

EDUSCOL. (2024). *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-ecrcl>

Enko Education. (2017). *De l'anglais comme langue d'enseignement universitaire*. <https://enkoeducation.com/de-langlais-comme-langue-denseignement-universitaire/>

Hazelkorn, E. (2013). *Reflections on a Decade of Global Rankings: What We've Learned and Outstanding Issues*. Beitrage zur Hochschulforschung, 2. doi:10.21427/D76905

Héran, F. (2013). *Languages and research: The role of English in scientific publications*. Population & Societies, 501. https://www.ined.fr/fichier/s_rubrique/19169/population_societies_2013_501_languages_research.en.pdf

Lire & Ecrire. Référentiel https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/2_rfrentiel_de_comptences.pdf

Mehenni, A. (2019). *Maîtrise de l'anglais : L'Algérie classée 90e place*. Algérie Éco. <https://www.algerie-eco.com/2019/11/07/maitrise-anglais-algerie-classee-90eme-place/>

Oulesbir, N. (2023). *Enseignement en anglais à l'université : 10 000 nouveaux enseignants inscrits*. El Watan. <https://elwatan-dz.com/enseignement-en-anglais-a-luniversite-10-000-nouveaux-enseignants-inscrits>

Richer, J.-J.(2001). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues : Des perspectives d'évolution méthodologique pour l'enseignement/apprentissage des langues ?* GERFLINT. Pp 63-71 <https://gerflint.fr/Base/Chine1/richer.pdf>

Tano, M. (2022). *Les effectifs étudiants en langues étrangères dans les écoles d'ingénieurs françaises. (Rapport de recherche)* Université et laboratoire inter-universitaire de recherche en didactique Lansad. 2022. Hal-0377011v3

Truchot, C. (2010). *L'enseignement supérieur en anglais véhiculaire : La qualité en question*. Diploweb. <https://www.diploweb.com/L-enseignement-superieur-en.html>

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

Annexe 1 : Questionnaire sur la formation en anglais au CEIL de Mascara

Ce questionnaire vise à recueillir les opinions, les expériences et les suggestions des enseignants universitaires ayant suivi une formation en anglais au CEIL de Mascara, dans le cadre de l'introduction progressive de l'anglais comme langue d'enseignement à l'université algérienne.

A. Informations générales**A.1. Dans quelle faculté enseignez-vous ?**

- ☐ Sciences humaines et sociales
- ☐ Lettres et langues
- ☐ Sciences économiques et commerciales
- ☐ Sciences de la nature et de la vie
- ☐ Sciences et technologies
- ☐ Sciences exactes

A.2. Depuis combien d'années enseignez-vous à l'université ?

- ☐ Moins de 5 ans
- ☐ 5 à 10 ans
- ☐ Plus de 10 ans

A.3. Avez-vous déjà suivi une formation en anglais avant celle du CEIL ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

B. Motivations pour suivre la formation**B.1. Quelle était votre principale motivation pour suivre cette formation en anglais ?**

- ☐ Acquérir les compétences nécessaires pour enseigner un module d'ESP (English for Specific Purposes) dans ma faculté
- ☐ Pouvoir rédiger des articles scientifiques en anglais
- ☐ Améliorer mes compétences linguistiques pour une satisfaction personnelle
- ☐ Pouvoir suivre mon enfant scolairement
- ☐ Autre : _____

B.2. Selon vous, quelle est l'importance de l'anglais dans votre domaine d'enseignement ?

- ☐ Très importante
- ☐ Importante
- ☐ Peu importante
- ☐ Pas importante du tout

C. Expérience de la formation**C.1. Comment évaluez-vous la qualité de l'encadrement pendant la formation ?**

- ☐ Excellent
- ☐ Bon
- ☐ Moyen
- ☐ Faible

C.2. Les enseignants du CEIL vous ont-ils suffisamment accompagné pendant la formation ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

C.3. Avez-vous rencontré des difficultés particulières pendant la formation ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

Si oui, précisez : _____

D. Compétences acquises et défis rencontrés

D.1. Selon vous, avez-vous atteint un niveau suffisant en anglais pour enseigner dans votre discipline ?

- ☐ Oui
- ☐ Partiellement
- ☐ Non

D.2. Quels sont les aspects de l'anglais que vous maîtrisez le mieux après la formation ?
(Plusieurs réponses possibles)

- ☐ Compréhension écrite
- ☐ Compréhension orale
- ☐ Expression écrite
- ☐ Expression orale
- ☐ Rédaction académique

D.3. Quels sont les aspects de l'anglais qui restent difficiles pour vous ?

- ☐ Expression orale
- ☐ Rédaction académique
- ☐ Compréhension orale
- ☐ Compréhension écrite
- ☐ Expression écrite

D.4. Avez-vous déjà enseigné en anglais après la formation ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

D.5. Si oui, comment décririez-vous cette expérience ?

- ☐ Très positive
- ☐ Positive
- ☐ Neutre
- ☐ Négative
- ☐ Très négative

E. Suggestions et améliorations

E.1. Selon vous, que pourrait-on améliorer dans les formations du CEIL ?

- ☐ Intégrer davantage de simulations de cours en anglais

- ☐ Proposer des ateliers de communication orale
- ☐ Adapter le rythme de la formation aux besoins des participants
- ☐ Fournir plus de ressources pédagogiques en anglais
- ☐ Autre :

F. Questions ouvertes

F.1. Quels sont, selon vous, les principaux avantages de l'introduction de l'anglais comme langue d'enseignement à l'université ?

.....

F.2. Quels sont les défis que vous anticipez dans l'enseignement en anglais ?

.....

F.3. Comment décririez-vous votre expérience globale avec la formation du CEIL ?

.....

Merci de votre participation à cette enquête.

Annexe 2 : Dépouillement des réponses au questionnaire

Cette annexe présente les résultats chiffrés recueillis auprès des 20 enseignants universitaires ayant suivi la formation en anglais au CEIL de Mascara. Ces données permettent de dégager les grandes tendances de l'étude.

1. Informations générales

1.1. Répartition par faculté :

- Sciences et technologie : 7 enseignants (35 %)
- Sciences exactes : 7 enseignants (35 %)
- Sciences de la nature et de la vie : 2 enseignants (10 %)
- Lettres et langues : 2 enseignants (10 %)
- Sciences économiques et commerciales : 1 enseignant (5 %)
- Sciences humaines et sociales : 1 enseignant (5 %)

1.2. Ancienneté dans l'enseignement supérieur :

- Moins de 5 ans : 6 enseignants (30 %)
- De 5 à 10 ans : 8 enseignants (40 %)
- Plus de 10 ans : 6 enseignants (30 %)

1.3. Formation préalable en anglais :

- Oui : 5 enseignants (25 %)
- Non : 15 enseignants (75 %)

2. Motivations pour suivre la formation

2.1. Objectif principal :

- Enseigner un module d'ESP : 14 enseignants (70 %)
- Rédiger des articles scientifiques : 4 enseignants (20 %)
- Amélioration personnelle : 3 enseignants (15 %)
- Suivi scolaire des enfants : 1 enseignant (5 %)

2.2. Importance perçue de l'anglais dans leur discipline :

- Très importante : 12 enseignants (60 %)
- Importante : 6 enseignants (30 %)
- Peu importante : 2 enseignants (10 %)
- Pas importante du tout : 0 enseignant

3. Évaluation de la formation

3.1. Qualité de l'encadrement :

- Excellent : 10 enseignants (50 %)
- Bon : 7 enseignants (35 %)
- Moyen : 2 enseignants (10 %)
- Faible : 1 enseignant (5 %)

3.2. Accompagnement par les formateurs :

- Oui : 16 enseignants (80 %)
- Non : 4 enseignants (20 %)

3.3. Difficultés rencontrées :

- Oui : 4 enseignants (20 %)
- Difficultés évoquées :
 - Rythme trop rapide
 - Contenus complexes
 - Lacunes en expression orale ou rédaction académique
- Non : 16 enseignants (80 %)

4. Compétences acquises et aspects restés difficiles

4.1. Niveau estimé suffisant pour enseigner :

- Oui : 10 enseignants (50 %)
- Partiellement : 5 enseignants (25 %)
- Non : 5 enseignants (25 %)

4.2. Compétences maîtrisées après formation (choix multiples) :

- Compréhension écrite : 14 enseignants (70 %)
- Compréhension orale : 12 enseignants (60 %)
- Expression écrite : 8 enseignants (40 %)
- Expression orale : 6 enseignants (30 %)
- Rédaction académique : 4 enseignants (20 %)

4.3. Aspects de l'anglais les plus difficiles (choix multiples) :

- Expression orale : 10 enseignants (50 %)
- Rédaction académique : 8 enseignants (40 %)
- Compréhension orale : 4 enseignants (20 %)
- Compréhension écrite : 2 enseignants (10 %)

5. Enseignement en anglais après formation

5.1. Ont-ils déjà enseigné en anglais ?

- Oui : 8 enseignants (40 %)
- Non : 12 enseignants (60 %)

5.2. Expérience d'enseignement en anglais :

- Très positive : 6 enseignants (30 %)
- Positive : 8 enseignants (40 %)
- Neutre : 4 enseignants (20 %)
- Négative : 1 enseignant (5 %)
- Très négative : 1 enseignant (5 %)

6. Suggestions d'amélioration des formations CEIL (plusieurs réponses possibles) :

- Simulations de cours : 12 enseignants (60 %)
- Ateliers de communication orale : 10 enseignants (50 %)
- Rythme plus adapté : 8 enseignants (40 %)
- Plus de ressources pédagogiques : 6 enseignants (30 %)

AUTEURE

Lynda KAZI-TANI est maître de conférences en traduction et enseignante-chercheuse au sein du département de langue et littérature arabes à l'Université Mustapha Stambouli de Mascara. Spécialiste de la traduction et de la didactique des langues, ses travaux portent notamment sur la transmission des savoirs à travers la langue, les enjeux interculturels en traduction, ainsi que les liens entre langue, identité et terminologie.

Ses recherches explorent également des domaines complémentaires, tels que la gamification de l'enseignement linguistique, ainsi que la place de la langue arabe dans les technologies de la traduction et les outils numériques d'apprentissage. Elle s'intéresse en particulier à l'impact des supports numériques et des pratiques pédagogiques innovantes sur la qualité de l'enseignement de la traduction et de l'oral en contexte universitaire. L'auteure a publié plusieurs articles scientifiques dans ces domaines et participe régulièrement à des colloques nationaux et internationaux. Elle s'engage par ailleurs dans la promotion d'une approche réflexive et contextualisée de la traduction au sein de l'enseignement supérieur.