

Gail Taillefer

Université des Sciences sociales Toulouse 1

Transformations, évolution : un regard sur la dynamique de notre métier

Mots-clés : Evolution, métier, LANSAD (Langues pour spécialistes d'autres disciplines), méta-réflexion, besoins langagiers professionnels, développement professionnel, démarche qualité

Résumé : Le XXVIII^e Congrès de l'APLIUT en 2006 a soulevé plusieurs questions à propos des concepts de normalisation et de certification en langues dans l'enseignement supérieur, notamment sur la mise en œuvre du *Cadre européen commun de référence*. Mais cet outil ne représente qu'un élément de la méta-réflexion sur le rôle de l'enseignant en LANSAD à laquelle nous invitent plusieurs développements observés depuis un an, en France et ailleurs : l'inadéquation constatée entre l'« offre » de candidats formés dans l'esprit LANSAD et la « demande » de postes ainsi profilés, le débat sur l'évaluation et la certification en langues, la parution de rapports sur l'utilisation et l'impact économique des langues dans la vie professionnelle, les travaux menés sur la démarche qualité en LANSAD (notamment sur la formation des formateurs)... Nous proposons une réflexion sur le chemin récemment parcouru – et qui reste à parcourir – en termes conceptuels, institutionnels et politiques.

Change and development: insight into the workings of our own profession

Key words: Development, profession, LSP (languages for specific purposes), meta-reflection, professional language needs, professional development, quality assurance

Abstract: The XXVIIIth APLIUT Congress in 2006 raised numerous questions about standardisation and language certification in higher education, particularly on the implementation of the *Common European Framework of Reference*. But the *Framework* is only one element among many recent developments, in France and elsewhere, which encourage LSP teachers to engage in meta-reflection on their own profession. Among them, the observed mismatch between the « supply » of appropriately trained applicants for posts in LSP and the « demand » of the job market for such teachers, the ongoing discussion on language assessment and certification, the publication of reports on the use of foreign languages in professional life and the economic issues at stake, the work carried out on quality assurance in LSP (particularly in teacher training)... In conceptual, institutional and political terms, we take a critical look at the developments of the past year and those which we feel should be on the agenda for future study.

Transformations, évolution : un regard sur la dynamique de notre métier

Introduction

En 2006, le XXVIII^e congrès de l'APLIUT a soulevé un grand nombre de questions à propos des concepts de normalisation et de certification en langues dans l'enseignement supérieur. Il y a été grandement question des politiques européennes d'éducation et d'enseignement des langues (Tholliez 2007) et surtout du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Goullier 2007, Taillefer 2007a). Mais ce dernier ne représente qu'un élément de la méta-réflexion sur le rôle de l'enseignant en Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines (LANSAD) à laquelle nous invitent plusieurs développements observés depuis un an, en France et ailleurs : entre autres, l'inadéquation constatée entre l'« offre » de candidats formés dans l'esprit LANSAD et la « demande » de postes ainsi profilés, l'apparition de nouveaux points de repères et projets de recherche sur la démarche qualité en LANSAD, la publication de rapports sur l'évaluation en langue vivante et sur le lien entre l'enseignement supérieur et le marché du travail, l'évolution du débat sur la certification en langues... Lors du XXIX^e congrès de l'APLIUT, en 2007, la discussion s'est poursuivie autour du thème de l'évolution du métier d'enseignant de langue de spécialité. Dans le cadre des sous-thèmes sur les transformations induites par l'introduction de la réforme LMD et sur l'évolution du rôle de l'enseignant de langues de spécialité dans l'institution et dans la société, et l'évolution sociologique et psychologique de la relation apprenant/enseignant, nous avons proposé une réflexion sur le chemin récemment parcouru – et qui reste à parcourir – en termes conceptuels, institutionnels et politiques.

1. Le passé

L'histoire récente a fait surgir de manière explicite des questions sur le concept de la normalisation dans la sphère éducative – ses causes externes et internes –, les raisons qui motivent ses détracteurs et ses partisans et sa place au cœur d'une dé-

* Gail Taillefer est Professeure d'anglais à l'Université des Sciences Sociales Toulouse 1, et Responsable du Centre de ressources en langues. Son enseignement est centré sur l'aspect stratégique du transfert des compétences langagières de la L1 vers la L2, ainsi que sur le domaine interculturel. Ses travaux récents portent sur des questions de besoins professionnels en langues, de contextes d'apprentissage et de politique linguistique. <gail.taillefer@univ-tlse1.fr>.

marche qualité moderne (Hardy 2007). Cette qualité est inscrite dans le processus de Bologne (1999), qui a créé l'Espace européen de l'enseignement supérieur (Tholliéz 2007) ; elle se traduit, dans le contexte des langues, par la mise en œuvre du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL 2001)*.

Or, si cette mise en œuvre représente partout un défi, le contexte français a bien ses spécificités. D'une part, comme le souligne Goullier (2007), le *CECRL* apporte une vision nouvelle de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation, avec notamment un lien intrinsèque entre ces trois activités. Au niveau institutionnel français, il faut que les utilisateurs – enseignants, concepteurs d'évaluations, examinateurs et correcteurs – acceptent d'être accompagnés dans le questionnement et dans l'analyse de leur travail, et formés à ces nouvelles conceptions. Ne pas le faire expose au risque de « détournement » de l'outil, en se focalisant trop sur l'évaluation au moyen de l'échelle de niveaux de compétences au détriment des activités d'apprentissage et d'enseignement. C'est le processus cyclique de l'acquisition de compétences plurilingues et pluriculturelles qui risque d'en souffrir.

D'autre part, Taillefer (2007b) souligne des questions d'ordre culturel qui, comme avertit Goullier, peuvent faire « dévier » l'utilisation du *CECRL* en cercle vicieux plutôt qu'en cercle vertueux. Quatre paradoxes sont identifiés dans le contexte de l'enseignement supérieur français. Il s'agit d'abord du dualisme des valeurs entre l'élitisme républicain et l'idéal d'égalité républicaine : langues étrangères pour tous, mais à deux vitesses (grandes écoles/universités). Ensuite, une philosophie de notation qui, traditionnellement, reflète plus souvent une approche négative que positive et plus souvent le produit (les connaissances) que le processus (l'acquisition de compétences). Troisièmement, le décalage qui existe entre paroles – discours abstraits sur objectifs linguistiques et programmes – et actes – leur traduction concrète en termes de faisabilité, de moyens et de formation. Enfin, un rapport paradoxal à l'argent se reflète, par exemple, dans la question de la certification : est imposée par le LMD une logique de résultats dans une culture éducative de moyens, alors que le rapport à établir entre les deux ne semble pas se faire.

Plusieurs pistes sont proposées pour éviter le risque de « détournement » du *CECRL* dans le contexte français : à l'intérieur du monde de l'enseignement supérieur, un décloisonnement entre langues et autres disciplines, des rapports cohérents et transparents entre le monde éducatif et celui de la vie professionnelle ainsi qu'une prise de conscience réaliste de ce qu'impliquent le plurilinguisme et le pluriculturalisme. En ce qui nous concerne directement en tant qu'enseignants(-chercheurs) du secteur LANSAD, il est de notre ressort d'adopter une approche positive et proactive envers le *CECRL*, de jouer un rôle de militants/médiateurs auprès des responsables politiques, des collègues enseignants de langues et d'autres disciplines, « horizontalement » auprès des professionnels et « verticalement » auprès des responsables de l'enseignement secondaire. En dernier lieu, c'est à la profession elle-même d'établir une réelle collaboration transversale entre ses différents acteurs.

Mais le défi de la normalisation et de la mise en œuvre du *CECRL* dans l'enseignement supérieur français n'est pas le seul qui nous oblige, déontologiquement, à réfléchir à notre propre rôle. Des demandes nouvelles – et moins nouvelles – nous y invitent depuis un certain temps. Parmi les moins nouvelles figure celle de l'utilisation de supports authentiques et spécialisés, alors que la très grande majorité des enseignants(-chercheurs) n'a pas de double formation (langues plus une autre discipline). Les « nouvelles technologies » ne sont plus « nouvelles », mais la rapidité de leur évolution par rapport au peu de formation professionnelle disponible et la charge de travail qui est la nôtre font que les TIC constituent un réel défi (Álvarez 2007). Ensuite, en 2002, la réforme LMD a explicité pour la première fois les notions d'évaluation des primo-entrants, d'un enseignement de langues vivantes étrangères « adapté » [à quoi ?] et de « validation [comment ? laquelle ?] de l'aptitude à maîtriser [B2 ? C1 ? quelles compétences ?] au moins une langue vivante étrangère ». Plus récemment, dans la France post-CPE¹, la notion de la finalité, ou de la « mission », de notre enseignement (l'employabilité ?) est devenue plus importante, de même que le concept d'apprentissage tout au long de la vie et d'autonomie guidée au sein d'un public toujours plus vaste, plus disparate, plus mobile et plus exigeant.

Ce contexte historique, du plus « ancien » au plus immédiat, pose donc la question de notre propre développement professionnel. D'autres observations, depuis environ un an, suscitent encore d'autres questions.

2. L'histoire immédiate : quatre observations depuis un an

2.1 Le recrutement universitaire

D'abord, quelle formation universitaire ? La comparaison de l'offre et de la demande en matière de recrutement d'enseignants-chercheurs en 2006 et 2007 reflète un net déséquilibre. Le tableau 1 indique les pourcentages de candidats qualifiés par le Conseil National des Universités (CNU, dont la 11^e section est celle des Langues et littératures anglaises et anglo-saxonnes) sous la rubrique « Didactique/anglais de spécialité »², le pourcentage de postes fléchés LANSAD³ par rapport au nombre total publié et le rapport entre qualifiés « Didactique... » et postes fléchés LANSAD.

¹ Réaction estudiantine au printemps 2006 contre la loi du « Contrat première embauche », votée pour apporter plus de flexibilité au marché de l'emploi, notamment en facilitant le licenciement des jeunes. Devant la force de la protestation, la loi est restée lettre morte, mais a donné lieu à une grande consultation nationale entre le monde universitaire et celui des professionnels.

² D'après le « bilan recherche » proposé par un des membres de la Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur, où la difficulté de catégoriser certains dossiers de recherche (entre littérature, civilisation, linguistique, linguistique générale, dont didactique/langue de spécialité et traductologie) est signalée.

³ Notre interprétation, d'après l'intitulé des postes publiés dans les arrêtés ministériels ou, en l'absence d'intitulé, d'après les domaines d'enseignement des différentes universités.

Tableau 1
L'offre et la demande : candidats qualifiés/postes fléchés

OFFRE	Catégorie statutaire	% du nombre total qualifié	DEMANDE (% de postes fléchés LANSAD)	Rapport qualifiés/postes fléchés
2006	Maître de conférences	4 % (5 personnes)	41 % (35 postes)	1 : 10
	Professeur	4 % (1 personne)	19 % (7 postes)	1 : 5
2007	Maître de conférences	9 % (11 personnes)	27 % (21 postes)	1 : 3
	Professeur	12 % (4 personnes)	23,5 % (11,5 postes)	1 : 2

Ce tableau ne reflète que l'histoire récente ; l'inadéquation entre le faible nombre de candidats qui font leurs recherches en LANSAD et la demande d'une telle orientation est apparente (Rapport qualifiés/postes fléchés), mais semble se réduire entre 2006 et 2007. Avec de si petits effectifs sur une courte période de temps, ces rapports sont-ils dus au hasard ? Sont-ils annonciateurs ? Quel est le vivier de chercheurs en LANSAD qui se prépare ? Quelle sera la demande affichée dans les années à venir, entre départs à la retraite, effectifs d'inscrits dans les filières philologiques et LANSAD, déploiements « politiques » de postes ? A notre connaissance, de telles prévisions stratégiques n'existent pas.

La situation est plus dramatique en ce qui concerne le recrutement des PRAGs, où se pose la question non de la recherche, mais de la formation initiale (disciplinaire aux niveaux de la licence et du master, professionnelle au niveau des IUFM). Les recrutements annoncés à l'automne 2006⁴ indiquaient au minimum 69 % de postes de type LANSAD. Le fléchage est devenu plus détaillé que par le passé, mais les spécialités visées ne sont pas toujours explicitées. Au moment où les IUFM se rapprochent des universités, quelle adéquation peut être établie entre formation universitaire et professionnelle et demandes du marché de l'emploi ?

2.2 Le flou des certifications

Deuxièmement, depuis le congrès de l'APLIUT en 2006, on observe une « concurrence » accrue des certifications sur le terrain de l'enseignement supérieur français. Par rapport à la toile de fond du décret Fillon (août 2005)⁵ qui a instauré pour l'enseignement secondaire la possibilité de certifications volontaires, fondées sur la reconnaissance internationale, la réciprocité (germanophones qui certifient l'allemand, anglophones l'anglais, francophones le français, etc.), et la prise en charge financière par l'Education nationale, la situation dans l'enseignement supé-

⁴ D'après J.-L. Duchet, *Messagerie SAES*, Tribune libre du 12 décembre 2006.

⁵ Décret n° 2005-1011 du 22 août 2005.

rieur reste floue : depuis les travaux du congrès de l'APLIUT en juin 2006⁶, une version « *light* » du DCL (Diplôme de Compétence en Langue) est expérimentée dans différents IUT (élargissant ainsi son utilisation de la formation continue à la formation initiale) ; le CLES (Certificat de compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur) a été déclaré pérenne par arrêté du 25 avril 2007, bien qu'à la date où nous écrivons, le CLES 3 (niveau C1) ne semble pas être proposé (<http://www.certification-cles.fr>) ; en même temps, d'autres certifications, privées (TOEIC, TOEFL, *London Tests of English*, BULATS...), sont également utilisées à grande ou à petite échelle dans différents établissements. Les questions soulevées sont celles de l'objectif de la certification : langue générale ? universitaire ? professionnelle ? spécialisée ? Avec quelle validation reconnue au niveau européen ? Qui la finance, avec quelles ressources humaines (étudiants ? universités ? les PRES) ?

2.3 Etudes dans le contexte français

Troisièmement, différentes études et rapports français sont parus en 2006 et 2007 à propos de l'évaluation et de l'analyse des besoins, soulignant les compétences langagières et interculturelles attendues de nos diplômés. Réalisés dans une perspective jusqu'à présent rarement abordée, ces travaux font aussi réfléchir sur le métier d'enseignant de langue de spécialité.

Dans le cas de diplômés d'une université provinciale d'environ 16 000 étudiants, deux enquêtes ont reflété les besoins en langues et ont mis en relief l'inadéquation entre la formation initiale linguistique et les exigences professionnelles. Chez 251 diplômés de niveau maîtrise (Bac +4), Taillefer (2006) a vu croître l'utilisation professionnelle de langues étrangères de 42 % en 1998 à 59 % en 2000 (différence significative, $\chi^2 = 4.73$, $p = .03$). Parmi les utilisateurs de langues étrangères, 30 % ont besoin de deux langues (soit 15 % du total des répondants), 82 % s'en servent en France, 27 % ont été embauchés grâce à leurs compétences langagières. Mais surtout, de 65 % à 75 % des utilisateurs ont dit travailler aux niveaux B2-C1, et entre 15 % et 20 % au niveau C2, toutes compétences confondues (lire, écrire, écouter, parler). Un audit des compétences réceptives (lire, écouter) effectué dans le cadre d'une étude préalable (Taillefer 2004) et poursuivi jusqu'en 2005 a révélé, au niveau de la maîtrise (M1), des performances nettement en dessous du niveau B2 (tableau 2). S'il y a une amélioration depuis la première année de la Licence (L1), il y a relativement peu de différence entre les étudiants de M1 et de M2.

⁶ <<http://www.apliut.com/pages/debats/certifications.html>>.

Tableau 2
Audit des compétences réceptives des étudiants (2003-2005)

Compétence/ Niveau	Niveau d'études		
	M1 (312 étudiants)	M2 (124 étudiants)	L1 (1 263 étudiants)
LIRE			
B2	7 %	15 %	6 %
B1	42 %	44 %	26 %
A2	47 %	36 %	60 %
ECOUTER			
B2	20 %	24 %	10 %
B1	33 %	38 %	23 %
A2	39 %	27 %	48 %

Une enquête de l'Observatoire de la Vie Etudiante de cette même université auprès de 1 113 diplômés à Bac +5, toutes filières confondues (Droit, Sciences économiques, Gestion, AES, Informatique), a rapporté en 2006 des chiffres similaires : 42 % utilisent une langue étrangère professionnellement, dont 15 % deux langues ; 87 % s'en servent en France ; 23 % ont été embauchés grâce aux compétences langagières (le CV en langue étrangère a joué un rôle-clé dans 49 % des cas, et un entretien d'embauche dans 33 % des cas). La comparaison avec l'audit réalisé par Taillefer (2004) chez les étudiants de Bac + 5 n'est pas moins révélatrice que pour les étudiants à Bac +4 (tableau 2). Lorsqu'on prend en compte le niveau des primo entrants, la question de notre rôle et de notre efficacité se pose de manière évidente.

Enquêtant sur la même problématique, l'APEC (Association pour l'emploi des cadres) a constaté en février 2006 que 34 % des offres d'emploi sur un échantillon de 122 784, exigent une ou plusieurs langues étrangères ; 81 % d'entre elles spécifient un niveau « confirmé ». Et 52 % des entreprises, surtout de petite taille, réalisent 50 % de leur chiffre d'affaires dans un contexte non français. Quelle est donc notre responsabilité professionnelle en tant qu'enseignants(-chercheurs) dans le secteur LANSAD envers nos étudiants, nos établissements et la société ?

Du côté ministériel, deux rapports publiés à la même période ont aussi témoigné de considérations pertinentes pour notre métier. Suite à la crise du CPE au printemps 2006 a eu lieu une consultation nationale université-emploi. Le Rapport Hetzel, paru en octobre 2006, en a été le fruit. Un tel rapprochement de ces deux mondes, d'après l'auteur du rapport (66-67), n'a sans doute jamais été autant exposé et discuté. En ce qui concerne les langues, le message est pourtant double : si la « maîtrise » – certifiée – d'une langue vivante étrangère est préconisée comme obligatoire pour l'obtention de la licence, en même temps on parle de « niveau minimal » exigé (2006 : 36). Mention est faite également dans le Rapport du rôle des TIC et de l'auto-apprentissage des langues.

Puis, en janvier 2007, l'Inspection générale a dressé l'état des lieux de l'évaluation en langue vivante dans l'enseignement secondaire. Dramatiques, les conclusions sont pertinentes pour nous. Elles montrent que les pratiques pédagogiques changent très peu avec le temps, que le concept d'évaluation et son vocabulaire sont peu familiers, que les compétences orales des élèves sont peu évaluées, que la notation est peu lisible, et que l'impact du *CECRL* reste encore très limité (autour de 30 %). Or, la très grande majorité des enseignants(-chercheurs) du supérieur « montent » de l'enseignement secondaire, et aucune formation continue ou développement professionnel – autre que la recherche – n'existe formellement dans l'enseignement supérieur. Déjà, comme nous l'avons vu, les pourcentages de Maîtres de conférences et de Professeurs qualifiés au CNU en didactique sont faibles ; parmi eux, le nombre de personnes travaillant sur l'évaluation est infime. Quelle évolution y aura-t-il entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur ?

2.4 Etudes dans le contexte européen

Le pendant européen de ces enquêtes et rapports français constitue un quatrième volet d'observations récentes nourrissant la réflexion sur notre propre métier. L'esprit est celui d'une démarche qualité fondée sur des exemples de bonne pratique et des points de repères (« *benchmarks* »). Il ne s'agit pas d'impérialisme culturel, comme le dit Tudor (2006 : 530) : l'éducation, qui comprend la formation et le développement professionnel des enseignants, est systémique, et se rapportera donc de manière intime à son contexte en termes interpersonnels et organisationnels⁷. L'enseignant de langue de spécialité, mieux que tout autre, est théoriquement bien placé pour le comprendre et en faire bénéficier son entourage.

Dans un esprit similaire à celui des analyses de besoins françaises citées ci-dessus, et travaillant au même moment, le réseau thématique Socrates « *Multilinguism in the knowledge-based society : The universities' contribution to professional integration, employability and lifelong learning* » a mené une consultation européenne sur l'utilisation des langues étrangères en situation professionnelle. Près de mille diplômés de 19 pays ont répondu. Fondé sur les tâches à accomplir dans les cinq compétences langagières plutôt que sur les niveaux de compétences du *CECRL*, le questionnaire visait aussi bien la langue « générale » professionnelle que spécialisée. Dans l'ordre décroissant, les 967 diplômés ont répondu avoir besoin de :

1. Comprendre et échanger dans un contexte de communication professionnelle (accueillir un visiteur, téléphoner, voyager...).
2. Suivre des conversations et des présentations en contexte professionnel.
3. Lire et écrire des courriels et de petits textes concrets (mémos, petits comptes-rendus, pages web) relatifs au domaine professionnel.

⁷ « ...education, which includes the training and professional development of teachers, is systemic, and will therefore be closely related to the context within which it unfolds in both interpersonal and organisational terms. »

4. Lire des articles spécialisés et des rapports relatifs au domaine professionnel et en faire des résumés ou des comptes-rendus.
5. Comprendre et échanger dans un contexte social (informel) au travail.
6. Faire une présentation structurée dans le domaine professionnel.

Les toutes dernières analyses (septembre 2007) ont permis de constater que, en fait, peu de différences existent entre diplômés de langues et diplômés d'autres disciplines et que, sur le marché de l'emploi, on recherche tout aussi bien la connaissance du domaine spécifique que des compétences langagières (langue maternelle, anglais puis, selon le contexte, les « grandes » langues européennes – français, allemand, espagnol –, le russe, l'arabe, le chinois, le japonais), des compétences interculturelles (professionnelles et sociales), informatiques et « génériques » (interpersonnelles, organisationnelles).

Une autre étude récente, entreprise par la Commission européenne en 2005 et publiée en 2007, avait pour but d'analyser l'utilisation des compétences langagières au sein des PME et leur impact sur leur chiffre d'affaires. « *ELAN : Effects on the European economy of shortages of foreign language skills in enterprise* » a montré que 11 % des PME européennes perdent du chiffre d'affaires à cause des « barrières de communication identifiées » ; des résultats similaires ont été trouvés pour les grandes entreprises. Un lien clair a été établi entre compétences en langues et une politique réussie d'exportation et de partenariats internationaux, fondée sur quatre éléments : l'existence d'une politique linguistique stratégique, le recours aux locuteurs natifs, le recrutement d'un personnel ayant des compétences linguistiques et interculturelles, le recours aux traducteurs et interprètes.

Un rapport, ensuite, qui peut paraître paradoxal dans une perspective culturelle et historique, a été publié par l'Ambassade de France au Royaume-Uni. Daté de septembre 2006, il explore la gouvernance des universités britanniques, décrite en termes de « cercle vertueux au cours duquel autonomie et gouvernance se renforcent l'une l'autre, et fournissent un cadre fertile à l'excellence » (12). On sait qu'à la différence des universités françaises, les établissements d'outre-Manche pratiquent une sélection à l'entrée, sont financés en partie par leurs étudiants et jouissent d'une réelle autonomie ; on sait aussi que le taux d'obtention des diplômes de l'enseignement supérieur est un des plus élevés des pays de l'OCDE : 83 % contre 70 % en moyenne et 59 % pour la France (2006 : 2). En ce qui concerne la profession enseignante, les bonnes pratiques mises en exergue sont l'autonomie complète dans le recrutement d'après profil détaillé de compétences, le besoin de « faire ses preuves » professionnelles pour être titularisé, le lien intrinsèque entre activité de recherche et d'enseignement et la pratique d'évaluation aussi bien externe qu'interne. Certaines de ces notions ont été, ou sont actuellement, discutées en France ; quelles évolutions en résulteront ?

Egalement d'inspiration britannique, un autre Cadre – *UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in H[igher] E[ducation]* – a fait

son apparition au mois d'octobre 2006. Il s'agit d'un cadre descriptif, auto-régulé, de programmes de développement professionnel, où la notion d'apprentissage tout au long de la vie va de soi, comme vont de pair celles d'excellence disciplinaire et d'excellence pédagogique. Des activités (développement de programmes, suivi, évaluation...), des connaissances de base (méthodologie, apprentissage, TIC, évaluation...) et des valeurs professionnelles (respect de l'individu apprenant, intégration de la recherche et des bonnes pratiques...) sont les vecteurs d'application de ce cadre. Les critiques au Royaume-Uni trouvent qu'il ne va pas assez loin pour répondre à l'urgence de la formation des enseignants du supérieur. En France, existent les CIES (Centres d'initiation à l'enseignement supérieur), destinés aux futurs et aux jeunes enseignants-chercheurs, mais leur portée reste numériquement limitée et, qualitativement, leur bien-fondé semble mis en doute par certains. Tel le *CECRL*, dont nous avons vu ci-dessus qu'il est peu mis en œuvre, la notion même de normes professionnelles est-elle irréaliste dans notre contexte ?

Pour terminer le tour d'horizon européen, citons de nouveau Tudor (2006) qui insiste sur le fait qu'une démarche qualité implique une politique stratégique traduite en termes de pratiques pédagogiques (curriculum, enseignement), exigeant de la part des enseignants des efforts d'apprentissage tout au long de la vie. Politiquement et institutionnellement, il y a donc des choix à faire entre formation initiale et continue, formation générale et disciplinaire, développement professionnel obligatoire ou facultatif, formation « encouragée » du haut vers le bas ou émanant du bas vers le haut, avancement dans la carrière par la pédagogie et/ou par la recherche, environnement de travail plutôt individuel ou en équipe (parrainage), formateurs des formateurs en interne et/ou en externe, statut permanent des enseignants ou non... Ces questions, et d'autres (notamment l'EMILE – l'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère – et l'interculturel) font l'objet d'un nouveau réseau thématique Socrates LANQUA (*Language network for quality*) qui se déroulera de 2007 à 2010.

De nombreuses questions sont donc posées par l'ensemble de ces réflexions récentes, aussi bien françaises qu'européennes. Pour tenter d'y répondre, nous proposons d'élargir la méta-réflexion sur notre propre métier en termes conceptuels, institutionnels et politiques.

3. L'avenir : pistes de réflexion

3.1 Au niveau conceptuel

Tout d'abord, la connaissance du soi professionnel constitue bel et bien un objet d'étude. En témoignent le *UK Framework*, déjà cité, ainsi que d'autres modèles, y compris dans le monde francophone. Le Certificat d'Aptitude Pédagogique Appropriée à l'Enseignement Supérieur de la Belgique francophone⁸ rend la formation

⁸ <<http://www.cdadoc.cfwb.be/cdadocreprepdf/2002/20020717s26934.pdf>> ; voir aussi Tudor (2006).

continue professionnelle obligatoire pour la titularisation et en fait une obligation contractuelle par la suite. En Suisse, la formation continue est obligatoire pour travailler dans tout centre de ressources en langues ; en Hongrie, la formation doit se poursuivre « de manière régulière » (Tudor 2006 : 525). En Belgique francophone (et en Finlande), la promotion est fondée sur le portfolio professionnel.

Ensuite, sur le terrain, en France, il serait intéressant de connaître, dans le milieu de la langue de spécialité, qui travaille où (pourcentage de postes d'enseignant-chercheur et de PRAG/PRCE dans quels types d'établissements) ? Côté recherche – la seule formation continue actuellement reconnue –, qui publie sur quoi, combien et dans quelles revues, ouvrages, etc. ? Au moment où nous écrivons, une telle évaluation de la recherche n'existe que dans le cas du recrutement et de la promotion universitaire... Il serait également intéressant de connaître le bagage professionnel dont disposent les collègues travaillant en langue de spécialité ; qui est formé, et de quelle manière, pour enseigner quoi ?

Une autre piste de réflexion sur nous-mêmes serait notre propre discours professionnel. Lors de diverses rencontres professionnelles, il nous est apparu qu'au sein de la communauté des enseignants(-chercheurs) de langue de spécialité, les représentations de termes-clés – tels que politique linguistique, compétences transférables, conscience langagière, centre de ressources en langues, étudiant/apprenant, *accountability*, évaluation, validité, fiabilité, compétence partielle – ne sont pas communes (Taillefer 2007b). Quelles traductions proposer pour d'autres termes professionnels tels que *lifelong learning* (formation-éducation-apprentissage tout au long de la vie ?), *learner* ou *teacher training* (« entraînement » ?), *trainer* dans le sens de *teacher* (« entraîneur, coach ») ? Inversement, à partir du français, « formation initiale » est un concept difficile à expliquer, du moins dans le monde anglo-saxon. Le langage de notre propre spécialité professionnelle vaut bien une méta-réflexion plus approfondie.

3.2 Au niveau institutionnel : au sein de l'Education nationale

A ce stade, plusieurs pistes sont ouvertes à la réflexion, et à l'action. D'abord, à l'ère du *CECRL* et de l'apprentissage tout au long de la vie, bâtir un pont entre conseillers d'orientation de l'enseignement secondaire et leurs pendants dans le supérieur (sous des noms variés, le Service universitaire d'information et d'orientation, le Service d'information et d'orientation universitaires...) semble une évidence pour une orientation et un suivi efficaces. De rares efforts existent qui sont, à notre connaissance, le fruit de collaborations individuelles et plutôt scientifiques⁹.

⁹ Par exemple, l'Association RESTLESS (Réseau d'études spécialisées et transversales en langues pour l'enseignement supérieur et secondaire) à l'Université de Bourgogne : <<http://www.u-bourgogne.fr/RESTLESS/accueil.html>>. Le LAIRDIL (Laboratoire inter-universitaire de recherche en didactique des langues), à organisé à Toulouse, au printemps 2007, une journée d'étude sur les liens secondaire-supérieur (<elisabeth.crosnier@wanadoo.fr> ; <peyre@cict.fr>).

Ensuite, au vu des questions soulevées plus haut sur le recrutement universitaire, la pertinence des programmes de concours d'Agrégation et de CAPES doit être remise en question. Une diversification tenant compte de la réalité des besoins professionnels modifierait les programmes de l'option linguistique pour comprendre, par exemple, la lexicologie, la terminologie, la syntaxe, les discours spécialisés... et, pour ceux de l'option civilisation, la culture des milieux spécialisés, l'histoire de la pensée dans des domaines variés...

Une troisième piste institutionnelle serait la question-clé de la formation pédagogique. Indépendamment de toute évolution du savoir universitaire, reflétée par d'éventuelles adaptations des programmes des concours, et du passage réduit par le CIES, évoqué ci-dessus, quel apprentissage *spécifique* pourrait-il y avoir en France du métier d'enseignant(-chercheur) en LANSAD ? Pour quel recrutement (attribution des postes, leur profil précis) ? Et quel développement professionnel (apprentissage tout au long de la vie) une fois en exercice ? Les notions, par exemple, d'autonomie des apprenants et de stratégies d'apprentissage – concepts et approches encouragés par le *CECRL*, par le travail par portfolio et indispensables pour travailler avec les TIC – ne sont pas des points forts dans la formation initiale de futurs enseignants de langues, et sont acquises (ou non) de manière aléatoire une fois à l'œuvre. Dans ce cas, le lien entre réflexion professionnelle et l'impact sur les apprenants est indéniable : l'autonomie des apprenants dépend de l'autonomie des enseignants, en particulier de la capacité de ces derniers à réfléchir à ce qu'ils font (Ridley 2003 : 105¹⁰).

En suite logique, à l'ère de la LOLF¹¹, qui impose à l'ensemble de l'Etat français de penser et d'agir en termes de missions, d'indicateurs de performance et d'évaluation, quelle évaluation professionnelle serait pertinente ? Actuellement, comme nous l'avons vu pour les maîtres de conférence et les professeurs, n'est évaluée formellement que la recherche dans certaines conditions ; pour les PRAG/PRCE, leur travail est certes noté, mais avec quelle objectivité et selon avec quelle pertinence ? Dans tous les cas, une évaluation professionnelle digne de ce nom serait formative et non sommative, et tiendrait compte du lien entre enseignement et recherche, chez les enseignants-chercheurs comme chez les PRAG/PRCE (le vivier des futurs enseignants-chercheurs).

Enfin, au niveau institutionnel, il serait souhaitable de mettre en place une réelle coordination décroisée inter-langues chez les enseignants de langue de spécialité, en rassemblant anglicistes, hispanistes, germanistes, enseignants(-chercheurs) de français langue étrangère... Dans l'esprit d'EMILE, qui se développe de plus en plus en France, une telle coordination serait ouverte, logiquement, aux enseignants d'autres disciplines avec qui nous travaillons. Ses réflexions porteraient sur

¹⁰ « *Learner autonomy depends on teacher autonomy, in particular on teachers' ability to reflect on what they do.* »

¹¹ <<http://eduscol.education.fr/D0067/prl.htm>>.

l'enseignement à tous les niveaux universitaires où nous intervenons : licence, master et doctorat.

3.3 Au niveau politique

En dernier – ou en premier ? – lieu, en tant qu'enseignants(-chercheurs) de langue de spécialité, nous devons également porter notre méta-réflexion sur la manière de faire évoluer notre métier dans la société, au delà de l'institution de l'Education nationale. Notre « arme » la plus puissante est la recherche, par laquelle des études sérieuses dans l'esprit de celles citées plus haut (analyses des besoins des compétences langagières, APEC, ELAN) pourraient faire ressortir le coût humain et économique – échec universitaire, difficultés d'embauche par manque de langues, perte de productivité – de l'inadéquation actuelle entre la formation initiale des étudiants (et de leurs enseignants) et les nouvelles exigences professionnelles.

Pour que notre corps puisse répondre à ces demandes, aussi bien au niveau de la recherche que de l'enseignement, le droit à l'apprentissage tout au long de la vie (« formation continue ») doit être reconnu, comme pour tout travailleur. Cette offre doit être accompagnée d'un cadre cohérent d'évaluation formative. Comme nous l'avons vu plus haut, tel n'est pas le cas actuellement dans l'enseignement supérieur.

Enfin et surtout, nous devons, par nos instances professionnelles, œuvrer pour le développement d'une politique linguistique *explicite* du Ministère de l'Education nationale, comme au niveau local. Des exemples de bonnes pratiques européennes¹² soulignent la valeur d'une telle stratégie et identifient plusieurs critères de référence : des structures officielles de consultation et de prise de décision, une coordination pédagogique définie et explicitée, l'apprentissage par compétences langagières (tel que préconisé par le *CECRL*), l'intégration de l'apprentissage des langues dans les cursus, la formation des formateurs (apprentissage tout au long de la vie) et une définition claire du rôle de l'enseignant LANSAD, toujours à cheval sur langue et culture disciplinaires / professionnelles (notamment à l'ère de la certification), le contrôle qualité dans la durée... Le Conseil de l'Europe lui-même propose de l'aide à travers le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Beacco & Byram 2003 ; voir aussi Beacco 2003). Cet instrument d'analyse, comme le *CECRL*, n'est pas prescriptif et a pour ambition de clarifier les enjeux et les réponses possibles. Comme pour le Portfolio, sa démarche se fonde sur une auto-analyse et une auto-évaluation des politiques linguistiques menées à l'échelle nationale, régionale ou locale, conduites non par des « enseignants », des politiques ou des auditeurs, mais par des experts internationaux et indépendants du Conseil. Mais également, comme pour le *CECRL* et le Portfolio

¹² ENLU (*European Network for the Promotion of Language Learning among all Undergraduates*, <<http://web.fu-berlin.de/enlu>> et <<http://www.celelc.org>>. Voir aussi le *Bologna Handbook* de l'*European University Association* <<http://bologna-handbook.com>>.

des langues, il faut vouloir suivre ce chemin ; les obstacles ne sont pas d'ordre technique mais tiennent à la conscience langagière (c'est-à-dire à la représentation de la place des langues-cultures-identités). Dans le contexte français, il n'y a guère que les enseignants(-chercheurs) du secteur LANSAD qui sont en position de médiateurs pour impulser une telle action.

Conclusion

Pour terminer, nous ouvrons la réflexion en donnant la parole à trois enseignants-chercheurs de cultures et d'implications professionnelles différentes. Ils ciblent tous la richesse, la complexité et l'innovation inhérente à notre métier d'enseignants de langue de spécialité, ainsi que notre propre besoin professionnel d'évolution.

La première auteure, Américaine, est co-rédactrice de la revue *English for Specific Purposes* :

[L'enseignant LANSAD idéal est à la fois analyste des besoins, créateur de syllabus spécialisé, développeur de documents authentiques au fait des contenus disciplinaires, capable de gérer des contenus disciplinaires constamment en évolution... [Des] professionnels LANSAD devraient pouvoir faire face à l'évolution constante du rôle de l'enseignement de l'anglais dans un monde qui se « glocalise » rapidement, en étant armés d'une panoplie de ressources professionnelles (Belcher 2006 : 139, 151)¹³.

Le second, Français, a longtemps travaillé dans le secteur LANSAD, notamment en centre de ressources en langues et avec le Portfolio :

Leurs [les enseignants du secteur LANSAD] compétences collectives devraient comprendre, idéalement, les nouvelles technologies, l'enseignement à distance, la didactique de l'autoformation et des non-spécialistes, les langues de spécialité, les CRL, l'apprentissage des langues voisines [de la langue cible] et l'évaluation. Outre l'enseignement, ils auraient pour tâche de développer la recherche dans leurs domaines, afin de créer la connaissance nécessaire à l'innovation et de conférer ainsi plus de prestige aux langues (Frath 2005 : 24).

Le troisième – Philip Riley –, ethnolinguiste d'origine anglo-saxonne, travaille depuis longtemps en France, entre autres, sur l'autonomie. Sa position rejoint celle de Tudor (2006, ci-dessus, lui-même d'origine britannique travaillant dans un contexte européen) où le rôle d'un enseignant(-chercheur) de langues est vu comme un concept culturellement coloré, traduit en termes structurels, institutionnels et politiques variés. En bref¹⁴, il soutient que de nouveaux rôles impliquent une redis-

¹³ « [The ideal ESP teacher is a] « combined needs assessor, specialized syllabus designer, authentic materials developer and content-knowledgeable instructor, capable of coping with a revolving door of content areas relevant to learners' communities... ESP professionals should be able to face the prospect of reappraising the role of English language teaching in a rapidly glocalizing world with a ready array of professional resources ». (C'est nous qui traduisons.)

¹⁴ « New roles imply a redistribution of rights and duties and of the acts which realize them. [... Modifying roles] requires an interlocutor's cooperation, which in turn will usually require negotiation. This is especially true when the roles, rights and duties in question are out-of-consciousness, as is

tribution des droits et des devoirs, surtout quand ces rôles, droits et devoirs sont « hors » conscience (ce qui est le cas dans le couple enseignant-apprenant). Puisqu'un rôle est la traduction de l'identité sociale, une reconfiguration des identités va de pair, nécessairement, avec toute modification d'un rôle et de sa matérialisation (Riley 2003 : 242-243).

Dans la tradition des *Cahiers de l'APLIUT*, relais d'une Association qui pose toujours des questions pertinentes, nous en posons une dernière, après la longue liste déjà dressée : notre communauté d'enseignants de langue de spécialité sera-t-elle capable de relever le défi de l'évolution ?

Bibliographie

Álvarez Álvarez, A. 2007. « Les TIC comme outil indispensable dans le processus d'adaptation des accords de Bologne ». *Les Cahiers de l'APLIUT vol. XXVI n° 2* : 23-32.

Ambassade de France au Royaume-Uni. 2006. *La gouvernance des universités britanniques*. <http://www.ambascience.co.uk/article.php3?id_article=964>.

APEC. 2006. « Langues étrangères, la demande des entreprises ». *Notes & statistiques, février 2006* : 17-24.

Beacco, J.-C. & M. Byram. (éds.). 2003. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuideIntegral_FR.pdf>.

Beacco, J.-C. 2003. « Elaborer des politiques linguistiques éducatives en Europe ». *Le français dans le monde n° 330*. <<http://fdlm.org/fle/article/330/europe.php>>.

Belcher, D. 2006. « English for Specific Purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life ». *TESOL Quarterly vol. 40 n° 1* : 133-156.

Cadre européen commun de référence. 2001. Strasbourg : Conseil de l'Europe <<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio>>.

usually the case with, say, a teacher-learner dyad. Most people believe that the ways teachers and pupils behave is natural, universal, rather than a culturally-specific set of norms and practices. Pedagogical traditions are so deeply embedded in ways of thinking and behaving that it can require a real effort for individuals to become aware of them, to disembed them from common sense. Since roles are the situationally relevant aspects of social identity, a reconfiguration of identities necessarily accompanies any modification of roles and their forms of enactment. [...] We need to further our understanding of the types of personhood available in particular societies, their images of the competent adult, and the ways in which selves and identities are formed, if we are to develop culturally appropriate forms of autonomy » (c'est nous qui soulignons).

Certificat d'Aptitude Pédagogique Appropriée à l'Enseignement Supérieur (Belgique) <<http://www.cdadoc.cfwb.be/cdadocrep/pdf/2002/20020717s26934.pdf>>.

ELAN : Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Languages Skills in Enterprise. Executive Summary. 2007. Londres : CILT (the National Centre for Languages). <<http://www.cilt.org.uk/research/projects/employment/elan.htm>>.

Frath, P. 2005. « Plaidoyer pour une véritable politique des langues pour les non-spécialistes à l'université ». *Les Langues modernes* n° 4 : 17-27.

Goullier, F. 2007. « Le Cadre européen commun de référence pour les langues, instrument de normalisation ou document instrumentalisé pour une normalisation de l'enseignement et de l'évaluation ». *Les Cahiers de l'APLIUT* vol. XXVI n° 2 : 12-22.

Hardy, M. 2007. « Le Mot de la Présidente ». *Les Cahiers de l'APLIUT* vol. XXVI n° 2 : 6-9.

Hetzel, P. *Rapport final : De l'université à l'emploi.* Commission du débat national Université-Emploi. <<http://www.recherche.gouv.fr/rapport/rapporthetzel.pdf>>.

Inspection générale de l'éducation nationale. 2007. *L'évaluation en langue vivante : état des lieux et perspectives d'évolution.* Rapport n° 2007-009. <<http://media.education.gouv.fr/file/45/2/4452.pdf>>.

Observatoire de la Vie Etudiante de l'Université des Sciences Sociales Toulouse I, (Marc Boudet). 2006. *Enquête sur les diplômés de 2003 de 3^e cycle.* <http://www.univ-tlse1.fr/1148455766268/0/fiche_document/>.

Ridley, J. 2003. « Providing for teachers' professional growth. Introduction to Part III ». In Little, D., J. Ridley & E. Ushioda (eds.). *Learner autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment.* Dublin : Authentik.

Riley, P. 2003. « Drawing the threads together ». In Little, D., J. Ridley & E. Ushioda (eds.). *Learner autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment.* Dublin : Authentik.

Taillefer. 2004. « Une analyse critériée des besoins linguistiques dans l'enseignement universitaire des Sciences économiques ». *ASp* 43/44 : 107-124.

Taillefer. 2006. « The Professional Language Needs of Economics Graduates: Assessment and perspectives in the French context ». *English for Specific Purposes*, DOI: 10.1016/j.esp.2006.06.003.

Taillefer 2007a. « Le défi culturel de la mise en œuvre du Cadre européen commun de références pour les langues : implications pour l'enseignement supérieur français ». *Les Cahiers de l'APLIUT* vol. XXVI n° 2 : 33-49.

Taillefer. 2007b. « Compte rendu de la table ronde sur les certifications, 2 juin 2006 ». *Les Cahiers de l'APLIUT* vol. XXVI n° 2 : 133-139.

The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education. 2006. York : The Higher Education Academy. <<http://www.heacademy.ac.uk/ourwork/policy/framework>>.

Tholliez, J.-M. 2007. « Les IUT et la normalisation européenne : état des lieux en juin 2006 (normes, LMD et certifications en langues) ». *Les Cahiers de l'APLIUT* vol. XXVI n° 2 : 23-32.

Troisième Réseau Thématique SOCRATES (TNP3), 2003-2006. Coordonné par le Conseil Européen pour les Langues : *Multilingualism in the knowledge-based society : The universities' contribution to professional integration, employability and lifelong learning* <<http://web.fu-berlin.de/tnp3>>, <<http://www.tnp3-d.org/documents>>.

Tudor, I. 2006. « Teacher training and 'quality' in higher education language teaching: Strategies and options ». *European Journal of Teacher Education* vol. 29 n° 4 : 519-532.