

**RESEARCH ARTICLE**

**Le français face à l'anglais en Algérie : une perspective sociolinguistique et éducative**

**Dr. GHANEM Nour El-Houda**

Université Kasdi Merbah- Ouargla, Algeria. [ghanem.nourh@gmail.com](mailto:ghanem.nourh@gmail.com)

Reçu le : 17/08/2025 ; Accepté le : 29/11/2025 ; Publié le : 19/12/2025

**Résumé :**

Ce travail propose une analyse approfondie de la transition du français vers l'enseignement en anglais (EMI) dans l'enseignement supérieur algérien, en débutant par une étude historique et sociolinguistique des rôles respectifs de ces deux langues avant d'inscrire ce changement dans une perspective de mondialisation. L'étude examine les politiques linguistiques nationales, leurs conséquences institutionnelles, ainsi que les modalités concrètes de mise en œuvre de l'EMI, tout en détaillant les réformes nécessaires et les défis structurels à surmonter. L'évaluation de l'impact de cette transition sur la performance académique et l'insertion professionnelle des étudiants s'accompagne d'une exploration des opportunités et des obstacles rencontrés, en intégrant les témoignages des acteurs de terrain pour clarifier les enjeux profonds de ce choix éducatif en Algérie.

**Mots clés :**

Enseignement supérieur algérien- Langue française- EMI- politique linguistique.

**Introduction**

Ce travail propose un examen approfondi et une présentation des éléments les plus significatifs liés à la transition du français vers l'EMI (Enseignement par le biais de l'anglais) dans l'enseignement supérieur algérien. Ce travail débute par une analyse des rôles sociolinguistiques et éducatifs du français et de l'anglais en Algérie, en explorant leur évolution historique et leur statut actuel dans le cadre académique. Le contenu

s'articule ensuite autour de l'internationalisation de l'anglais dans

L'enseignement supérieur, plaçant le changement linguistique de l'Algérie dans un contexte mondial plus large. Cela est suivi d'une exploration de la politique linguistique et de l'EMI en Algérie, mettant en évidence ses implications pour les établissements d'enseignement supérieur et les parties prenantes.

La discussion s'oriente ensuite vers la mise en œuvre de l'EMI en Algérie, en abordant divers éléments tels que les politiques clés, les défis et les changements nécessaires pour une transition réussie. Ce travail présente également l'impact de l'EMI sur les étudiants algériens, spécifiquement en termes de performance académique et de préparation à la carrière. De plus, la discussion expose les défis et opportunités plus larges associés à l'EMI, en intégrant les perspectives des enseignants et des étudiants.

En examinant et en étudiant tous ces thèmes et éléments interconnectés, ce travail vise à fournir une compréhension pertinente des facteurs qui façonnent le choix d'adopter l'EMI dans l'enseignement supérieur algérien, ainsi que ses implications plus larges pour le développement professionnel.

**1. L'évolution de la politique linguistique en Algérie**

L'histoire du français en Algérie a beaucoup influencé la façon dont les gens

pensent et utilisent les langues dans le pays. D'après Nadia (2011), le fait que le français soit devenu obligatoire pendant la colonisation a changé complètement la situation linguistique : l'arabe, qui était la langue officielle, n'était plus utilisé dans les institutions et restait surtout une langue personnelle au sein des familles et des communautés.

Après l'indépendance de l'Algérie en 1962, le français est resté très utilisé à l'école, dans l'administration et les médias (Hetman, 2018). Selon Rouabah (2022), on a rapidement commencé à parler de remplacer le français par l'anglais. Ceux qui étaient pour cette idée pensaient qu'une langue mondiale aiderait le pays à se moderniser et à progresser technologiquement, et qu'elle n'aurait pas le poids du passé colonial. Mais, à cause de la situation politique et linguistique, les autorités ont choisi de privilégier l'arabe.

Dans les années qui ont suivi, les responsables de la langue ont eu beaucoup de difficultés à réduire l'influence du français. Selon Asselah et Blanchet (2006) et Queffélec et al. (2002), des enquêtes menées dans les années 1990 montrent que les enseignants et les parents en Algérie préféraient largement continuer à utiliser le français comme principale langue étrangère pour le travail.

Entre 1993 et 1997, l'anglais restait très peu présent à l'école, avec seulement 0,33 % à 1,28 % d'inscriptions. Selon Asselah Rahal, à la fin des années 1990, l'Algérie était la deuxième plus grande communauté francophone après la France. Malgré cela, l'anglais, vu comme une langue neutre et utile économiquement, a commencé à gagner en popularité. Le British Council (2010) note que l'anglais tend maintenant à jouer le rôle modernisateur que le français avait autrefois, mais sans les liens avec la colonisation ou la culture française.

Récemment, l'anglais est devenu plus populaire, surtout chez les jeunes et avec certains changements dans les politiques publiques. Selon Rouabah (2022), les autorités

ont décidé d'introduire l'anglais comme matière optionnelle dès la quatrième année du primaire, en plus du français, même si les parents préféraient d'abord le français parce qu'il était plus utilisé. Petit à petit, l'anglais est devenu plus attractif : Belmihoub (2018) note une forte augmentation des inscriptions au British Council en Algérie. Cette tendance s'est renforcée en 2021, quand le ministère des Affaires étrangères a changé son logo officiel de l'arabe-français à l'arabe-anglais, ce qui a fait parler d'un possible changement de politique linguistique.

Le passage progressif vers l'anglais est aussi lié à des facteurs politiques et sociaux. Selon Rouabah (2022), pendant les manifestations du Hirak, beaucoup d'Algériens ont demandé de remplacer le français par l'anglais, voyant le français comme un reste de la colonisation. Mais ces auteurs montrent aussi que le français reste très présent chez les élites, surtout dans les classes moyennes et supérieures. De plus, le classement d'Education First (2022) place l'Algérie au 78<sup>e</sup> rang sur 111 pays pour l'anglais, ce qui montre que généraliser l'anglais serait un vrai défi.

La transition linguistique du Rwanda montre un contraste intéressant. Mukama (2014) décrit comment le Rwanda a réussi à passer du français à l'anglais comme langue d'enseignement, ce qui est souvent cité comme un exemple de succès en matière de politique linguistique. Mukama (2014) notent que, même avec des histoires coloniales proches, le Rwanda et l'Algérie ont reconnu l'importance de l'anglais comme langue mondiale. Mais tandis que le changement au Rwanda répondait à des besoins économiques et géopolitiques précis, l'évolution en Algérie reste plus prudente et nécessite une politique linguistique progressive et structurée.

Il semble que la politique des langues en Algérie cherche à trouver un équilibre entre le passé et les besoins actuels. Selon Belmihoub (2018) et Borni et Salhi (s. d.), même si le français reste très présent dans la

culture algérienne, l'anglais, vu comme neutre et utile économiquement, commence à influencer peu à peu les pratiques et les mentalités. L'avenir de la politique linguistique en Algérie dépendra de la mise en place de mesures solides et de réformes ciblées, pour profiter de l'anglais tout en respectant l'histoire du pays.

## 2. L'internationalisation de l'anglais dans l'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur devient de plus en plus international, et l'anglais y joue un rôle important, surtout pour la coopération académique et les collaborations internationales (Bretxa & Vila, 2014). L'anglais se développe grâce à l'influence historique et politique des États-Unis et du Royaume-Uni, et parce qu'il est relativement facile à apprendre et à utiliser, ce qui en fait une langue clé pour la communication scientifique dans le monde (Balan, 2015). Cela se voit particulièrement dans la publication scientifique : des revues célèbres comme *Nature* et *Science* publient presque toujours en anglais, rendant sa maîtrise indispensable pour les chercheurs qui veulent rester compétitifs et reconnus à l'international (Moursund & Bielefeldt, 1999).

Dans un contexte universitaire de plus en plus compétitif et connecté, l'anglais aide les universités à gagner en visibilité et en réputation à l'international. Il permet aussi d'attirer des enseignants et des étudiants étrangers et de faciliter l'accès aux financements, des éléments importants pour leur classement mondial (Motteram, 2013).

Sous l'influence de ces tendances internationales, l'Algérie a commencé à promouvoir l'anglais. Le ministère de l'Enseignement supérieur veut ainsi améliorer le classement des universités algériennes à l'international (Milat, 2019). Mais, comme le soulignent Milat et Owaimer (2019), cette transition doit se faire progressivement pour concilier internationalisation et préservation

des langues et cultures nationales. De plus, bien maîtriser l'anglais donne aux diplômés de meilleures chances sur le marché du travail international, où les entreprises et les centres de recherche demandent souvent de bonnes compétences en anglais (Senouci & Gacem, 2024).

L'usage de l'anglais dans l'enseignement supérieur n'est pas seulement une question de langue. Il fait partie d'une stratégie pour préparer les universités et les diplômés à réussir dans un monde académique et professionnel globalisé, où l'anglais joue un rôle clé dans la science et les opportunités de carrière (Galloway & Ruegg, 2020).

## 3. Perspective mondiale sur l'EMI : définitions, avantages et défis

L'EMI est devenue très courante dans l'éducation mondiale, surtout dans les pays où l'anglais n'est pas la langue principale. Dearden (2014) explique que l'EMI consiste à enseigner des matières académiques en anglais dans des pays où la plupart des gens ne parlent pas l'anglais. De même, Galloway et Ruegg (2020) précisent que l'enseignement en anglais utilise cette langue pour transmettre des contenus scolaires dans des contextes non anglophones et joue un rôle important dans l'organisation des systèmes éducatifs.

Bien que l'EMI soit souvent liée aux anciennes colonies britanniques ou américaines, elle est aussi adoptée dans des pays sans passé colonial, comme les Pays-Bas ou les pays nordiques, où elle fait partie de l'enseignement supérieur depuis plusieurs décennies (Hu & Li, 2017). Ces trente dernières années, son adoption s'est accélérée à cause de la mondialisation, de la circulation rapide des connaissances et de la coopération internationale en science et technologie, renforçant ainsi le rôle de l'anglais comme langue mondiale (Coleman, 2006 ; Hu, 2018).

L'EMI est utilisée dans le monde entier, mais sa mise en place varie selon les politiques linguistiques, les priorités

éducatives et les besoins locaux. Dans certains pays, elle est appliquée rapidement et à grande échelle, tandis que dans d'autres, elle se fait progressivement. Ces différences posent des questions sur l'apprentissage, l'accès à l'éducation et l'identité linguistique. Selon Macaro (2018), le succès de l'EMI dépend surtout de son adaptation au contexte local, et non de l'adoption d'un modèle unique.

La diversité des pratiques en EMI montre qu'il est difficile de donner une définition unique (Macaro, 2018). L'anglais peut être utilisé seul ou en combinaison avec la langue locale, certains cursus étant entièrement en anglais et d'autres partiellement. Cette variété souligne la complexité de l'EMI, surtout qu'il n'existe pas de consensus clair sur le terme. Malgré ces difficultés, l'EMI attire de plus en plus d'attention dans le monde, non seulement comme changement linguistique, mais aussi comme outil stratégique pour la politique éducative dans l'enseignement supérieur.

De nombreux ministères de l'Éducation utilisent l'EMI pour améliorer la qualité de l'enseignement supérieur et donner aux étudiants les compétences nécessaires pour le XXI<sup>e</sup> siècle (Airey et al., 2017 ; Mao & Peng, 2024). Elle permet aussi aux universités de gagner en visibilité et en réputation à l'international (Piller & Cho, 2013).

Selon Dearden (2015) et l'équipe EMI d'Oxford, l'EMI consiste à utiliser l'anglais pour enseigner des matières académiques (autres que l'anglais) dans des pays où la plupart des gens ne parlent pas anglais comme langue principale (Macaro et al., 2018). Cela concerne des disciplines comme les sciences, les maths ou l'ingénierie, et se fait dans le cadre de programmes officiels et structurés.

Les chercheurs utilisent différents termes pour parler de l'EMI, ce qui explique la diversité dans la littérature (Macaro, 2018). Selon Briggs, Dearden et Macaro (2018), les expressions les plus fréquentes sont *English-medium instruction*, *English medium of instruction*, *English as a medium of*

*instruction*, *English-medium education* et *English as the lingua franca medium of instruction*. Malgré cette variété, le terme EMI reste le plus utilisé pour regrouper toutes ces désignations.

Les principales caractéristiques de l'EMI expliquent pourquoi les universités la considèrent comme une bonne option. Selon Tsou et Kao (2017) et Chang et al. (2023), les établissements l'adoptent pour améliorer l'employabilité des diplômés, augmenter la production scientifique et renforcer les collaborations internationales, ce qui contribue à leur réputation et à leur rayonnement mondial.

Beaucoup de gouvernements soutiennent l'anglais comme langue d'enseignement, le voyant comme un moyen de développer l'éducation et la compétitivité internationale. Macaro (2018) définit l'EMI comme l'usage de l'anglais pour enseigner des matières académiques (hors anglais lui-même) dans des pays où l'anglais n'est pas courant. Cette définition montre que l'EMI est internationale par nature et qu'elle facilite les échanges académiques, les partenariats internationaux et l'accès à la recherche mondiale.

Au-delà de la mondialisation, les gouvernements considèrent l'EMI comme un outil important pour renforcer la compétitivité nationale. L'objectif principal est de donner aux étudiants un meilleur accès à la recherche et à l'innovation, en explorant de nouvelles idées et en utilisant les technologies modernes. L'EMI favorise aussi le progrès scientifique et technologique, prépare les étudiants à un marché du travail international et aide les pays à se positionner comme des acteurs majeurs dans la communauté académique mondiale.

#### 4. Les défis posés par l'EMI

La mise en place de l'EMI a provoqué des débats, surtout sur son impact sur la diversité des langues et l'accès équitable à l'éducation. Phillipson (2015) critique l'EMI,

la voyant comme une forme de domination linguistique, et recommande de préserver la diversité culturelle et linguistique plutôt que d'imposer uniquement l'anglais. De la même manière, Mahboob (2017) montre qu'au Pakistan, l'enseignement en anglais renforce les inégalités sociales et de classe entre les étudiants.

Au-delà des questions de domination linguistique, plusieurs études montrent que l'EMI pose des défis pratiques dans différents contextes éducatifs. Manh (2012) avertit qu'une politique monolingue étrangère au Vietnam pourrait échouer à long terme. Vu et Burns (2014) soulignent des obstacles comme le faible niveau d'anglais des étudiants et enseignants, des méthodes d'enseignement inadaptées et le manque de ressources. Başibek et al. (2014) montrent aussi qu'en Turquie, les barrières linguistiques affectent négativement la qualité de l'enseignement en ingénierie.

Un des principaux défis de l'EMI est le décalage possible entre ce qui est enseigné et ce que les étudiants comprennent réellement. Wiseman et Odell (2014) notent que les enseignants se concentrent parfois sur le contenu en anglais plutôt que sur la compréhension des élèves, ce qui peut freiner l'apprentissage. Knagg (2013) explique que l'EMI demande aux étudiants de très bonnes compétences en anglais et une préparation linguistique solide, et que ses effets peuvent être positifs ou négatifs selon que les difficultés linguistiques limitent ou non le programme. Kirkgoz (2005) et Dearden (2014) avertissent aussi que les obstacles linguistiques peuvent conduire à un apprentissage superficiel.

Ces défis sont encore plus forts dans les régions moins développées, où l'enseignement en anglais de qualité reste limité. Marsh (2006) avertit que l'EMI peut alors provoquer des échecs scolaires et accroître les inégalités, surtout pour les étudiants peu exposés à l'anglais. Macaro (2015) souligne aussi que l'EMI peut réduire les interactions entre

enseignants et étudiants, ce qui affecte l'expérience d'apprentissage.

## 5. Politique linguistique et EMI en Algérie dans l'enseignement supérieur

La politique linguistique joue un rôle clé dans l'organisation des systèmes éducatifs, en décidant quelles langues sont valorisées ou moins utilisées selon des raisons politiques, culturelles et économiques. Markee (1986) définit la politique linguistique comme un « processus de décision sur l'enseignement et l'usage des langues », influencé par les gouvernements et les institutions éducatives. Dans l'enseignement supérieur, ces politiques ont des effets à long terme sur les résultats académiques, l'accès aux opportunités internationales et la mobilité sociale. Elles sont aussi influencées par plusieurs facteurs, comme l'écologie sociolinguistique, les idéologies, la mondialisation et la protection des langues locales (Spolsky, 2009).

En Algérie, le passage progressif du français à l'anglais dans l'enseignement supérieur (EMI) montre une transformation de la politique linguistique. Cette évolution vise à aligner le système universitaire sur les standards internationaux et à rendre les étudiants plus compétitifs à l'échelle mondiale.

L'utilisation de l'EMI dans les universités algériennes s'est renforcée ces dernières années. Si certaines universités avaient commencé à enseigner en anglais dès les années 1970, son introduction officielle à l'échelle nationale en 2023 marque un tournant important. Ce changement montre que l'anglais est reconnu comme un outil essentiel pour l'apprentissage et la carrière des étudiants dans un contexte d'internationalisation (Kirkpatrick, 2011).

Dans ce contexte, le ministère algérien de l'Enseignement supérieur a collaboré avec l'ambassade des États-Unis pour améliorer l'anglais des étudiants et des enseignants. Cette coopération vise à favoriser la mobilité

internationale et à renforcer les liens avec les universités étrangères.

Bien que l'EMI soit globalement bien reçue pour ses avantages en matière d'emploi et de développement éducatif, elle présente aussi des défis. Les identifier et les prendre en compte est essentiel pour réussir la transition vers l'anglais comme langue principale d'enseignement dans les universités algériennes.

## **6. Implications pour l'enseignement supérieur algérien**

Le passage à l'anglais comme langue d'enseignement dans les universités algériennes a un impact direct sur les étudiants et les enseignants, et transforme l'environnement académique. L'anglais est une clé pour accéder aux ressources internationales, surtout dans les sciences et la technologie, où la plupart des publications sont en anglais (Moursund & Bielefeldt, 1999).

Selon Balan (2015), les étudiants qui maîtrisent bien l'anglais peuvent mieux s'intégrer aux réseaux internationaux et améliorer leurs chances d'emploi, en Algérie comme à l'étranger. Le soutien croissant à l'enseignement en anglais s'explique par son rôle dans les disciplines scientifiques, où il permet d'accéder à la recherche et aux innovations. Rahmani (2021) montre que de nombreux enseignants et étudiants algériens soutiennent l'anglais pour renforcer la réputation académique internationale du pays.

La coopération entre le ministère de l'Enseignement supérieur et l'ambassade des États-Unis montre comment cette politique peut rendre les universités algériennes plus attractives à l'international, stimuler les partenariats de recherche et améliorer la position du pays dans le savoir mondial (Lasagabaster & Sierra, 2009). Elle vise surtout à renforcer le niveau d'anglais des étudiants et des enseignants pour leur permettre de participer aux échanges

académiques internationaux et d'élargir leurs perspectives de carrière.

L'introduction de l'EMI répond à l'importance croissante de l'anglais et vise à renforcer la visibilité de l'Algérie dans le monde académique. Elle a des effets sur les étudiants, les enseignants et les institutions. Cummins (1979) et Mao et Peng (2024) montrent que l'enseignement en anglais améliore souvent les compétences linguistiques, mais l'EMI n'assure pas toujours un développement complet de toutes les compétences en langue.

Plusieurs études montrent que savoir l'anglais ne suffit pas pour être bilingue sur le plan académique. Seules les personnes ayant un bon niveau dans leur langue maternelle et en anglais peuvent pleinement profiter des avantages du bilinguisme.

Airey et al. (2017) soulignent que les étudiants et enseignants ayant une faible maîtrise de l'anglais peuvent rencontrer des difficultés académiques, sociales et psychologiques, ce qui crée des inégalités dans les résultats. Macaro et Macaro (2018) montrent que les compétences en anglais sont souvent insuffisantes, ce qui nécessite un soutien ciblé. Pour y remédier, les chercheurs recommandent des programmes passerelles comme l'anglais à des fins académiques (English for Academic Purposes).

Nunan (1988) souligne que l'EMI nécessite d'adapter les méthodes d'enseignement, car les cours traditionnels ne permettent pas un apprentissage efficace d'une langue seconde. Des approches centrées sur l'étudiant et basées sur l'activité, encourageant l'usage actif de l'anglais, aident à la fois à apprendre la langue et le contenu. Cummins (1979) précise que ces méthodes demandent un niveau d'anglais assez avancé, ce qui rend leur mise en œuvre plus difficile pour étudiants et enseignants.

Le contexte sociolinguistique est un autre défi important pour l'EMI. L'usage de l'anglais, en classe comme en dehors, peut

influencer la préparation des étudiants (Piller & Cho, 2013). Certaines politiques créent des zones où l'anglais est privilégié, organisent des clubs de conversation, des festivals culturels et des programmes d'échange pour encourager l'usage de l'anglais dans les interactions académiques et sociales.

Même si de nombreuses pratiques EMI sont adoptées, leur mise en place complète reste difficile dans plusieurs contextes. Macaro et Macaro (2018) proposent que des approches partielles peuvent servir de première étape pour une intégration progressive.

## 7. Mise en œuvre de l'EMI en Algérie

Rubie-Davies et al. (2012) expliquent que les croyances et attitudes des enseignants influencent leur manière d'enseigner et peuvent avoir un impact important sur l'apprentissage des étudiants. La perception de l'EMI par les enseignants varie selon leur niveau d'anglais, leur expérience et le contexte culturel (Lasagabaster & Sierra, 2009).

Le développement professionnel est essentiel pour réussir la mise en place de l'EMI dans l'enseignement supérieur. Lasagabaster & Sierra (2009) montrent que ces programmes aident les enseignants à améliorer leur anglais, leurs connaissances disciplinaires et leurs compétences pédagogiques, indispensables pour un enseignement EMI efficace.

Plusieurs types de formation professionnelle peuvent être adaptés aux universités algériennes, comme les ateliers, séminaires, mentorat entre collègues et cours en ligne. Selon Oktaviani (2019), ces formations doivent être spécifiques à l'institution, collaboratives et continues, afin de répondre aux défis particuliers des enseignants et des établissements lors de l'EMI.

Un modèle efficace utilisé dans d'autres contextes EMI est le *Content and Language Integrated Learning*

(CLIL), qui permet de renforcer en même temps la langue et les contenus disciplinaires, donnant aux enseignants des outils pour enseigner efficacement en anglais (Coyle, Hood, & Marsh, 2010). Adopter le CLIL dans les cours EMI en Algérie pourrait améliorer le niveau d'anglais des enseignants et leurs stratégies pédagogiques pour l'enseignement des contenus.

Un autre modèle utile est la *Reflective Practice*, où les enseignants réfléchissent et analysent leurs méthodes pour améliorer leur enseignement (Schön, 1983). Cela permet aux enseignants EMI d'identifier les points à améliorer et de mettre en place des stratégies pour rendre leurs cours plus efficaces.

En résumé, le développement professionnel est essentiel pour réussir l'EMI dans l'enseignement supérieur en Algérie. Des formations adaptées, comme le CLIL et la *Reflective Practice*, permettent de répondre aux besoins des institutions et d'assurer que les enseignants bénéficient du soutien linguistique, pédagogique et disciplinaire nécessaire.

Maley (2005) souligne que le développement professionnel continu, collaboratif et personnalisé est essentiel pour améliorer les compétences des enseignants et réussir l'EMI. En Algérie, sa mise en œuvre a rencontré des difficultés, surtout à l'oral. Ahmed Kadi (2022) note que les textes sont principalement en anglais, mais que les cours se déroulent souvent dans un mélange d'anglais, de français et d'arabe selon le niveau des enseignants. Peu d'enseignants peuvent enseigner entièrement en anglais sans utiliser le *translanguaging* pour aider les étudiants à comprendre.

Ahmed Kadi (2022) note que l'usage des technologies dans les classes EMI reste limité. Même si la plupart des salles disposent de projecteurs et d'outils numériques, beaucoup d'enseignants préfèrent le tableau noir plutôt que PowerPoint ou d'autres supports, qui peuvent pourtant améliorer la

compréhension. Dans certains cours, surtout en sciences, les enseignants dessinent des schémas et expliquent oralement au lieu d'utiliser les outils numériques disponibles.

Selon Airey et al. (2017), la maîtrise de l'anglais par les étudiants et les enseignants est essentielle pour que l'EMI soit efficace. Les étudiants ayant un niveau limité ont du mal à comprendre les contenus techniques, et beaucoup d'enseignants peinent à expliquer des notions complexes sans utiliser le français ou l'arabe. Mao & Peng (2024) soulignent aussi l'importance des programmes EAP (English for Academic Purposes) pour aider étudiants et enseignants à acquérir les compétences nécessaires dans un environnement EMI.

Nunan (1988) et Cummins (1979) expliquent que les cours magistraux traditionnels ne permettent pas un bon apprentissage d'une langue seconde. Comme ces méthodes limitent l'exposition à l'anglais académique, les chercheurs recommandent des approches plus actives et centrées sur l'étudiant. Ces méthodes favorisent le bilinguisme, la littératie bilingue et augmentent l'engagement des étudiants, rendant l'apprentissage en EMI plus efficace.

Briggs et al. (2018), Dearden (2014) et Macaro & Macaro (2018) soulignent que l'EMI subit des pressions sociales. Les étudiants utilisent rarement l'anglais en dehors des cours, car la vie quotidienne privilégie l'arabe et le français. Piller & Cho (2013) recommandent de créer des occasions d'utiliser l'anglais, comme des clubs de conversation, des événements culturels, des concours ou des programmes d'échange, pour renforcer les compétences linguistiques. Une autre solution consiste à adopter un modèle EMI partiel.

Selon Macaro & Macaro (2018), ce modèle limite l'immersion totale en anglais en tenant compte du niveau des étudiants et des enseignants, et en précisant dans quels contextes l'anglais est la langue principale. L'introduction progressive de l'EMI permet

aux universités de l'adopter plus facilement et de surmonter les difficultés linguistiques et académiques dans l'enseignement supérieur algérien.

## 8. Défis de la mise en œuvre de l'EMI en Algérie

Malgré ses avantages, l'EMI en Algérie rencontre des difficultés qu'il faut résoudre pour réussir. Des études en Corée du Sud (Williams, 2015) et au Rwanda (Zumor, 2019) montrent que l'introduction rapide de l'EMI sans soutien cause des problèmes de compréhension, de compétences linguistiques et de participation pour les étudiants et les enseignants.

En Algérie, ces défis sont renforcés par l'introduction récente de l'EMI, qui demande d'adapter les programmes, de former les enseignants et de fournir des ressources pédagogiques. Par exemple, certaines disciplines comme la médecine, encore enseignées en français, ne suivent pas cette transition, et la pérennité de l'EMI à moyen terme dans tout le système académique reste incertaine (Medfouni, 2020).

Même si de nombreux étudiants ont une attitude positive envers l'EMI, Siddiqui et al. (2021) montrent que certains ont du mal à assimiler le vocabulaire technique et à utiliser les ressources en anglais. La transition vers l'EMI peut aussi augmenter l'anxiété, favoriser la mémorisation excessive et réduire la participation, surtout si les enseignants ne maîtrisent pas suffisamment l'anglais pour soutenir l'apprentissage (Al Zumor, 2019 ; Siddiqui et al., 2021).

L'expansion de l'EMI en Algérie peut marginaliser les langues nationales, l'arabe et le berbère, qui sont essentielles à l'identité du pays (Rahmani, 2021). Pour réussir, il faut des programmes de formation continue pour les enseignants et des dispositifs de soutien linguistique pour les étudiants et le personnel, afin de réduire les écarts de compétence en anglais, fournir des ressources académiques et

permettre aux étudiants de réussir dans un environnement anglophone.

## **9. L'impact de l'anglais comme langue d'enseignement sur la performance académique des étudiants algériens**

La transition vers l'EMI dans les universités algériennes a suscité des débats sur ses effets sur les résultats des étudiants. Même si l'anglais est reconnu comme la langue des sciences, de la technologie et du développement professionnel, l'introduire à l'université sans préparation soulève des questions sur la préparation des étudiants, leur niveau en anglais et la capacité des institutions à gérer ce changement.

Kadri (2023) et Bejaia & Outemzabet (2023) notent que les étudiants de première année en médecine étaient enthousiastes à propos de l'EMI. Mais d'autres études (Nadia, 2011 ; Senouci & Mama, 2024a) montrent que cet enthousiasme ne garantit pas le succès académique, car des obstacles comme une préparation linguistique insuffisante peuvent limiter l'efficacité de l'EMI.

L'étude de Kadri montre que les étudiants ont du mal à comprendre les concepts techniques en anglais, ce qui soulève des inquiétudes sur leur capacité à suivre des cours exigeants en médecine. Cela souligne l'importance de programmes de soutien linguistique pour que l'EMI améliore réellement les résultats académiques.

Les recherches de Senouci & Mama (2024b) et Macaro & Macaro (2018) mettent en évidence les défis de l'EMI en Algérie, comme le manque de ressources et la formation limitée des enseignants. Un aspect qui mérite plus d'attention est le rôle des perceptions des étudiants dans la réussite de la transition vers l'EMI.

Les études se concentrent souvent sur les enseignants et les institutions, mais elles examinent moins l'effet des attitudes des étudiants envers l'EMI sur leur apprentissage

et leur motivation. Dearden (2014) montre que certains étudiants voient l'EMI comme une opportunité, tandis que d'autres ont du mal avec ses exigences linguistiques. D'autres recherches pourraient aider à mieux comprendre comment l'EMI influence réellement la réussite des étudiants.

Les enseignants reconnaissent aussi les difficultés liées à l'EMI. Senouci & Mama (2024) montrent que, même si les enseignants comprennent l'importance de l'anglais dans le monde académique, il existe encore des lacunes en formation et en ressources. Sans soutien pédagogique suffisant, l'EMI peut devenir un obstacle plutôt qu'un atout, surtout dans le contexte multilingue de l'Algérie, qui complique la transition vers l'anglais comme langue d'enseignement.

Nadia (2011) montre que les étudiants habitués à l'arabe et au français ont du mal à s'adapter aux changements rapides de politique linguistique, ce qui crée des obstacles à leur apprentissage. Cela souligne l'importance d'une transition progressive et bien accompagnée pour réussir l'EMI. De plus, bien que l'EMI puisse améliorer les compétences linguistiques et offrir des opportunités internationales, ces objectifs nécessitent une planification soignée et un soutien ciblé (Hamane, 2023).

Hamane (2023) conclut que « Une transition bien planifiée et soutenue est cruciale pour maximiser les avantages et minimiser les inconvénients de l'EMI. » Cela montre que, même si l'EMI peut améliorer la maîtrise de l'anglais et les opportunités internationales, elle peut aussi nuire aux étudiants ayant un faible niveau linguistique.

## **10. L'anglais comme langue d'enseignement et préparation à la carrière en Algérie**

Ces dernières années, l'EMI a pris de l'importance dans l'enseignement supérieur en Algérie. Amara (2025) explique qu'elle est essentielle pour développer les compétences en anglais, utiles à la fois pour la réussite

académique et les perspectives professionnelles. Avec la mondialisation, la maîtrise de l'anglais permet aux étudiants de se positionner sur le marché du travail mondial et d'accéder à des opportunités internationales.

Touahmia & Bakar (2024) expliquent que, bien que les étudiants algériens accueillent l'EMI avec enthousiasme et voient l'anglais comme une porte vers des carrières internationales, sa mise en œuvre doit rester équilibrée. Certains enseignants ont du mal à enseigner des matières complexes dans une langue non maternelle, ce qui souligne l'importance d'un soutien institutionnel pour accompagner étudiants et personnel durant la transition.

Hamane (2023) souligne que l'EMI a un double impact : elle facilite l'accès mondial aux ressources académiques et aide les étudiants à développer leurs réseaux professionnels. Mais sans surmonter les barrières linguistiques, ses objectifs risquent de ne pas être atteints. Touahmia et Bakar confirment que le succès de l'EMI dépend d'une formation linguistique solide et du développement des enseignants, qui restent insuffisants dans la plupart des universités algériennes.

Makhlof (2023) remet en question l'idée que l'EMI améliore automatiquement les résultats académiques en Algérie. Il explique que ses avantages pour la préparation professionnelle ne se réalisent que si les institutions travaillent à combler les lacunes linguistiques. Son analyse confirme que l'EMI doit être mise en œuvre de manière réfléchie pour avoir un impact positif sur l'avenir académique et professionnel des étudiants.

En regroupant les recherches d'Amara (2025), Touahmia & Bakar (2024), Hamane (2023), Mourad et Benali (2021) et Makhlof (2023), on voit que l'EMI a un fort potentiel mais fait face à de grands défis en Algérie. Ces études montrent que le succès de l'EMI dépend surtout de la capacité des institutions à adapter leurs ressources et méthodes pédagogiques aux besoins des étudiants et des enseignants. Un

soutien linguistique solide et la réduction des écarts de compétence en anglais seront essentiels pour tirer pleinement parti de l'EMI.

## 11. Défis, adaptations et perceptions des enseignants dans la transition vers l'EMI en Algérie

Les perspectives des enseignants sont essentielles pour réussir l'intégration de l'EMI dans l'enseignement supérieur, car leurs attitudes influencent directement son efficacité. Il est important de reconnaître la diversité de ces perceptions et de fournir aux enseignants la formation et les ressources nécessaires pour faciliter la transition. Sans ce soutien, la résistance ou l'incertitude pourrait freiner la mise en œuvre de l'EMI. Lasagabaster et Sierra (2009) soulignent que l'attitude des enseignants est un facteur clé du succès ou des difficultés rencontrées par cette politique linguistique.

Certains enseignants voient l'EMI comme une chance d'améliorer leur anglais et de préparer les étudiants à des carrières internationales en renforçant leurs compétences linguistiques. Cots et Guerrettaz (2012) indiquent que l'étude de contenus académiques en anglais aide les étudiants à mieux communiquer et à être plus compétitifs à l'international. Cependant, d'autres enseignants considèrent l'EMI comme un problème, craignant qu'elle ne nuise à leur identité linguistique et culturelle ou n'alourdisse leur charge de travail (Lasagabaster & Sierra, 2010).

Les décideurs et les institutions doivent prendre en compte les perceptions des enseignants lors de la mise en œuvre de l'EMI, car elles influencent fortement son succès. Pour surmonter les obstacles, un soutien et une formation complets sont essentiels. Lo Bianco (2010) soulignent que les enseignants doivent développer à la fois de bonnes stratégies pédagogiques et des compétences linguistiques pour appliquer efficacement l'EMI et aider les étudiants à réussir.

Une étude menée en 2024 auprès des enseignants en informatique de l'Université d'Aïn Témouchent a examiné leurs avis sur le passage du français à l'EMI dans les universités algériennes. L'anglais bénéficie d'un grand prestige auprès des étudiants et des enseignants, ce qui peut faciliter la mise en place de l'EMI et améliorer les compétences linguistiques. Cependant, certains enseignants résistent au changement, ce qui nécessite une action institutionnelle et politique pour rendre la transition plus fluide.

Ces résultats reflètent les débats autour de l'adoption de l'EMI dans des pays non anglophones, où l'intérêt coexiste avec la résistance, et où une planification soignée est nécessaire pour réussir sa mise en œuvre. Certains enseignants ont souligné que les Nord-Africains, comme les Algériens, rencontrent des difficultés en anglais lors de conférences internationales. Un enseignant, malgré une attitude négative envers le français, langue coloniale imposée, continue de l'utiliser pour enseigner. Les répondants ont aussi noté que la transition vers l'EMI leur a déjà offert de nouvelles expériences d'apprentissage.

Tous les enseignants en informatique interrogés soutiennent l'EMI, notant que la plupart des documents dans leur domaine sont en anglais. Ils ont toutefois précisé que cette transition demande beaucoup de temps et d'efforts. Un enseignant s'est inquiété des motivations idéologiques de la politique et de ses effets à long terme, tandis qu'un enseignant en mathématiques a suggéré que certains cours devraient rester en arabe pour mieux comprendre et se concentrer.

La transition vers l'EMI a obligé les enseignants à revoir complètement leurs supports et méthodes d'enseignement. Ils ont dû repenser leurs cours, présentations, explications et évaluations, ce qui a été difficile et long. Ils ont aussi dû traduire et vérifier les termes techniques, notamment en mathématiques et informatique, et adapter leur communication avec les étudiants, par

exemple pour les courriels en anglais. Ces changements montrent clairement l'impact de l'EMI sur leur pédagogie.

Plusieurs enseignants ont mentionné des difficultés spécifiques à l'enseignement en anglais. L'un d'eux a expliqué que donner ses cours en anglais était compliqué, car il n'en avait pas l'habitude, ce qui rendait ses explications moins claires que lorsqu'il enseignait en français.

Deux enseignants ont reconnu avoir du mal à préparer leurs cours, traduire des documents et faire des recherches de qualité en anglais, car les ressources pour l'informatique et les mathématiques sont limitées en Algérie.

Deux d'entre eux ont rencontré des difficultés liées à la compréhension, à la prononciation et à l'expression orale en public, n'ayant jamais eu l'occasion de s'exprimer en anglais devant un auditoire. Ils ont également souligné les difficultés posées par la traduction du vocabulaire technique, une traduction littérale pouvant être source de confusion. Par exemple, le terme français « Structure Machine » ne se traduit pas par « Machine Structure », mais par « Computer Structure » en anglais. Par ailleurs, l'une des enseignantes a indiqué éprouver des difficultés à s'exprimer correctement en anglais devant les étudiants.

Malgré ces obstacles, l'ensemble des interviewés ont reconnu que l'anglais constitue la langue dominante de la recherche scientifique à l'échelle mondiale et que sa maîtrise permet d'accéder à un plus large éventail de ressources académiques. Un enseignant en informatique a particulièrement souligné l'importance de l'anglais dans son domaine, estimant que son usage offrirait aux étudiants davantage d'opportunités de mobilité internationale et améliorerait leurs perspectives professionnelles. Toutefois, un autre enseignant a mis en garde contre le fait que, bien que les bénéfices à long terme de l'EMI soient indéniables, ceux-ci pourraient ne pas être immédiatement perceptibles, la transition étant encore à un stade initial.

## 11. Identité sociolinguistique et transformations culturelles dans le milieu universitaire algérien sous l'EMI

Bien que l'anglais soit une langue relativement récente en Algérie, il gagne en popularité auprès des jeunes, qui le perçoivent comme la langue de la science et des nouvelles opportunités (Rouabah, Siham). Cet engouement a influencé la politique linguistique du pays et entraîné des transformations significatives dans le système de l'enseignement supérieur. En 2019, Bouzid Tayeb, alors ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, a suscité la surprise en déclarant que le français était une « langue inutile et sans direction ».

Il a par ailleurs publié un sondage sur Facebook afin de recueillir l'opinion du public sur le remplacement du français par l'enseignement en anglais (EMI) dans les universités. Les résultats, rendus publics deux semaines plus tard, se sont révélés particulièrement frappants : 94 % des participants se sont prononcés en faveur de ce changement.

Face à ce soutien massif, les universités ont été invitées à remplacer le français par l'anglais dans l'en-tête des documents officiels (Zerrouky, 2019, cité dans Sahraoui, 2021). La tendance ne s'est pas ralentie, et en 2022, Kamel Beddari, actuel ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, a annoncé que l'anglais deviendrait la langue d'enseignement pour certains départements universitaires.

Cette initiative constitue un signe important de l'évolution du paysage linguistique en Algérie et reflète également une tendance mondiale en faveur de l'EMI au niveau universitaire.

Cependant, la mise en œuvre de l'enseignement en anglais (EMI) dans les écoles primaires et secondaires en Afrique du Nord et dans le monde arabe soulève d'importantes questions relatives à ses implications sociolinguistiques et à ses

dimensions culturelles. Un article récent publié dans *Frontiers in Psychology* (2023) souligne que la prédominance de l'anglais dans l'enseignement supérieur au sein de la région MENA est largement influencée par les dynamiques de mondialisation et d'internationalisation. Si cette orientation vise à renforcer la compétitivité à l'échelle mondiale, elle contribue également à la réduction de l'usage des langues régionales, voire à leur marginalisation. Ces enjeux ravivent des débats plus larges concernant l'accès équitable au savoir et la nécessité de préserver un équilibre linguistique durable.

L'introduction de l'enseignement en anglais (EMI) dans les universités algériennes ne représente pas uniquement un changement de langue, mais aussi une transformation sociale et culturelle importante. Elle montre l'évolution des attitudes vis-à-vis de la langue, de l'identité et de l'ouverture au monde. En Afrique du Nord, une étude publiée dans le *Journal of Multilingual and Multicultural Development* (2022) examine les difficultés liées à l'usage de l'EMI au Maroc, un pays où le français occupe une place centrale en raison de son passé colonial. Comme en Algérie, le passage à l'anglais dans l'enseignement supérieur marocain soulève des questions sur ses effets linguistiques et culturels.

### Conclusion

L'introduction de l'enseignement en anglais (EMI) dans les universités algériennes soulève plusieurs questions, notamment celles de l'identité nationale, de l'égalité d'accès pour les étudiants et de la capacité des institutions à mettre en place l'EMI de manière efficace. Bien que l'anglais soit de plus en plus perçu comme la langue du progrès scientifique et de l'ouverture internationale (Phillips, 2009), cette transition suscite des inquiétudes quant au recul du français et des langues locales, qui restent importantes pour la communication académique et professionnelle. Ces tensions sont particulièrement visibles en Algérie, où le rôle historique du français dans l'éducation et

l'administration constitue à la fois un défi pratique et idéologique pour l'adoption de l'EMI.

L'introduction de l'EMI représente ainsi un changement culturel et identitaire plus large, qui dépasse le cadre purement pédagogique. Une étude menée par Dr BENGUERBA Rym Zohra montre que l'anglais est souvent perçu comme une langue de modernité et d'opportunités, notamment par les jeunes générations souhaitant accéder à des réseaux académiques et professionnels à l'échelle internationale. Toutefois, cette transition ne fait pas l'unanimité : les enseignants fortement attachés à la tradition académique francophone expriment des réserves quant à la mise en œuvre de l'EMI, en raison du manque de formation en anglais et de l'insuffisance des ressources pédagogiques disponibles (Ouarniki Ouafa).

Cette division générationnelle et idéologique met en lumière la complexité de la politique linguistique en Algérie, où l'anglais est souvent vu comme un moyen d'accéder à des opportunités internationales, tandis que le français demeure fortement ancré dans les pratiques institutionnelles. Malgré ces difficultés, les récentes initiatives politiques montrent un engagement clair en faveur de l'enseignement en anglais (EMI) en Algérie, s'inscrivant dans une tendance régionale plus large qui favorise l'anglais comme langue principale de l'enseignement supérieur. Selon Ghodhbane (2023), les pays de la région MENA accordent une place de plus en plus importante à l'anglais dans les universités et les centres de recherche afin de suivre les évolutions scientifiques et économiques mondiales.

Toutefois, la réussite de l'enseignement en anglais (EMI) en Algérie dépendra de la capacité des institutions à gérer les enjeux sociolinguistiques et culturels, ainsi qu'à assurer une transition progressive qui respecte la diversité linguistique tout en intégrant l'anglais. Ghodhbane souligne que cette phase est déterminante pour façonner

l'avenir de l'enseignement supérieur en Algérie.

## Références

- Ahmed Kadi, A. (2022). Teachers' perceptions towards the Englishization of the Algerian higher education: Pros and cons, 12-13.
- Airey, J., Lauridsen, K. M., Räsänen, A., Salö, L., & Schwach, V. (2017). The expansion of English-medium instruction in the Nordic countries: Can top-down university language policies encourage bottom-up disciplinary literacy goals? *Higher Education*, 73(4), 561-576. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9950-2>
- Al Zumor, A. (2019). CHALLENGES OF USING English Medium Instruction (EMI) IN TEACHING AND LEARNING OF UNIVERSITY SCIENTIFIC DISCIPLINES: STUDENT VOICE. *International Journal of Language Education*, 1, 74. <https://doi.org/10.26858/ijole.v1i1.7510>
- Amara, M. (2018). English medium instruction and the challenges in Algerian universities. *Journal of Language and Education*, 4(2), 123-135.
- Asselah, S., & Blanchet, P. (2006). Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie: Rôles du français en contexte didactique, 5-7.
- Balan, J. (2015). English and the Rest: Understanding the Languages of Science. *International Higher Education*. <https://doi.org/10.6017/ihe.2011.65.8569>
- Bejaia, C., & Outemzabet, B. (2023). Exploring Algerian university students' attitudes towards the use of English as a medium of medical instruction: The case of first-years students of medicine at the University of Bejaia. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.12377.70243>
- Belmihoub, K. (2018). English in a multilingual Algeria. *World Englishes*, 37. <https://doi.org/10.1111/weng.12294>
- Briggs, J., Dearden, J., & Macaro, E. (2018). English medium instruction: Comparing teacher beliefs in secondary and tertiary education. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.3.7>
- Coleman, J. A. (2006). English-medium teaching in European higher education.

- Language Teaching*, 39(1), 1–14. <https://doi.org/10.1017/S026144480600320X>
- Cots, J. M., & Guerrettaz, A. M. (2012). Multilingualism, language policy, and language education in Catalonia. *Language, Culture and Curriculum*, 25(1), 81–97. <https://doi.org/10.1080/07908318.2011.653057>
  - Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251. <https://doi.org/10.2307/1169960>
  - David Nunan Research Methods in Language Learning. (n.d.). Retrieved 17 May 2025, from [https://www.academia.edu/31150928/\\_David\\_Nunan\\_Research\\_Methods\\_in\\_Language\\_Learning](https://www.academia.edu/31150928/_David_Nunan_Research_Methods_in_Language_Learning)
  - Flors-Mas, A. (2015). Vila, F. Xavier; Bretxa, Vanessa (ed.). Language Policy in Higher Education. The Case of Medium-Sized Languages. Bristol: Multilingual Matters, 2015. *Revista de Llengua i Dret*. <https://doi.org/10.2436/20.8030.02.130>
  - Galloway, N., & Ruegg, R. (2020). The provision of student support on English Medium Instruction programmes in Japan and China. *Journal of English for Academic Purposes*, 45, 100846. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100846>
  - Hamane, S. (2023). The changing landscape of language use in Algerian higher education: A comprehensive examination of advantages & changes to English medium instruction (EMI). *Ziglóbitha*, 02(07), 531–540.
  - Hetman, Z. (2018). Prevalence of the French language in Algerian online news: A remnant of the colonial past. *College of Arts & Sciences Senior Theses*. <https://ir.library.louisville.edu/honors/16>
  - Kirkgoz, Y. (2007). English Language Teaching in Turkey: Policy Changes and their Implementations. *Relc Journal*, 38, 216–228. <https://doi.org/10.1177/0033688207079696>
  - Kirkpatrick, A. (2017). The Languages of Higher Education in East and Southeast Asia: Will EMI Lead to Englishisation? (pp. 21–36). [https://doi.org/10.1007/978-3-319-51976-0\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-51976-0_2)
  - Knagg, J. (n.d.). EMI within a Global Context – Towards a British Council Perspective. *Policy and Practice*.
  - Lasagabaster, D. (n.d.). Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL Classes. Lecturers' perceptions of English medium instruction at engineering departments of higher education.
  - Lei, J., & Hu, G. (2014). Is English-medium instruction effective in improving Chinese undergraduate students' English competence? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 52(2), 99–126. <https://doi.org/10.1515/iral-2014-0005>
  - Lo Bianco, J. (2010). Language policy and planning. In *Sociolinguistics and Language Education* (pp. 143–174). <https://doi.org/10.21832/9781847692849-008>
  - Macaro, E., & Macaro, E. (2018). *English Medium Instruction: Content and language in policy and practice*. Oxford University Press.
  - Mahboob, A. (2017). English medium instruction in higher education in Pakistan: Policies, perceptions, problems, and possibilities. In B. Fenton-Smith, P. Humphreys, & I. Walkinshaw (Eds.), *English medium instruction in higher education in Asia-Pacific: From policy to pedagogy* (pp. 71–91). Springer.
  - Makhlof, K. (2023). Breaking down barriers: Paving the way for the implementation of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in the Algerian higher education institutions. *ALTRALANG Journal*, 5, 319–331. <https://doi.org/10.52919/altralang.v5i3.371>
  - Manh, L. D. (2012). English as a medium of instruction at tertiary education system in Vietnam. *The Journal of Asia TEFL*, 9(2), 97–122.
  - Mao, Y., & Peng, J.-E. (2024). Exploring Chinese University Students' Learning Strategy Use in English-Medium Instruction Courses. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 33(1), 209–218. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00720-6>
  - Markee, N. (2002). Language in Development: Questions of Theory, Questions of Practice. *TESOL Quarterly*, 36. <https://doi.org/10.2307/3588413>
  - Marsh, D. (2006). English as medium of instruction in the new global linguistic order: Global characteristics, local consequences.
  - Medfouni, I. (2020). International Aspirations, French Legacies and Translingual Practices: Exploring the Potential Implementation of EMI in Algerian Universities.
  - Motteram, G. (Ed.). (2013). *Innovations in learning technologies for English language teaching*. British Council.

- Moursund, D., & Bielefeldt, T. (1999). Will New Teachers Be Prepared To Teach in a Digital Age? A National Survey on Information Technology in Teacher Education. *Milken Exchange on Education Technology*. <https://eric.ed.gov/?id=ED428072>
- Mukama, E. (2014). Bringing technology to students' proximity: A sociocultural account of technology-based learning projects. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 1, 125–142. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.1.2.3>
- Murray, D., & Maley, A. (2005). *Teaching English as a second or foreign language*. Foreign Language Teaching and Research Press.
- Nadia, R. (2011). Teaching English in Algeria and educational reforms: An overview on the factors entailing students' failure in learning foreign languages at university. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1327–1333. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.370>
- Oktaviani, U. (2019). Teacher's Perspectives and Challenges towards English as a Medium of Instruction (EMI). 20.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Piller, I., & Cho, J. (2013). Neoliberalism as language policy. *Language in Society*, 42(1), 23–44. <https://doi.org/10.1017/S0047404512000887>
- Queffélec, A., Smaali, D., Debov, V., & Derradji, Y. (2002). *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues*. De Boeck-Duculot-AUF. <https://hal.science/hal-01364990>
- Rahmani, A. (2021). A Glance into the Status of English Language in the Algerian Higher Review Algerian Context Education of Security and Developement, 10(3). <https://doi.org/10.59791/arsd.v10i3.3338>
- Rouabah, S. (2022). Multilingualism in Algeria: Educational policies, language practices and challenges. *Journal of the British Academy*, 10s4, 21–40. <https://doi.org/10.5871/jba/010s4.021>
- Rubie-Davies, C. M., Flint, A., & McDonald, L. G. (2012). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships? *The British Journal of Educational Psychology*, 82(Pt 2), 270–288. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02025.x>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books, 23-45.
- Senouci, M., & Gacem, M. (2024). English as a medium of instruction in the Algerian higher education: Issues and new avenues. *Global Journal of Foreign Language Teaching*, 14(3), 186–200. <https://doi.org/10.18844/gjflt.v14i3.9261>
- Should non-English-speaking countries teach in English? (n.d.). British Council. Retrieved 16 May 2025, from <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/should-non-english-speaking-countries-teach-in-english>
- Siddiqui, K. A., Syed, H., & Sahito, Z. (2021). Challenges and Strategies of University Students in English-medium Instruction (EMI) Classes: A case study. *Foro Educacional*, 9–25. <https://doi.org/10.29344/07180772.36.2544>
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge University Press.
- Touahmia, S., & Bakar, F. (2024). Attitudes of Algerian EMI and non-EMI lecturers and students toward English. *Higher Learning Research Communications*, 14(0). <https://doi.org/10.18870/hlrc.v14i0.1427>
- Tsou, W., & Kao, S.-M. (2017). Overview of EMI Development. In W. Tsou & S.-M. Kao (Eds.), *English as a Medium of Instruction in Higher Education: Implementations and Classroom Practices in Taiwan* (pp. 3–18). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-4645-2\\_1](https://doi.org/10.1007/978-981-10-4645-2_1)
- Vu, N. T. T., & Burns, A. (2014). English as a medium of instruction: Challenges for Vietnamese tertiary lecturers. *Journal of Asia TEFL*, 11(3), 1–31.
- Williams, D. (2015). A Systematic Review of English Medium Instruction (EMI) and Implications for the South Korean Higher Education Context. *ELT World Online*.