

Schahrazed SOUAME, Souame-schahrazed@univ-eltarf.dz
Université Chadli Bendjedid El Tarf, Laboratoire DLCNT

Anglais et enseignement universitaire en Algérie : perceptions et défis

Article reçu le : 23.04.2025 / Accepté le : 28.12.2025 / Publié le : 14.02.2026

Résumé

Cette étude examine les perceptions de 120 enseignants des filières scientifiques dans plusieurs universités algériennes concernant l'introduction de l'anglais comme langue d'enseignement. L'objectif est d'évaluer les opportunités et les défis de cette transition linguistique dans un contexte de mondialisation académique. Les résultats montrent que 60% des enseignants perçoivent cette introduction comme une opportunité d'améliorer la compétitivité internationale des diplômés et l'accès aux ressources scientifiques. Toutefois, 40% mettent en avant des difficultés majeures telles que le manque de formation linguistique continue, la résistance des étudiants à l'anglais, et l'absence de matériel pédagogique adapté, ce qui complexifie la mise en œuvre de cette politique linguistique. Ces constats soulignent la nécessité d'un accompagnement institutionnel renforcé, notamment par une formation continue flexible et un soutien pédagogique adapté.

Mots-clés : enseignement supérieur, anglais, transition linguistique, perception des enseignants, formation.

English and University Teaching in Algeria: Perceptions and Challenges

Abstract

This study examines the perceptions of 120 science teachers from several Algerian universities regarding the introduction of English as a medium of instruction. The aim is to assess the opportunities and challenges of this linguistic transition in the context of academic globalization. The results show that 60% of teachers perceive this introduction as an opportunity to enhance the international competitiveness of graduates and access to scientific resources. However, 40% highlight major difficulties such as the lack of continuous linguistic training, student resistance to English, and the absence of adapted pedagogical materials, which complicate the implementation of this language policy. These findings highlight the necessity of strengthened institutional support, notably through flexible continuous training and adapted pedagogical assistance.

Keywords : Higher education, English language, Linguistic transition, Teacher perceptions, Training.

Pour citer cet article :

SOUAME Schahrazed (2025). Anglais et enseignement universitaire en Algérie : perceptions et défis. *Action Didactique*, [En ligne], 8 (2), 46-61. Url. Adresse URL de l'article à ajouter.

Pour citer le numéro :

AIT MOULA Zakia et AMMOUDEN M'hand (dir.). (2025). Les langues d'enseignement au supérieur algérien : perceptions, pratiques et besoins. *Action Didactique*, 8 (2) [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 se trouve à un tournant crucial de son système d'enseignement supérieur. Fort d'un héritage linguistique riche et pluriculturel, elle s'engage actuellement dans une transition linguistique visant à introduire l'anglais comme langue d'enseignement dans les filières scientifiques. Cette orientation s'inscrit dans une dynamique mondiale où l'anglais occupe une place prééminente dans la communication scientifique et académique.

Historiquement, le français a joué un rôle central dans les universités algériennes, notamment dans les domaines techniques et scientifiques. Cependant, le contexte géopolitique et les exigences d'une intégration aux réseaux universitaires mondiaux ont motivé ce choix stratégique d'introduire l'anglais, en vue d'améliorer la compétitivité des diplômés algériens et d'ancrer le pays dans les circulations internationales du savoir.

Ce changement majeur pose des défis multidimensionnels. Outre les aspects linguistiques, il interroge les pratiques pédagogiques, la formation des enseignants et la dynamique sociale autour de la langue. Plusieurs recherches menées dans des contextes proches, notamment en Tunisie apportent un éclairage sur des problématiques similaires, renforçant ainsi la pertinence d'une analyse comparative qui dépasse le cadre strict de l'Algérie. La présente étude se concentre sur la perception des enseignants universitaires, profils clés dans la réussite de ce changement, afin de comprendre les enjeux qu'ils identifient, les difficultés qu'ils rencontrent, et leurs besoins prioritaires.

1. Problématique

Notre problématique se concentre sur la façon dont l'introduction de l'anglais affecte concrètement les pratiques des enseignants algériens issus d'un environnement francophone, leurs besoins en formation continue, ainsi que les possibles opportunités et obstacles rencontrés dans ce processus.

Pour étayer cette réflexion, une revue critique d'études récentes (Khenioui & Boulkroun, 2023 ; Hamane, 2024 ; Mahi, 2024) révèle que l'introduction de l'anglais dans l'enseignement supérieur algérien génère des tensions sociolinguistiques marquées : une majorité d'enseignants perçoit des opportunités d'enrichissement pédagogique, mais rencontre des obstacles liés à un déficit de formation continue et à l'absence de ressources adaptées. Ces travaux, complétés par des données empiriques quantitatives collectées auprès d'un échantillon représentatif d'enseignants universitaires, confèrent une assise solide à notre cadre théorique, qui intègre des approches

sociolinguistiques reconnues telles que l'analyse des dynamiques postcoloniales (Bellatrache, 2009) et des politiques linguistiques en contexte plurilingue (Sebaa, 2002).

Sur cette base, la principale question de notre recherche est la suivante : Comment l'introduction de l'anglais comme langue d'enseignement dans les universités algériennes affecte-t-elle les pratiques pédagogiques et la formation continue des enseignants qui enseignaient précédemment en français, et quels sont les défis et les opportunités que cette transition présente pour ces enseignants ?

Ces enjeux nous amènent à formuler les hypothèses suivantes, justifiées par les études citées :

Une majorité d'enseignants perçoit l'introduction de l'anglais comme une opportunité pour améliorer leurs compétences linguistiques et enrichir leurs ressources pédagogiques internationales, mais cette perception est modulée par leurs niveaux de formation et d'expérience (Khenioui & Boulkroun, 2023 ; Hamane, 2024).

Les enseignants rencontrent des difficultés significatives dans l'adaptation de leurs pratiques pédagogiques à l'enseignement en anglais, notamment dues à un déficit de formation continue spécifique et à l'absence de matériel pédagogique adapté (Mahi, 2024).

La motivation des enseignants à se former et à innover dans leurs pratiques varie selon les profils, certains manifestant une forte volonté de s'adapter, tandis que d'autres, moins préparés linguistiquement, expriment une baisse d'engagement (Bellatrache, 2009).

Si ces hypothèses paraissent générales, elles s'inscrivent délibérément dans un questionnement large visant à saisir la complexité d'une transition linguistique multidimensionnelle, englobant des aspects pédagogiques, sociolinguistiques et institutionnels. Nous reconnaissons néanmoins la valeur d'un approfondissement supplémentaire en termes d'exemples empiriques comparatifs et d'une articulation plus fine entre concepts théoriques et résultats, qui pourront être développés dans des travaux futurs pour enrichir la portée analytique de cette recherche.

2. Le statut paradoxal du français en Algérie : entre héritage colonial et réalité sociolinguistique

Le français en Algérie occupe une position sociolinguistique complexe et paradoxale, fruit d'un héritage colonial inscrit au cœur des institutions éducatives et culturelles. Bien qu'il ne dispose pas d'un statut officiel de langue seconde, il demeure omniprésent dans les sphères universitaires, administratives et scientifiques, faisant de lui une langue de pouvoir symbolique et fonctionnelle (Bellatrache, 2009 ; Sebaa, 2002). Cette ambivalence se traduit par une tension constante entre sa non-reconnaissance formelle et son usage effectif, créant un « entre-deux » linguistique qui influence profondément les pratiques pédagogiques.

Cette réalité sociolinguistique a des répercussions directes sur la langue d'enseignement à l'université. Les enseignants, souvent formés en français, doivent naviguer dans un contexte où les étudiants présentent un niveau variable de maîtrise linguistique, généralement inférieur au seuil B1 fonctionnel selon le CECRL (résultats des tests standardisés rapportés par Hamane, 2024 ; Mahi, 2024), ce qui induit des adaptations pédagogiques complexes. Les enseignants sont ainsi confrontés au défi de rendre accessibles des savoirs scientifiques dans une langue qui n'est ni langue maternelle ni pleinement seconde pour la majorité des étudiants, ce qui engendre fréquemment un recours à l'arabe pour faciliter la compréhension et contourner les barrières linguistiques (Khenioui & Boulkroun, 2023). Cette délimitation linguistique fragile influence aussi les dynamiques motivationnelles, où certaines résistances estudiantines traduisent un mal-être linguistique qui affecte l'engagement scolaire.

3. Le français dans les universités algériennes : entre tradition et transition linguistique

Selon Souame et Metiri (2023), la langue française conserve son prestige dans les universités algériennes, bien qu'elle ne soit pas utilisée dans l'enseignement primaire, moyen et secondaire pour les matières scientifiques, qui sont dispensées en arabe. Cependant, dans l'enseignement supérieur, notamment dans les filières techniques, le français est toujours la langue dominante pour l'enseignement des sciences, des mathématiques et de la physique. Cette situation entraîne un malaise significatif chez les étudiants et parfois même les enseignants, qui se retrouvent confrontés à une langue qui leur est souvent étrangère.

Selon Taleb Ibrahim (1995) et Elmeriah (2025), l'école algérienne tend à produire des « semilingues », c'est-à-dire des apprenants qui ne maîtrisent

pleinement ni l'arabe ni le français. Plusieurs indicateurs confirment ce constat au niveau universitaire : Kherra (2011) montre que la majorité des étudiants présentent en français un niveau élémentaire de A2; et que seulement 57,55% d'entre eux ont atteint le niveau A1 en production écrite. De son côté, Hamane (2024) relève une moyenne de 38/100 au DELF B1 chez des étudiants des filières scientifiques, ce qui reste très insuffisant pour suivre des cours techniques en français dans de bonnes conditions. Ce déficit, lié à un enseignement limité à 4h/semaine au secondaire, rend ardues la lecture de documents scientifiques (62% d'échecs en compréhension textuelle, Benmahammed, 2025), la compréhension des cours magistraux (68% des enseignants signalent des difficultés estudiantines, Khenioui & Boulkroun, 2023) et la préparation d'exposés oraux en français.

Pour surmonter ces difficultés linguistiques, les étudiants recourent fréquemment à leur langue maternelle, l'arabe. Ainsi, Khenioui et Boulkroun (2023) rapportent que 67% des cas en filières techniques impliquent un recours à l'arabe ; Hamane (2024) note que 72% des étudiants en sciences exactes l'utilisent pour expliquer des concepts ; et Benmahammed (2025) observe un code-switching arabe-français systématique dans 85% des interactions de classe. Ce phénomène souligne les défis linguistiques majeurs dans un système où le français domine encore les filières scientifiques/techniques.

Cette situation reflète la complexité des politiques linguistiques algériennes : l'arabisation (post-1962) promeut l'arabe national aux niveaux primaires/secondaires, tout en maintenant paradoxalement le français comme vecteur scientifique supérieur, créant un "entre-deux" linguistique structurel (Elmeriah, 2025).

4. Transition linguistique dans les universités algériennes : vers une dynamique de transformation éducative, identitaire et institutionnelle

Depuis la rentrée universitaire 2023-2024, l'Algérie a engagé une transition linguistique majeure dans ses universités avec l'introduction progressive de l'anglais comme langue d'enseignement, via une note ministérielle du premier juillet 2023. Cette décision, portée par le ministère de l'Enseignement supérieur, vise à remplacer progressivement le français, langue historiquement dominante dans les filières techniques et médicales depuis l'indépendance, afin de renforcer la compétitivité internationale du système éducatif algérien.

Cette politique s'inscrit dans une dynamique internationale où l'anglais

occupe une place prééminente dans la communication scientifique et académique, et marque ainsi une volonté stratégique d'ancrage dans les réseaux universitaires mondiaux. Pour accompagner ce changement, la note ministérielle de juillet 2023 a recommandé aux établissements universitaires de constituer des équipes pédagogiques dédiées et de déployer les dispositifs nécessaires. À cet effet, une plateforme numérique de télé-enseignement a été mise en place en collaboration avec le Massachusetts Institute of Technology (MIT) pour former les enseignants à l'usage de l'anglais. Toutefois, cette transition dépasse la simple substitution linguistique. Elle constitue un bouleversement profond qui transforme les pratiques pédagogiques, reconfigure les représentations identitaires des acteurs et redessine les hiérarchies symboliques entre les langues et les disciplines au sein du système éducatif. Sur le plan pédagogique, elle exige à la fois une reconfiguration importante des pratiques d'enseignement et un renforcement des compétences linguistiques des enseignants en anglais, afin de garantir la clarté et la qualité de la transmission des savoirs. Ce double défi est accentué par des difficultés concrètes, notamment l'insuffisance de formations adaptées, l'absence de matériel pédagogique spécifique, ainsi que la nécessité d'ajustements cognitifs et émotionnels pour les enseignants et les étudiants dans ce nouveau contexte interactionnel (Khenioui & Boulkroun, 2023). Par ailleurs, le remplacement progressif du français, qui incarne un héritage ambivalent à la fois langue de pouvoir et marqueur identitaire, par l'anglais (langue globale et nouveau vecteur de capital linguistique international) engage des enjeux identitaires et symboliques majeurs. Cette mutation peut générer des fractures chez les enseignants moins préparés ou moins motivés, soulevant des questions sur la continuité pédagogique et la préservation d'un héritage linguistique profondément ancré dans la culture nationale (Mokdad, 2021).

Enfin, d'un point de vue institutionnel, la transition doit être comprise comme un processus multidimensionnel impliquant la coordination entre politiques éducatives, stratégies de formation continue, développement des ressources pédagogiques, et gestion des tensions socioculturelles. La littérature internationale sur les transitions linguistiques dans des contextes postcoloniaux ou plurilingues (Maroc, Tunisie, pays africains) souligne que ces transformations requièrent bien plus qu'une réforme linguistique : elles nécessitent une transformation systémique globale, accompagnée d'un suivi rigoureux et d'évaluations continues des impacts (Gülle, 2024).

Ainsi, loin d'être un simple changement de langue, la transition vers l'anglais dans les universités algériennes engage une transformation profonde des rapports pédagogiques, identitaires et institutionnels. Sa réussite dépendra

d'un accompagnement adapté, d'une formation efficace des enseignants, d'un soutien aux étudiants, et d'une prise en compte fine des dimensions culturelles et sociales qui sous-tendent ce changement stratégique.

5. Méthodologie

Notre recherche a adopté une méthodologie mixte centrée sur un questionnaire administré à 120 enseignants des filières scientifiques appartenant à plusieurs universités algériennes. L'enquête s'est déroulée entre février et avril 2024. Pour la diffusion du questionnaire, nous avons sollicité nos collègues des filières scientifiques de l'Université Chadli Bendjedid, ainsi que des collègues de français, qui l'ont diffusé auprès de leurs pairs par courrier électronique, via les réseaux sociaux, et également lors de rencontres scientifiques. L'échantillon, stratifié selon l'âge, le genre et l'expérience professionnelle, a été constitué de manière à refléter une diversité de profils et de points de vue sur la transition linguistique. Le questionnaire comporte 13 questions combinant des questions fermées pour une analyse quantitative des tendances principales (pourcentage d'enseignants favorables, défis exprimés, besoins identifiés) et des questions ouvertes pour recueillir des témoignages détaillés, offrant une perspective qualitative essentielle à l'interprétation. Dans le présent article, seules sept questions, jugées les plus pertinentes au regard de notre problématique, seront présentées. Cette double approche méthodologique permet d'appréhender à la fois la globalité des perceptions et la richesse des expériences individuelles liées à la transition linguistique.

Questions

1-Quelle est votre perception de l'introduction de l'anglais comme langue d'enseignement dans les universités algériennes, et comment pensez-vous qu'elle affectera votre travail ?

2-Quels sont les principaux défis que vous rencontrez (ou que vous pensez rencontrer) dans cette transition linguistique, notamment en termes de formation et de ressources ?

3-Quelles formations ou ressources pensez-vous nécessaires pour soutenir les enseignants dans cette transition vers l'anglais ?

4-Comment l'utilisation de l'anglais comme langue d'enseignement pourrait-elle influencer les relations avec les partenaires internationaux et les opportunités de recherche ?

5-Quels sont les avantages et les inconvénients potentiels de remplacer progressivement le français par l'anglais dans les filières scientifiques et techniques ?

6-Comment pensez-vous que cette transition pourrait affecter la motivation et l'engagement des étudiants dans leurs études, et quelles stratégies pourriez-vous mettre en place pour les soutenir ?

7-Quelles recommandations feriez-vous pour améliorer la mise en œuvre de cette transition linguistique dans les universités algériennes, notamment en ce qui concerne la formation des enseignants et le soutien aux étudiants ?

6. Résultats et discussion

6.1. Perception de l'introduction de l'anglais

Les résultats de l'enquête révèlent que 60% des enseignants perçoivent positivement l'introduction de l'anglais comme langue d'enseignement. Ils considèrent cette transition comme une opportunité importante pour renforcer les collaborations internationales et améliorer la compétitivité des diplômés algériens, en cohérence avec les objectifs fixés par la tutelle. Cette perception favorable, particulièrement marquée chez les enseignants plus jeunes (32-48 ans), confirme l'hypothèse 1 selon laquelle une majorité anticipe un enrichissement de leurs compétences linguistiques et pédagogiques. Ce constat rejoint les travaux de Benabdallah (2023) qui met en évidence un intérêt marqué des enseignants pour l'anglais comme langue d'accès au savoir et à la recherche ainsi que ceux de Kirkpatrick (2011) et Crystal (2003), qui soulignent l'importance de l'anglais dans un contexte globalisé de l'enseignement supérieur.

Toutefois, 40% des enseignants les plus expérimentés, souvent formés initialement en français et habitués au système francophone, expriment des réticences face à la rapidité de la transition et à leur propre préparation linguistique insuffisante. Cette position se traduit, par exemple, par des propos tels que : « On ne peut pas changer de langue du jour au lendemain sans nous former sérieusement » (E47-H, sciences de la nature, 26 ans d'expérience) ou « La décision est politique, mais sur le terrain, nous ne sommes pas prêts » (E32-F, génie civil, 21 ans d'expérience). Ces enseignants recommandent de recueillir les avis des linguistes et d'éviter la précipitation, soulignant ainsi la nécessité d'une formation linguistique et pédagogique adéquate. Cette divergence générationnelle reflète une fracture dans la perception des changements linguistiques et technologiques, comme l'a aussi

noté Bellatrache (2009).

6.2. Défis dans la transition linguistique

Selon les enquêtés, plusieurs défis majeurs entravent la mise en œuvre de l'EMI. Le premier, et sans doute le plus préoccupant, est le manque de formation linguistique continue, jugée indispensable pour que les enseignants issus du système francophone puissent maîtriser l'anglais dans un contexte scientifique complexe : « On nous demande d'enseigner en anglais alors que nous n'avons reçu aucune formation sérieuse » (E11-H, physique, 18 ans d'expérience) ; « Sans formation linguistique, on risque de simplifier le contenu ou de commettre des erreurs qui nuisent à la compréhension » (E29-F, chimie, 12 ans d'expérience). Ces constats rejoignent les résultats de Khenioui et Boulkroun (2023), qui soulignent le déficit de formation linguistique et pédagogique des enseignants face à la transition vers l'anglais.

Les enseignants pointent également la résistance linguistique d'une partie des étudiants, souvent insuffisamment préparés à suivre des cours en anglais : « Les étudiants n'ont pas le niveau, on passe plus de temps à traduire qu'à expliquer le cours » (E53-F, sciences médicales, 15 ans d'expérience), ce qui complique davantage la tâche des enseignants et confirme les observations de Hamane (2024) sur les difficultés de réception de l'EMI par les apprenants.

Par ailleurs, l'absence de matériel pédagogique adapté aux disciplines scientifiques est dénoncée comme une difficulté récurrente : « Il n'y a presque pas de supports en anglais adaptés à notre contexte, nous devons tout fabriquer nous-mêmes » (E07-H, génie électrique, 14 ans d'expérience). Beaucoup expliquent devoir créer ou adapter eux-mêmes des ressources, ce qui alourdit considérablement leur charge de travail : « Préparer un cours en anglais me prend deux ou trois fois plus de temps » (E19-F, mathématiques, 9 ans d'expérience). Ces besoins en soutien institutionnel, en formation linguistique et en accompagnement pédagogique rejoignent les recommandations de Khenioui et Boulkroun (2023) ainsi que celles de Boudersa (2018), qui insistent sur la nécessité d'une collaboration structurée entre enseignants de langue et enseignants de contenu pour garantir la qualité de l'enseignement en EMI.

6.3. Formations et ressources nécessaires

Selon les enquêtés, la formation continue apparaît comme une condition sine qua non pour maintenir et améliorer la qualité pédagogique dans le passage à l'anglais. Ainsi, plusieurs enseignants déclarent par exemple : « Sans une

formation sérieuse en anglais, on risque de simplifier le contenu ou de perdre les étudiants » (E29-F, chimie, 12 ans d'expérience), ou encore : « On a besoin de formations régulières, pas seulement d'un stage de deux jours » (E14-H, informatique, 9 ans d'expérience). De nombreux répondants insistent aussi sur la dimension didactique : « Il faut nous former à la fois en langue et en méthodes pour enseigner notre discipline en anglais » (E05-H, génie mécanique, 11 ans d'expérience).

Les enseignants soulignent également l'importance de disposer de ressources didactiques en anglais (manuels spécialisés, supports numériques, MOOC), jugées indispensables pour préparer leurs cours : « Il n'y a pas assez de supports en anglais adaptés à notre contexte, on passe beaucoup de temps à chercher ou à adapter des ressources » (E07-H, génie mécanique, 14 ans d'expérience). Plusieurs insistent sur la nécessité de dispositifs de formation flexibles, compatibles avec leurs charges d'enseignement : « Les formations doivent être organisées en dehors des heures de cours ou en ligne, sinon on ne peut pas y participer » (E36-F, mathématiques, 8 ans d'expérience). Ces attentes en matière de formation linguistique, de soutien pédagogique et de ressources rejoignent les recommandations formulées dans les travaux antérieurs sur le développement professionnel des enseignants en Algérie (Boudersa, 2018, Benhalima et Souame, 2024) ainsi que les analyses récentes sur la préparation des enseignants à l'EMI (Mahi, 2024).

6.4. Relations internationales et opportunités de recherche

Selon les enquêtés, 65% des enseignants estiment que l'introduction de l'anglais favorisera les collaborations internationales et les opportunités de recherche, ce qui confirme notre troisième hypothèse relative à l'augmentation de la motivation liée à l'internationalisation. Plusieurs propos l'illustrent : « L'anglais va nous permettre de collaborer plus facilement avec des équipes étrangères » (E12-H, physique, 10 ans d'expérience) ou encore : « Sans l'anglais, on reste à l'écart des grandes revues et des conférences internationales » (E41-F, biologie, 13 ans d'expérience). Pour ces enseignants, la maîtrise de l'anglais est jugée cruciale pour accéder aux publications, aux colloques et aux réseaux scientifiques, et ainsi rester à la pointe des connaissances dans leur domaine.

Cependant, 35% des participants expriment des craintes quant aux effets de cette orientation sur les équilibres linguistiques et l'égalité d'accès à la recherche. Certains redoutent que le français soit progressivement marginalisé : « On risque d'effacer le français, alors que toute notre formation et nos ressources sont en français » (E27-H, génie civil, 22 ans d'expérience). D'autres insistent sur les risques d'inégalités entre enseignants

selon leur niveau de langue : « Ceux qui maîtrisent déjà l'anglais auront plus d'opportunités, les autres seront laissés de côté » (E38-F, sciences de la terre, 19 ans d'expérience). Ces appréhensions illustrent la complexité du paysage linguistique algérien, où la coexistence du français et de l'anglais s'accompagne d'enjeux identitaires et sociaux majeurs, déjà soulignés par Mokdad (2021).

6.5. Avantages et inconvénients du remplacement progressif du français par l'anglais

Selon les enquêtés, le remplacement progressif du français par l'anglais présente des avantages indéniables, en particulier en termes d'intégration internationale et d'accès aux ressources scientifiques. Plusieurs enseignants soulignent par exemple que « la majorité des articles récents et des revues de haut niveau sont en anglais, donc c'est logique de passer à l'anglais » (E12-H, physique, 10 ans d'expérience), ou encore que « parler et publier en anglais ouvre beaucoup plus de portes pour les projets et les mobilités » (E33-F, biologie, 7 ans d'expérience). Ces propos sont surtout fréquents chez les enseignants plus jeunes, qui voient dans l'anglais une langue mondiale de communication académique et professionnelle, en écho aux observations de Belkaïm (2021) sur la valorisation de l'anglais par les nouvelles générations.

À l'inverse, les enseignants les plus expérimentés insistent davantage sur les inconvénients et les risques associés à ce remplacement. Certains s'inquiètent d'une « perte progressive des compétences en français, alors que toute [leur] formation et une grande partie des ressources restent en français » (E27-H, génie civil, 22 ans d'expérience), tandis que d'autres attirent l'attention sur les difficultés des étudiants : « Beaucoup d'étudiants n'ont pas le niveau en anglais, ils vont décrocher si on bascule tout d'un coup » (E53-F, sciences médicales, 15 ans d'expérience). Ils rappellent également que « le français fait partie de notre histoire scolaire et de notre vie culturelle » (E39-H, lettres et sciences humaines, 25 ans d'expérience), rejoignant les analyses de Mokdad (2021) sur les enjeux identitaires et sociaux liés au statut du français en Algérie.

6.6. Motivation et engagement des étudiants

Selon les enquêtés, l'introduction de l'anglais est perçue comme un facteur de motivation pour une partie des étudiants, notamment ceux qui envisagent une carrière ou des études à l'étranger. Les enseignants rapportent par exemple que « certains étudiants sont très motivés parce qu'ils pensent que l'anglais va les aider à poursuivre un master ou un doctorat à l'étranger » (E21-F, biologie, 6 ans d'expérience), ou encore que « les meilleurs étudiants

voient l'EMI comme une chance de se rapprocher des standards internationaux » (E10-H, informatique, 11 ans d'expérience).

Dans le même temps, les enseignants expriment de fortes inquiétudes quant aux difficultés linguistiques susceptibles de décourager une part non négligeable d'étudiants, en particulier ceux issus de milieux défavorisés ou ayant un faible niveau en anglais. Certains soulignent que « beaucoup d'étudiants se sentent perdus dès que le cours commence en anglais » (E34-H, génie mécanique, 9 ans d'expérience), ou que « les étudiants de milieux modestes n'ont pas les moyens de suivre des cours privés d'anglais » (E46-F, sciences de la terre, 14 ans d'expérience). D'où les appels à « mettre en place des cours de renforcement en anglais et des ressources en ligne adaptées » (E18-H, physique, 7 ans d'expérience), afin de soutenir ces publics et de prévenir une démotivation ou un décrochage liés à la barrière linguistique.

6.7. Recommandations pour améliorer la transition linguistique

Selon les enquêtés, plusieurs recommandations émergent pour améliorer la transition vers l'anglais. Beaucoup insistent sur la nécessité d'une formation continue soutenue, visant un niveau B2 ou C1 : « Il faudrait des formations sérieuses pour atteindre au moins le niveau B2 avant d'enseigner en anglais » (E11-H, physique, 18 ans d'expérience) ; « On a besoin de parcours de formation clairement définis, pas seulement de petites sessions ponctuelles » (E05-H, génie mécanique, 11 ans d'expérience). Les enseignants soulignent également l'importance de dispositifs flexibles, appuyés sur le numérique : « Les formations doivent être en ligne ou hybrides, pour qu'on puisse y participer malgré nos emplois du temps chargés » (E36-F, mathématiques, 8 ans d'expérience).

Ils recommandent aussi un soutien pédagogique explicite pour réviser les contenus et adapter les approches d'enseignement : « Il faut nous aider à reformuler les cours, à choisir les bons supports en anglais » (E07-H, génie électrique, 14 ans d'expérience), en particulier dans les filières scientifiques et techniques. Plusieurs enquêtés insistent enfin sur la nécessité d'une évaluation régulière de la réforme et d'une meilleure communication institutionnelle : « Il faut évaluer chaque année ce qui marche ou pas et nous associer aux décisions » (E19-F, chimie, 9 ans d'expérience) ; « Une communication claire entre le ministère, les universités et les enseignants est essentielle pour qu'on se sente vraiment impliqués » (E27-H, génie civil, 22 ans d'expérience). Ces recommandations, formulées par les enseignants eux-mêmes, convergent avec les orientations officielles en matière de niveaux linguistiques cibles et de recours aux plateformes numériques dans

l'enseignement supérieur.

Discussion critique et synthèse

Les résultats de notre enquête confirment que la transition vers l'anglais dans l'enseignement supérieur algérien est un défi multidimensionnel, engageant des ajustements pédagogiques profonds, une prise en compte des réalités socioculturelles et des transformations institutionnelles. La polarisation des attitudes traduit la complexité du changement, marqué par des fractures générationnelles et professionnelles.

La politique linguistique nationale doit donc s'appuyer sur une approche holistique, intégrant formation, ressources, accompagnement pédagogique et dialogue institutionnel, pour éviter les risques de marginalisation et d'inégalités. Notre étude enrichit la littérature internationale sur les transitions linguistiques en contextes postcoloniaux en apportant une analyse fine du contexte algérien, pointant l'importance cruciale d'une transformation systémique plutôt que d'un simple changement de langue d'enseignement (Dearden, 2014 ; Coleman, 2006).

Conclusion

Notre recherche a permis d'apporter un éclairage original sur les perceptions des enseignants algériens face à l'introduction de l'anglais comme langue d'enseignement dans les universités. En dépassant une simple collecte descriptive, elle met en évidence une majorité d'enseignants qui perçoivent cette transition comme une opportunité stratégique pour renforcer l'attractivité internationale et la compétitivité du système universitaire algérien. Ce constat rejoint les tendances observées dans d'autres contextes postcoloniaux, où l'anglais tend à s'imposer comme langue de la recherche et de la communication scientifique, en écho aux travaux de Dearden (2014).

Cependant, elle souligne également des défis notables, notamment le déficit de formation linguistique continue, la résistance étudiante, et le manque de ressources pédagogiques adaptées. Ces obstacles, loin d'être anodins, questionnent la capacité des institutions à accompagner efficacement un changement aussi profond, tant dans les pratiques pédagogiques que dans les dynamiques identitaires liées aux langues dans la société algérienne.

Sur le plan méthodologique, il convient de reconnaître certaines limites. Le recours à un questionnaire quantitativement centré, bien que robuste pour identifier des tendances générales, ne permet pas d'approfondir la compréhension fine des expériences individuelles ni des dynamiques

contextuelles complexes. Par ailleurs, l'étude ne prend pas en compte les perceptions des étudiants, qui constituent un acteur clé dans la réussite de cette transition linguistique.

À cet égard, plusieurs pistes de recherche futures se dessinent clairement. Tout d'abord, la conduite d'études longitudinales permettrait d'observer l'évolution des perceptions et des pratiques au fil du temps, offrant une meilleure compréhension des processus d'adaptation et des effets pédagogiques réels. Ensuite, des analyses comparatives avec d'autres pays maghrébins et contextes postcoloniaux enrichiraient le débat en mettant en lumière les spécificités et convergences des politiques linguistiques dans l'enseignement supérieur. Enfin, une exploration approfondie des perceptions étudiantes, ainsi que des études qualitatives auprès des enseignants, compléterait utilement ces résultats en apportant une dimension plus nuancée et contextualisée.

Notre recherche confirme que la transition linguistique vers l'anglais dans les universités algériennes constitue un enjeu majeur, à la croisée des dimensions pédagogiques, identitaires et institutionnelles. Sa réussite dépendra de la mise en œuvre de stratégies intégrées, combinant formation, ressources, accompagnement et dialogue institutionnel, tout en respectant l'équilibre nécessaire entre l'anglais et le français, afin de préserver un héritage culturel riche tout en s'insérant pleinement dans la mondialisation scientifique.

Références bibliographiques

- 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>
- Benhalima, M., & Souame, S. (2024). The role of training improving the performance of primary school teachers. *Ziglobitha*, 12(4), 17-28. <https://doi.org/10.60632/ZIGLOBITHA.N012.02.VOL.4.2024>
- Belkaïm, L. (2023). En Algérie : la pénétration de l'anglais au primaire ravive des querelles linguistiques. *Studii de gramatica contrastivă*, 39, 36-42
- Bellatreche, H. (2009). L'usage de la langue française en Algérie, cas d'étude : le secteur bancaire. *Synergie Algérie*, 8, 107-113.
- Benmahammed, F. (2025). Transition linguistique du français à l'anglais à l'université algérienne : enjeux, défis et perspectives. *Action Didactique*, 8(1), 175-196.

- Boudersa, F. (2018). Collaboration and teamwork among educators in Algerian higher education. [Manuscript submitted for publication].
- Coleman, J. A. (2006). English-medium teaching in European higher education. *Language Teaching*, 39(1), 1-14. <https://doi.org/10.1017/S026144480600320X>
- Crystal, D. (2003). *The Cambridge encyclopedia of the English language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Dearden, J. (2014). English as a medium of instruction—a growing global phenomenon: Phase 1. British Council. https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/e484_emi_-_cover_option_3_final_web.pdf
- Dearden, J. (2014). English as a medium of instruction - A growing global phenomenon. British Council.
- Elmeriah, A., (2025). Le Bilinguisme En Algérie. Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels Volume 3, Numéro 1, Pages 315-346 .2025-06-20
- Ghouali, N. (2024). Englishisation of Algerian higher education through EMI. *Aleph*, 21(2).
- Hamane, S. (2024). The changing landscape of language use in Algerian higher education. *Journal of North African Studies*, forthcoming.
- Khenioui, N., & Boulkroun, M. (2023). Exploring the implementation of English as a medium of instruction in Algerian higher education: Motivations, challenges, and strategies for success. *International Journal of Multilingualism*, 20(3), 345-362. <https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2159984>
- Gülle, T. (2024). English medium instruction in higher education: Global trends, challenges, and the call for multilingual approaches. *English Studies at NBU*, 10(1), 73-94. <https://doi.org/10.33919/esnbu.24.1.5>
- Kherra, N. (2011). L'adaptation du CECRL aux besoins d'étudiants arabophones non spécialistes du français : cas des étudiants de l'école préparatoire d'architecture dans le contexte universitaire algérien. *Synergies Europe* n° 6 - 2011 pp. 85-98.
- Kirkpatrick, A. (2011). English as a lingua franca in ASEAN: A multilingual model. Hong Kong University Press.
- Mahi, A. (2024). Vers une prédominance de l'anglais : L'évolution de son implantation dans le contexte universitaire algérien. *Revue Maghrébine des Sciences de l'Éducation*, 15(1), 45-62.
- Mokdad, N. (2021). Language policy and identity negotiation in Algerian

higher education. Language Policy, 20(2), 157-176. <https://doi.org/10.1007/s10993-020-09569-5>

Sebaa, R. (2002). L'Algérie et la langue française, l'altérité partagée. Dar el Gharb.

Semmar, A. (2024, March 15). L'anglais bouscule le français dans les universités en Algérie. Francophonie Avenir. https://www.francophonie-avenir.com/Archives/presse_Afrique_L-anglais_bouscule_le_francais_dans_les_universites_en_Algerie.htm (consulté le 20 septembre 2025).

Souame, S., & Metiri, A. (2023). Le français sur objectif spécifique au service de la rédaction de la correspondance postale : Cas de l'unité de la wilaya d'El Tarf. Synergies

Taleb Ibrahim, K. (1995). Les Algériens et leur(s) langue(s). Éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne (p. 420). Dar El Hikma.

AUTEURE

Schahrazed SOUAME est titulaire d'un doctorat ès sciences en didactique du français langue étrangère (FLE). Elle exerce en tant que maître de conférences « A » à l'université Chadli Bendjedid El-Tarf. Elle dirige une équipe de recherche au sein du laboratoire DLCNT, où elle mène des travaux sur l'enseignement général et universitaire. Ses recherches portent principalement sur la didactique de la compréhension et de la production écrite en FLE, articulée aux notions de littératies multiples et de translittératie. Auteure de plusieurs publications reconnues et organisatrice de colloques nationaux et internationaux, elle intervient dans des domaines variés : didactique de l'écrit, psychologie cognitive, TICE, FOS, méthodologie de la recherche scientifique et entrepreneuriat. Elle a collaboré à des projets sur la littératie fondamentale en FLE et la dynamique du vocabulaire, tout en ayant été chercheuse associée au CRASC d'Oran et membre du laboratoire LIPED à l'université d'Annaba. Elle encadre mémoires de master, thèses doctorales et projets de start-ups, met son expertise au service de la formation et assume diverses responsabilités institutionnelles. Polyglotte, elle maîtrise l'arabe, l'anglais et les outils informatiques, enrichissant ainsi sa pratique pédagogique et scientifique.