

Kamel OULD FERROUKH*, kamel.ouldferroukh@univ-soukahras.dz

Université de Souk-Ahras

Makhlouf LOUNI, m.louni@univ-soukahras.dz

Université de Souk-Ahras

Anglais et enseignement supérieur : perceptions des enseignants et stratégies pour une transition linguistique inclusive et durable

Article reçu le : 02.04.2025 / Accepté le : 16.07.2025 / Publié le : 31.08.2025

Résumé

Cette étude examine les perceptions des enseignants concernant l'intégration de l'anglais comme langue d'enseignement dans les universités algériennes. Elle vise à cerner les principaux défis et opportunités tout en évaluant la préparation des enseignants et des institutions à cette transition. S'appuyant sur une méthodologie mixte, un questionnaire a été diffusé en ligne via Google Forms auprès de 600 enseignants issus des trois conférences régionales (Est, Centre et Ouest). L'analyse combine des statistiques descriptives et une analyse thématique de contenu des réponses aux questions ouvertes pour dégager des tendances et identifier les préoccupations majeures. Les résultats révèlent une réalité complexe nécessitant un diagnostic linguistique préalable et une politique d'aménagement linguistique claire et progressive, tenant compte du temps, du suivi administratif et des moyens financiers.

Mots clés : anglais langue d'enseignement, aménagement linguistique, perceptions des enseignants, anglais sur objectifs spécifiques

English and higher education: Teachers' perceptions and strategies for an inclusive and sustainable linguistic transition

Abstract

This study explores teachers' perceptions regarding the integration of English as a medium of instruction in Algerian universities. It aims to identify key challenges and opportunities while assessing the readiness of both teachers and institutions for this transition. Based on a mixed-method approach, an online questionnaire was distributed via Google Forms to 600 teachers from the three regional university conferences (East, Center, and West). The analysis combines descriptive statistics with thematic content analysis of open-ended responses to uncover trends and major concerns. Findings reveal a complex reality requiring a prior linguistic diagnosis and a clear, progressive language planning policy, considering time, administrative support, and financial resources.

Keywords: English as a medium of instruction, language planning, teachers' perceptions, English for Specific Purposes

Pour citer cet article :

OULD FERROUKH Kamel et LOUNI Makhlouf (2025). Anglais et enseignement supérieur : perceptions des enseignants et stratégies pour une transition linguistique inclusive et durable. *Action Didactique*, [En ligne], 8 (1), 44-68. Url. Adresse URL de l'article à ajouter.

Pour citer le numéro :

AIT MOULA Zakia et AMMOUDEN M'hand (dir.). (2025). *L'anglais et le français comme langues d'enseignement et de recherche à l'université*. *Action Didactique*, 8 (1) [En ligne], URL. <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>

* 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

Dans le cadre d'une dynamique mondiale où l'anglais joue un rôle prépondérant en tant que langue scientifique, académique et professionnelle et, comme c'est le cas dans de nombreux pays qui ont adopté des stratégies de planification linguistique pour intégrer l'anglais dans leurs universités, l'Algérie, à travers le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, a initié une réforme qui a pour objectif de renforcer l'utilisation de la langue anglaise comme langue d'enseignement et de la recherche scientifique. Sachant que cette réforme constitue un processus complexe qui nécessite une planification rigoureuse qui repose sur des études scientifiques et des modèles d'aménagement linguistiques éprouvés, notre présente recherche essaye d'apporter des éléments de réponse qui pourraient contribuer à la mise en place d'une transition linguistique efficace dans le milieu universitaire. Face au dispositif mis en place pour cette transition linguistique, à travers une enquête que nous avons menée sur le terrain auprès des enseignants universitaires, acteurs clés de sa mise en œuvre, nous essayons de répondre aux questions suivantes : quelles sont les perceptions des enseignants face à l'introduction de l'anglais dans l'enseignement supérieur ? Quelles conditions doivent être réunies pour permettre une introduction efficace et durable de l'anglais dans l'enseignement supérieur ?

1. Cadrage théorique et concepts clés

L'introduction de l'anglais dans l'enseignement supérieur, en particulier dans des contextes sociolinguistiques multilingues comme celui de l'Algérie, ne peut être envisagée uniquement comme une décision administrative. Cette transition linguistique soulève des interrogations à la fois pédagogiques, sociales et politiques. Souvent perçue comme une réponse à la mondialisation de la science, aux exigences du marché du travail ou aux dynamiques géopolitiques, elle implique des représentations, des croyances, des résistances, mais aussi des stratégies de mise en œuvre progressives et concertées. Pour comprendre ces enjeux, nous mobilisons un cadre théorique pluridimensionnel, ancré dans les travaux fondateurs de la planification linguistique, de l'aménagement linguistique, et des politiques linguistiques éducatives. Les apports d'auteurs comme Haugen (1966), Spolsky (2007), Corbeil (1978), Phillipson (1992) et Hornberger (2002) constituent une grille de lecture qui permettent de comprendre que la mise en place d'une politique linguistique, notamment dans le champ éducatif de manière générale, ne peut réussir sans tenir compte des représentations sociales, du consensus politique, et des dynamiques de terrain.

1.1. La planification linguistique

Einar Haugen (1959) a été le premier à proposer le concept de planification linguistique, qui englobe l'ensemble des mesures prises pour structurer et adapter une langue en fonction d'objectifs précis. Selon Calvet (2021, p.276), cette notion a été formalisée sous l'appellation *language planning*, que l'on traduit en français par planification linguistique ou, dans le contexte québécois, par aménagement linguistique. La mise en œuvre de la planification linguistique repose sur l'application concrète des politiques linguistiques, nécessitant l'intervention d'une instance habilitée à en assurer l'exécution sur un cadre géographique donné.

1.2. L'aménagement linguistique : une conception inclusive et durable

Grâce aux travaux de Corbeil (1980, 1986), le concept d'aménagement linguistique est né au Québec dans les années 1970 par opposition au concept de planification linguistique qui suggère un type d'intervention imposée par l'Etat sans concertation ou participation de la population québécoise. Comme l'explique (Hamel, 2010, p.2), les deux concepts planification et aménagement « renvoient au même noyau conceptuel, mais se distinguent dans leur connotation (dirigisme par rapport à participation) ». En effet, Corbeil (1980, p. 9) explique qu'il s'agit d'un effort conscient de la part de l'état pour une transition linguistique inclusive et durable, loin de toute connotation péjorative, permettant ainsi le développement spontané d'une langue ou les dynamiques naturelles entre plusieurs langues. Cette approche nécessite l'adhésion de la société afin d'optimiser l'usage d'une ressource commune, la ou les langues, en adéquation avec les besoins et les intérêts nationaux.

Dans cette perspective, Daoust et Maurais (1987, p.2) soulignent que ce concept est fondé sur un consensus social autour d'un projet linguistique commun.

1.3. La politique linguistique

Calvet (2021, p.276) conçoit la politique linguistique comme l'élaboration réfléchie de choix stratégiques déterminant les interactions entre les langues et les dynamiques sociétales. Elle se manifeste à travers des cadres juridiques, des directives officielles et des initiatives institutionnelles conçues pour influencer le statut, la diffusion et l'apprentissage des langues. Se référant à Boyer (2010, p.67), la politique linguistique ne se limite pas à une gestion neutre des langues, elle est souvent façonnée par des enjeux

sociaux, politiques et culturels en vue de résoudre ou prévenir des conflits linguistiques.

1.4. Les conditions d'une transition linguistique inclusive et durable

1.4.1. Planification de corpus et planification de statut : la planification linguistique structurée comme levier pour une transition linguistique maîtrisée

Dans *Language planning in Modern Norway* (1966), Haugen, s'inspirant des travaux de Heinz Klaus, établit pour la première fois une distinction entre la planification du corpus et celle du statut. Comme l'explique Calvet (2021, p.276), la planification du corpus concerne les aspects formels de la langue, tels que l'écriture, la création lexicale et la standardisation, tandis que la planification du statut se rapporte à ses fonctions et à ses interactions avec d'autres langues.

Selon les acceptions apportées par Calvet (2021), Heinz Kloss (1969) et Haugen (1966), nous pouvons souligner que la planification linguistique est un processus structuré qui articule ces deux types de planification qui sont indissociables et solidaires.

La planification de corpus, qui porte sur la structure interne de la langue, passe par trois phases essentielles : -La définition d'un standard linguistique pour l'enseignement (le choix des variétés) - Le développement des ressources pédagogiques adaptées (par exemple l'élaboration de manuels adaptés) -Assurer l'accessibilité des ressources dans la langue cible.

La Planification du statut et des fonctions de la langue, comme le précise Boyer (2010, p.68), porte sur son ancrage territorial et sa position par rapport aux autres langues en usage au sein d'une même communauté. Cette dynamique peut prendre différentes formes, allant de la complémentarité à la concurrence, voire à des rapports de domination.

Comme exemple, il peut être question de définir le rôle de la langue dans le système éducatif (langue d'enseignement, matière enseignée, ou langue de communication), de déterminer son degré d'intégration (introduction en immersion, en alternance avec la langue dominante, etc.) ou aussi d'assurer une reconnaissance légale et institutionnelle (politique éducative favorable).

1.4.2. La planification de l'acquisition comme élément clé de l'aménagement linguistique réussi

Dans son article intitulé « Towards a Theory of Language Policy », Spolsky (2007) présente la politique linguistique en tant que pratiques, croyances et gestion. Les pratiques correspondent à l'usage réel de la langue dans la société (à la maison, à l'école, au travail). Les croyances renvoient aux attitudes et aux représentations constituées autour de la langue qui influencent son adoption ou son rejet. La gestion linguistique constitue la troisième composante que Spolsky (2007, p.4) attribue à la planification linguistique. Il s'agit d'un effort explicite, d'actions et de décisions concrètes pour modifier les pratiques et les croyances en vue de réguler et d'influencer l'usage des langues.

Spolsky (2007, p.6) souligne que l'école joue un rôle majeur dans la gestion linguistique, et la réussite de l'introduction d'une langue passe par la prise en compte des représentations des apprenants, des enseignants et des parents. Il ne suffit pas d'introduire une langue de manière administrative. Il faut mener une analyse préalable des représentations des différents acteurs (les enseignants, les apprenants et les parents) et élaborer des programmes et des ressources adaptés pour modifier ces croyances. Il insiste aussi sur la nécessité d'une évaluation continue et régulière du processus. « La politique linguistique éducative est souvent plus influencée par des positions idéologiques que par des considérations pédagogiques. Il est donc crucial de mesurer l'efficacité des changements en fonction des résultats réels. » (Spolsky, 2007, p.11).

Dans un contexte où l'enseignement supérieur algérien s'ouvre de plus en plus à l'anglais comme langue d'enseignement, notamment dans les filières scientifiques, il devient essentiel de comprendre comment les enseignants, en tant qu'acteurs, perçoivent cette transition linguistique.

1.4.3. Les principes d'une transition linguistique planifiée

En rapport avec l'introduction de l'anglais comme langue d'enseignement dans le système universitaire algérien, nous trouvons qu'il est très utile d'évoquer deux types de bilinguismes développés par J. Claude Corbeil (1973)¹, le bilinguisme fonctionnel et le bilinguisme de langue spécialisée. Le premier se manifeste lorsqu'une langue étrangère est maîtrisée en lien avec des usages précis, déterminés par un projet sociétal collectif. Le second type se caractérise, comme l'explique Corbeil (1973), par :

¹ Il s'agit d'un article mis en ligne sans pagination consultable sur le lien suivant <https://corbeil.recherche.usherbrooke.ca/document-corbeil-1973-b>

1. Une structure syntaxique qui s'enrichit de transformations propres aux langages techniques ;
2. Un lexique spécifique, élément central de ce type de bilinguisme.

Des concepts développés dans l'objectif d'implanter l'usage de la langue française comme langue de travail, ce qui montre que tirer parti de l'expérience québécoise dans ce domaine sera d'une grande importance pour l'implantation de l'anglais comme langue d'enseignement et de recherche au sein des universités algériennes. Pour implanter le français comme langue de travail, il a fallu suivre toute une stratégie rigoureuse. A partir de l'expérience québécoise en matière de changement linguistique planifié, Corbeil (1978) propose un modèle théorique applicable à d'autres contextes et précise que l'aménagement linguistique repose sur trois principes :

- Une analyse rigoureuse de la situation linguistique de départ avec une enquête détaillée.
- La définition claire des objectifs linguistiques accompagnée d'un consensus social et politique.
- Une mise en œuvre progressive et contrôlée, tenant compte du temps, du suivi administratif et des moyens financiers.

1.4.4. L'implication de tous les acteurs en vue d'une acceptabilité sociale

Hamel, R. E. (2010, p.3), citant Hornberger (1997), évoque une démarche ascendante (bottom up) développée par Hornberger (1997), par opposition à une politique descendante (top down). Pour une acceptabilité sociale et pour éviter toute forme de résistance pouvant être générée par le dirigisme, Hamel, R. E. (2010, p. 3) insiste sur la nécessité d'un processus favorisant la décentralisation des activités politiques de planification et de prise de décision. Cette décentralisation permet d'impliquer activement les acteurs locaux, les communautés linguistiques, les établissements scolaires et les organisations non gouvernementales qui interviennent dans les politiques linguistiques.

Une transition linguistique inclusive et durable devrait reposer sur au moins quatre principes clés. Elle repose sur une planification linguistique articulée autour du corpus (standardisation et ressources pédagogiques) et du statut (fonctions sociales et institutionnelles de la langue). Elle intègre également la planification de l'acquisition, en tenant compte des représentations et pratiques des acteurs éducatifs. Inspirée des principes d'une politique linguistique planifiée, elle suppose un diagnostic préalable, des objectifs

clairs et une mise en œuvre graduelle. Enfin, elle nécessite la participation active de tous les acteurs pour assurer son acceptabilité sociale et son ancrage durable dans le système éducatif.

Dans le contexte algérien, où l'introduction de l'anglais dans l'enseignement supérieur constitue une orientation stratégique récente, ces principes pourraient se traduire par plusieurs actions concrètes : d'abord, la mise en place d'un cadre national de référence pour l'enseignement de l'anglais, précisant les objectifs linguistiques à chaque niveau de formation. Ensuite, le développement progressif de ressources pédagogiques adaptées aux filières concernées, accompagnées de programmes de formation des enseignants. Puis, la définition d'une stratégie d'intégration progressive de l'anglais dans les cursus en fonction des disciplines et éventuellement des régions. Et enfin, l'organisation de consultations et de concertations avec les acteurs du terrain pour garantir l'adhésion et la réussite de cette transition.

1.5. Prévenir les risques d'un impérialisme linguistique dans le processus de transition

Selon Hamel (2010, p.10), l'anglais s'est imposé à une échelle mondiale avec une expansion inédite tout au long du XXe siècle, devançant des langues autrefois prédominantes comme le français et l'espagnol (Crystal, 1997 ; Graddol, 2006). Hamel (2010), citant plusieurs auteurs, explique que cette hégémonie repose sur trois dynamiques majeures :

- 1- les relations internationales ;
- 2- le monde des affaires ;
- 3- la domination du champ scientifique.

Phillipson (1992) souligne que la diffusion de l'anglais en tant que langue mondiale ne relève pas d'un processus neutre, mais s'inscrit dans une dynamique de suprématie. Cette suprématie, Phillipson (1992, p.2) la qualifie d'impérialisme linguistique qu'il définit comme une expansion du pouvoir à travers la langue, intégrée dans un système global où elle interagit avec divers domaines tels que la culture, l'éducation, les médias, la communication, l'économie, la politique et même les activités militaires. L'auteur identifie trois mécanismes clés de cette domination (Phillipson, 1992, p.2) :

-Structural : « Plus de ressources matérielles et d'infrastructures sont accordées à la langue dominante qu'aux autres »

-Idéologique : « Les croyances et attitudes valorisent la langue dominante, stigmatisent les autres et justifient cette hiérarchie linguistique »

-Hégémonique : « La domination est hégémonique, elle est intériorisée comme étant normale ».

Il met en garde contre cette domination qui conduit à des pertes progressives des langues locales, comme ce fut le cas de Singapour, où plus de la moitié de la population utilise désormais l'anglais comme langue première à la maison. Phillipson (1992, p.2) ajoute que « lorsque l'apprentissage d'une langue impériale se fait au détriment d'autres langues, ces politiques éducatives deviennent soustractives ».

2. Paysage sociolinguistique algérien : complexe et multiforme

Plusieurs auteurs algériens ont mis en avant la complexité du paysage sociolinguistique des pays du Maghreb (Algérie, Maroc, Tunisie) en particulier en Algérie : Taleb Ibrahim, K. (2004) parle de coexistence et de concurrence des langues en Algérie. Chachou, I. (2013) met l'accent sur l'influence de l'environnement idéologique sur le paysage sociolinguistique. Aït Moula, Z., & Ammouden, M. (2019, p.20) soulignent la coexistence de plusieurs langues. Les travaux de ces auteurs - et d'autres - convergent sur plusieurs éléments caractérisant la situation sociolinguistique en Algérie : l'arabe dialectal (derja ou arabe algérien) constitue la langue maternelle d'une grande partie de la population. Le tamazight (ou berbère), reconnu comme langue nationale et officielle, est également la langue maternelle d'un nombre significatif de citoyens. À ces deux langues maternelles s'ajoutent l'arabe classique (ou arabe standard, fusha) et le français. Si l'arabe classique bénéficie d'un statut politique privilégié en tant que langue nationale et officielle, le français, bien qu'étant une langue étrangère, reste largement utilisé dans de nombreux domaines de la vie publique. L'analyse avancée par Aït Moula, Z., & Ammouden, M. (2019, p.20) met en lumière l'écart entre les politiques linguistiques rigides et les pratiques réelles des locuteurs, qui sont plurielles et dynamiques. Ce plurilinguisme résistant à l'homogénéisation a donné lieu à une configuration sociolangagière kaléidoscopique et singulière. En rapport avec les situations de l'enseignement/apprentissage universitaire, Aït Moula, Z., & Ammouden, M. (2019, p.25) soutiennent que cela « conduit enfin à confirmer que les approches universalistes monolingues ne peuvent guère être rentables dans tous les contextes et que le recours à une sociodidactique du plurilinguisme est nécessaire dans certains contextes ».

Cette observation prend tout son sens face à la situation linguistique complexe que connaît actuellement l'université algérienne dans le cadre de la

transition linguistique actuelle. Ainsi, prendre en compte le plurilinguisme dans les pratiques pédagogiques implique d'adapter les contenus d'enseignement aux réalités langagières des étudiants, en intégrant par exemple l'arabe dialectal ou le tamazight comme langues de médiation. Il s'agit également de valoriser les compétences langagières préexistantes des apprenants en les considérant comme des ressources didactiques plutôt que comme des obstacles potentiels. Enfin, une pédagogie contrastive, fondée sur l'établissement de ponts entre les langues de scolarisation et celles déjà maîtrisées par les étudiants, contribue à renforcer la compréhension et l'appropriation des savoirs.

3.Méthodologie et critères d'analyse

3.1. Objectifs de recherche : Cette étude poursuit trois objectifs principaux :

- 1- Analyser les perceptions des enseignants universitaires face à la transition vers l'anglais comme langue d'enseignement ;
- 2- Identifier les principaux défis et opportunités liés à cette transition linguistique ;
- 3- Evaluer l'état de préparation des enseignants et des institutions universitaires à cette réforme.

3.2. Approche de recherche :

Notre étude adopte une approche mixte, combinant :

- une analyse quantitative : basée sur des statistiques descriptives pour dégager les tendances générales.
- une analyse qualitative : centrée sur l'exploitation des réponses ouvertes afin d'identifier les thématiques émergentes.

3.3. Outils de collecte de données : Les données ont été recueillies à travers un questionnaire conçu à partir des principes fondamentaux d'une stratégie efficace d'aménagement linguistique. Ce questionnaire s'appuie sur quatre dimensions majeures identifiées dans la littérature que nous avons déjà développée précédemment :

- Le rôle et la place de l'anglais dans l'enseignement supérieur (planification du statut) ;

- Les compétences et besoins en formation des enseignants et des étudiants (planification de l'acquisition) ;
- Les ressources et supports pédagogiques disponibles (planification de corpus) ;
- L'étude de l'idéologie linguistique et du degré d'acceptabilité sociale.

3.4. Population cible

Notre population cible est constituée essentiellement de 600 enseignants universitaires auxquels nous avons administré un questionnaire via Google Forms. Ces derniers sont répartis entre neuf universités algériennes relevant des trois conférences régionales (Est, Ouest et Centre). Grâce à cette diversité géographique, notre échantillon acquiert une certaine représentativité, malgré les limites inhérentes à l'accessibilité des contacts. Nous avons reçu 141 réponses, soit un taux de 23,5%.

Sur le plan de l'enseignement dispensé, la majorité des répondants interviennent aux niveaux Licence (75,7 %) et Master (61,2%), tandis que ceux dispensant des cours au niveau du doctorat (9,3%) ou à l'ensemble des niveaux (15,7%) sont moins représentés. Cette distribution illustre une forte implication des enseignants du premier et du deuxième cycle universitaire dans notre enquête.

En ce qui concerne les domaines, l'échantillon est largement dominé par les enseignants issus des Sciences et Technologies (60,7%), suivis par ceux des Mathématiques et Informatique (15%), des Sciences de la Matière (12,9%) et des Sciences de la Nature et de la Vie (15%). Les autres domaines restent minoritaires, tels que les Sciences de la Terre et de l'Univers (2,1%) et l'Architecture, Urbanisme et Métiers de la Ville (2,1%), témoignant ainsi d'une nette primauté des sciences exactes et appliquées dans notre échantillon.

L'expérience professionnelle des répondants constitue un élément important de notre échantillon. En effet, près de 74,5% des enseignants interrogés affichent une ancienneté supérieure à 10 ans, avec une répartition de 46,8% ayant entre 10 et 20 ans d'expérience et 27,7% totalisant plus de 20 ans de carrière. En revanche, les enseignants en début de parcours, ayant moins de 5 ans d'ancienneté (9,2%) ou entre 5 et 10 ans (16,3%) représentent une minorité. Cette répartition suggère que les perceptions recueillies émanent majoritairement d'un corps professoral expérimenté.

4. Résultats et analyse

Pour répondre à nos questions centrales de départ, notre questionnaire se compose de six sections, réparties comme suit :

- Représentations générales de la réforme
- Impact sur l'enseignement et l'apprentissage
- Compétences linguistiques et formation des enseignants
- Réception et adaptation des étudiants
- Impacts institutionnels et socio-professionnels
- Perspectives et recommandations.

4.1. Représentations générales de la réforme : entre adhésion et prudence

Trois questions sont abordées dans cette section, comme le montrent le tableau 1 et le graphe 1.

Tableau 01 : entre adhésion et prudence

Pensez-vous que la transition du français vers l'anglais comme langue d'enseignement est une décision :	
Très positive	30%
Plutôt positive	36,4%
Neutre	17,1%
Plutôt négative	12,1%
Très négatives	4,3%
Pensez-vous que cette transition représente une :	
Opportunité pour l'enseignement supérieur	26,4%
Contraintes et difficultés	17,9%
À la fois une opportunité et un défi	55%

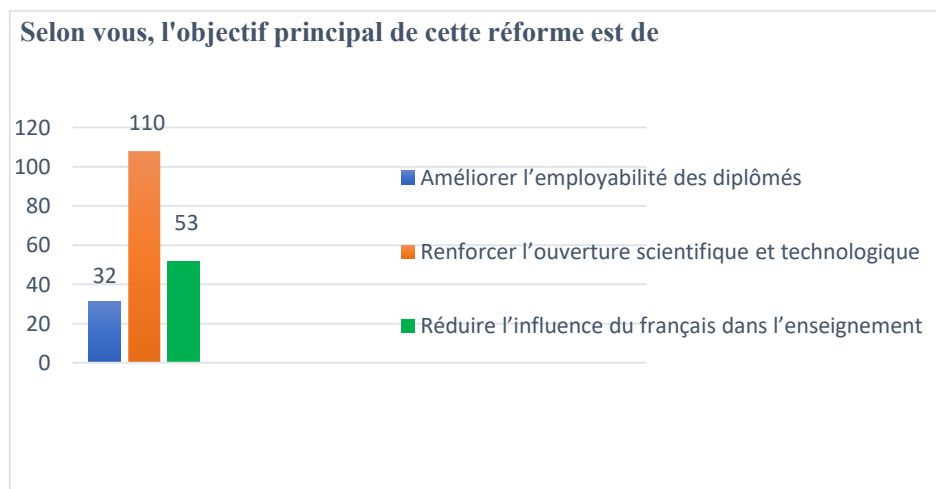
D'après les résultats rapportés dans le tableau 01, nous pouvons constater que la transition du français vers l'anglais comme langue d'enseignement est perçue positivement par la majorité des enseignants (66,4%), bien que cette adhésion reste nuancée. Cependant, 16,4% expriment une attitude négative, et 17,1% restent neutres révélant ainsi des réserves qui sont probablement liés aux défis de la mise en œuvre d'un dispositif efficace.

La réforme est perçue par 55% des enseignants comme étant une opportunité, associée à des contraintes et des défis, ce qui traduit une vision réaliste du changement. 26,4% des enseignants y voient une pure opportunité, tandis que 17,9% la considèrent comme une contrainte. Cette distribution souligne une perception partagée « la réforme peut réussir, mais

elle exige des ressources et un accompagnement adapté », une perception qui se concrétise au fil des sections abordées ci-dessous.

Concernant leurs perceptions vis-à-vis des objectifs de la réforme, comme il est indiqué dans le graphe 01, renforcer l'ouverture scientifique et technologique', reste l'objectif dominant avec un pourcentage de 78,6%, éclipsant largement d'autres motivations comme l'amélioration de l'employabilité des diplômés avec 22,9%. 37,9% y voient une tentative de réduire l'influence de la langue française, ce qui constitue, à notre avis, une lecture partielle et réductrice de la réforme sous l'angle linguistique et politique.

Graphique 01 : Objectifs de la réforme



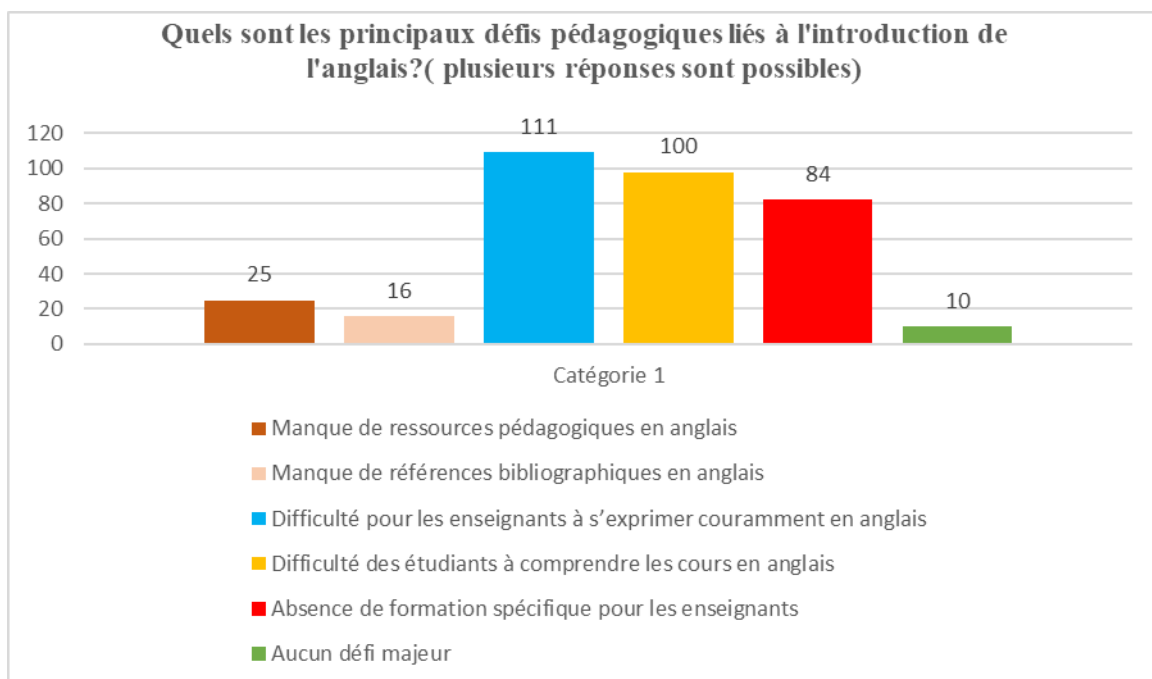
4.2. Impact sur l'enseignement et l'apprentissage : Profonde incertitude

En réponse aux deux questions portant sur l'impact de l'introduction de l'anglais comme langue d'enseignement (tableau 2), nous y remarquons une division nette, 36,7% pensent que l'anglais facilitera l'apprentissage, tandis qu'un pourcentage identique (36,7%) présume qu'il le compliquera. 26,6% pensent que cela n'aura aucun impact. Ces résultats très équilibrés laissent supposer une incertitude profonde au sein de notre public cible. Une première moitié perçoit cette transition comme étant une opportunité d'ouverture scientifique, tandis que la deuxième, la considère comme un frein et un obstacle freinant la compréhension des contenus disciplinaires. De plus, 40% d'enseignants qui déclarent ne disposer que partiellement de supports pédagogiques, et 20% qui n'ont aucun support adapté, nous pouvons estimer qu'il existe un risque important de dégradation de la qualité de l'enseignement.

Tableau 02 : Impact de la transition sur l'enseignement et l'apprentissage

Pensez-vous que l'anglais facilitera ou compliquera l'apprentissage des étudiants ?	
Facilitera l'apprentissage	36,7%
Compliquera l'apprentissage	36,7%
Aucun impact	26,6%
Disposez-vous de supports pédagogiques adaptés en anglais pour votre discipline ?	
Oui, entièrement	40%
Partiellement	40%
Non	20%

Les résultats affichés dans le graphe 2 permettent de constater que les principaux défis identifiés mettent en lumière la difficulté linguistique, autant pour les enseignants (79,3%) que pour les étudiants (71,4%). Les enseignants, qui éprouvent des difficultés à s'exprimer couramment en anglais, et les étudiants, qui rencontrent des difficultés à comprendre les cours en anglais, confirment un risque de rupture dans la compréhension et l'engagement des étudiants. A cela s'ajoutent : - l'absence de formation spécifique pour les enseignants (60%), - Le manque de ressources pédagogiques en anglais (18,6%), -Le manque de références bibliographiques en anglais (11,4%). Seuls 7,1% estiment qu'il n'y a aucun défi majeur.

Graphe O2 : principaux défis pédagogiques liés à la transition

4.3. Compétences linguistiques et formation des enseignants : une ouverture conditionnée par une prise de consciences des limites

Tableau 3 : Potentiels besoins en formation

Vous sentez-vous prêt(e) à enseigner en anglais ?	
Oui, sans difficulté	15,8%
Oui, mais avec quelques difficultés	45,3%
Non, j'ai besoin d'une formation préalable	16,5%
Non, je préfère enseigner en français	22,3%
Quels sont vos principaux besoins en formation pour enseigner en anglais ? (Plusieurs réponses possibles)	
Amélioration de la maîtrise de l'anglais académique et technique	73,9%
Formation sur les techniques pédagogiques en anglais	49,3%
Accès à des ressources pédagogiques adaptées	27,5%
Aucun besoin particulier	11,6%

Dans cette section, deux questions sont posées aux enseignants concernant leurs besoins éventuels en formation pour enseigner en anglais et leur degré d'adhésion à cette transition linguistique (tableau 3). Les résultats dévoilent que 38,8% se sentent insuffisamment préparés, avec 22,3% préférant enseigner en français et 16,5% estimant avoir besoin d'une formation préalable. 45,3% déclarent être prêts à enseigner en anglais, mais avec quelques difficultés, cela montre une ouverture à la transition, mais avec une conscience des limites personnelles. Seuls 15,8% affirment pouvoir enseigner en anglais sans difficultés.

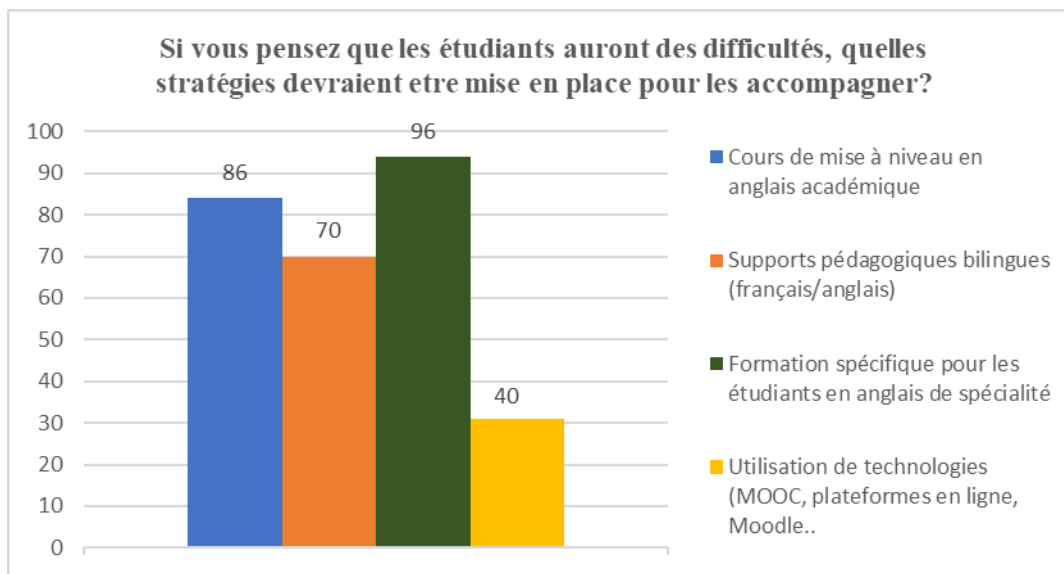
Avec 73,9%, la majorité des enseignants estime que l'amélioration de la maîtrise de l'anglais académique et technique est un besoin prioritaire. 49,3% souhaitent aussi une formation sur les techniques pédagogiques en anglais. Cela montre une prise de conscience de l'enjeu d'adapter les méthodes d'enseignement aux objectifs d'apprentissage de la langue. 27,5% voudraient avoir accès à des ressources pédagogiques adaptées, révélant ainsi une attente de supports concrets pour faciliter la transition linguistique. L'interprétation de ces résultats nous permet d'avancer qu'une perception partagée se dégage : il ne s'agit pas seulement de parler anglais, mais d'enseigner efficacement dans cette langue.

4.4. Réception et adaptation des étudiants : une réalité complexe

Tableau 4 : étudier en anglais (une réalité complexe)

Quel est, selon vous, le niveau d'anglais actuel des étudiants dans votre discipline ?	
Très bon	/
Bon	5%
Moyen	30,9%
Faible	49,6%
Très faible	14,4
Pensez-vous que les étudiants auront des difficultés à suivre les cours en anglais ?	
Oui, beaucoup	35,5%
Oui, mais ils peuvent s'adapter	53,6%
Non, ils s'adapteront rapidement	8,7%
Non, ils sont déjà compétents en anglais	2,2%

Graph 4 : stratégies d'accompagnement des étudiants



Le niveau d'anglais des étudiants dans les disciplines scientifiques et le degré de difficulté à suivre les cours en anglais, constituent l'objet de cette section. D'après les résultats rapportés dans le tableau 04, 64,2% des enseignants estiment que le niveau des étudiants en anglais dans la discipline est faible. 30,9% le jugent comme étant moyen. Seuls 5% le considèrent bon. La majorité des enseignants (89,1%) pensent que les étudiants auront des difficultés à suivre les cours en anglais, parmi eux 53,6% espèrent qu'ils peuvent s'adapter. Ces résultats traduisent à notre sens une réalité complexe : d'une part, une reconnaissance de l'importance de l'anglais pour l'avenir académique et professionnel des étudiants ; d'autre part, une prise de

conscience sur les défis et les contraintes engendrés par cette transition linguistique. Cela dit, une stratégie d'accompagnement des étudiants s'impose.

Le graphe 4 résume les perceptions des enseignants quant aux stratégies qui devraient être mises en place pour les accompagner. Une formation spécifique pour les étudiants en anglais de spécialité est perçue par 70,6% des enseignants comme la première mesure à entreprendre pour faciliter cette transition, sachant que les langues de spécialité ont pour objectifs de faire acquérir aux étudiants les compétences linguistiques nécessaires et prioritaires en un temps restreint, ce qui peut répondre parfaitement aux exigences de cette transition linguistique. Cette mesure reflète une vision réaliste qui cherche à adapter la langue aux différentes situations de communication imposées par le système universitaire.

Comme deuxième mesure d'accompagnement, nous avons des cours de mise à niveau en anglais académique sont proposés par 64%. Cette mesure témoigne d'une vision complémentaire, celle de combler les déficits existants chez la majorité des étudiants qui ne sont pas suffisamment exposés à la langue anglaise durant leurs cursus antérieurs.

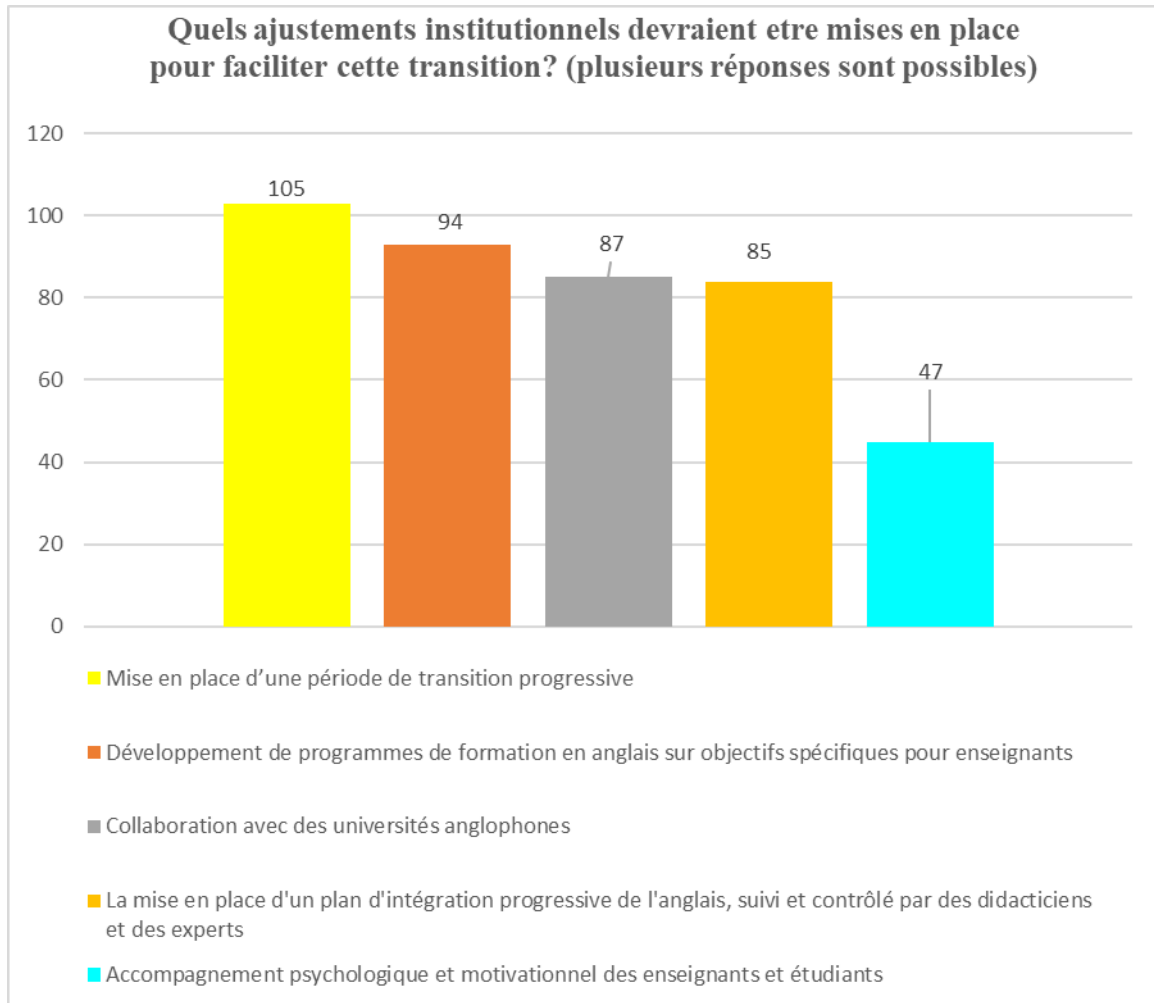
51,5% des enseignants jugent qu'il est nécessaire de garantir aux étudiants un accès à des supports pédagogiques bilingues (français/anglais). Cela révèle une vision et une approche réaliste qui visent à éviter une rupture brutale avec la langue d'enseignement actuelle. Ces différentes mesures convergent vers une perception commune et partagée : la transition doit être douce et progressive.

4.5. Impacts institutionnels et socio-professionnels : un optimisme conditionné

Tableau 5 : perceptions des impacts de la réforme

Selon vous, cette réforme :	
Renforcera l'employabilité des diplômés	35,3%
Augmentera la compétitivité des universités algériennes	70,7%
Rendra l'accès au savoir plus difficile pour les étudiants	25,6%
N'aura pas d'impact significatif	14,3%
Pensez-vous que l'université algérienne est prête à adopter l'anglais comme langue d'enseignement ?	
Oui, pleinement	5,2%
Oui, mais avec des ajustements nécessaires	45,9%
Non, il manque encore des ressources et des formations	32,6%
Non, cette réforme est prématurée	14,8%

Graph 5 : Quels ajustements institutionnels pour une transition linguistique efficace ?



Comment les enseignants perçoivent les impacts de cette réforme ? l'université est-elle prête à adopter l'anglais comme langue d'enseignement ? Quels ajustements institutionnels devraient être mis en place pour faciliter cette transition ? tels sont les aspects abordés dans cette section (tableau 5, graphe 5).

Avec un taux de 47,4%, les enseignants pensent que l'université n'est pas prête à adopter l'anglais comme langue d'enseignement, tandis que 45,9% envisagent le contraire mais avec les ajustements nécessaires. Seuls 5,2% croient que l'université est pleinement prête. Ces résultats traduisent une perception dominante d'insuffisances en termes organisationnels et structurels. Le graphe 5 apporte des éléments de réponse concernant ces insuffisances, en démontrant que les enseignants estiment que certains ajustements institutionnels devraient être mis en place. Ces ajustements

sont présentés ci-dessous par ordre décroissant selon les taux de réponses des enseignants :

- mise en place d'une transition progressive (76,1%) ;
- développement de programme de formation en anglais sur objectifs spécifiques (68,1%) ;
- collaboration avec des universités anglophones (63%) ;
la mise en place d'un plan d'intégration progressive de l'anglais, suivi et contrôlé par des didacticiens (61.6%) ;
- accompagnement psychologique et motivationnel des enseignants et des étudiants (34,1%)

Quant à l'impact de l'intégration de l'anglais comme langue d'enseignement, la majorité des enseignants (70,7%) pensent qu'elle augmentera la compétitivité des universités algériennes. Parmi cette majorité, 35,3% estiment qu'elle renforcera aussi l'employabilité des diplômés. Ces résultats reflètent une perception dominante quant à l'intérêt de la maîtrise de l'anglais, considérée d'un côté, comme étant un levier stratégique pour positionner les universités algériennes sur la scène internationale, et de l'autre côté comme étant une compétence professionnelle permettant une ouverture sur le marché du travail, tant au niveau national qu'international.

En revanche, 25,6% des enseignants trouvent que l'accès au savoir sera plus difficile pour les étudiants, ce qui traduit une prise de conscience sur les défis immédiats, tels que la préparation linguistique des étudiants et leur accompagnement pédagogique.

5. Analyse thématique de contenu des questions ouvertes et des commentaires des enseignants

La spécificité du questionnaire conçu permet de passer d'une étude purement quantitative à une approche qualitative, grâce à la question ouverte « autres précisez » intégrée dans toutes les sections, ainsi qu'à la dernière question ouverte : « avez-vous d'autres recommandations ou suggestions pour améliorer cette transition ? ». Il s'agit d'une analyse thématique de contenu (Bardin, 2013) des commentaires recueillis dans laquelle on procède à une catégorisation des thématiques émergentes. Dans notre cas, cette analyse résulte de la classification progressive des sous-thèmes émergents. Autour de la thématique centrale qui est la transition linguistique, l'analyse des commentaires recueillis dévoile six thématiques clés :

5.1. Former les enseignants : un préalable à la transition

En phase avec les analyses précédentes, la première thématique récurrente concerne la nécessité d'une formation de qualité assurée par des experts. La majorité des enseignants expriment avoir beaucoup de contraintes à dispenser leurs cours en anglais et proposent de « multiplier les formations relatives au *speaking* » et d'autres recommandent « d'accompagner les enseignants avec des formations de qualité et faire appel à des experts, et non à des cours dispensés par des [des diplômés de] masters ! ». Une étude transversale des résultats du questionnaire nous permet de supposer qu'une formation de qualité renvoie, ici, aux formations d'anglais sur objectifs spécifiques.

5.2. Préparer les étudiants à la transition

Parmi les commentaires enregistrés, celui d'un enseignant qui résume à notre sens la situation complexe à laquelle est confronté l'étudiant : « Je donne aujourd'hui mes cours en anglais, mais une fois le cours terminé, les étudiants me demandent de refaire le cours en langue arabe car ils sont très loin de maîtriser même le français ». Un autre enseignant ajoute qu'il faut « proposer des cours d'anglais académique pour les étudiants afin de les aider à se familiariser avec le vocabulaire et les structures propres à leur domaine d'étude. » Il devient alors évident qu'un accompagnement pédagogique adapté et une préparation linguistique préalable des étudiants s'imposent.

5.3. Pour une planification réfléchie avec des évaluations régulières

La transition actuelle est perçue par la majorité des enseignants comme précipitée, ce qui aura un impact négatif sur la qualité de l'enseignement. De nombreux enseignants mettent en garde contre la rapidité de la réforme, alors l'idée d'une transition progressive émerge dans les commentaires enregistrés comme une solution clé. Un enseignant propose une transition qui s'étale sur trois phases : «il faut un programme clair, sur plusieurs années : à court terme 3 ans avec une petite évaluation, à moyen terme 6 ans, et à long terme sur 10 ans avec une évaluation continue. »

5.4. Mise à disposition de ressources pédagogiques accessibles et adaptées

Une thématique récurrente concerne les supports pédagogiques en anglais. La réussite de la transition ne repose pas uniquement sur la maîtrise de la langue, mais aussi sur la qualité des ressources mises à disposition, c'est dans ce contexte que les enseignants sollicitent des supports adaptés pour accompagner cette transition.

5.5. Entre pragmatisme et attachement identitaire : le risque d'une « schizophrénie linguistique »

Les deux commentaires suivants reflètent deux visions différentes de l'enseignement universitaire. D'une part, on a une vision pragmatique considérant l'anglais comme un atout incontournable : « La nécessité de l'anglais ne se pose plus, il faut y aller. On ouvre le monde avec l'anglais. Avec le français, on reste à trainer », d'autre part, on a une autre conception qui soutient l'utilisation de la langue arabe, perçue comme plus accessible pour les étudiants : « je propose un enseignement en langue arabe, même pour les matières scientifiques. C'est une langue maîtrisable, facile à lire et à écrire. L'ensemble des Etats au monde utilisent leurs langues maternelles comme langues d'enseignement, sauf chez nous ».

Un croisement de ces deux visions avec les résultats des sections 4.1 et 4.3 permet de voir émerger une troisième perspective. Elle concerne 22,3% des enseignants interrogés issus des domaines des Sciences et Technologies ayant plus de 10 ans d'expérience, qui montrent un attachement à la langue française, ainsi que 37,9% qui considèrent que l'un des objectifs de cette réforme est de réduire l'influence de la langue française. La coexistence de ces trois visions en concurrence reflète un risque de « schizophrénie linguistique », provoquée par ce que Corbeil (1978) qualifie de « l'incapacité d'intégrer la succession des images linguistiques distinctes, à la quête d'une réponse à la double question : de quelle langue suis-je ? et de quelle(s) langue(s) dois-je être ? »

5.6. Pour une coordination entre le secteur universitaire et les potentiels secteurs professionnels

On a enregistré un seul commentaire qui a évoqué la nécessité d'une coordination entre le secteur universitaire et le secteur professionnel. L'idée soulevée concerne l'employabilité actuelle, qui, d'après le commentaire, est toujours liée à la langue française : « L'employabilité nationale est encore en français. Il manque la coordination entre les secteurs potentiels concernés. »

Par rapport à ce point, nous convoquons les résultats d'un travail de recherche très intéressant de Imen Laineur et Mourad Bektache (2021, p.15). Ils précisent que dans le secteur professionnel et économique, à l'instar de l'entreprise Cevital, la langue est perçue comme « un atout pour l'employé » et « une possibilité en plus de trouver un poste de travail ». Ils ajoutent que l'anglais s'impose comme « la langue du commerce international », affirmant ainsi la nécessité de son apprentissage. Cependant, la langue française reste

omniprésente dans l'administration, la communication interne, la publicité, et aussi grâce aux contrats établis avec des pays francophones.

6. Perspectives et recommandations

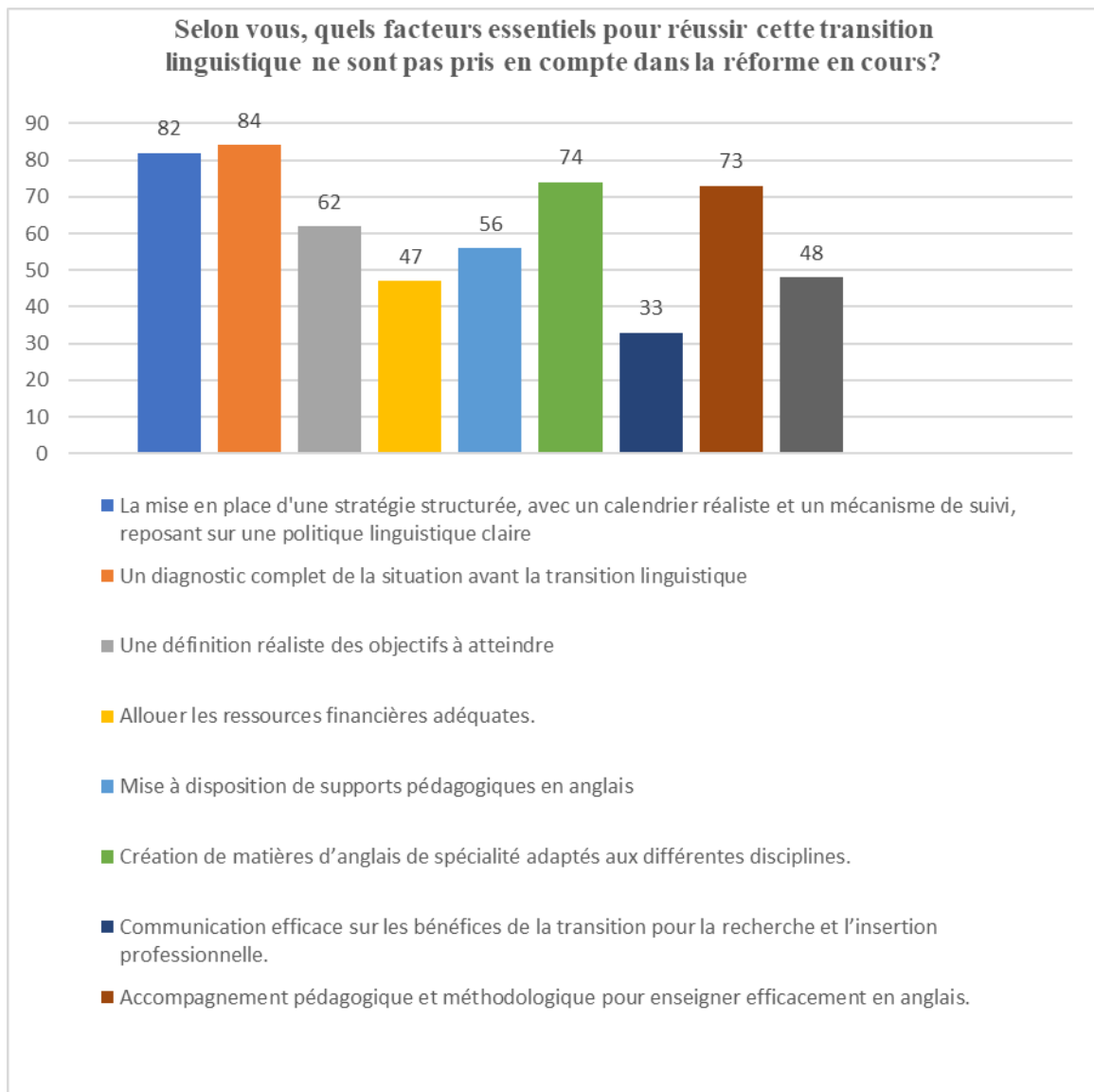
Comme mentionné précédemment, notre questionnaire a été conçu pour intégrer tous les aspects d'une stratégie d'aménagement linguistique efficace, en s'inspirant de l'expérience québécoise. La question posée dans cette section (cf. graphe 6) vise à recueillir la vision des enseignants par rapport aux paramètres négligés dans cette réforme, à travers plusieurs propositions inspirées des travaux de Corbeil (1973, 1978, 1980, 1986). Ces dernières font référence aux différentes dimensions de l'aménagement linguistique : (1) la planification de corpus, (2) la planification de statut, (3) la planification de l'acquisition et (4) l'adhésion et l'acceptabilité sociale.

Pour apporter une contribution à cette réforme, nous pensons que la réussite de la transition linguistique nécessite une approche systémique de ses quatre dimensions. Une approche qui tient compte des exigences de chaque dimension. À la suite de l'une des questions de recherche posées au départ : Quelles conditions doivent être réunies pour permettre une introduction efficace et durable de l'anglais dans l'enseignement supérieur, l'analyse transversale des résultats nous permet de dégager les quatre orientations globales suivantes :

Tableau 6 : orientations globales pour une transition efficace et durable

Résultats	Interprétations
1-Pour la planification de statut (choix de la langue et sa fonction) :	
Nécessité d'une politique linguistique claire (59,4%)	Il s'agit de définir officiellement le rôle de l'anglais dans l'enseignement supérieur
Nécessité de communiquer efficacement sur les bénéfices de la transition pour la recherche et l'insertion professionnelle (23,9%)	Visé à légitimer le changement et à favoriser son acceptabilité sociale à travers des campagnes de sensibilisation.
Nécessité de valoriser les compétences bilingues dans les recrutements et les opportunités académiques (34,8%)	Coordination du secteur universitaire avec le secteur professionnel pour encourager l'adoption de la langue en la rendant bénéfique pour les carrières
2-Pour la planification de corpus (adaptation de la langue aux besoins spécifiques) :	
Nécessité de la création de matières d'anglais de spécialité adaptées aux différentes disciplines (53,6%)	Le domaine des langues de spécialité permet de créer des formations sur mesure qui répondent aux besoins spécifiques des étudiants et des enseignants (développer

	une langue fonctionnelle adaptée aux disciplines scientifiques
Nécessité de mettre à disposition des enseignants et des étudiants des supports pédagogiques en anglais (40,6%)	Conception de supports pédagogiques et de contenus adaptés aux différentes disciplines scientifiques et aux besoins spécifiques des différents publics.
3-Pour la planification de l'acquisition (formation des enseignants et des étudiants) :	
Nécessité d'un accompagnement pédagogique et méthodologique pour enseigner efficacement (52,9%)	Pour soutenir les enseignants dans l'adoption de la nouvelle langue d'enseignement.
Nécessité d'un diagnostic complet de la situation avant la transition linguistique (60,9%)	Qui permet d'adapter les formations selon les niveaux et les besoins de départ des enseignants et des étudiants
4-Pour l'acceptabilité sociale (adhésion et mobilisation des acteurs concernés) :	
Nécessité d'une définition réaliste des objectifs à atteindre (44,9%)	Pour créer une attente raisonnable et éviter les résistances
Allouer les ressources financières adéquates. (34,1%)	Pour crédibiliser le projet de la transition et amener les acteurs à s'y engager concrètement
La mise en place d'une stratégie structurée, avec un calendrier réaliste et un mécanisme de suivi, reposant sur une politique linguistique claire (59,4%)	Pour rassurer les acteurs sur la faisabilité du projet et les impliquer dans les différentes phases du processus de la transition linguistique

Graph 6 : facteurs non pris en compte dans la réforme en cours

Conclusion

A travers une approche mixte, combinant des statistiques descriptives et une analyse thématique de contenu, notre étude explore les perceptions des enseignants face à l'introduction de l'anglais dans l'enseignement supérieur, afin d'identifier les conditions nécessaires à une transition linguistique réussie et durable. Les résultats de l'enquête soulignent la nécessité d'un aménagement linguistique stratégique, alliant mesures pédagogiques et institutionnelles.

Une étude transversale des réponses permet de constater la convergence des résultats et des recommandations vers les trois principes préconisés par Corbeil (1978) :

- une analyse rigoureuse de la situation linguistique de départ ;
- une définition claire des objectifs linguistiques accompagnée d'un consensus avec les acteurs concernés ;
- une mise en œuvre progressive et contrôlée, tenant compte du temps, des travaux nécessaires à sa mise en place et des ressources financières adéquates.

Bien que cette étude ait contribué à dessiner les contours d'une stratégie linguistique efficace pour le contexte universitaire algérien, les limites inhérentes à l'accès à un échantillon plus large d'enseignants, nous invitent à élargir la recherche et à scruter l'impact de cette transition sur le secteur économique et professionnel.

Références bibliographiques

- Aït Moula, Z., & Ammouden, M. (2019). Technolectes, plurilinguisme et enseignement universitaire au Maghreb : de la sociolinguistique à la sociodidactique du plurilinguisme. *Langues, Cultures Et sociétés*, 4(2), 18-27. <https://doi.org/10.48384/IMIST.PRSM/lcs-v4i2.14906>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (pp. 134-149). Presses Universitaires de France.
- Boyer, H. (2010). « Les politiques linguistiques », *Mots. Les langages du politique* [En ligne], 94, 67-74, DOI: <https://doi.org/10.4000/mots.19891>
- Calvet, L.-J. (2021). Politique linguistique. *Langage & Société*, numéro hors-série, p. 275-280.
- Chachou, I. (2013). La situation sociolinguistique de l'Algérie : pratiques plurilingues et variétés à l'œuvre. <https://hal.science/hal-02886039v1>
- Corbeil, J.-C. (1981). *Théorie et pratique de la planification linguistique*. [Conférence]. Actes du 5e Congrès de l'Association internationale de linguistique appliquée (AILA), Montréal. <https://corbeil.recherche.usherbrooke.ca/document-corbeil-1978-b>
- Corbeil, J.-C. (1986). *Langues et usages des langues*. Conseil de la langue française.
- Corbeil, J.-C. (1980). *L'aménagement linguistique du Québec*. Guérin

- Corbeil, J.-C. (1973). *Essai de définition du bilinguisme fonctionnel : L'expérience québécoise*. Québec, : Régie de la langue française, Éditeur officiel du Québec. Version retouchée. Montréal, 2007. <https://corbeil.recherche.usherbrooke.ca/document-corbeil-1973-b>
- Daoust, D., & Maurais, J. (1987). L'aménagement linguistique. Dans J. Maurais (Dir.), *Politique et aménagement linguistique* (p. 5-46). Québec, Canada ; Paris, France : Éditeur officiel ; Le Robert.
- Hamel, R. E. (2010). « L'aménagement linguistique et la globalisation des langues du monde », *Télescope*, vol. 16, n° 3, p. 1-21
- Haugen, E. (1966). *Language planning in Modern Norway*. Mouton
- Lainseur, I., & Bektache, M. (2021). Dynamisme linguistique (amazigh-arabe/anglais-français) dans l'entreprise agroalimentaire - Cevital - en Algérie. *Multilinguales*, (16). <https://doi.org/10.4000/multilinguales.7017>
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press. URL : https://www.researchgate.net/publication/381455805_Linguistic_Imperialism
- Taleb Ibrahim, K. (2004). L'Algérie : coexistence et concurrence des langues. *L'Année du Maghreb*, 1. <https://doi.org/10.4000/anneemaghreb.305>

AUTEURS

Kamel OULD FERROUKH est maître de conférences habilité à diriger des recherches en didactique du français langue étrangère (FLE) et ingénieur d'État en électronique. Il est responsable de la spécialité sciences du langage en master au sein du département de français à l'université de Souk-Ahras. Ancien membre du comité scientifique de l'incubateur de l'université et du comité de formation des étudiants en Design Thinking, il oriente ses recherches vers la didactique du FLE et des disciplines scientifiques. Ses travaux s'inscrivent dans une réflexion approfondie sur la pensée systémique, l'approche par la pensée complexe, le développement de l'intelligence collective et l'ingénierie pédagogique et didactique au service des systèmes éducatifs et universitaires.

Makhlouf LOUNI est maître de conférences en didactique des langues-cultures. Il s'intéresse également à la pédagogie universitaire, à l'ingénierie des formations et diplômé de HEC-Liège (Belgique) en management et gouvernance des universités.