

BENMEDJAHED Gallal Sidi Mohamed, gallal.benmedjahed@univ-tlemcen.dz
Université de Tlemcen, laboratoire TFEPA

Substitution ou recomposition ? Le français et l'anglais vus par les étudiants du département d'espagnol de l'université de Tlemcen

Article reçu le : 23.05.2026 / Accepté le : 16.07.2026 / Publié le : 18.08.2026

Résumé

Depuis l'officialisation, en juillet 2023, de la politique de promotion de l'anglais dans l'enseignement supérieur algérien, la place des langues étrangères se reconfigure jusque dans les modules transversaux des départements de langues. Au Département d'espagnol de l'Université de Tlemcen, l'année universitaire 2025-2026 est la dernière durant laquelle le français est enseigné comme module transversal aux étudiants de Master 2 ; à partir de 2026-2027, conformément aux orientations ministérielles, l'anglais y demeure le seul module transversal de langue. Cet article restitue une enquête exploratoire conduite dans ce département au moment même de cette transition. Trente étudiants des cinq niveaux du cursus ont répondu à un questionnaire et six d'entre eux ont participé à un entretien semi-directif. L'analyse croisée des deux corpus suggère une recomposition stratifiée plutôt qu'une substitution : l'anglais est investi comme langue de projection professionnelle, le français conserve des usages documentaires et patrimoniaux, et les répondants manifestent une conscience explicite de la dimension institutionnelle de leurs choix.

Mots-clés : transition linguistique ; représentations linguistiques ; modules transversaux de langues ; plurilinguisme universitaire ; politique linguistique ; Algérie.

Substitution or Recomposition ? French and English as Seen by Students of Spanish Department of Spanish at the University of Tlemcen

Abstract

Since July 2023, when Algeria officially adopted a policy promoting English in higher education, the position of foreign languages has been shifting, including within the transversal language modules offered by language departments. In the Spanish Department of the University of Tlemcen, 2025-2026 is the last academic year in which French is taught as a transversal module to second-year Master's students; from 2026-2027 onwards, in line with ministerial orientations, English remains the department's only transversal language module. This paper reports on an exploratory survey carried out in this department at the very moment of the transition. Thirty students across the five levels of the curriculum completed a questionnaire, and six of them took part in semi-structured interviews. The combined analysis of both datasets points to a stratified reconfiguration rather than a substitution: English is invested as the language of professional projection, French retains documentary and heritage-related uses, and respondents show an explicit awareness of the institutional dimension of their choices.

Keywords: linguistic transition; language representations; transversal language modules; university plurilingualism; language policy; Algeria.

Pour citer cet article :

BENMEDJAHED Gallal Sidi Mohamed (2026). Substitution ou recomposition ? Le français et l'anglais vus par les étudiants du département d'espagnol de l'université de Tlemcen. *Action Didactique*, [En ligne], 9 (1), 121-156. Url. Adresse URL de l'article à ajouter.

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

L'enseignement supérieur algérien connaît, depuis quelques années, une réorientation linguistique de grande ampleur. Officialisée en juillet 2023, la politique de promotion de l'anglais comme langue d'enseignement et de recherche s'est d'abord traduite par des mesures visant les filières scientifiques et technologiques, avant d'atteindre progressivement d'autres segments du système universitaire (Benmahammed, 2025 ; Sehlaoui, 2025). Les départements de langues étrangères n'échappent pas à ce mouvement. Ils l'éprouvent toutefois par un canal qui leur est propre : celui des modules transversaux de langues qui accompagnent la formation disciplinaire. Au Département d'espagnol de l'Université de Tlemcen, où s'inscrit la présente étude, les étudiants de Master 2 suivent ainsi le français et l'anglais comme modules transversaux. Conformément aux orientations récentes du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, l'année universitaire 2025-2026 est la dernière année durant laquelle le français y est enseigné à ce titre, au premier semestre du Master 2 ; à compter de 2026-2027, l'anglais demeure la seule matière de l'unité transversale. Précisons d'emblée le périmètre de ce constat : il décrit la situation du département étudié, telle qu'elle découle de la déclinaison locale des orientations ministérielles, et ne préjuge en rien du calendrier ni des modalités retenues dans les autres établissements du pays.

Un département d'espagnol constitue, pour observer cette recomposition, un poste d'observation singulier. La langue qui y est l'objet même de la formation n'est ni le français ni l'anglais, mais l'espagnol, qui impose sa propre logique disciplinaire. Le français et l'anglais y remplissent des fonctions d'appui (documentation, accès aux ressources scientifiques, mobilité), et leur mise en concurrence s'y observe avec une netteté particulière, précisément parce qu'elle est dégagée de l'enjeu identitaire qui s'attache à la langue de spécialité dans les départements de français ou d'anglais. Or ce type de terrain reste peu documenté : les recherches disponibles portent surtout sur les filières scientifiques et, dans une moindre mesure, sur les départements de français (Benrabah, 2014 ; Ait Moula et Ammouden, 2025a, 2025b), répartition qui tient sans doute davantage au nombre de départements, d'enseignants et de chercheurs concernés qu'à un désintérêt de principe pour les autres configurations.

Dans le département, l'annonce faite à la rentrée 2025-2026, selon laquelle le module de français serait dispensé pour la dernière année, a produit un effet symbolique dépassant largement son périmètre réglementaire. Les échanges informels menés avec nos étudiants au fil du semestre laissaient deviner un déplacement des préférences linguistiques, sans qu'il fût aisé d'en estimer l'ampleur ni d'en démêler les ressorts. C'est ce déplacement que l'enquête

restituée ici s'attache à décrire.

Trois questions, volontairement formulées en termes descriptifs, guident le travail. Quelles préférences les étudiants du département déclarent-ils aujourd'hui entre le français et l'anglais, et comment ces préférences se distribuent-elles selon le niveau d'études ? Quelles motivations associent-ils au choix de l'anglais lorsqu'ils l'expriment ? Comment perçoivent-ils, enfin, la suppression annoncée du module de français et comment situent-ils leur propre décision par rapport aux orientations institutionnelles ? Ce parti pris descriptif est un choix méthodologique assumé : un dispositif exploratoire reposant sur trente questionnaires et six entretiens, soit environ 7,5 % des quelque quatre cents inscrits du département, ne permet pas d'établir des relations causales ; il permet de décrire des configurations, d'en proposer une interprétation prudente et de préparer des hypothèses pour des enquêtes de plus grande envergure.

L'article s'organise en sept temps. Le premier situe la transition dans son cadre institutionnel et dresse l'état de la question, dont sont dérivées les hypothèses de travail. Le deuxième construit le cadre théorique en articulant les niveaux macro, méso et micro de l'analyse, puis en traduisant les concepts retenus en indicateurs observables. Le troisième présente le terrain et le dispositif méthodologique, y compris ses limites. Les quatrième et cinquième temps restituent respectivement les résultats du questionnaire et l'analyse des entretiens. Le sixième discute la portée de ces résultats au regard des travaux algériens récents et de la littérature internationale, avant d'en tirer des implications didactiques. Le dernier circonscrit ce que l'étude permet d'affirmer et ouvre des perspectives.

1. La transition vers l'anglais dans l'université algérienne : état de la question

1.1. Le cadre institutionnel

La promotion de l'anglais dans l'université algérienne ne relève pas d'une décision isolée, mais d'un processus jalonné de textes et d'annonces. Les travaux récents s'accordent à situer le tournant décisif en juillet 2023, lorsque l'intégration de l'anglais comme langue d'enseignement a été officialisée, d'abord dans les filières scientifiques et technologiques (Benmahammed, 2025). Les documents d'orientation qui accompagnent cette politique la justifient par l'accès au savoir scientifique international, la visibilité de la recherche et l'insertion professionnelle des diplômés (Sehlaoui, 2025). La mise en œuvre, elle, est progressive et différenciée selon les domaines, les établissements et les niveaux d'études.

C'est dans ce cadre général que s'inscrit la mesure qui concerne directement notre terrain : la réorganisation des modules transversaux de langues dans les formations de master. Jusqu'à l'année universitaire 2025-2026 incluse, les étudiants de Master 2 du Département d'espagnol de l'Université de Tlemcen suivent deux modules transversaux de langue, l'un de français, l'autre d'anglais. À partir de 2026-2027, en application des orientations ministérielles, seul le module d'anglais est maintenu. L'année 2025-2026, durant laquelle notre enquête a été conduite, est donc la dernière année d'existence du module transversal de français dans ce département. Au cours de cette ultime année, le module n'a d'ailleurs finalement été maintenu qu'au premier semestre, le second étant désormais entièrement consacré à la préparation du mémoire de fin d'études : les répondants de Master 2 ont ainsi été interrogés pendant les tout derniers mois d'existence effective de cet enseignement. Situation singulière, où une cohorte d'étudiants suit simultanément les deux modules en sachant que l'un des deux disparaît. Délicate à vivre pour les acteurs, cette situation offre à l'analyse une fenêtre d'observation précieuse.

1.2. Les acquis des recherches récentes

La recherche algérienne s'est emparée de cette transition avec une réactivité notable. La revue *Action Didactique* lui a consacré deux numéros thématiques successifs en 2025 (Ait Moula et Ammouden, 2025a, 2025b), dont les contributions convergent sur plusieurs constats : des attitudes enseignantes contrastées, partagées entre adhésion et résistance ; une insécurité linguistique sensible chez les enseignants comme chez les étudiants ; un recours persistant au français dans les pratiques d'étude ; des besoins pressants d'accompagnement linguistique. Interrogeant directement les étudiants, Hammache (2025) relève des attitudes globalement ouvertes à l'anglais, mais assorties de difficultés de compréhension et d'une demande explicite de soutien. Du côté des enseignants, Ould Ferroukh et Louni (2025) montrent qu'une partie importante d'entre eux ne s'estime pas prête à enseigner en anglais et concluent que la réussite de la transition suppose des dispositifs ciblés, une mise en œuvre progressive et un accompagnement institutionnel soutenu. Dans une perspective plus surplombante, Sehlaoui (2025) lit la période comme un remplacement progressif du français par l'anglais et s'inquiète de ses effets possibles sur la diversité linguistique et l'équité d'accès aux études, tandis que Benmahammed (2025) inventorie les contraintes pédagogiques et institutionnelles qui pèsent sur la mise en œuvre de la réforme.

Ces travaux prolongent une tradition de recherche plus ancienne sur les rapports entre les langues dans l'université et la société algériennes, dont le

caractère structurellement plurilingue a été amplement décrit (Taleb Ibrahimi, 1997 ; Chachou, 2013). Benrabah (2013, 2014) a documenté la manière dont la valeur relative des langues s'y renégocie au gré des conjonctures politiques et économiques, et Belmihoub (2018) a établi, avant même l'officialisation de 2023, l'existence d'attitudes largement favorables à l'anglais dans la jeunesse universitaire, sans que celles-ci s'accompagnent d'un rejet du plurilinguisme existant.

Un angle demeure toutefois peu couvert. Les enquêtes récentes portent sur des filières où l'anglais devient langue d'enseignement des disciplines ; aucune, à notre connaissance, ne documente la situation des modules transversaux de langues dans un département dont la langue de spécialité n'est ni le français ni l'anglais. C'est cette lacune que la présente étude commence à combler, à une échelle exploratoire.

1.3. Des hypothèses dérivées des travaux antérieurs

Les hypothèses qui suivent ne sont pas posées a priori : elles prolongent les résultats qui viennent d'être rappelés, et leur formulation vise à les rendre confrontables aux données, dans les limites d'un corpus restreint. Par « acteurs », nous désignerons ici exclusivement les étudiants interrogés, et non les enseignants ni les décideurs, qui restent hors du champ de l'enquête.

L'hypothèse principale (H0) s'énonce ainsi : dans le département étudié, la transition en cours prendrait la forme non d'une substitution de l'anglais au français, mais d'une redistribution fonctionnelle, chaque langue se voyant assigner par les étudiants des usages et des valeurs distincts. Cette attente s'appuie sur deux séries de constats : la persistance du recours au français observée dans les enquêtes algériennes récentes (Ait Moula et Ammouden, 2025a, 2025b ; Hammache, 2025) et les redistributions fonctionnelles décrites dans d'autres contextes universitaires où l'anglais a été promu sans évincer les langues en place (Söderlundh, 2013 ; Dafouz et Smit, 2020). Elle serait infirmée si les répondants déclaraient abandonner tout usage du français ou, à l'inverse, ne reconnaissaient aucune fonction à l'anglais.

Trois hypothèses secondaires en précisent les contours. La première (H1) postule que la préférence déclarée pour l'anglais serait d'autant plus fréquente que le niveau d'études est avancé : les études sur les attitudes signalent une adhésion croissante à l'anglais à mesure que se rapproche l'insertion professionnelle (Hammache, 2025), et les mesures institutionnelles ciblent précisément les niveaux terminaux du cursus. H1 se vérifie ou s'infirme par simple lecture du croisement entre niveau d'études et préférence déclarée. La deuxième (H2) postule que les motivations instrumentales (employabilité, accès à la documentation) seraient plus

fréquemment invoquées que les motivations idéologiques ou identitaires, conformément à ce que la littérature internationale observe dans les contextes de promotion institutionnelle de l'anglais (Macaro, Curle, Pun, An et Dearden, 2018) et à ce que suggèrent les analyses algériennes des justifications officielles et étudiantes de la transition (Benmahammed, 2025). H2 se lit dans la hiérarchie des motivations déclarées. La troisième (H3) postule qu'une partie au moins des répondants reconnaîtraient explicitement la dimension institutionnelle de leur propre choix, plutôt que de le présenter comme purement personnel : la perspective glottopolitique invite à considérer les destinataires des politiques linguistiques comme des acteurs capables d'en identifier les ressorts (Blanchet, 2012), et les enquêtes récentes décrivent des étudiants et des enseignants très informés du caractère institutionnel de la transition (Ould Ferroukh et Louni, 2025). H3 se vérifie par la fréquence de la motivation « pression institutionnelle » dans le questionnaire et par la présence du thème dans les entretiens ; elle serait infirmée si aucune mention n'apparaissait.

On notera le mode conditionnel de ces formulations. Sur un corpus de trente questionnaires et six entretiens, une hypothèse ne peut être « validée » au sens fort : elle peut être jugée compatible ou incompatible avec les données, et c'est à ce niveau d'exigence, exploratoire, que se situera la lecture des résultats.

2. Cadre théorique : penser une recomposition fonctionnelle

Le risque, sur un tel objet, serait d'empiler les références. Quatre traditions sont mobilisées ici : la sociolinguistique des contacts de langues, la théorie du capital linguistique, la glottopolitique et l'étude des représentations sociales des langues. Leurs présupposés ne coïncident pas toujours. Plutôt que de les juxtaposer, nous les ordonnons autour d'un fil conducteur unique, la notion de recomposition fonctionnelle du répertoire : l'idée qu'une politique linguistique ne remplace pas une langue par une autre comme on substitue une pièce à une autre, mais redistribue les fonctions, les valeurs et les positions relatives aux langues au sein d'un répertoire collectif. Chaque tradition éclaire un niveau de cette redistribution : le niveau macro des systèmes de langues (2.1), le niveau méso du marché universitaire (2.2), le niveau micro des représentations et des positionnements des acteurs (2.3). La littérature internationale sur l'anglais comme langue d'enseignement fournit ensuite un point de comparaison, à condition d'en mesurer les limites (2.4). La section se clôt sur la traduction de ces concepts en indicateurs observables (2.5).

2.1. Niveau macro : écologie des langues et conflit linguistique

Calvet (1999, 2017) a proposé de décrire les rapports entre les langues à l'aide d'une image écologique : chaque langue occupe une position relative à l'intérieur d'un système, et toute modification affecte l'ensemble du dispositif. Cette grille écologique suggère qu'un changement de programme universitaire, si circonscrit soit-il, redessine la cartographie des langues légitimes et redistribue les valeurs symboliques qui s'y attachent. Benrabah (2013, 2014) travaille le même objet avec un présupposé différent : les langues, dans l'Algérie postcoloniale, ne coexistent pas seulement en s'ajustant, elles s'affrontent en se hiérarchisant, au gré de rapports de force politiques, économiques et identitaires.

Il y a là une tension théorique réelle, que nous choisissons d'exploiter plutôt que de dissimuler. Les deux approches ne s'opposent pas terme à terme : elles diffèrent par l'échelle et par la focale. La lecture écologique décrit bien les équilibres qui résultent des redistributions ; elle tend en revanche à naturaliser ces équilibres, là où l'approche conflictualiste y reconnaît des rapports de force institués. Notre position est donc la suivante : nous empruntons à Benrabah la focale conflictuelle pour analyser les décisions institutionnelles et leurs effets de hiérarchisation, et à Calvet le vocabulaire des niches fonctionnelles pour décrire les répartitions d'usages que les étudiants opèrent en aval de ces décisions. La première rend compte du cadre imposé, le second de ce que les acteurs en font, distinction qui structurera la lecture des résultats.

2.2. Niveau méso : le capital linguistique à l'épreuve du contexte algérien

Le cadre élaboré par Bourdieu dans *Ce que parler veut dire* (1982) demeure incontournable pour penser le niveau intermédiaire, celui du marché universitaire. La langue n'y est pas un instrument neutre : elle constitue un capital symbolique inégalement distribué, qui s'échange sur un marché régi par des règles de légitimité institutionnelle. Transposée à notre objet, cette grille bourdieusienne du marché linguistique suggère que la promotion institutionnelle de l'anglais redéfinit la légitimité linguistique à l'université : l'anglais devient la langue dont la maîtrise est institutionnellement reconnue et requise : les textes d'orientation de la réforme le désignent explicitement comme langue de l'accès au savoir scientifique et de l'insertion professionnelle (Benmahammed, 2025 ; Sehlaoui, 2025), tandis que le français glisse vers une position où sa valeur, sans disparaître, est moins directement adossée à la reconnaissance officielle.

Le concept demande toutefois à être opérationnalisé avec précision dans le contexte algérien, faute de quoi il fonctionne comme une simple métaphore.

Nous distinguerons deux dimensions du capital linguistique, qui ne varient pas nécessairement ensemble. La valeur institutionnelle d'une langue se lit dans sa place au sein des curricula, des exigences académiques et des dispositifs officiels ; son utilité sociale perçue se lit dans les rendements que les acteurs en attendent : emploi, accès documentaire, mobilité. Or, dans l'Algérie actuelle, ces deux dimensions divergent partiellement : l'État promeut une langue, l'anglais, dont l'utilité économique immédiate sur le marché du travail national reste discutée, une part importante des secteurs d'activité continuant de fonctionner en français (Belmihoub, 2018), tandis que les contraintes concrètes de la mise en œuvre de la transition sont régulièrement soulignées (Benmahammed, 2025 ; Ould Ferroukh et Louni, 2025). Cette asymétrie entre valeur institutionnelle et utilité sociale perçue constitue, pour notre analyse, la variable centrale du niveau méso : c'est elle qui rend le choix étudiant non trivial, et c'est sur elle que portent plusieurs items du questionnaire.

Une seconde réserve doit être formulée. Conçue dans la France des années soixante-dix, la théorie bourdieusienne postule une intériorisation largement tacite de la légitimité linguistique, ce que l'auteur nomme la violence symbolique. Cette hypothèse d'intériorisation silencieuse est justement ce que nos données permettront d'examiner : si les étudiants verbalisent la contrainte au lieu de la naturaliser, le modèle devra être amendé au profit d'une adhésion négociée, consciente de ses conditions. Le cadre bourdieusien n'est donc pas mobilisé ici comme une clé de lecture à confirmer, mais comme une hypothèse forte que le terrain peut mettre en défaut.

2.3. Niveau micro : glottopolitique, représentations et agentivité des acteurs

La notion de glottopolitique, forgée par Guespin et Marcellesi (1986) puis systématisée par Blanchet (2012), désigne l'ensemble des interventions sociales et institutionnelles sur les langues : décrets et programmes, mais aussi discours médiatiques, pratiques de classe et usages ordinaires. Son apport est double pour notre objet. Elle permet d'abord de replacer la réorganisation des modules transversaux dans un dispositif plus vaste, où interagissent décisions politiques, discours publics, attentes étudiantes et stratégies enseignantes. Elle oblige ensuite à reconnaître que les destinataires d'une politique linguistique n'en sont pas les simples récepteurs : ils en sont aussi, à leur échelle, des acteurs, par leurs adhésions, leurs résistances et leurs reformulations. Une politique linguistique, note Blanchet (2012, p. 142), ne réussit que lorsqu'elle s'articule à des dispositions préalables ou parvient à les reconfigurer. Cette insistance sur l'agentivité fait contrepoids au déterminisme bourdieusien évoqué plus haut : la tension entre les deux

(dispositions intériorisées contre appropriations actives) n'est pas un défaut de cohérence du cadre, elle délimite l'espace même où se situent nos questions de recherche.

Reste à définir ce que l'enquête peut effectivement saisir de ce niveau micro. Nos instruments donnent accès non aux pratiques langagières effectives, mais aux représentations linguistiques des étudiants : l'ensemble structuré des opinions, attitudes et imaginaires qu'ils entretiennent à l'égard des langues, au sens que la sociolinguistique francophone a donné à ce concept hérité de Moscovici (1976) (Castellotti et Moore, 2002 ; Moore, 2006 ; Coste, Moore et Zarate, 2009). Castellotti et Moore (2002) soulignent le double caractère de ces représentations, stéréotypiques et dynamiques à la fois : elles cristallisent des jugements hérités, mais se recomposent rapidement sous l'effet des transformations institutionnelles, ce qui en fait un observatoire privilégié des moments de transition comme celui que traverse le département étudié. Nous mobiliserons en particulier leur distinction entre représentations hiérarchisantes, qui ordonnent les langues sur une échelle de valeur unique, et représentations pluralisantes, qui assignent à chaque langue des fonctions différenciées : elle fournit un critère directement applicable à nos matériaux pour départager substitution et recomposition.

Un mot s'impose ici sur la terminologie, car les travaux consacrés à la transition linguistique algérienne mobilisent, parfois de manière flottante, les notions voisines de perceptions, de représentations et d'attitudes, flottement que relèvent Ait Moula et Ammouden (2025b) en ouverture du second volet thématique d'*Action Didactique*. Ces notions ne sont pourtant pas interchangeables. La perception relève de l'appréhension immédiate et située : ce qu'un acteur ressent ou observe, à un moment donné, de l'utilité ou de la difficulté d'une langue. La représentation, au sens que la psychologie sociale a donné au terme (Jodelet, 1989), désigne un système socialement élaboré et partagé de croyances et de valeurs, plus stable, qui fournit l'arrière-plan à partir duquel les acteurs interprètent les politiques linguistiques. L'attitude, enfin, articule cognition, affect et disposition à l'action : elle ajoute à la représentation un jugement évaluatif, orienté favorablement ou défavorablement (Lasagabaster, 2006), et les deux plans sont étroitement corrélés : les attitudes prennent forme au sein des représentations (Bergamaschi, 2011). Notre dispositif se situe délibérément au niveau des représentations, dont il vise la structure ; mais les items d'échelle du questionnaire, évaluatifs par construction, captent aussi des attitudes au sens strict, et les entretiens donnent accès au travail discursif par lequel les unes et les autres s'énoncent. Cette précision délimite ce que nos données peuvent dire (des positionnements déclarés, stratifiés et évaluatifs) et ce qu'elles ne mesurent pas : des comportements.

Travailler sur des représentations déclarées impose enfin d'en reconnaître les limites méthodologiques. Les discours recueillis varient selon le contexte d'énonciation, subissent des effets de désirabilité sociale et ne préjugent pas des pratiques effectives, écarts amplement documentés dans le contexte algérien (Chachou, 2013). Ces limites ne disqualifient pas les données déclaratives, qui restent l'instrument de référence pour l'étude des représentations ; elles interdisent en revanche de les traiter comme des indicateurs de comportement. C'est pourquoi les approches interactionnelles et ethnographiques, absentes de ce premier volet exploratoire, figurent parmi les prolongements nécessaires de l'enquête (section 7).

2.4. La littérature sur l'anglais langue d'enseignement : un contraste plus qu'un modèle

La situation algérienne n'est pas sans précédent. L'enseignement de disciplines en anglais dans des universités de pays non anglophones, ce que la littérature internationale désigne par l'expression *English Medium Instruction* (désormais EMI), a fait l'objet d'un corpus de recherche abondant. Dans leur revue systématique, Macaro et al. (2018) recensent plus de quatre-vingts études empiriques et dégagent des constats convergents : une motivation étudiante souvent inférieure aux attentes institutionnelles, des compétences linguistiques fréquemment insuffisantes pour suivre un enseignement intégralement anglophone, et un sentiment durable de perte symbolique à l'égard des langues précédemment installées. Les terrains nationaux nuancent le tableau : débat turc oscillant depuis des décennies entre idéaux nationaux et projets bilingues (Selvi, 2014) ; transition espagnole qui ne préserve la qualité pédagogique qu'adossée à un encadrement didactique et à une formation des enseignants (Dafouz et Smit, 2020) ; contextes nordiques où Hultgren (2014) analyse l'écart entre idéologies affichées et pratiques des politiques linguistiques danoises, et où Söderlundh (2013) observe, dans une université suédoise, une répartition des fonctions entre anglais et suédois (écrit académique international pour l'un, oral pédagogique et administratif pour l'autre) plutôt qu'une exclusion.

Ces travaux fournissent un contraste heuristique, non un modèle transposable, et trois différences imposent la prudence : l'objet (l'EMI concerne l'enseignement des disciplines en anglais, notre terrain des modules transversaux de langue dans un département dont la discipline s'enseigne en espagnol) ; les populations (la littérature EMI documente massivement des filières scientifiques, aux profils et débouchés différents de ceux d'une filière de langues) ; les temporalités et contextes politiques, difficilement comparables terme à terme. Les convergences que relèvera la discussion (section 6) seront donc lues comme des échos, jamais comme des

équivalences.

2.5. Des concepts aux indicateurs

Pour que le cadre qui précède ne reste pas incantatoire, le tableau 1 récapitule la définition opérationnelle de chaque concept mobilisé et les indicateurs par lesquels il est saisi dans le dispositif d'enquête. Cette mise en correspondance ne prétend pas épuiser les concepts : elle fixe ce que, dans les limites de nos instruments, chacun d'eux désigne concrètement.

Tableau 1. Opérationnalisation des concepts mobilisés.

Concept	Définition opérationnelle	Indicateurs	Instruments
Recomposition fonctionnelle du répertoire	Redistribution des usages et des valeurs entre les langues, sans substitution intégrale	Fonctions assignées à chaque langue ; distribution des préférences déclarées	Questionnaire (préférence, motivations) ; entretiens (thèmes 3, 4, 5)
Capital linguistique : valeur institutionnelle / utilité sociale perçue	Place d'une langue dans les curricula et les exigences officielles ; rendements attendus (emploi, documentation, mobilité)	Hiérarchie des motivations invoquées ; arbitrages exprimés entre langues	Questionnaire (motivations) ; entretiens (thème 3)
Cadre glottopolitique	Interventions institutionnelles sur les langues et appropriations qu'en font les acteurs	Références explicites aux décisions ministérielles ; positionnements exprimés (adhésion, résignation, résistance)	Questionnaire (perception du retrait annoncé) ; entretiens (thème 2)
Représentations linguistiques (hiérarchisantes / pluralisantes)	Opinions, attitudes et imaginaires déclarés à l'égard des langues	Associations langue-avenir, langue-passé, langue-identité ; échelle de valeur unique ou fonctions différenciées	Entretiens (thèmes 1, 4, 5, 6) ; questionnaire (échelles d'accord)

3. Démarche méthodologique

3.1. Une étude exploratoire assumée

Avant de décrire le dispositif, une mise au point s'impose. L'enquête restituée ici est de nature exploratoire : trente questionnaires et six entretiens semi-directifs ne sauraient fonder des généralisations sur l'ensemble du département, moins encore sur le système universitaire algérien. Ce choix est revendiqué. Nous n'avons pas cherché à constituer un échantillon

statistiquement représentatif, mais à dégager des régularités susceptibles d'orienter une recherche ultérieure plus large, ce qui correspond à la fonction que Paillé et Mucchielli (2016) reconnaissent aux corpus restreints en analyse qualitative, sous réserve que les résultats soient présentés comme des indications et non comme des preuves. Les effectifs et proportions donnés plus loin doivent donc être lus comme des tendances ; nous privilégierons systématiquement les effectifs bruts et les formulations prudentes.

Le choix de données exclusivement déclaratives appelle la même transparence. Il découle de l'objet : l'enquête porte sur les représentations et les positionnements des étudiants (section 2.3), pour lesquels le questionnaire et l'entretien demeurent les instruments de référence. Il a un coût, identifié : rien, dans le dispositif, ne permet de confronter les discours recueillis aux pratiques langagières effectives, et l'écart entre les deux est documenté de longue date dans le contexte algérien (Chachou, 2013). L'observation des pratiques constitue de ce fait le prolongement le plus nécessaire de ce premier volet (section 7), non une pièce manquante omise par inadvertance.

3.2. Le terrain

Le département accueille environ quatre cents étudiants répartis sur les trois années de licence et les deux années de master, avec une féminisation marquée, de l'ordre de sept étudiantes pour trois étudiants selon les données internes du département. L'équipe pédagogique compte vingt-deux enseignants permanents, dont un seul assure les modules de français et trois les modules d'anglais ; ce déséquilibre, antérieur aux orientations récentes, reflète des recrutements opérés au cours de la dernière décennie, déjà favorables à l'anglais.

Les étudiants de Master 2 y suivent, on l'a dit, le français et l'anglais comme modules transversaux. L'annonce, à la rentrée 2025-2026, que le module de français serait dispensé pour la dernière année (sa suppression prenant effet en 2026-2027, conformément aux orientations ministérielles) a constitué l'événement déclencheur de l'enquête. Sa portée réglementaire est circonscrite : un module, un semestre, un niveau. Son effet d'annonce, lui, a largement débordé ce périmètre : dans la communauté étudiante, la mesure a été lue comme la confirmation tangible de ce que les discours officiels laissaient entendre depuis plusieurs années, à savoir que la position du français à l'université n'était plus garantie.

3.3. Constitution du corpus

Le corpus a été constitué entre octobre 2025 et février 2026, c'est-à-dire pendant la dernière année d'existence du module transversal de français. L'échantillonnage est non probabiliste : le questionnaire a été diffusé auprès de l'ensemble des inscrits du département, la passation s'effectuant principalement lors des séances d'enseignement et se prolongeant par effet boule de neige ; le seul critère d'inclusion était l'inscription au département. Cette diffusion, renouvelée à plusieurs reprises au fil du semestre, a touché la quasi-totalité des quelque quatre cents étudiants du département ; la participation est pourtant restée limitée, sans que les raisons de cette réserve aient pu être établies : les relances successives n'ont pas sensiblement modifié le rythme des retours. Trente questionnaires complets et exploitables ont finalement été retenus pour l'analyse, soit environ 7,5 % des inscrits : la situation n'a rien d'exceptionnel pour une enquête déclarative en milieu étudiant conduite sans incitation, et elle borne la portée des résultats plutôt qu'elle n'en compromet la valeur exploratoire, comme l'assument les sections 3.6 et 7. La distribution obtenue (tableau 2) couvre les cinq niveaux du cursus, avec une légère surreprésentation du Master 2 (huit répondants sur trente), assumée au regard de l'objet (c'est ce niveau qui vit directement la dernière année du module), mais dont les conséquences sur la comparabilité entre niveaux sont discutées en 3.6.

Tableau 2. Distribution du corpus d'enquête par niveau d'études et par genre (N = 30). Effectifs et pourcentages arrondis à une décimale : en ligne pour le genre ; part de chaque cohorte dans le corpus pour la colonne Total (somme : 100 % du fait des arrondis).

Niveau d'études	Étudiantes n (%)	Étudiants n (%)	Total n (% du corpus)
Licence 1 (L1)	4 (66,7 %)	2 (33,3 %)	6 (20,0 %)
Licence 2 (L2)	4 (66,7 %)	2 (33,3 %)	6 (20,0 %)
Licence 3 (L3)	4 (80,0 %)	1 (20,0 %)	5 (16,7 %)
Master 1 (M1)	3 (60,0 %)	2 (40,0 %)	5 (16,7 %)
Master 2 (M2)	6 (75,0 %)	2 (25,0 %)	8 (26,7 %)
Total	21 (70,0 %)	9 (30,0 %)	30 (100 %)

Pour le volet qualitatif, six répondants ayant spontanément manifesté leur disponibilité ont été rencontrés en entretien semi-directif d'une durée moyenne de quarante minutes. Les entretiens ont été conduits dans la langue choisie par l'interlocuteur (le plus souvent en français mêlé d'arabe dialectal, les alternances codiques étant conservées à la transcription), enregistrés avec accord explicite, transcrits intégralement puis anonymisés ; les extraits cités sont identifiés par un code (E1 à E6) qui ne permet pas l'identification des

locuteurs.

Le questionnaire comprend vingt-deux items répartis en quatre rubriques : profil sociodémographique, pratiques linguistiques déclarées, perception du module de français et de sa suppression annoncée, motivations associées au choix de l'anglais. Sa structure et les items analysés dans l'article sont reproduits en annexe A. Le guide d'entretien couvre six thèmes : parcours personnel avec les langues, expérience du module de français, projets professionnels et linguistiques, perception actuelle du français, perception actuelle de l'anglais, identité linguistique (annexe B). L'ensemble du dispositif a été soumis à la relecture préalable de deux collègues du département, dont les remarques ont conduit à reformuler plusieurs items ambigus.

3.4. Considérations éthiques et position de l'enquêteur

Les précautions éthiques usuelles ont été observées. Les répondants ont été informés du caractère scientifique de la démarche, de l'absence de toute conséquence académique de leurs réponses et de la possibilité de se retirer à tout moment ; le consentement a été recueilli oralement avant chaque entretien et consigné en début d'enregistrement. Noms, identifiants institutionnels et informations permettant l'identification ont été retirés des transcriptions, et le codage des extraits évite délibérément la mention conjointe du genre et du niveau précis, qui aurait pu rendre les répondants reconnaissables dans un département de taille modeste.

La position de l'enquêteur appelle une explicitation. Enseignant dans le département concerné, nous occupons une position d'observateur impliqué, dont les avantages (accès au terrain, connaissance fine du contexte, relations de confiance) ont pour contrepartie des risques bien identifiés : désirabilité sociale dans les réponses, projection des préoccupations de l'enseignant sur les analyses, surinvestissement des résultats. Deux mesures ont visé à les atténuer : la passation de douze questionnaires sur trente a été confiée à un collègue, et les analyses préliminaires ont été soumises à la relecture critique de deux pairs extérieurs au département. On notera du reste que cette insertion dans le terrain n'a pas produit l'effet de facilitation qu'on aurait pu en attendre sur le volume des données : la participation, sollicitée hors de toute incitation académique, est demeurée limitée à trente questionnaires, ce qui relativise l'idée qu'une position d'enseignant garantirait un accès étendu aux répondants.

Un biais supplémentaire concerne le volet qualitatif : les six interviewés ont été recrutés parmi les répondants s'étant spontanément portés volontaires. Ce mode de sélection favorise les étudiants les plus engagés et les plus à l'aise dans la mise en mots de leur expérience linguistique ; il est probable

que les voix les plus réservées, ou les plus critiques, soient sous-représentées dans le matériau. Les lectures dégagées en section 5 doivent être prises à la lumière de cette limite.

3.5. Codage, triangulation et saturation

Le traitement des données s'est déroulé en deux temps séparés d'environ trois semaines, intervalle mis à profit pour revenir aux transcriptions avec un regard moins immédiatement engagé. Les réponses au questionnaire ont fait l'objet d'une analyse descriptive : fréquences et croisements bivariés (niveau $\times$ préférence, genre $\times$ préférence). Aucun test inférentiel n'a été appliqué, et ce choix est assumé plutôt que subi : avec des effectifs de cinq à huit répondants par cohorte, les conditions d'application des tests usuels ne sont pas réunies, et l'étude ne vise pas l'estimation de paramètres populationnels. Présenter des seuils de signification sur de tels effectifs donnerait aux résultats une apparence de robustesse qu'ils n'ont pas.

Les entretiens ont fait l'objet d'une analyse thématique de contenu selon la démarche en trois étapes de Paillé et Mucchielli (2016) : repérage des thèmes émergents à la première lecture, stabilisation d'une grille de codification à la troisième, mise en relation systématique des thèmes. Le codage a été réalisé manuellement, sur transcriptions papier annotées ; pour un corpus de six entretiens (environ deux cent quarante minutes d'enregistrement et quatre-vingts pages de transcription), le recours à un logiciel spécialisé n'apportait pas de bénéfice décisif, son intérêt principal résidant dans la gestion de corpus volumineux. L'inter-codage formalisé n'a pas été pratiqué, faute de moyens humains adaptés ; nous le reconnaissons comme une limite. Deux garde-fous en ont tenu lieu : la grille de codification a été discutée avec un collègue de sciences du langage, dont plusieurs reformulations ont été adoptées, et les extraits retenus pour l'article ont été soumis à un second collègue, qui en a validé l'interprétation thématique. Ces précautions ne remplacent pas un accord inter-codeurs chiffré ; elles en constituent l'équivalent praticable dans les conditions de l'enquête.

La triangulation entre les deux corpus a été systématisée de la façon suivante : pour chacun des trois résultats principaux du questionnaire (distribution des préférences, hiérarchie des motivations, perception du retrait annoncé), les thèmes issus des entretiens ont été classés comme convergents, divergents ou complémentaires, et c'est cette confrontation qui structure la discussion (section 6). Il faut souligner que les deux instruments n'ont pas la même fonction : le questionnaire établit des distributions ; l'entretien explicite des significations et permet de trancher des ambiguïtés que les chiffres laissent ouvertes : on verra par exemple que l'acceptation majoritaire du retrait annoncé, indécidable au seul questionnaire entre

adhésion et résignation, ne se laisse interpréter qu'à la lumière des entretiens. C'est à cette complémentarité fonctionnelle, et non à une redondance de confirmation, que les entretiens sont employés.

Reste la question de la saturation. Six entretiens se situent en deçà des seuils usuels : Glaser et Strauss (1967) situaient la saturation entre dix et vingt entretiens selon la complexité de l'objet, et nous ne prétendons pas l'avoir atteinte. Nous constatons seulement que les quatre thèmes principaux dégagés (conscience d'un cadre contraignant, investissement stratégique dans l'anglais, attachement résistant au français, élargissement du propos au-delà de l'université) sont apparus dès les trois premiers entretiens et n'ont été ni infirmés ni profondément remaniés par les trois suivants, indice d'une stabilisation partielle des thèmes centraux, que seule une série d'entretiens supplémentaires permettrait de confirmer et d'enrichir d'éventuels thèmes secondaires.

3.6. Limites méthodologiques reconnues

Récapitulons, avant les résultats, les limites du dispositif. La taille du corpus, d'abord : trente questionnaires et six entretiens ouvrent un espace d'hypothèses, ils ne permettent pas d'établir des proportions stabilisées. L'échantillonnage, ensuite : le recrutement par convenance et boule de neige introduit un biais de sélection, et la surreprésentation relative du Master 2 limite la comparabilité entre niveaux, les effectifs par cohorte (cinq à huit répondants) interdisant toute lecture fine des écarts. Le caractère monosite, en troisième lieu : le département étudié présente des particularités, notamment dans la composition de son équipe enseignante, qui restreignent la transférabilité des résultats à d'autres départements ou établissements. Le biais temporel, en quatrième lieu : les données ont été recueillies dans les mois suivant l'annonce de la dernière année du module et peuvent refléter une réaction à chaud davantage que des préférences stabilisées. La nature déclarative des données, en cinquième lieu, a déjà été discutée (3.1). Enfin, l'implication de l'enquêteur dans le terrain fait courir un risque de surinterprétation, contre lequel la relecture par les pairs constitue une protection réelle mais non absolue ; le lecteur trouvera en section 7 la délimitation explicite de ce que ces données autorisent et interdisent d'affirmer.

4. Résultats du questionnaire

Les résultats du questionnaire sont présentés en trois temps : préférences linguistiques selon le niveau d'études, motivations associées au choix de l'anglais, perception de la suppression annoncée du module de français. Conformément aux principes énoncés en 3.1, toutes les proportions sont à

lire comme des indications de tendance ; nous privilégions les effectifs bruts (« sur trente », « sur dix-huit »), complétés au besoin d'appréciations qualitatives.

4.1. Préférences linguistiques actuelles, lues par cohortes

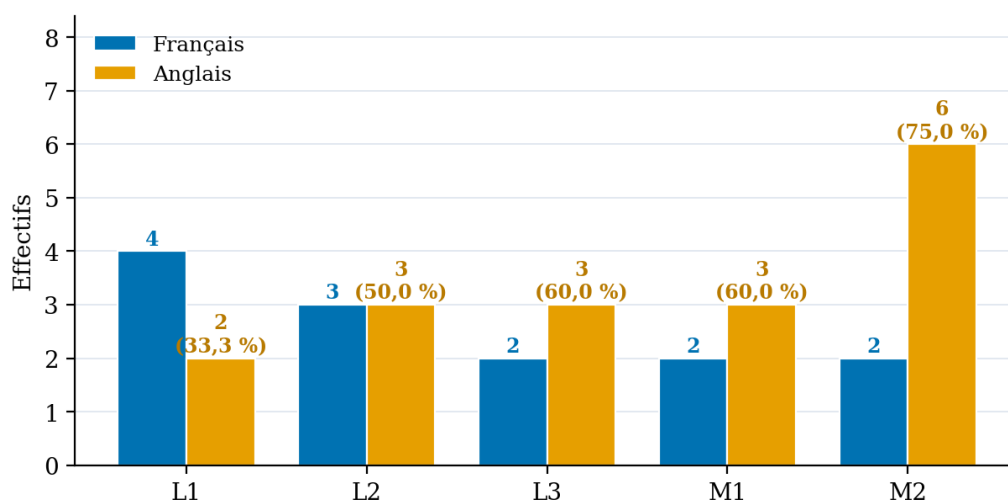
La première question structurante portait sur la préférence linguistique actuelle : si le choix leur était offert entre un module supplémentaire de français et un module d'anglais, lequel les répondants retiendraient-ils ? Plutôt que de solliciter une rétrospection peu fiable, nous avons croisé les réponses par niveau d'études, dans une logique synchronique. Ce croisement met directement à l'épreuve l'hypothèse H1, selon laquelle la préférence pour l'anglais serait d'autant plus fréquente que le niveau d'études est avancé. Le tableau 3 présente la distribution obtenue.

Tableau 3. Préférence actuelle entre français et anglais, par niveau d'études (effectifs et pourcentages par cohorte).

Niveau	Préférence pour le français	Préférence pour l'anglais	Total cohorte
L1	4 (66,7 %)	2 (33,3 %)	6
L2	3 (50,0 %)	3 (50,0 %)	6
L3	2 (40,0 %)	3 (60,0 %)	5
M1	2 (40,0 %)	3 (60,0 %)	5
M2	2 (25,0 %)	6 (75,0 %)	8
Total	13 (43,3 %)	17 (56,7 %)	30

Les effectifs par cohorte, de cinq à huit sujets, imposent la plus grande prudence : il serait méthodologiquement incorrect d'en tirer des proportions stabilisées. On se bornera à constater une tendance : en Licence 1, quatre répondants sur six préfèrent encore le français ; en Master 2, le rapport s'inverse, six sur huit penchant désormais pour l'anglais. Cette inversion, que la taille des effectifs interdit de tenir pour établie, dessine néanmoins un gradient cohorte par cohorte compatible avec H1. Rapportée aux cohortes, la part de l'anglais passe de 33,3 % en L1 à 50,0 % en L2, atteint 60,0 % en L3 comme en M1, et culmine à 75,0 % en M2 (figure 1) : la progression n'est pas linéaire (un palier sépare la Licence 3 du Master 1), mais elle ne s'inverse à aucun moment, et l'anglais recueille au total 56,7 % des préférences (17 répondants sur 30, contre 13 pour le français).

Figure 1. Préférence déclarée entre français et anglais selon le niveau d'études (effectifs ; pourcentage de préférence pour l'anglais par cohorte). Source : données de l'enquête (Auteur, 2026)



La figure 1 rend le mouvement immédiatement lisible : seule la première cohorte reste majoritairement francophone (66,7 % pour le français), la parité s'installe dès la deuxième année, et l'anglais domine ensuite sans discontinuer. Trois enseignements s'en dégagent. Le premier tient au point de croisement : la bascule se joue entre la L2 et la L3, avant même les niveaux visés par les mesures institutionnelles, signe que la recomposition des préférences précède, chez une partie des répondants, l'exposition immédiate à la réforme. Le deuxième tient au palier des 60 % en L3 et M1 : la progression marque un temps d'équilibre avant l'accentuation finale, ce qui interdit de lire le gradient comme une simple fonction du temps passé à l'université. Le troisième tient au point d'arrivée : avec 75 % de préférences pour l'anglais, la cohorte la plus directement concernée présente le ralliement déclaré le plus net, deux voix francophones y subsistant toutefois.

Sur le plan didactique, cette progressivité plaide pour une différenciation des dispositifs : accompagnement du choix linguistique en début de cursus, où le français conserve une majorité déclarée ; offre orientée vers les usages académiques de l'anglais dans les niveaux terminaux, où la demande est la plus forte. Sur le plan glottopolitique, elle illustre la réfraction anticipée d'une mesure ciblée dans les préférences des segments antérieurs (mécanisme d'exposition différentielle, que les entretiens éclairent en section 5).

Deux lectures de ce gradient sont concevables, et le questionnaire seul ne permet pas de les départager. La première y verrait une maturation des choix : à mesure qu'approche l'insertion professionnelle, les étudiants réorienteraient leurs investissements vers les langues anticipées comme

rentables : au premier chef l'anglais, crédité par les répondants des rendements les plus élevés en matière d'emploi, de documentation et de mobilité (tableau 4). La seconde tient au ciblage institutionnel : les mesures récentes visent d'abord les niveaux terminaux du cursus, et le gradient pourrait refléter l'exposition différentielle des cohortes à ces mesures plutôt qu'une évolution interne des préférences. Les entretiens (section 5) permettent d'arbitrer partiellement entre ces deux lectures, qui du reste ne s'excluent pas.

Un élément mérite d'être signalé avant d'aller plus loin : sur les huit répondants de Master 2, deux maintiennent leur préférence pour le français. L'effectif est trop faible pour porter la moindre signification statistique, mais sa valeur qualitative est réelle : la décision institutionnelle n'a pas produit d'uniformisation immédiate des préférences, y compris chez les étudiants directement concernés par la dernière année du module. Cette dissidence numériquement marginale prend tout son sens à la lecture des entretiens (5.3).

4.2. Motivations associées au choix de l'anglais

Aux répondants ayant déclaré préférer l'anglais (n = 18 : les dix-sept du tableau 3, auxquels s'ajoute un répondant indécis ayant précisé son choix en commentaire libre), six motivations étaient proposées, à choix multiples. L'hypothèse H2 prévoit que les motivations instrumentales (employabilité, accès à la documentation) dominent les motivations idéologiques ou identitaires. Le tableau 4 présente les fréquences obtenues et la figure 2 les hiérarchise ; la lecture reste fondée sur les effectifs bruts, conformément à la prudence interprétative annoncée, les pourcentages n'étant fournis que pour situer chaque motivation par rapport aux dix-huit répondants concernés.

Tableau 4. Motivations associées à la préférence pour l'anglais (n = 18 ; choix multiples ; effectifs et pourcentages).

Motivation	Mentions
Employabilité et marché du travail	15 / 18 (83,3 %)
Accès à la documentation scientifique	12 / 18 (66,7 %)
Mobilité internationale et études à l'étranger	11 / 18 (61,1 %)
Pression institutionnelle	8 / 18 (44,4 %)
Internet et culture numérique	7 / 18 (38,9 %)
Souhait de réduire la place du français	3 / 18 (16,7 %)

Une remarque liminaire : les dix-huit répondants concernés ont coché en moyenne trois motivations chacun, soit cinquante-six mentions cumulées,

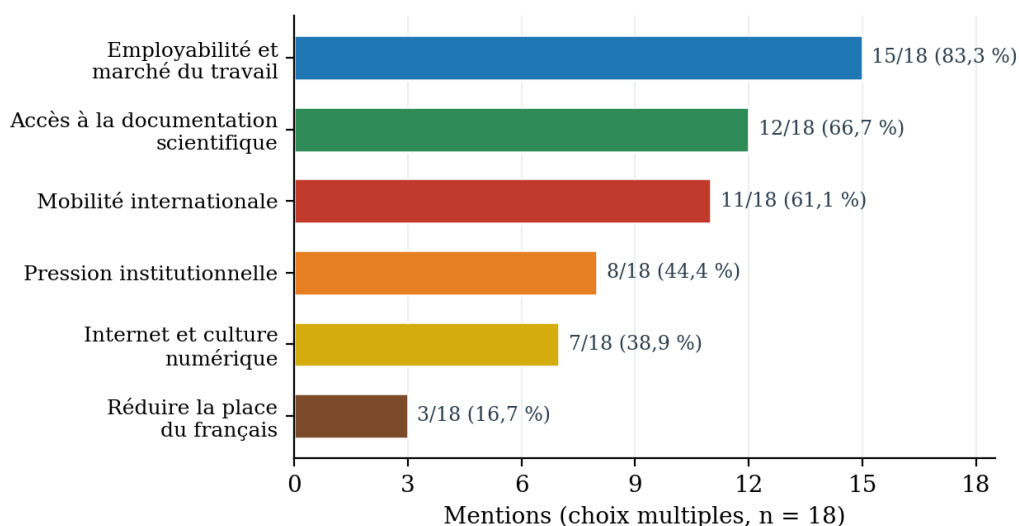
aucun ne s'étant limité à une seule raison. Les choix linguistiques déclarés reposent donc sur des faisceaux de considérations, non sur des motifs uniques, première indication contre les lectures monocausales de la transition.

L'employabilité arrive en tête (quinze mentions sur dix-huit, soit 83,3 %), suivie de l'accès à la documentation scientifique (douze sur dix-huit, soit 66,7 %). La première renvoie à ce que Bourdieu (1982) nommait l'anticipation des profits linguistiques : investir dans une langue dont on attend un rendement futur. La deuxième est peut-être plus instructive encore : elle indique que la préférence pour l'anglais ne se nourrit pas seulement d'anticipations extra-académiques, mais d'une expérience concrète de l'accès aux ressources savantes, où l'anglais a effectivement gagné en visibilité (Macaro et al., 2018). La convergence de ces deux motivations dominantes est compatible avec H2 : dans les déclarations recueillies, la rationalité économique et documentaire l'emporte nettement sur les motivations politiques ou identitaires.

La pression institutionnelle est cochée par huit répondants sur dix-huit (44,4 %), quatrième motivation par ordre de fréquence, mais résultat notable au regard de H3 : près de la moitié des répondants concernés reconnaissent, dans un questionnaire anonyme, que leur choix n'est pas purement personnel. On observera que pression institutionnelle et employabilité ne fonctionnent pas comme des réponses alternatives : la majorité des répondants qui cochent l'une cochent aussi l'autre. Du point de vue des acteurs, la frontière entre choix personnel et orientation institutionnelle apparaît donc poreuse : zone de recouvrement sur laquelle les entretiens apportent un éclairage décisif (5.1).

La motivation ouvertement politique (le souhait de réduire la place du français) ne recueille en revanche que trois mentions sur dix-huit. Le chiffre est trop fragile pour être généralisé, mais il mérite d'être signalé : sur ce terrain au moins, la dimension idéologique du tournant linguistique reste minoritaire dans les déclarations étudiantes, et les rares répondants qui l'invoquent l'articulent à des considérations plus pragmatiques.

Figure 2. Motivations associées à la préférence pour l'anglais, classées par fréquence décroissante (n = 18 ; choix multiples). Source : données de l'enquête (Auteur, 2026).



La figure 2 hiérarchise visuellement les six motivations et fait ressortir la structure du faisceau motivationnel. Un premier bloc, nettement détaché, réunit l'employabilité (83,3 %), la documentation scientifique (66,7 %) et la mobilité (61,1 %) : à elles trois, ces motivations instrumentales concentrent trente-huit des cinquante-six mentions recueillies, soit plus des deux tiers du total. Vient ensuite la pression institutionnelle, cochée par un peu moins d'un répondant sur deux : l'anglais y apparaît moins comme un choix que comme une condition posée par le cadre. Le dernier palier, sous les 40 %, rassemble les usages numériques ordinaires et, loin derrière, la motivation politique (16,7 %), hiérarchie qui confirme la lecture du tableau 4 : la recomposition en cours se joue d'abord sur le terrain des usages académiques et professionnels, non sur celui des positions idéologiques.

Cette structure a une implication directe pour l'ingénierie de formation : si les motivations dominantes sont l'emploi et la documentation, le module transversal d'anglais gagnerait à articuler genres de l'insertion professionnelle et lecture savante (comprendre un article, exploiter une base bibliographique, citer correctement). Sa portée critique demeure : Les cases cochées ne disent rien de la pondération relative des raisons chez chaque répondant ; c'est aux entretiens de la restituer (5.2).

4.3. Perception de la suppression annoncée du module de français

La dernière série d'items portait sur la perception de la suppression annoncée du module de français. Trois affirmations étaient proposées sur une échelle de Likert à quatre degrés, le choix d'une échelle sans modalité

neutre visant à limiter l'acquiescement passif et à contraindre au positionnement. Le tableau 5 synthétise les réponses et la figure 3 en visualise les profils ; rappelons qu'au moment de la passation, les répondants de Master 2 suivaient le module de français en sachant qu'il était dispensé pour la dernière année.

Tableau 5. Perception de la suppression annoncée du module de français (N = 30 ; effectifs et pourcentages)

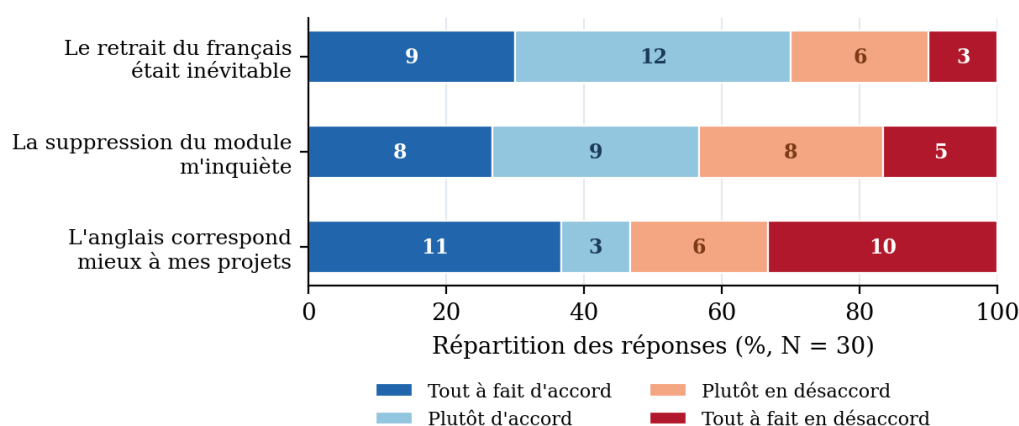
Affirmation	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
Le retrait du français était inévitable	9 (30,0 %)	12 (40,0 %)	6 (20,0 %)	3 (10,0 %)
La suppression du module m'inquiète	8 (26,7 %)	9 (30,0 %)	8 (26,7 %)	5 (16,7 %)
L'anglais correspond mieux à mes projets	11 (36,7 %)	3 (10,0 %)	6 (20,0 %)	10 (33,3 %)

Trois observations s'imposent. L'inévitabilité du retrait, d'abord, est admise par vingt et un répondants sur trente (70,0 %), une nette majorité, qui suggère une intégration rapide de la décision dans les représentations. Cette acceptation reste toutefois ambiguë : elle peut signifier une adhésion réelle comme une résignation pragmatique devant un fait tenu pour non négociable, et le questionnaire seul ne permet pas de trancher. C'est précisément l'une des ambiguïtés que les entretiens permettent de lever (5.1).

L'inquiétude personnelle, ensuite, est partagée par dix-sept répondants sur trente (56,7 %), contre treize qui s'en disent exempts. La répartition est nettement plus serrée que celle de l'inévitabilité, et c-ette dissociation (accepter l'inévitabilité d'une mesure tout en s'en inquiétant) constitue à nos yeux l'un des résultats les plus parlants du questionnaire : les répondants ne sont ni dans le déni ni dans l'adhésion pure ; ils négocient, et cette négociation interne complique tout récit binaire de la transition.

La projection vers l'anglais, enfin, divise le corpus : quatorze répondants (46,7 %) jugent que l'anglais correspond mieux à leurs projets (dont onze « tout à fait d'accord »), seize (53,3 %) s'y montrent réticents ou opposés (dont dix « tout à fait en désaccord »). Cette polarisation contraste avec la majorité nette de l'item précédent et rappelle que le département accueille des trajectoires diverses, dont certaines continuent de se penser dans une économie linguistique où le français conserve une place fonctionnelle.

Figure 3. Perception de la suppression annoncée du module de français : répartition des réponses aux trois affirmations (pourcentages ; effectifs dans les segments ; N = 30). Source : données de l'enquête (Auteur, 2026).



La figure 3 superpose les trois profils de réponse et rend visible ce que les totaux dissimulent : les trois items n'ont pas la même architecture interne. La barre de l'inévitabilité est dominée par son segment tempéré : le « plutôt d'accord » (douze réponses) y est le mode le plus fréquent, ce qui donne à la majorité des deux tiers l'allure d'une acceptation sans enthousiasme. La barre de l'inquiétude est la plus équilibrée des trois : aucun degré n'y dépasse le tiers des réponses, et l'écart entre inquiets et non-inquiets reste étroit. La barre de la projection vers l'anglais, enfin, présente un profil bimodal remarquable : les deux positions extrêmes (onze « tout à fait d'accord », dix « tout à fait en désaccord ») y totalisent vingt et une réponses sur trente, contre neuf pour les positions médianes. C'est le seul item où les pôles l'emportent sur le centre : la question des projets personnels clive, là où celle de l'inévitabilité rassemble.

Pour l'institution, l'enseignement est double : un accompagnement de la transition ne peut s'en tenir au récit du gain (l'anglais comme opportunité) sans prendre en charge l'inquiétude qu'une moitié des répondants verbalise et la polarisation des projets que révèle le troisième item ; et l'adhésion mesurée par les enquêtes gagne à être décomposée par degrés, une même « majorité favorable » pouvant recouvrir des économies affectives très différentes (Benmahammed, 2025 ; Hammache, 2025).

5. Analyse qualitative des entretiens

Les six entretiens ouvrent un autre niveau d'analyse. Leur fonction, précisée en 3.5, n'est pas de quantifier mais d'explicitier : donner à entendre les configurations discursives qui échappent au questionnaire et trancher les ambiguïtés qu'il laisse ouvertes. Quatre thèmes structurent l'analyse : la

conscience d'un cadre contraignant, l'investissement stratégique dans l'anglais, l'attachement résistant au français et, plus marginalement, un élargissement du propos au-delà de l'université. Pour chaque thème, nous citons les extraits jugés les plus représentatifs, dans leur état transcrit, en conservant les hésitations et les alternances codiques caractéristiques de l'oral recueilli. Précisons enfin ce que ce volet ne permet pas : avec six entretiens, aucune tendance différenciée par niveau d'études ne peut être établie : les regroupements opérés ici sont thématiques, non par cohorte, et toute lecture développementale, qui verrait les discours évoluer de la Licence au Master, excéderait ce que le corpus autorise.

5.1. La conscience d'un cadre contraignant

Plusieurs entretiens manifestent une conscience aiguë du caractère non purement individuel du choix linguistique. Les étudiants ne se décrivent pas comme des sujets librement orientés : ils décrivent un cadre dans lequel leur choix s'inscrit et qui les dépasse.

E2 :« Bon, euh, ce n'est pas qu'on a vraiment choisi, tu vois ? Le module il a sauté, le ministère il a dit l'anglais, l'anglais... wallah même nous on s'est dit, bon, c'est comme ça, on s'adapte. Mais ce n'est pas un vrai choix, hein. »

E5 :« Avant on faisait recherche en français, c'était plus facile, on a les livres, on a tout. Là maintenant ya3ni on doit passer à l'anglais... mais beaucoup d'entre nous, on n'est pas vraiment, comment dire, on n'est pas au niveau. »

E3 :« Honnêtement, quand la décision est arrivée, je me suis dit : bon... les choses changent. On peut être d'accord ou pas, mais à la fin c'est le programme de l'université qui oriente notre parcours. »

Le lexique de ces extraits est significatif : « choisi », « s'adapte », « niveau », auxquels le troisième extrait ajoute « les choses changent » et « oriente notre parcours », y dessine une grammaire discursive de la contrainte, où les locuteurs distinguent implicitement le choix authentique de l'adaptation contrainte. L'extrait de E3 donne au passage sa formulation la plus explicite à l'ambiguïté que le questionnaire laissait ouverte (4.3) : « on peut être d'accord ou pas, mais à la fin c'est le programme qui oriente » : l'inévitabilité massivement admise dans les réponses fermées s'y révèle, chez ce locuteur du moins, comme une acceptation du cadre plutôt que comme une adhésion à la mesure. Rapporté à H3 (qui prévoyait la reconnaissance explicite, par une partie des répondants, de la dimension institutionnelle de leur choix), le matériau qualitatif apporte une confirmation discursive nette. Il livre surtout l'enseignement théorique annoncé en 2.2 : le modèle bourdieusien de la violence symbolique suppose des sujets qui se plient à un ordre en le naturalisant ; or les interviewés verbalisent la contrainte, la nomment, en identifient la source. Cette lucidité déclarée ne signifie pas que toute

intériorisation soit absente (un sujet peut nommer une contrainte et s'y conformer néanmoins), mais elle indique que l'adhésion observée est négociée plutôt que tacite, ce qui en fragilise l'efficacité symbolique : un sujet qui se sait contraint n'adhère jamais qu'imparfaitement.

5.2. L'investissement stratégique dans l'anglais

D'autres extraits font entendre une tonalité différente : l'anglais n'y est pas subi, il est investi, dans le cadre d'un calcul explicitement assumé.

E1 :« Moi franchement, l'anglais c'est l'avenir. Les bourses, les Erasmus, tout ça, ils demandent l'anglais. Le français c'est bien, c'est joli, mais ya3ni... ça paye pas. »

E4 :« Quand je vais postuler dans une entreprise, ils vont pas me demander mon niveau de français. Ils vont me demander mon TOEFL, voilà. Donc je préfère investir là-dedans, c'est plus rentable. »

Un second passage du même interviewé précise le registre de ce calcul :

E4 :« Ce qui me motive surtout, c'est que l'anglais me donnera probablement plus de possibilités après le diplôme. Pour les articles, les conférences ou même les candidatures à l'étranger, je vois que cette langue revient presque partout. »

Ces extraits, dont les deux derniers émanent du même interviewé (le thème ne réunit que deux voix distinctes dans notre corpus, limite assumée en 3.6), convergent vers une rationalité instrumentale qui s'ajuste étroitement à la grille du capital linguistique : la langue n'y est pas valorisée pour elle-même, mais pour les positions qu'elle est censée ouvrir, et le vocabulaire économique (« investir », « rentable », « ça paye ») est ici celui des locuteurs eux-mêmes. On notera, dans l'extrait de E1, la concession faite au français (« c'est bien, c'est joli ») : l'investissement dans l'anglais ne s'accompagne pas nécessairement d'un rejet affectif du français ; le déplacement est stratégique, non identitaire. Le second passage de E4 élargit d'ailleurs ce calcul au-delà de la certification exigée par l'employeur : les « articles », les « conférences », les « candidatures à l'étranger » y composent un champ de possibles où l'anglais « revient presque partout » : la rentabilité attendue n'est plus seulement salariale, elle est académique et circulatoire, ce qui rejoint la hiérarchie des motivations du questionnaire (documentation, emploi, mobilité ; tableau 4). Cette dissociation correspond à la distinction de Castellotti et Moore (2002) entre représentations hiérarchisantes et représentations pluralisantes : chez ces interviewés, les langues ne sont pas ordonnées sur une échelle de valeur unique, elles se voient assigner des fonctions différentes, configuration pluralisante qui, rapportée à notre hypothèse principale, va dans le sens d'une recomposition plutôt que d'une

substitution.

5.3. L'attachement résistant au français

Symétriquement, le matériau atteste la persistance d'un attachement au français irréductible à la simple nostalgie. Deux logiques s'y distinguent.

E3 : « Le truc qui me dérange, c'est qu'on supprime le français, mais on ne propose rien pour le remplacer. Toutes nos références en littérature hispanique, elles sont en français ou en espagnol. Wallah, on va lire quoi en anglais ? Y a presque rien. »

E6 : « Moi je suis trilingue : arabe, français, espagnol. L'anglais je l'apprends, oui, mais ce n'est pas parce qu'on m'oblige que je vais oublier le français. À la maison, à l'université, partout, le français il est là. »

Le même interviewé articule aussi, ailleurs dans l'entretien, un registre plus fonctionnel :

E6 : « Je continue à avoir confiance dans le français parce que je l'utilise depuis longtemps pour étudier. Il m'aide encore à comprendre beaucoup de références. L'anglais progresse, c'est évident, mais je ne ressens pas le besoin d'abandonner complètement le français. »

Le premier extrait avance un argument pragmatique : l'absence d'équivalent documentaire en anglais pour les études hispaniques telles qu'elles se pratiquent dans le département. Dans les limites de notre corpus, cet argument n'est contredit par aucun interviewé : aucun ne déclare disposer en anglais de ressources équivalentes pour sa spécialité, et il constitue, du point de vue des étudiants qui le formulent, une difficulté concrète que la seule promotion institutionnelle de l'anglais ne résout pas. Le second extrait relève d'une logique différente, d'ordre identitaire : le plurilinguisme y est revendiqué comme une donnée stable du répertoire personnel, qu'une décision institutionnelle ne saurait défaire. Le troisième extrait se situe à la jonction exacte de ces deux logiques : chez E6, l'usage d'étude maintenu (« je l'utilise depuis longtemps pour étudier », « comprendre beaucoup de références ») prolonge l'appartenance déclarée dans le premier passage, signe que registres pragmatique et identitaire ne s'excluent pas et peuvent coexister chez un même locuteur, sans que l'anglais soit rejeté pour autant.

Ces voix, illustrées ici par deux des huit répondants de Master 2, correspondent à ce que l'analyse qualitative nomme des cas déviants : des discours qui ne s'inscrivent pas dans la tendance majoritaire et méritent, à ce titre, une attention particulière. Leur faible effectif ne mesure pas leur intérêt analytique : ils esquissent un partage des rôles où le français, sans retrouver sa position antérieure, conserverait des fonctions spécifiques au sein d'un répertoire réorganisé, répartition qu'une enquête élargie permettrait de tester

et qui nourrit directement les propositions didactiques de la section 6.3.

Au terme de ce troisième thème, deux logiques d'attachement au français se laissent donc distinguer dans le matériau. La première est fonctionnelle : le français y vaut par ce qu'il permet : accéder aux références de la spécialité (E3), conduire ses recherches avec des ressources que l'on maîtrise (E5, cité en 5.1). La seconde est identitaire et sociolinguistique : le français y est décrit comme une composante acquise du répertoire, inscrite dans le parcours scolaire et les pratiques ordinaires, que l'apprentissage de l'anglais ne vient ni remplacer ni menacer (E6, premier extrait). Le second extrait de E6 montre au demeurant que les deux logiques peuvent coexister chez un même locuteur, l'attachement déclaré s'y doublant d'un usage d'étude maintenu. La distinction importe pour la suite : la logique fonctionnelle se négocie en termes de ressources et appelle des réponses d'ingénierie documentaire ; la logique identitaire relève du répertoire vécu et ne se laisse pas traiter par la simple substitution d'un module à un autre (6.3).

5.4. Un élargissement du propos au-delà de l'université

Un dernier motif, présent chez un seul interviewé, mérite mention à titre de piste.

E2 : « Ce n'est pas juste une question de cours. C'est l'Algérie qui regarde ailleurs. Le Golfe, la Turquie, les Anglo-Saxons... le français c'était une époque, voilà. »

Ce propos replace la réorganisation des modules dans une lecture géopolitique d'ensemble. Émanant d'une seule voix, il ne fonde aucune conclusion ; nous le signalons parce qu'il suggère que certains étudiants inscrivent spontanément la mesure dans une histoire qui la dépasse, piste que des entretiens ultérieurs permettraient d'explorer.

6. Discussion

6.1. Une recomposition stratifiée plutôt qu'une substitution

La confrontation des deux corpus, conduite selon le protocole décrit en 3.5, autorise une lecture d'ensemble (à l'échelle, rappelons-le, du seul département étudié). Les données ne décrivent pas le remplacement d'une langue par une autre : elles décrivent une redistribution des fonctions que les étudiants assignent aux langues de leur répertoire. L'anglais y est investi comme langue de projection professionnelle et de mobilité (tableau 4 ; extraits E1 et E4) ; le français y conserve des usages documentaires (l'accès aux références de l'hispanisme francophone) et une valeur que l'on peut dire patrimoniale, au sens où elle tient à l'histoire des répertoires individuels

(extraits E3 et E6) ; l'espagnol, objet même de la formation, demeure hors du champ de l'arbitrage étudié, le questionnaire ne portant que sur le couple français-anglais. La triangulation fait apparaître une convergence supplémentaire : la polarisation du questionnaire sur la projection vers l'anglais (quatorze répondants contre seize, tableau 5) trouve dans les entretiens sa traduction discursive, entre investissement assumé (5.2) et attachement résistant (5.3).

Cette lecture rejoint la synthèse du second volet thématique (Ait Moula et Ammouden, 2025b) : d'une université à l'autre, les enquêtes convergent vers une complémentarité fonctionnelle entre français et anglais plutôt que vers une substitution, et documentent le maintien du français en fonction de médiation là même où l'anglicisation est engagée. Nos données en fournissent une déclinaison supplémentaire, depuis un département de langues que la littérature avait peu couvert et qui échappe aux filières scientifiques et médicales sur lesquelles portent la plupart des enquêtes disponibles.

Cette lecture stratifiée est compatible avec l'hypothèse principale H0 et rejoint le vocabulaire des niches fonctionnelles emprunté à Calvet (2017), chaque langue occupant une fonction spécifique plutôt que d'évincer les autres. Elle nuance, à l'échelle de notre terrain, les lectures de la période en termes de remplacement progressif du français par l'anglais (Sehlaoui, 2025) : au niveau des représentations étudiantes du département observé, le mouvement s'apparente moins à une éviction qu'à une réallocation, ce qui converge avec le recours persistant au français relevé par les enquêtes algériennes récentes (Ait Moula et Ammouden, 2025a, 2025b ; Hammache, 2025). La prudence s'impose néanmoins dans les deux directions : nos données, déclaratives, recueillies à chaud et sur un seul site, ne permettent d'affirmer ni que cette recomposition est stable dans le temps, ni qu'elle s'observe dans d'autres départements. Une lecture longitudinale, après l'entrée en vigueur effective de la réorganisation en 2026-2027, dira si l'équilibre observé résiste à la disparition du module ou s'il ne constituait qu'un état transitoire.

Les échos internationaux, enfin, doivent être maniés avec la prudence annoncée en 2.4. Dafouz et Smit (2020) pour l'Espagne, Söderlundh (2013) pour la Suède, décrivent des configurations où l'anglais s'ajoute et redistribue les fonctions plutôt qu'il n'efface les langues en place, parallèle suggestif avec ce que nous observons. Mais ces travaux portent sur l'enseignement disciplinaire en anglais, dans des contextes institutionnels et politiques éloignés du nôtre ; nous les mobilisons comme contrastes heuristiques, pour situer notre terrain dans une famille de cas, non pour lui

conférer une validité qu'elle ne peut tirer que d'enquêtes algériennes élargies.

6.2. La lucidité étudiante et ses implications

Un second résultat traverse l'ensemble du matériau : les répondants identifient la dimension institutionnelle de l'orientation linguistique qui les concerne. Près de la moitié des répondants préférant l'anglais cochent la « pression institutionnelle » parmi leurs motivations, et les interviewés verbalisent la contrainte avec netteté (5.1). Ce constat, compatible avec H3, possède la portée théorique annoncée en 2.2 : il met en défaut, sur ce terrain, l'hypothèse d'une intériorisation tacite de la légitimité linguistique. Les étudiants rencontrés ne naturalisent pas le nouvel ordre linguistique ; ils le nomment, en évaluent les coûts et les bénéfices, et composent avec lui, attitude d'ensemble que nous avons proposé de désigner comme une adhésion négociée, plus proche de l'agentivité que la glottopolitique prête aux acteurs (Blanchet, 2012) que de la violence symbolique bourdieusienne, même si les deux logiques peuvent coexister chez un même sujet.

Ce résultat n'est pas sans implication pratique. Une politique linguistique qui s'appuierait sur la seule contrainte institutionnelle, sans travailler les représentations ni accompagner concrètement les acteurs, s'expose à produire une adhésion de surface : déclarée, mais faiblement convertie en compétences. La littérature internationale documente cet écart entre compétences déclarées et compétences observées dans les transitions conduites sans accompagnement suffisant (Macaro et al., 2018), et le débat turc sur la langue d'enseignement en offre une illustration de longue durée (Selvi, 2014). Les recherches algériennes récentes formulent le même avertissement depuis le versant enseignant : sans dispositifs ciblés, sans progressivité et sans soutien institutionnel, la qualité de la formation risque d'être compromise (Ould Ferroukh et Louni, 2025). Nos données, depuis le versant étudiant, y ajoutent un argument : des acteurs qui se savent contraints constituent, paradoxalement, un point d'appui pour une politique d'accompagnement : leur lucidité est une ressource, à condition d'être reconnue plutôt que traitée comme une résistance à réduire.

6.3. Implications didactiques

Les trois implications qui suivent découlent des résultats et sont formulées pour le contexte du département après 2025-2026, c'est-à-dire pour une situation où l'anglais est le seul module transversal de langue. Elles esquissent ce que pourrait être, à cette échelle, un plurilinguisme universitaire fonctionnel, entendu comme une organisation des enseignements dans laquelle chaque langue est mobilisée pour les usages académiques où elle rend effectivement service (documentation, publication,

mobilité, insertion professionnelle), plutôt qu'en vertu de sa seule position institutionnelle.

La première implication répond à l'argument documentaire formulé en entretien (E3) : une part importante des références de l'hispanisme reste publiée en français ou en espagnol. Si cet argument se confirmait à plus grande échelle, la disparition du module transversal de français créerait un besoin que rien ne comblerait spontanément. La réponse praticable, à cadre réglementaire constant, ne consiste pas à rétablir un module supprimé, mais à adosser la compétence de lecture en français aux enseignements disciplinaires d'espagnol : des séquences de lecture guidée de sources francophones au sein des séminaires de littérature et de civilisation, appuyées sur la méthodologie du français sur objectif universitaire (Mangiante et Parpette, 2011), qui fournit un cadre éprouvé pour cibler les compétences documentaires sans reconstituer un enseignement généraliste.

La deuxième implication concerne le module transversal restant. Plutôt que d'y dispenser un anglais généraliste, les résultats plaident pour un anglais sur objectifs documentaires et académiques, articulé aux besoins réels de la spécialité : recherche et lecture de sources de l'hispanisme anglophone, rédaction académique, préparation à la mobilité. Les dispositifs intégrés décrits dans la littérature, où plusieurs langues sont explicitement valorisées selon leurs usages (Doiz, Lasagabaster et Sierra, 2013), et le cadre de la compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore et Zarate, 2009) offrent des repères pour concevoir cette articulation : l'étudiant y apprend à mobiliser le français pour l'hispanisme francophone, l'anglais pour l'hispanisme anglophone, l'espagnol pour l'hispanisme hispanophone : non pas trois enseignements parallèles, mais une compétence documentaire trilingue travaillée là où elle sert.

La troisième implication, plus large, concerne la formation des enseignants. La lucidité étudiante décrite plus haut ne se convertira en engagement pédagogique que si les enseignants disposent des moyens de porter la transition, condition que la littérature internationale place au premier rang des facteurs de réussite (Macaro et al., 2018 ; Dafouz et Smit, 2020) et que les enquêtes algériennes récentes déclinent en recommandations précises : formations ciblées, ressources adaptées, progressivité (Ould Ferroukh et Louni, 2025). L'histoire des réformes linguistiques algériennes rappelle du reste que leur efficacité s'est souvent brisée sur le déficit d'accompagnement (Benrabah, 2013). À l'échelle du département, un point de départ réaliste consisterait en une formation continue destinée aux trois enseignants d'anglais, orientée vers l'anglais académique de spécialité, doublée d'un dispositif de collaboration avec les enseignants d'espagnol désireux

d'intégrer des ressources anglophones à leurs séminaires.

7. Portée des résultats et perspectives

Que permettent d'affirmer, en définitive, les données réunies ? Trois énoncés, dont le périmètre est chaque fois le département étudié et le moment de l'enquête : les préférences déclarées se distribuent selon un gradient croissant vers l'anglais du premier au dernier niveau du cursus ; les motivations instrumentales dominent les déclarations, la motivation politique restant marginale ; l'acceptation majoritaire de la suppression annoncée coexiste avec une inquiétude substantielle et s'accompagne, chez une partie des répondants, d'une reconnaissance explicite de la dimension institutionnelle du choix. Ce que les données ne permettent pas d'affirmer est tout aussi clair : ni généralisation à d'autres départements ou établissements, ni inférence des représentations vers les pratiques, ni stabilité temporelle des configurations décrites.

Les perspectives découlent de ces limites. Une extension de l'enquête à plusieurs départements de langues et à plusieurs universités permettrait d'éprouver la portée des tendances identifiées. Une étude longitudinale, prolongée après l'entrée en vigueur de la réorganisation (2027, puis 2028), distinguerait la réaction à chaud de la transformation durable des représentations ; l'observation des pratiques effectives (usages documentaires, langues des travaux) comblerait la limite déclarative du dispositif ; le croisement avec les points de vue enseignants et institutionnels, dans la ligne d'Ould Ferroukh et Louni (2025), restituerait la chaîne complète des acteurs, une comparaison avec d'autres contextes maghrébins en constituant l'horizon.

Conclusion

Conduite pendant la dernière année d'existence du module transversal de français au Département d'espagnol de l'Université de Tlemcen, l'enquête exploratoire restituée ici autorise, dans les limites qui ont été dites, quelques propositions. La transition linguistique ne s'y présente pas comme un basculement homogène : elle prend la forme d'une recomposition stratifiée, où l'anglais s'affirme comme langue de projection professionnelle, où le français conserve des usages documentaires et patrimoniaux, et où l'espagnol demeure, par construction, la langue de la spécialité. Cette recomposition ne procède ni d'une préférence spontanée qui aurait devancé la décision institutionnelle, ni d'une contrainte que les étudiants subiraient sans la voir : les répondants reconnaissent la dimension institutionnelle de leurs choix, en évaluent les termes et composent avec eux. Cette conscience, l'un des résultats les plus nets de l'enquête, invite à dépasser les récits qui

font des étudiants soit les demandeurs enthousiastes, soit les victimes passives de la transition.

Ce que dessinent conjointement les chiffres et les entretiens n'est donc pas le remplacement d'une langue par une autre, mais la redéfinition progressive d'un équilibre. D'un niveau d'études à l'autre, les fonctions se redistribuent, les valeurs attachées à chaque langue se déplacent, les usages se spécialisent : la recomposition est graduelle, dynamique et multidimensionnelle, et c'est ce qui la rend irréductible aux récits de substitution. Or cette redéfinition, aucune statistique ne la restitue aussi finement que les mots des étudiants eux-mêmes. Quand E2 raconte un choix qui n'en est pas un, quand E4 calcule ce que l'anglais lui ouvrira, quand E6 refuse qu'une langue apprise en efface une autre, chacun décrit de l'intérieur le travail de réagencement que les tableaux ne font qu'indiquer. Ces paroles constituent le cœur empirique de la recherche : la transition qu'elles racontent est vécue, argumentée, négociée, et c'est à ce titre qu'elles en offrent l'expression la plus juste, au niveau des positionnements déclarés qui est celui de cette étude.

L'enjeu didactique qui s'en dégage n'est ni de déplorer le recul du français ni de célébrer la montée de l'anglais, mais d'organiser, à l'échelle où les équipes pédagogiques peuvent agir, un plurilinguisme universitaire fonctionnel au sens défini plus haut. Les trois pistes esquissées en constituent des points d'entrée concrets, praticables à cadre réglementaire constant : adosser le français documentaire aux enseignements disciplinaires, orienter le module d'anglais vers les objectifs académiques de la spécialité, investir dans la formation des enseignants.

Ces pistes gagneraient à s'inscrire dans le cadre plus large que dessinent les contributions du dossier thématique : la définition d'un référentiel de compétences langagières propre au supérieur, susceptible d'orienter les objectifs de formation, et un accompagnement progressif et contextualisé plutôt que des dispositifs ponctuels dont l'hétérogénéité limite l'efficacité (Ait Moula et Ammouden, 2025b). Rapporté à notre terrain, cela signifie que le module transversal d'anglais du département gagnerait à être conçu non comme un cours de langue générale, mais comme un dispositif référencé sur les genres académiques que les étudiants hispanistes auront effectivement à pratiquer.

Au-delà du cas étudié, la question que cette enquête laisse ouverte concerne l'ensemble des formations en langues : dans un enseignement supérieur où l'anglais devient la principale langue de la communication scientifique internationale, à quelles conditions la promotion d'une langue peut-elle éviter de se muer en éviction passive des autres, et les choix linguistiques

institutionnels servir effectivement la diversité des projets étudiants ? Les enquêtes qui se multiplient depuis 2025 sur la transition algérienne commencent à instruire cette question ; la présente étude aura voulu y verser, depuis un terrain encore peu exploré, une pièce au dossier.

Références bibliographiques

- Ait Moula, Z. et Ammouden, M. (2025a). L'anglais et le français comme langues d'enseignement et de recherche à l'université. *Action Didactique*, 8(1), 9-22.
- Ait Moula, Z. et Ammouden, M. (2025b). Les langues d'enseignement au supérieur algérien : perceptions, pratiques et besoins. *Action Didactique*, 8(2), 8-22.
- Belmihoub, K. (2018). English in a multilingual Algeria. *World Englishes*, 37(2), 207-227. <https://doi.org/10.1111/weng.12294>
- Benmahammed, F. (2025). Transition linguistique du français à l'anglais à l'université algérienne : enjeux, défis et perspectives. *Action Didactique*, 8(1), 187-207.
- Benrabah, M. (2013). *Language conflict in Algeria: From colonialism to post-independence*. Multilingual Matters.
- Benrabah, M. (2014). Competition between four « world » languages in Algeria. *Journal of World Languages*, 1(1), 38-59. <https://doi.org/10.1080/21698252.2014.893676>
- Bergamaschi, A. (2011). Attitudes et représentations sociales : les adolescents français et italiens face à la diversité. *Revue européenne des sciences sociales*, 49(2), 93-122. <https://doi.org/10.4000/ress.996>
- Blanchet, P. (2012). *La linguistique de terrain : méthode et théorie*. Presses Universitaires de Rennes.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Plon.
- Calvet, L.-J. (2017). *La sociolinguistique* (9e éd.). Presses Universitaires de France.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Conseil de l'Europe.
- Chachou, I. (2013). *La situation sociolinguistique de l'Algérie : pratiques plurilingues et variétés à l'œuvre*. L'Harmattan.
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et*

- pluriculturelle* (éd. rév.). Conseil de l'Europe.
- Dafouz, E. et Smit, U. (2020). *ROAD-MAPPING English Medium Education in the Internationalised University*. Palgrave Macmillan.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-23463-8>
- Doiz, A., Lasagabaster, D. et Sierra, J. M. (dir.). (2013). *English-medium instruction at universities: Global challenges*. Multilingual Matters.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Guespin, L. et Marcellesi, J.-B. (1986). Pour la glottopolitique. *Langages*, 83, 5-34. <https://doi.org/10.3406/lgge.1986.2493>
- Hammache, S. (2025). Transition linguistique dans l'enseignement supérieur algérien : perceptions et attitudes des étudiants face à l'adoption de l'anglais. *Action Didactique*, 8(2), 165-184.
- Hultgren, A. K. (2014). Whose parallellingualism? Overt and covert ideologies in Danish university language policies. *Multilingua*, 33(1-2), 61-87.
<https://doi.org/10.1515/multi-2014-0004>
- Jodelet, D. (dir.). (1989). *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France.
- Lasagabaster, D. (2006). Les attitudes linguistiques : un état des lieux. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 144(4), 393-406.
<https://doi.org/10.3917/ela.144.0393>
- Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J. et Dearden, J. (2018). A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*, 51(1), 36-76. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000350>
- Mangiante, J.-M. et Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Didier.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public* (2e éd.). Presses Universitaires de France.
- Ould Ferroukh, K. et Louni, M. (2025). Anglais et enseignement supérieur : perceptions des enseignants et stratégies pour une transition linguistique inclusive et durable. *Action Didactique*, 8(1), 44-68.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Armand Colin.
- Sehlaoui, F. Z. (2025). Transition linguistique dans l'enseignement supérieur en Algérie : analyse de l'impact et des implications du remplacement progressif du français par l'anglais. *Paradigmes*, 8(1), 13-28.

- Selvi, A. F. (2014). The medium-of-instruction debate in Turkey: Oscillating between national ideas and bilingual ideals. *Current Issues in Language Planning*, 15(2), 133-152. <https://doi.org/10.1080/14664208.2014.898357>
- Söderlundh, H. (2013). Applying transnational strategies locally: English as a medium of instruction in Swedish higher education. *Nordic Journal of English Studies*, 12(1), 113-132. <https://doi.org/10.35360/njes.278>
- Taleb Ibrahim, K. (1997). *Les Algériens et leur(s) langue(s) : éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*. Éditions El Hikma.

Annexe A. Structure du questionnaire et items analysés

Structure générale. Le questionnaire comprend vingt-deux items répartis en quatre rubriques : (A) profil sociodémographique (niveau d'études, genre) ; (B) pratiques linguistiques déclarées ; (C) perception du module de français et de sa suppression annoncée ; (D) motivations associées au choix de l'anglais. Sont reproduits ci-dessous les items dont les résultats sont analysés dans l'article ; l'instrument complet peut être communiqué sur demande adressée à l'auteur.

Item de préférence (rubrique D). « Si vous aviez le choix entre un module supplémentaire de français et un module d'anglais, lequel choisiriez-vous ? » (réponses proposées : le français / l'anglais / indécis, avec commentaire libre).

Item de motivations (rubrique D ; choix multiples ; posé aux répondants préférant l'anglais). « Pour quelles raisons préférez-vous l'anglais ? » : employabilité et marché du travail ; accès à la documentation scientifique ; mobilité internationale et études à l'étranger ; pression institutionnelle ; Internet et culture numérique ; souhait de réduire la place du français.

Items de perception (rubrique C ; échelle de Likert à quatre degrés : tout à fait d'accord / plutôt d'accord / plutôt en désaccord / tout à fait en désaccord). « Le retrait du français était inévitable » ; « La suppression du module m'inquiète » ; « L'anglais correspond mieux à mes projets ».

Annexe B. Guide d'entretien : thèmes

Les entretiens semi-directifs, d'une durée moyenne de quarante minutes, ont suivi un guide organisé en six thèmes : (1) parcours personnel avec les langues ; (2) expérience du module de français, avant et après l'annonce de sa dernière année ; (3) projets professionnels et linguistiques ; (4) perception actuelle du français ; (5) perception actuelle de l'anglais ; (6) identité linguistique. L'ordre des thèmes était adapté au fil de chaque entretien ; les relances visaient l'explicitation des positionnements sans suggérer de réponse.

AUTEUR

BENMEDJAHED Gallal Sidi Mohamed est Maître de conférences B à l'Université Abou Bekr Belkaid de Tlemcen (Algérie) et membre du laboratoire de recherche « Coutumes et formes d'expression populaire en Algérie ». Docteur en didactique du français langue étrangère (FLE), ses travaux portent principalement sur la didactique des langues étrangères, l'intégration des technologies numériques dans l'enseignement/apprentissage des langues et les approches pédagogiques innovantes. Il est auteur de plusieurs publications scientifiques dans ces domaines et poursuit ses activités d'enseignement et de recherche à l'Université de Tlemcen. Courriel : djallel2012psy@yahoo.fr.