

Naima HOCINE*, n.hocine@univ-chlef.dz

Université Hassiba BENBOUALI de Chlef, Laboratoire TICELET-
Faculté des langues étrangères, Université Hassiba Benbouali de
Chlef

Bencherki HERNOUNE, b.hernoune@univ-chlef.dz

Université Hassiba BENBOUALI de Chlef,

Formation linguistique des enseignants universitaires au CEIL : enjeux, besoins et perspectives face à la transition vers l'anglais

Article reçu le : 13.01.2026 / Accepté le : 05.07.2026 / Publié le : 18.08.2026

Résumé

Cette étude porte sur la formation linguistique des enseignants universitaires au Centre d'enseignement intensif des langues (CEIL) de l'Université de Chlef, dans le cadre d'une transition linguistique marquée par le renforcement progressif de l'anglais comme langue d'enseignement. Elle s'appuie sur un questionnaire adressé à 25 enseignants et sur deux entretiens menés auprès de formateurs. Les résultats montrent que les formations proposées contribuent au développement des compétences générales en anglais, mais ne répondent que partiellement à la diversité des besoins exprimés. Des difficultés persistent notamment en expression orale, en rédaction académique et dans les usages disciplinaires. L'étude préconise une progression vers l'anglais académique et l'anglais de spécialité, accompagnée d'une meilleure adaptation des contenus de formation aux besoins des enseignants.

Mots-clés : formation linguistique, plurilinguisme, politique linguistique, anglais de spécialité, besoins linguistiques

Language training for university teachers at the CEIL: issues, needs, and perspectives in the transition to English

Abstract

This study focuses on the language training provided to university teachers at the Centre for Intensive Language Teaching (CEIL) of the University of Chlef, within the context of a linguistic transition marked by the gradual strengthening of English as a medium of instruction. It is based on a questionnaire administered to 25 teachers and two interviews conducted with CEIL instructors. The findings show that the training programmes contribute to the development of general English skills but only partially address the range of needs expressed. Difficulties persist, particularly in oral communication, academic writing, and discipline-specific language use. The study recommends a gradual progression towards English for Academic Purposes and English for Specific Purposes, together with better adaptation of course content to the teacher's needs.

Key words : language training, multilingualism, language policy, English for Specific Purposes, language needs

Pour citer cet article :

HOCINE Naima et HERNOUNE Bencherki (2026). Formation linguistique des enseignants universitaires au CEIL : enjeux, besoins et perspectives face à la transition vers l'anglais. *Action Didactique*, [En ligne], 9 (1), 91-107. Ajoutez le lien de l'article

Pour citer le numéro :

BELKESSA Lahlou et AIT MOULA Zakia (dir.) (2026). L'enseignement des langues en mutation : études sur les représentations et les pratiques. *Action Didactique*, 9 (1) [En ligne], URL. <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>.

* Auteur correspondant



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

Introduction

Le plurilinguisme en Algérie constitue une réalité incontournable, renforcée par les enjeux de la mondialisation, qui élargissent le spectre des langues en présence. Selon Meghraoui-Ferhani (2021), ces langues se regroupent en trois sphères distinctes, mais aux « cloisons poreuses ». Le français, historiquement dominant dans plusieurs secteurs de l'enseignement supérieur, conserve une place importante dans les parcours de formation et les pratiques pédagogiques. L'anglais, pour sa part, occupe une fonction croissante dans la recherche scientifique, les publications et les échanges académiques internationaux. Dans ce contexte, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique a engagé plusieurs actions visant à renforcer progressivement l'usage de l'anglais au sein des universités, notamment à travers la formation des enseignants appelés à l'utiliser dans leurs activités pédagogiques et scientifiques (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique [MESRS], 2022, 2023a, 2023b). Leur accompagnement dans cette évolution a notamment été confié aux Centres d'enseignement intensif des langues (CEIL), chargés de développer leurs compétences en anglais. Cette orientation s'inscrit dans une volonté d'ouverture internationale de l'enseignement supérieur et de contribution plus active à la production scientifique mondiale.

La présente étude porte sur la formation dispensée par le CEIL de l'Université de Chlef. Elle est guidée par la question suivante : dans quelle mesure ce dispositif répond-il aux besoins académiques, pédagogiques et disciplinaires des enseignants universitaires engagés dans la transition vers l'anglais ? Elle s'intéresse également aux difficultés rencontrées par les enseignants et à leur perception de la formation, en confrontant leurs réponses au point de vue des formateurs.

1. Contexte de la réforme linguistique et progression de l'anglais dans l'enseignement supérieur

Au sein des universités algériennes, plusieurs mesures ont été engagées afin de renforcer progressivement la place de l'anglais dans un objectif d'internationalisation. Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique a notamment encouragé la formation des enseignants appelés à utiliser cette langue dans leurs activités pédagogiques et scientifiques. En novembre 2022, il a annoncé le renforcement de l'enseignement de l'anglais, la formation de formateurs ainsi que l'ouverture de spécialités académiques dans cette langue, afin de favoriser la coopération universitaire et la mobilité des enseignants et des étudiants (MESRS, 2022). Cette orientation s'est poursuivie en janvier 2023 avec le lancement d'une plateforme numérique destinée à la formation à distance de plus de 30 000

enseignants universitaires (MESRS, 2023a).

Par ailleurs, cette politique vise à permettre aux enseignants d'atteindre un niveau B2 ou C1 du Cadre européen commun de référence pour les langues, afin de les préparer progressivement à enseigner des modules, voire des spécialités entières, en anglais (MESRS, 2023b). Le renforcement de cette langue devrait faciliter l'accès à la documentation scientifique, aux publications internationales, à la mobilité universitaire et aux échanges académiques. Toutefois, sa mise en œuvre demeure confrontée à plusieurs difficultés, notamment le niveau linguistique des enseignants, la diversité des disciplines et l'adaptation des pratiques pédagogiques. Les Centres d'enseignement intensif des langues jouent ainsi un rôle important dans leur accompagnement, notamment à travers les tests de positionnement et les formations adaptées aux différents niveaux.

2. Reconfiguration et complémentarité des langues à l'université

Le paysage linguistique algérien se caractérise par la coexistence de l'arabe standard, de l'arabe dialectal, du berbère, du français et, de plus en plus, de l'anglais. Dans l'enseignement supérieur, le français conserve toutefois un ancrage historique, particulièrement dans les disciplines scientifiques et techniques. À ce propos, Ali-Bencherif et Mahieddine (2016) observent que « le français continue à occuper une place importante voire privilégiée dans plusieurs domaines de premier plan » (p. 166). Dès lors, l'introduction de l'anglais ne peut être examinée indépendamment des langues déjà présentes ni des fonctions qui leur sont attribuées. Par ailleurs, selon Bourdieu (1991), les langues ne constituent pas seulement des moyens de communication, mais possèdent également une valeur symbolique liée au prestige et à la légitimité. Ainsi, dans le contexte universitaire, l'anglais bénéficie d'une valeur croissante en raison de son rôle dans la recherche, les publications et les échanges internationaux. Cependant, sa progression ne signifie pas un remplacement immédiat du français, mais plutôt une reconfiguration progressive de leurs fonctions, puisque le français demeure largement utilisé dans les pratiques pédagogiques, tandis que l'anglais est davantage associé à la recherche, à la mobilité et à la communication scientifique.

Cette évolution apparaît aussi dans les politiques institutionnelles et dans les représentations des acteurs universitaires. Maraf (2024) souligne que « Such waves of English are currently distinctly visible in the overt policies of the Algerian government and the socio-linguistic practices of the Algerian society » (p. 38). Néanmoins, l'adhésion à l'anglais comme langue d'enseignement reste partagée, notamment en raison du niveau linguistique des enseignants et des étudiants. La complémentarité des langues permet alors de dépasser une opposition stricte entre le français et l'anglais. Comme

l'ont montré Fishman (1965) et Gumperz (1982), plusieurs langues peuvent coexister en remplissant des fonctions différentes selon les situations. Le français peut ainsi conserver certaines fonctions pédagogiques et disciplinaires, tandis que l'anglais facilite l'accès à la littérature scientifique et aux échanges internationaux. Cette coexistence doit également être replacée dans l'histoire des langues de scolarisation en Algérie, qui a durablement influencé les parcours des enseignants (Taleb Ibrahim, 2015).

3. Écart entre politiques linguistiques et besoins de formation

La mise en œuvre des politiques linguistiques ne correspond pas toujours aux pratiques observées sur le terrain. Ali-Bencherif et Mahieddine (2016) constatent ainsi que « les écarts se creusent entre la réalité sociolinguistique et les décisions prises à l'égard des langues en présence » (p. 166). De même, Benmahammed (2025) relève un décalage entre les ambitions de la réforme et les compétences effectivement disponibles, puisque plus de la moitié des enseignants interrogés dans son étude présentent un niveau inférieur à B2, tandis que les formations suivies restent souvent courtes et insuffisamment adaptées aux disciplines. Le passage à l'anglais demeure donc difficile, en particulier lorsque les enseignants ont été principalement formés en français. Souame (2026) montre à ce propos que les enseignants des filières scientifiques reconnaissent l'importance de l'anglais pour la recherche, mais rencontrent des obstacles pour l'intégrer pleinement dans leurs pratiques pédagogiques, alors que Zouitene (2025) insiste sur les difficultés liées à la terminologie spécialisée, à l'adaptation des supports et aux interactions en classe.

Ces constats indiquent que la formation ne peut se limiter à l'anglais général, mais doit également prendre en compte les usages académiques, pédagogiques et disciplinaires de la langue. Benmahammed (2025) recommande ainsi l'introduction progressive de modules d'anglais de spécialité, adaptés au niveau initial des enseignants et à la diversité des cursus, ainsi qu'une meilleure coordination entre les formateurs en langues et les enseignants de spécialité afin de rapprocher les contenus proposés des besoins réels. La sociolinguistique de l'enseignement supérieur offre alors un cadre d'analyse permettant d'examiner les rapports entre les orientations institutionnelles, les pratiques linguistiques et les représentations des acteurs. Dans le contexte algérien, l'appropriation de l'anglais dépend en effet du niveau des enseignants, de leur parcours, de leur discipline et des situations dans lesquelles ils sont appelés à utiliser cette langue. La mise en regard des réponses des enseignants et du point de vue des formateurs permettra donc d'apprécier dans quelle mesure la formation proposée par le CEIL répond à leurs besoins académiques, pédagogiques et disciplinaires.

4. Cadre méthodologique

Cette étude adopte une démarche mixte, descriptive et exploratoire, afin d'analyser les perceptions, les besoins et les difficultés des enseignants universitaires inscrits à une formation en anglais au Centre d'enseignement intensif des langues (CEIL) de l'Université de Chlef. Le croisement des données quantitatives et qualitatives permet ainsi de mettre en regard le point de vue des enseignants et celui des formateurs chargés de leur accompagnement. L'enquête a été menée au CEIL de l'Université de Chlef, opérationnel depuis octobre 2009. Le centre contribue au développement des compétences linguistiques de la communauté universitaire en proposant des formations dans plusieurs langues, notamment en anglais, en français, en espagnol et en allemand, selon les niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues, de A1 à C2. Dans le contexte actuel de renforcement de l'anglais dans l'enseignement supérieur, il assure également la formation linguistique des enseignants universitaires.

Parmi les 41 enseignants inscrits aux formations en anglais du CEIL, 25 ont accepté de répondre au questionnaire. L'échantillon a été constitué par convenance, selon l'accessibilité et l'implication des participants. Il regroupe des enseignants issus de plusieurs facultés et disciplines, avec une représentation plus importante des domaines scientifiques et techniques. La majorité est âgée de 40 à 49 ans. L'échantillon comprend dix-sept maîtres de conférences, quatre maîtres-assistants et quatre professeurs, dont l'ancienneté dans l'enseignement supérieur varie de cinq à plus de vingt ans. Enfin, les niveaux d'anglais déclarés, fondés sur une autoévaluation, se situent entre A2 et B1. Cette diversité de profils permet de recueillir des perceptions variées, sans toutefois autoriser une généralisation des résultats à l'ensemble des enseignants universitaires algériens.

Le principal instrument de collecte était un questionnaire structuré comportant 25 questions, fermées ou ouvertes, dont certaines à choix multiples. Il portait sur le profil des participants, leurs pratiques linguistiques, leurs motivations, les usages universitaires de l'anglais, les difficultés rencontrées, leur appréciation de la formation et leurs attentes en matière d'anglais académique et de spécialité. Le questionnaire a été diffusé par Google Forms pendant deux semaines au cours de l'année universitaire 2025-2026, par l'intermédiaire du groupe Telegram réunissant les enseignants inscrits aux cours d'anglais du CEIL. La participation était libre et volontaire, et les répondants ont été informés de l'objectif scientifique de l'étude. Toutefois, certains n'ayant pas répondu à tous les items, les effectifs et les pourcentages ont été calculés à partir du nombre de réponses valides pour chaque question.

En complément, deux entretiens semi-directifs ont été menés avec deux formateurs intervenant au CEIL. Le premier est titulaire d'un doctorat en didactique ; il possède plusieurs années d'expérience dans l'enseignement universitaire et intervient au CEIL depuis 2022. Le second est titulaire d'un master en littérature et civilisation anglaises, enseigne l'anglais à l'université depuis plus de dix ans et exerce comme formateur au CEIL depuis trois ans. Tous deux assurent principalement des formations en anglais général destinées aux enseignants universitaires. Le guide d'entretien comprenait 18 questions portant sur le rôle du CEIL, l'organisation des formations, l'identification des besoins, le niveau des enseignants, les difficultés observées, les approches didactiques, les contraintes du dispositif et les améliorations possibles. Les entretiens, d'une durée de 32 et 29 minutes, se sont déroulés principalement en français et en anglais. Après accord des participants, ils ont été enregistrés, transcrits et anonymisés à l'aide des codes EF1 et EF2. Ils visaient à approfondir la compréhension des pratiques pédagogiques et des difficultés rencontrées, ainsi que des perceptions des formateurs quant à la pertinence et à l'adéquation des formations proposées.

L'analyse quantitative a reposé sur un traitement descriptif des réponses aux questions fermées et à choix multiples, à partir des effectifs et des pourcentages. Lorsque plusieurs réponses étaient possibles, le total pouvait dépasser 100 %. Les réponses ouvertes et les transcriptions des entretiens ont, quant à elles, fait l'objet d'un regroupement thématique descriptif. Les thèmes retenus concernaient notamment les motivations professionnelles, l'expression orale, la rédaction scientifique, l'enseignement en anglais, la terminologie spécialisée et les attentes relatives à l'amélioration de la formation. Les données du questionnaire et des entretiens ont ensuite été rapprochées afin de dégager les convergences et les écarts entre les perceptions des enseignants et celles des formateurs. Enfin, ce dispositif présente certaines limites : l'étude porte sur un échantillon restreint de 25 enseignants appartenant à une seule université, tandis que le volet qualitatif repose sur deux entretiens seulement. De plus, certaines réponses au questionnaire sont manquantes et l'analyse qualitative ne s'appuie pas sur un protocole formalisé de codage. Les résultats doivent donc être considérés comme des tendances exploratoires, sans prétention à une représentativité statistique.

5. Analyse des données et interprétation des résultats du questionnaire

Dans cette section, nous analysons les résultats obtenus à partir du questionnaire adressé aux enseignants qui suivent une formation linguistique au CEIL. Les données recueillies sont présentées et interprétées en fonction des principaux axes de l'enquête. Ceux-ci concernent notamment

les pratiques linguistiques et pédagogiques des enseignants, les langues utilisées dans leurs cours, leurs motivations à suivre une formation en anglais, leur appréciation du dispositif proposé ainsi que leur perception de la transition linguistique dans l'enseignement supérieur. L'objectif est d'examiner la manière dont ces enseignants perçoivent la formation en anglais, les difficultés associées à cette transition et les besoins spécifiques liés à l'intégration de l'anglais dans l'enseignement supérieur en Algérie.

5.1. Parcours linguistique et langues utilisées dans l'enseignement

La majorité des enseignants a été principalement formée en français. Sur les 25 participants, 18 déclarent avoir suivi leur formation universitaire dans cette langue, tandis que les autres mentionnent l'arabe, l'arabe associé au français ou, plus rarement, l'arabe associé à l'anglais. Cette prédominance du français se retrouve également dans les pratiques pédagogiques, puisqu'il est utilisé par 80 % des participants pour dispenser leurs cours, alors que l'arabe classique, l'anglais et l'arabe dialectal sont mentionnés dans une moindre mesure. Plusieurs réponses étant possibles, le total des pourcentages dépasse 100 %. Ces résultats montrent donc une continuité entre la langue de formation et la langue d'enseignement. Dès lors, l'introduction de l'anglais implique non seulement l'acquisition de nouvelles compétences linguistiques, mais aussi l'adaptation de la terminologie et des pratiques professionnelles jusque-là développées principalement en français. Bien que l'anglais soit déjà présent dans certaines pratiques pédagogiques, son usage demeure encore limité.

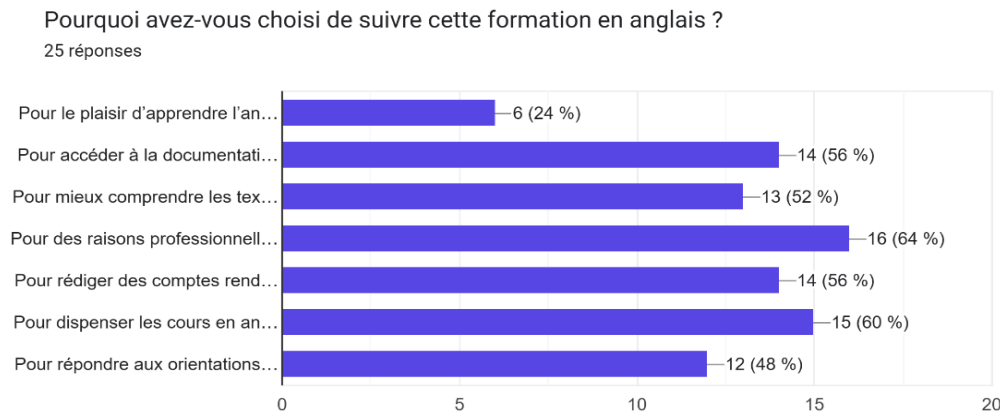
5.2. Fonctions attribuées aux langues à l'université

Les réponses ouvertes de 14 enseignants confirment une répartition complémentaire des fonctions linguistiques. L'arabe est principalement associé à la communication institutionnelle et à certaines disciplines, tandis que le français demeure présent dans plusieurs filières, notamment scientifiques et techniques. L'anglais, pour sa part, est surtout lié à la recherche, aux publications, aux conférences et à la coopération académique. Un participant définit ainsi la langue comme « un moyen de communication pour l'apprentissage et la recherche scientifique », alors qu'un autre souligne son rôle dans « l'accès aux sciences et à la technologie ». Ces réponses montrent que les langues sont perçues à la fois comme des moyens d'enseignement et comme des instruments d'accès, de production et de circulation des connaissances.

5.3. Motivations à suivre une formation en anglais

Les participants ont été invités à sélectionner une ou plusieurs motivations parmi les choix proposés. Les résultats obtenus sont présentés dans le graphique 1.

Graphique 1 : Motivations des enseignants à suivre une formation en anglais



Les motivations exprimées sont principalement professionnelles, pédagogiques et scientifiques. L'évolution professionnelle et la volonté de dispenser des cours en anglais arrivent en tête, suivies de l'accès à la documentation scientifique, de la rédaction académique et de la compréhension des textes de spécialité. Les orientations institutionnelles sont également mentionnées, tandis que le plaisir d'apprendre apparaît plus secondaire.

Les réponses à la question ouverte « Pourquoi avez-vous choisi de suivre une formation en langue anglaise plutôt qu'en langue française ? » confirment ces tendances. Les participants associent principalement l'anglais à la recherche, à la publication scientifique, à l'enseignement et à la communication internationale. Certains précisent qu'ils disposent déjà d'un niveau satisfaisant en français. Leur choix de l'anglais traduit donc moins un rejet de cette langue qu'une volonté d'élargir leurs compétences et de répondre à de nouveaux usages universitaires.

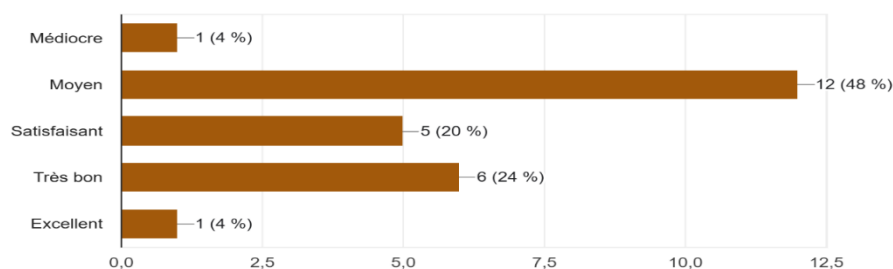
5.4. Appréciation des apports et des contenus de la formation

L'évaluation de la formation fait apparaître des avis partagés. Près de la moitié des participants jugent son apport moyen, tandis qu'une proportion équivalente en donne une appréciation favorable.

Graphique 2 : Appréciation de l'apport de la formation en matière de connaissances et de compétences

Comment trouvez-vous l'apport de cette formation à l'apprentissage de cette langue en termes de connaissances/compétences ?

25 réponses



L'appréciation des contenus au regard des besoins professionnels suit la même tendance : ils sont jugés moyens à satisfaisants, sans qu'aucun participant ne les qualifie d'excellents. Par ailleurs, les réponses ouvertes de 21 enseignants mettent surtout en avant la communication orale, la phonétique, le vocabulaire, la grammaire et les quatre compétences linguistiques. La préparation des cours en anglais, la rédaction de courriels professionnels et la présentation de travaux scientifiques sont également citées. Ainsi, les activités les mieux appréciées sont celles qui se rapprochent des situations universitaires et professionnelles réelles.

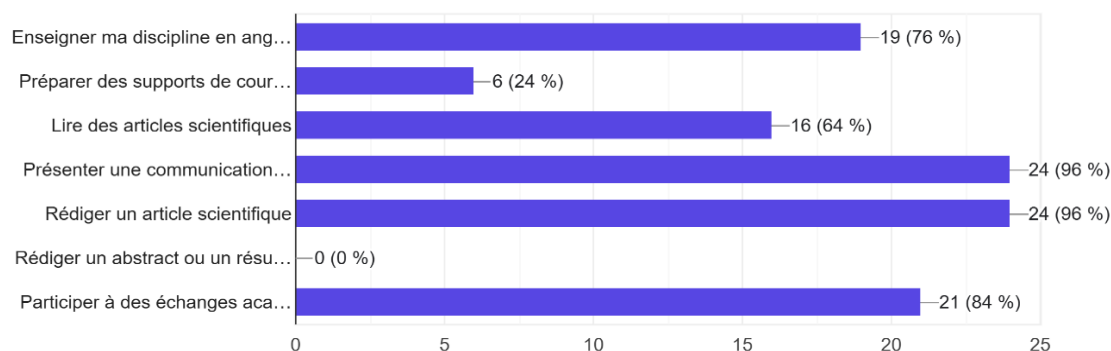
5.5. Besoins linguistiques, académiques et disciplinaires

Les besoins exprimés concernent principalement l'enseignement, la recherche et la communication scientifique.

Graphique 3 : Besoins, difficultés et contenus de formation prioritaires en anglais

Pour quelles activités avez-vous principalement besoin de l'anglais ?

25 réponses



La majorité des participants déclare avoir besoin de l'anglais pour enseigner sa discipline, présenter une communication scientifique, rédiger un article et participer à des échanges académiques internationaux. La préparation de supports de cours ainsi que la lecture et la rédaction d'articles sont également fréquemment citées. Toutefois, les difficultés déclarées concernent d'abord la rédaction scientifique, puis l'expression orale, la terminologie de spécialité et le manque de vocabulaire. La compréhension orale, la prononciation, le manque de confiance et la peur de commettre des erreurs apparaissent également, mais dans une moindre mesure. Ainsi, les contenus que les enseignants souhaitent renforcer concernent surtout l'anglais académique, l'anglais de spécialité, la communication scientifique, la rédaction d'articles et l'expression orale.

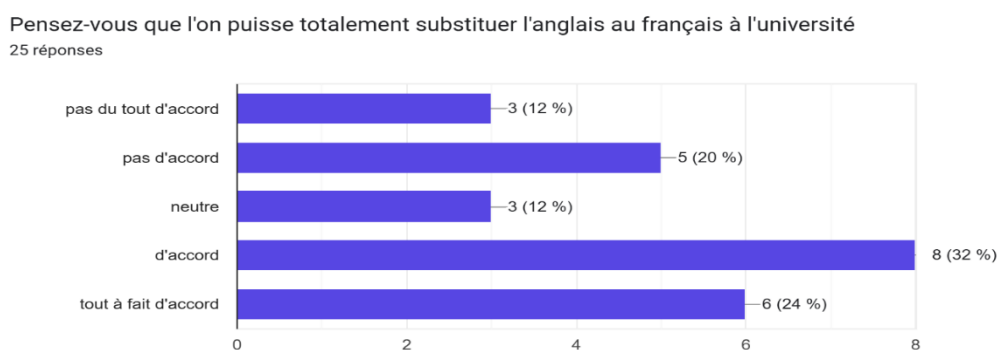
La question ouverte finale a recueilli 20 réponses. Les enseignants souhaitent principalement améliorer leur aisance à l'oral, leur prononciation, leur production écrite et leur maîtrise des usages universitaires de l'anglais. L'un d'eux déclare : « Mon souhait est de parler anglais couramment » (E1), tandis qu'un autre souhaite « communiquer, lire et écrire en anglais de spécialité » (E18). D'autres attentes concernent la rédaction scientifique, la participation à des colloques et la capacité à enseigner en anglais. Un participant souhaite ainsi apprendre « au moins comment assurer ou gérer des cours en anglais » (E13). Ces verbatims montrent que les enseignants recherchent surtout une plus grande autonomie dans des situations concrètes d'enseignement, de recherche et de communication scientifique.

Dans l'ensemble, la formation répond à certains besoins généraux, mais son adéquation avec les usages académiques et disciplinaires demeure partielle. Ces résultats confirment donc l'intérêt d'une progression articulant anglais général, anglais académique, communication scientifique et anglais de spécialité.

5.6. Perceptions des enseignants concernant la substitution de l'anglais au français à l'université

Les réponses font apparaître des positions contrastées : 56 % des participants se déclarent favorables à la substitution de l'anglais au français, contre 32 % qui y sont opposés et 12 % qui adoptent une position neutre.

Graphique 4 : Perception de la substitution de l'anglais au français à l'université



Parmi les 14 participants ayant justifié leur position, plusieurs reconnaissent l'importance croissante de l'anglais dans la recherche et les échanges scientifiques, tout en estimant qu'une telle évolution exige du temps et une préparation linguistique suffisante. D'autres privilégient une transition progressive, avec le maintien temporaire du français ou le recours à plusieurs langues afin de faciliter la compréhension des contenus disciplinaires. Les avis varient également selon les domaines d'enseignement. Cette valorisation de l'anglais peut être rapprochée de la notion de capital linguistique développée par Bourdieu (1991), dans la mesure où cette langue acquiert une valeur croissante dans les publications, la mobilité et les échanges académiques internationaux. Ainsi, l'adhésion au renforcement de l'anglais demeure conditionnée par une mise en œuvre progressive, une préparation adaptée et la prise en compte des spécificités disciplinaires.

6. Analyse des données et interprétation des résultats issus des entretiens semi-directifs

Les entretiens menés avec les deux formateurs complètent les résultats du questionnaire en apportant un éclairage issu de la pratique. Les formateurs attribuent au CEIL un rôle important dans l'accompagnement linguistique des enseignants, notamment à travers les tests de positionnement, la constitution des groupes, l'organisation des formations et le suivi des résultats. EF2 le décrit comme le « language engine room » de l'université. La formation repose principalement sur l'anglais général, selon les niveaux du CECRL, mais les formateurs privilégient également une approche communicative et utilisent, lorsque cela est possible, des supports proches des pratiques universitaires.

L'identification des besoins commence par le test de positionnement, puis se poursuit grâce à l'observation et aux échanges avec les participants.

Toutefois, EF2 reconnaît que cette analyse demeure « fairly informal ». Les besoins varient également selon les disciplines : les enseignants des domaines scientifiques et techniques recherchent surtout une terminologie spécialisée, tandis que ceux du droit et des sciences humaines doivent davantage développer leurs capacités d'explication, d'argumentation et de rédaction académique. À cette diversité s'ajoute une forte hétérogénéité des niveaux. EF1 évoque ainsi des profils allant de A1 à B2 et qualifie les groupes de « mixed-ability classes », ce qui complique l'adaptation de la formation.

Par ailleurs, les principales difficultés concernent l'expression orale, la compréhension orale et l'interaction spontanée. EF1 affirme que « the biggest challenges are usually Speaking and Listening » et souligne que « the main difficulty is lack of confidence when speaking English ». Les enseignants éprouvent notamment des hésitations, des difficultés de prononciation et un manque de fluidité lorsqu'ils doivent expliquer une notion ou répondre sans préparation. Leurs attitudes à l'égard de l'anglais restent également partagées : certains l'associent à la mobilité et à la visibilité scientifique, tandis que d'autres vivent cette évolution avec inquiétude. EF2 qualifie ainsi leur attitude de « genuinely mixed ».

Les besoins concernent aussi la recherche, la publication, les conférences internationales et la communication académique. EF1 évoque « research, publishing, attending international conferences, and academic communication » et considère que « the biggest problem is academic writing ». Les difficultés portent sur le vocabulaire, les structures grammaticales et l'organisation du texte scientifique. EF2 observe également que certains enseignants ont tendance à « translate sentence by sentence » à partir du français. Dès lors, les deux formateurs estiment que l'anglais général constitue une base nécessaire, mais insuffisante. Comme le résume EF2, « General English on its own is not enough, but it is a necessary foundation ». Ils recommandent donc une progression vers l'anglais académique, puis vers l'anglais de spécialité.

Enfin, cette évolution reste freinée par la durée limitée de la formation, l'hétérogénéité des groupes, l'absence de modules spécialisés et une coordination institutionnelle encore insuffisante, qualifiée de « mostly one-way » par EF2. Les formateurs proposent donc de réaliser une analyse des besoins par discipline, de constituer des groupes plus homogènes, d'aménager les horaires, de renforcer la coordination et de développer des supports adaptés. Ils rappellent toutefois que la réussite de la formation dépend également d'une pratique régulière et d'un travail autonome.

7. Synthèse et discussion des résultats

Le croisement des données met en évidence une convergence globale entre les perceptions des enseignants et celles des formateurs. La formation proposée par le CEIL contribue au développement de l'anglais général, mais elle ne répond encore que partiellement aux besoins académiques, pédagogiques et disciplinaires. Les attentes concernent surtout l'expression orale, la rédaction scientifique, la préparation des cours et la terminologie spécialisée, tandis que les formateurs soulignent l'hétérogénéité des niveaux et l'orientation encore générale du dispositif. Un léger décalage apparaît toutefois dans la hiérarchisation des difficultés : les enseignants placent la rédaction scientifique au premier rang, alors que les formateurs observent surtout des difficultés en expression orale, en compréhension orale et en interaction spontanée. Cette différence peut s'expliquer par la nature des situations prises en compte : les enseignants évaluent leurs besoins dans l'ensemble de leurs activités académiques, tandis que les formateurs s'appuient principalement sur les difficultés observables en séance. Elle peut également être mise en relation avec le parcours linguistique des participants, majoritairement formés en français, ce qui rend nécessaire l'adaptation des terminologies, des supports et des pratiques de communication scientifique.

Par ailleurs, la diversité des objectifs montre qu'une formation uniforme ne peut répondre de manière identique à tous les profils. Certains enseignants cherchent surtout à améliorer leur aisance à l'oral, tandis que d'autres souhaitent publier, présenter des communications dans des colloques ou enseigner leur discipline en anglais. Les entretiens montrent également que l'analyse des besoins demeure relativement informelle et que la coordination entre le CEIL, les facultés et les départements reste limitée. Ces résultats rejoignent les observations de Rouabah (2022), Zouitene (2025) et Souame (2026), qui soulignent l'écart entre les orientations institutionnelles et les conditions concrètes de leur mise en œuvre, notamment en matière de terminologie spécialisée, d'adaptation des supports et d'intégration de l'anglais dans les pratiques pédagogiques.

Enfin, l'hétérogénéité des niveaux confirme l'intérêt d'une progression en plusieurs étapes : consolidation de l'anglais général, développement de l'anglais académique, puis introduction de l'anglais de spécialité. Les formations du CEIL constituent ainsi une base utile, mais elles gagneraient à être complétées par une analyse plus précise des besoins, une meilleure différenciation des groupes et un renforcement de la coordination institutionnelle.

Conclusion

Cette étude met en évidence une évolution progressive des équilibres linguistiques dans l'enseignement supérieur algérien. Le français demeure largement présent dans les parcours de formation et les pratiques pédagogiques, tandis que l'anglais occupe une place croissante dans la recherche, les publications et les échanges académiques internationaux. Ainsi, cette évolution ne correspond pas à un remplacement immédiat d'une langue par une autre, mais plutôt à une redéfinition progressive de leurs fonctions. Les résultats du questionnaire et des entretiens montrent également que les formations proposées par le CEIL contribuent au développement des compétences générales en anglais. Toutefois, elles ne répondent que partiellement à la diversité des besoins exprimés, notamment en expression orale, en rédaction scientifique, en préparation des cours et en terminologie spécialisée. De plus, l'hétérogénéité des niveaux, la durée limitée de la formation et l'ancrage des pratiques universitaires dans le français compliquent cette transition.

Au regard de la problématique, l'introduction de l'anglais suppose donc un accompagnement progressif, fondé sur une articulation entre anglais général, anglais académique et anglais de spécialité. Elle nécessite également une meilleure prise en compte des disciplines, une analyse plus précise des besoins et une coordination renforcée entre le CEIL, les facultés et les départements. Par ailleurs, une approche plurilingue permettrait de développer l'anglais tout en tenant compte des langues déjà présentes. Les didacticiens et les formateurs pourraient ainsi concevoir des parcours adaptés aux niveaux, aux disciplines et aux usages professionnels des enseignants. Enfin, cette recherche reste limitée par la taille de l'échantillon et son ancrage dans une seule université ; des études menées dans plusieurs établissements, auprès d'un nombre plus important d'enseignants et sur une période plus longue, permettraient de comparer les dispositifs et d'évaluer plus précisément l'évolution des compétences linguistiques et professionnelles.

Références bibliographiques

- Ali-Bencherif, Z. et Mahieddine, A. (2016). Représentations des langues en contexte plurilingue algérien. *Circula*, (3), 163-196. <https://doi.org/10.17118/11143/9691>
- Benmahammed, F. (2025). Transition linguistique du français à l'anglais à l'université algérienne : enjeux, défis et perspectives. *Action Didactique*, 8 (1), 187-207. <https://asjp.cerist.dz/en/article/274848>

- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Fishman, J. A. (1965). Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique*, 1 (2), 67-88.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
- Maraf, B. (2024). English language policy in Algeria: Perspectives of university teachers and students. *African Educational Research Journal*, 12 (1), 38-52. <https://doi.org/10.30918/AERJ.121.23.107>
- Meghraoui-Ferhani, F.-F. (2021). Plurilinguisme à l'université algérienne : le français face à la « remontada » de l'anglais. *Linguistique appliquée*, 5 (2), 423-441. <https://asjp.cerist.dz/en/article/170618>
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique. (2022, 30 novembre). *M. Baddari a reçu Lord Risby, envoyé du Premier ministre britannique pour les relations économiques et commerciales avec l'Algérie*. <https://www.mesrs.dz/fr/2022/11/m-baddari-a-recu-lord-risby-envoye-du-premier-ministre-britannique-pour-les-relations-economiques-et-commerciales-avec-lalgerie/>
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique. (2023a, 3 janvier). *M. Baddari procède au lancement de trois plateformes numériques dédiées à l'enseignement de l'anglais, aux doléances et à la signature électronique*. <https://www.mesrs.dz/fr/2023/01/m-baddari-procede-au-lancement-de-3-plates-formes-numeriques-dediees-a-lenseignement-de-langlais-des-doleances-et-de-la-signature-electronique/>
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique. (2023b, 9 janvier). *Renforcer l'enseignement des langues et l'utilisation de l'intelligence artificielle*. <https://www.mesrs.dz/fr/2023/01/renforcer-lenseignement-des-langues-et-lutilisation-de-lintelligence-artificielle/>
- Rouabah, S. (2022). Multilingualism in Algeria: Educational policies, language practices and challenges. *Journal of the British Academy*, 10 (S4), 21-40. <https://doi.org/10.5871/jba/010s4.021>
- Souame, S. (2026). Anglais et enseignement universitaire en Algérie : perceptions et défis. *Action Didactique*, 8 (2), 46-61. <https://asjp.cerist.dz/en/article/288360>
- Taleb Ibrahimi, K. (2015). L'école algérienne au prisme des langues de scolarisation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 70, 53-63. <https://doi.org/10.4000/ries.4493>
- Zouitene, S. (2025). Intégration de l'anglais comme langue d'enseignement des sciences et technologies en contexte universitaire algérien : quels défis didactiques pour les enseignants ? *Paradigmes*, 8 (2), 41-52.

<https://asjp.cerist.dz/en/article/266383>

Annexe 1 : Principales questions du questionnaire adressé aux enseignants

1. Quel est votre grade, votre ancienneté, votre faculté et votre domaine disciplinaire ?
2. Dans quelle langue avez-vous principalement suivi votre formation universitaire et quelles langues utilisez-vous pour enseigner ?
3. Quel est votre niveau actuel en anglais ?
4. Pourquoi avez-vous choisi de suivre une formation en anglais ?
5. Pour quelles activités universitaires utilisez-vous ou souhaitez-vous utiliser l'anglais ?
6. Quelles compétences souhaitez-vous développer et quelles difficultés rencontrez-vous ?
7. Quels contenus ou activités de la formation vous ont semblé les plus utiles ?
8. Comment évaluez-vous l'apport de la formation et son adéquation avec vos besoins professionnels ?
9. Quels contenus devraient être renforcés : anglais général, anglais académique, communication orale, rédaction scientifique ou anglais de spécialité ?
10. Pensez-vous que l'anglais puisse progressivement remplacer le français dans l'enseignement universitaire ? Justifiez votre réponse et proposez des améliorations pour mieux adapter la formation aux besoins des enseignants.

Annexe 2 : Principales questions du guide d'entretien semi-directif destiné aux enseignants-formateurs du CEIL

1. Pouvez-vous présenter brièvement votre parcours et votre expérience au CEIL ?
2. Quel rôle le CEIL joue-t-il dans la formation linguistique des enseignants universitaires ?
3. Comment les formations sont-elles organisées, suivies et évaluées ?
4. Comment identifiez-vous les besoins des enseignants et dans quelle mesure varient-ils selon les disciplines ?
5. Comment évaluez-vous leur niveau d'anglais et quelles difficultés observez-vous le plus souvent ?
6. Dans quelle mesure l'anglais général répond-il à leurs besoins en enseignement, en communication scientifique et en rédaction académique ?
7. Quelles approches didactiques privilégiez-vous et quelles contraintes rencontrez-vous ?
8. Quelles améliorations recommandez-vous afin de mieux adapter les formations aux besoins réels ?

AUTEURS

Naima HOCINE est maître de conférences en Didactique au département de langue française de la Faculté des Langues étrangères à l'Université Hassiba Benbouali de Chlef - Algérie. Elle est également membre du laboratoire TICELET de l'Université de Chlef. Ses domaines de recherche et d'intérêt incluent l'analyse des interactions en classe de langue, la didactique professionnelle et la formation des enseignants, ainsi que l'IA et l'enseignement des langues. Elle s'intéresse également au plurilinguisme, aux politiques linguistiques et éducatives et à la manière dont ces éléments

interagissent dans l'enseignement des langues. ORCID :
<https://orcid.org/0000-0003-1531-1920>

Bencherki HERNOUNE, est maître de conférences à l'Université Hassiba Benbouali de Chlef en Algérie. Il est spécialisé en didactique du Français Langue Etrangère. Ses recherches se concentrent sur l'apport de la psychologie cognitive et l'acquisition du savoir. Son intérêt particulier se focalise sur l'enseignement stratégique, la compréhension de l'écrit et les TICE. Il a publié des articles et a participé à des colloques nationaux et internationaux dans ce domaine. ORCID : <https://orcid.org/0000-0001-5608-3536>