

Souraya BOUZIDI*, bouzidi.souraya@univ-khenchela.dz
 Université Abbas Laghrour / Khenchela, Laboratoire ILLAAC

Hichem SOUHALI, h.souhali@univ-batna2.dz
 Université Batna 2

Le rapport des enseignants universitaires à l'enseignement des disciplines non linguistiques en anglais : cas de l'Institut national d'hygiène et de sécurité de l'Université de Batna 2

Article reçu le : 15.03.2025 / Accepté le : 09.07.2025 / Publié le : 31.08.2025

Résumé

Cette recherche examine les représentations et pratiques pédagogiques des enseignants de l'Institut national d'hygiène et de sécurité de l'Université de Batna 2 face à l'enseignement des disciplines non linguistiques en anglais. Adoptant une approche méthodologique quantitative, l'étude analyse les données recueillies par questionnaire auprès de 20 enseignants. Les résultats révèlent des représentations globalement positives de l'anglais, mais une insécurité linguistique marquée qui se traduit par des stratégies compensatoires coûteuses et un besoin urgent de formation spécialisée. L'analyse propose également des recommandations institutionnelles pour accompagner cette transition linguistique.

Mots-clés : Enseignement, Anglais, Disciplines non linguistiques, Enseignants universitaires, Représentations.

The Report of University Teachers on the Teaching of Non-Linguistic Disciplines in English: Case of the National Institute of Hygiene and Safety of the University of Batna 2

Abstract

This research examines the representations and pedagogical practices of teachers at the National Institute of Hygiene and Safety at the University of Batna 2 regarding the teaching of non-linguistic disciplines in English. Adopting a quantitative methodological approach, the study analyzes data collected by questionnaire from 20 teachers. The results reveal generally positive representations of English, but a marked linguistic insecurity which results in costly compensatory strategies and an urgent need for specialized training. The analysis also offers institutional recommendations to support this linguistic transition.

Key words: Teaching, English, Non-linguistic disciplines, University teachers, Representations/Practices

Pour citer cet article :

BOUZIDI Souraya et SOUHALI Hichem (2025). Le rapport des enseignants universitaires à l'enseignement des disciplines non linguistiques en anglais : cas de l'Institut national d'hygiène et de sécurité de l'Université de Batna 2. *Action Didactique*, [En ligne], 8 (1), 25-43. 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

La mondialisation économique et scientifique contemporaine impose progressivement l'anglais comme langue véhiculaire privilégiée des sciences et technologies à l'échelle internationale (Crystal, 2003). Cette hégémonie linguistique se traduit par une pression croissante sur les systèmes d'enseignement supérieur nationaux pour intégrer l'anglais comme langue d'instruction, particulièrement dans les filières scientifiques et techniques (Dearden, 2014). L'Institut national d'hygiène et de sécurité de l'Université de Batna 2, à l'instar de nombreux établissements d'enseignement supérieur algériens, s'inscrit dans cette dynamique d'internationalisation en initiant des cours dispensés en anglais (Mahi, 2024). Cette transition linguistique, bien qu'elle réponde à des impératifs d'ouverture internationale et d'employabilité des diplômés, soulève néanmoins des défis considérables liés aux compétences linguistiques des enseignants, à l'adaptation des méthodes pédagogiques, et à la mise en place de politiques institutionnelles d'accompagnement adaptées (Khaldi & Bellatreche, 2017).

Cette recherche vise à analyser les représentations que développent les enseignants de l'Institut national d'hygiène et de sécurité face à l'enseignement des disciplines non linguistiques en anglais, ainsi que les pratiques pédagogiques qu'ils déclarent mettre en œuvre pour répondre aux défis de cette transition linguistique. La problématique s'articule autour de l'hypothèse selon laquelle les représentations des enseignants, influencées par leur formation antérieure, leur maîtrise de l'anglais et leur conception du rôle de la langue dans la transmission des savoirs scientifiques, déterminent largement les stratégies pédagogiques qu'ils développent et l'efficacité perçue de leurs enseignements en anglais.

1. Contextualisation

1.1. Le paysage linguistique de l'enseignement supérieur algérien

Le système d'enseignement supérieur algérien présente une configuration linguistique particulièrement stratifiée, héritée de son histoire coloniale et de la politique linguistique post-indépendance. Depuis l'indépendance en 1962, l'Algérie a adopté l'arabe comme langue nationale et officielle unique (Benrabah, 2014), cette position étant renforcée par les politiques d'arabisation progressives mises en œuvre dans l'enseignement. Cependant, la réalité du terrain universitaire révèle une situation plus nuancée. Le français a maintenu sa position dominante dans l'enseignement des filières scientifiques et techniques, constituant de facto la langue d'instruction principale dans ces domaines (Derradji, 2009), tandis que l'arabe prédomine dans les filières littéraires, juridiques et sciences humaines.

Cette configuration multilingue s'est institutionnalisée progressivement,

créant un système où les enseignants et les étudiants des filières scientifiques évoluent principalement en français, langue dans laquelle ils ont été formés et dans laquelle ils accèdent aux ressources scientifiques internationales (Miliani, 2011). La reconnaissance officielle de tamazight comme langue nationale en 2016 ajoute une dimension supplémentaire à cette richesse linguistique, bien que son impact sur l'enseignement universitaire demeure limité (Chachou, 2018).

1.2. L'émergence de l'anglais dans l'enseignement supérieur algérien

L'introduction progressive de l'anglais dans l'enseignement supérieur algérien s'inscrit dans le cadre plus large des réformes du système d'enseignement supérieur algérien, notamment la mise en œuvre du système Licence-Master-Doctorat (LMD) qui vise à aligner les formations aux standards internationaux (Miliani, 2010).

Selon les orientations ministérielles initiées depuis 2019, l'introduction de l'anglais dans certaines filières scientifiques répond à un double objectif : d'une part, faciliter l'accès direct aux ressources scientifiques internationales majoritairement publiées en anglais, et d'autre part, améliorer l'employabilité des diplômés algériens sur le marché international du travail (Rahmani, 2021). Cette politique s'inscrit dans une logique d'internationalisation de l'enseignement supérieur qui dépasse les frontières nationales et répond aux exigences d'une économie globalisée (Altbach & Knight, 2007).

L'Institut national d'hygiène et de sécurité de l'Université de Batna 2, spécialisé dans la formation de cadres techniques dans les domaines de la sécurité industrielle, de l'hygiène du travail et de la protection environnementale, constitue un terrain d'étude particulièrement pertinent pour analyser cette transition linguistique. En effet, ces domaines techniques nécessitent une mise à jour constante des connaissances à partir de la littérature scientifique internationale et une ouverture sur les standards et normes internationales, majoritairement rédigés en anglais.

2. Fondements théoriques

2.1. L'enseignement des disciplines non linguistiques en langue étrangère : cadre conceptuel EMILE

L'enseignement des disciplines non linguistiques en langue étrangère, désigné par l'acronyme EMILE (Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère) ou EMI (*English-Medium Instruction*) dans sa version anglophone, constitue un champ de recherche en expansion qui mobilise plusieurs cadres théoriques complémentaires (Dalton-Puffer, 2011). Cette approche pédagogique se distingue de l'enseignement traditionnel des

langues étrangères par son double objectif : la transmission de contenus disciplinaires spécialisés et le développement simultané de compétences linguistiques en langue étrangère (Mehisto et al., 2008).

Les travaux de Coyle, Hood et Marsh (2010) sur l'apprentissage intégré de contenu et de langue établissent un cadre théorique fondamental pour comprendre les mécanismes cognitifs à l'œuvre dans l'EMILE. Selon ce modèle conceptuel des « 4C », l'efficacité de l'enseignement en langue étrangère repose sur l'équilibre dynamique entre quatre composantes interdépendantes: le contenu disciplinaire (Content), la communication linguistique (Communication), la cognition (Cognition) et la culture (Culture). Cette approche holistique implique que les enseignants de disciplines non linguistiques développent une double expertise, à la fois disciplinaire et linguistique, pour assurer la transmission efficace des savoirs (Pavón Vázquez & Rubio, 2010).

2.2. L'insécurité linguistique dans l'enseignement en langue étrangère

L'insécurité linguistique, conceptualisée initialement par Labov (1976) et développée par Francard (1993) dans le contexte francophone, constitue un phénomène central dans l'analyse des pratiques d'enseignement en langue étrangère. Ce concept désigne l'état de doute et d'anxiété que ressentent les locuteurs concernant leur maîtrise d'une langue, particulièrement lorsqu'ils se comparent à un modèle normatif idéalisé (Bretegnier, 2009). Dans le contexte de l'enseignement universitaire en anglais, l'insécurité linguistique se manifeste par la crainte des enseignants de ne pas maîtriser suffisamment la langue pour assurer un enseignement de qualité (Rincón Restrepo, 2020).

Cette insécurité se traduit concrètement par plusieurs symptômes observables: l'évitement de certaines situations pédagogiques, la sur-préparation compensatoire, la réduction de la spontanéité en classe, et parfois le refus pur et simple de participer à des enseignements en langue étrangère (Wernicke, 2024). Les recherches menées dans des contextes similaires révèlent que cette insécurité peut persister même chez des enseignants possédant un niveau linguistique objectivement satisfaisant, soulignant la dimension psychologique et sociale de ce phénomène (Young, 1991).

2.3. Les représentations sociolinguistiques et leur impact sur les pratiques pédagogiques

Les représentations sociolinguistiques constituent un autre pilier théorique essentiel pour comprendre les attitudes des enseignants face à l'enseignement en anglais. Ces représentations, définies comme l'ensemble des croyances, attitudes et jugements que les individus développent

concernant les langues et leur usage social (Petitjean, 2009), influencent directement les pratiques pédagogiques et l'engagement des enseignants dans les projets d'internationalisation linguistique (Macaro et al., 2018).

Dans le contexte algérien, ces représentations sont particulièrement stratifiées en raison de l'histoire linguistique du pays. L'anglais peut être perçu simultanément comme une langue d'ouverture internationale et de modernité, mais aussi comme une menace potentielle pour l'identité linguistique nationale ou comme un défi insurmontable pour des enseignants formés dans d'autres langues (Belkheir, 2023). Ces représentations ambivalentes influencent directement la motivation des enseignants à s'engager dans l'enseignement en anglais et leur capacité à développer des stratégies pédagogiques efficaces (Gardner, 2010).

3. Méthodologie

3.1. Choix de l'approche méthodologique

Cette recherche adopte une approche méthodologique quantitative descriptive pour analyser les représentations et pratiques déclarées des enseignants face à l'enseignement en anglais. Cette approche permet d'obtenir une vision panoramique du phénomène étudié et d'identifier les tendances générales au sein de la population cible. Le choix d'une méthodologie quantitative se justifie par la volonté de mesurer l'ampleur des attitudes et des difficultés rencontrées, tout en permettant une analyse statistique des relations entre variables. Bien qu'initialement conçue comme une approche mixte incluant des entretiens approfondis, cette étude avait été initialement conçue comme une approche mixte incluant des entretiens approfondis, mais les difficultés de terrain ont conduit à recentrer l'étude sur l'analyse quantitative.

3.2. Population d'étude et échantillonnage

La population d'étude est constituée de l'ensemble des enseignants permanents de l'Institut National d'hygiène et de sécurité de l'Université de Batna 2, soit 60 enseignants identifiés et contactés. Malgré un protocole de relance rigoureux incluant deux rappels par courriel documentés, seuls 20 enseignants ont accepté de participer à l'enquête par questionnaire, représentant un taux de participation de 33,3%. Ce faible taux de réponse, bien qu'il constitue une limitation importante de l'étude, est relativement fréquent dans le contexte des enquêtes universitaires, particulièrement sur des sujets sensibles touchant aux compétences linguistiques des enseignants. Cette réticence à participer peut elle-même être interprétée comme un indicateur de l'anxiété que suscite la question de l'enseignement en anglais au sein du corps enseignant. La répartition dans l'échantillon selon

les grades académiques se présente comme suit : 11 maîtres de conférences (55%), 7 maîtres-assistants (35%) et 2 professeurs (10%). Cette distribution, bien que respectant globalement la structure démographique du corps enseignant de l'institut, présente une sous-représentation des professeurs qui peut s'expliquer par une réticence plus marquée de cette catégorie à participer à une enquête portant sur leurs pratiques linguistiques.

3.3. Instrument de collecte de données

Le questionnaire constitue l'unique instrument de collecte de données de cette recherche. Il comprend 34 items répartis en quatre sections thématiques : profil socioprofessionnel des répondants, représentations de l'anglais comme langue d'enseignement, auto-évaluation des compétences linguistiques, et pratiques pédagogiques déclarées. L'instrument intègre différents types d'échelles de mesure : échelles de Likert à cinq points pour les attitudes et représentations, questions à choix multiples pour les pratiques, et questions ouvertes pour les commentaires libres permettant une expression plus nuancée des opinions.

Le questionnaire a été diffusé par voie électronique avec deux relances successives espacées de deux semaines, comme en attestent les échanges documentés par courriel. Cette procédure de relance, bien que rigoureusement appliquée, n'a pas permis d'obtenir un taux de participation satisfaisant, soulignant la sensibilité du sujet auprès des enseignants contactés. L'anonymat des réponses était garanti pour encourager la sincérité des répondants sur des questions potentiellement sensibles concernant leurs compétences linguistiques.

3.4. Procédures d'analyse des données

L'analyse des données mobilise des techniques statistiques descriptives et inférentielles adaptées à la taille de l'échantillon. Les analyses descriptives (moyennes, écarts-types, fréquences, effectifs) permettent de caractériser les tendances générales de l'échantillon et d'identifier les distributions des variables étudiées. Les analyses de corrélation explorent les relations entre variables, notamment entre niveau autodéclaré de compétence linguistique et attitudes face à l'enseignement en anglais.

Une analyse en composantes principales est réalisée pour identifier les dimensions sous-jacentes aux représentations des enseignants et construire une typologie des profils d'attitudes, malgré la taille limitée de l'échantillon qui impose une interprétation prudente des résultats. L'analyse des questions ouvertes du questionnaire suit une approche de codage thématique simple permettant d'identifier les préoccupations récurrentes et les suggestions formulées par les répondants. Cette approche quantitative,

bien qu'elle ne permette pas l'approfondissement qualitatif initialement envisagé, offre néanmoins un aperçu représentatif des tendances présentes au sein de l'échantillon constitué.

4. Résultats et analyse

4.1. Profil socioprofessionnel des enseignants enquêtés

L'analyse du profil socioprofessionnel révèle un corps enseignant expérimenté, avec une ancienneté moyenne de 11,8 ans dans l'enseignement supérieur. La répartition par domaines de spécialisation montre une prédominance des sciences appliquées (45%), suivies par l'hygiène industrielle (35%) et la sécurité du travail (20%). Malgré la taille réduite de l'échantillon, cette composition disciplinaire offre un éventail de perspectives permettant d'appréhender de manière nuancée les enjeux propres à chaque domaine technique.

Concernant la formation linguistique, 16 enseignants (80%) déclarent avoir suivi leur formation initiale exclusivement en français, 3 enseignants (15%) en arabe, et seulement 1 enseignant (5%) a bénéficié d'une formation partiellement anglophone. Cette donnée est cruciale pour comprendre les défis linguistiques auxquels sont confrontés les enseignants lors de la transition vers l'enseignement en anglais. Parallèlement, 7 enquêtés (35%) déclarent avoir suivi une formation complémentaire en anglais au cours des cinq dernières années, témoignant d'une prise de conscience croissante des enjeux linguistiques même si l'échantillon est limité.

4.2. Représentations de l'anglais comme langue d'enseignement

L'analyse des représentations révèle une attitude globalement favorable à l'enseignement en anglais, avec 13 enseignants sur 20 (65%) exprimant une perception positive de cette évolution linguistique. Cette tendance générale masque cependant des variations significatives selon les dimensions analysées et doit être interprétée avec prudence compte tenu de la taille limitée de l'échantillon.

Tableau 1 : Distribution des attitudes face à l'enseignement en anglais (n=20)

Dimension	Très favorable	Favorable	Neutre	Défavorable	Très défavorable
Opportunité professionnelle	6 (30%)	7 (35%)	5 (25%)	2 (10%)	0 (0%)
Qualité pédagogique	3 (15%)	6 (30%)	6 (30%)	4 (20%)	1 (5%)
Accessibilité étudiante	2 (10%)	5 (25%)	6 (30%)	5 (25%)	2 (10%)
Impact institutionnel	5 (25%)	8 (40%)	5 (25%)	2 (10%)	0 (0%)

L'analyse des réponses aux questions ouvertes révèle que les enseignants qui développent une perception positive de l'enseignement en anglais évoquent principalement l'ouverture internationale qu'offre cette langue et la valorisation professionnelle qu'elle représente pour leurs étudiants. Les arguments les plus fréquemment mentionnés concernent l'accès direct aux normes internationales et aux publications scientifiques récentes, ainsi que l'amélioration des perspectives d'emploi des diplômés.

Inversement, les enseignants exprimant des réserves soulignent les difficultés pédagogiques que pose l'enseignement en langue étrangère et craignent une dégradation de la qualité de transmission des contenus disciplinaires. Les préoccupations récurrentes portent sur la précision terminologique, la perte de nuances conceptuelles, et les risques de malentendus avec les étudiants.

4.3. Auto-évaluation des compétences linguistiques et insécurité linguistique

L'auto-évaluation des compétences linguistiques révèle un paradoxe significatif : alors que 11 enseignants sur 20 (55%) estiment posséder un niveau d'anglais intermédiaire ou avancé pour la compréhension écrite, ils ne sont que 6 sur 20 (30%) à se considérer comme compétents pour l'expression orale en contexte d'enseignement. Cette disparité entre compétences réceptives et productives constitue un obstacle majeur à l'enseignement en anglais et reflète un phénomène classique dans l'apprentissage des langues étrangères.

Tableau 2 : Auto-évaluation des compétences linguistiques (n=20)

Compétence	Niveau intermédiaire+	Niveau élémentaire	Non précisé
Compréhension écrite	11 (55%)	7 (35%)	2 (10%)
Expression orale	6 (30%)	12 (60%)	2 (10%)
Vocabulaire technique	8 (40%)	10 (50%)	2 (10%)
Aisance pédagogique	4 (20%)	14 (70%)	2 (10%)

L'insécurité linguistique constitue un phénomène préoccupant, touchant 16 enseignants sur 20 (80%) de l'échantillon. Cette insécurité se manifeste sous diverses formes : crainte de commettre des erreurs de prononciation (14/20, soit 70%), inquiétude concernant la justesse du vocabulaire technique (15/20, soit 75%), et appréhension face aux questions spontanées des étudiants (12/20, soit 60%).

Tableau 3 : Manifestations de l'insécurité linguistique (n=20)

Type d'insécurité	Très préoccupant	Préoccupant	Peu préoccupant	Pas préoccupant
Erreurs de prononciation	8 (40%)	6 (30%)	4 (20%)	2 (10%)
Vocabulaire technique	9 (45%)	6 (30%)	3 (15%)	2 (10%)
Questions spontanées	7 (35%)	5 (25%)	6 (30%)	2 (10%)
Crédibilité professionnelle	6 (30%)	8 (40%)	4 (20%)	2 (10%)

Ces données quantitatives révèlent l'ampleur d'un phénomène qui dépasse la simple question des compétences linguistiques objectives pour toucher aux dimensions psychologiques et professionnelles de l'identité enseignante.

L'analyse des réponses ouvertes révèle que cette insécurité ne se limite pas à la méconnaissance de termes spécialisés, mais englobe également l'incertitude concernant la prononciation correcte et l'usage approprié de ces termes en contexte pédagogique. Les enseignants expriment fréquemment leurs craintes de perdre leur crédibilité professionnelle en cas d'erreur linguistique devant leurs étudiants, révélant l'enjeu identitaire de cette transition linguistique.

4.4. Stratégies pédagogiques développées et pratiques compensatoires

Face aux défis linguistiques identifiés, l'analyse des réponses révèle que les enseignants développent un ensemble de stratégies pédagogiques compensatoires qui témoignent à la fois de leur capacité d'adaptation et des coûts associés à cette transition linguistique.

Tableau 4 : Stratégies pédagogiques adoptées (n=20)

Stratégie	Systématiquement	Souvent	Parfois	Jamais
Sur-préparation des cours	12 (60%)	6 (30%)	2 (10%)	0 (0%)
Supports visuels renforcés	10 (50%)	7 (35%)	3 (15%)	0 (0%)
Traduction instantanée	5 (25%)	8 (40%)	5 (25%)	2 (10%)
Recours au français/arabe	3 (15%)	9 (45%)	6 (30%)	2 (10%)

La stratégie de sur-préparation constitue la réponse la plus commune aux défis linguistiques, mentionnée par 18 enseignants sur 20 (90%). Cette stratégie implique un investissement temporel considérablement accru dans la préparation des cours, incluant la recherche terminologique, la rédaction détaillée des contenus, et l'anticipation des questions possibles. Les répondants estiment consacrer en moyenne 2,5 fois plus de temps à la

préparation d'un cours en anglais qu'en français.

Tableau 5 : Temps supplémentaire consacré à la préparation (n=18)

Temps supplémentaire	Nombre	Pourcentage
2 fois plus	6	33%
2,5 fois plus	7	39%
3 fois plus	4	22%
Plus de 3 fois	1	6%

Bien que cette stratégie permette de compenser partiellement les limitations linguistiques, elle génère une surcharge de travail importante qui peut affecter la durabilité de l'engagement des enseignants.

L'utilisation de supports visuels renforcés constitue une autre stratégie largement adoptée (17 enseignants sur 20, soit 85%). Cette approche vise à compenser les difficultés d'expression orale par un recours accru aux schémas, diagrammes, et supports multimédias. Paradoxalement, cette stratégie peut s'avérer bénéfique pour l'apprentissage, les supports visuels facilitant la compréhension des concepts techniques indépendamment des considérations linguistiques.

Le recours à la traduction instantanée, pratiqué par 13 enseignants sur 20 (65%), révèle les limites de l'approche immersive. Cette stratégie consiste à proposer systématiquement des équivalents français ou arabes aux termes techniques anglais, créant de facto un enseignement trilingue qui peut complexifier la tâche cognitive des étudiants.

Tableau 6 : Formation et besoins exprimés (n=20)

Aspect	Oui	Non	En cours	Non précisé
Formation préalable en anglais	4 (20%)	14 (70%)	1 (5%)	1 (5%)
Souhaite une formation spécialisée	16 (80%)	2 (10%)	1 (5%)	1 (5%)
Besoin d'accompagnement pédagogique	15 (75%)	3 (15%)	1 (5%)	1 (5%)
Intérêt pour des échanges internationaux	12 (60%)	6 (30%)	1 (5%)	1 (5%)

L'analyse révèle un déficit massif de formation préalable, avec 14 enseignants sur 20 (70%) qui n'ont bénéficié d'aucune formation spécifique à l'enseignement en anglais. Parallèlement, la demande de formation est très élevée, 16 enseignants (80%) souhaitant suivre une formation spécialisée en anglais académique et technique.

4.5. Perspectives

L'analyse des réponses concernant les perspectives d'évolution de l'enseignement en anglais révèle des positions nuancées qui reflètent les préoccupations et les espoirs des enseignants.

Tableau 7 : Opinion sur la généralisation de l'enseignement en anglais (n=20)

Position	Nombre	Pourcentage
Favorable à une généralisation progressive	8	40%
Favorable pour certaines matières seulement	7	35%
Neutre/indécis	3	15%
Défavorable à la généralisation	2	10%

Tableau 8 : Facteurs clés identifiés pour la réussite (n=20, réponses multiples)

Facteur	Nombre	Pourcentage
Formation des enseignants	18	90%
Ressources pédagogiques adaptées	14	70%
Soutien institutionnel	12	60%
Motivation des étudiants	9	45%
Partenariats internationaux	6	30%
Infrastructure technologique	4	20%

L'analyse en composantes principales, adaptée à la taille réduite de l'échantillon, permet d'identifier trois profils distincts d'enseignants selon leurs attitudes et pratiques face à l'enseignement en anglais.

Tableau 9 : Typologie des profils d'enseignants (n=20)

Profil	Nombre	Pourcentage	Caractéristiques principales
Innovateur confiant	6	30%	Attitude très favorable, faible insécurité linguistique
Pragmatique adaptatif	9	45%	Acceptation avec stratégies compensatoires
Résistant inquiet	5	25%	Réserves importantes, forte insécurité linguistique

Le profil « innovateur confiant » (6 enseignants sur 20, soit 30%) regroupe des enseignants qui manifestent une attitude très favorable à l'enseignement en anglais, associée à une auto-évaluation positive de leurs compétences linguistiques. Ces enseignants développent des stratégies pédagogiques proactives et expriment une insécurité linguistique limitée. Ils constituent les porteurs du changement linguistique au sein de l'institution.

Le profil « pragmatique adaptatif » (9 enseignants sur 20, soit 45%) correspond à des enseignants qui, malgré une insécurité linguistique marquée, acceptent l'évolution vers l'anglais et développent des stratégies compensatoires. Ils représentent le groupe majoritaire de l'échantillon et leur adhésion constitue un enjeu crucial pour la réussite de la transition linguistique.

Le profil « résistant inquiet » (5 enseignants sur 20, soit 25%) rassemble des enseignants exprimant des réserves importantes concernant l'enseignement en anglais, souvent associées à une forte insécurité linguistique et à des préoccupations identitaires. Ce groupe nécessite un accompagnement spécialisé pour éviter qu'il ne constitue un frein à l'évolution institutionnelle.

Tableau 10 : Obstacles perçus à l'enseignement en anglais (n=20, réponses multiples)

Obstacle	Nombre	Pourcentage
Maîtrise insuffisante de l'anglais	17	85%
Manque de formation spécialisée	16	80%
Absence de ressources adaptées	14	70%
Résistance des étudiants	11	55%
Surcharge de travail	10	50%
Manque de soutien institutionnel	8	40%
Préoccupations identitaires	5	25%

Cette hiérarchisation des obstacles confirme que les défis ne se limitent pas aux compétences linguistiques individuelles, mais impliquent des dimensions institutionnelles et pédagogiques qui nécessitent une approche systémique pour être surmontées efficacement.

5. Discussion

5.1. Confrontation avec la littérature scientifique et limites méthodologiques

Les résultats obtenus s'inscrivent dans la lignée des recherches menées dans des contextes similaires d'introduction de l'anglais comme langue d'instruction dans l'enseignement supérieur non anglophone, tout en nécessitant une interprétation prudente compte tenu des limites méthodologiques de cette étude.

Le faible taux de réponse (33,3%) constitue une limitation importante qui mérite une analyse approfondie. Ce taux, bien qu'il ne soit pas inhabituel dans le contexte des enquêtes universitaires portant sur des questions sensibles, soulève des interrogations quant à la représentativité de l'échantillon. Plusieurs hypothèses peuvent expliquer cette réticence :

sensibilité du sujet touchant aux compétences linguistiques personnelles, surcharge de travail des enseignants, ou méfiance vis-à-vis des enquêtes institutionnelles. Les deux relances documentées par courriel attestent de la rigueur du protocole de collecte, mais suggèrent également une résistance significative à la participation.

L'insécurité linguistique observée chez 80% des répondants trouve des échos convergents dans les travaux de Wernicke (2024) sur l'enseignement en français langue seconde et de Rincón Restrepo (2020) sur les enseignants non natifs de langues étrangères. Cette convergence suggère que l'insécurité linguistique constitue un phénomène structurel lié à l'enseignement en langue étrangère, indépendamment du contexte linguistique spécifique. Toutefois, il convient de noter que les enseignants ayant refusé de participer à l'enquête pourraient présenter des niveaux d'insécurité linguistique encore plus élevés, ce qui biaiserait nos résultats vers une sous-estimation du phénomène.

Parallèlement, l'analyse des questions ouvertes révèle des tensions identitaires plus subtiles. Plusieurs enseignants expriment des préoccupations concernant l'impact de l'anglais sur l'identité linguistique et culturelle algérienne. Ces préoccupations ne se traduisent pas nécessairement par un rejet de l'enseignement en anglais, mais influencent les modalités d'acceptation de cette innovation pédagogique. Les commentaires libres font référence à la nécessité de préserver un équilibre entre ouverture internationale et ancrage culturel local.

La typologie en trois profils identifiée présente des similitudes avec les classifications établies par Macaro et ses collaborateurs (2018) dans leur méta-analyse sur l'enseignement en anglais dans l'enseignement supérieur. Cette convergence renforce la validité externe de nos résultats et suggère l'existence de mécanismes psychosociaux transversaux dans l'adoption de l'enseignement en langue étrangère.

5.2. Enjeux spécifiques au contexte algérien

Le contexte linguistique algérien confère cependant des spécificités importantes à cette transition. L'introduction de l'anglais dans l'enseignement supérieur algérien s'inscrit dans le cadre plus large des réformes du système d'enseignement supérieur, notamment la mise en œuvre du système LMD, générant des défis particuliers liés à la gestion du plurilinguisme pédagogique et à la cohérence des parcours de formation.

L'analyse révèle que les enseignants développent spontanément des pratiques translinguistiques, mobilisant leurs répertoires linguistiques complets pour assurer la transmission des savoirs. Cette créativité

pédagogique, bien qu'efficace à court terme, soulève des questions importantes concernant la standardisation des enseignements et l'évaluation des apprentissages.

5.3. Implications pour la formation des enseignants

Les besoins de formation identifiés dépassent largement l'acquisition de compétences linguistiques générales en anglais. L'analyse des réponses aux questions ouvertes révèle que les enseignants souhaitent prioritairement des formations centrées sur l'anglais scientifique et technique de leur domaine, privilégiant l'acquisition de compétences fonctionnelles plutôt qu'une amélioration générale de leur niveau d'anglais. Cette demande révèle une approche pragmatique de l'apprentissage linguistique, orientée vers les besoins professionnels concrets.

Au-delà des compétences linguistiques, les répondants expriment un besoin de formation pédagogique spécifique à l'enseignement en langue étrangère. Cette formation devrait inclure les techniques d'adaptation des contenus, la gestion de la communication interculturelle, et le développement de stratégies d'évaluation appropriées au contexte multilingue.

5.4. Défis institutionnels et organisationnels

Les résultats du questionnaire révèlent que l'insécurité linguistique ne se limite pas à une simple évaluation objective des compétences, mais implique des processus psychologiques qui peuvent affecter l'identité professionnelle des enseignants. Le sentiment d'imposture linguistique, exprimé par de nombreux répondants dans les questions ouvertes, témoigne d'une crainte de perdre leur légitimité pédagogique en cas d'erreur linguistique. Cette dimension psychologique génère un stress qui peut affecter la performance effective et créer un cercle vicieux d'insécurité croissante.

La mise en œuvre de l'enseignement en anglais nécessite également des adaptations institutionnelles importantes : formation du personnel administratif, traduction des documents officiels, adaptation des systèmes d'évaluation, et développement de partenariats internationaux. Ces dimensions organisationnelles, souvent négligées, constituent des prérequis essentiels au succès de la transition linguistique.

6. Recommandations

6.1. Formation linguistique et pédagogique

La mise en place d'un programme de formation continue spécialisé constitue la priorité absolue. Ce programme devrait combiner formation linguistique ciblée sur l'anglais scientifique et technique, formation pédagogique adaptée

à l'enseignement en langue étrangère, et accompagnement psychologique pour réduire l'insécurité linguistique. La formation linguistique devrait privilégier une approche ESP (*English for Specific Purposes*), ou en français anglais pour objectifs spécifiques, centrée sur les besoins professionnels concrets des enseignants.

L'établissement de partenariats avec des institutions anglophones permettrait d'organiser des stages d'immersion et des échanges pédagogiques. Ces expériences contribueraient à développer la confiance linguistique des enseignants tout en leur permettant d'observer des pratiques pédagogiques innovantes.

6.2. Accompagnement institutionnel

La création d'un centre de ressources linguistiques et pédagogiques spécialisé faciliterait l'accès aux outils et supports nécessaires à l'enseignement en anglais. Ce centre pourrait proposer des ressources terminologiques spécialisées, des plateformes d'auto-formation, et un service de conseil pédagogique individualisé.

L'instauration d'un système de mentorat permettrait de créer des binômes associant enseignants expérimentés en anglais et enseignants en formation. Cette approche favoriserait le transfert d'expériences et réduirait l'isolement des enseignants confrontés aux défis de la transition linguistique.

6.3. Évolution progressive et différenciée

L'adoption d'une stratégie d'évolution progressive, respectant les rythmes individuels et les spécificités disciplinaires, éviterait les résistances et permettrait une appropriation durable des nouvelles pratiques. Cette approche pourrait inclure des phases d'expérimentation, des bilans d'étape, et des ajustements réguliers en fonction des retours d'expérience.

La mise en place d'incitations institutionnelles (décharges horaires, reconnaissance dans l'évaluation, formation gratuite) encouragerait l'engagement des enseignants dans cette transition tout en reconnaissant les efforts supplémentaires qu'elle nécessite.

6.4. Évaluation et suivi

L'établissement d'un dispositif d'évaluation continue permettrait de mesurer l'impact de la transition linguistique sur la qualité pédagogique, la satisfaction des étudiants, et le bien-être professionnel des enseignants. Cette évaluation devrait inclure des indicateurs quantitatifs (taux de participation, résultats académiques) et qualitatifs (perceptions, témoignages).

Conclusion

Cette recherche a permis d'analyser les représentations et pratiques des enseignants de l'Institut National d'hygiène et de sécurité de l'Université de Batna 2 face à l'enseignement des disciplines non linguistiques en anglais. Les résultats, obtenus auprès de 20 enseignants sur les 60 contactés (taux de réponse de 33,3%), révèlent un paysage contrasté, marqué par des attitudes globalement favorables à cette évolution linguistique (65% des répondants), mais tempérées par une insécurité linguistique préoccupante (80% des enseignants) qui génère des stratégies compensatoires coûteuses et des besoins de formation spécialisée importants.

Le faible taux de participation à cette enquête constitue lui-même un résultat significatif, suggérant que la question de l'enseignement en anglais demeure sensible et potentiellement anxiogène pour une partie importante du corps enseignant. Cette réticence à participer peut révéler des niveaux d'insécurité linguistique encore plus élevés que ceux observés dans notre échantillon, ce qui renforcerait l'urgence des recommandations formulées.

L'identification de trois profils d'enseignants distincts souligne la nécessité d'une approche différenciée dans l'accompagnement de cette transition. Tandis que les « innovateurs confiants » (30% de l'échantillon) peuvent jouer un rôle moteur, les « pragmatiques adaptatifs » (45%) constituent l'enjeu central, et les « résistants inquiets » (25%) nécessitent un soutien spécialisé pour éviter qu'ils ne freinent l'évolution institutionnelle.

Les défis identifiés dépassent largement les questions linguistiques pour englober des dimensions pédagogiques, organisationnelles et identitaires complexes. La réussite de cette transition nécessite une approche systémique combinant formation spécialisée, accompagnement institutionnel, et évolution progressive respectueuse des rythmes individuels.

Au-delà du cas spécifique étudié, cette recherche contribue à la compréhension des mécanismes psychosociaux à l'œuvre dans l'adoption de l'enseignement en langue étrangère dans des contextes plurilingues. Les résultats obtenus peuvent éclairer les politiques linguistiques universitaires et orienter les stratégies d'accompagnement dans des contextes similaires.

Les perspectives de recherche s'orientent vers l'analyse longitudinale de l'évolution des représentations et pratiques, l'étude de l'impact sur les apprentissages étudiants, et l'exploration des dynamiques interculturelles générées par cette transition linguistique. Il sera également nécessaire de conduire des enquêtes avec des taux de participation plus élevés, possiblement en utilisant des méthodologies alternatives (entretiens individuels, observations de classe) pour mieux appréhender l'ensemble des

attitudes présentes au sein du corps enseignant. Ces prolongements permettront d'approfondir la compréhension de ce phénomène complexe et d'affiner les recommandations pratiques pour les acteurs institutionnels.

Références bibliographiques

- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305. Url. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>
- Belkheir, S. (2023). Attitudes et représentations des enseignants universitaires algériens face aux transitions linguistiques. *Al-Lisaniyyat*, 28(1), 45-62.
- Benrabah, M. (2014). Competition Between Four "World" Languages in Algeria. *Journal of World Languages*, 1(1), 38-59. Url. <https://doi.org/10.1080/21698252.2014.893676>
- Bretegnier, A. (2009). *Insécurité linguistique et perspectives didactiques*. L'Harmattan.
- Chachou, I. (2018). *Tamazight dans le système éducatif algérien : Enjeux sociolinguistiques et didactiques*. Éditions Universitaires Européennes.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language Integrated Learning: From Practice to Principles?. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204. Url. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000092>
- Dearden, J. (2014). *English as a Medium of Instruction - a Growing Global Phenomenon*. British Council.
- Derradji, Y. (2009). The French Language in the Algerian Educational System. *International Education*, 39(1), 5-16.
- Francard, M. (1993). *L'insécurité linguistique en Communauté française de Belgique*. Service de la langue française.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. Peter Lang.
- Khaldi, H., & Bellatreche, H. (2017). Insécurité linguistique et enseignement/apprentissage des disciplines scientifiques à l'université en Algérie. *Contextes et Didactiques* [en ligne], 10. Url. <https://doi.org/10.4000/ced.980>

- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Éditions de Minuit.
- Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J., & Dearden, J. (2018). A Systematic Review of English Medium Instruction in Higher Education. *Language Teaching*, 51(1), 36-76. Url. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000350>
- Mahi, A. (2024). Vers une Prédominance de l'Anglais : L'Évolution de son Implantation dans le Contexte Universitaire Algérien. *Langues & Cultures*, 5(1), 355-361. Url. <https://www.ajol.info/index.php/lc/article/download/280444/264482>
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan Education.
- Miliani, M. (2010). Language Planning and Educational Policy in Algeria: Lessons from the Algerian Case. *International Journal of the Sociology of Language*, 201, 1-16.
- Miliani, M. (2011). *Politique linguistique et enseignement des langues en Algérie*. Editions Dalimen.
- Pavón Vázquez, V., & Rubio, F. (2010). Teachers' Concerns and Uncertainties about the Introduction of CLIL Programmes. *Porta Linguarum*, 14, 45-58. Url. https://www.researchgate.net/publication/283440258_Teachers'_Concerns_about_the_Introduction_of_CLIL_Programmes
- Petitjean, C. (2009). Représentations linguistiques et accents régionaux du français. *Journal of Language Contact*, 1(2), 29-51. Url. <http://dx.doi.org/10.1163/000000008792512574>
- Rahmani, S. (2021). The English Language in the Algerian Higher Education Context: A Glance into the Status of English Language in the Algerian Higher Education Context. *Algerian Review of Security and Development*, 10(03), 1199-1210. Url. <https://dspace.univ-batna.dz/handle/123456789/3671>
- Rincón Restrepo, C. (2020). Insécurité linguistique chez les enseignants non natifs de FLE : le cas des Colombiens. *Circula*, (12), 177-196. Url. <http://hdl.handle.net/11143/18448>
- 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. Url. <https://asjp.cerist.dz/en/article/262712>
- Wernicke, M. (2024). L'insécurité linguistique dans l'enseignement du français langue seconde : de quoi parle-t-on ?. *OLBI Journal*, 15(1), 22-39. Url.

doi.org/10.18192/olbij.v13i1.6634

Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest?. *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-437. Url. <https://doi.org/10.2307/329492>

AUTEURS

Mme Souraya BOUZIDI maître de conférences HDR, enseignante-chercheuse au Département de Langue et littératures Françaises à l'université Abbas Laghrour / Khenchela (Algérie). Titulaire d'un doctorat ès sciences en didactique des langues et cultures ; orientée dans ses recherches vers La didactique de la lecture, la psychologie cognitive. Auteure et co-auteure de plusieurs articles scientifiques ayant à son actif des participations à des colloques nationaux et internationaux.

Mr Hichem SOUHALI est docteur / MCA en Littératures et Civilisations Anglo-Saxonnes, Enseignant-chercheur à l'Université de Batna 2. Auteur de plusieurs articles en littérature générale et comparée et des travaux sur la didactique du texte littéraire. Actuellement créateur de contenu pour 3ENL+ CNEAD pour l'enseignement de la langue anglaise pour les enseignements universitaires ; formateur des formateurs en ESP.