

Ouahiba CHALI, w_chali@yahoo.com
 ENS de Mostaganem

L'anglais dans l'enseignement supérieur algérien : défis, pratiques et perspectives

Article reçu le : 16.04.2025 / Accepté le : 12.07.2025 / Publié le : 31.08.2025

Résumé

Cet article aborde la problématique de la substitution de l'anglais au français et ses implications dans l'enseignement supérieur, en particulier dans les filières scientifiques. Dans le cadre de cette recherche, nous avons mené une étude descriptive basée sur une approche quantitative, à l'aide d'un questionnaire destiné aux étudiants de première et deuxième année inscrits dans des facultés de formation scientifique, afin de cerner la réalité des pratiques pédagogiques en place. Les résultats obtenus ont permis non seulement de dresser un état des lieux de ces dispositifs d'enseignement, mais aussi de mettre en évidence les principales difficultés rencontrées par les étudiants, lesquelles freinent leur accès aux savoirs.

Mots-clés : substitution linguistique, enseignement supérieur, compréhension, formation, accompagnement.

English in Algerian higher education: Challenges, practices and prospects

Abstract

This article addresses the issue of the substitution of English for French and its implications in higher education, particularly in science courses. As part of this research, we carried out a descriptive study based on a quantitative approach, using a questionnaire aimed at first- and second-year students enrolled in science faculties, in order to identify the reality of current teaching practices. The results not only provided an overview of these teaching methods, but also highlighted the main difficulties encountered by students in gaining access to knowledge.

Key words : language substitution, higher education, understanding, training, support

Pour citer cet article :

CHALI Ouahiba (2025) L'anglais dans l'enseignement supérieur algérien : défis, pratiques et perspectives. *Action Didactique*, [En ligne], 8 (1), 251-269. 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'Algérie, pays riche de son patrimoine linguistique et culturel, se heurte à un enjeu majeur : celui de choisir la langue d'enseignement à l'université.

Si le français a longtemps dominé l'enseignement supérieur en général et l'enseignement scientifique en particulier, l'anglais se répand de plus en plus, s'imposant comme vecteur de modernité et outil d'ouverture sur le monde. Cette transition ne se résume pas à une simple substitution linguistique mais suscite des réflexions et des interrogations profondes tant sur le plan culturel que pédagogique.

Dans ses recherches, Benrabah (1999) avait déjà mis en lumière l'essor de l'anglais dans le système éducatif algérien, notamment au sein des universités scientifiques et techniques. Aujourd'hui, l'anglais représente la deuxième langue étrangère enseignée dans les établissements scolaires en Algérie, tous cycles confondus, et elle se répand de plus en plus chez les jeunes.

Ce penchant pour la langue de Shakespeare se justifie par le statut international et mondial qu'elle occupe dans un monde de plus en plus interconnecté. En effet, les films, les séries, la musique et les réseaux sociaux représentent, tout un terrain fertile pour la pratique langagière. De plus, pour certains, la maîtrise de l'anglais est devenue l'une des conditions sine qua non à la poursuite d'études à l'étranger, voire à une ouverture sur le marché du travail dans divers secteurs. Nous citerons à titre d'exemple l'industrie, le commerce, le marketing etc. Pour d'autres, il s'agit également d'une compétence valorisante, qui renforce la confiance en soi et favorise l'ouverture d'esprit. À partir de l'année universitaire 2022/2023, conformément aux directives ministérielles¹, l'anglais est devenu une langue d'enseignement dans les établissements universitaires. Cette décision marque un tournant décisif dans l'évolution du système éducatif algérien, tout en suscitant des réflexions sur les enjeux culturels et pédagogiques qui l'accompagnent.

En somme, le choix de l'anglais comme vecteur de transmission de savoirs en Algérie reflète une volonté de s'adapter aux réalités de la mondialisation mais qui ne demeure pas sans conséquences.

La substitution de l'anglais au français comme langue d'enseignement dans les universités de formation scientifique révolutionnera des pratiques pédagogiques établies depuis longtemps. En effet, ce changement représente

¹ Correspondance N°089 juillet 2023

un double défi pour les différents acteurs en présence. D'un côté, les enseignants devront adopter de nouvelles pratiques langagières qu'ils ne maîtrisent pas forcément. De l'autre côté, les étudiants se heurteront à des difficultés pour suivre, comprendre et produire dans une langue qui ne leur est pas familière.

Ce constat nous mène à poser la problématique suivante : Dans quelle mesure la substitution de l'anglais au français comme langue d'enseignement dans les universités scientifiques algériennes interroge-t-elle les pratiques pédagogiques, les conditions de compréhension des savoirs et les inégalités de réussite ?

Pour répondre à cette problématique nous formulons les hypothèses suivantes :

H1 : Le handicap linguistique en anglais limiterait la compréhension de connaissances disciplinaires chez les étudiants et accentuerait les inégalités académiques

H2 : Les enseignants universitaires développeraient des stratégies d'adaptation alternatives² pour pallier les difficultés au détriment de la rigueur académique.

Afin de répondre à la problématique posée et de vérifier nos hypothèses, nous avons mis en place un cadre de recherche que nous détaillerons plus loin, afin d'analyser concrètement l'impact de la substitution de l'anglais au français.

1. Les langues dans l'enseignement supérieur en Algérie

Dans cette partie, nous abordons de manière succincte les langues en présence dans l'enseignement supérieur en Algérie.

Dans l'enseignement supérieur algérien, le français a toujours occupé un statut particulier, imposé par l'histoire coloniale et consolidé par les décisions politiques du pays. En effet, à l'université algérienne en général et dans les universités de formation scientifique en particulier³, le français représente une langue d'échange et de construction des savoirs.

Aujourd'hui encore, cette langue reste omniprésente, en particulier dans les universités à vocation scientifique, où elle représente non seulement une langue de communication mais aussi de « transmission de savoirs et

² Le recours au français, à la traduction et parfois à l'arabe dialectal

³ Dans les facultés des sciences sociales l'enseignement se fait en arabe : Droit, sociologie, psychologie

d'insertion professionnelle » (Sebane, 2011). Par ailleurs, son usage répond à des impératifs liés à la disponibilité des ressources pédagogiques ainsi qu'au parcours académique des enseignants souvent formés dans des systèmes francophones.

Cependant, depuis 2022⁴, cette réalité tend progressivement à changer, sous l'effet de nouvelles orientations politiques et linguistiques qui encouragent de plus en plus le recours à l'anglais comme langue d'enseignement.

Selon Hamel (2013, p.54) « Dans le courant du XX siècle, la communauté scientifique internationale est passée d'un modèle plurilingue restreint, à un modèle vertical, marqué par l'usage hégémonique de l'anglais ». Autrement dit, le chercheur scientifique, quelle que soit sa langue, est tenu de publier en anglais pour une meilleure reconnaissance et visibilité.

En Algérie, en juillet 2022, et dans le cadre d'une réforme éducative engagée par les pouvoirs publics, l'enseignement de l'anglais est introduit à partir de la 4^{ème} année du cycle primaire.⁵ Cette décision annoncée par les autorités publiques vise à renforcer les compétences linguistiques des apprenants dès leur plus jeune âge afin de mieux les préparer aux réalités d'un monde tourné vers l'international. Une année plus tard, à partir de 2023, et en application des directives ministérielles, la langue anglaise devient langue d'enseignement dans les établissements universitaires. Bien que considérée comme langue de mondialisation, son imposition brutale dans le système éducatif pose des problèmes d'adaptation pour les enseignants et les étudiants habitués à un modèle francophone.

Dans ses travaux, Benrabah (2013) nous précise que l'anglais est une langue introduite en Algérie sans qu'il y ait de liens historiques entre les Algériens et le monde anglo-saxon. Autrement dit, l'anglais apparaît comme une langue exogène, étrangère à l'histoire et à la culture sociale du pays ce qui rend sa réception plus difficile et sa diffusion limitée. Rappelons que Bourdieu (1977) évoque l'idée des « économies des échanges linguistiques » et aborde le concept de « marché linguistique ». Ainsi, selon lui, la langue n'est pas un outil neutre de communication mais un instrument de pouvoir, structuré par des rapports sociaux et des dominations historiques.

Dans le contexte algérien, Miliani (2006, p.103), avait déjà abordé l'effet de la mondialisation de l'université en soulignant qu'elle ne pourrait atteindre ce

⁴ Décision présidentielle à introduire l'anglais au primaire

⁵ L'introduction de l'anglais a d'abord fait l'objet d'une phase expérimentale en classe de 3^{ème} année primaire.

statut qu'à travers l'implication de l'ensemble des parties prenantes en l'occurrence, « les décideurs politiques, les autorités éducatives, les enseignants et les apprenants ». L'auteur adopte une visée systémique de la réforme universitaire, en précisant que la mondialisation de l'enseignement et l'adaptation aux exigences internationales, notamment avec l'introduction de l'anglais, ne pourront être réalisées sans la mobilisation conjointe de tous les acteurs sociaux.⁶

La question de la mondialisation des langues, et notamment de la place croissante de l'anglais, a été abordée par plusieurs chercheurs, à cet effet, nous citons les travaux de Clavet (1998), Graddol (2006) et Crystal (2003). Ce dernier souligne qu'une langue ne devient mondiale que grâce au soutien du pouvoir politique, économique, technologique et culturel des personnes qui la parlent et non en raison du nombre important des locuteurs.

2. Cadre méthodologique

Dans le cadre de notre étude, nous avons opté pour le questionnaire comme outil de collecte de données, afin de mesurer les opinions auprès d'un échantillon représentatif.

Nous avons élaboré un questionnaire en ligne via Google Forms, composé de 15 questions, afin de recueillir des données auprès d'un échantillon d'étudiants inscrits en 1^{ère} et 2^{ème} année LMD, ainsi qu'en cycle d'ingénieur dans des universités de formation scientifique à Mostaganem. Le choix de cet échantillon n'est pas anodin : ces promotions correspondent aux bacheliers des années 2023 et 2024, et sont donc directement concernés par la directive ministérielle de substitution de l'anglais au français comme langue d'enseignement. Pour rappel, dans le contexte algérien, l'enseignement de l'anglais, pour cette génération d'étudiants, débutait à partir de la 1^{ère} année moyenne. L'objectif de cette enquête est, d'une part, d'identifier les difficultés rencontrées par les étudiants dans l'appréhension des savoirs dispensés dans une nouvelle langue et, d'autre part, de coconstruire avec les acteurs du terrain un modèle d'enseignement scientifique en anglais, garantissant à la fois la qualité des apprentissages et l'inclusion de tous les étudiants.

Les questions ont été formulées pour couvrir plusieurs dimensions essentielles que nous regroupons comme suit :

⁶ Le terme « acteurs sociaux » renvoie aux décideurs politiques, aux autorités éducatives, aux enseignants et aux apprenants.

- Compétences linguistiques perçues
- Langue d'enseignement et des supports
- Difficultés rencontrées dans un contexte en transition vers l'anglais

Lors de la mise en œuvre de notre étude, l'une des principales difficultés rencontrées a été la diffusion du questionnaire au sein des différentes facultés de formation scientifique, en raison des contraintes administratives. Cependant, le doyen de la Faculté des sciences et technologies de Mostaganem nous a permis de mettre en ligne le questionnaire sur la plateforme Moodle de la faculté. Pour les autres établissements, nous avons été tenue de contacter les délégués de promotion des différentes spécialités afin de garantir une mise à disposition efficace du questionnaire et une collecte rapide des données.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons opté pour une démarche quantitative, centrée sur l'analyse de réponses fermées de 93 informateurs. Cette approche nous a permis de garantir une meilleure représentativité des résultats et d'évaluer l'impact du remplacement du français par l'anglais. Ainsi, nous avons posé des questions qui visent :

- 1- Le profil des étudiants
- 2- Leur niveau linguistique
- 3- Les langues utilisées dans l'enseignement scientifique
- 4- Les difficultés liées à l'enseignement en anglais

3. Analyse des résultats

Pour rappel, le questionnaire a été élaboré sur Google Forms et diffusé auprès des étudiants inscrits dans les filières de formation scientifique, plus précisément en ingéniorat ainsi qu'en LMD, dans les filières informatiques, sciences et technologies et mathématiques.

Après avoir présenté notre méthodologie de la recherche, notre objectif et notre démarche expérimentale, nous passons à l'analyse des résultats obtenus.

Pour les besoins de la recherche, nous avons sélectionné les questions que nous avons jugées pertinentes et que nous avons regroupées en catégories. Nous avons, à cet effet, recueilli 93 réponses d'étudiants, réparties entre 45 informatrices et 48 informateurs.

3.1. Contexte de l'étude

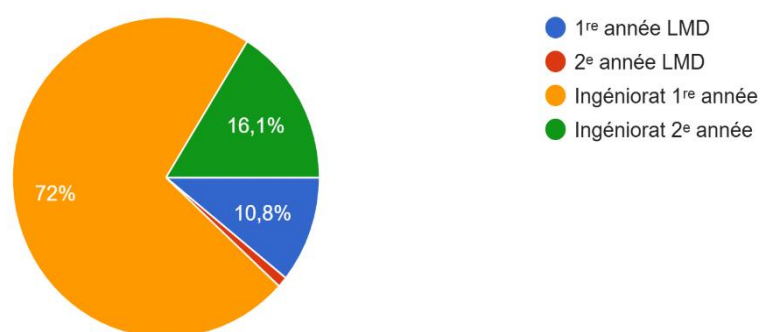
Les questions regroupées dans cette catégorie permettent de situer les informateurs par rapport à leur type de formation, niveau d'études et spécialité.

3.1.1. Question : quel est votre niveau d'étude ?

L'objectif de cette question est de déterminer le parcours académique des informateurs en distinguant à la fois leur type de formation⁷ et leur niveau d'avancement⁸.

Graphique 01: Niveau d'études

Quel est votre niveau d'études
93 réponses



L'analyse des résultats obtenus montre que 72% des participants à l'enquête sont inscrits en 1^{re} année d'ingéniorat, alors que ceux de 2^e année de ce même cycle ne représentent que 16,1 %. En revanche, la participation des inscrits en LMD est plus faible, avec un taux de 10,8 % en 1^{ère} année et une proportion négligeable en 2^{ème} année.

Cette répartition montre que l'échantillon est majoritairement composé d'étudiants ayant récemment intégré le cycle d'ingéniorat, ce qui reflète une forte présence des premières années. La participation des étudiants de 2^{ème} année, bien que significative, reste secondaire, traduisant un intérêt moins marqué de la part de ceux plus avancés dans leur parcours. Toutefois, la faible représentation des étudiants du système LMD, peut être liée à une moindre sensibilisation ou à un engagement moins marqué vis-à-vis du sujet de l'enquête.

⁷ Ingéniorat ou LMD

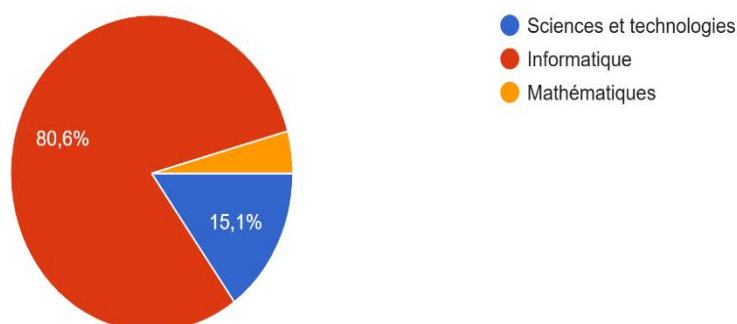
⁸ 1^{ère} ou 2^{ème} année

3.1.2. Quelle est votre spécialité ?

Graphique 02 : Spécialité des enquêtés

Quelle est votre spécialité?

93 réponses



Le graphique ci-dessus présente les résultats du questionnaire dans lequel trois spécialités sont identifiées : Informatique, Sciences et technologies, et Mathématiques.

Les résultats révèlent une prédominance marquée de la spécialité informatique, qui rassemble 80,6 % des étudiants. La filière des Sciences et technologies suit avec 15,1 %, tandis que celle des Mathématiques n'atteint que 4,3 %, constituant ainsi la spécialité la moins représentée.

Ce pourcentage reflète une orientation claire vers les formations en lien avec le numérique, ce qui est cohérent avec les dynamiques actuelles du marché de l'emploi. Par ailleurs, le choix de la filière Sciences et technologies reste néanmoins significatif et correspond souvent à des parcours pluridisciplinaires, alliant physique, chimie, électronique ou sciences appliquées. Le faible taux en mathématiques pourrait être attribué à une moindre visibilité des débouchés immédiats et à une orientation plus théorique de la filière.

Nous avons croisé les données obtenues pour les deux premières questions afin de vérifier l'existence d'une relation entre les deux variables sélectionnées. À cet effet, le résultat obtenu montre une forte cohérence entre les spécialités déclarées et le niveau d'études.

La majorité des répondants est inscrite dans le cycle d'ingéniorat (88 %), principalement en 1^{re} année, et se spécialise en informatique, avec un taux de 80,6 %. Les autres spécialités relèvent du système LMD et sont très peu

représentées. Ces résultats révèlent une forte préférence des étudiants pour le cycle d'ingéniorat en informatique. Ce choix s'explique par l'intérêt croissant porté au domaine du numérique, qui représente actuellement un secteur stratégique sur le marché de l'emploi.

3.2. Compétences linguistiques

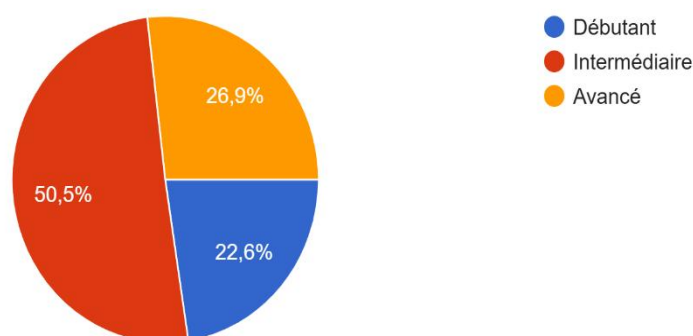
Les questions regroupées dans cette catégorie ont pour objectif d'évaluer les capacités linguistiques répondants et identifier d'éventuels écarts entre l'anglais et le français. Dans un souci de concision, *et* pour les besoins de la recherche, nous n'avons pas reporté dans cette analyse les résultats relatifs au niveau des étudiants en français.

3.2.1. Quel est votre niveau en anglais ?

Figure 03 : Niveau des étudiants en anglais

Quel est votre niveau en anglais ?

93 réponses



Les données recueillies indiquent que 50,5 % des répondants se situent à un niveau intermédiaire en anglais. Par ailleurs, 26,9 %, soit 25 participants, se considèrent comme ayant un niveau avancé, tandis que 22,6 % se déclarent débutants.

La prédominance du niveau intermédiaire laisse supposer que la majorité des participants possède une certaine familiarité avec la langue, sans pour autant atteindre une maîtrise complète. Précisons à cet effet que le niveau évoqué concerne l'anglais général, et non un registre spécialisé. La proportion notable de participants au niveau avancé reflète une capacité potentielle à utiliser l'anglais de manière fluide dans des contextes académiques ou professionnels. En revanche, la part de débutants met en lumière un éventuel besoin de renforcement dans l'apprentissage de la langue pour une minorité non négligeable.

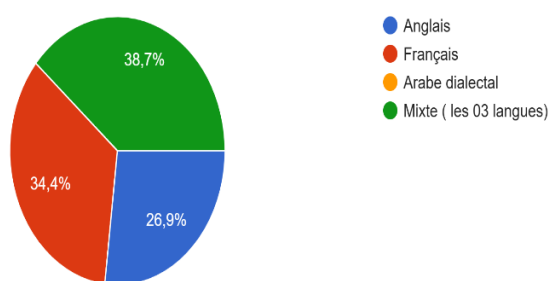
3.3. Pratiques langagières dans l'enseignement

Dans cette catégorie, nous avons regroupé les questions qui visent l'analyse des pratiques langagières dans l'enseignement scientifique en distinguant la langue officielle de transmission, la langue effectivement utilisée à l'oral par les enseignants, et celle employée à l'écrit par les étudiants lors des évaluations. Elles permettent ainsi d'identifier d'éventuels écarts entre la politique linguistique formelle et les usages réels en contexte académique.

3.3.1. Dans quelles langues sont enseignées les unités fondamentales ?

Figure 04: Langues d'enseignement

A l'université, l'enseignement des unités fondamentales se fait-il en ?
93 réponses



Ce graphique présente les réponses obtenues au sujet de la langue utilisée dans l'enseignement des unités fondamentales à l'université.

Nous constatons, dans un premier temps, que 36 étudiants, soit 38,7 % affirment que l'enseignement se fait de manière hybride en combinant les trois langues suivantes : le français, l'anglais et l'arabe dialectal. Le recours au français vient en seconde position, avec une proportion de 34,4 %. L'anglais, quant à lui, est mentionné en troisième position avec un taux de 26,9 %. Enfin, l'arabe dialectal apparaît essentiellement comme langue associée aux autres dans le cadre d'un enseignement plurilingue.

Les résultats obtenus démontrent que les enseignants recourent, dans leurs enseignements, à plusieurs langues selon le contexte, le contenu de la matière, ou encore le niveau de compréhension des étudiants. En effet, cela leur permet de s'adapter aux besoins linguistiques réels du terrain.

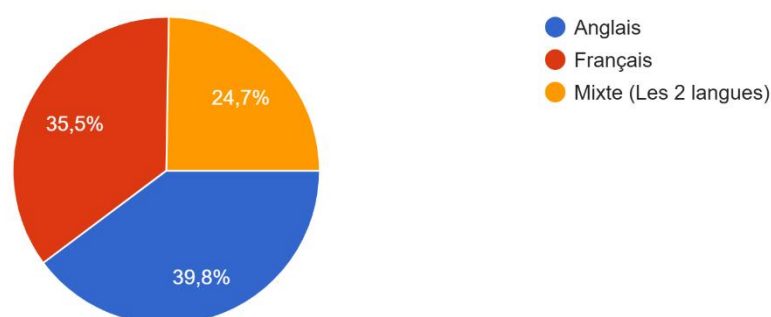
Par ailleurs, le recours au français comme langue de transmission du savoir reste cohérent, compte tenu de la formation de la majorité des enseignants

du supérieur. Il s'explique également par le statut historique du français comme langue d'enseignement dans le supérieur, notamment dans les facultés à dominante scientifique. En ce qui concerne l'utilisation de l'anglais, bien que celle-ci soit « imposée » par les instances officielles, elle reste en position secondaire dans la pratique effective de l'enseignement. Enfin, l'emploi de l'arabe dialectal s'explique par son usage intégré dans les interactions orales informelles, sans toutefois être utilisé, comme langue à part entière dans l'enseignement des unités fondamentales.

3.3.2. Dans quels langues sont les diaporamas des cours ?

Figure 05 : Langue(s) des supports pédagogiques

Dans quelle(s) langue (s) sont les diaporamas des cours?
93 réponses



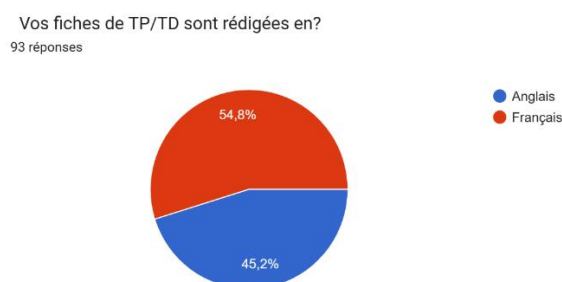
Le graphique ci-dessus montre que, sur les 93 informateurs, 37 d'entre eux, soit 39,8%, affirment que les diaporamas des cours sont rédigés exclusivement en anglais tandis que 33 participants, représentant 35,5 %, déclarent que les supports sont rédigés en français. Enfin, les 23 interrogés restants, soit 24,7 %, indiquent que les enseignants alternent entre les deux langues.

Ces résultats révèlent que l'anglais est effectivement intégré dans les outils pédagogiques, notamment les diaporamas, traduisant une orientation vers l'internationalisation. La présence notable du français reflète, quant à elle, l'influence des systèmes éducatifs francophones et la volonté de certains enseignants de garantir l'accessibilité des contenus à l'ensemble des étudiants. Le recours mixte aux deux langues témoigne d'une stratégie d'adaptation visant à améliorer la compréhension des savoirs, en tenant compte à la fois de la formation des enseignants⁹ et du niveau de compétence linguistique des apprenants.

⁹ Les enseignants des disciplines scientifiques ont majoritairement été formés en français.

3.3.3. Dans quelle(s) langue (s) sont rédigées vos fiches de TD et TP ?

Figure 06 : Langue(s) des supports écrits

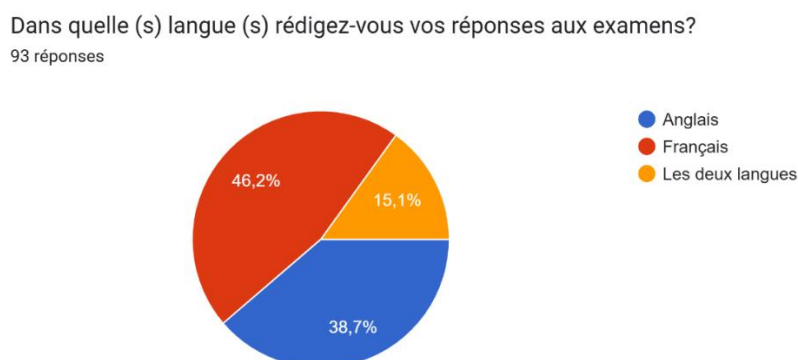


Dans ce graphique, l'analyse des résultats révèle une légère prédominance du français dans les supports pédagogiques écrits dans 54,8 % des cas. Toutefois, l'anglais est également présent dans 45,2 % des utilisations.

Les résultats indiquent un écart modéré entre les deux langues dans la rédaction des fiches de TD et TP. L'intégration progressive, mais significative, de l'anglais s'explique probablement par une volonté, voire une obligation institutionnelle de promouvoir son usage, même si les étudiants de notre échantillon ne semblent pas y être suffisamment préparés.

3.3.4. Dans quelles langues rédigez-vous vos réponses d'examens ?

Figure 07 : Langue(s) de rédaction dans les copies d'examens



Ce graphique illustre la ou les langue(s) utilisée(s) par les étudiants pour répondre aux différentes évaluations données ¹⁰.

Les résultats obtenus indiquent que 43 étudiants, soit 46,2 %, rédigent leurs travaux en français, ce qui en fait la langue la plus utilisée dans

¹⁰ Nous ciblons les contrôles sur table, les tests, les rapports de TP ainsi que les examens semestriels

l'enseignement supérieur, notamment dans les facultés de formation scientifique. L'anglais, lui, arrive en seconde position avec une proportion relativement élevée de 38,7 %. Enfin, 15,1 % des étudiants déclarent utiliser les deux langues adoptant ainsi une approche bilingue.

Nous constatons que le français demeure la langue la plus utilisée dans l'enseignement supérieur, en particulier dans les facultés à vocation scientifique. Toutefois, nous notons une progression rapide et croissante de l'anglais, ce qui illustre une substitution progressive dans certains contextes d'enseignement. Par ailleurs, le recours à une approche linguistique mixte, probablement autorisée par les enseignants, vise sans doute à ne pas pénaliser les étudiants présentant des difficultés en anglais.

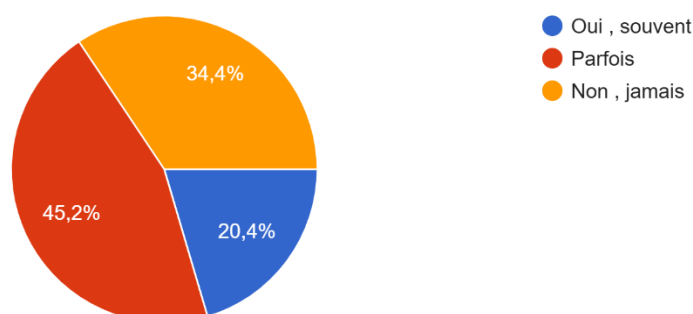
3.4. Obstacles liés à la langue :

Pour les besoins de l'article et par souci de concision, nous avons sélectionné une seule question dans cette rubrique afin d'identifier les freins à la compréhension de l'anglais dans le processus d'acquisition des savoirs. Dans un premier temps, nous avons demandé aux informateurs s'ils éprouvaient des difficultés à comprendre les consignes d'examens en anglais, puis de déterminer ces difficultés dans un second temps.

3.4.1. Avez-vous des difficultés à comprendre les consignes d'examens ?

Figure 08 : Difficultés de compréhension de consignes

Avez-vous des difficultés à comprendre les consignes d'examens rédigées en anglais ?
93 réponses



Le graphique met en évidence le rapport des étudiants à la compréhension des consignes d'examen rédigées en anglais.

En effet, les résultats montrent que 42 informateurs, soit 45,2 %, affirment

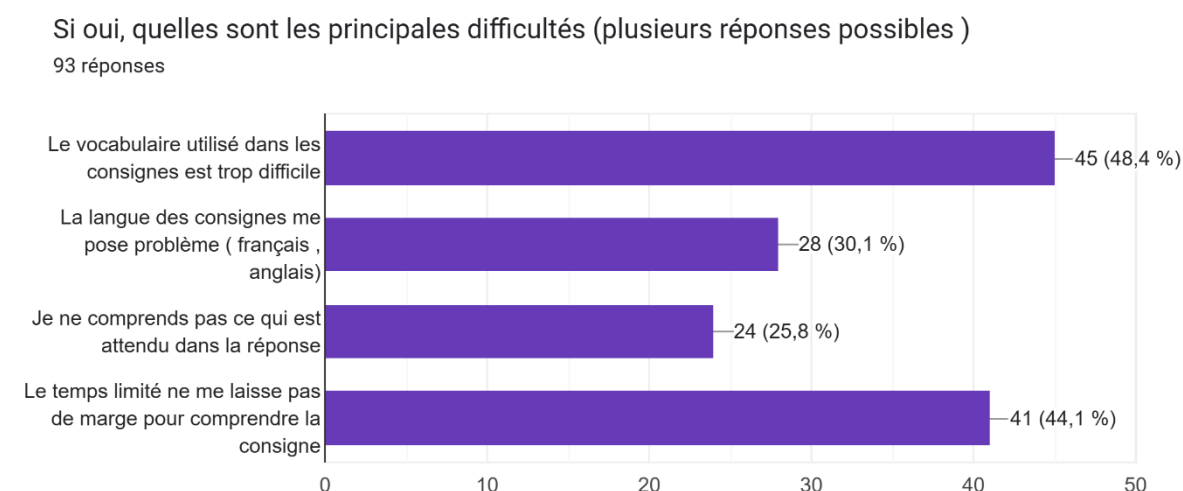
rencontrer parfois des difficultés de compréhension, tandis que 20,4 % déclarent en éprouver fréquemment. En revanche, 34,4 % des étudiants assurent ne jamais être confrontés à ce type de problème.

En somme, 65,6 % des étudiants déclarent être régulièrement confrontés à des difficultés d'ordre linguistique lors des évaluations, ce qui impacte significativement la clarté et la performance des réponses attendues.

Ces résultats mettent en évidence l'impact des connaissances linguistiques sur les performances disciplinaires, en particulier dans la compréhension et la réalisation des tâches demandées. En effet, une consigne mal comprise conduira inévitablement à une réponse erronée.

3.4.1.1. Quelles sont les principales difficultés rencontrées ?

Figure 09 : Difficultés rencontrées



Ce graphique répertorie les principales difficultés rencontrées par les étudiants face aux consignes d'examens rédigées en anglais. Il convient de préciser que plusieurs réponses pouvaient être sélectionnées.

Les données recueillies mettent en évidence plusieurs sources de difficultés rencontrées par les étudiants lors des examens rédigés en anglais. En effet, 48,4 % des répondants affirment rencontrer des difficultés qui relèvent de l'emploi de vocabulaire trop complexe, tandis que 41 informateurs, soit 44,1%, déclarent que le temps imparti à l'examen ne leur permet pas de bien comprendre la consigne. Par ailleurs, l'anglais représente un obstacle pour 30,1 % des répondants. Enfin, 25,8 % des étudiants indiquent ne pas comprendre ce qui est attendu dans la réponse, ce qui témoigne d'un

manque de clarté perçu dans les énoncés.

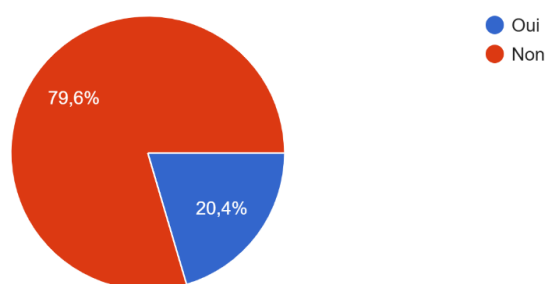
Les réponses obtenues mettent le doigt sur les difficultés d'ordre linguistique et cognitif et qui peuvent altérer la compréhension des consignes d'examen. En effet, l'étudiant mobilise un processus cognitif complexe pour traduire mentalement une information formulée en anglais vers une langue qui lui est plus familière afin de décoder la consigne d'examen de manière précise.

3.5. Dispositifs d'accompagnement :

L'objectif de cette question est d'évaluer l'implication réelle des étudiants à la formation linguistique en ligne proposée par le ministère dans le cadre de la substitution de l'anglais au français.

Figure 06 : suivi de formation en ligne

Avez-vous suivi la formation en ligne en anglais proposée par le Ministère de l'Enseignement Supérieur à l'intention des nouveaux bacheliers, avant la rentrée universitaire ?
93 réponses



Le graphique vise à évaluer la participation des étudiants à la formation en ligne d'anglais proposée par le ministère de l'Enseignement supérieur à destination des nouveaux bacheliers avant leur entrée à l'université.

Les résultats indiquent que seulement 19 informateurs, soit 20,4 % déclarent avoir suivi la formation en ligne d'anglais proposée par le ministère de l'Enseignement Supérieur contre 79,6 % qui ne l'ont pas suivie.

Ce faible taux d'adhésion et d'engagement observé chez les étudiants s'explique par un manque, voire une absence de sensibilisation et de motivation à suivre la formation. Par ailleurs, le temps alloué à celle-ci et sa durée¹¹ n'ont pas été planifiés de manière pertinente.

¹¹La formation ayant été programmée en ligne en début d'année pour une durée de 15 jours

4. Interprétation des résultats

Notre recherche avait comme objectif de mesurer l'impact de la substitution de l'anglais au français dans l'enseignement supérieur, en particulier dans les facultés de formation scientifique. Cette substitution bien que bénéfique, pour une génération qui tend à s'ouvrir vers le monde, ne s'effectue pas de manière régulière et sans difficultés.

En effet, l'analyse des résultats obtenus montre que le français continue à occuper une place considérable notamment dans les interactions orales mais aussi dans certaines activités écrites. Nous citerons à titre d'exemple les explications de cours et les évaluations.

Cependant, l'anglais bien que nouvellement adopté comme langue d'enseignement dans le supérieur se retrouve d'ores et déjà présent dans les supports pédagogiques, tels que les diaporamas ou les fiches de T.D., et devient de plus en plus fréquent comme langue d'enseignement dans certaines disciplines telles que l'ingénierie.

Néanmoins, les résultats obtenus ont démontré que l'institution de l'anglais a eu un impact considérable sur les étudiants. En effet, une grande majorité d'étudiants a reconnu avoir rencontré des difficultés à comprendre les consignes rédigées dans cette langue, en raison d'une pauvreté lexicale, à laquelle s'ajoute l'emploi de vocabulaire spécialisé difficile à maîtriser ainsi que de la difficulté de traduire mentalement les connaissances apprises en français.

Ces éléments confirment ainsi notre première hypothèse (H1), selon laquelle le handicap linguistique en anglais limite la compréhension des connaissances disciplinaires et accentue les inégalités académiques.

Dès lors, l'élément important à retenir est que la substitution de l'anglais au français a un impact direct sur l'appréhension des contenus et des savoirs, sur la performance des étudiants et sur les résultats académiques.

De plus, les dispositifs institutionnels mis en place pour accompagner les bacheliers dans le renforcement en anglais n'a pas été suivi par les étudiants ni contrôlé par l'institution, ce qui risque de porter atteinte à la crédibilité de la décision.

Dans ce contexte, notre seconde hypothèse (H2) se trouve également vérifiée : les enseignants, confrontés à ces lacunes, développent des stratégies d'adaptation comme le recours au français ou à l'arabe afin de pallier les difficultés des étudiants, parfois au détriment de la rigueur académique.

En définitive, les données recueillies annoncent clairement que l'enseignement de l'anglais dans le supérieur ne saurait se réduire à une simple substitution linguistique. Elle requiert une planification, un encadrement et un suivi linguistique et pédagogique afin d'éviter les dérives susceptibles de mener vers l'échec. Il convient de rappeler que, dans les universités scientifiques, la langue d'enseignement est perçue avant tout comme un vecteur de transmission du savoir. Son rôle principal est donc de faciliter l'accès, la compréhension et la diffusion des contenus scientifiques, indépendamment de sa nature linguistique.

Conclusion

Dans le cadre de notre recherche, nous avons analysé un questionnaire destiné à des universitaires issus de filières scientifiques, directement concernés par la réforme dans l'enseignement supérieur notamment par l'instauration de l'anglais comme langue d'enseignement.

L'étude que nous avons menée montre que le français reste toujours de mise et continue d'occuper une place prépondérante surtout dans les interactions orales. L'anglais quant à lui, gagne du terrain beaucoup plus dans les supports écrits. Cependant, ce passage du français vers l'anglais, cause des difficultés considérables pour de nombreux étudiants notamment dans la compréhension des consignes d'examens. Pour pallier ces difficultés, il conviendrait de veiller à formuler les consignes pédagogiques de manière simple et compréhensible. Par ailleurs, la tutelle devrait élaborer un dispositif de formation ciblé en anglais tel que l'ESP¹², ou EST¹³ afin de renforcer les compétences linguistiques dans un cadre disciplinaire précis.

En conclusion, bien que la politique actuelle de l'enseignement universitaire, avec l'introduction de l'anglais comme langue d'enseignement, cherche à accéder aux standards internationaux, sa mise en application reste difficile. Toute réforme nécessite une étude en amont en tenant compte des compétences réelles des étudiants ainsi que de celles des enseignants formateurs dans une perspectives d'accessibilité et de faisabilité.

¹² English for specific purpose

¹³ English for science and Technology

Références bibliographiques

- Benrabah, M. (1999). *Langue et pouvoir en Algérie : histoire d'un traumatisme*. Séguier.
- Benrabah, M. (2013). *Language conflict in Algeria : From colonisatism to post-independance*. Multilingual matters.
- Bourdieu, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue française*, 34,17-37.
- Calvet, L. (1998). *Language wars, and linguistic politics*. Oxford University Press.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge university Press.
- Graddol, D. (2006). *Englisch next: Why gobal English may mean the end as a foreignlanguage*. British council.
- Hamel, R. (2013). L'anglais, langue unique pour les sciences? Le rôle des modèles plurilingues dans la recherche, la communication scientifique et l'enseignement supérieur. *Synergies Europe*, 08, 53-66.
- Miliani, M. (2006). L'Université Algérienne face au Marché des Langues: l'autre challenge à la Mondialisation. *IMAGO Interculturalité et Didactique*, 9 (1), 97-106. <https://asjp.cerist.dz/en/article/70480>
- Sebane, M. (2011). FOS/FLE : Quel français enseigner pour les étudiants algériens des filières scientifiques ? *Synergie Monde*, 8 (2), 375-380. <https://gerflint.fr/Base/Monde8-T2/sebane.pdf>

Annexe 01

Lien du questionnaire en ligne :

https://docs.google.com/forms/d/18zXtm7YFKOnobv_BEnKEwaGaKS4ym0RGl5y-XCFn15Y/edit

Lien des réponses :

https://docs.google.com/forms/d/18zXtm7YFKOnobv_BEnKEwaGaKS4ym0RGl5y-XCFn15Y/edit#responses¹⁴

AUTEURE

Ouahiba CHALI, maître de conférences classe "B" en didactique, actuellement en poste en tant qu'enseignante-formatrice à l'École Normale Supérieure (ENS) de Mostaganem. Après une première expérience dans l'enseignement secondaire, elle a exercé pendant huit ans au sein de la faculté des sciences et technologies, avant de rejoindre l'ENS. Ses champs d'intérêt portent principalement sur le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), la didactique

¹⁴ Pour avoir accès aux réponses contacter l'auteur à cet adresse mail : w_chali@yahoo.com

de l'écrit ainsi que l'analyse des pratiques professionnelles. Elle est l'auteure de quelques travaux, notamment un article consacré au FOS publié dans les actes du colloque de la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF) en 2018, ainsi qu'un article sur la réécriture de résumés chez les étudiants universitaires issus de filières scientifiques. (2017) dans la revue Didactique N12 « Analyse des procédés de contraction et de reformulation dans la production d'un résumé d'un texte explicatif de spécialité : cas des étudiants de 2ème année « génie des procédés ».