Vers une caractérisation de l'identité professionnelle des enseignants du secteur LANSAD : pratiques, rôles et représentations

Ana Laura Vega Umaña

▶ **To cite this version:**

Ana Laura Vega Umaña. Vers une caractérisation de l'identité professionnelle des enseignants du secteur LANSAD : pratiques, rôles et représentations. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2021. Français. NNT : 2021PA030116 . tel-03652513

HAL Id: tel-03652513
https://theses.hal.science/tel-03652513

Submitted on 26 Apr 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3
ED 622 Sciences du langage
EA 2288 DILTEC

Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures

Ana Laura VEGA UMAÑA

Vers une caractérisation de l'identité professionnelle des enseignants du secteur LANSAD :

Pratiques, rôles et représentations

Thèse dirigée par
Francine CICUREL et José Ignacio AGUILAR RÍO

Soutenue le 6 décembre 2021

JURY :

José Ignacio AGUILAR RÍO
Maître de conférences HDR, Université Sorbonne-Nouvelle, co-directeur

Claire CHAPLIER
Maîtresse de conférences HDR, Université de Toulouse III, pré-rapportrice

Francine CICUREL
Professeure émérite, Université Sorbonne-Nouvelle, co-directrice

Annick RIVENS MOMPEAN
Professeure, Université de Lille, pré-rapportrice

Cédric SARRÉ
Maître de conférences, Sorbonne Université-INSPÉ de Paris

Claire TARDIEU
Professeure, Université Sorbonne-Nouvelle, présidente

Vers une caractérisation de l'identité professionnelle des enseignants du secteur LANSAD. Pratiques, rôles et représentations

Résumé

Notre travail vise à contribuer à la caractérisation du secteur des langues pour spécialistes d'autres disciplines (LANSAD), en se focalisant sur l'identité professionnelle des enseignants qui y interviennent. Cette identité est conceptualisée comme englobant l'ensemble des représentations des enseignants vis-à-vis de leur travail dans ce contexte spécifique, concernant notamment les pratiques, les rôles et les savoirs à mobiliser. Notre recherche comporte deux volets complémentaires. Le premier, purement qualitatif, se compose d'observations de classe, d'analyses d'interactions, d'entretiens semi-directifs et d'entretiens d'auto-confrontation auprès de trois enseignants du secteur. Il vise à décrire les pratiques observées, ainsi que les motifs, convictions et rapports aux savoirs qui les sous-tendent. Nous nous intéressons à la place des disciplines des étudiants dans les cours observés et aux rôles que les enseignants considèrent comme étant les leurs auprès de ce public en voie de professionnalisation. Le deuxième volet, se basant sur un questionnaire en ligne diffusé au niveau national, cherche à dresser une description du corps enseignant du secteur à partir des données fournies par 269 participants, représentant 74 établissements du supérieur. Nous portons attention aux parcours et aux expériences des enseignants, à leurs représentations des particularités du secteur LANSAD, aux pratiques qu'ils mettent en place, aux rôles qu'ils revendiquent et aux savoirs et compétences qu'ils considèrent nécessaires pour enseigner dans le secteur. Les deux volets nous permettent d'examiner ce que les enseignants perçoivent comme étant les particularités et les enjeux de l'enseignement dans le secteur et de proposer quelques pistes de réflexion pour la formation de ses enseignants.

Mots clés : identité professionnelle enseignante, pratiques enseignantes, secteur LANSAD, enseignement-apprentissage des langues de spécialité, pensée enseignante, formation des enseignants

Towards a characterization of LANSAD teachers' professional identity. Practices, roles, and representations

Abstract

This thesis aims to contribute to the characterization of the languages for specialists of other disciplines (LANSAD) sector in French higher education, by focusing on the professional identities of its teachers. Two complementary studies were conducted to examine teachers' understandings and representations of their work in this specific context, particularly concerning the practices, roles and knowledge involved. The first one is a qualitative study involving classroom observations, interaction analyses, semi-structured interviews and stimulated recall interviews with three LANSAD teachers. It explores the practices teachers put into place, as well as the beliefs about teaching, about students' needs, and about knowledge that guide their actions and decisions. The analyses focused on how students' fields of study were integrated into the language classroom and on how teachers perceived their roles in these situations. The second study is based on an online survey completed by 269 LANSAD teachers from 71 higher education institutions. It aimed to collect information on teachers' backgrounds and experiences, their representations of the specificities of their work, their course design and teaching practices, their perceptions of their roles, and the skills and knowledge they consider necessary to teach in the sector. The two studies provide insights into what teachers perceive as the specificities and challenges of teaching in the sector and allow us to reflect on possible avenues for LANSAD teacher training based on what teachers themselves deem important in their practice.

Keywords: teacher professional identity, teaching practices, LANSAD sector, LSP teaching and learning, teacher cognition, teacher training

À tous mes enseignants

À tous les enseignants

Remerciements

La construction d'une identité professionnelle est un processus dynamique à la fois individuel et collectif. C'est en partie grâce aux interactions avec des *autrui significatifs* que l'individu développe son image du métier (Beckers, 2007), apprend à participer en tant que membre d'une communauté (Wenger, 1998) et commence ainsi à intégrer et à négocier sa nouvelle identité professionnelle.

Cette thèse représente une étape charnière dans ma propre construction identitaire en tant que chercheuse. Je tiens à remercier ici tous ces autrui significatifs qui m'ont accompagnée dans ce long et sinueux chemin.

Mes premiers remerciements vont à mes deux directeurs de recherche, Francine Cicurel et José Ignacio Aguilar Río, qui ont su me guider avec patience, bienveillance et sincérité.

Malgré mon rythme de travail irrégulier (mon identité d'enseignante prenant le dessus pendant l'année universitaire, reléguant la chercheuse au statut de saisonnière), vous avez cru en moi et en mon projet, m'encourageant à y croire moi aussi.

Madame Cicurel, cette aventure a commencé grâce à votre séminaire de master portant sur l'agir professoral. Merci de m'avoir transmis cette passion pour le travail enseignant et cette envie de mieux le comprendre et de *mettre en valeur* sa complexité et sa dimension humaine. Vos enseignements et vos travaux ont grandement inspiré cette thèse.

José, has sido en este proceso un verdadero mentor. Desde el principio, *you took me under your wing* : tu m'as formée, non seulement aux outils et aux méthodes pour la recherche, mais aussi à questionner toujours ce qui se cache derrière mes choix. Merci pour tes remarques détaillées, tes demandes de précision, tes conseils de lecture, etc., qui m'ont fait avancer dans mon travail et m'ont poussée à devenir plus rigoureuse (et à rédiger plein de notes de bas de page[1]).

Je remercie chaleureusement Claire Chaplier, Annick Rivens Mompean, Cédric Sarré et Claire Tardieu pour l'intérêt qu'ils ont porté à mon travail en tant que membres du jury. Vos travaux ont nourri ma réflexion et je suis vraiment honorée de pouvoir partager mon travail avec vous.

Thank you, Toby, Julia, Dan, Sarah, Jonathan, and April for letting me into your classrooms and sharing your knowledge, thoughts, and beliefs about teaching with me.

J'exprime également ma profonde reconnaissance aux 269 enseignants qui ont pris le temps de répondre à mon questionnaire. **Vous êtes le cœur de cette thèse**.

[1] 444 *to be exact*.

Un énorme merci à Sophie Castets, à Sophie Delègue, à Julie Gay, à Julie Raymond et à Cathy Roche-Liger pour leur relecture attentive de mes chapitres et les corrections apportées à mon français, parfois portant les traces de formulations en anglais ou en espagnol, ou bien d'une nuit blanche de travail.

Mes remerciements vont aussi à Jean-Philippe Galan et à Anthony Devaux pour leur aide et leurs explications en matière de statistiques.

À mes amis : je suis désolée pour mes absences et mes silences, je suis impatiente de vous retrouver.

Merci à mes collègues à Paris, à Nancy, à Bordeaux, pour leur soutien, leurs conseils et leurs encouragements tout au long de cette aventure.

A mi mamá, a mi papá : gracias por estar siempre tan cerca, aún estando tan lejos, por las miles de velitas encendidas al Hno. Pegro, por apoyarme y alentarme siempre, por ese amor que cruza el charco todos los días.

À Géry, je n'ai pas les mots pour exprimer à quel point je suis reconnaissante, fière, heureuse de t'avoir eu à mes côtés pendant ce périple, qui a été, je le sais, presque aussi dur pour toi que pour moi. Merci pour ta patience infinie, pour ton amour serein, pour la force réconfortante et ressourçante de tes câlins. Merci, merci, merci ! Même si tu ne la liras peut-être pas, cette thèse est pour toi.

Sommaire

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES I

QUELQUES PRECISIONS AVANT DE COMMENCER III

INTRODUCTION GENERALE 1

De mon parcours d'enseignante aux origines du projet de recherche 1

Deux paradoxes 4

Objectifs et description de ma demarche 5

Une recherche en didactique des langues ? 7

Structure de la these 8

PARTIE I : CONTEXTE ET CONCEPTS 10

CHAPITRE 1 LE CONTEXTE DE NOTRE RECHERCHE : LE SECTEUR LANSAD 11

1.1. Naissance et evolutions du secteur LANSAD 13

1.2. Le secteur LANSAD aujourd'hui : organisation, enjeux et defis 20

1.3. Quels profils et quelle formation pour les enseignants du secteur ? 32

Synthese et conclusions 47

CHAPITRE 2 LES LANGUES DE SPECIALITE/SUR OBJECTIFS SPECIFIQUES (LSP) 49

2.1. Le champ de l'ESP 51

2.2. L'ecole française et l'ASP 64

2.3. Les differents visages du FOS 71

Synthese et conclusions 75

CHAPITRE 3 IDENTITE, IDENTITE PROFESSIONNELLE ET IDENTITE ENSEIGNANTE 79

3.1. Qu'est-ce que l'identite ? 79

3.2. Qu'est-ce que l'identite professionnelle ? 90

3.3. Qu'est-ce que l'identite enseignante ? 96

Synthese et conclusions 114

CHAPITRE 4 QU'EST-CE QU'ENSEIGNER ? QUELQUES NOTIONS POUR DECRIRE ET COMPRENDRE LE TRAVAIL ENSEIGNANT. 117

4.1. Pratiques et gestes enseignants (axe *faire*) 118

4.2. Les roles enseignants (entre l'axe *faire* et l'axe *etre*) 126

4.3. Les interactions didactiques et l'agir professoral (axe *agir et interagir*) 131

4.4. La cognition enseignante (axe *etre*) 140

4.5. Les savoirs/connaissances des enseignants (axe *savoir*) 149

Synthese et conclusions 157

CHAPITRE 5 QU'EST-CE QU'ENSEIGNER UNE LANGUE DE SPECIALITE ? PRATIQUES, ROLES ET SAVOIRS DES ENSEIGNANTS DE LSP 161

5.1. ROLES DE L'ENSEIGNANT LSP : QUE DOIVENT-ILS *SAVOIR* ? 164

5.2. ROLES DE L'ENSEIGNANT LSP : QUE *FONT*-ILS? 169

5.3. UN GLISSEMENT DES ROLES INTERACTIONNELS ? 175

5.4. POSTURES ET STRATEGIES DE L'ENSEIGNANT DE LSP VIS-A-VIS DES SAVOIRS SPECIALISES 177

5.5. ROLE AU SEIN DE LA COMMUNAUTE UNIVERSITAIRE 181

5.6. UNE SITUATION DIDACTIQUE PARTICULIERE ? 185

SYNTHESE ET CONCLUSIONS 191

RECAPITULATIF DE NOS QUESTIONS DE RECHERCHE 195

PARTIE II CADRE METHODOLOGIQUE 197

DESCRIPTION DE NOTRE RECHERCHE 197

PRESENTATION DES TROIS CHAPITRES DE LA PARTIE II 201

CHAPITRE 6 L'OBSERVATION DES COURS ET L'ANALYSE DES INTERACTIONS 202

6.1. OBJECTIFS DE LA DEMARCHE 202

6.2. ANCRAGE THEORIQUE 203

6.3. DESCRIPTION DE LA DEMARCHE 207

6.4. ENSEIGNANTS ET COURS OBSERVES 212

6.5. LE TRAITEMENT DES DONNEES D'OBSERVATION 215

6.6. LIMITES DE CETTE DEMARCHE 221

SYNTHESE ET CONCLUSIONS 222

CHAPITRE 7 LES ENTRETIENS COMME MOYEN D'ACCES AUX REPRESENTATIONS 224

7.1. LES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS (ESD) ET LES ENTRETIENS D'AUTO-CONFRONTATION (EAC) 224

7.2. CARACTERISTIQUES DES DISCOURS PRODUITS EN SITUATION D'ENTRETIEN 233

7.3. LE TRAITEMENT DES DONNEES 239

7.4. CHOIX DE PRESENTATION DES DONNEES SOUS FORME D'ETUDES DE CAS 244

7.5. QUELQUES CONSIDERATIONS EPISTEMOLOGIQUES 246

SYNTHESE ET CONCLUSIONS 252

CHAPITRE 8 LE QUESTIONNAIRE « REPRESENTATIONS, ROLES ET PRATIQUES DES ENSEIGNANTS DE LANGUE DU SECTEUR LANSAD » 254

8.1. OBJECTIFS DU QUESTIONNAIRE 254

8.2. ANCRAGE THEORIQUE : LE MODELE DE DAVEY (2013) APPLIQUE AU QUESTIONNAIRE 256

8.3. ÉLABORATION, PILOTAGE ET DIFFUSION DU QUESTIONNAIRE 256

8.4. DESCRIPTION DE LA VERSION FINALE DU QUESTIONNAIRE 262

8.5. LIMITES DU QUESTIONNAIRE 272

Synthese et conclusions 273

PARTIE III ÉTUDES DE CAS AUPRES DE TROIS ENSEIGNANTS DU SECTEUR LANSAD 275

CHAPITRE 9 TOBY, TENSIONS ET NEGOCIATIONS IDENTITAIRES 278

9.1. Quelques informations sur Toby 279
9.2. Representations des objectifs des cours LANSAD 290
9.3. Representations du public LANSAD 300
Synthese et conclusions 311

CHAPITRE 10 JULIA, LA NON-EXPERTE INFORMEE 315

10.1. Quelques informations sur Julia 316
10.2. *I know what dentists do. I know what doctors do.* : Rapport aux savoirs disciplinaires 318
10.3. Formes sociales de travail (FST) et dynamique de « partage de l'expertise » 323
10.4. Postures par rapport aux savoirs disciplinaires et strategies devant des ISKD 333
Synthese et conclusions 345

CHAPITRE 11 DAN, L'EXPERT DU DISCOURS SCIENTIFIQUE 347

11.1. Quelques informations sur Dan 348
11.2. Identite disciplinaire : expert de la redaction scientifique (mais non pas expert scientifique) 352
11.3. Identite pedagogique : facilitateur et conseiller 359
11.4. Quelques reflexions sur le role interactionnel de Dan 379
Synthese et conclusions 386

BILAN DU PREMIER VOLET DE NOTRE RECHERCHE 388

PARTIE IV RESULTATS DU QUESTIONNAIRE « PRATIQUES, ROLES ET REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS INTERVENANT DANS LE SECTEUR LANSAD » 398

CHAPITRE 12 PROFILS ET PARCOURS DES ENSEIGNANTS QUI ONT PARTICIPE A NOTRE QUESTIONNAIRE 401

12.1. Informations generales et administratives 402
12.2. Langues enseignees et disciplines des etudiants 411
12.3. Formation et experience professionnelle 415
12.4. Motivations pour travailler dans le secteur LANSAD 423
12.5. Le LANSAD : un choix « par defaut » ? 431
Synthese et conclusions 437

CHAPITRE 13 PARTICULARITES DU TRAVAIL ENSEIGNANT DANS LE SECTEUR LANSAD 443

13.1. Particularites liees aux objectifs et contenus des formations 444
13.2. Particularites liees aux savoirs et competences attendus des enseignants 448
13.3. Particularites du public LANSAD 453

13.4. Particularites liees aux conditions de travail 454
Synthese et conclusions 460

CHAPITRE 14 LANSAD ET « SPECIALISATION » : QUELLES PRATIQUES ENSEIGNANTES ? 463

14.1. LANSAD et « specialisation » : comment se positionnent les enseignants ? 465
14.2. Comment les enseignants determinent-ils les objectifs et les contenus de leurs cours ? 467
14.3. « Specialisation » et activites proposees 476
Synthese et conclusions 486

CHAPITRE 15 QUELLES REPRESENTATIONS DU ROLE ENSEIGNANT DANS LE SECTEUR LANSAD ? 495

15.1. Vue d'ensemble des resultats 497
15.2. Representations des roles ayant trait aux domaines d'intervention des enseignants 502
15.3. Representations des roles ayant trait aux domaines d'expertise des enseignants 509
Synthese et conclusions 519

CHAPITRE 16 QUELLES REPRESENTATIONS DES SAVOIRS ET DES COMPETENCES NECESSAIRES POUR ENSEIGNER DANS LE SECTEUR LANSAD ? 522

16.1. Une formation specifique est-elle necessaire ? Que disent les enseignants ? 523
16.2. Quels contenus pour une formation destinee aux futurs enseignants du secteur LANSAD ? 526
Synthese et conclusions 539

CONCLUSION 547

Vers une caracterisation de l'identite professionnelle des enseignants du secteur LANSAD : convergences, tendances et divergences 548
Limites de notre travail et pistes a explorer 555
Reflexions et perspectives pour la formation des enseignants du secteur 559

BIBLIOGRAPHIE 562

LISTE DES TABLEAUX 588

LISTE DES FIGURES 590

INDEX DES NOTIONS 592

TABLE DES MATIERES 595

Liste des sigles et acronymes

LANSAD	Langues pour spécialistes d'autres disciplines
LSP	Langue(s) de spécialité ou language(s) for specific purposes
Acedle	Association de chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères
AFLA	Association française de linguistique appliquée
AGES	Association de germanistes de l'enseignement supérieur
ALL	Arts, lettres, langues
APEC	Association pour l'emploi des cadres
APLIUT	Association de professeurs de langues des IUT
ARDAA	Association pour la recherche en didactique de l'anglais et en acquisition
BBC	*British Broadcasting Corporation*
C.E.	Compréhension écrite
C.O.	Compréhension orale
CAPES	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré
CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues
CELTA	*Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages*
CLES	Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur
CLIL	*Content and language integrated learning*
CM	Cours magistral
CNRTL	Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
CNU	Conseil national des universités
CPGE	Classes préparatoires aux grandes écoles
CRL	Centre de ressources en langues
DEG	Droit, économie, gestion
DELE	*Diploma de español como lengua extranjera*
DFGSM	Diplôme de formation générale en sciences médicales
E.E.	Expression écrite
E.O.	Expression orale
EAC	Entretien d'autoconfrontation
EAP	*English for academic purposes*
EFL	*English as a foreign language*
ELF	*English as a lingua franca*
EMI	*English as a medium of instruction*
EMILE	*Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère*
ENS	Ecole normale supérieure
EOP	*English for occupational purposes*
ESD	Entretien semi-directif
ESP	*English for specific purposes*
ESPE	Ecole supérieure du professorat et de l'éducation
FLP	Français langue professionnelle
FOS	Français sur objectifs spécifiques
FOU	Français sur objectifs universitaires
FST	Formes sociales du travail
GERAS	Groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité
GERES	Groupe d'étude et de recherche en espagnol de spécialité

HCERES	Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur
HTD	Heures de travaux dirigés
INSPE	Institut supérieur du professorat et de l'éducation
IRF	*Initiation-response-feedback*
ISKD	*In-class subject knowledge dilemma*
IUFM	Institut universitaire de formation de maîtres
L1, L2, L3	Première, deuxième, troisième année de licence
LEA	Langues étrangères appliquées
LLCER	Langues, littératures et civilisations étrangères et régionales
LTI	*Language teacher identity*
M1, M2	Première, deuxième année de master
MCF	Maître de conférences
MESRI	Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation
MFL	*Modern foreign languages*
MODIMES	Langues moins diffusées, moins enseignées
MOOC	*Massive Open Online Course*
PCK	*Pedagogical content knowledge*
PPN	Plan pédagogique national (pour les IUT)
PR	Professeur des universités
PRAG	Professeur agregé
PRCE	Professeur certifié
RANACLES	Rassamblement national de centres de langues de l'enseignement supérieur
SAES	Société des anglicistes de l'enseignement supérieur
SHS	Sciences humaines et sociales
SIES	Sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques du MESRI
SLA	*Second language acquisition*
STS	Sciences techniques et de la santé
TBLT	*Task-based learning and teaching*
TD	Travaux dirigés
TEFL	*Teaching English as a Foreign Language*
TESOL	*Teaching English to Speakers of Other Languages*
TOEFL	*Test of English as a Foreign Language*
TOEIC	*Test of English for International Communication*
UE	Unité d'enseignement
UFR	Unité de formation et de recherche

Quelques précisions avant de commencer

Je suis née au Costa Rica, pays où j'ai vécu vingt ans avant de venir m'installer en France en 2002. L'espagnol est donc ma première langue, apprise/acquise au sein de ma famille, suivie de près par l'anglais, langue dans laquelle j'ai suivi toute ma scolarité de la maternelle à la terminale. J'ai commencé à apprendre le français à l'âge de 14 ans et je me considère encore aujourd'hui comme apprenante de cette langue.

Cette thèse porte donc les traces de mon plurilinguisme. Jusqu'à il y a quelques semaines par exemple, je croyais qu'on pouvait se dire satisfait « avec » quelque chose, comme en anglais (*satisfied with*). J'écris souvent « une manque », inconsciemment sans doute parce que je pense à *falta,* qui est féminin en espagnol. Je remercie mes relectrices et mes relecteurs d'avoir corrigé ces petites fautes et je remercie d'avance les lectrices et les lecteurs de cette thèse pour leur indulgence.

Paradoxalement, je crois que je serais incapable d'écrire cette thèse dans ma langue « maternelle », qui est, finalement, celle que j'utilise le moins dans des contextes académiques ou professionnels (preuve que le fait d'être locuteur « natif » d'une langue n'équivaut en rien à une compétence accrue dans celle-ci par rapport aux langues apprises ultérieurement, comme le rappelle Derivry, 2015, pp. 23-25).

Le lecteur sera peut-être surpris de mon choix d'alterner les pronoms « je » et « nous » dans les différentes parties de la thèse. Lorsqu'il m'a semblé malaisé de m'effacer de mon récit, j'ai opté pour le pronom « je » : dans les parties méthodologiques par exemple, il m'a semblé plus naturel d'expliquer ma posture et mes démarches en faisant appel à la première personne du singulier. En revanche, j'ai opté pour le traditionnel « nous de modestie » pour le cadre théorique et pour présenter mes résultats.

Je tiens également à expliquer mes choix de traduction (ou plutôt de non-traduction) dans ce travail. Les cours que j'ai observés sont des cours d'anglais en anglais. Les entretiens que j'ai menés auprès de six enseignants ont aussi été effectués en anglais, car c'est la langue que j'utilisais avec ces collègues dans nos échanges quotidiens. Il m'a semblé peu utile, peu pertinent et trop chronophage de traduire les transcriptions des cours et des entretiens. De même, j'ai choisi de ne traduire les citations tirées de travaux en anglais que si elles étaient courtes et insérées dans une phrase dont la « fluidité » pouvait se voir affectée par un segment en langue étrangère. Dans ces cas, la version originale sera fournie en note de bas de page.

Introduction générale

Mon projet de recherche est né de questionnements émanant de ma propre pratique d'enseignante, de mon expérience avec des publics divers, de mes doutes quant à mes rôles et à mes compétences, notamment par rapport à l'enseignement-apprentissage des langues dites « de spécialité » (désormais LSP). Investie dans le secteur LANSAD[2] depuis treize ans, j'ai, malgré mon expérience, l'impression de redevenir enseignante novice à chaque rencontre avec un nouveau public, m'improvisant tour à tour enseignante de langue pour des futurs ingénieurs, pour des futurs médecins, pour des futurs professeurs des écoles, ou, plus récemment, pour des futurs économistes, agents comptables ou conseillers bancaires.

Souhaitant mieux comprendre les enjeux de mon métier ainsi que situer mes pratiques, j'ai voulu, à travers ce travail, étudier la façon dont d'autres membres de la communauté professionnelle que je ressens comme la mienne interprètent et accomplissent les rôles qui sont les nôtres en tant qu'enseignants de langue pour de futurs spécialistes d'autres disciplines. Qu'implique ce « pour » et dans quelle mesure influence-t-il les façons dont les enseignants conçoivent leurs pratiques et leurs rôles ? Cette thèse vise à explorer la diversité de pratiques qui sont mises en place dans le secteur, ainsi que les différentes représentations des enseignants en ce qui concerne leur rôle et leur expertise, notamment lorsqu'ils cherchent à intégrer une autre discipline dans leurs cours de langue.

Dans cette introduction, je souhaite dans un premier temps évoquer mon parcours professionnel, afin d'expliciter les liens entre ma pratique pédagogique et ma recherche. Ensuite, je parlerai des objectifs et de la mise en place de ma démarche. Dans une troisième partie, je m'interrogerai sur la place des recherches sur les représentations des enseignants dans le champ de la didactique des langues. Je terminerai par une brève présentation des quatre parties de la thèse.

De mon parcours d'enseignante aux origines du projet de recherche

Mon premier poste dans le secteur LANSAD a été en tant que vacataire en janvier 2008, pour enseigner l'anglais auprès d'étudiants en licence de sciences de l'éducation. À l'époque, j'étais inscrite en master de littérature comparée et j'avais comme projet de faire une thèse sur

[2] L'enseignement-apprentissage des langues dans le supérieur en France se divise en trois secteurs : LLCER, LEA, et LANSAD. Le secteur LLCER forme des futurs spécialistes en langue, littérature, civilisation ou traduction. Les étudiants inscrits dans les filières LEA développent des compétences en deux langues étrangères pour les appliquer à des domaines tels que la traduction spécialisée, les affaires internationales, ou la médiation interculturelle. Le secteur LANSAD, quant à lui, est chargé d'organiser et d'assurer les cours de langue pour les étudiants se spécialisant dans d'autres disciplines.

le *code-switching* et la « tropicalisation » de l'anglais (Aparicio, 1994)[3] dans les œuvres d'écrivains étasuniens d'origine latino-américaine[4]. Cette même année, j'ai également obtenu un poste de lectrice d'espagnol dans une école de commerce. C'est ainsi qu'a débuté mon intérêt profond pour l'enseignement dans le secteur LANSAD.

Depuis, j'ai eu l'opportunité d'enseigner l'anglais et l'espagnol dans neuf établissements dans trois villes différentes ; auprès d'étudiants relevant de 19 disciplines aussi diverses que les biostatistiques, la psychologie, l'économie, l'odontologie et les sciences de l'éducation ; en tant que vacataire, lectrice, formatrice, maître de langue, ATER et enfin, suite à l'obtention de la nationalité française[5] et puis du CAPES[6], en tant que PRCE[7]. Mes différentes expériences professionnelles m'ont amenée à me poser la question de ma *légitimité* en tant qu'enseignante, sous divers angles en fonction de ma situation.

Les premières années, la question se posait car je n'avais suivi aucune formation à l'enseignement, si ce n'est une expérience d'une année en tant qu'assistante de langue dans un lycée à Montpellier en 2002. J'ai été sélectionnée pour ces postes car j'avais le « mérite » d'être locutrice « native »[8], mais ce n'est pas pour autant que j'avais l'impression de savoir enseigner. J'ai donc commencé en m'inspirant de mes propres expériences en tant qu'apprenante de français et d'allemand. Après avoir terminé mon master, très satisfaite de mes premières expériences dans l'enseignement, j'ai décidé de reporter mon projet de thèse en littérature comparée et de m'inscrire au master en didactique des langues. Cette décision répondait à une recherche de légitimité : je souhaitais me former et consolider mon identité professionnelle en tant qu'enseignante de langues.

---

[3] Aparicio (1994) appelle tropicalisation les traces de l'espagnol latino-américain dans les écrits en anglais, à travers des procédés tels que des calques d'expressions idiomatiques (par exemple l'expression « give to light » traduisant littéralement « dar a luz » qui signifie « donner naissance » dans le roman *Pocho* de J.A. Villareal) ou une orthographe imitant l'accent d'un personnage latino (« fil » et « lonches » pour « field » et « lunches » dans le poème « La jefita » de J. Montoya).

[4] Quelques écrivains et poètes qui m'intéressaient étaient Junot Diaz, Sandra Cisneros, Julia Alvarez, José Montoya, Angela de Hoyos, Ricardo Sánchez et Alurista. Ayant grandi dans un environnement bilingue espagnol-anglais, le *code-switching* et le *translanguaging* ont toujours fait partie de ma vie.

[5] En novembre 2014

[6] En 2017

[7] J'ai obtenu un poste de PRCE en 2019.

[8] Je mets ces deux termes entre guillemets car je ne considère pas que le fait d'être née dans un certain pays et d'avoir appris certaines langues dès mon enfance me donne un quelconque avantage sur d'autres enseignants. Comme le montre Derivry (2008) en analysant des offres d'emploi pour des enseignants de langue, le marché du travail privilégie souvent les enseignants qui sont locuteurs natifs de la langue à enseigner, sans trop se soucier de leurs compétences pédagogiques. Même si c'est grâce à ces représentations sociales que j'ai pu débuter ma carrière d'enseignante, je considère, comme Derivry, que ce sont les compétences professionnelles de l'enseignant qui doivent primer dans la sélection de candidats, et non pas le fait d'être « natif » ou « non-natif ». En outre, comme je l'ai précisé dans la note liminaire, la langue que je considère comme ma langue « maternelle » ou « première » est celle que j'utilise le moins dans des contextes professionnels et académiques et dans laquelle je me sens moins à l'aise pour parler de ma recherche, par exemple.

Tout au long de ma carrière, je me suis également interrogée sur ma légitimité et mon identité *institutionnelles*. Ma nationalité costaricaine ne me permettant pas de m'inscrire aux concours d'enseignement, réservés aux ressortissants européens, j'ai occupé des postes qui n'offraient pas de stabilité professionnelle. Cette situation m'a conduite à m'interroger également sur mon *sentiment d'appartenance* à une communauté professionnelle. En tant que vacataire, j'avais rarement des contacts avec d'autres collègues, alors que lorsque j'ai été maître de langue et puis ATER, respectivement à Nancy et à Bordeaux, je me suis enfin sentie intégrée à une équipe.

Finalement, des doutes quant à ma légitimité en tant qu'enseignante de langue de spécialité font surface de temps en temps lorsque je rencontre des situations en classe dans lesquelles j'aurais voulu avoir une meilleure connaissance des discours, des cultures et des contenus liés à la discipline de mes étudiants[9]. Ces doutes ont été particulièrement prégnants dans mes premières années d'enseignement (entre 2010 et 2013) lorsque je devais préparer mes apprentis en BTS assistant de manager à l'examen oral de leur concours, qui consistait en une mise en situation professionnelle, dans laquelle les candidats devaient accomplir une tâche ou résoudre un problème en langue étrangère, en interagissant avec le jury qui jouait le rôle d'un collègue, d'un client, d'un collaborateur, ou d'un manager. Or, je ne connaissais rien aux codes, aux attentes, aux spécificités culturelles du travail en entreprise en France. Comment former des étudiants à faire face à des situations que je ne maîtrisais pas moi-même ? C'est grâce à ma collaboration avec leur enseignante de communication professionnelle[10], qui avait des années d'expérience dans le domaine, ainsi qu'à des recherches personnelles, que j'ai pu gagner en confiance et commencer à incarner pleinement ce rôle de formatrice en communication professionnelle en langue étrangère[11]. Cette expérience a largement influencé mon choix de sujet de recherche : je voulais savoir si les autres enseignants éprouvaient également ces insécurités et comment ils les géraient.

À l'origine de cette thèse se trouve donc une envie de comprendre d'où vient le *sentiment de (il)légitimité* des enseignants. Vient-il de leur formation, de leur expérience, de leur statut administratif, de leur appartenance à une équipe, de leurs connaissances

[9] Étant donné la variété des publics et des disciplines auxquels j'ai été confrontée dans ma carrière, je n'ai jamais eu le temps de devenir experte dans une langue de spécialité, même si, à travers mes expériences, mes lectures, et mes échanges avec des étudiants et des collègues, j'ai pu développer des connaissances et des compétences dans deux domaines en particulier : l'anglais des affaires et l'anglais de la recherche scientifique.

[10] Les étudiants en BTS assistant de manager (connu aujourd'hui sous le nom de BTS Support à l'action managérial) ont six heures de cours de « Méthodes, techniques et pratiques de communication professionnelle », en français, par semaine, et quatre heures par semaine en LV1.

[11] J'entraînais mes apprentis en anglais et en espagnol.

disciplinaires ? Dans le cas des enseignants de langue de spécialité, comment décident-ils ce qu'il faut enseigner aux étudiants ? Comment articulent-ils la langue enseignée et la discipline des étudiants ? Quel est leur rapport à cette discipline ?

La notion de légitimité, sur laquelle j'avais voulu construire ma réflexion lorsque j'ai déposé mon projet de thèse, s'est révélée trop étroite, car elle renvoie à un regard extérieur, à ce qui est conforme à la loi, aux attentes de la société[12]. Or, ce qui m'intéressait c'était le regard *intérieur* de l'enseignant sur sa propre pratique et sur lui-même en tant qu'enseignant.

C'est en creusant ces questions que j'ai découvert la notion d'identité professionnelle, qui m'a semblé englober un certain nombre de mes interrogations. Le modèle d'identité professionnelle proposé par Davey (2013), qui sera présenté en détail dans le chapitre 3, comporte en effet cinq dimensions :

1. Les éléments biographiques et motivationnels qui poussent les personnes à devenir un certain type d'enseignant constituent l'axe *devenir* ;

2. l'axe *appartenir* se réfère à la dimension collective de l'identité, à la façon dont un individu intègre un groupe professionnel et s'identifie à lui ;

3. les actions et pratiques professionnelles constituent l'axe *faire* ;

4. l'axe *savoir* englobe les savoirs, savoir-faire et savoir-être professionnels ;

5. l'axe *être* renvoie aux convictions personnelles qui influencent la façon dont un individu interprète et s'approprie son rôle.

Se focalisant principalement sur les trois derniers axes, mon travail vise à étudier les pratiques et les rôles pédagogiques et interactionnels mobilisés par les enseignants, les rapports qu'ils entretiennent avec les savoirs disciplinaires[13] et les perceptions qu'ils ont des particularités du travail dans le secteur LANSAD.

Deux paradoxes

Au-delà des raisons très personnelles que je viens d'expliquer, deux paradoxes constatés dans la recherche m'ont également convaincue de la nécessité de faire cette thèse.

Le premier a trait au faible intérêt de la recherche en LSP pour les pratiques et les besoins des enseignants (Basturkmen, 2014 ; 2017). Comme nous le verrons dans le chapitre 2, le but de l'enseignement-apprentissage des LSP est de rendre l'apprenant capable de communiquer

[12] Le CNRTL définit la légitimité comme « Qualité, état de ce qui est légitime, conforme au droit, à la loi ». https://www.cnrtl.fr/definition/légitimité

[13] Lorsque nous utiliserons l'adjectif « disciplinaire », nous ferons référence aux disciplines des étudiants concernés. Son utilisation ne signifie pas que nous ne considérons pas l'étude des langues comme une « discipline ». Il s'agit uniquement d'un choix stylistique pour éviter de devoir écrire « relevant de la discipline des étudiants » à chaque fois que nous ferons allusion à ces savoirs/connaissances/contenus.

dans un contexte professionnel spécifique. Ainsi, les chercheurs en LSP s'intéressent aux discours utilisés et aux situations de communication qui se produisent au sein d'une communauté disciplinaire, entre ses membres, mais aussi avec des personnes extérieures[14]. Il s'agit de mieux comprendre les besoins présents et futurs des apprenants afin d'adapter les contenus et les objectifs visés dans les cours de langue. L'analyse de la « situation cible », c'est-à-dire, du contexte professionnel dans lequel l'apprenant va évoluer, est en effet l'une des démarches d'analyse des besoins les plus caractéristiques en LSP (Bocanegra-Valle, 2016 ; Basturkmen, 2018). Or, comme le soulignent Richards (1997), Belcher (2012) et Basturkmen (2014), peu d'études empiriques se sont intéressées aux « situations cibles » des enseignants. Comme l'exprime Belcher (2012) « la communauté que les professionnels d'ESP[15] connaissent le moins est la leur[16] » (p.544). Bien que, comme nous le soulignerons dans le chapitre 1, les cours relevant du secteur LANSAD ne soient pas toujours focalisés sur les LSP, l'observation de Belcher pourrait également s'appliquer à notre contexte : on connaît peu de choses sur ce que les enseignants du secteur font, savent, pensent et sur la manière dont ils interagissent avec les étudiants[17].

Le second paradoxe, soulevé par Causa & Derivry (2013) concerne la formation des enseignants. Malgré la croissance exponentielle du secteur LANSAD depuis les années 1990 (Rivens Mompean, 2013 ; Poteaux, 2015 ; Terrier & Maury, 2015) et la demande conséquente d'enseignants formés à enseigner dans ce contexte particulier, les formations spécifiquement conçues pour les enseignants du secteur sont extrêmement rares[18] (Causa & Derivry, 2013 ; Brudermann, 2015 ; Braud *et al.*, 2015a et b ; Faure, 2012a et b, 2014 ; Van der Yeught, 2014 ; Deyrich, 2019). Les raisons pour ce paradoxe sont multiples (voir section 1.5), mais il est possible qu'il y ait un lien entre l'absence de formations spécifiques et l'absence d'études empiriques sur le travail des enseignants du secteur.

Objectifs et description de ma démarche

Mieux comprendre les parcours, les pratiques et l'expertise des enseignants du secteur LANSAD constitue donc une étape primordiale dans une réflexion sur leurs besoins de formation et, plus généralement, dans une démarche de caractérisation du secteur.

[14] Nous pouvons citer comme exemple un médecin qui communique d'une certaine façon avec ses collègues médecins et d'une autre avec ses patients.

[15] English for Specific Purposes

[16] Proposition de traduction pour « the community ESP professionals know the least about is their own ».

[17] Les études de Braud *et al.*(2015a et b), ainsi que celles de Brudermann (2015) et de Brudermann *et al.* (2016) se sont intéressées notamment à la formation et au statut administratif des enseignants.

[18] J'aborderai cette problématique plus en détail dans le chapitre 1.

Ma recherche pourrait ainsi être considérée comme une étude de la « situation cible » des futurs enseignants du secteur, suivant les recommandations de Vinatier (2013), pour qui la formation des enseignants se doit d'étudier « l'activité réelle » de ceux qui sont déjà en poste.

La notion d'identité professionnelle enseignante sera prise comme cadre d'analyse pour explorer les différentes significations que les enseignants attachent au fait d'être enseignant dans le secteur LANSAD[19]. Cette identité, à la fois sociale et personnelle, individuelle et collective, diachronique et synchronique[20], ne peut s'appréhender que par le biais des discours des enseignants sur leur pratique, qui portent les traces des représentations et des images qu'ils ont de leur métier (de leur mission, de leurs tâches, de leurs rôles) et d'eux-mêmes en tant qu'enseignants (Dubar, 2000 ; Beckers, 2007).

Ainsi, pour étudier l'activité, les discours et les représentations des enseignants, j'ai mis en place une démarche comportant deux volets complémentaires. Le premier, que j'appelle le volet « études de cas » adopte une approche d'inspiration ethnographique, s'appuyant sur l'observation des pratiques de trois enseignants[21], ainsi que sur des entretiens semi-directifs et des entretiens d'auto-confrontation visant à élucider « leur conception de l'acte enseignant » (Cicurel 2011a, p.240). Les cours observés ont été filmés, puis résumés et analysés dans des tableaux synoptiques, mettant en relief les types d'objectifs, d'activités didactiques et de formes sociales de travail[22] mis en place et identifiant les rôles (expert/non-expert) endossés par l'enseignant et les apprenants dans chaque étape du cours. La mise en relation entre l'analyse des interactions et l'analyse des discours des enseignants sur leurs pratiques, permet d'identifier la façon dont chaque enseignant interprète les particularités de son rôle dans un contexte LANSAD, y compris son rapport aux savoirs disciplinaires.

Le deuxième, appelé le volet « questionnaire »[23] comporte une enquête au niveau national, par le biais d'un questionnaire en ligne renseigné par 269 enseignants exerçant dans

[19] Borg (2006) définit l'identité enseignante comme « teachers' understandings of what it means to be a teacher ». Ainsi, l'objectif de cette thèse est de caractériser ces « interprétations/ images de ce qu'être enseignant implique » dans le cadre du contexte LANSAD.

[20] Le chapitre 3 sera consacré aux notions d'identité, d'identité professionnelle, et d'identité enseignante (teacher identity).

[21] Nous avons observé et interviewé six enseignants, mais nous n'avons retenu que trois pour nos analyses. Les raisons de ce choix seront exposées dans le chapitre 7.

[22] Par formes sociales de travail, nous nous référons aux manières d'organiser les activités dans une classe, que Laurens (2013) classe en quatre grandes catégories : le « travail individuel, en binôme, en sous-groupe ou en grand groupe », le « travail mené par l'enseignant de manière classique magistrale », le « travail mené à partir de questions posées par l'enseignant » ou le « travail mené à partir de questions posées par un ou des apprenants » (Laurens, 2013, p.249). Nous y reviendrons dans le chapitre 6 lorsque nous décrirons nos choix dans la conception et l'analyse des tableaux synoptiques des cours observés.

[23] Nous avons délibérément évité d'employer les termes « qualitatif » et « quantitatif », car notre questionnaire comporte huit questions ouvertes dont les réponses constituent des données qualitatives.

le secteur LANSAD dans 74 établissements différents. Les 7 sections du questionnaire, portant sur différents aspects du travail dans le secteur, nous permettent de dresser un portrait relativement complet du corps enseignant du secteur : expérience et perceptions des particularités du secteur, démarches de détermination des objectifs et des contenus des cours, place donnée à la discipline des étudiants dans les cours, auto-évaluation de leurs connaissances dans cette/ces discipline(s), descriptions de leur rôle enseignant, organisation institutionnelle et informations administratives et personnelles, ayant trait notamment à leur formation.

Une recherche en didactique des langues ?

Dans le domaine anglophone, mon travail s'inscrirait dans les courants de la cognition/pensée enseignante (*language teacher cognition*) (Woods, 1996 ; Borg, 2006, 2009, 2018) et de l'identité enseignante (*language teacher identity*)[24] (Cheung *et al.*, 2015 ; Barkhuizen, 2017 ; Yazan & Lindahl, 2020), qui font partie du champ de la formation des enseignants de langue (*language teacher education*) (Crandall, 2000), contenu à son tour par le champ connu sous le nom de l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères ou secondes (*foreign/second language teaching and learning*)[25].

En revanche, dans le domaine francophone, le champ de la didactique des langues s'est peu intéressé aux questions liées aux pratiques et aux représentations des enseignants[26], comme le soulignent Cicurel & Aguilar (2014).

> En didactique des langues, il faut le constater, l'accent est bien souvent mis ailleurs, sur les matériaux et objets d'enseignement, sur les situations et les apprenants, sur les publics et leurs besoins, sur les stratégies d'apprentissage, sur les programmes et les progressions. Mais de la pensée du professeur, co-partenaire incontournable de la relation pédagogique, que sait-on ? Que connaît-on de lui et de ses pratiques, que sait-on de la manière dont il prend des décisions, dont il appréhende l'objet à enseigner et dont il vit le contact avec les apprenants-que ce soit dans la salle de classe, lors d'un tutorat ou dans une autre configuration d'enseignement ? (p.7)

Ainsi, pour définir les notions de pratiques enseignantes, identité enseignante et savoir enseignant, nous puiserons majoritairement dans des travaux publiés en anglais, issus des

[24] Considéré comme faisant partie du courant de la cognition enseignante (Borg, 2019)

[25] Champ qui fait partie de *Applied Linguistics*, qui n'est pas exactement la « linguistique appliquée » (voir Whyte, 2016 ; Miras *et al.*, 2018). Les différences dans la structuration des champs de recherche dans le monde anglophone et dans le monde francophone constituent l'une des plus grandes difficultés rencontrées dans ce travail. En effet, il y a un certain nombre de notions et de dénominations, qui, une fois traduites, renvoient à une autre conception, tradition ou approche (je pense notamment aux termes « linguistique appliquée » et « applied linguistics » ; « didactique » et « didactics » ; « pédagogie » et « pedagogy » ; « anglais de spécialité » et « English for specific purposes »).

[26] A l'exception des travaux de Francine Cicurel et de l'équipe IDAP (Interactions didactiques et agir professoral) au sein du DILTEC à l'université Sorbonne-Nouvelle.

courants cités précédemment, ainsi que des travaux relevant des sciences de l'éducation (Altet, 2002 ; Bucheton & Soulé, 2007 ; Gohier *et al.*, 2001 ; Beckers, 2007) et de la sociologie (Dubar, 2000).

Comme le montre Tardieu (2021), la didactique des langues « à la française » ne se structure pas de la même façon que le champ de *foreign/second language teaching and learning* dans les domaines anglophones. En effet, la didactique des langues, définie comme « une praxéologie, c'est-à-dire une recherche de théorisation des pratiques pédagogiques » (Tardieu, 2014, p.85, suivant Bailly, 1998) se distingue de la pédagogie, qui « implique la relation humaine et les échanges au sein de la classe de langue » (*ibid.*). De façon similaire, Sarré & Whyte (2016, p.142) comparent l'emploi des termes « didactique » ou « *didactics* » et « pédagogie » ou « *pedagogy* » dans les domaines français, européen et anglo-américain, et concluent que, dans les recherches françaises et européennes, la didactique est principalement concernée par les *savoirs* et les *processus d'apprentissage*, tandis que la pédagogie est concernée par les *pratiques d'enseignement*.

Dans cette thèse, nous donnons une place centrale à l'enseignant et à la pédagogie. Ainsi, nous nous réclamons d'une vision plus large de la didactique des langues, plus proche de son « équivalent » en anglais. En effet, les préoccupations liées à la façon dont « l'enseignement mène à apprentissage » (Sarré & Whyte, 2016, p.142) sont relativement absentes de notre travail.

Structure de la thèse

La thèse est divisée en quatre grandes parties : contexte et concepts, cadre méthodologique, études de cas et résultats du questionnaire.

Dans la première partie, je m'attacherai à définir mon objet de recherche en m'intéressant d'abord au contexte LANSAD, à son histoire, ses enjeux et ses défis. J'explorerai les liens entre le secteur et les langues de spécialité et je soulèverai la problématique de la formation des enseignants. Le deuxième chapitre sera consacré aux différentes conceptualisations de ce qu'est une langue de spécialité, qui impliquent à leur tour des visions contrastées de ce que l'enseignant doit faire et savoir. Dans le troisième chapitre, j' examinerai les notions d'identité, identité professionnelle et identité enseignante et je proposerai un modèle qui servira de cadre d'analyse pour les deux volets de ma recherche. Ce modèle s'intéresse aux différents aspects du travail enseignant (pratiques, rôles, représentations, savoirs), que je détaillerai dans le chapitre 4. Finalement, le chapitre 5 se penchera sur les particularités du travail enseignant dans des contextes d'enseignement-apprentissage des langues de spécialité.

Dans la deuxième partie, il sera question des démarches et des ancrages théoriques de chacune des étapes de notre recherche : l'observation des classes et l'analyse des interactions (chapitre 6), les entretiens semi-directifs et d'auto-confrontation (chapitre 7) et le questionnaire (chapitre 8).

La troisième partie portera sur mes analyses des cours observés et des entretiens auprès de trois enseignants intervenant dans le secteur LANSAD : Toby (chapitre 9), Julia (chapitre 10) et Dan (chapitre 11). Chaque enseignant conçoit son rôle et son rapport à la discipline des étudiants différemment. Je m'attacherai à montrer comment ces rôles et représentations prennent forme dans les activités et tâches mises en place, ainsi que dans la relation pédagogique qu'ils développent avec les apprenants.

Finalement, je me focaliserai dans la quatrième partie sur les résultats issus du questionnaire. Le chapitre 12 est consacré aux parcours et aux profils des participants à l'enquête. Je me pencherai sur leur expérience professionnelle, leur formation et leurs motivations pour enseigner dans le secteur LANSAD. Ensuite, dans le chapitre 13, je me concentrerai sur une des questions ouvertes du questionnaire, portant sur les particularités du secteur LANSAD. À partir des réponses recueillies, j'identifierai ce qui, selon les participants, distingue le travail enseignant dans le secteur du travail dans d'autres contextes (LLCER et l'enseignement dans le secondaire notamment). Le chapitre 14 posera la question suivante : dans quelle mesure et sous quelles formes les enseignants intègrent-ils la discipline des étudiants dans leurs cours ? J'établirai une typologie des pratiques et j'interrogerai les liens entre le secteur et les différentes conceptualisations des langues de spécialité. Dans le chapitre 15, je m'intéresserai aux descriptions fournies par les enseignants de leur rôle, comprenant des représentations de leurs tâches et missions, ainsi que des représentations de leurs domaines d'expertise. Enfin, le chapitre 16 met en lumière et catégorise les savoirs et compétences que les enseignants considèrent importants pour exercer dans le secteur. J'évoquerai la question de l'adéquation de la formation aux exigences du secteur et je proposerai quelques pistes de réflexion à ce sujet.

Partie I

Contexte et concepts

Cette première partie répond à deux objectifs. Dans nos premiers deux chapitres, il s'agira de comprendre les enjeux spécifiques du secteur LANSAD et de s'interroger sur les particularités du travail enseignant dans ce contexte. Nous évoquerons notamment la question de la « spécialisation » du secteur et nous nous intéresserons aux différentes conceptions de ce qui constitue l'enseignement d'une LSP. Les chapitres 3 et 4 proposent une exploration de la notion d'identité professionnelle enseignante et de ses différentes composantes qui feront l'objet de notre étude. Nous puiserons dans des recherches en sciences de l'éducation et en didactique des langues portant sur les pratiques, les rôles, les savoirs et les représentations des enseignants. Un cinquième chapitre sera consacré à la description des particularités de la situation didactique et du rôle enseignant lorsqu'il s'agit d'enseigner une LSP, ce qui nous permettra ensuite de poser les jalons pour notre propre analyse de ces questions en ce qui concerne le secteur LANSAD.

Chapitre 1
Le contexte de notre recherche : le secteur LANSAD

Comme nous l'avons expliqué dans notre introduction, notre objectif, à travers cette thèse, sera de caractériser l'identité professionnelle[27] des enseignants intervenant dans le secteur LANSAD en nous intéressant à leurs pratiques (observées et déclarées) et à leurs représentations en ce qui concerne leur rôle[28] auprès de ce public composé de futurs spécialistes d'autres disciplines.

Ainsi il convient, dans ce premier chapitre, de définir et de tracer les contours du secteur LANSAD. Ce secteur de l'enseignement des langues dans le supérieur se distingue des secteurs LLCER (Langues, littératures et civilisations étrangères ou régionales) et LEA (Langues étrangères appliquées), qui forment des « spécialistes » des langues. Le public LANSAD est constitué « des étudiants dont les disciplines principales ne sont pas les langues, mais qui doivent tout de même en apprendre dans le cadre de leur formation, par exemple en physique, en droit, en philosophie, etc. » (Frath 2005, p.17). L'acronyme LANSAD a été suggérée par Perrin en 1993 pour remplacer l'appellation « langues pour non-spécialistes », considérée comme péjorative vis-à-vis des étudiants qui, bien qu'ils ne soient pas spécialistes des langues, sont tout de même des spécialistes (ou des futurs spécialistes) d'autres disciplines (Mémet, 2007, p.15).

Ce secteur s'est peu à peu fait une place au sein des universités et est aujourd'hui le plus grand secteur d'enseignement de langues du supérieur, avec plus de 90% des étudiants suivant des formations qui en relèvent (Causa & Derivry, 2013, p. 91).

Toutefois, comme l'explique Van der Yeught (2014), cette appellation, bien qu'elle donne l'illusion d'une entité stable avec des caractéristiques bien identifiables, recouvre en réalité une grande diversité de situations : « le LANSAD reste un territoire pédagogique immense aux contours imprécis et aux caractéristiques extrêmement hétérogènes » (2014, p.20). Les différences résident dans les types de structures et de dispositifs mis en œuvre, ainsi que dans la place accordée aux LSP dans les formations.

Comme le souligne un document de cadrage rédigé par la Commission Formations de la SAES, visant à définir le secteur LANSAD et les relations qu'il entretient avec l'anglais de

[27] Il s'agira notamment de s'intéresser aux « représentations de la profession enseignante » et aux « représentations de soi en tant qu'enseignant » (Gohier at al., 2001) des participants à notre recherche dans le contexte spécifique du secteur LANSAD (voir chapitre 3).

[28] Nous verrons dans le chapitre 4 que cette notion recouvre des conceptions de la relation pédagogique et des rapports aux savoirs à enseigner. Nous parlerons également des rôles interactionnels.

spécialité et la didactique des langues (SAES, 2011), le terme recouvre deux « réalités fort différentes selon les institutions et les publics » (p.2) :

> **-un enseignement destiné à des étudiants d'une même discipline**[29] (médecine, droit, économie, mathématiques, génie, pour n'en citer que quelques-unes). L'articulation entre ces formations dans un domaine clairement identifié et un type particulier de discours spécialisé s'avère source d'enrichissement à la fois pour la discipline visée (puisque l'anglais y est reconnu comme un vecteur de connaissance et d'efficacité professionnelle) et pour le développement des compétences linguistiques et langagières (puisque la spécialisation du discours est source de motivation forte pour l'apprentissage de la langue). La finalité de ce type d'enseignement est de permettre l'insertion linguistique et culturelle du futur professionnel qu'est l'étudiant dans l'environnement socio-professionnel de sa spécialisation.
> -**un enseignement destiné à des étudiants issus de disciplines variées.** La problématique est alors différente, puisque transdisciplinaire ; l'ancrage disciplinaire est plus flou, voire absent (SAES, 2011, p.2).

Comment donc définir le secteur LANSAD, ses missions et sa place au sein des formations ? Quels actions, objectifs et moyens (Rivens Mompean, 2016)[30] le caractérisent ? Quelles sont ses spécificités, en termes institutionnels, organisationnels, didactiques et pédagogiques ?

Dans un premier temps, nous allons retracer l'évolution de ce secteur, né dans les années 1970 dans une période de remaniement des universités françaises, déclenchée par des réformes au niveau européen et national. En effet, des facteurs liés aux contextes macro-éducatifs (politiques européennes), méso-éducatifs (au niveau des établissements) et micro-éducatifs (mise en œuvre sur le terrain des décisions prises aux niveaux supérieurs), ont contribué, et contribuent encore, à façonner le secteur (Rivens Mompean, 2016).

Des études récentes (Braud *et al.*, 2015a ; Brudermann *et al.*, 2016 ; Brudermann *et al.*, 2018[31]) ont tenté de dresser le portrait de ce secteur protéiforme. Nous rendrons compte de cet état des lieux dans la deuxième partie de ce chapitre, tout en soulignant les principaux enjeux et défis du secteur.

Notre troisième partie sera consacrée aux enseignants du secteur, qui sont le sujet de cette thèse. Il s'agira de recenser les informations et descriptions disponibles dans la littérature concernant le profil de ces enseignants, ainsi que de s'interroger sur leurs besoins de formation.

[29] Énoncés en gras dans le document original.

[30] Dans sa modélisation du secteur LANSAD, Rivens Mompean (2016) distingue les actions (dispositifs, structures, adossement à la recherche), les objectifs (langue et compétences plurilingues), et les moyens mis en œuvre pour atteindre ces objectifs (l'auteure cite l'autonomisation de l'apprenant, les certifications, la définition des compétences) (§43-45). Ces trois éléments sont représentés sous forme de cercles concentriques, soulignant les interactions entre eux.

[31] Les deux publications de Brudermann *et al.* (2016 ; 2018) présentent les résultats d'une enquête menée par la Commission Formations de la SAES en 2015.

1.1. Naissance et évolutions du secteur LANSAD

Il convient de préciser que, même si, comme l'explicite le document de cadrage cité ci-dessus (SAES, 2011), les enseignements en LANSAD ne sont pas toujours centrés sur les LSP, les débuts du secteur LANSAD correspondent aux débuts des recherches françaises sur l'anglais de spécialité et sont donc historiquement liés (Van der Yeught 2014, p.20). Selon Mémet, les premiers départements de langue pour « non-spécialistes » sont apparus dès 1968, « dans des facultés non littéraires ainsi qu'au sein des IUT, qui naissent en 1966 » (2005, p.32). Dans les universités, le secteur est né grâce à l'intérêt que certains chercheurs, jusqu'alors littéraires, ont porté à la question, inspirés par les recherches en *English for Specific Purposes* (désormais ESP) dans le contexte anglophone et le développement des méthodes et des recherches sur le français langue étrangère (désormais FLE) et le français sur objectifs spécifiques (désormais FOS)[32]. Ces "pionniers" de l'anglais de spécialité en France, dont font partie Michel Perrin, Michèle Rivas, Janine Gallais-Hammommo, Francisque Costa, Jean-Marie Baïssus et Anne Azam-Pradeilles (SAES, 2011 ; Rivens Mompean, 2013), ont créé le Groupe d'étude et de recherche sur l'anglais de spécialité (désormais GERAS) en 1977, dont les objectifs, publiés sur la page web de l'association[33] sont les suivants :

- de promouvoir la recherche dans le domaine de l'anglais de spécialité;
- d'être un lieu d'échange et de rencontre dans le domaine de l'anglais de spécialité;
- de contribuer au développement et à l'amélioration de l'enseignement de l'anglais de spécialité;
- de promouvoir toute action susceptible de contribuer à la défense des intérêts de la discipline.

Ainsi, leur mission est d' « ancrer [l']enseignement de la langue anglaise dans le secteur LANSAD dans une activité de recherche spécifique et d'en faire un champ universitaire à part entière, aux côtés de la littérature, de la civilisation ou de la linguistique, la didactique constituant, quant à elle, un axe transversal, dans une discipline en pleine évolution » (SAES, 2011, p.1).

Ce secteur se développe à grande vitesse à partir des années 90 (Causa & Derivry, 2013, p.92) grâce à un « faisceau d'influences » (Poteaux, 2015, p.28) que nous détaillerons dans cette section.

[32] Mémet (2005) mentionne par exemple "le français fondamental" du CREDIF (1958) et le *Vocabulaire général d'orientation scientifique* (Phal (éd), 1971).

[33] Site web consulté le 27 avril 2021. http://www.geras.fr/index.php/presentation/qui-sommes-nous

1.1.1. Processus de Bologne, réforme LMD et politiques linguistiques européennes

Processus de Bologne et Réforme LMD : pour une mobilité européenne des étudiants

Plusieurs auteurs (Taillefer, 2008 ; Rivens Mompean, 2013 ; Poteaux, 2015) citent l'importance du Processus de Bologne pour le développement du secteur LANSAD. Ce processus, initié le 19 juin 1999, suite à la déclaration de Bologne, signée par 29 pays européens, visait « la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur en 2010 » (Rivens Mompean 2013, p.24). Autrement dit, ce processus cherche l'homogénéisation des systèmes universitaires européens, afin de faciliter la mobilité et les échanges. Rivens Mompean (2013) explique que le processus a été prolongé jusqu'en 2020 et inclut aujourd'hui 47 pays. Les grandes lignes de ce projet sont ainsi résumées:

- adoption d'un système de diplômes aisément lisibles et comparables ;
- adoption d'un système qui se fonde essentiellement sur deux cycles principaux, avant et après la licence ;
- mise en place d'un système de crédits, tel que celui des ECTS (European Credit Transfer System) ;
- promotion de la mobilité en surmontant les obstacles à la libre circulation des étudiants, des enseignants, des chercheurs et des personnels administratifs ;
- promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité ;
- promotion de la nécessaire dimension européenne dans l'enseignement supérieur. (Rivens Mompean, 2013, p.23)

Dans ce contexte est donc née la réforme LMD (Licence-Master-Doctorat), mise en place à la rentrée 2005 (Mémet, 2005, p.34) qui établit les types de diplômes délivrés par les universités, après trois, cinq et huit ans d'études respectivement, ou suite à l'obtention d'un certain nombre de crédits ECTS. Ce système européen de crédits rend plus facile la mobilité étudiante et le transfert « d'une université à l'autre, d'un parcours à l'autre » des crédits validés (Rivens Mompean, 2013, p.25).

Expansion du secteur LANSAD

Rivens Mompean (2013) retient deux importantes conséquences du processus de Bologne et de la réforme LMD pour l'enseignement-apprentissage des langues en France.

En premier lieu, cette volonté de promouvoir la mobilité et les échanges au niveau européen se concrétise dans des décisions prises au niveau politique pour renforcer la place des langues étrangères dans les formations scolaires et universitaires (Rivens Mompean, 2013, pp. 28-33). Un exemple est l'article 6 de l'arrêté du 25 avril 2002, qui établit « l'aptitude à maîtriser

au moins une langue vivante étrangère »[34] comme prérequis pour l'obtention du diplôme de master[35].

Ainsi, des modules de langue étrangère (généralement l'anglais) sont intégrés pour tous les étudiants relevant des filières non-linguistiques, ce qui explique l'expansion (Causa & Derivry, 2013 ; Rivens Mompean, 2013 ; Rivens Mompean, 2014) du secteur LANSAD. Terrier et Maury (2015) parlent même de « massification »[36], donnant l'exemple des enseignements relevant du secteur LANSAD à l'Université de Toulouse Jean Jaurès, où le nombre d'inscrits s'est multiplié par dix entre 2002 et 2009 (de 1600 à 16000 étudiants), suite à la décision de la Présidence de l'université de rendre obligatoire, pour tous les étudiants, l'étude d'une langue étrangère. L'enquête menée par Braud *et al.* auprès de 23 structures LANSAD fait également référence à ce défi lié à la gestion de gros effectifs suite à la réforme LMD (Braud *et al.*, 2015a, §20).

Ce phénomène est le corollaire de l'augmentation des inscriptions dans le supérieur[37], qui sont allées de 1,7 millions en 1990 à 2,72 millions en 2019 (+37,5%), comme le montre le tableau 1.1, adapté depuis la note d'information du SIES[38] n°20 de décembre 2020[39].

Tableau 1 - Évolution des effectifs de l'enseignement supérieur (en milliers)
hors inscriptions simultanées Licence-CPGE

En milliers	1990	2000	2010	2019
Universités (1)	1 159,9	1 396,8	1 420,6	1 635,4
dont préparation DUT	*74,3*	*116,9*	*115,7*	*120,6*
dont ingénieurs (yc en partenariat)	*10,5*	*23,2*	*23,9*	*31,8*
Formations d'ingénieurs (hors universités yc en partenariat)	47,1	73,4	101,6	135,8
STS et assimilés (2)	199,3	238,9	242,2	262,5
CPGE (3)	64,4	70,3	79,9	85,1
Ecoles de commerce, gestion et comptabilit	46,1	63,4	121,3	199,2
Ecoles paramédicales et sociales (4)	74,4	93,4	137,4	138,6
Autre Formations	125,7	224,2	196,3	268,8
Ensemble	**1 717,1**	**2 160,3**	**2 299,2**	**2 725,3**
dont privé	*224,1*	*277,4*	*411,0*	*562,7*
dont étudiants étrangers	*161,1*	*174,6*	*284,3*	*370,1*

Tableau 1.1 : Évolution des effectifs de l'enseignement supérieur 1990-2019 (SIES, 2020)

[34] Terrier et Maury (2015, §8 et 9) soulignent l'imprécision de la formulation « aptitude à maîtriser une langue » et posent la question de l'objectif B2 « universitaire » par opposition à l'objectif B2 ciblé à la fin des études secondaires.

[35] https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000771847

[36] Terme défini comme « action de donner une dimension de masse à une activité réservée à une élite ; son résultat » (*CNRTL*, cité dans Terrier et Maury, 2015).

[37] Les chiffres incluent tous les établissements (privés et publics) du supérieur (voir tableau 1.1).

[38] Sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques du MESRI

[39] https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid156062/les-effectifs-d-etudiants-dans-le-superieur-en-2019-2020-en-progression-constante.html

Les certifications en langue

La deuxième conséquence des réformes a été, pour Rivens Mompean, « la montée en force d'une logique de certification » (2013, p.28), toujours dans l'optique d'harmonisation des pratiques au niveau européen.

Le Certificat de compétences en langue de l'enseignement supérieur (désormais CLES) est ainsi né en 2000[40]. Décliné aujourd'hui en dix langues différentes, il se base sur ce que Tardieu appelle « l'approche sociolinguistique-intégrative de type actionnel » (2014, p.55), inspirée des préconisations du Conseil de l'Europe (voir sous-section suivante). En effet, il comporte des épreuves organisées sous forme de scénario, mettant l'apprenant dans un rôle d'acteur social, devant effectuer des « missions […] dans le cadre d'une situation réaliste » (*ibid.*, p.51).

Le CLES et les tests TOEIC et TOEFL, proposés par l'organisme privé ETS Global, sont les certifications le plus communément proposées au sein des structures LANSAD, selon les enquêtes de Braud *et al.* (2015a) et de Brudermann *et al.* (2016).

La question des certifications est actuellement un sujet brûlant, suite à la décision du gouvernement de rendre obligatoire la passation d'une certification en langue anglaise pour l'obtention du diplôme de licence, actée dans l'arrêté du 3 avril 2020[41].

Cette décision suscite l'incompréhension et la colère au sein de la communauté des enseignants de langue du supérieur. En juin 2020, quinze associations d'enseignants et enseignants-chercheurs[42] déposent un recours en annulation devant le Conseil d'état contre l'arrêté du 3 avril 2020. Le communiqué interassociatif du 10 septembre 2020[43] expose les raisons principales de leur opposition. Nous les résumons ci-dessous :

- elle porte atteinte au plurilinguisme (car la certification sera obligatoirement en anglais) ;
- elle représente une somme d'argent conséquente allant vers un organisme privé, alors que l'enseignement supérieur public présente d'importants besoins de financement ;
- elle sous-entend que les enseignants du supérieur ne sont pas capables de certifier les compétences de leurs étudiants et fait fi des recherches qui ont été

[40] B.O. n°25 du 29 juin 2000 (cité dans Tardieu, 2014, p.55)
[41] https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000041782410
[42] Acedle, ADEAF, AFEA, AFLA, AFRAV, AGES, APLIUT, ARDAA, FNAEL, GERAS, GERES, OEP, RANACLES, SAES, SIES
[43] Une compilation de documents portant sur le débat sur la mise en place de la certification obligatoire en licence est consultable sur le site web du GERAS : https://www.geras.fr/presentation/breves/certifications

menées pour concevoir le CLES ;

- elle risque de provoquer une « uniformisation des pratiques » et un abandon des enseignements adaptés aux différentes disciplines au profit des cours de « préparation » aux certifications.

La suite des évènements aura sans aucun doute des conséquences pour les pratiques d'enseignement et d'évaluation dans le secteur LANSAD et pourrait modifier également les compétences requises et les rôles des enseignants.

Politiques linguistiques européennes

Les réformes mises en place avec le processus de Bologne représentent également un changement de paradigme éducatif, « [centrant] la validation de la formation autour des activités de l'apprenant et non plus seulement au niveau des contenus fournis dans la formation sous forme d'heures de cours » (Rivens Mompean, 2013, p.16).

> Le processus de Bologne a institué le passage des formations universitaires basées sur des connaissances à enseigner, à une offre de formation organisée selon des compétences à faire acquérir, renversant ainsi le paradigme enseignement/apprentissage. (Bertin, 2011, cité dans Rivens Mompean 2013, p.25)

Cette volonté de structurer les formations autour des compétences transforme également le paysage de l'enseignement des langues, notamment à travers les politiques linguistiques nées des travaux du Conseil de l'Europe.

> Le virage pris par les instances européennes s'ancrait dans une logique d'acquisition de compétences dans une approche socioconstructiviste. En effet, l'accent n'est pas forcément mis sur les savoirs scolaires, mais plutôt sur un certain nombre de qualités et de compétences relationnelles et comportementales exigées par le monde du travail, telles que l'adaptabilité, la faculté à communiquer, à travailler en équipe, à faire preuve d'initiative, la capacité à utiliser les nouvelles technologies, à chercher des informations, à résoudre des problèmes, ainsi que l'aptitude à l'apprentissage. Ces nouvelles orientations se sont traduites en outils comme le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*, le *Portfolio européen des langues (PEL)* largement connus dans la communauté des langues et que nous évoquons juste pour mémoire, outils conçus au service des pays européens pour réfléchir à leurs politiques éducatives en matière de langues et de cultures étrangères. (Poteaux, 2015, p.31)

Rivens Mompean considère le *CECRL* « comme un levier, qui a donné des outils communs pour réfléchir aux objectifs de formation en langues et aller vers des pratiques harmonisées dans le secteur LANSAD » (2016, p.5). Selon l'auteure, parmi les apports les plus importants du *CECRL* au secteur LANSAD se trouvent la notion de compétence partielle, qui valorise l'apprenant « qui peut viser des objectifs réalistes et concrets » *(ibid.)* et la vision de

l'apprenant en tant qu'acteur social, qui peut communiquer et agir dans des situations de communication précises. L'apprentissage par tâches[44] est particulièrement adapté au contexte LANSAD (Whyte, 2013 ; Narcy-Combes, 2013), dans lequel certaines formations ciblent le développement des compétences linguistiques à visée professionnelle. Ainsi, « le secteur LANSAD est particulièrement sensible aux apports du *CECRL* parce que les notions de compétences et de tâches sur lesquels le *Cadre* est fondé sont, au fond, les mêmes que celles sur lesquelles s'articulent les pratiques professionnelles » (Fries, 2009, citée dans Van der Yeught, 2014, p.18).

1.1.2. Professionnalisation et employabilité : une nouvelle mission pour l'université (et pour le secteur LANSAD) ?

L'émergence du secteur LANSAD s'inscrit également dans une réflexion sur le rôle de l'université dans la professionnalisation[45] des étudiants, les langues étant considérées comme des facteurs pouvant augmenter l'employabilité des étudiants (Van der Yeught, 2014 ; LEMP, 2016 ; Wozniak et Millot, 2016 ; Braud *et al.*,2015a, 2016 ; Sarré *et al.*, 2017 ; Deyrich, 2019).

Taillefer (2008) rend compte de deux études réalisées sur les besoins en langues des étudiants des filières économiques qui « ont mis en relief l'inadéquation entre la formation initiale linguistique » des étudiants et « les exigences professionnelles » (Taillefer, 2006, dans Taillefer, 2008, p.54). Elle cite en premier lieu une enquête de l'APEC[46] en 2006, montrant que 34% des offres d'emploi demandent des compétences en une ou plusieurs langues étrangères, dont 84% « exigeant un 'niveau confirmé' » (Taillefer, 2008, p.54), tandis qu'une deuxième étude mesurait « des performances au niveau M1 nettement en dessous du niveau B2 » (*ibid.*).

Plus récemment, une enquête menée par le projet *Langues et employabilité*[47] (LEMP, 2016) auprès de plus de 800 entreprises françaises et analysant plus de 1500 offres d'emploi, a mis en évidence que « les langues vivantes sont essentielles pour l'employabilité des salariés » (p.2). Les auteurs ont trouvé, par exemple, qu'une entreprise sur deux recherche des

[44] La notion de tâche est définie par le CECRL comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (Conseil de l'Europe, 2001, p.16).

[45] Leroux (2014) examine les tenants et aboutissants de ce changement de paradigme dans la vision des missions de l'université en France. La « professionnalisation » implique, pour lui, une mission de « formation de travailleurs hautement qualifiés au profit de l'économie nationale » (p.2).

[46] APEC : Association pour l'emploi des cadres

[47] Ce projet a été conduit par un consortium composé des membres du MESRI, du CIEP, du Céreq-IREDU, de l'Onisep et de la CCI France avec le partenariat de l'Agence Erasmus+ France| Education Formation. Il a été cofinancé par la Commission européenne (LEMP, 2016)
https://pmb.cereq.fr/doc_num.php?explnum_id=3030

compétences linguistiques chez les candidats à l'heure du recrutement et que deux offres sur cinq demandent des compétences en anglais *et* en une deuxième langue étrangère.

Selon Braud *et al.* (2016, p.15), « le rapport [LEMP] souligne le décalage persistant entre les attentes du monde professionnel et la formation linguistique proposée aux étudiants, en termes de niveau à atteindre et de plurilinguisme, et pose la question du niveau de compétence en langue et de sa validation. » Si, comme le rappelle la loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013, « l'insertion professionnelle des étudiants constitue une des missions du service public de l'enseignement supérieur » (*ibid.*, p.14), il appartient à l'université et, notamment au secteur LANSAD, de relever le défi et de tenter de réduire ce décalage.

Nous y reviendrons dans la section 1.2.4., dans laquelle nous traiterons la problématique de la place des LSP dans les cours LANSAD.

1.1.3. Le développement des technologies de l'information et de la communication (TIC) et la création de dispositifs CRL

Un autre facteur contribuant à l'évolution du secteur est le développement des technologies de l'information et de la communication (TIC), car il « bouleverse la diffusion des connaissances et leur accès » (Poteaux, 2015, p.28) et change les rapports des étudiants avec les langues et cultures étrangères, surtout l'anglais, désormais omniprésent dans leur vie quotidienne, à travers internet, les réseaux sociaux, l'accès aux séries télévisées, etc.

Ceci a une influence sur le rapport des étudiants aux langues, ainsi que sur le rôle des enseignants : « l'accélération de l'accès à des données brutes non didactisées par l'internet et ses différentes applications bouleverse l'organisation didactique et pose la question d'un nouveau type de médiation pédagogique » (Poteaux, 2015, p.29).

De nouveaux dispositifs d'apprentissage ont également vu le jour grâce aux TIC. Les Centres de Ressources en Langues (désormais CRL) ont été créés dans les universités comme réponse à la massification et à l'hétérogénéité des publics (*ibid.*, p.36), ainsi que pour encourager les apprentissages en autonomie[48]. Poteaux les décrit comme « des lieux rassemblant les ressources, les enseignants et les étudiants et pouvant accueillir l'ensemble de publics de filières différentes, de langues différentes, travaillant à des rythmes différents et sur

[48] Tardieu (2014, pp. 40-41) fait le tour de principales définitions de l'autonomie dans le cadre de l'apprentissage des langues. Pour Holec, par exemple, l'autonomie renvoie à la capacité de l'apprenant de prendre des décisions sur son propre apprentissage, concernant notamment « le choix des objectifs […], des contenus et de la progression, des méthodes et des techniques utilisées, le contrôle de la procédure d'acquisition, et, enfin, l'évaluation » (Tardieu, 2014, p.40, sur Holec, 1981, p.3). Dans les CRL, les dispositifs relèvent plutôt de l'autoformation guidée, visant le développement des « capacités de l'apprenant à une gestion autonome de ses apprentissages » (Grosbois, 2012, p. 54-55, cité dans Tardieu, 2014, p.41).

des supports différents. Le fil conducteur en est la souplesse pour les usagers, le décloisonnement entre les langues et les filières ainsi que la caractérisation des apprentissages » (*ibid.*, 33).

Même en dehors du cadre institutionnel, les TIC offrent des opportunités d'apprentissage « informel », à travers l'exposition aux langues via les réseaux sociaux, les films et les séries, les jeux vidéo, etc[49].

Par ailleurs, la création et l'utilisation de dispositifs hybrides, à distance ou en autonomie dans le cadre des formations LANSAD et/ou dans les CRL modifie de manière non négligeable le rôle de l'enseignant, qui interagit avec les apprenants par le biais des outils numériques. Les CRL jouent un rôle très important dans les formations LANSAD et de nombreux enseignants sont amenés à intervenir dans ce type de dispositifs. Cependant, dans ce travail, nous avons fait le choix de privilégier l'étude des pratiques et des rôles enseignants dans les cours en présentiel, car l'étude de l'influence des TICE sur l'identité enseignante aurait nécessité une toute autre approche et pourrait être l'objet d'une autre thèse ! Ainsi, nos entretiens et notre questionnaire ne se sont pas penchés sur cet aspect particulier du travail enseignant.

1.2. Le secteur LANSAD aujourd'hui : organisation, enjeux et défis

Après avoir étudié les débuts du secteur LANSAD ainsi que les évolutions politiques et sociétales qui ont influencé l'enseignement des langues en France, nous allons maintenant essayer de dresser le portrait du secteur aujourd'hui. Comment s'organisent les enseignements des langues pour spécialistes d'autres disciplines dans les universités françaises ? Quelles langues et quels objectifs y sont privilégiés ? Quels sont les principaux défis du secteur, au niveau administratif et au niveau pédagogique et didactique?

Deux enquêtes récentes se sont intéressées à ces questions. La première, menée par V.Braud, P.Millot, C. Sarré et S. Wozniak avait pour objectif « d'obtenir des informations sur la situation actuelle relative à la structuration du LANSAD dans les établissements d'enseignement supérieur français avant d'émettre des propositions concrètes pour que cette structuration soit efficace » (Braud *et al.*, 2015a, §14). À l'aide d'un questionnaire en ligne, ils ont interrogé 23 responsables de structures LANSAD dans autant d'universités différentes. Leurs résultats se divisent en trois grands thèmes : les types de structures existantes, les

[49] Voir à ce sujet les travaux de Toffoli et de Sockett (Toffoli et Sockett, 2010, 2012, 2015 ; Toffoli, 2018 et 2020).

caractéristiques des enseignements et l'adéquation entre la structuration institutionnelle et les objectifs pédagogiques.

La deuxième enquête, menée par C. Brudermann, M.-A. Mattioli, A.-M. Roussel et C. Sarré pour la Commission Formations de la SAES, avait également pour but de « tenter de cerner au mieux les contours du secteur LANSAD en France » (2016, §1). Leur questionnaire, également en ligne, a été complété par 36 responsables de structures LANSAD. Le questionnaire qu'ils ont fait circuler comportait des questions sur trois axes :

> - le cadre de formation : données générales sur les structures LANSAD ;
> - la politique des langues dans le secteur LANSAD : personnels, responsabilités administratives, recherche, formation continue ;
> - les besoins et les perspectives en matière d'encadrement, de formation de formateurs et de recrutement de spécialistes du domaine. (Brudermann *et al.* 2016 :§4)

Les deux enquêtes insistent sur l'importance de la mise en place d'une politique des langues pour le secteur LANSAD. Par politique des langues, nous entendons les réflexions et directives au niveau institutionnel ayant trait au statut et à la place des langues au sein des formations, aux ressources et aux moyens disponibles pour l'enseignement des langues, ainsi qu'aux rapports de ce dernier à la recherche et à l'internationalisation[50] (Frath, 2005 ; Rivens Mompean, 2014 ; Braud *et al.*, 2015 ; Brudermann *et al.*, 2016). Cette réflexion devrait également porter sur le développement du plurilinguisme[51] chez les étudiants (Frath 2005 ; Braud *et al.*2015a), même si parfois, par manque de moyens, les universités misent sur le « tout anglais » et laissent de côté les autres langues (Springer, 2004). Finalement, les politiques de recrutement et de formation des enseignants peuvent également figurer dans les objectifs d'une politique des langues (Braud *et al.*, 2015).

En mettant en parallèle les résultats de ces deux enquêtes, ainsi que d'autres descriptions relevées dans la littérature sur le LANSAD, nous tenterons dans cette partie de mieux cerner « l'identité à multiples facettes » (Brudermann *et al.,* 2016, §6) de ce secteur en pleine évolution.

[50] Terrier (2019, §7) explique que « dans le contexte de l'enseignement supérieur français, la notion 'd'internationalisation des formations' semble revêtir deux acceptions : la première, plutôt large, recouvre à la fois les questions des mobilités et celle du développement de formations en anglais sur place ; l'autre acception, plus étroite, fait strictement référence à la démarche qui consiste à développer une offre de formation en langue étrangère (en général l'anglais) *in situ*, le plus souvent dans le but premier de favoriser l'excellence de la formation et/ou d'améliorer l'attractivité de l'établissement, en réponse logique aux attendus de l'Hcéres ».

[51] Le plurilinguisme fait référence aux « ressources linguistiques plurielles d'un individu » (Lüdi, 2014, p.110, cité dans Tardieu, 2014, p.165). Le paradigme du plurilinguisme modifie « le but de l'enseignement des langues […] puisqu'il ne s'agit plus tant de prendre pour modèle unique 'le locuteur natif idéal', mais plutôt celui d'un locuteur apte à mobiliser des répertoires langagiers divers de la manière la plus appropriée » (Tardieu, 2014, p.168).

1.2.1. Structures et organisation des enseignements

Types de structures

Brudermann *et al.* commencent leur article en s'intéressant aux noms attribués dans les 36 universités sondées aux structures chargées des enseignements en LANSAD. « Les réponses collectées ont montré qu'il y avait presque autant d'intitulés que de structures » (2016, §6). En effet, il existe des « maisons de langues », des « départements de langues », des « services des langues », des « centres des langues » et une seule UFR LANSAD, à l'université de Lorraine. Cette première donnée, focalisée sur les intitulés des structures LANSAD dans les universités participantes, laisse déjà entrevoir la multiplicité de statuts et des fonctionnements de ces structures au sein des établissements auxquels elles appartiennent. Par ailleurs, Braud *et al.* (2015a) mettent en garde contre la tentation de voir sous ces appellations une quelconque cohérence :

> Que recouvrent les appellations fort courantes, « départements de langue », « centres de ressources en langues » (CRL) ou encore « maisons des langues » (MdL) ? Font-elles référence à des structures ou bien à des dispositifs ? La variété des structures et des appellations du secteur LANSAD a été mise en évidence (Château et Bailly 2012), avec un accent mis tantôt sur le lieu physique (espace langue, maison des langues), tantôt sur les modalités d'accès au contenu de formation. Il nous semble plus pertinent ici de nous intéresser aux modes de fonctionnement, plutôt qu'aux appellations elles-mêmes qui renvoient souvent à des réalités très différentes sur le terrain, tel le département des langues. (*ibid.*, §7)

Braud *et al.* expliquent qu'il existe deux principaux types d'organisation : « les structures intracomposantes et les structures intercomposantes, les deux types de structures […] pouvant coexister » (2015a, §18). Pour les auteurs, le fonctionnement dans ces deux types de structures peut avoir une incidence sur le type d'objectifs privilégiés par les enseignants qui y sont rattachés.

D'après leur enquête, quatorze établissements sur les vingt-trois sondés (61%) comptaient une structure intercomposante fédératrice pour toute l'université. Selon les auteurs, ce type d'organisation serait devenu de plus en plus courant grâce « à la généralisation des enseignements de langues à l'ensemble de la population étudiante, le rôle joué par la mise en place de certifications et, plus récemment, par le rapprochement des universités entre elles » (*ibid.*, §18).

Toutefois, toutes les universités qui ont répondu à cette enquête comptaient également des structures intracomposantes, c'est-à-dire des équipes LANSAD à l'intérieur d'autres composantes ou UFR non-linguistiques. L'avantage d'une telle organisation, pour les auteurs,

serait l'opportunité de collaborer avec les spécialistes disciplinaires, ainsi que la possibilité de dégager des problématiques spécifiques à chaque terrain (*ibid* , §19). Par conséquent, « dans les composantes monodisciplinaires (UFR de chimie, Faculté de droit, etc.), qui sont les plus répandues, on constate naturellement une unicité de la variété d'anglais de spécialité enseigné (anglais de la chimie, anglais juridique, etc.) » (*ibid.*, §20). Les enseignements en langue de spécialité, gérés par les structures intracomposantes coexistent souvent avec des enseignements transversaux, gérés par les structures intercomposantes (*ibid.*).

En revanche, dans les UFR pluridisciplinaires, la tentation de n'offrir que des cours de langue transversaux à toutes les disciplines est plus grande. Cela a contribué, selon les auteurs, au manque de reconnaissance du secteur LANSAD de la part des « membres extérieurs du secteur (enseignants disciplinaires, directeurs de composante, etc.) et parfois [de] ses propres membres » qui perçoivent l'enseignement comme « adisciplinaire » pour des « non-spécialistes » (*ibid.*, §20). Ainsi, la compétence « spécialisée » des linguistes enseignant en LANSAD aurait tendance à être moins reconnue (*ibid.*).

Organisation des enseignements

De la même façon, l'enquête de Brudermann *et al.* souligne les organisations variables des enseignements : « les répondants indiquent que les structures d'enseignement du secteur LANSAD proposent principalement des cours rattachés aux départements d'enseignement (47%), des cours dans lesquels les étudiants sont ventilés par groupes (21%), ou encore une combinaison des deux (23%), les 9% restants relevant de la formation en centre de langues et en ateliers complémentaires » (Brudermann *et al.* 2016, §9).

Braud *et al.* (2015a) constatent également que les cours sont organisés selon deux logiques [qui] s'opposent : ils peuvent être organisés par discipline (visant des objectifs spécialisés) ou par niveau de compétence en langue (§13). Les raisons pour choisir la deuxième option, selon les auteurs, seraient liées à la volonté des établissements de « réduire le coût de la formation » (§21), en mutualisant des cours transversaux pour tous les étudiants.

Puisque ces questions organisationnelles (type de structure, cours monodisciplinaires ou transversaux) peuvent également influencer les représentations que les enseignants se font de leur rôle, nous avons inclus quelques items portant sur ces sujets dans notre questionnaire. Les résultats seront présentés dans le chapitre 12.

1.2.2. Quelles langues pour le secteur ? Le « tout anglais » vs. l'objectif du plurilinguisme

Les deux enquêtes mentionnées dans l'introduction de la section 1.2 se sont intéressées aux langues enseignées dans les structures sondées. Les résultats font ressortir un panorama assez disparate des pratiques : avec des universités qui n'offrent que des cours d'anglais et d'autres proposant jusqu'à 12 langues différentes, avec une moyenne de 4,77 langues par établissement (Brudermann *et al.*, 2016, §7).

Braud *et al.* (2015a), quant à eux, remarquent que l'offre linguistique dans les établissements sondés relève de trois cas de figure :

> Notre étude confirme ainsi l'existence de trois grands cas de figure définis par Claude Springer (2004) : politique des langues inexistante, politique du « tout anglais » et politique des langues volontariste visant à diversifier l'offre de langues dans les cursus. (*ibid.*, §16)

Ils remarquent que 82,7% du public concerné a tout de même la possibilité d'étudier une langue autre que l'anglais, sous des formes institutionnelles variées (cours optionnels, CRL, cours intégrés aux maquettes, etc.). Cependant, ils déplorent un « abandon progressif du plurilinguisme au profit de l'enseignement de l'anglais seulement » (§26).

Pour pérenniser ces enseignements, ils proposent un modèle de structuration pour le secteur dans lequel l'anglais de spécialité serait enseigné par des équipes au sein des composantes, tandis que les formations pour les « langues sur objectifs professionnels larges » (autres que l'anglais) pourraient être organisées et mutualisées par des structures intercomposantes, en tenant compte des grands secteurs de formation[52]. Les langues modimes[53] font également partie du modèle et seraient gérées par un troisième type de structure : les maisons d'échanges internationaux (§28-31).

Ces autres langues sont vues comme une « valeur ajoutée » dans les parcours des étudiants (Wozniak, 2017, citant le rapport LEMP, 2016), non seulement pour leur vie professionnelle, mais aussi personnelle, car, comme le rappelle Frath (2017), « l'utilité » et l'employabilité ne sont pas les seules raisons pour apprendre une langue :

> Il existe cependant un désir de langue dans la population, notamment estudiantine, qui n'est pas satisfait par l'apprentissage exclusif et nécessaire de l'anglais. Dans les Centres de langues que j'ai dirigés à Strasbourg et à Reims, j'ai pu constater que les étudiants étaient prêts à apprendre des langues telles que le japonais, le norvégien ou le polonais pour des raisons multiples

[52] Par grand secteurs, nous nous référons aux regroupements suivants : arts, lettres et langues (ALL) ; droit, économie, gestion (DEG) ; sciences humaines et sociales (SHS) ; sciences, technologies, santé (STS).

[53] Moins diffusées, moins enseignées

> et variées, toutes personnelles : petit(e) ami(e) parlant une de ces langues, désir de voyage, projet Erasmus, ancêtre originaire de pays étrangers et désir de reprendre contact avec sa culture ou la famille restée sur place, intérêt pour la culture étrangère et sa littérature, simple curiosité ou bien désir de se confronter à une langue réputée difficile, comme l'arabe ou le chinois.
> Mais pour que ces désirs de langues prennent corps, il faut que certaines conditions soient remplies, et notamment que ces langues soient proposées dans un dispositif d'apprentissage adéquat qui prenne sa place dans une politique des langues intelligente favorisant le plurilinguisme. (Frath, 2017, §2.2)

La controverse concernant la décision du gouvernement de rendre obligatoire une certification en langue anglaise pour la validation des diplômes de BTS, de DUT et de licence, actée par l'arrêté du 3 avril 2020 (voir section 1.1.1) risque, en effet, de provoquer un délaissement de la part des étudiants et des décideurs universitaires vis-à-vis des autres langues, dont la certification ne sera pas requise. Affaire à suivre…

1.2.3. Un secteur en quête/en voie de reconnaissance institutionnelle

Les descriptions du secteur LANSAD dans la littérature font état d'un certain nombre de contraintes institutionnelles souvent mises en relation avec une image dévalorisée du travail dans le secteur qui serait due à un manque ressenti de reconnaissance institutionnelle (Frath, 2005 ; Rivens Mompean, 2013, 2016 ; Van der Yeught, 2014 ; Cuenca Montesino *et al.*, 2015 ; Chaplier, 2016 ; Brudermann *et al.*, 2016 ; Deyrich, 2019 ; Chaplier, à paraître). Nous nous pencherons sur ces problématiques dans cette section.

Contraintes institutionnelles

Une grande partie des contraintes signalées par les différents auteurs est liée aux phénomènes de massification que nous avons évoqués dans la section 1.1. En effet, comme le montrent Brudermann *et al.* (2016), les structures LANSAD font face à un manque de moyens, en termes notamment de ressources humaines (formation, recrutement de personnel enseignant, mais aussi administratif ou technique[54]), d'équipements et de budgets[55] (§37-38).

Ainsi, les formations dans le secteur LANSAD sont souvent caractérisées par :

- un nombre restreint d'heures de cours[56] ;

[54] Selon l'enquête, 53% des répondants a exprimé des besoins en matière de recrutement.

[55] Voir Calviac (2019) pour une analyse des évolutions dans le financement des universités. Il souligne, en effet, « des besoins de financement avérés dans un contexte budgétaire tendu », et montre que des indicateurs tels que la dépense intérieure d'éducation par étudiant et le taux d'encadrement ont nettement diminué depuis 2010. Cela ne concerne pas que le secteur LANSAD, mais peut expliquer certains choix politiques au niveau des établissements de réduire le volume d'heures de cours en langue, diminuer l'offre des langues autres que l'anglais, ou encore avoir recours à des enseignants vacataires ou contractuels.

[56] Le chiffre va de 12 à 50 HTD par semestre, avec une moyenne de 25,4 HTD, selon Brudermann *et al.*, (2016, §21).

- des effectifs importants [57]
- un public hétérogène en termes de disciplines, de niveaux et de motivation pour étudier une langue étrangère (Causa & Derivry, 2013 ; Poteaux, 2015 ; Terrier, 2015 ; Cuenca Montesino *et al.*, 2015 ; Sarré & Whyte, 2016) ;
- la forte présence d'enseignants non-titulaires ;
- la faible présence d'enseignants-chercheurs[58](Braud *et al.* 2015a ; Brudermann *et al.*, 2016).

Comme l'indiquent Derivry *et al.* (2012, p.11), « en France, les enseignements LANSAD sont souvent effectués dans le cadre de formations courtes de quelques dizaines d'heures, sur quelques semestres au mieux, suivant une organisation peu stable en ce qui concerne les programmes, les activités, les évaluations, les équipes enseignantes. »

Une image dévalorisée

Par conséquent, le secteur est « loin d'avoir une image positive » (Deyrich, 2019, p.200) : pour Van der Yeught (2014, §30), il serait la « portion déshéritée de l'enseignement des langues » ; pour Braud *et al.*(2015b, p.71), le « parent pauvre des études anglaises » ; pour Rivens Mompean (2015, §5), il souffrirait d'un « déficit d'intérêt collectif » ; pour Chaplier (2016, p.351), il serait victime d'un « manque de prestige », lié à un « manque de recherche » concernant le secteur et ses objets d'enseignement.

Selon Frath (2005), les enseignants du secteur se sentiraient « découragés », car « beaucoup ont le sentiment que les langues ne sont pas reconnues à leur juste valeur et que les moyens de leur développement ne sont pas dégagés » (p. 17). Defays (2013, p.46) évoque également les conflits avec les responsables des disciplines principales des étudiants, qui n'accordent que très peu d'heures aux cours de langue, souvent, parce qu'ils considèrent ces enseignements moins importants que les enseignements de la discipline principale.

Les témoignages de responsables de CRL recueillis par Rivens Mompean (2014) sont parlants. On voit bien transparaître le « complexe d'infériorité » (Van der Yeught, 2014, §30) du secteur :

[57] Brudermann *et al.* (2016) calculent une moyenne de 5350 étudiants et de 11 enseignants par structure par an. Cette caractéristique est également mentionnée par Terrier (2015) ; Van der Yeught (2016) ; et Sarré et Whyte (2016) dans leurs descriptions du secteur.

[58] Selon Brudermann *et al.* (2016), les non-titulaires représenteraient 61% des enseignants du secteur, tandis que seulement 8% seraient des enseignants-chercheurs (§24). Par ailleurs, ils soulèvent la question de l'adossement des formations à la recherche (§30-31 ; §41) : ces données font apparaître un tableau contrasté où coexistent ces nombreuses structures sans irrigation par la recherche et un nombre réduit de structures s'inscrivant dans une dynamique de mise en œuvre raisonnée et informée d'approches et de contenus pour l'apprentissage des langues (§30).

> Un autre élément de l'enquête montre combien le secteur LANSAD est globalement dévalorisé, voire délaissé. « *Quand je suis arrivé à l'université, il n'y avait rien pour les non-spécialistes alors j'ai créé une structure* » explique CRL13. « *Nous ne sommes que des LANSAD* » évoque CRL1 tandis que CRL8 précise : « *Nous c'est LANSAD, c'est la cinquième roue de la charrette*[59] » (2014, p.38).

Au découragement ressenti à cause du manque de moyens et des conditions parfois difficiles (Frath, 2005) s'ajoute un malaise, lié au statut « entre deux » de la recherche et de l'enseignement des langues de spécialité, qui n'appartiennent ni aux disciplines traditionnelles des études anglaises (littérature, civilisation, linguistique), ni aux disciplines des étudiants. Ainsi, Van der Yeught (2014) évoque un « double déficit d'estime » dont souffriraient les enseignants et enseignants-chercheurs qui travaillent dans le secteur.

> L'ambiance qui règne [dans le secteur LANSAD] reflète le complexe d'infériorité latent de bon nombre de ses enseignants car ils souffrent d'un double déficit d'estime. D'abord, ils se sentent infériorisés parce que leur discipline a généralement un statut secondaire par rapport aux disciplines de spécialité. Ensuite, ils se trouvent également en situation défavorable par rapport à leurs collègues des départements de langue qui se présentent la plupart du temps comme les 'vrais linguistes' (Van der Yeught, 2014, §30).

En outre, comme l'indiquent Rivens Mompean (2016) et Van der Yeught (2014), cités ci-dessous, le secteur peine à attirer les enseignants-chercheurs, qui préfèreraient les postes en LLCER.

> Malgré son statut universitaire (il s'agit bien d'enseigner auprès d'un public universitaire), il est délaissé par les enseignants-chercheurs en langues qui restent dans les secteurs traditionnels, soit la civilisation, la littérature, la traduction ou la linguistique (SAES, 2011), le clivage étant particulièrement marqué dans les universités de lettres, langues et sciences humaines (Rivens Mompean, 2016, §5).

> Par ailleurs, lorsque les linguistes titulaires ont le choix de leur évolution professionnelle, ils ne se dirigent pas vers les LEA ou le LANSAD que par défaut. Ces secteurs sont faiblement investis dans la recherche, les doctorants y sont donc rares et les carrières peinent à progresser.(Van der Yeught, 2014, §29).

Cependant, nous pensons que ce manque d'attractivité n'est pas seulement dû aux contraintes institutionnelles, mais tout simplement à une méconnaissance du secteur et des domaines associés (les langues de spécialité et la didactique des langues), car ils ne font que rarement partie des programmes étudiés en LLCER, filière qui forme les futurs enseignants de langue (du secondaire et du supérieur). Nous nous pencherons sur la problématique de la formation des enseignants du secteur dans la section 1.3.

[59] Italliques dans le texte original.

Une section de notre questionnaire s'est intéressée à l'opinion des enseignants du secteur vis-à-vis de ces images négatives du travail dans le secteur. Sont-ils d'accord avec ces stéréotypes ? Le secteur manque-t-il d'attractivité ? Que pensent-ils de leurs conditions de travail ? Nous verrons que les réponses des participants font ressortir une image beaucoup plus positive que celle dépeinte ici, même si des points d'achoppement ont également été soulevés (voir chapitre 12).

Quelques pistes d'amélioration

Par ailleurs, plusieurs facteurs laissent entrevoir un progrès en ce qui concerne la quête de reconnaissance et la structuration du secteur. Comme l'indique Rivens Mompean,

> nous pouvons légitimement penser que le secteur Lansad est en phase de reconnaissance. La mise en œuvre de politiques des langues dans la plupart des établissements est le signe concret que la réflexion est en train d'opérer et que des objectifs généraux européens, on est maintenant passé à une mise en œuvre concrète. Les « structures » Lansad fleurissent, contribuant ainsi à une lisibilité du secteur dont les objectifs sont les mêmes, même si les statuts diffèrent (UFR, département, pôle, service). Les concours de recrutement d'enseignants-chercheurs concernent de plus en plus souvent ce profil Lansad et l'on constate que le secteur s'appuie davantage sur la recherche avec des enseignants-chercheurs spécialisés en didactique des langues qui coopèrent avec les enseignants du secondaire nombreux en poste (2016, §52).

Trois pistes d'amélioration se profilent : la création de nouvelles structures fédératrices, le recrutement d'enseignants-chercheurs[60] et l'appui sur la recherche[61].

Si Braud *et al.* (2015a) prônent la création de structures LANSAD *intra*composantes, avec une offre de cours adapté aux spécificités de chaque filière, d'autres (Defays, 2013 ; Rivens Mompean, 2016 ; Molle *et al.*, 2019) insistent également sur l'importance des structures *inter*composantes pour renforcer la visibilité des formations en langue au sein des établissements et pour coordonner les formations[62]. Les structures « fédératrices » auraient ainsi plus de poids pour dialoguer avec les autres composantes, pour mettre en place des projets innovants et pour défendre les intérêts des équipes de langue. C'est ce qui semble ressortir de l'expérience de création d'une UFR LANSAD à l'Université de Lorraine, selon Molle *et al.* (2019).

[60] Encore faut-il qu'il existe plus de cursus permettant aux futurs enseignants de se spécialiser en didactique des langues et/ou en langue de spécialité. Nous y reviendrons dans la section 1.3.

[61] Nous voulons également évoquer le rôle des associations telles que l'APLIUT, le GERAS, le GERES, et RANACLES dans la structuration du secteur, notamment à travers la création de communautés de pratiques, et la diffusion de la recherche (par les colloques et séminaires qu'elles organisent et par les revues qu'elles publient) sur le secteur.

[62] Braud *et al.* (2015a, §30)) proposent une structuration dans laquelle les structures intercomposantes seraient chargées de l'offre dans les langues autres que l'anglais, souvent mutualisées entre différentes filières.

> Pour fédérer le secteur Lansad, la piste institutionnelle semble prometteuse : une UFR rassemble les enseignants dans une même structure, clairement identifiée au sein de l'université. Elle favorise la mise en place d'une politique des langues avec une structuration cohérente des objectifs de formation en lien avec la recherche. Elle permet également de gagner en considération auprès des autres composantes de l'université avec lesquelles il devient possible de dialoguer en assurant une position d'expertise. (Molle *et al.*, 2019, §37)

Leur article met en avant le rôle de la recherche dans la mise en place de cette structuration, notamment dans la conception des dispositifs mêlant des activités en autoformation au sein du CRL et des cours en présentiel avec un enseignant. En effet, l'adossement du secteur à la recherche est considéré comme la clé de voûte pour la reconnaissance et la structuration du secteur (Rivens Mompean, 2013 ; Braud *et al.*, 2015 ; Chaplier, 2016 ; Van der Yeught, 2016c).

1.2.4. Quels objectifs pour le secteur ?

Arguments pour une « spécialisation » du secteur

Nous avons vu que l'appellation LANSAD recouvre des réalités institutionnelles et pédagogiques assez différentes. Ainsi, le secteur semble avoir deux missions (complémentaires et/ou contradictoires selon les points de vue[63]): le développement des compétences « générales » en langue, en continuité avec les enseignements reçus dans le secondaire ; et celle qui considère important « que tous les étudiants LANSAD soient formés à communiquer en langue étrangère *dans la perspective professionnelle de la carrière qu'ils ont choisie*[64] » (Van der Yeught, 2014, p. 26).

De la même façon, Woziak et Millot (2016) soutiennent que l'anglais de spécialité devrait être « l'objet de connaissance au centre de la recherche et de l'enseignement du secteur LANSAD » (§3). Dans le contexte institutionnel que nous avons décrit en section 1.2.3, où le volume horaire octroyé aux langues est très restreint et les groupes sont souvent hétérogènes par rapport au niveau de langue et aux motivations, Wozniak et Millot affirment que l'objectif de développer « une compétence générale en anglais [leur] semble un objectif peu réaliste et peu légitime pour le secteur » (*ibid.*, §5). En revanche, selon les auteurs, une approche « ayant pour objectif de développer un ensemble de micro-compétences (spécialisées) pertinentes pour

[63] Nous pensons, comme Douglas (2010) que la langue dite « générale » et la langue dite « de spécialité » ne sont pas deux objets séparés et opposés, mais que les usages de la langue se situent sur un continuum allant du moins spécialisé (vie quotidienne, conversation) au plus spécialisé (manuel technique en aviation, par exemple). « With regard to the notion of specificity, I have argued that rather than talking about specific purpose or general English as if they are dichotomous, it is better to think of a continuum of specificity, with something like "English conversation" at the more general end, and something like "English for cardiac nursing" at the more specific end » (Douglas, 2010).

[64] Italliques dans le texte original.

les spécialistes d'autres disciplines » serait à la fois plus utile et plus valorisante pour ces étudiants, surtout si les enseignements sont développés avec les spécialistes de la discipline, qui sauraient aider les enseignants de langue à cibler ces « micro-compétences ». Ils citent comme exemple la compréhension des « descriptions techniques dans un catalogue de fabricant de matériel d'escalade ou résoudre un problème professionnel par courriel » (*ibid.*, §9). Pour les auteurs, « ce type de coordination favorise de facto l'intégration de l'anglais dans les filières, et, par là-même, a un effet positif sur les étudiants qui perçoivent alors leur apprentissage comme une action légitime en ce qu'elle est contributoire à leur formation disciplinaire » (*ibid.*,§10).

Pour Causa & Derivry (2013, p.94), l'objectif du secteur LANSAD est

> d'améliorer la compétence communicationnelle voire communic-actionnelle[65] en langue étrangère dans un but académico-professionnel. […] Le choix des contenus a, par conséquent, une visée plus pragmatique : rendre les étudiants-futurs professionnels autonomes pour travailler dans leur spécialité en langue étrangère et […] les rendre capables d'interagir dans le monde professionnel, au moins dans une langue (généralement l'anglais), dans une société de plus en plus mobile.

Ainsi, il appartient aux enseignants du secteur d'aider les étudiants à développer une « compétence discursive » pour « apprendre à produire des textes et des discours conformes à la discipline concernée et aux conditions de production et de réception dans un domaine professionnel donné », ce qui requiert des compétences et des connaissances linguistiques, discursives, professionnelles et culturelles (Causa & Derivry, 2013, p.95).

Le secteur LANSAD est-il « spécialisé » ?

Selon l'enquête de Braud *et al.* (2015a), cette vision de la mission du secteur LANSAD semble assez répandue, au moins en ce qui concerne l'anglais, puisque « près de 87% des établissements proposent des cours d'anglais de spécialité au niveau licence » (*ibid.*, §22). Toutefois, comme nous l'illustrerons dans le chapitre 14, les représentations de ce qui constitue la « spécialisation » d'un cours LANSAD restent assez hétérogènes. Par exemple, dans quelle mesure un travail sur des compétences professionnelles transversales, telles que la rédaction d'un CV ou d'un courriel professionnel, pourrait-il être considéré comme de la langue de spécialité ? Tout dépend du point de vue et de la définition que l'on se fait de l'objet « langue de spécialité ». Pour Van der Yeught (2019, p.86), par exemple, ces pratiques ne sont pas assez spécialisées. De façon similaire, le document de cadrage de la Commission Formations de la SAES semble exprimer des réserves à l'égard de ces enseignements « à visée plus pratique,

[65] Les auteures font référence ici aux travaux de Bourguignon (2006).

mois spécialisée et principalement commerciale, générant de ce fait une ambigüité que déplorent les acteurs de ce secteur » (SAES, 2011, p.2). Pour nous, ces objectifs plus « généraux » sont non seulement légitimes, mais nécessaires, car ils contribuent également à la mission de « professionnalisation » de nos formations. Il est donc fort utile de visualiser toutes les possibilités englobées par le terme de « spécialisation » sur un continuum, comme celui proposé par Sarré (2019), que nous avons traduit et reproduit dans la figure 1.1.[66]

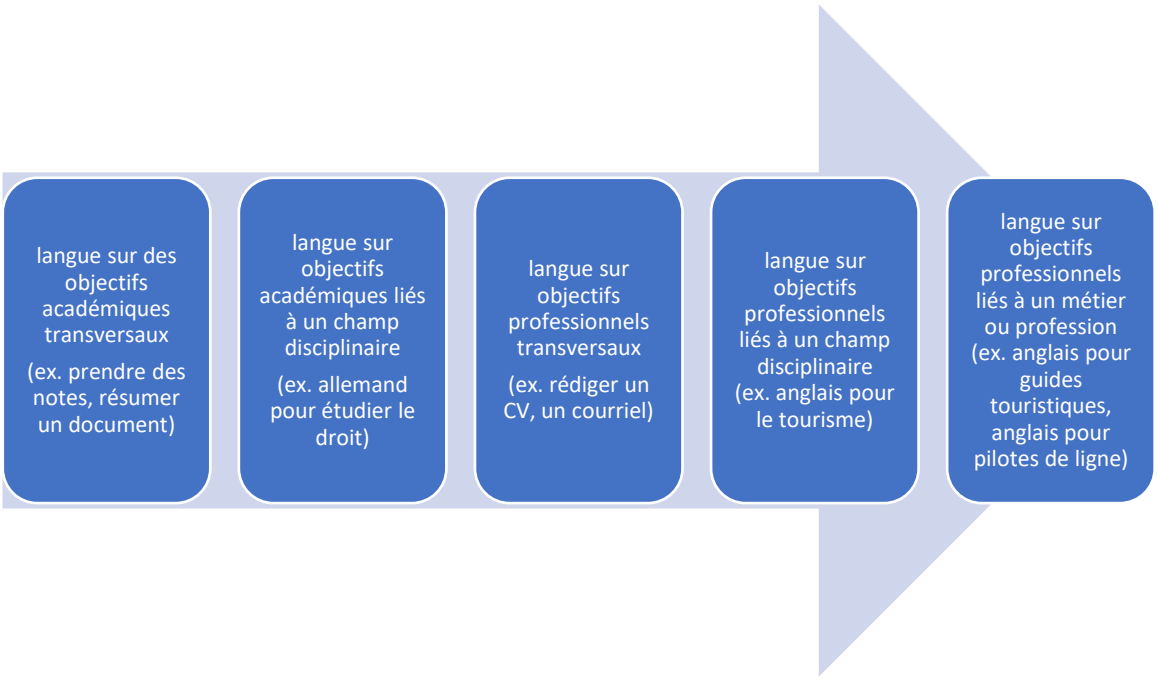


Figure 1.1 : Continuum de spécialisation (d'après Sarré, 2019)

Cependant, l'intérêt des langues de spécialité ne fait pas consensus. Il y a, comme nous avons vu, des universités qui, pour des raisons logistiques, économiques ou autres, préfèrent organiser les groupes par niveaux, ce qui implique que des étudiants de différentes filières se retrouvent ensemble, rendant difficile l'étude d'une seule langue de spécialité (Rivens Mompean, 2013, p.36[67]). Selon Van der Yeught (2014, p.20), « dans ces situations, très fréquentes en sciences humaines, la notion de LSP disparaît ». Il en va de même pour les cours dont l'objectif est de préparer les étudiants aux certifications telles que le TOEIC ou le TOEFL.

[66] Il s'agit de notre proposition de traduction pour les notions suivantes: *English for General Academic Purposes, English for Specific Academic Purposes, English for Professional Purposes, English for General Occupatinal Purposes, English for Specific Occupational Purposes*. Sur la figure 2.1., nous avons également remplacé *English* par « langue » et modifié quelques exemples.

[67] L'auteure souligne ensuite le rôle stratégique que peut jouer le CRL dans ces contextes, car il est à même de proposer des « apprentissages individualisés », adaptés au niveau et aux besoins et intérêts de chaque apprenant.

Par ailleurs, la généralisation de l'enseignement des langues de spécialité peut s'avérer compliquée à mettre en place, et ceci pour plusieurs raisons que nous détaillerons dans les paragraphes suivants.

Premièrement, l'étudiant n'a pas toujours une idée claire de sa future activité professionnelle (Poteaux, 2015, p.38). Si le but des formations LANSAD, est de « permettre l'insertion linguistique et culturelle du futur professionnel qu'est l'étudiant dans l'environnement socio-professionnel de sa spécialisation » comme le document de la SAES (2011) cité plus haut l'explique, comment le secteur peut-il atteindre cet objectif dans le cadre des licences, notamment en sciences humaines et sociales, qui débouchent sur une grande diversité de professions ? Même au sein des filières scientifiques, les étudiants peuvent se diriger vers des débouchés aussi divers que l'enseignement dans le secondaire, la recherche universitaire, la recherche dans le secteur privé, le management, etc.

Deuxièmement, comme l'ont montré Brudermann *et al.* (2016, §9), au moins 21% des cours relevant du secteur sont assurés auprès de groupes dans lesquels plusieurs filières sont mélangées. Dans notre enquête par questionnaire, 23,3% des enseignants d'anglais ont indiqué travailler avec des groupes mixtes. Le chiffre s'élève à 58,2% pour les autres langues représentées (voir chapitre 12).

Troisièmement, les enseignants sont souvent amenés à intervenir dans plusieurs filières différentes. Selon les données que nous avons récoltées, 22,7% des enseignants interviennent dans au moins 6 disciplines différentes. Il sera donc plus compliqué pour ces enseignants de se spécialiser dans toutes les disciplines concernées.

Enfin, la plupart des enseignants du secteur n'a pas été formée à l'enseignement d'une langue de spécialité[68], une problématique souvent évoquée dans la littérature (Taillefer, 2008 ; Van der Yeught, 2014 ; Braud *et al.* 2015a et b ; Brudermann, 2015 ; Brudermann *et al.*, 2016 ; Deyrich, 2019), comme nous le verrons dans la section 1.3. Elle en soulève à son tour une autre, concernant la définition même d'une langue de spécialité, car les notions et visions derrière les groupes prépositionnels « de spécialité » et « sur objectifs spécifiques » varient selon les écoles de pensée et les zones géographiques (Van der Yeught 2014, 2016b). Nous y reviendrons dans le chapitre 2.

1.3. Quels profils et quelle formation pour les enseignants du secteur ?

Dans cette dernière section, nous nous intéresserons aux profils des enseignants intervenant dans le secteur (sous-section 1.3.1.) et aux débats autour de leur (manque de)

[68] Les statistiques dont nous disposons seront présentées dans la section suivante.

formation (sous-section 1.3.2), des compétences recherchées par les recruteurs (1.3.3) et des propositions et freins pour la création de programmes de formation adaptés (1.3.4). Dans les deux dernières sous-sections, nous présenterons les rares formations existant en France (1.3.5.), ainsi que deux projets Erasmus + qui se sont penchés sur la problématique de la formation des enseignants de LSP au niveau européen (1.3.6).

1.3.1. Statuts administratifs

Selon l'étude de Brudermann *et al.*, le corps enseignant du secteur serait composé majoritairement d'enseignants non-titulaires (61%), alors que les enseignants-chercheurs ne représentent que 8% du total des enseignants recensés. Le 31% restant serait composé de PRAG (15%), PRCE (12%), PRAG docteurs (3%) ou PRCE docteurs (1%) (2016, §24).

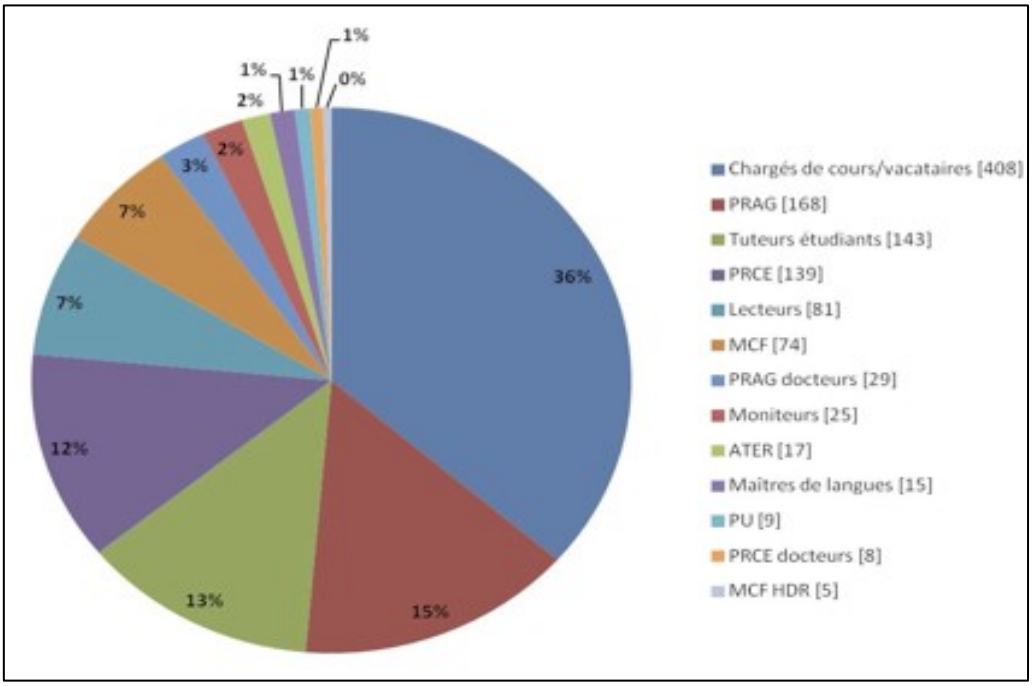


Figure 1.2 : Statuts administratifs des enseignants du secteur (dans Brudermann et al., 2016)

Par ailleurs, l'enquête menée par Braud *et al.* (2015a) constate que « plus de 87% des établissements [du] secteur sont composés d'enseignants de statut second degré, soit en grande partie (70%), soit exclusivement (17%) » (§21), ce qui suggère qu'il y a des départements LANSAD qui ne sont pas dotés d'enseignants-chercheurs. L'étude de Brudermann *et al.* (2016) va dans le même sens:

> un tiers seulement des structures (36%) ayant participé à l'enquête indiquent la présence d'un seul collègue (enseignant-chercheur ou enseignant) impliqué dans des activités de recherche dans le domaine, alors que 18% d'entre elles ne comptent aucun collègue investi dans ces activités; 15% des structures indiquent disposer de 3 personnels chercheurs et les structures restantes (31%)

> déclarent chacune la présence d'un nombre variable de personnels poursuivant une activité de recherche (2016, §24).

Concernant les domaines de recherche de ce 8% d'enseignants-chercheurs intervenant dans le secteur LANSAD, leur enquête révèle « qu'un tiers d'entre eux sont engagés dans une activité de recherche sans lien avec leur charge d'enseignement en LANSAD » (§25). En effet, comme l'explique Van der Yeught (2014, p.20), ces enseignants-chercheurs ont fait et continuent à faire leurs recherches en littérature, civilisation ou linguistique, les trois branches traditionnelles des études de langues.

Parmi ceux dont la recherche est en lien avec le LANSAD, 53% feraient des recherches en lien avec la didactique des langues. Brudermann *et al.* (2016, §25) citent quelques exemples de sujets, dont « l'étude du potentiel des outils numériques, dispositifs hybrides, télécollaboration, acquisition du lexique et apprentissages informels », tandis que seulement 14% des répondants « s'intéressent à l'étude des variétés spécialisées de la langue » (§25). Toutefois, les auteurs indiquent que ce chiffre est à nuancer, car parmi les enseignants qui ont renseigné des recherches dans le champ de la didactique des langues, certains s'intéressent à l'enseignement-apprentissage d'une langue de spécialité.

1.3.2. Manque de formation des enseignants : le « paradoxe » du secteur LANSAD

Au vu de la diversité de statuts et de profils des enseignants, la question de l'adéquation de leur formation aux enjeux du secteur LANSAD se pose. En effet, si les enseignements relevant du secteur visent, comme nous l'avons vu dans la section précédente, l'apprentissage d'une langue de spécialité, il serait souhaitable que les enseignants soient formés à cette langue et à son enseignement. Or, ceci n'est que rarement le cas (Faure, 2012a ; Causa & Derivry, 2013 ; Braud *et al.*, 2015 ; Deyrich, 2019), tout simplement parce qu'il existe très peu de formations diplômantes axées sur les langues de spécialité en France (à l'heure actuelle, seulement deux master existent, nous y reviendrons dans la section 1.3.5).

En effet, plusieurs auteurs (Taillefer, 2008 ; Causa & Derivry, 2013 ; Van der Yeught, 2014 ; Braud *et al.* 2015b, Brudermann, 2015 ; Deyrich, 2019) déplorent ce que Causa & Derivry appellent « un paradoxe de l'enseignement des langues dans le supérieur » (2013, p.91), qui réside dans le manque d'enseignants « dûment formés » (*ibid.*, p.92) alors que le secteur « est en pleine expansion depuis une vingtaine d'années » (*ibid.*, p. 91). Van der Yeught (2014, p. 22) souligne également « la crise de l'inadéquation entre l'offre et la demande », indiquant que 90% des candidatures à des postes dans les secteurs LEA et LANSAD seraient

« hors profil » (*ibid.*), car les candidats sont majoritairement spécialisés en littérature, en civilisation, ou en linguistique.

> Au cours des 5 dernières années, les LEA et les LANSAD sont devenus des recruteurs de linguistes plus dynamiques que les départements de langue, mais ils ne trouvent pas les candidats offrant des compétences qui leur sont nécessaires.

Dans son article de 2008, Taillefer avait comparé le nombre de postes de maître de conférences offerts en anglais dans le secteur LANSAD en 2007 et le nombre de candidats ayant obtenu leur qualification dans la section 11 du CNU[69] sous la rubrique « Didactique/anglais de spécialité » la même année. Il y avait 21 postes offerts en LANSAD, alors que seulement 11 candidats avaient effectué des recherches relevant de cette rubrique. En 2006, seulement 5 personnes ont obtenu la qualification sous cette rubrique, alors que 35 postes en anglais LANSAD avaient été publiés (Taillefer 2008, p.52).

Même si le nombre de postes d'enseignants-chercheurs a largement chuté depuis 2010 (-48% de postes entre 2010 et 2019[70]), la proportion de postes MCF en section 11 portant les mentions « LANSAD », « langue de spécialité » et/ou « didactique des langues » reste stable, tournant autour de 20% du total des postes offerts (Braud *et al.*, 2015 ; Brudermann *et al.*, 2016)[71]. Nous n'avons pourtant pas le taux de qualifiés sous la rubrique «Didactique/anglais de spécialité » pour ces années.

En ce qui concerne les postes offerts aux concours pour les enseignants détachés du secondaire, Braud *et al.* (2015b) ont montré que les postes offerts dans le secteur LANSAD représentent entre 60% et 73% du total des postes en anglais (p.70).

Pourtant, à l'exception des deux programmes de master que nous présenterons plus bas, peu de formations ciblant des compétences spécifiques pour l'enseignement dans le contexte LANSAD ont vu le jour, malgré la forte demande. Ainsi, comme l'exprime Faure (2012a), « les enseignants n'ont pas d'autres choix que de se former par eux-mêmes » (p.118) lorsqu'ils prennent leur poste.

De fait, parmi les 286 participants à une enquête menée par Braud *et al.* (2015b) sur la formation des enseignants d'anglais du secteur, 74% ont indiqué ne jamais avoir suivi de formation en anglais de spécialité. Parmi les 269 participants à notre enquête, ils n'étaient que 5 (1,8%) à indiquer avoir suivi une formation initiale en langue de spécialité, mais 41 (15,2%)

[69] Correspondant aux études anglophones

[70] *État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France* n°14. https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/EnseignementSuperieur/

[71] En 2021, ils représentent 24,4% des postes en section 11, soit 11 postes sur 45 au total (selon les données publiées sur le serveur galaxie).

à faire de la recherche dans ce champ. Ainsi, nous chercherons dans ce travail à caractériser les rapports que les enseignants entretiennent avec les langues de spécialité.

Suite à leur enquête, Braud *et al.* (2015b) font les constats suivants à propos des enseignants du secteur:

> 1) Ce sont souvent des vacataires *sans formation* et les titulaires sont majoritairement (voire même exclusivement dans certaines structures) des enseignants de statut second degré.
> 2) Leur formation initiale, dans les filières LLCE puis à l'IUFM ou ESPE, *ne les a pas préparés à l'enseignement des langues dans le contexte particulier du secteur LANSAD* (ils n'ont en effet reçu aucune formation disciplinaire à l'anglais de spécialité).
> 3) Leur formation se fait dès lors *sur le terrain*.
> 4) Il leur est très difficile d'acquérir une formation en anglais de spécialité une fois en poste car *l'offre en formation continue est actuellement très réduite*[72]. (Braud *et al.* 2015b , p.67)[73]

La problématique de la formation se pose donc à plusieurs niveaux. Premièrement, en ce qui concerne les enseignants vacataires, car il est difficile d'obtenir des informations sur leur formation et leur expérience. Ils n'interviennent que quelques heures dans les formations (avec une limite de 96 HTD ou 187 HTD en fonction de leur profil) et peuvent être des doctorants, des enseignants en poste dans le secondaire, des formateurs ou salariés dans le privé ou auto-entrepreneurs, ou bien des retraités[74]. Ils sont décrits par Braud *et al.* (2015b) comme étant « sans formation », mais cela mériterait d'être nuancé, car ceux qui exercent dans le secondaire ont la même formation que les PRAG/PRCE et certains formateurs venant du secteur privé peuvent avoir des certifications du type CELTA ou TESOL[75], requises par certains organismes privés.

Deuxièmement, en ce qui concerne les enseignants détachés du secondaire (PRAG/PRCE), leur formation, dans les filières LLCER et puis dans les IUFM/ESPE/INSPE[76]

[72] L'enquête de Brudermann *et al.* (2016) constate, au contraire, que 55% des structures participant offrent des possibilités de formation continue, sur une variété de sujets, notamment liés aux TICE : « ces dispositifs comprennent, pour 31 %, des formations diverses en TICE et en didactique (Moodle, MOOC, certification Cles, accueil stagiaires), pour 25 %, la participation à des colloques, congrès et séminaires (Acedle, Apliut, Cercles, Epal, Geras, MoodleMoot, Ranacles, TESOL France, Uplegess) ; pour 17 %, des formations sont proposées par l'université ou l'institut, 17 % des informateurs s'auto-forment (MOOC, notamment sur la plateforme FUN), pour 8 %, des décharges sont accordées pour la préparation d'une thèse et, enfin, 2 % des répondants bénéficient d'un financement pour la mise en place de projets innovants » (§33).

[73] Italliques ajoutés par nous-même.

[74] Voir Décret n°87-889 du 29 octobre 1987 relatif aux conditions de recrutement et d'emploi de vacataires pour l'enseignement supérieur. https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGIARTI000006455696/2000-12-30/

[75] Formations pour enseigner l'anglais langue étrangère.

[76] Ces institutions, chargées de la formation des enseignants, ont fait l'objet de deux réformes et changements de nom au cours de ces dix dernières années. Les IUFM ont été « transformés » en ESPÉ en 2013, et les ESPÉ en INSPÉ en 2019.

suite ou pendant la passation de leur concours, est considérée comme peu adaptée (Faure 2012a et b, 2014 ; Causa & Derivry, 2013 ; Van der Yeught, 2014 ; Braud *et al.*, 2015a et b ; Brudermann, 2015 ; Deyrich, 2019) pour préparer à l'enseignement auprès d'un public universitaire en voie de spécialisation dans d'autres disciplines et qui aura peut-être besoin d'utiliser la langue apprise dans des contextes professionnels. Les candidats aux concours y sont formés à maîtriser des contenus en littérature, en civilisation et en linguistique en vue de les enseigner à des élèves de collège et de lycée. Les spécificités de l'enseignement à un public d'adultes en voie de professionnalisation ne sont donc pas prises en compte.

Troisièmement, comme le remarque Deyrich (2019), citant les travaux de Demougeot-Lebel et Perret (2011), de Bertrand (2014) et de la Commission européenne (2017), rares sont les enseignants formés à la pédagogie universitaire.

> En France, la formation pédagogique des enseignants-chercheurs universitaires n'est, en effet, pas obligatoire et 'il n'y a pas de pré-requis pédagogiques lors du recrutement des nouveaux enseignants-chercheurs et il n'est pas rare de pouvoir faire toute sa carrière sans jamais avoir accès à une quelconque formation ou à du soutien pédagogique' (Demougeot-Lebel et Perret, 2011) […] Cependant, l'idée fait peu à peu son chemin : la formation et le développement professionnel semblent désormais constituer un enjeu international, la formation des enseignants du supérieur étant censée renforcer les capacités, améliorer la qualité de l'enseignement et des performances à tous les niveaux : individuel, disciplinaire et institutionnel (Deyrich, 2019, p.203).

Ainsi, aux appels des auteurs que nous avons cités à créer une formation spécifique pour les enseignants du secteur, axée sur les langues de spécialité, Deyrich (2019, p.211) ajoute l'importance « d'une formation sur les apprentissages », car « il n'est pas possible de considérer que la connaissance des arcanes de la langue de spécialité constitue une base solide pour l'enseigner ». Ce faisant, elle rejoint Sarré & Whyte (2017), qui appellent à renforcer les liens entre didactique, pédagogie et langues de spécialité.

1.3.3. Compétences demandées par les recruteurs du secteur

Brudermann (2015) s'est penché sur la question des compétences spécifiquement demandées par les recruteurs du secteur, en analysant les besoins formulés dans « les fiches de postes LANSAD- toutes langues confondues- parues au mouvement 2013 de recrutement des PRAG/PRCE » (p.57). Grâce à une analyse de contenu, il a pu identifier douze « types de demandes » récurrentes dans les fiches de poste analysées. Quatre d'entre elles se démarquent par leur fréquence : pédagogie (représente 25% des demandes), responsabilités pédagogico-administratives (18%), outils numériques (11%) et certifications (12%).

En ce qui concerne les demandes en pédagogie, elles impliquent la capacité de l'enseignant à mettre en place « des efforts […] pour permettre aux apprenants de connaître, autant que possible, des expériences d'apprentissage potentiellement favorables au processus d'acquisition des L2. En milieu institutionnel, ces efforts concernent plus particulièrement la préparation et la gestion de 'cours' (médiatisés ou non) à échelles variables (ateliers, travaux dirigés, modules, parcours, enseignement à destination d'un niveau, voire d'une filière), le développement de ressources et la participation aux contrôles des connaissances, aux examens et aux jurys de délibération » (*ibid.*, p.59). Cela implique donc une formation pédagogique et didactique, ainsi que des connaissances linguistiques et culturelles (*ibid.*). Ces connaissances peuvent concerner à la fois les enseignements de langue dite « générale » que les enseignements de langue « spécialisée ». En effet, comme l'indique Brudermann, un certain nombre de postes demandent des « connaissances variées en termes de pratiques discursives en langue de spécialité » (*ibid.*), notamment pour les enseignements de langue liés aux domaines du droit/économie/gestion et des sciences et techniques (*ibid.*, p.60).

La deuxième demande concerne les « responsabilités pédagogico-administratives » et implique tout ce qui a trait à l'organisation et la gestion des structures LANSAD. Comme l'explique Brudermann, « cette gestion annexe-souvent fastidieuse et chronophage[77]-nécessite des personnels impliqués et motivés et justifie des demandes institutionnelles allant dans ce sens (coordination, travail en équipe, recrutement et formation de formateurs, etc.) » (*ibid.*).

Quant aux demandes ayant trait aux outils numériques, Brudermann (2015) déplore le manque de précision dans de nombreuses fiches. Il cite par exemple une fiche qui demande aux candidats « une compétence avérée concernant les nouvelles technologies ». En effet, l'appellation TIC dans les fiches peut couvrir des besoins aussi divers que l'utilisation du tableau interactif, des outils de la bureautique ou la maîtrise de logiciels de création (*ibid.*, p.61). Cette variabilité « donne en effet l'impresssion qu'une sloganisation est faite de cet intitulé et, qu'au-delà d'une seule perspective instrumentale-voire d'un effet de mode-les raisons qui motivent l'utilisation des outils numériques ne sont pas claires pour les institutions elles-mêmes » (*ibid.*).

Finalement, les fiches de poste analysées par Brudermann font état d'une quatrième demande importante : la capacité des enseignants à « s'investir dans des missions de certification » (*ibid.*), qui impliquent « l'élaboration de sujets, la mise en place et la passation

[77] L'enquête de Brudermann *et al.* (2016) mentionne également la place que prennent les tâches administratives dans le quotidien des enseignants du secteur, représentant pour les responsables des structures sondées, entre 10 et 50 heures de travail par semaine (§21), souvent non-rémunérées (§22).

des sessions des examens, la correction des devoirs ou la participation à des jurys oraux » (*ibid.*). Parmi les certifications les plus demandées se trouvent le CLES et le TOEIC. Comme nous l'avons déjà évoqué, cela risque de changer avec les nouvelles décisions du gouvernement concernant la certification obligatoire en licence (voir section 1.1).

A l'issue de son analyse, Brudermann propose une liste de pré-requis pour les enseignants du secteur, qui inclut les éléments suivants :

> Excellente maîtrise de la langue anglaise et de la culture anglo-saxonne
> Maîtrise et expérience des outils numériques
> Expérience préalable d'enseignement dans le supérieur
> Formation initiale en pédagogie (volet animation des cours)
> Formation et expérience en matière de certification
> Implication
> Aptitude à travailler en équipe

Il met les compétences des enseignants en relation avec les objectifs pour les étudiants du secteur :

> Valider une certification
> Développer ses compétences langagières
> Réaliser des projets tutorés, suivre des stages, rédiger des mémoires en L2
> Partir à l'étranger (stage, études) (Brudermann 2015, p.63)

L'auteur remarque que les offres analysées demandent rarement des compétences en ingénierie pédagogique et soutient « qu'un pôle théorique ayant trait aux questions d'enseignement-apprentissage des L2 spécifiques au secteur LANSAD, abordées d'après une perspective didactique, discursive, ou d'ingénierie de la formation, mériterait d'être ajouté à ceux répertoriés précédemment » (p.65).

Causa & Derivry (2013) proposent également une réflexion sur les compétences et les rôles des enseignants du secteur. Elles dressent un profil d'un enseignant qui serait « un professionnel des langues, médiateur entre les langues, les contenus et les cultures » (p.100). Elles rappellent, en effet, que l'enseignant doit être capable « d'ajuster l'enseignement d'une langue étrangère aux différentes situations que la présence simultanée de plusieurs langues, de plusieurs cultures et aussi de plusieurs spécialités disciplinaires implique » (p.101).

Notre chapitre 5 sera consacré aux spécificités de l'action enseignante dans des contextes d'enseignement-apprentissage d'une langue de spécialité[78]. Nous verrons, en effet, que le travail enseignant dans ces contextes demande des compétences supplémentaires et

[78] Il faut se rappeler que le secteur LANSAD englobe également des situations d'enseignement-apprentissage qui n'intègrent pas une LSP. Les commentaires qui suivent ne concernent que les enseignants souhaitant articuler leur enseignement de langue à la discipline des apprenants.

complémentaires qui ne sont pas forcément abordées dans les formations destinées aux enseignants du secondaire.

1.3.4. Solutions proposées et freins à la création d'une formation spécifique pour le LANSAD

Plusieurs appels ont été lancés au fil des années pour essayer de résoudre ce paradoxe et construire des formations plus adaptées, mais les propositions se heurtent à des freins que nous essaierons de comprendre dans cette sous-partie.

Le document rédigé par la Commission Formations de la SAES en 2011 suggérait qu'une initiation à l'anglais de spécialité et à la didactique de l'anglais soit mise en place dès le cycle licence des études anglaises, pour permettre aux étudiants d'éventuellement faire le choix d'approfondir leurs connaissances en master et/ou doctorat. Cinq ans plus tard, Brudermann *et al.* (2016, §48) insistent à leur tour sur l'importance de « développer des formations aux niveaux master et doctorat dans le secteur, avec une première initiation dès les cursus de licence », ce qui laisse entendre que l'offre de formation n'a pas évolué. Braud *et al.* (2015b) souhaitent également voir des modules d'initiation à la langue de spécialité pour les étudiants en licence et master LLCER, aux côtés des modules en littérature, civilisation et traduction (Braud *et al.*, 2015b). Pour ce faire, il faudrait des enseignants ou enseignants-chercheurs dans les départements LLCER qui s'intéressent aux LSP et soient prêts à concevoir ces modules. Or, comme nous l'avons vu, la discipline peine à se faire accepter par les collègues spécialistes des branches « traditionnelles » des études anglaises (Baïssus, 2008, cité dans Van der Yeught, 2014, §33).

D'autres auteurs ont imaginé des diplômes de master focalisés sur une langue de spécialité en particulier et son enseignement. Van der Yeught (2010, §20-25), par exemple, imagine des master en langues étrangères de spécialité (LES), déclinés en modules portant sur des aspects linguistiques, discursifs, culturels et didactiques d'une langue de spécialité (il donne l'exemple de l'anglais financier). Ces formations appliqueraient en quelque sorte les disciplines « traditionnelles » des LLCER à l'étude d'une langue et d'une culture professionnelle ou disciplinaire. Par exemple, en « littérature », les étudiants analyseraient différents types de textes et de discours financiers ; en « civilisation », il serait question de l'histoire de Wall Street et la City à Londres, etc. (*ibid.*).

Faure (2014) propose, quant à elle, un modèle pour un master en langue médicale, dans lequel les étudiants recevraient des cours d'initiation à la médecine, assurés par des spécialistes

du domaine, afin de leur donner « un socle de connaissances fondamentales » (p.61). Des stages d'observation en milieu hospitalier viendraient compléter la formation (*ibid.*).

> Ainsi, dans l'option du Master 2 mentionnée ci-dessus, les étudiants reçoivent 18 heures de cours sur les six grands appareils : respiratoire, cardio-vasculaire, neurologique, gastro-intestinal, génito-urinaire et locomoteur, à partir d'une initiation à l'anatomie, la physiologie, la sémiologie et la pathologie. Le programme comprend également un enseignement de la didactique du français médical, de la sociologie médicale (le système de santé, les établissements de soin, la filière du médicament, etc.), de la terminologie médicale (les racines grécolatines, les néologismes, les métaphores, etc.) et de la communication en santé (la consultation, l'article de recherche, l'observation, l'ordonnance, etc.). Le stage du deuxième semestre est organisé au sein des différents services hospitaliers afin que les stagiaires puissent effectuer leurs observations dans un milieu professionnel authentique (Faure, 2014, p.61).

Un master en français de la médecine a en effet été créé et ouvert en 2014 sous son égide à l'université Paris-Sorbonne[79] (*ibid.*), mais son équivalent en anglais n'a pas encore vu le jour.

Prenant en considération le fait que les futurs enseignants ne savent pas à l'avance dans quels contextes ils seront amenés à intervenir, Faure propose également d'élargir les formations pour les rendre pluridisciplinaires et même plurilingues.

> Nous pourrions donc envisager, à terme, la création de Masters tels que « Enseigner l'anglais et le français dans les domaines de la santé et des sciences »8, qui comprendraient au moins deux langues et plusieurs spécialités telles que la médecine, la physique, la chimie, la géologie, la biologie, les mathématiques et l'informatique (2014, p.62).

Nous nous demandons alors pourquoi de telles formations n'ont pas encore été créées, alors que la demande augmente ?

Le premier frein a été soulevé par Faure (*ibid.*) : il y a une multiplicité de disciplines universitaires et, par conséquent, une multiplicité de « langues de spécialité », qu'il serait impossible d'aborder dans leur totalité au cours d'une formation. Deuxièmement, comme nous venons de le dire, les étudiants/futurs enseignants ne savent pas à l'avance quelle sera/seront la/les spécialité(s) de leurs futurs étudiants. Finalement, ils pourront être chargés des cours pour une variété de disciplines différentes, ou bien changer de discipline au cours de leur carrière. En effet, nous verrons dans le chapitre 14 qu'un tiers des enseignants qui ont participé à notre enquête interviennent dans au moins 5 filières distinctes, parfois relevant de grands secteurs différents[80].

[79] D'après le site de l'université, ce master n'est plus proposé en 2021.

[80] À titre d'exemple, lors de notre expérience en tant qu'ATER à l'université de Bordeaux de 2015-2017, nous avons été chargée de cours d'anglais pour les filières suivantes : médecine, odontologie, sciences de la vie, sciences de l'éducation, STAPS, chimie analytique, biostatistiques, sociologie et psychologie.

À ces freins, il faut ajouter la problématique des concours de recrutement, passage obligé pour ceux qui veulent accéder à un poste stable dans l'Éducation Nationale. Ces concours, destinés à évaluer les connaissances disciplinaires (en littérature, linguistique, civilisation et traduction) des futurs enseignants du secondaire, ne sont pas conçus pour l'enseignement dans le supérieur. Pourtant, ce sont ces concours qui sont demandés aux candidats qui souhaitent y travailler.

> En l'état actuel des choses, les faiblesses contextuelles semblent provenir des autorités : en maintenant un système de recrutement qui invite des enseignants du secondaire à se positionner sur des emplois dans le supérieur-sans recevoir aucune formation dans l'intervalle-la confusion est entretenue entre les missions qui incombent à chacun, et la spécificité du secteur LANSAD est occultée (Brudermann, 2015, p. 64).

Ainsi, les étudiants qui souhaitent intégrer le secteur LANSAD sont obligés de se préparer aux concours, ce qui implique de devoir suivre, jusqu'au niveau master, les formations correspondant aux contenus du concours (LLCER/MEEF généralement). Un master ciblant des compétences en langue de spécialité, s'il ne prépare pas aux concours, risque de se retrouver sans étudiants, car le concours est le seul moyen d'accès à une stabilité professionnelle au sein de l'Éducation Nationale. Par conséquent, la création d'un concours spécifique (ou du moins une option au concours de l'agrégation) pourrait être une solution à envisager, comme le suggèrent Brudermann *et al.* (2016, §64).

Cependant, comme le soulignent Braud *et al.* (2015, p.71), presque un tiers des enseignants participant à leur enquête seraient contre une formation initiale et/ou un concours spécifique, car « cela interviendrait trop tôt dans la formation LLCE (au niveau de la licence) à un moment où les étudiants doivent consolider leurs connaissances de la langue *per se* et de sa culture et pourraient se trouver démunis face à la palette des variétés spécialisées de l'anglais » (*ibid.*). En revanche, 90% d'entre eux ont exprimé des besoins en formation continue.

Dans notre enquête, nous avons également interrogé les participants à propos de leur formation et de son adéquation aux exigences de leur travail dans le secteur. Nous avons par ailleurs invité les participants à suggérer des contenus possibles pour une éventuelle formation destinée aux enseignants du secteur. Les résultats seront présentés dans le chapitre 16.

1.3.5. Formations existant en France

Pour terminer cette section sur la formation des enseignants, il convient de s'intéresser aux offres existantes. Nous évoquerons, dans un premier temps, le premier DEA en langue de spécialité qui a été créé en 1991 à l'Université de Bordeaux. Il a joué un rôle important dans le développement du secteur LANSAD, car il a formé des générations de spécialistes en langue

de spécialité (1991-2008). Ensuite, nous regarderons les programmes proposés par deux masters dont la mission explicite est de former les futurs enseignants du secteur.

Le DEA Asp à l'Université de Bordeaux (1991-2008)

Créé en 1991 à l'Université de Bordeaux (en partenariat avec d'autres établissements, dont Paris-Sorbonne, ENS Cachan, Toulouse 1 et Montpellier 3), le « DEA de langue anglaise des spécialités scientifiques et techniques : méthodologie de la recherche linguistique, didactique, culturelle, technologique » était destiné à des enseignants « déjà en poste dans des établissements du type LANSAD » (Mémet, 2005, p.35), relevant donc plutôt de la formation continue. Il s'agissait en effet d'une formation à distance « alliant recherche et pratique » (*ibid.*), qui a permis à des enseignants « de débloquer leur carrière et de passer une thèse de doctorat sur les sujets qu'ils enseignent » (Mémet, 1993, citée dans Deyrich, 2019, p.215). Cependant, selon Deyrich (*ibid.*), les effectifs ont commencé à diminuer, surtout après la transformation du DEA en diplôme de master en 2003, menant à sa fermeture en 2008.

Le Master Aspé à l'ENS Paris-Saclay et l'Université Paris-Diderot

La formation proposée par ENS Paris-Saclay et l'Université Paris-Diderot, créée en 1993, comporte des enseignements en « anglais de spécialité, terminologie, corpus spécialisés et lexicogrammaire », ainsi que plusieurs séminaires de linguistique, de culture et civilisation et de méthodologie de la recherche. Voici une description des objectifs visés par la formation, tiré du site web de l'Université Paris Descartes[81] :

> Le Master "Aspé" est à l'heure actuelle le seul master d'anglais de spécialité en France. Il est particulièrement adapté pour des jeunes anglicistes souhaitant évoluer rapidement vers l'enseignement supérieur afin d'enseigner dans le secteur LANSAD après avoir passé l'agrégation (postes de PRAG dans le supérieur). Il permet aussi de préparer un projet de thèse sur les discours spécialisés de l'anglais, la linguistique anglaise sur objets spécialisés, la linguistique de corpus, la didactique LANSAD, entre autres thématiques possibles.

La maquette consultée ne comportait aucun cours de didactique des langues[82], mais l'ENS propose une deuxième option en M2 intitulée « Formation des enseignants anglicistes du supérieur » ou « FESup ». Le rapport du HCERES de 2019 décrit ainsi les contenus et l'organisation de ce master :

> Le master cumule une préparation à l'agrégation intégrée au master FESup et une formation à la recherche sur l'anglais de spécialité ou sur les études anglophones. Le tronc commun en première année M1 comporte des enseignements portant sur la terminologie et analyse de corpus, linguistique,

[81] Consulté le 28 avril 2021. https://etudesanglophones.u-paris.fr/master-anglais-de-specialite
[82] https://etudesanglophones.u-paris.fr/file/253197/download?token=0XKn1dFV

> langue orale, culture, civilisation, analyse littéraire, méthodologie de la recherche et la soutenance d'un mémoire. Une spécialisation se dessine en deuxième année : M2 Recherche (épistémologie, méthodologie de la recherche, séminaires disciplinaires, préparation à la publication d'articles scientifiques, soutenance d'un mémoire) ; M2 Anglais de spécialité (analyse de corpus, terminologie, didactique de l'anglais de spécialité, élaboration de projets, soutenance d'un mémoire) (HCERES, 2019).

D'après ce rapport, le M1 accueille une vingtaine d'étudiants, dont les trois-quarts poursuivent en M2 FESup. Il constate un taux très bas d'inscriptions en M2 Recherche (4 inscrits en 2018-2019).

Le Master DIDALAP à l'INSPÉ de Toulouse

L'INSPÉ de Toulouse propose le Master MEEF DIDALAP (didactique des langues dans les activités professionnelles) destiné aux enseignants ou futurs enseignants du secteur LANSAD ou de la formation pour adultes (il relève à la fois de la formation initiale et de la formation continue). Il fait partie de la mention « Pratiques et ingénierie de la formation » et propose une formation combinant didactique, ingénierie pédagogique, langue de spécialité, analyse du travail et recherche[83]. Il se déroule à distance, à l'exception de deux « regroupements » par semestre. Les compétences ciblées sont les suivantes[84] :

- identifier des besoins pour réaliser l'activité professionnelle, formaliser ces besoins et analyser les échanges langagiers dans ces activités ;
- traduire les besoins professionnels en besoins de formation linguistique ;
- concevoir des dispositifs originaux adaptés à l'enseignement et à l'apprentissage d'une langue non maternelle ;
- concevoir des scénarios d'apprentissage de langue de spécialité ou professionnelle, appuyés sur des dispositifs ad hoc, et dans une démarche de recherche action ou de recherche développement, analyser la mise en œuvre de ces dispositifs sur le terrain ;
- conduire des projets en équipe ;
- organiser et planifier des réunions (INSPÉ Toulouse, 2021).

Comme pour le master Aspé, le rapport d'évaluation du HCERES de 2019, fait état d'un taux d'inscriptions assez faible (9 inscrits en 2018-2019), ce qui peut être lié au fait qu'il s'agisse d'un master assez récent (lancé à la rentrée 2016). Comme il se déroule presque entièrement à distance, il permet une certaine flexibilité pour ceux qui travaillent déjà à l'université ou dans le secondaire. Ainsi, il constitue une option intéressante pour ceux qui

[83] https://inspe.univ-toulouse.fr/accueil-/formation/offre-de-formation/parcours-meef-didactique-des-langues-dans-les-activites-professionnelles-426912.kjsp (plaquette 2021-2022)

[84] Site web de la formation, consulté le 28 avril 2021 : https://inspe.univ-toulouse.fr/accueil/formation/master-meef-didactique-des-langues-dans-les-activites-professionnelles-didalap

cherchent à développer leurs compétences en didactique des langues de spécialité (par ailleurs, il n'est pas exclusivement centré sur l'anglais, il offre également des options en espagnol et en FLE et requiert également l'étude d'une autre langue vivante au choix).

1.3.6. Deux projets européens pour la formation des enseignants de LSP

Deux autres propositions de formation méritent d'être mentionnées ici, même si elles n'ont pas été conçues spécifiquement pour le secteur LANSAD en France, mais pour un public plus large d'enseignants de langues de spécialité au niveau européen (comprenant aussi bien des enseignants universitaires que des formateurs dans le secteur privé). Il s'agit de deux projets Erasmus + : le projet CATAPULT et le projet TRAILs.

Le projet CATAPULT

Le projet CATAPULT (*Computer-assisted training and platforms to upskill LSP teachers*), piloté par Cédric Sarré de l'Université Paris-Sorbonne[85] et associant six universités européennes, avait comme objectif non seulement de proposer une formation à l'enseignement des LSP à l'aide des outils numériques, mais aussi de créer une communauté de pratiques dans laquelle les enseignants participants peuvent partager des ressources et échanger autour de leurs pratiques. Le projet comportait cinq étapes : une analyse des besoins via questionnaire, l'identification des compétences principales nécessaires pour enseigner une LSP[86], la conception d'une formation en ligne sous forme de MOOC, la création d'une plateforme d'échanges entre praticiens et une procédure d'accréditation pour leur formation.

Le MOOC, que nous avons partiellement suivi pendant sa deuxième session en octobre 2020, comporte sept modules :

- un module d'introduction aux langues de spécialité et à leur enseignement (définition de notions clés, différents types d'analyse des besoins) ;
- un module portant sur les outils de l'analyse de corpus (comment créer et analyser un corpus spécialisé) ;
- un module sur la conception des cours (adéquation besoins identifiés-conception des cours et des supports, réflexion sur les compétences de communication nécessaires en contexte spécialisé, etc.) ;
- un module portant sur des stratégies pour favoriser l'implication et la participation des apprenants ;

[85] Pour plus d'informations, vous pouvez consulter le site web du projet : http://catapult-project.eu/
[86] Nous reviendrons sur leur référentiel de compétences dans le chapitre 5 et encore dans le chapitre 16.

- un module portant sur l'importance de la collaboration (avec des spécialistes de la discipline des apprenants, mais aussi avec d'autres enseignants de langue) ;
- un module sur les portfolios numériques ;
- un module sur les TICE, répertoriant une panoplie d'outils et d'application pour l'analyse des besoins, pour l'analyse des corpus, pour stimuler la communication et la collaboration, etc[87].

Le projet TRAILs

De façon similaire, le projet TRAILs, piloté par Marie-Christine Deyrich et Marie-Anne Chateaureynaud à l'INSPÉ de Bordeaux et associant huit établissements, cherchait à comprendre les besoins des enseignants de LSP et à proposer une formation qui répondrait à ces besoins. Ils se sont d'abord penchés sur les formations existantes dans les pays européens et ont également fait circuler un questionnaire conçu pour identifier les besoins des enseignants. Ils ont ensuite créé une formation, délivrée sous forme « d'école d'hiver » en février 2021. Les contenus de cette formation étaient les suivants :

- démarches d'analyse des besoins ;
- conception de cours et syllabus ;
- contextes disciplinaires (module focalisé sur la collaboration avec des spécialistes et l'identification et analyse de genres textuels spécialisés) ;
- création et évaluation de supports de cours ;
- évaluation des apprentissages en LSP ;
- apprentissage par les tâches/projets/problèmes ;
- compétences transversales (motivation, négociation, créativité, pensée critique) ;
- construction et analyse de corpus ;
- recherche en LSP ;
- mise en pratique (planification et présentation d'une séquence).

Nous pensons que la réflexion sur la formation des enseignants du secteur LANSAD pourrait s'inspirer de ces deux projets, qui ciblent les compétences requises pour *enseigner* une LSP et non seulement pour l'analyser et la décrire.

[87] MOOC consulté le 28 avril 2021. https://www.thecn.com/1169867

Synthèse et conclusions

Dans ce premier chapitre, nous nous sommes donné l'objectif de décrire le secteur LANSAD dans toute sa diversité et sa complexité.

Dans une première section, nous avons évoqué les principaux facteurs qui ont fait émerger et évoluer l'enseignement des langues à des publics spécialistes d'autres disciplines dans l'enseignement supérieur en France. Nous avons vu que le processus de Bologne, visant la construction d'un espace universitaire européen, peut être considéré comme l'élément déclencheur de la généralisation de l'enseignement des langues à l'université (Rivens Mompean, 2013 ; Poteaux, 2015). Ainsi est née la réflexion sur les langues de spécialité, dans un contexte de remaniement des missions de l'université, ciblant désormais la professionnalisation, l'employabilité et la mobilité des étudiants (Van der Yeught, 2014 ; Braud *et al.*, 2016). Le développement des TIC a également joué un rôle essentiel, car l'accès à Internet et à une infinité de ressources, a transformé le rapport des individus aux langues étrangères, notamment à l'anglais (Poteaux 2015).

Dans notre deuxième section, nous avons tenté d'établir un état des lieux du secteur, nous focalisant, dans un premier temps, sur la façon dont s'organisent les enseignements et les équipes LANSAD au sein des établissements et, dans un deuxième temps, sur les enjeux et défis de sa structuration.

Nous avons vu, en effet, que deux conceptions du secteur LANSAD s'opposent, en fonction de l'organisation institutionnelle et des objectifs privilégiés. D'un côté, il y aurait les structures intercomposantes, qui jouent un rôle important dans la visibilité des équipes LANSAD au sein de l'institution, dans l'organisation des certifications, « l'harmonisation des pratiques », la « cohérence didactique » et la formation des enseignants (Brouttier et el., 2015) ; mais qui auraient tendance à ignorer les spécificités des disciplines des étudiants, offrant des cours transversaux mutualisés entre plusieurs filières. De l'autre, les structures intracomposantes, dont les enseignements seraient plus axés sur les spécificités de chaque discipline et sur les échanges avec les spécialistes disciplinaires ; mais qui impliqueraient un éparpillement des équipes de langue au sein des UFR disciplinaires, conduisant dans certains cas à un sentiment de marginalisation ou de « solitude pédagogique » (Deyrich, 2019). Pour Rivens Mompean et Mac Gaw (2019), la complexité du secteur réside justement dans sa double mission, « puisqu'il est transversal et fédérateur de par ses objectifs mais diversifié et pluriel de par son public, avec un difficile équilibre à trouver et revendiquer » (§17).

Finalement, nous nous sommes penchée sur la question de la formation des enseignants du secteur, considérée, dans son état actuel, comme insuffisante ou inadaptée, car elle ne

prépare pas à l'enseignement des langues de spécialité (Brudermann, 2015 ; Braud *et al.*, 2015a et b ; Van der Yeught, 2014 ; Deyrich, 2019).

Si des chercheurs (Van der Yeught 2010, 2014 ; Wozniak et Millot 2016 ; Braud *et al.* 2015a) plaident pour donner une place plus importante aux langues de spécialité dans les formations LANSAD, cela n'est pas sans conséquences pour l'identité professionnelle de ses enseignants. En effet, nous pouvons nous poser la question suivante : dans quelle mesure la spécialisation du secteur LANSAD nécessite-t-elle une spécialisation de ses enseignants et qu'est-ce que cette spécialisation implique en termes de pratiques, de rôles et de savoirs ? En quoi ces pratiques, rôles et savoirs enseignants sont-ils perçus comme différents de ceux mobilisés par des enseignants dans d'autres contextes où les spécificités disciplinaires ne sont pas prises en compte ? Au sein d'un secteur aussi hétérogène (au niveau des structures, des dispositifs, des publics, des disciplines, des langues, etc.), quelles sont donc les particularités du travail enseignant ?

À travers ce travail, nous explorerons ces questions, en nous appuyant sur des témoignages recueillis grâce à des observations de classe et des entretiens auprès de trois enseignants du secteur (chapitres 9-11) et par le biais d'un questionnaire, renseigné par 269 enseignants (dont les résultats seront présentés dans les chapitres 12-16).

Chapitre 2

Les langues de spécialité/sur objectifs spécifiques (LSP)

A rose is a rose is a rose (Gertrude Stein, 1913)
Arroz is arroz is arroz (José Montoya, 1992)

Dans le chapitre précédent, nous avons évoqué les liens entre le secteur LANSAD et les LSP (voir section 1.2.4) et nous nous sommes interrogée sur les implications que la « spécialisation » du secteur peut avoir sur l'identité professionnelle de ses enseignants.

Dans ce chapitre, nous explorerons les différentes conceptions de ce qui constitue une langue de spécialité ou une langue sur objectifs spécifiques. Ces deux termes, souvent utilisés de manière interchangeable, notamment lorsque le français traduit l'appellation *language/English for specific purposes* par langue/anglais de spécialité[88], ne recouvrent pourtant pas toujours les mêmes notions. En effet, ces termes peuvent renvoyer à :

- une approche de l'enseignement-apprentissage des langues, se focalisant sur les besoins de publics spécifiques ayant des objectifs précis pouvant relever ou pas d'un champ disciplinaire ou d'une profession particulière (voir Hutchinson & Waters, 1987 ; Dudley-Evans & St. John, 1998 ; Paltridge & Starfield, 2013 ; Anthony, 2018 pour l'anglais et Parpette & Mangiante, 2004 pour le français) ;
- un objet linguistique dont les particularités lexicales, grammaticales, discursives, etc. peuvent être identifiées et décrites : pour certains il s'agirait d'une « variété spécialisée » de la langue (Van der Yeught, 2016b et c, 2019), tandis que d'autres préfèrent parler de discours spécialisés ou des genres spécialisés, faisant référence à des usages de la langue dans un contexte professionnel donné ou au sein d'une communauté de discours (Spillner, 1982 ; Swales, 1990 ; Lerat, 1995 ; Moirand *et al.*, 1995 ; Gotti, 2003 ; Moirand & Tréguer-Felten, 2007) ;
- un champ disciplinaire s'intéressant à la fois aux descriptions des particularités linguistiques, discursives et culturelles des domaines spécialisés et à l'enseignement-apprentissage de ces particularités (Petit, 2002, 2010 ; Van der Yeught, 2014, 2016b, 2019 ; Gollin-Kies *et al.*, 2015).

[88] Le titre de la revue *Recherches et pratiques en langue de spécialité* en est un exemple : son titre en anglais est *Researching and Teaching Languages for Specific Purposes*. (https://journals-openedition-org.docelec.u-bordeaux.fr/apliut/)

En ce qui concerne l'anglais, la recherche anglo-saxonne préfère le terme *English for specific purposes* (désormais ESP). Cette appellation, comme le soulignent Mourlhon-Dallies (2008) et Van der Yeught (2016b), mettrait l'accent sur la spécificité des objectifs selon les besoins des publics et renverrait plutôt à la première des trois acceptions présentées ci-dessus. Nous verrons en effet que les définitions les plus citées de l'ESP soulignent toutes un lien à des situations d'enseignement-apprentissage et insistent sur l'importance de l'analyse des besoins des apprenants (Hutchinson & Waters, 1987 ; Strevens, 1988 ; Dudley-Evans & St. John, 1998 ; Paltridge & Starfield, 2013 ; Anthony, 2018). Ces approches anglo-saxonnes seront l'objet de notre première section.

Dans une deuxième section, nous verrons comment des chercheurs appartenant à « l'école française » de la recherche en anglais de spécialité (Van der Yeught, 2016b, 2019) cherchent à se démarquer de l'ESP, en revendiquant une démarche centrée sur la description des « variétés spécialisées de l'anglais » (Van der Yeught, 2014, 2016a,b,c, 2019 ; Chaplier, 2016) et sur l'étude des domaines spécialisés (Wozniak, 2012 ; Van der Yeught, 2016c ; Resche, 2009, 2016). L'acronyme ASP (anglais de spécialité) n'est donc pas, à leurs yeux, l'équivalent de l'ESP.

Les choses se compliquent davantage lorsque nous considérons les recherches relevant du champ de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (désormais FLE). Comme le montrent Lehman (1995) et Mourlhon-Dallies (2008), le FOS (français sur objectifs spécifiques) recouvre également une multiplicité d'approches et de conceptions de la « spécificité ». Au moins six appellations correspondant à des démarches distinctes se sont succédé depuis les années 60 (Mourlhon-Dallies, 2008, pp.10-12). Notre troisième section sera consacrée au traitement de la question des LSP par les didacticiens du FLE.

L'espagnol et l'allemand, pour ne mentionner que deux autres langues enseignées dans le secteur LANSAD, ont également leurs propres appellations et leurs propres façons de structurer ces champs de recherche[89]. Par exemple, Tano (2021a et b) distingue pour l'espagnol les termes *español para fines específicos* (utilisé par la communauté internationale et calqué sur l'appellation anglaise) et *español de especialidad* (utilisé par les hispanistes français faisant partie du Groupe d'étude et de recherche en espagnol de spécialité[90]). En allemand, plusieurs

[89] Voir à ce sujet Calvi *et al.* (2009) et Tano (2021a et b) pour l'espagnol et Fluck (1996) et Humbley (2007) pour l'allemand.

[90] https://www.geres-sup.com

dénominations existent également[91], parmi lesquelles *Fachsprache* est la plus répandue[92] (Fluck, 1996).

Pour tenter de contourner cette confusion terminologique, nous avons fait le choix dans ce travail d'utiliser l'acronyme LSP comme terme parapluie englobant les différentes approches. Cet acronyme présente l'avantage de renvoyer à la fois à *language for specific purposes* et à langue de spécialité, représentant deux conceptions :

> une conception 'linguistique' des langues de spécialité (qui auraient des caractéristiques lexicales et syntaxiques) et une conception didactique des langues de spécialité (définies comme des éventails de genres discursifs écrits et oraux à faire maîtriser par des publics ancrés dans des domaines d'activité précis) (Mourlhon-Dallies, 2008, p.38).

2.1. Le champ de l'ESP

L'ESP peut être défini à la fois comme un champ de recherche et comme une approche d'enseignement-apprentissage, les deux étant intimement liés (Johns, 2013)[93]. Comme l'affirment également Dudley-Evans et St. John (1998), la discipline se caractérise par une constante interaction entre la recherche linguistique, dont l'objectif est de décrire et d'analyser les discours utilisés dans des contextes spécifiques et la pratique pédagogique, dont l'objectif est de proposer des formations en langues adaptées aux besoins des publics qui cherchent à apprendre la langue afin de communiquer dans ces contextes spécifiques.

> In ESP [learners'] needs are defined by a learning or occupational situation in which English plays a key role. Specific needs can be identified by examining that situation and the texts (written and spoken) in detail (Dudley-Evans, 2001, p.131).

Dans cette section, nous nous intéresserons dans un premier temps aux origines et à l'histoire de la discipline et mettrons en évidence les concepts et les démarches qui ont été

[91] Fluck (1996, p.11) cite les termes *Arbeitssprache, Berufssprache, Gruppensprache, Handwerkersprache, Sekundärsprache, Sondersprache, Standessprache* et *Teilsprache.*

[92] L'objectif de ce chapitre n'est pas de répertorier toutes les dénominations et leurs spécificités, mais de montrer la complexité du domaine et de mettre en avant ses caractéristiques principales. Dans la mesure où les premiers enseignants-chercheurs s'intéressant aux publics LANSAD se sont inspirés à la fois des approches ESP et FOS (Mémet, 2005), il conviendra dans ce chapitre de se concentrer principalement sur ces deux courants, ainsi que sur les spécificités de l'ASP tel qu'il est conçu par les anglicistes français, notamment dans le cadre du GERAS.

[93] Dans un article retraçant l'évolution de la recherche en ESP, Johns (2013) évoque la difficulté de sa mission, l'attribuant à deux facteurs. Le premier a trait à la double finalité de la discipline : l'intérêt des chercheurs porte aussi bien sur des caractérisations linguistiques et rhétoriques des textes spécialisés, que sur leurs applications dans la classe de langue. Les deux volets sont souvent inséparables. Le deuxième facteur qu'elle évoque est le caractère international de la discipline, rendant compliqué la recension des travaux venant des quatre coins du monde. En outre, la discipline s'est développée de manière différente et à un rythme différent dans les diverses zones géographiques.

développés pendant les différentes périodes de son évolution. Notre deuxième sous-section sera consacrée à la vision de l'ESP en tant qu'approche de l'enseignement-apprentissage de l'anglais. Dans une dernière sous-section, nous nous interrogerons sur la notion de « spécificité » et les débats qui en découlent.

2.1.1. Origines et évolution de la discipline

Dans cette sous-section nous nous inspirons principalement des travaux de Dudley-Evans et St. John (1998) et de Johns (2013) pour retracer les principales évolutions de la recherche et de l'enseignement en ESP.

Origines

Comme l'indiquent Dudley-Evans & St. John (1998), l'ESP en tant que discipline est né dans les années 1950-1960[94] du fait du développement de l'anglais en tant que langue internationale.

> The original flowering of the ESP movement resulted from general developments in the world economy in the 1950s and 1960s : the growth of science and technology, the increased use of English as the international language of science, technology and business, the increased economic power of certain oil-rich countries and the increased numbers of international students studying in the UK, USA and Australia. (Dudley-Evans & St. John 1998, p.19)

Ceci a créé une nouvelle donne pour l'apprentissage de l'anglais et des langues étrangères en général et a créé de nouveaux publics et de nouveaux besoins. Pour ces publics, il ne s'agit plus (seulement) d'étudier l'anglais pour « le plaisir ou le prestige », mais pour travailler, étudier, échanger dans un contexte international.

> The effect was to create a whole new mass of people wanting to learn English, not for the pleasure or prestige of knowing the language, but because English was the key to the international currencies of technology and commerce. Previously the reasons for learning English (or any other language) had not been well defined. A knowledge of a foreign language had been generally regarded as a sign of a well-rounded education, but few had really questioned why it was necessary. Learning a language was, so to speak, its own justification. (Hutchinson & Waters, 1987, p.8)

[94] Gollin-Kies *et al.* (2015, pp.11-12) expliquent pourtant que les origines des langues de spécialité remontent à l'Antiquité grecque et romaine. Dudley-Evans & St. John (1998, p.19) citent également les travaux de Howatt (1984), qui ont montré que des besoins en anglais commercial sont apparus au 16ème siècle avec l'arrivée des réfugiés protestants en Angleterre. Toutefois, ce n'est qu'à partir de la deuxième moitié du vingtième siècle que l'ESP se développe de façon massive partout dans le monde, et c'est pour cette raison que les auteurs placent la « naissance » de ce courant à cette époque-là. Swales (1988, cité dans Dudley-Evans & St. John 1998, p.20) a, quant à lui, identifié un article de Barber (1962) intitulé « Some measurable characteristics of modern scientific prose » comme marquant le début de la discipline.

Pour répondre à ces nouveaux besoins, de nouvelles recherches se développent sur « les éléments linguistiques, les compétences et les genres discursifs » (Paltridge & Starfield, 2013, p.2) utiles pour communiquer dans ces contextes académiques ou professionnels, ainsi que sur l'enseignement-apprentissage de ces objets.

D'une focalisation sur le lexique et la grammaire à une focalisation sur le discours (1962-1981)

Johns (2013) distingue trois grandes périodes dans l'histoire de la recherche en ESP. La première période va de 1962-1981 et se caractérise par un intérêt pour « l'analyse des registres », dont l'objectif était d'identifier les éléments lexicaux et grammaticaux statistiquement les plus fréquents dans des textes relevant de différentes disciplines, souvent dans une perspective comparatiste.

Un exemple de cette approche serait le manuel d'anglais scientifique d'Ewer et Latorre (1969), dans lequel les formes telles que le présent simple, la voix passive et les noms composés figuraient comme objectifs d'apprentissage, car régulièrement utilisées dans les articles scientifiques (Hutchinson & Waters, 1987).

Cette approche a fait l'objet de plusieurs critiques, insistant notamment sur l'insuffisance d'une méthode basée que sur des aspects grammaticaux et lexicaux :

> There were also theoretical objections: these were that the concentration on a restricted range of grammar and vocabulary was an insufficient basis for a textbook on English for Science and Technology and that this concentration on form needed to be replaced by a concentration on language use and communication. (Dudley-Evans & St. John 1998, p.22)

À partir des années 70, les recherches se tournent alors vers l'analyse de discours, visant non seulement à décrire les textes grâce à des procédés statistiques, mais cherchant à « établir des correspondances entre les objectifs du texte [et son contexte de production] et les procédés linguistiques et rhétoriques employés » (*ibid.*).

Apparition de nouvelles priorités et ouverture de la discipline (1981-1990)

L'article « Aspects of Article Introductions » de Swales (1981) marque le début de la deuxième période en introduisant le concept de « genre », qui deviendra central dans le domaine.

L'analyse des genres discursifs

Dudley-Evans et St. John définissent les genres comme « des textes-type qui se sont développés pour répondre à un besoin social ou professionnel »[95] (1998, p.xv). Ces genres ont

[95] Notre proposition de traduction pour « text-type that has developed in response to a social or professional need ».

souvent « une structure prévisible » (*ibid.*). Quelques exemples de genres spécialisés sont l'article de recherche, le résumé d'article de recherche (ou *abstract*), l'éditorial d'un journal, le manuel d'utilisation d'un produit électronique, la lettre commerciale, la lettre médicale, etc. L'analyse des genres concerne « l'étude des régularités structurelles et linguistiques de genres ou textes-type particuliers et des rôles qu'ils jouent au sein d'une communauté de discours »[96] (*ibid.*). Il s'agit également de maîtriser « les conventions et les attentes » de ces communautés (Dudley-Evans, 2001).

L'analyse des besoins

Un autre concept clé qui gagne du terrain pendant cette période est l'analyse des besoins. Les chercheurs commencent à s'intéresser aux situations d'enseignement-apprentissage et aux besoins spécifiques des différents publics.

Il existe une panoplie de démarches destinées à permettre à l'enseignant de cibler les connaissances et les compétences sur lesquelles il conviendra de fonder ses cours (West, 1994 ; Flowerdew, 2013 ; Brown, 2016 ; Basturkmen, 2018). L'une des démarches principales consiste à analyser les communications (orales ou écrites) qui relèvent de la « situation cible » dans laquelle les apprenants seront amenés à utiliser la langue qu'ils étudient[97]. D'autres démarches s'intéressent plutôt à la « situation présente » des apprenants, visant à identifier leurs acquis et leurs lacunes. Les différents types de besoins sont évoqués dans la citation suivante.

> What you are trying to do in a needs analysis is establish the diagnostic, discrepancy, democratic, and analytic views on needs[98] from as many of the different stakeholders as possible. Some of these needs will be objective (e.g. necessities determined from observations of target writing) and others subjective (e.g. wants determined from a survey of learners in the first class). Some needs will be related to the target situation (e.g. lacks determined from an analysis of customer complaints about hotel receptionists) and others related to the learners' current situation (e.g. lacks determined from a pre-workshop English proficiency test). Other needs will be related to learning processes and the products of learning (e.g. vocabulary learning techniques in order to master the English names of menu items at a restaurant). Finally,

[96] Notre proposition de traduction pour « the study of the structural and linguistic regularities of particular genres or text-types and the role they within a discourse community ».

[97] Munby (1979) est à l'origine de la *target situation analysis*, qui consiste à répertorier les activités ou situations de communication caractéristiques d'un contexte cible et détermine ensuite quelles sont les formes que l'apprenant pourrait utiliser dans chacune des situations identifiées.

[98] Anthony fait référence ici aux quatre conceptions des besoins mises en avant par Brown (2016). Sous l'angle diagnostique, les besoins sont définis à partir des situations académiques ou professionnelles cibles. Il s'agit d'identifier les éléments linguistiques, les genres et les compétences nécessaires pour communiquer dans un contexte spécialisé. Une deuxième vision de l'analyse des besoins consiste à comparer les compétences déjà acquises des apprenants aux compétences cibles pour identifier les décalages (*discrepancies*). Par vision démocratique, Brown (2016) entend la prise en compte des attentes des différents acteurs impliqués (apprenants, enseignants, institution, spécialistes disciplinaires, etc.) par rapport à la formation à construire. La vision analytique renvoie à des besoins liés aux processus d'apprentissage et puise dans les recherches en acquisition et en didactique des langues (Brown 2016, cité dans Anthony, 2018, pp.65-67).

> some needs will be related to the ways or means of learning (e.g. the class size, number of hours of study, and so on). (Anthony, 2018, p.67)

L'analyse des besoins est considérée comme l'un des piliers de l'approche ESP (Paltridge & Starfield, 2013 ; Basturkmen, 2018 ; Anthony, 2018). Cependant, à l'instar de Brumfit (1984), nous pouvons nous demander dans quelle mesure ceci constitue une caractéristique distinctive, car d'autres approches d'enseignement-apprentissage des langues (les approches communicatives et actionnelles notamment) visent également à répondre aux besoins des apprenants en se focalisant sur les situations cibles d'utilisation de la langue, même si celles-ci ne relèvent pas de contextes spécialisés. Anthony (2018) insiste sur la nature « non-linguistique » des besoins en ESP (p.16), donnant l'exemple d'un apprenant qui étudie le temps verbal du passé afin de pouvoir rédiger un essai et non pas dans le but de maîtriser des éléments grammaticaux. Il nous semble pourtant que l'approche actionnelle, qui donne à l'apprenant un statut d'acteur social ayant à accomplir des tâches à l'aide de ses compétences en langue (Conseil de l'Europe, 2001, p.15), cible également des objectifs qui ne sont pas formulés en termes grammaticaux ou lexicaux[99]. La nature spécialisée du (futur) contexte d'utilisation de la langue est donc, pour nous, ce qui distinguerait l'ESP des approches dites « générales ».

Ouverture à de nouveaux domaines

Johns (2013, p.9) évoque également une ouverture de la discipline dans les années 80, alors qu'auparavant elle se concentrait presque exclusivement sur l'anglais scientifique et technique. Par exemple, la ligne éditoriale de la revue *English for Specific Purposes* évolue sous son égide et celle de Swales pour encourager des recherches relevant d'autres contextes et d'autres disciplines (Swales & Johns, 1987).

L'époque moderne (1990-)

Analyse des genres et analyse de corpus

Les chercheurs de « l'époque moderne » (Johns, 2013) continuent à se focaliser sur l'analyse des genres, s'inspirant des travaux de Swales (1981, 1990).

> ESP genre studies are based largely on Swales' (1981, 1990) work on the discourse structure and linguistic features of scientific reports. These studies have had a strong influence on the teaching of English for specific purposes and especially the teaching of academic writing to ESL graduate students. Swales (1990) proposes a definition of genre which has been extremely influential in ESP genre studies. He describes genre as a class of communicative events with some shared set of communicative purposes. The communicative purpose of a genre is recognized by the people who use it who,

[99] Pour Anthony (2018), une différence entre l'ESP et l'anglais sur objectifs généraux réside dans la définition des objectifs. Il soutient que les objectifs en anglais « général » sont « formulés en termes de grammaire et vocabulaire » (p.79).

> in turn, establish the constraints on what is generally acceptable in terms of how the text should be written or spoken, what issues it will address, and how it can do this. (Paltridge, 2013, p.347)

De nombreuses analyses s'appuient aujourd'hui sur la linguistique de corpus, centrée sur l'analyse empirique de larges échantillons de textes authentiques. Pour Teubert, un corpus est

> une collection, réglée par des principes, de données du langage empirique, de textes (ou de fragments de textes), qui sont des échantillons d'un discours donné, dotés en conséquence d'une valeur représentative. (2009, §1)

De nombreux corpus[100], portant notamment sur les usages de l'anglais dans des contextes académiques, ont permis aux chercheurs de décrire en détail des genres tels que l'article de recherche, le cours magistral, la soutenance de thèse et les présentations de recherche (Paltridge, 2013). Grâce à des logiciels tels que *AntConc*[101], les chercheurs, les enseignants et même les apprenants peuvent constituer leurs propres corpus à explorer.

Conséquences sur l'enseignement-apprentissage

Les évolutions décrites par Johns (2013) concernent les focalisations successives des recherches dans le domaine. Comme nous l'avons évoqué plus haut, ces recherches avaient pour objectif d'informer la conception des cours et des formations en ESP.

Les recherches se focalisant sur les usages spécifiques au sein d'une discipline particulière ou relevant d'un métier particulier permettent de cibler de manière empirique les genres et les compétences qui seraient les plus utiles pour les apprenants, qui sont considérés comme des membres potentiels de ces communautés.

> ESP is concerned with preparing students to enter target discourse communities (academic, professional, and workplace) with distinct and evolving communicative practices. Our ESP students can be seen as would-be participants in discourse communities. To participate, they need to become skilled performers. Genres and discourse generally are taken-for-granted forms of conduct by which the target academic, professional, and workplace communities are constituted. ESP learners, in order to participate in the societies they aspire to, need to know the rules of the game and thus the task of ESP can be seen as researching and teaching these rules. (Basturkmen, 2006, p.11)

Dans les sous-sections suivantes, nous nous concentrerons sur le volet « enseignement-apprentissage » de la discipline.

[100] Paltridge (2013, p.351) mentionne les corpus suivants : *British Academic Spoken English* (BASE Plus), *British Academic Written English* (BAWE Plus), *English as a Lingua Franca in Academic Settings* (ELFA Corpus), et le *Michigan Corpus of Academis Spoken English* (MICASE).

[101] https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/

2.1.2. L'ESP comme approche de l'enseignement-apprentissage

Centralité des besoins dans les définitions

Comme indiqué dans l'introduction de ce chapitre, le domaine de l'ESP privilégie une conception de la LSP comme approche de l'enseignement-apprentissage des langues. L'une des définitions les plus citées de l'ESP est celle de Hutchinson & Waters (1987), qui met les besoins des apprenants au centre de l'approche et s'oppose à une conception de l'ESP en tant que variété linguistique ou en tant que méthodologie.

> ESP should be seen as an approach not as a product. ESP is not a particular kind of language or methodology, nor does it consist of a particular type of teaching material. Understood properly, it is an approach to language learning, which is based on learner need. The foundation of all ESP is the simple question: Why does this learner need to learn a foreign language? (Hutchinson & Waters 1987, p.19)

La centralité des besoins est mise en avant également dans les définitions de Strevens (1988) et de Dudley-Evans et St. John (1998) que nous citons ci-dessous. Elles répertorient ce qui, pour les auteurs, constitue les caractéristiques invariables et variables des approches relevant de l'ESP. Bien qu'elles aient la même structure, elles présentent certaines différences que nous commenterons dans les paragraphes suivants.

La définition de Strevens (1988) situe l'ESP en tant que catégorie de *l'English Language Teaching* (désormais ELT) et met l'accent sur l'importance des besoins des apprenants, ainsi que sur l'étude des éléments linguistiques et discursifs utilisés dans des contextes spécifiques (liés à des « disciplines, professions, activités »). Notons également que Strevens oppose l'ESP à l'enseignement de l'anglais dit « général » (sans objectif spécifique lié à un contexte d'utilisation particulier), point de vue qui sera contesté notamment par Widdowson (1998), pour qui la langue « générale » ou « sur objectifs généraux » n'existe pas, car « toute utilisation de la langue obéit à des objectifs spécifiques »[102].

> The absolute characteristics are that ESP consists of English Language Teaching which is:
> - designed to meet the specific needs of the learner;
> - related in content (that is in themes and topics) to particular disciplines, occupations and activities;
> - centred on language appropriate to those activities in syntax, lexis, discourse, semantics and so on, and analysis of the discourse;
> - in contrast with 'General English'.

[102] Notre traduction d'un extrait de la citation suivante : « All uses of English, as of any other language, are specific. All uses of the language serve particular purposes. Whenever I indulge in utterance, I fashion de form of my message according to communicative requirements » (Widdowson, 1998, p.3).

> The variable characteristics are that ESP
> - may be restricted as to the learning skills to be learned (for example, reading only);
> - may not be taught according to any pre-ordained methodology.
>
> (Strevens, 1988, cité dans Dudley-Evans & St. John 1998, p.3)

Dans leur définition, Dudley-Evans et St. John (1998) relèguent la deuxième caractéristique invariable de Strevens (le lien à des disciplines, professions ou activités particulières) au statut de caractéristique variable, même si l'étude des formes linguistiques adaptées aux activités cibles des apprenants reste en haut des priorités. Ils soutiennent que l'ESP peut également se fonder sur une « base commune d'éléments linguistiques et de compétences »[103] qui seraient « transversales à toutes les disciplines académiques ou aux activités relevant du monde des affaires »[104] (*ibid.*).

> I. Absolute characteristics:
> - ESP is designed to meet specific needs of the learner;
> - ESP makes use of the underlying methodology and activities of the disciplines it serves;
> - ESP is centred on the language (grammar, lexis, register), skills, discourse and genres appropriate to these activities.
>
> II. Variable characteristics:
> - ESP may be related to or designed for specific disciplines;
> - ESP may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of general English;
> - ESP is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation. It could, however, be used for learners at secondary school level;
> - ESP is generally designed for intermediate or advanced students. Most ESP courses assume basic knowledge of the language system, but it can be used with beginners.
>
> (Dudley-Evans & St. John 1998, pp. 4-5)

Contrastant avec la vision de Hutchinson et Waters (1987), Dudley-Evans et St. John avancent que l'ESP peut reposer sur une ou des méthodologies différentes de celles de l'enseignement de l'anglais général. En effet, ils expliquent que plus le cours est spécialisé, plus la nature de la relation entre l'enseignant et les apprenants change et, par conséquent, la méthodologie et le rôle de l'enseignant changent aussi.

[103] Cette croyance est à la base des approches dites « à objectifs larges » (*wide-angled*), dont il sera question dans la section 2.1.3.

[104] Notre traduction de « 'common core' of language and skills that belong to all academic disciplines or cut across the whole activity of business ».

> In more general ESP classes, the interaction may be similar to that in a General Purpose English class; in the more specific ESP classes, however, the teacher sometimes becomes more like a language consultant, enjoying equal status with the learners who have their own expertise in the subject matter. (*ibid.*)

Cette idée sera centrale à nos questionnements sur l'identité professionnelle des enseignants en contexte LANSAD. Comment les enseignants envisagent-ils leur rapport aux disciplines des étudiants ? Comment les contenus disciplinaires sont-ils intégrés dans les cours de langue ? Peut-on observer, par exemple, des moments dans lesquels l'enseignant assume un rôle de non-expert par rapport aux savoirs disciplinaires des apprenants ? Peut-on parler, comme le font Dudley-Evans et St. John, de statuts égalitaires ? Dans le chapitre 5, nous reviendrons sur ces questions autour des particularités des rôles et des savoirs des enseignants de LSP.

Pour les auteurs, l'idée d'une méthodologie spécifique à l'ESP concerne non seulement cette dynamique différente entre l'enseignant et les apprenants « experts » (voir section 5.3), mais aussi la prise en compte des méthodologies et des activités appartenant aux disciplines des apprenants[105]. (p.4). Ils préconisent également le travail d'équipe entre enseignants de langue et enseignants disciplinaires. Anthony (2018) décrit l'ESP comme une « approche multidisciplinaire », en dialogue constant avec les disciplines cibles, à travers des collaborations avec des spécialistes ainsi que des recherches « sur la langue et la communication au sein d'un domaine spécifique[106] » (p.16).

Des définitions de l'ESP dans des ouvrages plus récents (Paltridge & Starfield, 2013 ; Gollin-Kies *et al.*, 2015 ; Anthony, 2018) mettent également l'accent sur l'analyse des besoins et sur l'identification et description des « éléments linguistiques, genres [discursifs] et compétences (Anthony, 2018) nécessaires[107] » (Anthony, 2018, p.10) pour communiquer dans un domaine particulier ou pour mener à bien des activités spécifiques (Paltridge & Starfield, 2013).

Catégories d'ESP

Le domaine comporte deux branches principales qui se déclinent à leur tour en plusieurs sous-branches. Il s'agit d'un côté de l'*English for Occupational Purposes* (EOP), destiné aux apprenants qui utilisent ou utiliseront la langue dans des contextes professionnels et, de l'autre, de l'*English for Academic Purposes* (EAP), destiné aux utilisateurs de la langue dans des

[105] Anthony (2018) mentionne par exemple l'utilisation d'études de cas dans les cours d'anglais des affaires, car il s'agit d'un support fréquemment utilisé dans les cours de management, commerce, finance, etc.
[106] Notre traduction pour « publications about language and communication within a specific field ».
[107] Notre traduction pour « necessary language, genre, and skills ».

contextes universitaires et académiques. La distinction entre les deux n'est pourtant pas toujours très claire, comme le remarque Anthony (2018), pour qui ces catégories ne sont que des abstractions visant à mettre de l'ordre dans un domaine complexe. Il préfère dire qu'il « n'existe pas d'EAP ou d'EOP, mais un continuum de besoins ».

> What is important to remember is that all categories are abstractions; they are simplifications of reality that help us to explain and communicate complex ideas. In reality, there is no EAP or EOP. Instead, we have a continuum of needs that are weighted more strongly in one area or setting than another, or relate to one group more strongly than another. Similarly, we have language features that appear more prominent or frequently in one context than another, and genres and skills that are more important for one person or group than another. In practical terms, this blurring of boundaries means that most, if not all, presentations of ESP will be overly simplistic. (Anthony, 2018, chap.1)

Une autre façon de catégoriser les approches ESP consiste à les classer selon la spécificité de leurs publics et leurs objectifs (Basturkmen 2003, 2010). Par exemple, un cours d'anglais médical ouvert à tous les professionnels de santé serait moins spécialisé qu'un cours destiné uniquement à des sages-femmes ou à des ophtalmologues.

2.1.3. Objectifs larges et objectifs étroits : la question de la spécificité

Ainsi, il existe des approches « à objectifs larges » et les approches « à objectifs étroits »[108]. Les premières se focalisent sur des discours et compétences communs à toutes les professions au sein d'un champ disciplinaire. L'anglais des affaires, par exemple, peut porter sur les différentes formes de communication au sein d'une entreprise (courriels, réunions, négociations, memoranda, entretiens d'embauche, etc.) sans viser une profession ou une activité en particulier. Un cours « à objectifs étroits » pourrait, au contraire, se concentrer sur l'anglais de la comptabilité ou l'anglais de la bourse. Ces distinctions ont donné naissance aux acronymes EGAP (*English for General Academic Purposes*) et ESAP (*English for Specific Academic Purposes*), ainsi que EGBP (*English for General Business Purposes*) et ESBP (*English for Specific Business Purposes*).

La spécificité (des cours, des objectifs, des discours et textes étudiés) est souvent représenté sur un continuum (Dudley-Evans & St. John, 1998 ; Douglas, 2010 ; Basturkmen, 2010, Sarré, 2019[109]), allant des approches les plus générales aux plus spécialisées (qui sont celles qui analysent les usages spécifiques de la langue au sein d'une discipline ou d'une profession particulière).

[108] Notre traduction de wide-angled approach et narrow-angled approach.
[109] Voir section 1.2.4.

Dudley-Evans et St. John (1998, p.9) proposent le continuum ci-dessous (Figure 2.1) pour classer les différents types de cours possibles au sein du domaine de l'*ELT*. Nous pouvons voir qu'ils ne placent en Position 5 que des exemples de cours ciblant des objectifs restreints à un contexte particulier (un poste de travail/entreprise, un cours de soutien lié à un autre cours disciplinaire). Les positions 3 et 4 correspondraient à des approches à objectifs larges, ciblant des compétences transversales.

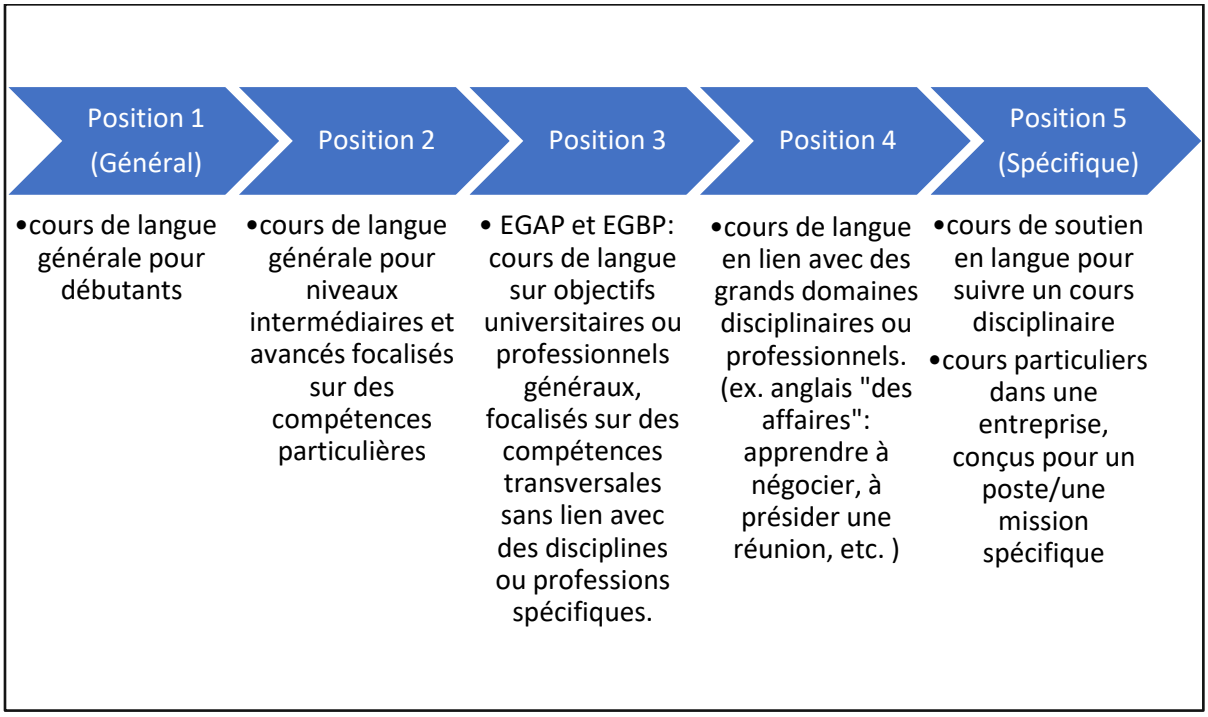


Figure 2.1 : Continuum de types de cours au sein de l'ELT (d'après Dudley-Evans & St. John, 1998, p.9)

Basturkmen (2010, pp.56-58) distingue, quant à elle, six niveaux de spécialisation et les place sur un continuum que nous reproduisons ci-dessous. Nous pouvons voir que, plus le public est spécifique et homogène (relevant de la même profession, voire de la même entreprise), plus les objectifs du cours peuvent être spécialisés/étroits.

Wide-angled
1a. Business English
1b. Business English Skills[110]
2a. English for Accountants
2b. English for Financial Accountants
3a. English for Financial Auditors
3b English for Financial Auditors at Xco[111].
Narrow-angled

[110] Ici, Basturkmen fait référence aux compétences langagières. Un cours d'expression écrite en anglais des affaires relèverait donc du niveau 1b.
[111] Nom fictif d'une entreprise.

La nécessité de spécialiser les cours est l'un des sujets les plus débattus dans la littérature du domaine (Hyland, 2002, 2004, 2011 ; Basturkmen, 2003, 2010 ; Huckin, 2003 ; Gollin-Kies *et al.*, 2015), avec d'un côté, ceux qui pensent que les cours devraient se focaliser sur des compétences transversales que les apprenants peuvent appliquer à leurs propres contextes et, de l'autre, ceux qui insistent sur les particularités propres à chaque public et à chaque contexte ou communauté cible.

Hyland (2002, 2004, 2011) défend une approche spécialisée, fondant ses arguments sur des analyses effectuées sur des textes relevant de plusieurs disciplines, qui montrent en effet des particularités selon les pratiques de chaque communauté disciplinaire.

> Disciplines have different views of knowledge, different research practices, different ways of seeing the world, and, as a result, investigating the practices of those disciplines will inevitably take us to greater specificity. (Hyland, 2002, p.389)
> Each community develops its own way of formulating and negotiating knowledge which is reflected in clear rhetorical preferences. (Paltridge & Starfield, 2013, p.8, se référant à Hyland, 2004)

Il montre à travers ses analyses qu'un même genre (article de recherche, rapport de laboratoire par exemple) peut prendre des formes différentes selon les disciplines[112](2002, pp.390-391).

Pour Basturkmen (2003, p.60), l'approche à objectifs larges peut être problématique, car elle ne se base pas sur une analyse des besoins. Ainsi, elle questionne la pertinence de ces approches pour les apprenants et l'appartenance de ces approches à l'ESP. Elle met également en question l'idée qu'il existerait une « base commune » entre plusieurs disciplines, même au sein d'un même grand domaine.

> Is there such an entity as 'Medical English' and, if so, might descriptions of it be simply too broad to be of much interest to any of our health care practitioners? Similarly, are there entities such as Business English and Academic English and, if so, are descriptions of them too general to interest people working in different branches of business and students from their various disciplines?
> […]
> Is there a set of 'generic' skills that is transferable across different roles in the health care sector or business? For EAP, a similar question can be asked. Is there a set of generic academic skills relevant to the needs of students in a range of disciplines? Some writers (e.g. Jordan, 1997) identify a set of generic academic skills (such as, writing summaries and taking notes in lectures) and consider these to be much the same across disciplines. A major premise for a wide-angled course design is the idea of the transferability of skills – the students will transfer the knowledge and skills they gain from the wide-angled course (such as, EGAP or English for Business Skills) to their own specific

[112] Ceci fera l'objet de l'un des cours que nous avons observés (voir chapitre 11).

> area (such as, their studies in psychology or law, or their work in management or marketing). But do students transfer these?
> […]
> Is language use in various 'related' business disciplines, such as management and marketing, or various health care fields such as medicine and nursing, similar? Hyland (2004, p. 151) critiques wide-angled options arguing that different disciplines can have their own ways of crafting arguments, reflecting different ideas about what is of value and how it can be communicated. (Bastukmen, 2010, pp.53-55)

Cependant, elle constate que ce sont ces approches qui prédominent, surtout pour des raisons économiques : il est plus simple et plus rentable pour les institutions de regrouper des apprenants venant de disciplines différentes au sein d'un même champ disciplinaire élargi (santé, affaires, droit, ingénierie) que de former des groupes correspondant à chaque sous-discipline ou profession représentée (infirmiers, sages-femmes, ophtalmologues, cardiologues, etc.) (Hyland, 2002, p.387 ; Basturkmen, 2003, p.50). La même remarque s'applique aux maisons d'édition lorsqu'elles conçoivent des manuels (Basturkmen, 2003., p.53). Ces approches se basent sur des « thématiques communes » telles que la rédaction commerciale, les présentations orales, le langage persuasif, l'expression des causes et effets, etc. (Hyland, 2002, p.389).

D'autres problèmes liés à l'approche spécialisée, notamment en ce qui concerne l'hétérogénéité des besoins des apprenants, sont soulevés par Gollin-Kies *et al.* (2015, pp.119-120) : souvent, ils n'ont pas seulement besoin de comprendre ou de produire des textes spécialisés, mais également de communiquer avec des personnes extérieures à leur discipline. De plus, les auteurs soutiennent qu'il existe « très peu de disciplines académiques qui présentent une unité culturellement et communicativement distincte » (p.119). Les approches trop étroites risquent de ne pas prendre en compte l'interdisciplinarité (*ibid.*).

Ces débats sur la spécialisation ou généralisation des contenus et des compétences concernent également l'identité professionnelle des enseignants. Selon le degré de spécificité du cours, les attentes quant à leurs rôles et connaissances peuvent changer. Nous reviendrons sur ces questions dans le chapitre 5.

Cela nous mène également à poser la question de la spécificité des enseignements dans le secteur LANSAD : quelles approches sont privilégiées par les enseignants ? À travers notre étude, nous avons cherché à apporter des éléments de réponse à cette question, en nous interrogeant sur la place de l'analyse des besoins dans les pratiques des enseignants, sur les objectifs ciblés et les supports utilisés et sur le rapport des enseignants aux disciplines des étudiants.

2.2. L'école française et l'ASP

Bien que les recherches en ESP aient largement influencé les anglicistes français investis dans le secteur LANSAD (Mémet, 2007 ; Petit, 2010), certains chercheurs (Petit, 2002, 2011 ; Wozniak, 2012 ; Chaplier & O'Connell, 2015 ; Van der Yeught, 2016b et c, 2019 ; Chaplier, 2019) soulignent des différences entre la perspective anglo-saxonne, que nous avons décrite dans la section précédente, et la perspective française.

Petit (2010, §2) distingue en effet « deux volets complémentaires » au sein du champ de l'anglais de spécialité en France (désormais ASP), « l'un centré sur l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines, l'autre sur les domaines spécialisés et le spécialisé en contexte anglophone ».

> Le premier volet relève en effet largement de la tradition internationale anglophone, qui se définit principalement en termes d'enseignement-apprentissage de la langue de(s) spécialité(s), et le rôle de l'analyse du discours y est donc avant tout de contribuer à la connaissance des usages de cette langue. Le second volet met clairement le spécialisé au centre de sa conception (Petit, 2010, §2).

Dans cette section, nous nous intéresserons à ce deuxième volet et à ce qui le distingue de l'approche ESP. Nous nous appuierons notamment sur les travaux de Van der Yeught (2014, 2016 a et b, 2019), visant à caractériser les spécificités de ce qu'il appelle « l'école française » de l'ASP. Quatre caractéristiques principales seront mises en évidence :

- la vision de l'ASP comme « variété spécialisée de l'anglais » ;
- la focalisation sur l'étude des domaines spécialisés ;
- son appartenance au domaine de l'anglistique[113] ;
- la remise en question de l'utilité de l'analyse des besoins.

2.2.1. L'ASP comme « variété spécialisée de l'anglais »

Tout d'abord, Van der Yeught insiste sur l'idée que l'ASP, en tant que discipline, s'intéresse à l'étude des « variétés spécialisées de l'anglais ». Cette idée a été reprise dans le document de cadrage rédigé par la Commission Formation de la SAES, dans lequel l'ASP est défini à la fois en tant qu' « objet d'étude scientifique » (SAES, 2011, p.2) et en tant que discipline.

[113] Terme désignant les études sur le monde anglophone dans les universités françaises. Traditionnellement composée de trois branches : linguistique, littérature, et civilisation (qui sont, par ailleurs, les trois disciplines sur lesquelles portent les concours de l'agrégation et du CAPES). L'étude de l'anglais de spécialité est considérée comme la quatrième branche de l'anglistique (Petit, 2002), mais, comme nous l'avons vu dans la section 1.5, elle ne fait pas partie des programmes des concours.

> Une variété spécialisée de l'anglais (souvent appellée « langue de spécialité » par commodité ») est l'expression d'un domaine spécialisé dans cette langue. En tant que discipline, l'ASP est la branche de l'anglistique qui étudie ces objets et qui développe la réflexion didactique propre à son enseignement et à son apprentissage. (SAES, 2011, p.3)

Pour Van der Yeught (2016b), la définition de l'ESP en tant qu'approche, basée sur les besoins des apprenants, est réductrice et néglige l'étude des relations entre la langue et les domaines spécialisés.

> Let us begin with the name of the domain, 'anglais de spécialité', or ASP as distinct from ESP. The very name of ASP suggests a somewhat different outlook. It implies that a specialized language stems from an underlying specialty or specialized domain. Now, specialized domains are very different from specific purposes. Purposes are fleeting realities that depend on learners. Conversely, domains such as law or medicine are stable institutional realities that have existed for a long time. In this perspective, research means studying the relationships between the language and the domains, rather than simply adapting to the specific needs of learners. (Van der Yeught 2016b, p.6)

Selon lui, dans la démarche anglo-saxonne, « ce sont les objectifs qui sont médicaux ou économiques et non la langue » (Van der Yeught 2014, p.22), tandis que « dans l'appellation française, cette intersection [entre une langue et un domaine spécialisé] se trouve clairement matérialisé par le 'de' dans anglais *de* la médecine, allemand *du* droit. Le 'de' exprime la relation durable établie entre les deux éléments et elle apporte sa robustesse à leur intersection. En revanche, le '*for'* (dans *for specific purposes*) ou le 'sur' de 'sur objectifs spécifiques' établissent des relations plus fragiles car plus occasionnelles » (ibid , p.24).

Dans l'ESP, la spécificité est conçue comme émanant soit des besoins du public, soit des usages de la langue par des communautés spécialisées et non pas comme une caractéristique de la langue en soi. Van der Yeught (2019, p.58) critique en effet ce caractère « circonstanciel »[114] des définitions de l'ESP et soutient que les LSP ne sont « pas que des usages spécifiques de la langue », mais « des phénomènes linguistiques observables, durables et descriptibles » (Van der Yeught, 2019, p.56).

Cette conceptualisation contraste avec la vision de Hyland (2002), pour qui l'objet de l'ESP est la communication (par définition liée à un contexte et à des locuteurs) et non pas la langue en soi (p.391). Elle contraste également avec les démonstrations de Lerat (1995), qui rejette l'idée des langues de spécialité comme des « sous-systèmes » (pp.11-12) et affirme que

[114] « On les caractérise par qui les emploie (les spécialistes), quand on les emploie (pendant la communication spécialisée), et pourquoi on les emploie (pour transmettre une information spécialisée) ». (Van der Yeught, 2019, p.58).

« comme il n'existe pas d'activités humaines entièrement cloisonnées, il ne saurait exister à proprement parler de 'langues de spécialités' » (p.19). Il propose d'employer à leur place le terme « langues spécialisées », qui seraient « [des usages] d'une langue naturelle pour rendre compte techniquement de connaissances spécialisées » (p.21).

2.2.2. Focalisation sur les domaines spécialisés

La deuxième caractéristique distinctive de la vision française de l'ASP est sa focalisation sur l'étude des domaines spécialisés.

> Les chercheurs français en anglais de spécialité s'accordent pratiquement tous aujourd'hui pour souligner que ce sont les domaines spécialisés (étudiés dans une perspective diachronique et/ou synchronique) et le spécialisé qui constituent désormais l'objet de recherche privilégié en anglais de spécialité. (Wozniak, 2012, §14)

Petit (2010) définit les domaines spécialisés comme

> tout secteur de la société constitué autour et en vue de l'exercice d'une activité principale, qui, par sa nature, sa finalité et ses modalités particulières ainsi que par les compétences qu'elle met en jeu chez ses acteurs, définit la place reconnaissable de ce secteur au sein de la société et d'un ensemble de ses autres secteurs et détermine sa composition et son organisation spécifiques. (§20)

Selon la définition de la SAES, l'ASP aurait comme objet d'étude « le lien entre la langue/discours et le domaine », visant une « connaissance ancrée des cultures spécifiques » (SAES, 2011, p.3). L'aspect culturel est également mis en avant dans la définition de Petit, selon laquelle cette discipline « traite de la langue, du discours et de la culture des communautés professionnelles et groupes sociaux spécialisés anglophones et de l'enseignement de cet objet » (2002, pp.2-3).

Cette focalisation sur les « communautés et groupes sociaux spécialisés anglophones » nous interpelle : fait-elle référence uniquement aux usages dans les pays officiellement anglophones ou aux usages dans les échanges internationaux dans lesquels l'anglais sert de *lingua franca* ? Alors que l'ESP semble intégrer une réflexion sur la dimension internationale de l'anglais en tant que langue de communication et de travail dans un grand nombre de domaines (Nickerson, 2005 ; Mauranen, 2012 ; Kankaanranta & Louhiala-Salminen, 2013 ; Flowerdew, 2015), il nous semble que l'ASP ne le fait pas[115], comme le suggère ce passage tiré

[115] Une recherche par mots-clés (*English as a lingua franca, ELF*, anglais comme langue internationale, anglais comme lingua franca) sur les sites des deux revues principales dédiées aux recherches sur l'ASP en France (la revue *Asp* et la revue *Recherches et pratiques pédagogiques en langue de spécialité*) confirme notre propos. Nous avons identifié deux articles dans *Asp* (Millot, 2015 et Rowley-Jolivet, 2017), et deux articles dans *RPPLSP* (Tréguer-Felten, 2009 et Hay, 2009) portant sur les liens entre l'ELF et l'anglais de spécialité.

du document de cadrage la SAES, dans lequel un des objectifs de la recherche en anglais de spécialité est expliqué ainsi :

> (…) il s'agit également pour les acteurs impliqués [dans la recherche en anglais de spécialité] d'affirmer la profondeur culturelle des langues et discours spécialisés que ne saurait recouvrir une langue dite 'internationale' sans spécificité culturelle ni langagière. (SAES 2011, p.1)

2.2.3. L'ASP comme branche de l'anglistique

De fait, L'ASP est considéré comme la quatrième « branche de l'anglistique », aux côtés de la linguistique, la littérature et la civilisation (Petit, 2002). Selon Wozniak (2012), les outils et compétences émanant de ces disciplines « conventionnelles » de l'anglistique, serviraient à étudier les domaines spécialisés et les variétés spécialisées de l'anglais qui en découlent.

> L'angliciste de spécialité est avant tout un angliciste, qui, grâce à sa formation initiale, est à même de mobiliser les outils de son champ disciplinaire : analyse « civilisationnelle », littéraire et linguistique, de même que certaines compétences en traductologie. Il paraît important de relever ici que la démarche de recherche de l'angliciste de spécialité s'apparente à celle du chercheur en anglistique « conventionnelle » ; elle s'inscrit bien dans le cadre paradigmatique des études du monde anglophone, le chercheur fait finalement appel à des concepts et des outils connus et établis de différentes disciplines et sous-disciplines connexes. Par définition, l'angliciste de spécialité, du fait de sa formation disciplinaire initiale, possède a priori une connaissance approfondie du contexte général dans lequel son terrain est inscrit : les États-Unis, le Royaume-Uni, etc. Il peut être un natif du pays ou bien y avoir séjourné pendant une longue période dans le cadre de ses études ; il a de ce fait construit des connaissances synchroniques relevant de la vie politique, économique et sociale du pays, en plus des savoirs purement linguistiques. En outre, ayant suivi une formation d'angliciste conventionnel, il a souvent acquis des savoirs diachroniques[116] se rapportant au cadre général de son terrain, incluant des éléments d'histoire, d'histoire des idées, de la société et de la langue, d'économie, de littérature... (Wozniak, 2012, §18)

Dans son « protocole de description des langues de spécialité », Van der Yeught (2016c) explicite la façon dont les autres disciplines peuvent servir l'ASP.

> L'ensemble linguistique comprend, entre autres, l'expression de la spécialité par le biais de moyens essentiellement liés au fonctionnement de la langue au niveau infra phrastique (en deçà de la phrase) tels que la prononciation, le lexique, la terminologie...
> L'ensemble discursif comprend l'expression de la spécialité au niveau supra phrastique (au-delà de la phrase) par le biais de moyens phraséologiques, stylistiques et rhétoriques ou de genres discursifs spécifiques comme, entre autres, la Fasp[117].

[116] Voir le numéro 74 (2018) de la revue *Asp* pour un panorama des recherches en anglais de spécialité se focalisant sur des aspects diachroniques.

[117] Un courant au sein de l'ASP s'intéresse à la « fiction à substrat professionnel » (désormais FASP), genre littéraire défini ainsi par Isani (2010) : « genre de fiction populaire contemporaine où l'imaginaire auctorial conçoit l'intrigue, les personnages et le dénouement de la fiction en fonction d'un environnement spécialisé ou

> L'ensemble culturel comprend l'expression de la spécialité dans la langue par le biais de la culture professionnelle et/ou disciplinaire, des représentations sociales, de l'histoire et de la civilisation telles qu'elles sont portées par la langue.
> Chacune de ces modalités fait l'objet d'une étude spécifique qui constitue une « approche » de la LSP considérée par cet accès particulier. Ces multiples approches reposent sur les disciplines pertinentes pour l'étude des phénomènes en question : la lexicologie, la terminologie, l'analyse de corpus, l'analyse du discours, la stylistique, l'étude des genres, la civilisation...(2016c, §44-48)

Ainsi, l'ASP cherche à caractériser ces éléments linguistiques, discursifs et culturels, indépendamment des situations d'enseignement-apprentissage dans lesquelles ils seront étudiés. L'application didactique de l'ASP, selon Van der Yeught (2016c, 2019), dépend de la construction préalable de « savoirs savants » (Chevallard, 1985) sur les domaines spécialisés et leurs langues et cultures.

2.2.4. Remise en question de l'utilité des analyses des besoins

En effet, Van der Yeught (2019) considère que les approches ESP ne sont pas fondées sur des « savoirs savants », stables et objectifs, mais sur des paramètres transitoires et contextualisés (les besoins des apprenants et les discours spécialisés) (p.89). La centralité de l'analyse des besoins préconisée par les approches ESP est remise en question par Van der Yeught pour deux raisons principales. Premièrement, selon l'auteur, cette approche rend la construction des savoirs savants (2014, p.26) virtuellement impossible, car chaque public, chaque apprenant aurait des besoins divers et « plus les objectifs sont détaillés, moins ils sont mutualisables et généralisables » (*ibid.*, p.22)[118]. Il critique l'aspect synchronique de l'approche anglo-saxonne, qui

> privilégie [les] besoins actuels et rarement [les] besoins futurs et [les] besoins passés des apprenants (…) En effet, fonder l'étude des langues de spécialité sur les objectifs et besoins de l'ici et du maintenant interdit la constitution d'objets linguistiques stables car ils sont toujours soumis aux contingences pédagogiques du moment (*ibid.*, pp.23-24).

Deuxièmement, il revient sur la question de la culture et stipule que, dans les domaines tels que le droit ou la comptabilité, où chaque pays aurait ses spécificités culturelles ou institutionnelles, les apprenants français ne seraient pas capables d'exprimer « des besoins

professionnel dont ils sont indissociables. Quelques exemples bien connus de ce genre sont la FASP juridique, la FASP criminalistique, la FASP journalistique, la FASP scientifique ou encore la FASP de l'art » (Isani, 2010, §2).

Les analyses peuvent porter sur les représentations d'une profession dans la littérature ou le cinéma (Van der Yeught, 2004 ; Isani, 2006, 2009 ; Hardy, 2011 ; Charpy, 2013), sur des caractérisations du genre littéraire (Petit, 1999, 2000), et sur ses applications didactiques (Petit, 1999 ; Isani, 2011 ; O'Connell, 2011).

Dans le domaine anglophone de l'ESP, la FASP ne suscite pas le même intérêt.

[118] Voir aussi Van der Yeught, 2019, pp.55-56.

pertinents » (*ibid.*). Ainsi, selon l'approche ASP, une certaine expertise « du spécialisé en contexte étranger » (*ibid.*) est attendue de l'enseignant.

2.2.5. ESP et ASP : divergences, convergences et complémentarité

Tableau récapitulatif des différences entre les deux approches

Le tableau 2.1 présente les principales différences entre l'ESP et l'ASP que nous avons évoquées dans cette section.

	ESP	**ASP**
Se définit (plutôt) comme un(e)	Approche d'enseignement-apprentissage N'est pas une variété spécialisée de la langue	Objet de langue à décrire Variété spécialisée de la langue
Est considérée comme une branche de	L'ELT	L'anglistique
La « spécificité » réside dans	Les besoins des apprenants Les objectifs visés Les usages de la langue dans des contextes spécialisés	La langue (variété spécialisée) en tant que produit d'un domaine spécialisé
Adopte une	Perspective synchronique	Perspective synchronique et diachronique
Se base sur	L'analyse des besoins des apprenants L'analyse des discours et des genres spécialisés	« L'étude de la langue, du discours et de la culture des communautés professionnelles et groupes sociaux spécialisés anglophones » (Petit, 2002)
Ses sous-catégories se définissent selon	Les contextes et objectifs d'apprentissage, par exemple : EOP vs. EAP EGAP vs. ESAP Les disciplines, par exemple : English for Medical Purposes English for Business Purposes English for Science and Technology	Les disciplines, par exemple: Anglais économique Anglais scientifique Anglais médical Anglais de la finance
Les enseignants	N'ont pas besoin de se spécialiser dans une discipline[119]	Ont besoin de « connaissances spécialisées », notamment en ce qui concerne les cultures des domaines spécialisés en contexte anglophone

Tableau 2.1 : Différences principales entre l'ESP et l'ASP

[119] Ce point de vue, mis en avant par Van der Yeught (2016b) dans sa comparaison entre les deux approches, ne fait pas pourtant l'unanimité parmi les chercheurs en ESP, comme nous le verrons dans le chap. 5.

Convergences

Nous tenons pourtant à préciser qu'il est réducteur de considérer que l'appellation ESP désigne uniquement une approche de l'enseignement-apprentissage de l'anglais, même si c'est l'acception la plus courante. Pour Gollin-Kies *et al.* (2015, p.17), le champ de l'ESP/LSP est interdisciplinaire et ne devrait pas être conçu comme « un simple sous-domaine de l'enseignement des langues[120] ».

Le champ de l'ESP englobe également des recherches s'intéressant à la description des phénomènes linguistiques et discursifs, indépendamment de leurs applications pour l'enseignement-apprentissage (Gollin-Kies *et al.*, 2015, p.14). En effet, comme le remarque Varantola (1986, cité dans Gollin-Kies *et al.*, 2015, p.14), l'appellation ESP peut aussi bien renvoyer à une « variété linguistique » qu'à une « variété pédagogique ».

Comme l'ASP, L'ESP se sert d'outils tels que l'analyse de discours et l'analyse de corpus pour identifier les éléments linguistiques et discursifs qui caractérisent des textes ou des communications spécialisés. Même si, comme l'avance Van der Yeught (2016b), les chercheurs en ESP préfèrent ne pas parler de « variétés spécialisées de la langue », il est généralement accepté que les discours et les genres varient d'un contexte à un autre (voir section 2.1.2).

D'autres recherches relevant de l'ESP s'intéressent également aux domaines et aux cultures spécialisées. Par exemple, la notion de « communauté de discours » (Swales, 1990), qui renvoie à l'idée qu'il existe parmi les membres des groupes professionnels des codes et des normes spécifiques qui régissent leur communication et leur fonctionnement social, est centrale dans les approches ESP.

Nous pouvons donc conclure que les deux approches partagent un certain nombre d'objectifs (description de la langue, du discours et de la culture des domaines spécialisés) et d'outils pour les atteindre (analyse de discours, analyse des genres, analyse de corpus, terminologie, études ethnographiques, etc.).

Complémentarité

Il convient également de préciser que la vision de Van der Yeught et des anglicistes de spécialité en France ne se place pas en contradiction avec la vision anglo-saxonne. Bien qu'ils développent des perspectives plus théoriques[121], qui peuvent sembler éloignées du contexte de la classe de langue, Van der Yeught (2016b) explique que les deux approches sont complémentaires :

[120] Notre traduction de « a mere sub-field of foreign language teaching ».
[121] Voir Van der Yeught (2019) pour une explication de sa théorie de l'intentionnalité.

> These theoretical propositions and ESP are complementary. We can compare ESP to a space rocket's very effective second stage which meets the needs of learners. What I am suggesting is a first stage to achieve theoretical takeoff, build knowledge on satisfactory scientific grounds and satisfy the needs of teachers. In my view, these two stages are indispensable to make the rocket successfully reach its objective. (2016b, p.8)

Il ne s'agit pas pour lui d'ignorer les besoins des apprenants, mais il soutient que la priorité de l'ASP devrait être la constitution de savoirs théoriques sur les langues de spécialité (2019, p.55). Ces nouveaux savoirs, sous forme de descriptions synchroniques et diachroniques des liens entre les langues de spécialité et leurs domaines, pourraient, selon l'auteur, constituer les bases de la formation des futurs enseignants du LANSAD (2014, p.26).

2.3. Les différents visages du FOS

En même temps que se développaient les recherches en ESP dans le champ anglophone, les recherches sur le FOS se frayaient un chemin au sein de la didactique du français langue étrangère. Mourlhon-Dallies (2008, p.10) situe dans les années 60 les débuts d'une « réflexion scientifique portant sur l'enseignement des langues à finalité pratique et professionnelle ». Depuis, plusieurs appellations se sont succédé, chacune ciblant des « priorités didactiques » différentes : français scientifique et technique, français langue de spécialité, français instrumental, français fonctionnel, français sur objectif(s) spécifique(s), français de spécialité, français à visée professionnelle, français langue professionnelle (*ibid.*, pp.10-11). Comme les appellations ESP ou LSP, l'acronyme FOS fonctionne comme un terme parapluie englobant toutes les évolutions du domaine (*ibid.*, p.51). Le survol historique proposé par Mourlhon-Dallies nous a semblé très utile pour comprendre les mutations de cette discipline, qui font écho à celles de l'ESP présentées dans la section 2.1.1.

2.3.1. Différentes appellations, différentes priorités

L'auteure distingue six « priorités didactiques » sous-tendant les différentes approches et appellations. Nous les décrirons dans les paragraphes qui suivent.

Priorité au lexique et aux structures syntaxiques : années 1963-1973

Selon l'auteure, pendant cette première période, allant des années 60 aux années 70, les enseignements se sont focalisés essentiellement sur « la maîtrise d'un lexique technique et de structures syntaxiques types » (Mourlhon-Dallies, 2008, p.13). Marqués par la méthodologie SGAV[122] et le *Français fondamental,* les chercheurs s'intéressant au français scientifique et technique ont œuvré à constituer des répertoires lexicaux regroupant les mots et les structures

[122] Structuro-globale audio-visuelle

les plus fréquentes dans les textes relevant de ces domaines. L'exemple le plus connu est le *Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique* (VGOS), édité par les chercheurs du CREDIF en 1971 (*ibid.*, p.16).

Comme nous l'avons vu dans la section 2.1.1, les recherches en ESP à cette même période privilégiaient également l'identification des éléments lexicaux et grammaticaux présents dans des textes spécialisés.

Priorité à la lecture de textes spécialisés : années 70

L'approche connue sous le nom de français instrumental, dominante dans les années 70, visait à développer les compétences de compréhension et de production écrite des apprenants, laissant de côté les compétences orales en raison de l'identification des besoins de certains publics à l'étranger, notamment en Amérique latine (*ibid.*, p.18). Lé spécificité de cette approche réside selon Challe (2002) dans l'utilisation des textes n'ayant subi aucune modification à des fins pédagogiques : il s'agissait de confronter les apprenants aux textes bruts et de « développer des techniques de lecture globale, privilégiant le sens sur le mot à mot » (Mourlhon-Dallies, 2008, p.19).

Priorité aux besoins de communication : 1975-

À partir de la deuxième moitié des années 70, l'on entre dans « l'ère du français fonctionnel » (*ibid.*, p.20), fortement influencée par les approches communicatives. Les priorités mises en avant pendant cette période ressemblent à celles de l'ESP : l'on s'intéresse aux besoins des apprenants et aux « emplois de la langue particuliers » (*ibid.*, p.23). Il s'agit, selon Vigner (1980), de « [prendre] en compte la variété des discours susceptibles d'être produits selon des situations de communication particulières à une catégorie de public donné » (Vigner, 1980, p.19). Ainsi, comme en ESP, l'analyse des besoins devient centrale. Cela a pour conséquence un glissement méthodologique, passant « d'un programme de cours 'au menu' (avec des leçons prévues pour tel niveau et tel public) à un enseignement 'à la carte' (articulant des unités didactiques à accommoder en fonction du public, de ses besoins, etc.) » (Mourlhon-Dallies, 2008, p.22, citant Galisson, 1980).

Dès les années 80, l'on retrouve également l'expression « français sur objectifs spécifiques » (ou FOS) pour désigner ces mêmes approches. Cette appellation, calquée sur l'anglais, présente plusieurs avantages selon Mourlhon-Dallies (2008, p.51).

> Cette nouvelle appellation permettait premièrement de relancer les opérations de français fonctionnel dont il a souvent été dit qu'elles s'essoufflaient à cette même période. Elle mettait également fin à l'ambigüité du « français fonctionnel », qui depuis la critique de L. Porcher (1976) ne pouvait plus s'entendre comme un type de langue, mais bien davantage comme une façon

> d'enseigner. […] Enfin, la notion d'«objectifs spécifiques » insistait sur le caractère finalisé de l'enseignement, focalisé uniquement sur ce dont chaque public a véritablement besoin.

Priorité aux domaines de spécialité : 1990-

Le quatrième type de priorité évoqué par Mourlhon-Dallies consiste à se focaliser sur de grands domaines de spécialité. Ainsi sont nés les programmes et méthodes ciblant le français des affaires et commercial, le français de l'hôtellerie et du tourisme, le français de la médecine, etc. (2008, p.27), regroupés par Mangiante et Parpette (2004) sous l'appellation « français de spécialité » (voir section 2.3.2). Ces domaines comprennent plusieurs sous-disciplines et métiers ou professions, ce qui implique que les approches appartenant à cette mouvance ne sont pas conçues « sur mesure » pour un public particulier, mais cherchent à toucher un public plus vaste. Selon Kahn, « le souci est de couvrir aussi largement que possible le domaine ou la discipline, d'identifier des textes de toute nature (écrits, oraux, en ligne…) qui y circulent et d'en extraire un échantillon représentatif (du point de vue du contenu et du point de vue de la forme) à des fins d'enseignement » (2000, p.168, cité dans Mourlhon-Dallies, 2008, p.28).

Cette démarche peut être rapprochée des approches à objectif large en ESP ciblant une « base commune » de compétences pour différents métiers au sein d'un même secteur d'activité (voir section 2.1.3). Il en va de même de la démarche suivante.

Priorité aux compétences de travail transversales : 2000-

Dans les années 2000 s'est développée une approche appelée « français de la communication professionnelle », qui se veut « transversale aux différents domaines » (Mourlhon-Dallies, 2008, p.41). Les objectifs larges visés par cette approche concernent « les aspects linguistiques et culturels de la vie professionnelle à travers des situations de communication liées au monde du travail », comme l'indique la présentation du manuel *Français.com* (Penfornis, 2002), considéré par Mourlhon-Dallies comme le « titre phare » de cette approche. L'appellation « français de la communication professionnelle » a été remplacée par le « français à visée professionnelle », renvoyant à des approches légèrement plus spécialisées (ancrées dans certains grands domaines, mais à vocation transversale) (pp.44-45).

Ces approches obéissent à une demande venant des universités en France et à l'international : les public ciblés sont majoritairement des étudiants étrangers ayant des projets de mobilité (études, stage, etc.) en France (p.46). Elles dominent le marché éditorial, mais coexistent avec des approches plus spécialisées.

Priorité aux « logiques d'exercice des professions » : 2006-

Mourlhon-Dallies (2008) est à l'origine de la démarche qu'elle appelle « français langue professionnelle » (désormais FLP), qui « se fixe comme objectif de préparer à l'exercice des professions en français » (p.81). Elle a la particularité de cibler des publics francophones aussi bien que des publics FLE et FLS. Sa focalisation porte sur les « logiques d'exercice des professions », qui peuvent comprendre « les raisonnements attendus à un poste de travail donné », « les modes de présentation de l'information propres au domaine » et les « postures professionnelles » (p.81). L'auteure rapproche sa notion de « logique professionnelle » de celle de « modèle professionnel », qui serait « un ensemble de représentations professionnelles qui forme un système organisé représentant ce que sont la profession et son activité » (Giroux, 2005, p.116).

L'enseignement du FLP s'organise autour de trois pôles :

> - un pôle centré sur les aspects langagiers et linguistiques, qui revisite la notion de discours professionnels, lesquels permettent de cadrer les exigences de formation en matière d'enseignement du français (langue étrangère, seconde ou maternelle) ;
> - un pôle « activité de travail », qui implique une réflexion sur les dispositifs, les rôles, les échanges, les responsabilités, les hiérarchies, dans une optique transversale aux différents domaines d'activité et aux différents postes occupés ;
> - un pôle « métier », qui demande d'entrer plus avant dans l'exercice des professions et d'être au contact des terrains et des acteurs des différents domaines (Mourlhon-Dallies, 2008, pp.81-82).

Il dépasse donc les préoccupations linguistiques et communicatives des autres approches et intègre des connaissances issues d'autres domaines, tels que « l'étude des dispositifs du travail et des situations du travail » (p.89).

2.3.2. FOS, FOS et français de spécialité

FOS au pluriel

Dans sa présentation du domaine du FOS, Mourlhon-Dallies (2008, p.48) souligne une autre source de confusion terminologique : FOS peut s'écrire au pluriel et au singulier et chaque écriture renvoie à une notion distincte. En effet, FOS écrit au pluriel (français sur objectifs spécifiques) est, comme nous l'avons déjà évoqué, l'étiquette englobante qui recouvre toutes les évolutions du domaine. Elle renvoie également à l'importation, dans le domaine du FLE, de l'approche ESP, très proche du « français fonctionnel » qui, comme l'affirme l'auteure, « se définirait davantage par son public, ses préoccupations que par une méthodologie didactique qui lui serait propre » (p.49).

FOS au singulier vs. français de spécialité

L'appellation FOS au singulier (français sur objectif spécifique) désigne, quant à elle, une démarche relevant de l'ingénierie de la formation, qui « travaille au cas par cas, ou en d'autres termes, métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis » (Mangiante et Parpette, 2004, p.17).

Il contraste avec ce que Mangiante et Parpette (2004) appellent « français de spécialité », décrit comme à une approche à objectifs larges, focalisée sur « une discipline ou une branche professionnelle, ouverte à un public, le plus large possible […] qui tente de rendre compte de la diversité du champ traité » (*ibid.*)[123].

Selon les auteurs, tandis que le FOS obéit à une « logique qui relève de la demande » (d'un public précis devant acquérir des compétences précises dans un délai généralement assez court), le français de spécialité obéit, à l'inverse, à une « logique qui relève de l'offre » (*ibid.*). Ainsi, des formations en « français des affaires », « français du tourisme », « français du droit », etc., proposées par des institutions (universités, Alliances françaises ou autres écoles de langue) sans connaître au préalable les spécificités de leur public (métier ou futur métier, besoins, niveau, motivations, etc.), peuvent être classées sous cette approche.

Comme la distinction entre les approches à objectifs larges et à objectifs étroits en ESP (voir section 2.1.3), cette distinction offre deux visions distinctes du rôle de l'enseignant. Selon la logique FOS, il s'agirait de mener une analyse des besoins pointue afin de cibler les situations cibles et compétences à travailler. Une compréhension du domaine spécialisé cible est souvent nécessaire (Mangiante et Parpette, 2004, suggèrent que l'enseignant-concepteur fasse un travail de terrain afin de recueillir le plus d'informations possible sur les échanges qui se déroulent entre les membres de ces domaines). Le français de spécialité est moins spécialisé et est souvent organisé autour de thématiques liées aux disciplines des apprenants.

Nous pensons que cette distinction peut être utile pour caractériser certaines approches mises en place dans le secteur LANSAD. Cette idée sera détaillée dans le chapitre 14, lorsque nous exposerons les résultats de notre questionnaire portant sur les pratiques des enseignants du secteur et sur leur manière d'envisager l'enseignement d'une LSP.

Synthèse et conclusions

Plusieurs questions se posent lorsqu'il s'agit de définir ce qu'est une langue de spécialité/langue sur objectifs spécifiques. En quoi une langue dite « de spécialité » se

[123] Voir aussi la description de cette démarche faite par Kahn (2000), citée dans sous-section consacrée à la « priorité aux domaines de spécialité ».

distinguerait-elle d'une langue dite « générale » ? Dans quoi réside la « spécificité » ? Dans la langue, les discours, les textes ? Ou bien dans les besoins des apprenants, les objectifs, les enseignements ?

Cette tâche de délimitation et de définition s'est avérée extrêmement compliquée, étant donné la multiplicité des dénominations, des conceptions et des structurations de cet objet/champ de recherche et d'enseignement, variant selon les époques, les zones géographiques et les écoles de pensée. C'est ce que nous avons voulu montrer dans ce chapitre, en nous focalisant tour à tour sur l'évolution des recherches sur les LSP dans les milieux anglophones et francophones.

Nous avons commencé par le domaine de l'ESP ou *English for Specific Purposes,* mettant en exergue ses liens avec les situations d'enseignement-apprentissage. En effet, l'ESP est souvent défini comme une approche d'enseignement qui se construit à partir d'une analyse des besoins des apprenants (Hutchinson & Waters, 1987 ; Strevens, 1988 ; Dudley-Evans & St. John, 1998 ; Basturkmen, 2010 ; Starfield & Paltridge, 2013 ; Anthony, 2018). Toutefois, deux perspectives s'opposent en ce qui concerne le degré de spécificité à viser dans les cours : les défenseurs de l'approche à objectifs étroits insistent sur la nécessité de prendre en compte la variété dans les usages de la langue d'une discipline à une autre, tandis que d'autres adhèrent à l'hypothèse d'une « base commune » de compétences que les apprenants peuvent s'approprier pour ensuite l'adapter à leur contexte spécifique. Comme nous l'avons vu dans la section 2.1.3, plusieurs auteurs (Dudley-Evans & St. John, 1998 ; Basturkmen, 2003 ; Douglas, 2010 ; Sarré, 2019) conceptualisent la « spécificité » des enseignements sur un continuum. Le contexte (niveau et besoins des apprenants, contraintes matérielles et temporelles, attentes institutionnelles, etc.) joue un rôle primordial dans la définition des objectifs et des contenus à privilégier dans un cours d'ESP.

Le domaine de l'ESP comprend également des recherches linguistiques visant à décrire les caractéristiques des genres discursifs (Hyland, 2002 ; Johns, 2013 ; Gollin-Kies *et al.*, 2015), pouvant ensuite être didactisés pour répondre aux besoins des apprenants souhaitant s'approprier les règles de communication au sein de leur communauté de discours. Il y a donc une complémentarité entre la recherche et l'enseignement.

Dans notre deuxième section, nous avons présenté le champ de l'ASP ou anglais de spécialité, tel qu'il est théorisé par des chercheurs anglicistes en France (Resche, 2009 ; Petit, 2010 ; Wozniak, 2012 ; Van der Yeught, 2016a, b, c, 2019 ; Chaplier, 2019). Contrairement à la perspective dominante dans les recherches anglophones, les chercheurs français considèrent qu'il existe des « variétés spécialisées de l'anglais », qui seraient « l'expression des domaines

spécialisés dans la langue » (SAES, 2011, p.3). Les recherches en ASP cherchent donc à caractériser ces « variétés spécialisées » et à mieux connaître le fonctionnement des domaines spécialisés dans la sphère anglophone. Elles empruntent, comme le soulignent Wozniak (2012) et Van der Yeught (2016c) les outils et méthodes des trois disciplines « traditionnelles » de l'anglistique : la littérature, la linguistique et la civilisation. Ainsi, tandis que l'approche ESP est conceptualisée comme une branche de l'enseignement de l'anglais (ayant donc au centre de ses préoccupations des aspects pédagogiques et didactiques), le champ de l'ASP cherche à construire des savoirs théoriques sur les textes, les caractéristiques linguistiques et les cultures spécialisées, indépendamment des contextes d'enseignement-apprentissage concernés.

Ensuite, nous nous sommes penchée sur le champ du FOS ou français sur objectifs spécifiques et ses différentes transformations et focalisations. Nous avons tracé l'évolution des « priorités didactiques » (Mourlhon-Dallies, 2018) mises en avant selon les approches : l'accent a d'abord été mis sur le lexique et les structures grammaticales, puis sur les besoins de communication des apprenants, pour se focaliser ensuite sur des compétences transversales de « communication professionnelle » et sur des « logiques professionnelles » (Mourlhon-Dallies, 2008). Comme en anglais, des approches à objectifs larges (« français à visée professionnelle », « français de spécialité ») coexistent avec des approches à objectifs étroits, s'appuyant sur l'analyse des tâches spécifiques à un métier ou poste de travail particulier.

Qu'en est-il dans le secteur LANSAD ? Quelles approches et quels types d'objectifs sont privilégiés ? Dans quelle mesure les enseignants s'appuient-ils sur des analyses des besoins et/ou sur des analyses de discours pour choisir les contenus de leurs cours ? Comment la « spécificité » est-elle présentée et intégrée dans la classe de langue ? Ce sont des questions auxquelles nous tâcherons de répondre à travers notre travail, notamment grâce aux réponses des enseignants participant à notre enquête par questionnaire.

Il faut pourtant souligner que la multiplicité des termes et des conceptualisations de ce qui constitue la spécificité d'une LSP et de son enseignement a représenté un obstacle non négligeable dans la mise en place et l'analyse de cette dernière. Par exemple, lorsque nous avons conçu la première version du questionnaire, nous avons voulu demander aux enseignants s'ils se considéraient enseignants de LSP, mais, lors de la phase de test, plusieurs collègues nous ont fait remarquer que ce terme pouvait être interprété différemment d'une personne à une autre, selon sa formation, sa familiarité avec les recherches anglophones ou francophones, ou son contexte institutionnel. Nous avons donc remplacé cette question par une autre portant sur le degré de spécialisation des cours, conceptualisé selon un continuum allant de « 1=aucun lien avec la discipline » à « 5= cours très spécialisés ». La question est suivie d'une question

ouverte, invitant les participants à décrire les activités qu'ils proposent dans les cours qu'ils ont qualifiés de « spécialisés ». Les réponses à ces deux questions montrent, en effet, que chaque enseignant a des représentations différentes de ce qu'est une LSP et que parfois cela ne correspond pas aux définitions proposées dans la recherche (voir chapitre 14).

Chapitre 3
Identité, identité professionnelle et identité enseignante

Who I am is how I teach. (Farrell, 2017)

Le présent chapitre sera consacré à l'exploration des notions d'identité, d'identité professionnelle et d'identité enseignante, empruntées à la psychologie, à la sociologie et aux sciences de l'éducation. Dans un premier temps, nous soulignerons la nature complexe et multidimensionnelle de la notion d'identité telle qu'elle a été conceptualisée par la psychologie et par la sociologie. Nous nous intéresserons dans notre deuxième section à l'identité professionnelle, celle qui se forme et qui se développe dans et par l'activité professionnelle (Blin, 1997, p. 182, cité dans Cohen-Scali, 2000, p. 82). Finalement, notre troisième partie sera consacrée aux recherches en sciences de l'éducation[124] et en didactique des langues qui se sont focalisées sur l'identité professionnelle des enseignants. En parcourant les différentes perspectives théoriques sur la notion d'identité enseignante et les multiples dimensions de cette dernière, nous délimiterons notre propre approche et proposerons à la fin du chapitre un modèle intégrant les différents axes de l'identité professionnelle enseignante que nous allons étudier dans ce travail.

3.1. Qu'est-ce que l'identité ?

Il s'agira dans cette première partie de définir ce que nous entendons par « identité ». Nous examinerons quelques définitions, approches théoriques et modèles qui nous aideront à mieux saisir la multidimensionnalité de cette notion qui semble en contenir une infinité d'autres. Il convient de rappeler que nous ne sommes ni psychologue, ni sociologue et nous ne prétendons pas fournir un compte rendu exhaustif des théories et des débats sur ce qui constitue l'identité d'une personne. Néanmoins, dans la mesure où nous nous intéresserons à un type particulier d'identité (l'identité professionnelle), au sein d'un groupe particulier d'individus (les enseignants du secteur LANSAD), il nous a paru important de structurer ce chapitre en abordant en premier lieu la notion d'identité dans son sens général, avant de nous concentrer sur les particularités de l'identité professionnelle et de l'identité professionnelle des enseignants.

[124] Nous incluons dans les sciences de l'éducation le champ disciplinaire de « teacher education » dans le monde anglophone.

3.1.1. Une notion paradoxale

Dès les premières pages de son ouvrage sur l'identité, Marc[125] (2005) met en relief la complexité de la notion d'identité en s'intéressant à la définition donnée au terme dans le dictionnaire *Le Robert,* qui présente, selon l'auteur « deux significations pratiquement opposées[126] ».

> D'une part, l'identité désigne le caractère de ce qui est unique et donc qui distingue chacun et le différencie irréductiblement des autres. D'autre part, elle signifie la similitude parfaite entre des objets distincts ; dans ce cas, l'identité est donc le fait d'être semblable à d'autres. L'identité se propose ainsi, au niveau même de sa définition, dans le paradoxe d'être à la fois ce qui rend semblable et différent, unique et pareil aux autres (Marc, 2005, p. 17).

Pour l'auteur (*ibid.,* p.2) l'identité aurait deux faces : l'une objective et l'autre subjective. La face objective serait composée des caractéristiques qui rendent un individu unique et reconnaissable comme tel par autrui (c'est-à-dire, à partir d'un point de vue extérieur). Cela peut inclure des caractéristiques permanentes telles que le nom, la couleur des yeux, le lieu de naissance, etc. (voir la notion de *Nature-identity* proposée par Gee (2000) et présentée dans la section 3.1.3), mais aussi des caractéristiques ayant trait à notre appartenance à des communautés « familiales, locales, ethniques, sociales, idéologiques, confessionnelles… » (Marc, 2005, p. 3). La face subjective renvoie à « la conscience que chacun a d'être soi, d'être unique et de rester le même tout au long de sa vie » (*ibid.,* p.2).

Ainsi, l'identité peut être appréhendée tantôt en tant que construit social ou « définition extérieure de soi », tantôt en tant que construit mental ou « perception intérieure » de soi (Lipiansky[127], 1998, §5).

> La première, qui relève d'une appréhension objective, désigne l'ensemble des caractéristiques pertinentes définissant un sujet et permettant de l'identifier de « l'extérieur ». L'identité, dans ce sens, résulte de la position du sujet dans la culture et la société et de son appartenance à différentes catégories biosociales (l'état civil, le sexe, l'âge, l'appartenance ethnique, la nationalité ; la classe, la profession, les rôles sociaux ; les affiliations idéologiques, philosophiques, religieuses etc.). Elle a une valeur taxonomique et correspond à ce que l'on entend souvent par *identité sociale.*
> La seconde signification renvoie à la perception subjective qu'a un sujet de son individualité ; elle inclut des notions comme la conscience de soi, la définition de soi… En reprenant la formulation d'Hanna Malewska, elle

[125] Professeur émérite de psychologie à l'Université de Nanterre

[126] En effet, les définitions proposées dans ce dictionnaire, dans sa version en ligne (https://dictionnaire.lerobert.com/definition/identite), consultée le 17 juillet 2020 sont les suivantes : « 1. Caractère de deux choses identiques. 2. Caractère de ce qui est un (→unicité), de ce qui demeure identique à soi même ».

[127] Nous précisons que Lipiansky et Marc sont la même personne, ayant publié sous deux noms de famille différents. L'ouvrage de 2005 utilisait le nom Marc, tandis que le chapitre d'ouvrage cité ici utilisait le nom Lipiansky.

> représente « l'ensemble organisé des sentiments, des représentations, des expériences et des projets d'avenir se rapportant à soi ». C'est ce que l'on entend généralement par *identité personnelle.*
> […]
> L'identité résulte donc des relations complexes qui se tissent entre la définition extérieure de soi et la perception intérieure, entre l'objectif et le subjectif, entre soi et autrui, entre le social et le personnel. (Lipiansky, 1998, §1-5)

L'importance des négociations entre ces définitions extérieures et intérieures de soi dans la construction de l'identité est au centre des travaux du sociologue Dubar (2000). Pour lui, les processus identitaires se déclinent en « actes d'attribution » et « actes d'appartenance ».

Les « actes d'attribution » font référence aux catégories et aux traits qui nous sont attribués par la société, les institutions, nos interlocuteurs. Ils constituent ce que Dubar appelle « l'identité pour autrui » (*ibid.*, p.106), tandis que les « actes d'appartenance concernent l'intériorisation active, l'incorporation de l'identité par les individus eux-mêmes » et constituent « l'identité pour soi » (*ibid.*, p. 107). Nous reviendrons sur les travaux de Dubar dans notre section sur l'identité professionnelle.

Nous retenons donc que l'identité est à la fois objective et subjective, sociale et individuelle, processus de négociation et produit de ces processus.

3.1.2. Une notion complexe et systémique, avec de multiples définitions

Comme le rappelle le sociologue et philosophe Mucchielli (2009, pp. 5-7), bien que de nombreuses disciplines aient tenté de définir le concept d'identité, son sens « n'est pas fixé » (*ibid.*, p. 6), ce qui veut dire qu'il existe une « multiplicité des définitions disciplinaires scientifiques » (*ibid.*, p. 7) du concept. Il insiste sur le fait que « le sens d'un phénomène est un 'construit humain' qui s'élabore en référence à un 'contexte scientifique' représenté par une 'théorie'[128] » (*ibid.*). Ainsi, il serait une erreur de vouloir « trouver une quelconque 'réalité'[129] à l'identité » (*ibid.).* L'auteur fait appel aux fondements du relativisme constructiviste, qui « postule donc que la réalité scientifique est relative à la théorie de référence que l'on prend et que cette réalité n'est pas une réalité vraie, mais un construit intellectuel s'appuyant sur d'autres construits intellectuels (théorie et concepts) qui découpent et agencent les phénomènes à leur manière » (*ibid.*, p.8). Cela explique, pour l'auteur, pourquoi il existe autant d'approches et de définitions différentes. C'est pourquoi il propose dans son ouvrage une approche qui dépasserait cet éclectisme et qui « rendr[ait] compte de la pluralité des approches de l'identité. » (*ibid.*, p.9).

[128] Usage des guillemets simples dans le texte original.
[129] Voir note précédente.

En effet, il place son approche sous le paradigme de la complexité de Morin, qui implique ces trois postulats :

> 1/ Il n'existe pas de réalité objective donnée : la réalité humaine est une réalité de sens (liée aux significations) et elle est construite par les acteurs ;
> 2/ Il n'existe pas une 'réalité', mais plusieurs réalités construites par les différents acteurs et coexistantes en même temps, aussi 'vraies' les unes que les autres ;
> 3/ Si une réalité de sens émerge, elle n'est pas due à une (ou plusieurs) cause(s) mais à un ensemble de causalités circulaires dans lesquelles la réalité émergente elle-même a une part. (*ibid.*, p.11)

Mucchielli oppose donc le positivisme des sciences exactes à cette approche épistémologique qui inclut toutes les différentes explications d'un phénomène. En effet, il résume ainsi la complexité du concept :

> L'identité est toujours plurielle du fait même qu'elle implique toujours différents acteurs du contexte social qui ont toujours leur lecture de leur identité et de l'identité des autres selon les situations, leurs enjeux et leurs projets. Cette identité est toujours en transformation, puisque les contextes de référence de cette identité : contexte biologique, psychologique, temporel, matériel, économique, relationnel, normatif, culturel, politique…, qui fournissent les significations, sont chacun en évolution du fait même des interactions. Elle est, à un moment donné, la résultante d'un ensemble d'auto-processus (génétiques, biologiques, affectifs, cognitifs) et de processus (relationnels et communicationnels, historiques, culturels…) formant entre eux un système de causalités circulaires.
> Elle est donc toujours un construit bio-psychologique et communicationnel-culturel. Elle est un des éléments du système complexe qui relie entre elles un ensemble d'autres identités. (*ibid.,* p.12)

Nous retenons donc que l'identité est multiple, dynamique et influencée par de nombreux facteurs externes et internes à la personne. Ainsi, nous allons nous intéresser dans cette thèse à des éléments biographiques, culturels, interactionnels, cognitifs qui peuvent contribuer à caractériser l'identité professionnelle des enseignants participant à notre recherche, tout en gardant à l'esprit l'impossibilité de saisir cette dernière et de la décrire dans sa totalité. Effectivement, comme le rappelle Muchielli, toute définition de l'identité est forcément partielle et subjective.

> […] il existe quantité de définitions possibles de l'identité. Chaque science humaine, en fonction de ses théories de référence, en fonction des concepts qui lui servent à découper le monde, peut proposer une approche spécifique de l'identité d'un acteur social. Curieusement, chaque science humaine participe alors, en proposant une lecture avec sa grille propre spécifique, à une certaine 'subjectivisation' de la définition de l'identité. Aucune science ne peut définir 'l'identité totale' d'un acteur, chaque science en propose une approche, un point de vue qui s'apparente à la perception partielle de la subjectivité humaine. (*ibid.*, p.18)

En tenant compte de ceci, les sections 3.1.3., 3.1.4. et 3.1.5. exposeront les points de vue théoriques et les modélisations de l'identité que nous avons trouvé utiles pour circonscrire la facette de l'identité qui nous intéresse : celle qui concerne les représentations de soi et les stratégies identitaires qui résultent du rapport des individus aux différents aspects de leur activité professionnelle en tant qu'enseignants dans le secteur LANSAD.

3.1.3. Approches théoriques

Parmi les huit approches théoriques[130] que Marc répertorie dans son ouvrage (2005, pp. 28-40), nous en avons retenu trois qui nous ont semblé pertinentes pour les définitions de l'identité professionnelle et de l'identité enseignante qui vont suivre (sections 3.2 et 3.3). Nous précisons que l'auteur considère toutes les approches comme complémentaires, car elles contribuent toutes à expliquer différents aspects de ce qui serait « l'identité globale » (p.28).

La perspective psychosociologique

Tout d'abord, dans les recherches que Marc met sous la dénomination de « psychosociologiques », l'identité subjective (ou image de soi) est conçue comme « le résultat des relations que [l'individu] soutient avec la totalité des processus sociaux et avec les individus qui y sont engagés » (Mead, 1963, p. 115, cité dans Marc, 2005, p. 33). Ainsi, pour les psychosociologues, l'identité se constitue à partir des rôles sociaux joués par les individus (Sarbin, 1954), des perceptions de leurs rapports à autrui (Ziller, 1973) et des « mécanismes d'assimilation et de différentiation » en jeu vis-à-vis des appartenances groupales (Codol, 1979), etc. Ces approches soulignent l'importance du regard d'autrui pour la définition de soi. (Marc, 2005, p. 34).

Le courant cognitiviste

Le courant cognitiviste en psychologie conçoit le « soi » comme « une structure cognitive de reconnaissance et d'interprétation des informations dont la fonction est d'assurer la régulation de l'expérience sociale » (Marc, *ibid.*, p. 37), un réseau mental de représentations et de connaissances relatives à soi.

Pour Davey[131] (2013, p. 25), l'approche cognitiviste pense l'identité comme « un système relativement stable de concepts et images de soi ». En effet, ce réseau est constitué d'informations autobiographiques et d'attributs que nous utilisons pour nous décrire et nous

[130] Le sujet de notre travail n'étant pas l'identité vue par la psychologie, nous avons choisi de ne mentionner que les approches qui nous ont paru pertinentes pour expliquer ce que nous entendons par identité enseignante. Les huit approches évoquées par Marc sont l'approche psychanalytique, les pathologies du soi, l'anthropologie culturelle, la perspective génétique, les recherches psychosociologiques, les approches phénoménales, le courant cognitiviste, et la perspective interactionniste.

[131] Professeure en sciences de l'éducation à l'Université de Canterbury en Nouvelle-Zélande

définir et que les autres peuvent percevoir comme notre personnalité. Ce réseau peut, certes, comporter des traits qui resteront stables tout au long de la vie.

Nous retenons de cette conceptualisation l'idée que l'identité se compose d'un ensemble de représentations de soi (et des rapports de soi au monde).

Les perspectives interactionnistes

Cependant, ce caractère stable est contesté par Marc qui soutient, au contraire, que l'identité est dynamique et processuelle (*ibid.*, p. 58).

Cette dichotomie est incarnée dans les concepts d' « identité discursive », « identité située » et « identité transportable » proposés par Zimmerman (1998, cité dans Richards, 2006).

L'identité discursive se réfère au rôle joué par chaque personne dans une interaction. Il y aurait donc les rôles de « celui qui parle », « celui qui écoute », « celui qui questionne », « celui qui défie le locuteur » et ainsi de suite. Les rôles/positionnements changent à chaque prise de parole (Zimmerman, 1998, p.90).

Dans une classe, comme l'explique Richards, l'enseignant est souvent « celui qui parle », « celui qui pose des questions », « celui qui écoute et évalue les réponses. » Il y aurait cependant des moments où il jouerait d'autres rôles dans l'interaction avec ses étudiants.

Deuxièmement, Zimmerman parle des identités situées. Pour lui, ce sont les identités prises en fonction de la situation d'interaction : dans une classe, certains prennent l'identité d'apprenants et d'autres celle d'enseignant. Il explique que chaque individu adopte les comportements et les intentions habituellement attribués à un type d'identité dans un contexte particulier :

> [Situated identity] refers to the contribution of participants' engaging in activities and respecting agendas that display an orientation to, and an alignment of, particular identity sets. (Zimmerman, 1998, p.90)

Tout comme les identités dans le discours, les identités situées ne sont pas stables. Richards donne l'exemple d'un enseignant d'anglais au Japon qui prend l'identité « d'apprenant » lorsqu'il pose des questions sur la langue ou la culture japonaise à sa classe. Il adopte donc la posture du non-expert et devient l'apprenant dans cette situation particulière (Richards, 2006, p.65).

En troisième lieu, Zimmerman parle d'identités transportables, qu'il définit comme :

> identities that are usually visible, that is, assignable or claimable on the basis of physical or culturally based insignia which furnish the intersubjective basis for categorization. (1998, p.90)

Ce sont donc les identités que nous « transportons » avec nous dans n'importe quel type de situation. Un enseignant n'est pas enseignant dans toutes les interactions, mais son identité transportable serait celle d'un « homme », « Anglais », « père de famille », « d'origine Indienne » (*ibid.*).

S'inspirant de la perspective interactionniste (dont le sociologue Goffman est l'un des principaux contributeurs), qui étudie la façon dont les interactions avec autrui influencent les perceptions de soi, Marc propose la notion de « stratégie identitaire », qu'il définit ainsi :

> Elle désigne l'ensemble des conduites et des mécanismes (cognitifs, affectifs, défensifs…) qu'un sujet (individuel ou collectif) met en œuvre pour obtenir la reconnaissance d'autrui, défendre une cohérence identitaire et une image positive de lui-même (2005, p. 40).

Goffman met en avant la notion de « face », qui « désigne la valeur sociale positive que chacun revendique et s'efforce de produire dans ses interactions avec autrui en y manifestant des traits, des attitudes, ou des conduites socialement approuvés. » (Marc, 2005, p. 147, d'après Goffman, 1974). Les individus mettraient en scène des « présentations de soi » (Goffman, 1973) qu'ils estiment adaptées à la situation de communication à laquelle ils participent et qui, dans l'idéal, seraient garantes de la « face » qu'ils souhaitent revendiquer. D'où l'expression « perdre la face » lorsqu'il y a inadéquation entre l'image projetée et l'interprétation qu'autrui en fait (Marc, 2005, p. 147).

Un volet de notre recherche prend comme objet d'analyse des interactions entre des enseignants et des apprenants dans le cadre des enseignements relevant du secteur LANSAD. Nous allons voir que l'identité enseignante se compose en partie des représentations que les enseignants ont de leurs rôles en classe. Ces rôles peuvent concerner leurs rapports aux apprenants (le rôle de « guide » en est un exemple, car il connote un certain type de relation entre enseignants et apprenants) et/ou leurs rapports aux savoirs qui composent l'objet d'enseignement (le rôle d'expert ou de non-expert en fonction des savoirs en question). Il s'agira donc, dans nos études de cas (chapitres 9-11) d'identifier des « stratégies » mises en place par les enseignants pour façonner l'image qu'ils souhaitent projeter aux étudiants.

3.1.4. Les quatre types d'identité (pour autrui et avec autrui) selon Gee (2000)

Une catégorisation des différents types d'identité qui nous a semblé très utile est celle du sociolinguiste Gee. Dans son article « Identity as an Analytic Lens for Research in Education », celui-ci développe une théorie de l'identité comportant quatre manières d'envisager l'identité des individus en fonction de différents critères : des traits biologiques,

des rôles institutionnels, des « présentations de soi » construites dans les interactions avec autrui et des appartenances à des communautés créées à partir d'intérêts communs.

Si l'on considère la définition fournie par Gee de l'identité comme « le fait d'être reconnu comme un « certain 'type de personne' dans un contexte donné[132] » (2000, p. 99), il semblerait qu'il parle surtout de l'identité pour autrui, car, selon son modèle, c'est le regard et la reconnaissance de l'autre qui légitiment l'appartenance d'un individu à une certaine « catégorie » de « type de personne ». Cependant, il explique que ces mêmes critères constituent des systèmes d'interprétation à travers lesquels les individus conçoivent (si l'on se situe dans la perspective de « l'identité pour soi ») et mettent en scène leur *Discours* identitaire (*ibid.*, p. 99), notion que nous expliciterons à la fin de cette section.

Comme Marc, Gee insiste sur le caractère intégratif de son modèle : ce sont les combinaisons d'interprétations des différentes dimensions qui constituent l'identité d'un individu. Rappelons pourtant que ce n'est pas l'identité dans sa globalité qui nous intéresse dans ce travail, mais un certain type d'identité (l'identité professionnelle), qui, pourrait être envisagée comme composée d'éléments institutionnels, discursifs et relatifs aux affinités et aux intérêts des individus en tant qu'enseignants.

« Identités-nature »

La première façon de comprendre l'identité serait à travers la perspective de la « nature ». Les identités-N ou identités-nature sont pour Gee des états qui nous définissent sans que nous puissions les contrôler. Le genre, la couleur de peau, l'âge peuvent conditionner l'identité-N (*ibid.*, p. 101).

Cependant, il existe des caractéristiques naturelles qui ne signifient rien au niveau identitaire. Les caractéristiques « naturelles » qui forment notre identité sont signifiantes car quelqu'un a décidé qu'elles étaient signifiantes. Par exemple, la couleur des yeux ou la taille des oreilles ne disent rien sur l'appartenance d'un individu à une catégorie préétablie de « type de personne ». Par contre, aux yeux de la société, notre couleur de peau et notre sexe sont des caractéristiques qui nous rattachent à des catégories.

> Thanks to 'nature', I have a spleen, but this (at least for now) does not constitute anything meaningful, for me or others, in terms of my being a certain kind of person. Thus N-identities must always gain their force as identities through the work of institutions, discourse and dialogue, or affinity groups, that is, the very forces that constitute our other perspectives on identity. (*ibid.*, p. 102)

[132] Notre proposition de traduction pour "*being recognized as a certain 'kind of person' in a given context"*

Ainsi, même les caractéristiques identitaires que l'on avait qualifiées d'objectives plus haut en suivant Marc, dépendent des représentations sociales subjectives.

« Identités institutionnelles »

Les identités institutionnelles sont celles qui se créent au sein d'un groupe ou d'une organisation. Gee donne ici l'exemple de sa profession en tant que professeur des universités. Il considère que sa profession fait partie de son identité, mais elle n'existe qu'à travers la reconnaissance d'autrui (les directeurs de son université, l'administration, ses collègues, ses étudiants), qui rendrait légitime son identité de professeur.

> Being a professor at the University of Wisconsin-Madison is a position. It is not something that nature gave me or anything I could accomplish by myself. The source of my position as a professor- the « power » that determines it or to which I am « subject »-is a set of authorities (in this case, the Board of Trustees, the administration of the university, and the senior faculty in my department). In turn, the source of this power is not nature, but an institution. (*ibid.*, p. 102).

Ainsi, pour Gee, l'identité professionnelle n'existe que grâce aux institutions qui ont créé les professions et qui autorisent les personnes à occuper tel poste ou à avoir telle responsabilité.

« Identités-discours »

Les identités-discours sont celles qui ressortent dans l'interaction avec autrui. Gee donne l'exemple d'une collègue considérée comme « charismatique ». Il explique que ce trait n'est pas un état lié à la génétique ou la nature, il n'est pas non plus lié à l'institution. Il s'agit d'une caractéristique individuelle qui définit cette personne, mais qui ne peut pas ressortir lorsque la personne est seule. En effet, elle est « charismatique » parce que les autres la perçoivent comme telle, parce qu'elle se comporte et parle aux autres d'une certaine façon et parce que les autres se comportent et lui parlent en tenant compte de cette image qu'ils ont de sa personnalité (*ibid.*, p. 103).

Gee explique que les personnes recherchent plus ou moins activement à se faire reconnaître comme tel ou tel « type de personne ». Grâce à ce mécanisme, nous pouvons construire des images de notre identité en nous comportant ou en parlant d'une certaine manière, afin de projeter un ou plusieurs aspects de notre personnalité. Cela fait écho aux théories de Goffman (1973) concernant la « présentation de soi » et la conservation de la « face ». Cette facette de l'identité met l'accent sur les interactions sociales, car, comme le dit non sans humour Gee « l'on ne peut pas être charismatique tout seul sur une île[133]» (2000, p.

[133] Notre proposition de traduction pour « *one cannot be charismatic all alone by oneself on an island* ».

103). Ainsi, ce type d'identité est à la fois pour soi (l'image de soi que l'on souhaite transmettre à autrui), pour autrui (l'interprétation qu'autrui en fait) et *avec* autrui, car il s'agit d'une co-construction du sens rendue possible grâce à l'interaction.

« Identités-affinités »

Le dernier type d'identité dans le modèle de Gee c'est l'identité-affinité, qu'il définit comme l'appartenance à des groupes qui partagent des intérêts et des pratiques.

Cette identité-affinité peut s'appliquer à des communautés qui partagent les mêmes opinions politiques, les mêmes hobbies, les mêmes objectifs, les mêmes pratiques. L'on peut donner comme exemple l'appartenance à des associations, à des partis politiques, à des communautés en ligne, etc. Lave et Wenger (1991) ont introduit la notion de « communautés de pratiques », dont les membres partagent des savoir-faire, des pratiques, des valeurs, etc. Nous reviendrons sur ce point dans la section 3.2.2.

L'identité comme 'Discours'

Après avoir décrit ces quatre manières de catégoriser les « types de personne », Gee introduit le concept de Discours (majuscule dans le texte de Gee) qui serait une « combinaison » des différentes façons de mettre en scène l'image que l'on souhaite projeter à autrui de notre appartenance à des catégories « naturelles », « institutionnelles », « discursives » et « communautaires ».

> A combination is some specific way of combining the following things: (a) speaking (or writing) in a certain way; (b) acting and interacting in a certain way; (c) using one's face and body in a certain way; (d) dressing in a certain way; (e) feeling, believing, and valuing in a certain way; and (f) using objects, tools, or technologies (i.e., "things") in a certain way. This combination either can be seen as an active "bid" to be recognized in a certain way or can be seen as leaving oneself "open" to being recognized in a certain way (Knorr Cetina, 1992, 1999; Latour, 1987, 1999).
> […]
> Any combination that can get one recognized as a certain "kind of person" (e.g., as a certain kind of African American, radical feminist, doctor, patient, skinhead) is part of what I will call a "Discourse"(Gee, 1996a, 1999) with a capital "D" ("discourse" with a lowercase "d" refers to connected stretches of talk or writing) (Gee, 2000, p.111).

Concernant les applications de ce modèle à notre recherche sur l'identité professionnelle des enseignants de langue du secteur LANSAD, nous présentons ci-dessous quelques réflexions.

- Si « enseignant de langue à l'université » peut être considéré comme une identité institutionnelle, pouvons-nous postuler que « enseignant du secteur LANSAD » et/ou « enseignant de LSP » constituent des identités enseignantes

particulières ? D'un point de vue purement « institutionnel », ces catégories existent bien. L'existence des départements LANSAD et des cours qualifiés comme des cours de LSP dans les maquettes de certaines formations en sont la preuve. Reste à s'interroger sur la façon dont les enseignants interprètent et intériorisent cette identité (se considèrent-ils eux-mêmes comme enseignants de LANSAD et/ou de LSP ?) et construisent leur *Discours* (Gee, 2000[134]) autour de cette identité institutionnelle.

- Bien que la notion d'identité-affinité nous semble très intéressante, elle sera peu traitée dans le présent travail. Elle pourrait être matière à réflexion pour des travaux ultérieurs qui pourraient porter sur l'implication des enseignants dans la recherche ou dans des associations, réseaux, projets, groupes de travail, etc. dédiés aux problématiques spécifiques du secteur LANSAD en tant que facteurs favorisant les identités-affinités autour des spécificités du secteur.

3.1.5. Identité et représentations : l'identité pour soi

Avant de passer à la deuxième partie de ce chapitre, qui portera sur la notion d'identité professionnelle, nous voudrions commenter une dernière définition d'identité, focalisée cette fois-ci entièrement sur la dimension subjective et intrapersonnelle. Nous la citons car, jusqu'ici nous nous sommes focalisée sur la construction sociale de l'identité, alors que c'est la notion d'identité (professionnelle) *pour soi* qui sera au centre de nos recherches. Certes, l'identité professionnelle enseignante est par définition une identité sociale, institutionnelle, profondément liée aux relations interpersonnelles et au contexte de la classe, mais ce qui nous intéressera tout au long de ce travail est la façon dont cette identité professionnelle est pensée et vécue par les enseignants eux-mêmes. Par conséquent, c'est le versant « identité pour soi » qui va guider notre méthodologie et nos analyses. Ce versant est défini par Barbier[135] comme :

> un ensemble de composantes représentationnelles (contenus de conscience en mémoire de travail ou en mémoire profonde), opératoires (compétences, capacités, habiletés, savoirs et maîtrises pratiques, etc.) et affectives (dispositions génératrices de pratiques, goûts, envies, intérêts, etc.) produites par une histoire particulière et dont un agent est le support et le détenteur à un moment donné de cette histoire (1996, p. 40).

[134] Lorsque nous écrivons le terme « Discours » avec une majuscule, nous nous référons à la notion définie par Gee (2000, p.111). Voir citation ci-dessus.

[135] Professeur émérite au CNAM, ses recherches portent sur la formation des adultes et les pratiques professionnelles.

Barbier met en exergue le rôle des expériences vécues par un individu (qui composent son « histoire particulière ») dans l'interprétation du soi et du monde à travers les représentations, les savoirs et les émotions. Bien que sa définition nous rappelle les postulats du courant cognitiviste qui voit l'identité comme un système cognitif relativement stable, Barbier insiste plus loin sur le caractère évolutif et dynamique de ce système, qui, selon lui, peut « se modifier sans cesse au fur et à mesure que se développent de nouvelles pratiques et de nouvelles expériences » (*ibid.*). L'identité aurait donc une dimension diachronique et une dimension synchronique, laquelle est décrite par Beckers[136] (2007, p. 142) comme « un instantané » qui représenterait l'état des relations entre les trois composantes à un moment donné de l'histoire de l'individu.

Notre méthodologie, qui sera détaillée dans la deuxième partie de cette thèse, a été pensée pour capturer des « instantanés » des différentes composantes de l'identité professionnelle des enseignants à un moment donné (au moment des entretiens pour l'étude qualitative et au moment de remplir le questionnaire pour le volet quantitatif).

S'inspirant de Barbier (1996) et de Dubar (2000), Beckers propose un modèle de l'identité professionnelle comportant trois composantes qu'elle conceptualise également comme champs d'intervention possibles pour la formation professionnelle. Ces trois composantes sont : « l'action professionnelle […], les savoirs qui fondent ou éclairent cette action, les représentations et les attitudes socio-professionnelles » (2007, p. 178).

Par ailleurs, Beckers étend cette définition à l'identité professionnelle au niveau collectif. Les communautés professionnelles partagent également, selon l'auteure, « des façons de faire, de penser et de se comporter, en quelque sorte reconnues et validées par le milieu professionnel » (2007, pp. 145-146).

Ces trois composantes constitueront les trois axes principaux de notre étude. Nous nous intéresserons à ce que les enseignants font dans le secteur LANSAD, à leurs représentations du métier enseignant et de leur rôle en tant qu'enseignants et aux différents types de savoirs qu'ils possèdent ou pensent devoir posséder.

3.2. Qu'est-ce que l'identité professionnelle ?

Dans cette section, nous nous pencherons sur la notion d'identité professionnelle. Nous nous appuierons sur les travaux du sociologue Dubar (2000) pour décrire les différents facteurs en jeu dans la construction de cette identité. Nous nous interrogerons ensuite sur les applications du modèle de Dubar pour notre recherche sur les enseignants du secteur LANSAD.

[136] Professeur de psychologie et des sciences de l'éducation à l'Université de Liège.

3.2.1. Identité pour soi et identité pour autrui : la construction de l'identité professionnelle selon Dubar

La notion d'identité professionnelle théorisée par le sociologue Dubar (2000) intègre toutes les dualités et paradoxes que nous venons d'évoquer à propos de l'identité comme notion psychosociologique. Elle est envisagée comme étant à la fois personnelle et collective, dynamique et stable, diachronique et synchronique, influencée par le regard d'autrui, mais aussi par notre regard sur nous-mêmes et notre histoire biographique (Dubar, 2000, p.105).

Dans cette section, nous reprendrons les grandes lignes de la notion d'identité professionnelle telle que conçue par Dubar (2000) et expliquée par Beckers (2007) dans un chapitre de son ouvrage *Compétences et identités professionnelles*, duquel nous avons repris le schéma ci-dessous, qui nous aidera à mieux comprendre tous les processus en jeu dans la construction de l'identité professionnelle.

Figure 5 : **LA CONSTRUCTION SOCIALE DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE : PRODUIT DE PROCESSUS DE SOCIALISATION (D'APRÈS DUBAR, 2000)**

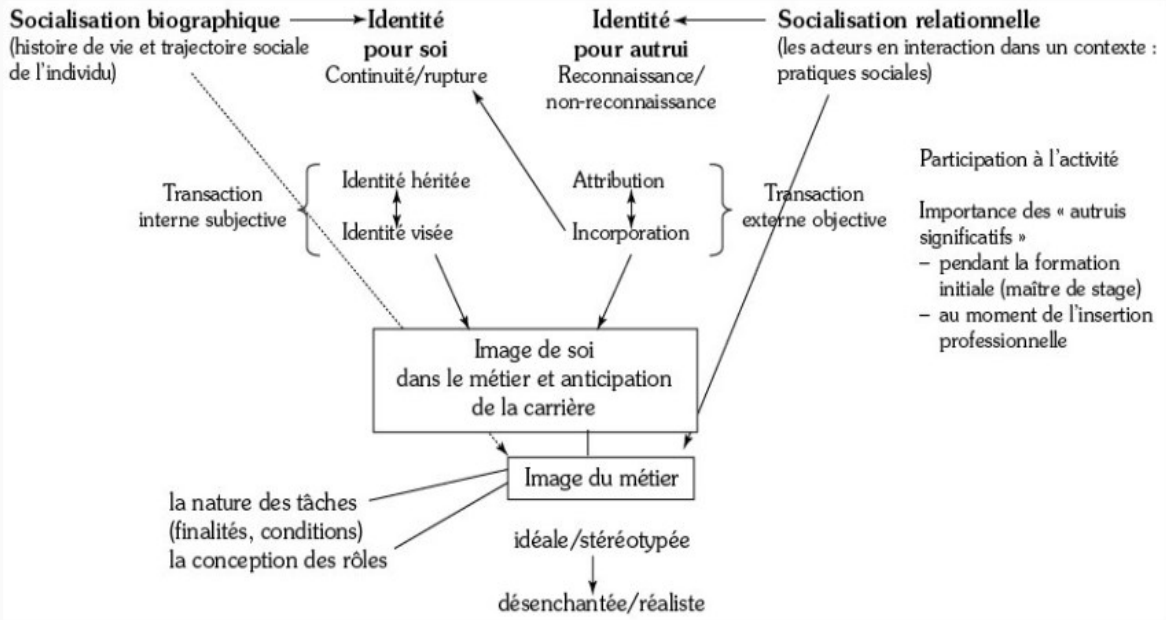


Figure 3.1 : l'identité professionnelle d'après Dubar (2000), dans Beckers (2007, p. 151)

Socialisation biographique et socialisation relationnelle

Dubar explique comment contexte et institution, biographie et représentations de soi dictent les processus de construction d'identité professionnelle :

> l'identité n'est autre que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions (Dubar 2000, p.105).

Il distingue deux types de processus de socialisation : la socialisation biographique et la socialisation relationnelle. Les deux processus concernent les rapports entre l'identité pour soi (comment un individu se définit) et l'identité pour autrui (comment autrui définit l'individu), les deux versants de l'identité que nous avions évoqués dans la section 3.1.2.

Le premier processus (biographique) implique la façon dont un individu intériorise ses expériences vécues et construit son « identité pour soi » à travers une dialectique constante entre son passé (son « identité héritée »), sa situation présente et l'avenir qu'il envisage (son « identité visée »). C'est ce processus que Dubar appelle « transaction interne subjective » qui se joue « entre la nécessité de sauvegarder une part de ses identifications antérieures (identités héritées) et le désir de se construire de nouvelles identités dans l'avenir (identités visées) visant à tenter d'assimiler l'identité-pour-autrui à l'identité-pour-soi » (*ibid.*, p. 107).

Le deuxième processus concerne les « transactions externes objectives », qui seraient les processus « d'intériorisation active », soit par identification, soit par différentiation, des identités qui nous sont attribuées par autrui (Beckers, 2007, p. 146). Il s'agit aussi de se faire reconnaître par autrui en tant que membre d'une certaine communauté professionnelle.

Dans sa confrontation avec le monde du travail, en fonction de ses expériences et de ses représentations de son domaine professionnel et de ses acteurs, l'individu ajuste et réajuste son image de soi en tant que professionnel. Sa satisfaction au travail, la reconnaissance de ses capacités et de ses compétences, son implication, ses projets de carrière, etc. sont tous des facteurs jouant un rôle dans ces processus.

Prenons l'auteure de cette thèse comme exemple (et permettez-moi d'utiliser les pronoms de la première personne au singulier pour vous parler de ma trajectoire personnelle). À travers l'expérience de préparation et de rédaction de ma thèse, je me suis imaginé un avenir professionnel en tant que chercheuse. Il s'agit de mon « identité visée », celle que j'espère atteindre grâce à ce projet, qui, comme je l'ai expliqué dans l'introduction, découle de mon « identité héritée » d'enseignante d'anglais. La plupart de temps, ces deux identités sont compatibles, mais parfois l'une prend le dessus sur l'autre. Il m'est arrivé d'être moins impliquée dans mon travail d'enseignante afin de consacrer plus de temps à ma thèse (et vice versa). Parfois, dans des moments de doute vis-à-vis de ma recherche, j'ai pensé que je pourrais être tout à fait satisfaite de me « conformer » à mon identité d'enseignante, qui évoluerait, elle aussi, en fonction de mes expériences. Ce ne sont que des exemples des « transactions

internes subjectives » par rapport à mon identité professionnelle et je ne vais pas vous parler des « transactions » constantes entre mes trois identités culturelles[137] qui jouent, elles aussi, un rôle dans ma façon de concevoir mon identité professionnelle.

Revenons à mon « identité visée ». Malheureusement, elle ne dépend pas que de moi. Il faudra, pour que je puisse accomplir mon projet, que je sois reconnue en tant que chercheuse par la communauté scientifique et la soutenance en sera le moment décisif. Mais le processus de « socialisation interactionnelle » avec la communauté scientifique a déjà commencé. L'accueil que m'ont réservé les membres de l'équipe de recherche IDAP ainsi que les membres du groupe DidASP au sein du GERAS, que je tiens à remercier, a grandement contribué à la construction de cette identité professionnelle de chercheuse en devenir. Ma participation à des colloques et mes quelques publications m'ont confortée dans ce choix, mais j'ai également reçu quelques refus de projets de communications ou d'articles qui m'ont fait douter de mes capacités et de mes possibilités d'accéder au monde de la recherche. Ainsi, les « transactions externes objectives » concernent mes tentatives d'intégrer peu à peu le monde professionnel visé et l'incorporation, dans mon « image de moi », des réactions (perçues comme positives ou négatives) venant d'autrui.

Participation et « autrui significatifs »

Dans l'exemple précédent, j'ai mentionné deux formes de « participation » au monde de la recherche en tant qu'apprentie : mon intégration dans des équipes de recherche et ma participation à des colloques. Cela m'a permis de rencontrer des « autrui significatifs », des individus qui ont servi de guides, de modèles, ou qui m'ont tout simplement transmis « une image positive du métier », ce qui « favorise le processus d'identification » (Beckers, 2007, p. 149).

Lave[138] et Wenger[139] (1991) et Wenger (1998) expliquent qu'il existe un lien entre l'apprentissage (d'une pratique, par exemple) et la participation plus ou moins active au sein d'une communauté (de praticiens). La participation aux activités du groupe permet à l'individu-apprenti de s'identifier aux autres membres du groupe et de développer, au fur et à mesure de cette participation croissante, son identité en tant que membre de la communauté.

> There is a profound connection between identity and practice. Developing a practice requires the formation of a community whose members can engage with one another and thus acknowledge each other as participants (…) In this

[137] Costaricaine (mon pays d'origine), américaine (par ma scolarisation), et française (mon pays d'adoption).

[138] Professeure et chercheuse en anthropologie sociale

[139] Wenger se décrit dans son site web personnel (https://wenger-trayner.com/etienne/) comme « théoricien de l'apprentissage social ».

> sense, the formation of a community of practice is also the negotiation of identities. (Wenger, 1998, p. 149)

C'est pourquoi Lave (1992) a défini l'apprentissage comme un processus identitaire[140] dans lequel, non seulement l'on acquiert les savoirs et les compétences nécessaires, mais aussi et surtout l'on devient membre actif d'une communauté, en s'identifiant en tant que tel et en participant aux activités de cette communauté. Pour Wenger (1998), ce processus se développe sur un « continuum de participation ». L'apprenti commencerait par observer et participer de manière « périphérique » (Wenger appelle cette étape « participation périphérique légitime ») aux activités et s'intégrerait de plus en plus jusqu'à devenir un membre à part entière.

En outre, il stipule que les identités se forment à travers « les tensions entre notre investissement dans les différentes formes d'appartenance et notre capacité à négocier les significations qui comptent dans ces contextes » (Wenger 1998, p.188) [141]. La formation de l'identité est donc un double processus d'appartenance/investissement personnel et de négociation (il faut que l'individu participe à la construction du sens au sein du groupe). En effet, le degré d'implication ou de participation dans les pratiques d'un groupe serait la façon dont un individu apprend et se construit une identité professionnelle.

Images du métier et images de soi dans le métier

Dans la figure 3.1, nous pouvons voir que ces processus impliquant l'individu et son image de soi en fonction de sa trajectoire de vie d'un côté et l'individu et autrui de l'autre, contribuent à former les deux composantes de l'identité professionnelle que nous tenterons d'étudier par rapport aux enseignants du secteur LANSAD : « l'image de soi dans le métier » et « l'image du métier ». Cette dernière comprend, comme indiqué dans la figure 3.1, deux composantes : l'image des tâches à accomplir en tant que professionnel et la conception des rôles que cette identité implique.

3.2.2. L'identité professionnelle comme identité collective

Ces tâches et rôles font partie des « formes socialisées du métier » (Beckers, 2007, p.148), ces « façons de faire, de penser et de se comporter » (*ibid.*, p. 145), communes aux membres d'un groupe professionnel, qui constituent les caractéristiques de l'identité professionnelle envisagée dans son versant collectif. L'identité collective serait donc celle qui « permet aux membres d'une même profession de se reconnaître eux-mêmes et de faire

[140] « a process of coming to be- of forging identities in activities in the world » (Lave, 1992, p.3)

[141] Notre proposition de traduction pour « amid the tension between our investment in the various forms of belonging and our ability to negotiate the meanings that matter in those contexts ».

reconnaître leur spécificité à l'extérieur » (Ion, 1990, p. 91, cité dans Volf, 2017, p. 84). Selon Lipiansky, cette identité présente cinq caractéristiques principales :

- elle est subjectivement vécue et perçue par les membres du groupe ;
- elle résulte de la conscience d'appartenir à un groupe ;
- elle se définit d'abord par oppositions et différences avec d'autres ;
- elle s'appréhende par un ensemble de représentations, où traits négatifs et positifs s'opposent ;
- elle révèle un système d'idées partagées par le groupe. (Lipiansky, cité dans Blin, 1997, p. 181[142])

Beckers (2007) fait référence à des « cultures professionnelles » partagées, qui pourraient se composer de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-communiquer au sein d'un groupe professionnel dans un contexte donné.

On pourrait rapprocher cette identité collective de la notion de « communautés de pratique », qui sont porteuses de savoirs et de savoir-faire collectifs et garantes des pratiques « culturelles » collectives que les apprentis cherchent à acquérir à travers la participation à ces pratiques (Lave & Wenger, 1991, p. 100).

3.2.3. Quelle construction identitaire pour l'enseignant du secteur LANSAD ?

La conceptualisation de l'identité en tant que processus et produit interne subjectif, façonné par l'immersion dans le monde professionnel, nous mène à poser les questions suivantes à propos des enseignants du secteur LANSAD.

Si la formation initiale suivie par les enseignants (en LLCER pour presque trois-quarts des participants à notre enquête-voir chapitre 12) est considérée comme inadaptée aux exigences du secteur (Braud *et al.*, 2015b), comment les enseignants concilient-ils cette « identité héritée » (Dubar, 2000) de spécialistes en littérature, linguistique ou civilisation (impliquant un ensemble de pratiques, savoirs et rôles particuliers) et leur identité actuelle d'enseignants du LANSAD ? Par ailleurs, dans quelle mesure la volonté de « spécialiser » les cours de langue (voir chapitres 13 et 14) conduit-elle à une redéfinition de l'image que les enseignants se font de leur métier et de leur rôle enseignant ?

Beckers (2007, p.149-150) insiste sur l'importance, pour les organismes de formation, de présenter aux apprentis des « images réalistes » de leur métier, ainsi que de leur fournir les premières opportunités de « participation périphérique légitime ». Il incombe à la formation également d'aider les futurs enseignants à construire leur identité professionnelle en « [travaillant] les attitudes et les représentations socio-professionnelles » (*ibid.*, p.178) Or, à

[142] L'auteur ne fournit pas la source exacte de cette citation, seulement le nom de l'auteur.

l'exception des deux formations mentionnées dans la section 1.3.5, les enseignants du secteur LANSAD n'ont pas bénéficié de cette introduction au métier par le biais d'une formation initiale spécialement conçue pour ce contexte d'enseignement. Pourtant, comme nous allons le voir dans le chapitre 13, ce métier d'enseignant du LANSAD présente des particularités didactiques, pédagogiques et administratives qui lui sont propres et qui le distinguent du métier d'enseignant de langue dans le secondaire auquel la majorité a été formée. Il conviendra donc de réfléchir à des modalités plus adaptées pour la formation de ces enseignants.

Se pose également la question d'une identité collective commune aux enseignants du secteur LANSAD. Nous avons vu dans le chapitre 1 à quel point ce secteur est hétérogène dans son organisation, ses objectifs, ses publics, etc. Dans quelle mesure les enseignants du secteur partagent-ils des « façons de faire, de penser et de se comporter » (Beckers, 2007, p.145)?

Notre questionnaire vise à obtenir des éléments de réponse à cette question. En enquêtant sur ce que les enseignants perçoivent comme les particularités de leur travail (chapitre 13) et sur la façon dont ils perçoivent leur rôle (chapitre 15) dans le contexte LANSAD, nous espérons identifier quelques caractéristiques de cette identité collective.

3.3. Qu'est-ce que l'identité enseignante ?

Dans la section précédente, nous avons tenté de rendre compte des processus complexes qui engendrent les identités professionnelles. Nous avons vu qu'en tant qu'identités sociales, elles doivent être envisagées comme des phénomènes à la fois individuels et collectifs. Sur les deux niveaux, l'identité se construit dans les négociations entre la façon dont un individu (ou groupe d'individus dans l'acception collective) se voit, se définit, se projette dans l'avenir en tant que professionnel (ou groupe professionnel) et les identités qu'autrui lui (leur) attribue. À partir de nos lectures, nous avons commencé à identifier des éléments qui nous aideront à caractériser l'identité professionnelle des enseignants du secteur LANSAD. Nous nous interrogerons dans ce travail sur les « images du métier » et les « images de soi dans le métier » que partagent les enseignants du secteur LANSAD, notamment en termes de pratiques, rôles, savoirs et compétences.

De nombreux travaux en sciences de l'éducation s'intéressent à l'identité professionnelle des enseignants, tant dans les milieux francophones (Blin, 1997 ; Malet, 1998 ; Gohier *et al.*, 2001 ; Cattonar, 2001 ; Cohen-Scali, 2000 ; Perez-Roux, 2011, etc.) que dans les milieux anglophones[143] (Beijaard *et al.*, 2004 et 2013 ; Day *et al.*, 2006 ; Beauchamp et

[143] Nous rapprochons le domaine de *Teacher Education* à la branche des sciences de l'éducation françaises qui s'intéresse à la formation des enseignants.

Thomas, 2009 ; Cheung *et al.*, 2015). En ce qui concerne les enseignants *de langue*, le champ de recherche de *language teacher identity* semble avoir suscité un intérêt croissant au cours de ces dix dernières années, non seulement dans les sciences de l'éducation, mais aussi dans la linguistique appliquée, comme en témoigne la publication de numéros spéciaux dédiés à cette thématique dans les revues *TESOL Quarterly* (2016) et *Modern Language Journal* (2017), ainsi que de deux recueils d'articles écrits par des experts dans les domaines de *Teacher Education, TESOL*[144] et *Second/Foreign Language Education* (Cheung *et al.* 2015, Barkhuizen, 2017). Dans le domaine francophone, nous pouvons citer les travaux de Aguilar Río (2010, 2014) et de Pérrichon (2015) en didactique du FLE et de Derivry, (2003, 2008, 2016), Laigneau-Griffin (2014) et Lemarchand-Chauvin et Tardieu (2018) en didactique de l'anglais.

Dans cette section, nous nous concentrerons dans un premier temps sur les différentes définitions et conceptualisations (3.3.1) de l'identité enseignante que nous avons identifiées dans la littérature. Dans un deuxième temps, nous présenterons quelques modélisations du concept dont nous nous sommes inspirée pour définir les dimensions de l'identité enseignante qui nous intéressent.

3.3.1. Trois conceptualisations de l'identité enseignante

Comme pour la notion d'identité en général, les conceptualisations et définitions de l'identité enseignante dans la recherche sont multiples et varient selon les objectifs visés et les approches théoriques privilégiées. Nous avons identifié dans nos lectures trois conceptualisations différentes que nous développerons dans cette section. Bien que présentées séparément ici, nous les considérons comme complémentaires, car chacune se focalise sur différents processus en jeu dans la construction identitaire.

La première se concentre sur les *processus internes et subjectifs* de la construction identitaire. L'identité est envisagée comme un système de représentations, croyances et savoirs que l'enseignant mobilise pour donner du sens aux aspects de sa vie liés à son travail (Martin, 2019, p. 2).

La deuxième se rapproche de la conceptualisation de Dubar qui met en exergue la dialectique entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui. L'identité est envisagée comme un processus dynamique de négociation entre des facteurs individuels et des facteurs sociaux et contextuels. Elle s'intéresse aux *processus sociaux et relationnels* de la construction identitaire.

[144] Teaching English to Speakers of Other Languages

La troisième s'intéresse à la façon dont les identités se construisent à travers les discours et le langage. L'identité est vue comme une mise en scène et/ou une mise en narration. Il s'agit d'analyser les *processus interactionnels et discursifs* de la construction identitaire.

L'identité enseignante comme système d'interprétation

Les recherches qui mettent en avant une conceptualisation de l'identité enseignante comme système d'interprétation se situent au niveau de l'individu et de son univers intérieur (représentations, savoirs, croyances, valeurs, émotions, aspirations, etc.). Cette approche s'intéresse à la « façon dont l'individu intègre et interprète le fait d'être enseignant[145] » (Martin, 2019, p.2).

Pour Beauchamp et Thomas (2009), l'identité est une « ressource », « un cadre analytique » pour l'enseignant -et pour les chercheurs- qui permet de mettre en relation les facteurs (psychologiques, sociaux, contextuels) qui jouent dans cette interprétation. Nous retrouvons cette idée dans la définition développée par Sachs :

> Teacher professional identity (…) provides a framework for teachers to construct their own ideas of 'how to be', 'how to act', and 'how to understand' their work and their place in society. Importantly, teacher identity is not something that is fixed nor is it imposed; rather it is negotiated through experience and the sense that is made of that experience. (Sachs, 2005, p.15)

Similairement, pour Pennington, l'identité fournit aux enseignants un modèle qui guide leur pratique et leur rapport à la profession enseignante en général. En effet, comme nous l'avions vu précédemment, les représentations de soi en tant qu'enseignant vont de pair avec les représentations du métier.

> Teacher identity is a construct, mental image, or model of what "being a teacher" means that guides teachers' practices as they aim to enact "being a teacher" through specific "acts of teacher identity".
> A specific construct or model of teacher identity is associated with each teaching field as what teachers who work in that field need to know and be able to do; and individual teachers have their own internal model of what it means to be a teacher in their chosen field. This internal model of teacher identity should connect individual teachers to the model of teacher identity within the larger field and collective of teachers of a specific subject. (Pennington, 2015, p. 34)

Suivant les définitions de Sachs (2005) et de Pennington (2015) citées ci-dessus, nous chercherons à caractériser les représentations, images, significations que les enseignants attachent aux différents aspects de leur travail dans le secteur LANSAD. Notre méthodologie ne nous permet de saisir que des « instantanés » (Beckers, 2007) des différentes composantes

[145] Notre proposition de traduction pour « how the individual processes and interprets being a teacher ».

de l'identité enseignante de nos participants, mais nous insistons sur le fait que ces « instantanés » sont le produit d'un certain nombre de processus et de négociations identitaires aussi bien au niveau intrapersonnel (expériences passées, identités visées) qu'au niveau interpersonnel, l'identité pour soi étant toujours influencée par l'identité pour autrui et les identités collectives auxquelles l'individu s'identifie[146].

L'identité enseignante comme négociation entre l'individu et son contexte

Pour une grande partie de chercheurs qui travaillent sur l'identité professionnelle des enseignants, ce système interne de représentations est conceptualisé comme étant continuellement influencé par les interactions de l'enseignant avec les différents éléments de son contexte professionnel (facteurs institutionnels, rapports aux collègues et aux apprenants, contraintes imposées, etc.). En effet, parmi les 22 articles recensés par Rodrigues et Mogarro (2019, p. 4-6) dans leur revue de la littérature sur l'identité enseignante, 18 font allusion au rôle des différents facteurs contextuels dans les processus identitaires.

Selon Day *et al.* (2006, p. 611) quatre niveaux contextuels sont à prendre en compte :

1) Le niveau des macro-structures fait référence au contexte global et local et concerne notamment les politiques éducatives et linguistiques mises en place ;

2) le niveau des méso-structures concerne l'organisation de l'établissement d'enseignement ou de formation dans lequel travaille l'enseignant ;

3) le niveau des micro-structures concerne les rapports interpersonnels avec les collègues, les apprenants, les parents d'élèves, etc. ;

4) le niveau biographique englobe les croyances, valeurs et représentations influencées par les expériences des enseignants.

Des auteurs tels que Tsui (2007), Day *et al.* (2006) et Pillen *et al.* (2013a et b) se sont intéressés aux tensions identitaires qui résultent des différends entre les éléments imposés par le contexte (changement de programme, méthodes privilégiées, évaluations imposées, etc.) et les priorités et croyances des enseignants. Day *et al.* (2006) opposent la notion de *structure*, qui recouvre tous ces facteurs contextuels que l'on ne peut pas changer, à la notion d'*agentivité*, définie par Archer (1996, 2000, cité dans Day *et al.*, 2006, p. 611) comme « la capacité de poursuivre des objectifs que nous considérons importants » et ceci malgré les contraintes imposées par le contexte. Day *et al.* soutiennent que « c'est l'interaction entre ces deux pôles qui influence l'image de soi des enseignants, c'est-à-dire, leur identité personnelle et

[146] Voir les notions de « socialisation biographique » et de « socialisation relationnelle » de Dubar (2000) présentées dans la section 3.2.1.

professionnelle[147] » (*ibid.*, p.613). L'identité serait donc née de l'interaction et de la négociation entre les facteurs contextuels et les facteurs personnels.

> Professional identity refers to not only the influence of the conceptions and expectations of other people, including broadly accepted images in society about what a teacher should know and do, but also to what teachers themselves find important in their professional work and lives, based on both their experiences in practice and their personal backgrounds. (Beijaard *et al.*, 2004, p. 108, d'après Tickle, 2000)

L'enseignant ajuste sa façon de faire en fonction des attentes de son contexte (société, institution, collègues, apprenants), tout en tenant compte de ce qui est important pour lui dans sa pratique. Ainsi, selon Gohier *et al.* (2001), les enseignants emploieraient différentes stratégies pour faire face aux contraintes venant du contexte et garder, au moins en partie, leur agentivité.

> L'identité professionnelle de l'enseignant est une identité négociée en fonction des contraintes de l'environnement professionnel et des intérêts de la personne. Celle-ci essaie de faire face (cope) à ces contraintes en utilisant diverses stratégies, qui vont de leur refus à leur intériorisation totale, mais résultent souvent en un « compromis stratégique » impliquant un mélange d'ajustement intériorisé et de redéfinition stratégique qui permet au sujet d'atteindre ses buts partiellement redéfinis (Sikes, Measor et Woods, 1985, p. 236). (Gohier *et al.*, 2001, p. 7)

En ce qui concerne l'identité professionnelle des enseignants du secteur LANSAD, nous nous attacherons dans ce travail à identifier les facteurs contextuels qui seraient spécifiques au travail dans le secteur LANSAD et nous essaierons de voir dans quelle mesure ces particularités influencent les représentations que les enseignants se font de leur rôle enseignant.

L'identité enseignante comme processus discursif, interactionnel, ou narratif

La troisième conceptualisation envisage l'identité professionnelle « non pas comme un objet qu'un enseignant peut posséder, mais comme quelque chose qu'il fabrique et met en scène » (Barkhuizen, 2017, p.6) dans ses interactions avec autrui. Cela rejoint la notion de *Discours* identitaire mis en avant par Gee (voir section 3.1.4) et s'inspire des courants interactionnistes (voir section 3.1.3). Pour Varghese *et al.* (2005, p.23), « l'identité se construit, se maintient et se négocie à travers le langage et le discours ». Similairement, dans la définition suivante développée par Block (2017), l'auteur explique que l'individu déploie différentes ressources ou stratégies afin de se positionner et de se présenter en tant qu'un certain type de personne (ou d'enseignant) dans ses interactions.

[147] Notre proposition de traduction pour « it is the interaction between these which influences how teachers see themselves, i.e. their personal and professional identities. »

> Being a language teacher is an ongoing, narrated process, which brings together experiences in the past and present, as well as those anticipated in the future. LTIs[148] are constructed via (or emerge from) interactions (both face-to-face and electronically-mediated) with others: fellow teachers, students, supervisors, and any number of more distant stakeholders such as parents or companies who might be paying tuition fees. In such interactions, there is an element of self-presentation and the inhabiting of particular positions via the deployment of multimodal resources (language, but also dress, gestures, physical bearing, and so on). (Block, 2017, p. 34)

Selon Davey, les approches poststructuralistes dont relèvent ces conceptualisations de l'identité professionnelle, envisagent l'identité comme « intrinsèquement instable et fluide, discontinue, fragmentée et en constante évolution[149] » (2010, p.31) en fonction des contextes et des interactions dans lesquels l'enseignant s'engage.

En effet, pour des auteurs qui adoptent des approches poststructuralistes tels que Simon (1995), Zembylas (2003), Morgan (2004) ou Gee (2000), l'identité est construite dans et par les pratiques discursives et les interactions.

> Post-structuralist lenses, therefore, tend to view identity as informed and re-formed through multiple discursive practices and social interactions within the communities in which one engages. Social identity, like individual identity, is not a single entity, but may consist of 'multiple selves' or subjectivities, all of which are contestable and subject to change over time in response to historical, social, cultural and psychological circumstances. In particular, identity must be seen in terms of the group politics that give form to it, as well as the emotional, value-laden discourses of belonging that construct it. » (Davey 2013, p.31)

Varghese *et al.* (2005, p.39-40) proposent à leur tour deux versants de l'identité professionnelle : les « identités en pratique » et les « identités en discours ». Le concept « d'identité en pratique » rejoint la perspective sociale de Lave et Wenger : l'on devient enseignant, par exemple, en adoptant des pratiques communes à la communauté d'enseignants et en s'identifiant en tant que membre de ce groupe. L'identité se manifeste dans « des pratiques et des tâches concrètes » (Varguese *et al.*, 2005, p. 39). Le concept « d'identité en discours », au contraire, met l'accent sur l'utilisation du langage dans la création d'une image de soi en fonction du contexte.

> […] identities in discourse capture a more poststructuralist definition that underscores the importance of language, power, and situatedness in this definition. In this vein, there is not a singular definition of language teacher identity, which would vary according to the context and the set of power relations as well as the set of discourses available to individual teachers and a

[148] *Language teacher identities*

[149] Notre proposition de traduction pour « inherently unstable, fluid, discontinuous, fragmented and constantly changing ».

> community or network of teachers in that particular context. (Varguese, 2017, p.46)

Cette perspective est accompagnée d'une réflexion sur les rapports de pouvoir en jeu dans l'enseignement des langues, non seulement entre enseignant et apprenants ou entre enseignants et leurs institutions, mais aussi, dans le cas de l'anglais, sur la place « dominante » de cette langue en tant que langue internationale et sur les représentations de ce qui constitue un « bon anglais » ou un « bon enseignant d'anglais » par rapport aux idéologies « raciolinguistiques » (Varghese, 2017, p.46, citant Flores & Rosa, 2015) selon lesquelles seules les personnes blanches, provenant des pays développés, ayant l'anglais comme langue maternelle, auraient la « propriété » de la langue. Les enjeux sociolinguistiques constituent ainsi l'un des axes thématiques principaux des recherches sur l'identité enseignante, notamment en ce qui concerne l'identité des enseignants qui, soit ne sont pas des « locuteurs natifs », soit sont des locuteurs natifs, mais viennent des pays anciennement colonisés qui sont souvent bi- ou multilingues. Ces aspects sociolinguistiques ne feront pourtant pas partie de nos questionnements dans notre étude sur l'identité enseignante des enseignants du secteur LANSAD. Toutefois, vu l'ampleur des recherches sur ces questions et leur lien aux identités enseignantes, il nous a paru important de les mentionner[150].

Similairement à la notion d'identité en tant que construction discursive, certains auteurs (Clandinin & Connelly, 1996 ; Tsui, 2007 ; De Costa, 2015 ; Cheung, 2015 ; Barkhuizen, 2007, 2011, 2016) s'intéressent à la construction narrative de l'identité, notamment à travers des récits écrits tels que les journaux de bord, ou des récits oraux lors des entretiens biographiques. Ils avancent que c'est en racontant ses expériences que l'enseignant construit l'image de soi qu'il souhaite communiquer aux autres. Pour Beijaard *et al.* (2004), lorsqu'un enseignant évoque son expérience, il n'est pas seulement en train de raconter une histoire, il est en train de construire des théories sur son identité et son travail d'enseignant :

> Through storytelling, teachers engage in narrative theorizing, and, based on that, teachers may further discover or shape their professional identity resulting in new or different stories. (Beijaard *et al.*, 2004, p.121)

À travers ces narrations, l'enseignant se positionne vis-à-vis de son contexte (aux niveaux macro, méso, ou micro) et donne du sens à ses expériences dans ces contextes.

> In other words, teachers construct and interpret meaning about their professional lives through the retelling of their stories of events, interactions

[150] voir à ce sujet le numéro 3, volume 50 de la revue *TESOL Quarterly*, 2016 et l'ouvrage de Derivry (2015) sur ce qu'elle appelle « la guerre des représentations dans le champ linguistique de l'enseignement ».

> and experiences, all of which are physically, historically, socially, culturally and institutionally and spatially and temporally situated. (Davey, 2010, p. 36)

L'idée que les identités se négocient et se construisent dans ces narrations met en relief l'importance de la réflexion des enseignants sur leurs rôles et leurs pratiques. Pour Cheung *et al.* (2015), réfléchir à son identité enseignante constitue un important levier pour le développement professionnel.

> Through reflection, for example, teachers can explore their self-concept and become more aware of their own strengths and limitations, understand the nature and demand of the task of teaching a language in their respective environments and adapt to new ways to become better at what they're doing. The degree to which teachers negotiate their sense of self and perform their social, cultural and intellectual roles as professionals can have a huge influence on their commitment, confidence and competence. (Cheung *et al.*, 2015, p. xiii)

L'un des objectifs de notre recherche est d'analyser les différentes significations que les enseignants attribuent à leur travail dans le contexte particulier du secteur LANSAD. Nos outils méthodologiques, qui seront présentés dans la deuxième partie de ce travail, visaient, chacun de manière différente, à saisir les représentations de soi des participants en tant qu'enseignants et les représentations du métier d'enseignant LANSAD. C'est à travers les entretiens biographiques semi-directifs, les entretiens d'auto-confrontation et l'analyse des interactions de classe que la dimension discursive et narrative de l'identité enseignante sera explorée. Nous examinerons les « identités en pratique » et les « identités en discours » à travers les observations de classe et à travers les discours que les enseignants produisent à propos de leurs actions en classe. Finalement, bien que de façon limitée, notre questionnaire a permis aux enseignants de réfléchir à leurs pratiques et à leurs représentations du secteur LANSAD. Quelques commentaires laissés par les participants à la fin du questionnaire vont dans ce sens :

- Un peu long peut-être mais très bien organisé ! Ça fait réfléchir sur nos pratiques d'enseignement ! Bon courage pour la suite !

- Cela fait 1.5 ans que je suis à l'Espé. Si j'avais rempli ce questionnaire avant, mes réponses auraient été très différentes, surtout par rapport aux conditions de travail (je travaillais à plusieurs institutions), possibilité de promotion (aucune), motivation des étudiants (très souvent aucune), mes propres connaissances du domaine des étudiants (très peu) ...

- Merci, ça fait réfléchir. Dsl de pas avoir répondu plus tôt ! (sic)

Par ailleurs, les réponses des participants à des questions ouvertes sur leurs pratiques ou sur leurs représentations de leurs rôles peuvent également être interprétées comme des constructions discursives visant à véhiculer une certaine image de soi.

Vers une approche théorique multiple

Après avoir présenté les trois conceptualisations de l'identité enseignante et leurs apports à nos questionnements sur l'identité professionnelle des enseignants du secteur LANSAD, nous ne pouvons que rejoindre Varghese *et al.* (2005, p.40), qui insistent sur la nécessité d'adopter une approche théorique multiple, prenant en compte l'identité comme construit psychologique et cognitif, l'identité comme processus de négociation entre l'individu et des facteurs contextuels et l'identité comme construction discursive.

> Teacher identity is a profoundly individual and psychological matter because it concerns the self-image and other-image of particular teachers. It is a social matter because the formation, negotiation, and growth of teacher identity is a fundamentally social process taking place in institutional settings […]. It is a process that is inextricably intertwined with language and discourse; yet it is also very much a real-world phenomenon that impacts teachers' standing in their communities as well as affecting their wages and working conditions. (Varghese *et al.*, 2005, p.40)

Dans le tableau 3.1, nous résumons les questions soulevées par chacune des perspectives présentées en rapport avec notre recherche sur l'identité professionnelle des enseignants du secteur LANSAD.

Conceptualisation	**Notions clés**	**Questions sur l'identité des enseignants du secteur LANSAD**
L'identité enseignante comme système d'interprétation	L'identité est envisagée comme un système de représentations, croyances et savoirs que l'enseignant mobilise pour donner du sens aux aspects de sa vie liés à son travail (Martin, 2019, p. 2). Ces représentations fournissent un cadre d'interprétation à partir duquel les enseignants envisagent leurs pratiques et leurs rôles.	Quelles représentations, images, significations les enseignants attachent-ils aux différents aspects de leur travail dans le secteur LANSAD ? Cela renvoie aux « images de soi dans le métier » et aux « images du métier », que nous avons évoquées dans notre discussion du modèle de Dubar (2000).
L'identité enseignante comme négociation entre des facteurs individuels et des facteurs contextuels	Plusieurs niveaux contextuels (macro, méso, micro et biographique) influencent la façon dont les enseignants construisent leurs identités. Pour Day *et al.* (2006), les identités se construisent dans le croisement entre les contraintes	Quels seraient les facteurs/contraintes contextuels spécifiques au travail dans le secteur LANSAD ? Dans quelle mesure ces particularités influencent-elles les représentations que les enseignants ont de leur rôle enseignant ?

	imposées par le contexte et l'agentivité de l'enseignant, c'est-à-dire, sa capacité d'agir sur son environnement et à défendre ses priorités en tant qu'enseignant malgré les contraintes.	
L'identité enseignante comme processus discursif, interactionnel, ou narratif	Les identités se construisent et se négocient dans et par le langage et le discours. L'enseignant met en scène son identité dans ses interactions avec autrui. L'enseignant construit son identité à travers les histoires qu'il raconte sur ses expériences. Les identités sont multiples, fragmentées et en constante évolution.	Comment les enseignants observés et interviewés construisent-ils et négocient-ils leur identité de façon discursive dans leurs interactions avec leurs apprenants et avec la chercheuse ? Comment se manifestent ces identités dans la pratique et dans le discours ?

Tableau 3.1 : Trois conceptualisations de l'identité enseignante

Les trois conceptualisations seront prises en compte dans notre modèle et dans notre méthodologie. Comme nous l'avons dit précédemment, ces trois façons d'envisager l'identité professionnelle sont complémentaires et interdépendantes : les contraintes contextuelles et les interactions avec autrui influencent le système de représentations et celui-ci à son tour influence la manière dont l'enseignant se positionne et se présente dans les interactions et dont il fait face aux contraintes contextuelles.

3.3.2 Modélisations de l'identité enseignante

Dans cette section, nous aborderons quelques modèles de l'identité enseignante qui englobent les différentes perspectives présentées dans la section précédente. Nous nous en inspirerons pour proposer un modèle de l'identité enseignante qui guidera notre méthodologie et nos analyses.

Le modèle psychosociologique de Gohier et al. (2001)

Gohier *et al.* (2001) envisagent l'identité professionnelle des enseignants comme une application de la notion d'identité professionnelle dubarienne aux individus exerçant la profession enseignante. Ainsi, ils conceptualisent l'identité enseignante comme ayant deux versants : « la représentation de soi comme enseignant » et « les représentations de la profession enseignante » (*ibid.*, p.9). En revanche, les auteurs mettent en évidence quelques limites du

modèle de Dubar (2000), notamment la non prise en compte de dimensions psychologiques qui, pour les auteurs, jouent un rôle important dans la construction des identités professionnelles (*ibid.*, p.6). Ils en mentionnent quatre qui contribueraient à construire une identité professionnelle enseignante « affirmée » et influeraient sur l'engagement de l'enseignant dans son travail : le sentiment de congruence, le sentiment de compétence, le sentiment d'estime de soi et le sentiment de direction de soi[151] (*ibid.*). Pour eux, l'identité professionnelle «ne saurait être réduite à une identité socialement partagée avec les membres d'un groupe exerçant une occupation » (*ibid.*, p.6), c'est pourquoi ils insistent sur l'inclusion de l'identité « personnelle » (représentations de soi comme personne) dans le modèle de l'identité professionnelle aux côtés des représentations de soi comme enseignant (*ibid.*, p.5). En effet, dans leur modèle, la représentation de soi comme enseignant serait « tributaire à la fois de la représentation que l'enseignant a de lui, comme personne, et de celle qu'il a des enseignants et de la profession » (*ibid.*, p.9). Cette représentation de soi « comme personne » comprend des éléments qui, pour les auteurs, sont indépendants du contexte professionnel, tels que les croyances, les valeurs et les aspirations. Dans ce modèle, c'est « l'identité pour soi » au niveau individuel qui prime, comme le montre la définition de la notion d'identité enseignante fournie par les auteurs :

> Il s'agit de la représentation que l'enseignant ou le futur enseignant élabore de lui-même comme enseignant. Elle se situe à l'intersection de la représentation qu'il a de lui comme personne et de celle qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante. Cette représentation porte sur les connaissances, les croyances, les attitudes, les valeurs, les conduites, les habiletés, les buts, les projets et les aspirations qu'il s'attribue comme siens. La représentation qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante porte sur son rapport à son travail, comme professionnel de l'éducation/apprentissage, à ses responsabilités, aux apprenants, aux collègues et autres acteurs impliqués dans l'école comme institution sociale (*ibid.*, p.13).

Nous verrons dans le chapitre 4 que les recherches relevant du « paradigme de la pensée enseignante » (Tochon, 2000) étudient tous les facteurs évoqués ici ainsi que leur influence sur les prises de décision des enseignants. Par ailleurs, les études sur l'identité enseignante sont souvent considérées comme l'une des branches du champ de la pensée enseignante (*teacher thinking* ou *teacher cognition*) (Tochon, 2000 ; Borg, 2012). Or, dans ce modèle, c'est la pensée enseignante qui constitue l'un des axes de l'identité enseignante.

[151] Beckers (2007, p.152) définit le sentiment de congruence comme le sentiment « d'être au diapason avec soi-même », le sentiment de compétence comme « le pouvoir de maîtriser son environnement par une action efficace », le sentiment d'estime de soi comme le sentiment de « sa valeur en tant qu'individu », et le sentiment de direction de soi comme le sentiment « d'orientation vers des finalités déterminées ».

En effet, nous verrons qu'il est parfois impossible de distinguer les objectifs des deux courants de recherche, car ils s'intéressent tous les deux aux représentations des enseignants (de soi, de leur métier, des autres enseignants, des apprenants, etc.), à leurs rapports aux savoirs, à leurs croyances, etc.

En ce qui concerne le deuxième volet de l'identité enseignante selon Gohier *et al.*, la représentation de la profession enseignante, elle serait conditionnée par les représentations des rapports des enseignants au travail (dont les compétences et savoirs qu'il nécessite), aux responsabilités (envers la société), aux apprenants, aux collègues, au corps enseignant et à l'institution. (Gohier *et al.*, 2001, p.10-13). Nous retrouvons donc les dimensions sociales et interactionnelles de l'identité enseignante.

Nous considérerons dans ce travail les « représentations de la profession enseignante » ainsi que les « représentations de soi comme enseignant » dans le contexte spécifique du secteur LANSAD. À l'instar des modèles de Dubar (2000) et de Gohier *et al.*(2001), nous nous interrogerons sur la façon dont les participants à notre enquête perçoivent les particularités des tâches, des savoirs et des rôles enseignants dans le secteur LANSAD. Les croyances, attitudes, valeurs, etc. que les enseignants attachent à leur travail seront également explorées à travers nos entretiens et notre questionnaire.

Le modèle de Pennington (2015)

Le modèle de Pennington propose des *cadres*[152] d'analyse, à travers lesquels il est possible « d'examiner, de caractériser et de comprendre » (Pennington 2015, p.32) les multiples facettes de l'identité enseignante : l'angle pédagogique, l'angle disciplinaire, l'angle professionnel, l'angle vocationnel et l'angle économique.

L'étude des différents cadres et des relations entre ceux-ci permet de saisir la nature complexe et multidimensionnelle de l'identité enseignante (*ibid.*, p. 36).

> Each of the different practice-centered and contextual frames can be considered to represent different facets of teacher identity in TESOL which together make up a composite identity of TESOL educator and define how an individual who works in the TESOL field conceptualizes and performs "being a teacher". (*ibid.*, p.37)

L'angle *pédagogique* désigne la facette de l'identité enseignante qui comprend les représentations que les enseignants se font de leurs pratiques de classe, de leurs rapports aux apprenants, de leurs savoirs et des rôles qu'ils jouent auprès des apprenants (Pennington en cite trois-facilitateur, expert disciplinaire et gestionnaire de classe). Cette identité pédagogique

[152] « frames » en anglais.

participe au choix des contenus, des méthodes, des approches, des technologies et des types de matériel pédagogique privilégiés par l'enseignant.

Pour Pennington, cette facette de l'identité est nécessairement influencée par les approches et les méthodologies qui sont généralement acceptées au sein de la communauté professionnelle et considérées comme la norme jusqu'à ce qu'elles évoluent ou soient remplacées par d'autres.

> As the field and its instructional orientations change, these changes may impact the practices of individual teachers, who may alter their instructional identity as they master new teaching methods, materials, curriculum content, and technologies towards developing a skilled level of performance and diversified teaching repertoire. (*ibid.*, p.39)

L'identité pédagogique a donc une forte composante collective, même si chaque enseignant se positionne différemment vis-à-vis des approches et méthodes qui font référence. En effet, l'angle pédagogique « capture la façon spécifique dont un enseignant individuel conceptualise et accomplit des actes d'enseignement[153] » (*ibid.,p.*38).

Pour résumer, nous pouvons dire que cet angle s'intéresse à *l'enseignant en tant que praticien.*

L'angle *disciplinaire* considère le rapport de l'enseignant aux connaissances et aux recherches autour de son domaine. Au vu de la diversité de champs disciplinaires mobilisés dans l'enseignement-apprentissage des langues (de l'anglais dans l'article de Pennington), cette identité disciplinaire varie au sein d'une même communauté professionnelle. L'auteure fait référence aux multiples disciplines qui informant le champ de l'enseignement de l'anglais langue étrangère (TESOL[154]).

> The disciplinary identity of the TESOL field is not set but rather varies for individual teachers, whose affinity may be with linguistics, applied linguistics, education, or other fields. The disciplinary heritage of TESOL is multiplex, including linguistics, psychology, and education. (*ibid.*, p.39)

Ainsi, l'identité disciplinaire de chaque enseignant dépend de sa formation et de ses affiliations académiques. Cet angle de l'identité enseignante s'intéresse aux *domaines d'expertise de l'enseignant.*

Whyte (2016) distingue trois traditions disciplinaires dans l'enseignement-apprentissage des langues : l'approche des langues par la littérature et la culture (*Modern*

[153] « A person's *instructional* identity is central to identity as a teacher in a particular field, including both the content and methods of instruction and capturing the specific way that the individual conceptualizes and performs teaching acts. » (*ibid.,p.*38)

[154] Teaching English to Speakers of Other Languages

Foreign Languages (désormais MFL) dans les universités anglo-saxonnes ou LLCER dans les universités françaises), l'approche acquisitionniste/didactique[155], qui s'intéresse à la façon dont les apprenants apprennent les langues et l'approche LSP, centrée sur les langues, discours et communautés spécialisés.

Notre enquête auprès de 269 enseignants du secteur LANSAD a révélé que les trois-quarts d'entre eux ont été formés dans des filières MFL ou LLCER. Leur identité disciplinaire est donc liée aux approches littéraires, linguistiques ou civilisationnelles auxquelles ils ont été formés. L'inadéquation entre ces approches et les particularités de l'enseignement d'une LSP a été soulevée par Braud *et al.* (2015a et b). Cet angle peut donc être la source de tensions identitaires chez les enseignants du LANSAD qui enseignent dans des disciplines éloignées de leurs disciplines de formation ou de leurs domaines de recherche.

L'angle *professionnel* s'intéresse à l'enseignant en tant que *membre d'une communauté professionnelle* d'enseignants de langue, avec ses normes, ses valeurs, ses pratiques, ses savoirs (*ibid.*, p. 42).

L'angle *vocationnel*, comme son nom l'indique, a trait aux manifestations de la vocation de l'enseignant pour sa profession. Cet angle s'intéresse aux *facteurs affectifs* tels que la motivation, l'implication et la satisfaction au travail, tous liés au sentiment d'aider les apprenants à atteindre leurs objectifs (*ibid.*, p.43-44).

Finalement, le modèle inclut un angle *économique***,** qui, comme les facteurs affectifs, peut avoir une influence sur l'image que l'enseignant se fait de son identité enseignante. Des facteurs économiques tels que le salaire et la stabilité de l'emploi influencent les facteurs affectifs de l'angle vocationnel.

> Whether the work one does is driven by economic necessity or choice, and whether it is felt to be fairly rewarded, are considerations that impact a teacher's level of satisfaction and identification with TESOL work, in both a particular job and in the TESOL field. (*ibid.,* p.44)

Pennington rappelle que l'enseignement-apprentissage des langues est un marché économique global, composé de maisons d'édition, d'écoles des langues, de fournisseurs de logiciels, de créateurs de contenus en ligne, etc. Certains enseignants, en plus de proposer leurs services d'enseignement, contribuent de différentes façons au développement de ce marché, en publiant des livres, des articles, des manuels, des blogs, etc. La manière dont ils participent à

[155] L'auteure distingue *second language acquisition* et *second language teaching* mais les regroupe lorsqu'il s'agit de les comparer avec les deux autres approches.

ce marché, ainsi que leur niveau de satisfaction avec les conditions économiques liées à leur métier font donc également partie de leur identité professionnelle.

Le tableau 3.2 synthétise les différentes facettes de l'identité enseignante selon le modèle de Pennington. Dans la troisième colonne, nous avons noté des questions liées à chaque facette du modèle qui pourraient être pertinentes pour notre étude de l'identité professionnelle des enseignants du secteur LANSAD.

Cadre	**Focalisation**	**Application à notre étude sur les enseignants du secteur LANSAD**
Identité pédagogique	S'intéresse à l'enseignant en tant que praticien.	• Quelles sont les pratiques pédagogiques mises en place dans le secteur LANSAD ? • Comment les enseignants perçoivent-ils leur rôle auprès des apprenants ?
Identité disciplinaire	S'intéresse aux domaines d'expertise de l'enseignant	• Quels sont les domaines d'expertise des enseignants du secteur LANSAD ?
Identité professionnelle	S'intéresse à l'enseignant en tant que membre d'une communauté professionnelle	• Dans quelle mesure les enseignants du secteur forment-ils une communauté professionnelle avec ses savoirs, pratiques et références propres ?
Identité vocationnelle	S'intéresse aux facteurs affectifs du travail enseignant	• Pourquoi les enseignants du secteur LANSAD ont-ils choisi d'exercer dans ce secteur ?
Identité économique	S'intéresse aux facteurs économiques du travail enseignant	• Comment les enseignants du secteur perçoivent-ils les conditions matérielles liées à leur travail ?

Tableau 3.2 : Modèle de l'identité professionnelle d'après Pennington (2015)

Pennington nous invite ensuite à considérer trois niveaux contextuels qui façonnent les différentes facettes de l'identité professionnelle que nous venons de présenter.

Le *cadre global* se réfère à « l'orientation internationale » (*ibid.*, p.36) des pratiques de l'enseignant. Pour les enseignants d'anglais langue étrangère, cela peut concerner, par exemple, la sensibilisation aux différentes perspectives de l'enseignement de la langue en tant que *lingua franca* internationale, la participation à des programmes d'internationalisation des formations,

l'utilisation des médias et des TICE, la participation à des réseaux ou associations internationaux, etc. (*ibid.*, p.42).

En ce qui concerne le *cadre local,* Pennington y inclut le contexte national (des programmes imposés par un ministère de l'éducation, par exemple) et le contexte institutionnel (position de l'enseignant au sein de son établissement, moyens donnés à l'enseignement des langues, etc.). Selon Pennington (*ibid.*, p.48), l'enseignant adapte ses pratiques aux contraintes et aux priorités imposées par son contexte de travail. Ainsi, les facteurs liés au contexte local peuvent influencer toutes les facettes de l'identité professionnelle.

Le troisième cadre contextuel est le cadre *socioculturel*. Il a trait à des facteurs socioculturels (sexe, milieu social, langues pratiquées, appartenance ethnique) qui affectent la façon dont l'enseignant perçoit son identité et ses rapports à autrui. Comme nous l'avons déjà précisé, ces aspects socioculturels et sociolinguistiques ne seront pas traités dans ce travail.

> Sociocultural dimensions include linguistic, ethnic, racial, and gender features of identity which are operative in the teaching context, such as the presence of a particular linguistic, ethnic, racial, and gender mix or profile in the administration, the teaching faculty, and the student body (*ibid.*, p. 49).

Cependant, nous retenons l'idée des différents niveaux contextuels qui peuvent influencer les perceptions qu'ont les enseignants de leur identité professionnelle (voir section 3.3.1).

Le modèle de Davey (2010 ; 2013[156])

Le dernier modèle que nous présenterons est celui de Davey (2010 ; 2013), qui propose un modèle analytique pour aborder l'identité professionnelle des enseignants comportant cinq axes : *devenir, faire, savoir, être et appartenir*[157]. Ce modèle nous a semblé le plus complet, intégrant une grande partie des éléments déjà évoqués dans ce chapitre et sur lesquels nous voudrions nous focaliser dans notre étude.

L'axe *devenir* cherche à expliquer les processus qui mènent un enseignant à devenir l'enseignant qu'il est à un moment donné. Cet axe prend en compte des facteurs biographiques tels que les parcours et expérience professionnels des enseignants, leur formation initiale et continue et des facteurs liés à leurs « motivations, aspirations et objectifs professionnels[158] » (2013, p. 45). L'identité vocationnelle telle que décrite dans le modèle de Pennington pourrait relever de cet axe. Il fait également écho aux processus biographiques décrits par Dubar (voir

[156] L'ouvrage de 2013 est la version publiée de sa thèse soutenue en 2010. Suite à la crise sanitaire et à la fermeture des bibliothèques universitaires, nous n'avons eu accès qu'à la version de 2010 disponible en ligne.

[157] Notre proposition de traduction pour « becoming, doing, knowing, being, belonging ».

[158] Notre traduction pour « professional motivations, aspirations, and goals ».

section 3.2.1) et conceptualise l'identité enseignante comme un phénomène qui serait toujours en évolution.

L'axe *faire* concerne les tâches, les pratiques, les fonctions et les rôles que les enseignants considèrent comme partie intégrante de leur travail. L'identité pédagogique du modèle de Pennington (2015) pourrait être considérée comme la facette principale de cet axe.

> This perspective involves taking a snapshot in time of the work the members of the group describe themselves doing, and of documenting how they prioritise and manage the various roles and functions they take on in their respective institutions (Davey, 2010, p. 302).

L'axe *savoir* concerne les savoirs et compétences nécessaires aux enseignants pour effectuer leur travail. Ceux-ci peuvent inclure des savoirs linguistiques, pédagogiques, didactiques, etc. ainsi que des connaissances sur leur contexte institutionnel, leur public apprenant, etc. Cet axe se rapproche de l'identité disciplinaire dans le modèle de Pennington.

L'axe *être* s'intéresse aux aspects subjectifs tels que les émotions et les valeurs que l'enseignant attache à son travail, la façon dont il perçoit et décrit ses rôles et ses priorités, ainsi que les images de soi en tant qu'enseignant qu'il construit et véhicule dans son discours. Davey (2010, p.64) parle de « positionnement émotionnel » vis-à-vis des différents rôles ou *personae* que l'enseignant est amené à incarner dans sa pratique. En effet, en citant les travaux de Nias (1996), Hargeaves (1998, 2000), Kelchtermans (1996) et Zembylas (2003), elle souligne les liens entre émotions, images de soi et actions.

> Teaching is not just a technical or cognitive practice but also an emotional practice and emotional investment (Hargreaves, 1998). How we think about our job is inseparable from how we feel about it. […] In our professional identities, then, emotion, cognition, perception, and action are inextricably connected, and just as these cannot be separated from each other, nor can they be detached from the social or cultural forces that help shape and are in turn shaped by them (Nias, 1996). (Davey, 2010, p.233)

Finalement, l'axe *appartenir* s'intéresse à l'enseignant en tant que membre d'une communauté professionnelle. Cet axe renvoie à la notion d'une identité professionnelle collective qui serait partagée par les membres de la communauté. Il s'intéresse également aux rôles et statuts des enseignants au sein de leur institution. Ainsi, nous pourrions y inclure l'identité économique du modèle de Pennington dans la mesure où celle-ci fait référence aux conditions matérielles de travail des enseignants dans leur institution.

Puisque la dimension discursive et interactive de l'identité professionnelle n'est pas suffisamment mise en avant dans ce modèle, nous souhaitons ajouter un sixième axe, qui étudierait les stratégies identitaires que les enseignants développent dans leurs interactions avec

autrui, notamment avec les apprenants. Ce sixième axe que nous appellerons *agir et interagir*, en faisant référence aux travaux de Cicurel (2011c) auxquels nous consacrerons une partie du chapitre 4, ne pourra être abordé qu'à partir de notre étude qualitative, en mettant en relation les interactions de classe et les entretiens d'auto-confrontation avec les participants à ce volet de notre recherche. Nous nous intéresserons particulièrement aux postures et aux stratégies adoptées par les enseignants lorsque l'interaction porte sur des savoirs disciplinaires.

Dans le tableau 3.3, nous avons spécifié la focalisation de chaque axe du modèle de Davey, ainsi que ses points communs avec d'autres modèles présentés dans ce chapitre.

Axe	**Focalisation**	**Points communs avec d'autres modèles présentés**
Devenir	Formation et expériences professionnelles. Motivations pour devenir enseignant. Projets/aspirations dans le futur.	• Transactions biographiques internes (Dubar, 2000) • Identité vocationnelle (Pennington, 2015)
Faire	Pratiques, tâches, rôles. Dynamique entre facteurs contextuels et priorités personnelles.	• Représentations des tâches et des rôles (Dubar, 2000 ; Gohier *et al.*, 2001) • Rapports à autrui/au contexte (Dubar, 2000 ; Gohier *et al.*, 2001 ; Day *et al.*, 2006) • Identité pédagogique (Pennington, 2015)
Savoir	Savoirs, compétences	• Identité disciplinaire (Pennington, 2015)
Être	Interprétations personnelles de son rôle. Croyances, attitudes, valeurs, émotions, etc. attachées au travail enseignant.	• Représentations de soi en tant qu'enseignant (Dubar, 2000 ; Gohier *et al.*, 2001) • Teacher cognition (Woods, 1999 ; Borg, 2003, 2006)
Appartenir	Appartenance à une communauté professionnelle, qui partagerait « des façons de faire, de penser, de se comporter » (Beckers, 2009) Rôles et statuts des enseignants au sein de leur institution.	• Identité professionnelle collective (Dubar, 2000) • Représentations de la profession enseignante (Gohier *et al.*, 2001) • Identité professionnelle et identité économique (Pennington, 2015)

Tableau 3.3 : Le modèle de l'identité professionnel de Davey (2010, 2013)

Le tableau 3.4 présente, quant à lui, le sixième axe qui sera pris en compte dans nos analyses.

Axe	**Focalisation**	**Points communs avec d'autres modèles présentés**
Agir et interagir	Construction discursive de l'identité enseignante dans les interactions de classe. Postures (expert/non-expert) vis-à-vis des savoirs disciplinaires. Stratégies pour présenter une image de soi valorisante.	Rapports aux savoirs, rapports aux apprenants (Gohier *et al.*, 2001). Stratégies pour faire face au manque de connaissances disciplinaires en classe de LSP (Wu & Badger, 2009[159]). Identités-en-pratique et identités-en-discours (Varghese *et al.*, 2005) Identité comme Discours (Gee, 2000)

Tableau 3.4 : sixième axe de l'identité enseignante : agir et interagir

Nous voulons souligner que l'identité enseignante, telle que conçue par ces modèles, est un « construit », une série « d'images mentales » (Pennington, 2015, p. 34), ou représentations de ce que le fait d'être enseignant implique en termes de pratiques, de savoirs, de participation à la vie d'une communauté professionnelle, etc. Notre étude est donc une étude de ces représentations ou images mentales, telles que décrites par les participants de notre étude qualitative et de notre questionnaire.

Synthèse et conclusions

L'objectif de ce chapitre était de mieux comprendre les notions d'identité, d'identité professionnelle et d'identité enseignante, afin de dresser les contours de notre objet de recherche à l'aide des conceptualisations, définitions et modélisations que nous avons trouvé pertinentes dans nos lectures.

Dans la première section, nous avons vu à quel point l'identité est une notion complexe, multidimensionnelle et transdisciplinaire. Elle est paradoxale, car elle désigne à la fois ce qui nous rend uniques et ce qui nous rend semblables à autrui. Elle est donc à la fois individuelle et sociale, pour soi et pour autrui. Nous avons également évoqué l'aspect interactionnel de l'identité : elle se construit dans les interactions avec autrui. Les notions de face (Goffman, 1973), Discours identitaire (Gee, 2000) et stratégie identitaire (Marc, 2005) mettent en avant les différents procédés employés par les individus pour tenter de se faire reconnaître comme un certain type de personne par ses interlocuteurs.

[159] Cette étude sera présentée dans la section 5.4.

Similairement, concernant l'identité professionnelle, Dubar (2000) souligne l'importance du regard d'autrui sur l'image que chaque individu a de lui-même en tant que professionnel. Il explique que l'identité professionnelle se construit à travers deux processus. Il décrit dans un premier temps les transactions externes relationnelles qui concernent les rapports à autrui et la façon dont l'individu intègre dans son image de soi les caractéristiques qui lui sont attribuées par autrui. Les transactions internes subjectives concernent quant à elles l'évolution de l'image de soi au gré des nouvelles expériences et des nouveaux apprentissages. En participant aux pratiques d'un groupe professionnel, l'individu acquiert, selon Beckers (2007), une culture professionnelle qu'il partage avec les autres membres du groupe. L'identité professionnelle peut donc également être envisagée comme collective, comportant des savoirs, savoir-faire, valeurs, représentations, etc. partagés par les membres d'une communauté.

Dans notre troisième section, nous nous sommes intéressée à l'identité enseignante et nous avons vu que, selon les approches adoptées par les différents auteurs cités, elle peut être envisagée comme un système de représentations et des savoirs, comme une négociation constante entre l'individu et son contexte de travail et comme une construction discursive. Nous avons également commenté quelques modélisations de la notion d'identité enseignante et des processus et dimensions qui la composent.

Appliquant les différentes dimensions évoquées ci-dessus à l'identité professionnelle des enseignants du secteur LANSAD, qui constitue notre objet de recherche, nous pouvons proposer la définition suivante :

> L'identité professionnelle des enseignants du secteur LANSAD fait référence à l'ensemble des représentations des enseignants vis-à-vis de ce que le métier d'enseignant dans le secteur LANSAD implique en termes de savoirs, de pratiques et de manières d'interagir avec autrui.
>
> Elle concerne également les représentations que l'enseignant a de lui-même et de son rôle en fonction des spécificités de son contexte (public, objectifs visés, place de la LSP).
>
> Finalement, elle comporte les images de soi que les enseignants cherchent à projeter dans leurs interactions avec autrui (notamment avec les apprenants en situation de classe) et à travers leurs discours portant sur leurs pratiques (en situation d'entretien et dans leurs réponses aux questions ouvertes du questionnaire).

Pour étudier les différents aspects de l'identité professionnelle des enseignants du secteur LANSAD, nous nous inspirons du modèle de l'identité professionnelle développé par Davey (2010 ; 2013), qui comporte, comme nous l'avons vu, cinq axes (devenir, faire, savoir, être, appartenir), auxquels nous en avons ajouté un sixième (agir et interagir).

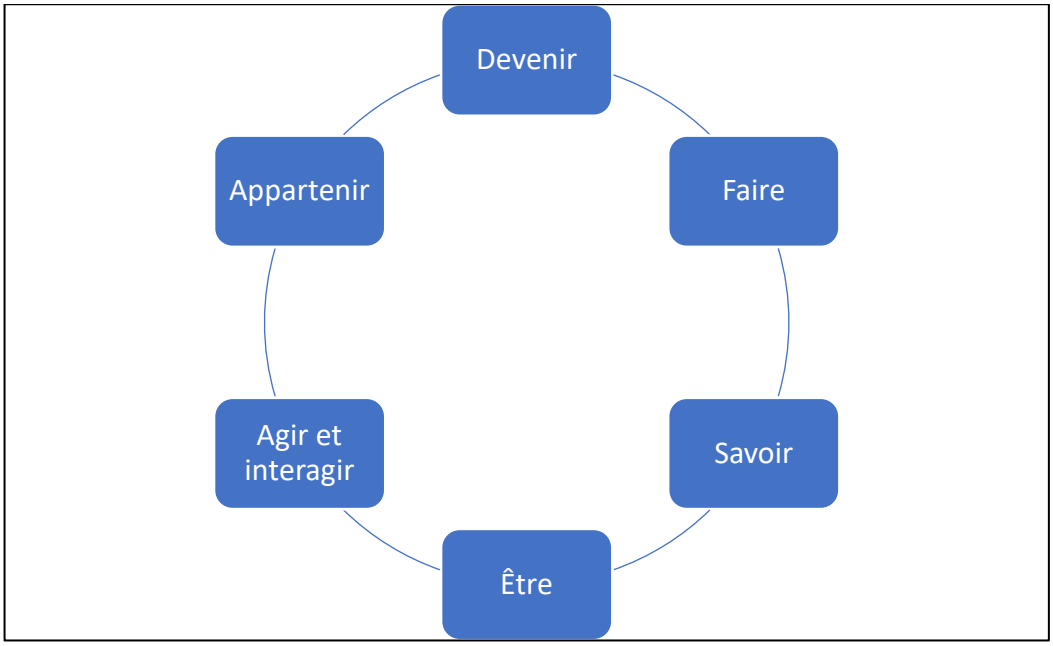


Figure 3.2 : Axes de l'identité professionnelle

À partir de ces six axes, nous essaierons de dégager les éléments qui seraient caractéristiques de l'identité professionnelle des enseignants du secteur LANSAD. Nous pouvons dès à présent formuler un certain nombre de questions de recherche qui guideront notre travail. Elles sont présentées dans le tableau 3.5 en fonction des axes auxquels elles font référence.

Axe	**Questions sur les enseignants du secteur LANSAD**
Devenir	Comment (quelle formation ?) et pourquoi (quelles motivations ?) devient-on enseignant dans le secteur LANSAD ?
Faire	Quelles sont les particularités du travail enseignant dans le secteur LANSAD ? Quelles pratiques/quels objectifs sont privilégiés par les enseignants ? Quelle place réservent-ils aux langues de spécialité ?
Savoir	Quels savoirs et compétences jugent-ils nécessaires pour enseigner dans le secteur LANSAD ? Quels rapports entretiennent-ils avec les disciplines des étudiants ?
Être	Comment les enseignants décrivent-ils leurs rôles ? Quels aspects privilégient-ils dans leur pratique ?
Appartenir	Dans quelle mesure les enseignants du secteur forment-ils une communauté professionnelle avec ses savoirs, pratiques et références propres ?
Agir et interagir	Comment les enseignants observés se positionnent-ils dans leur discours vis-à-vis des savoirs disciplinaires (non-linguistiques) ?

Tableau 3.5 : Questions concernant les enseignants du secteur LANSAD à partir du modèle de l'identité professionnelle de Davey (2013).

Chapitre 4
Qu'est-ce qu'enseigner ?
Quelques notions pour décrire et comprendre le travail enseignant.

> Qu'est-ce qu'enseigner ? La question n'est simple qu'en apparence, car on se rend vite compte qu'il ne s'agit pas d'un seul problème de définition que viendraient résoudre les dictionnaires.
> Enseigner, est-ce exercer sa profession quand on a le statut d'enseignant ? Est-ce diffuser, présenter et exposer des savoirs ? Est-ce transmettre des connaissances ? Est-ce faire apprendre ?
> Est-ce créer des conditions matérielles, temporelles, cognitives, affectives, relationnelles, sociales pour permettre aux élèves d'apprendre ? (Bru, 2001, p.7)

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, l'identité enseignante est profondément liée aux « façons de faire » de l'enseignant et aux rôles qu'il joue dans la classe et dans son institution. Dans la citation ci-dessus, Bru s'interroge sur la nature de l'action d'enseigner. Il met en évidence un certain nombre de caractéristiques qui pourraient définir cette action tout en soulignant l'impossibilité d'en choisir une seule. Enseigner c'est à la fois avoir une identité institutionnelle (Gee, 2000) en tant qu'enseignant, avoir un certain rapport aux savoirs/objets d'enseignement, avoir un certain rapport aux apprenants, exercer un certain nombre de fonctions, mettre en place des pratiques, jouer des rôles, créer des supports, gérer des interactions, etc.

En quelques mots, l'objectif principal de cette thèse est de répondre à cette question formulée par Bru, mais en la situant dans le contexte particulier du secteur LANSAD : qu'est-ce qu'enseigner dans le secteur LANSAD ? Nous y rajouterons aussi « pour les enseignants », car il s'agit de s'intéresser à leurs représentations de ce que travailler dans le secteur implique.

Pour aborder cette question, notre travail puise dans plusieurs courants de recherche qui s'intéressent à l'enseignant à travers les différentes dimensions de son activité professionnelle et pose l'identité enseignante comme notion centrale regroupant les dimensions suivantes :

- Ce que l'enseignant fait. L'axe *faire* de l'identité professionnelle des enseignants sera étudiée à travers les notions de pratique enseignante et de geste professionnel. Elles seront présentées dans la section 4.1.
- L'axe *faire* englobe également la notion de rôle enseignant, que nous pouvons conceptualiser comme étant la manifestation d'un certain rapport à l'apprenant

ou bien d'un certain rapport aux savoirs. La section 4.2 se penchera sur cette notion.

- L'action en classe de l'enseignant de langue et sa façon d'interagir avec les apprenants seront abordées à travers la notion d'agir professoral (Cicurel, 2011c) que nous traiterons dans la section 4.3. Ainsi, l'axe *faire* est complété par l'axe *agir et interagir*.
- Ce que l'enseignant « pense, sait et croit » sur son travail d'enseignant (Borg, 2003), à travers la notion de pensée enseignante, qui englobe les représentations, croyances et savoirs des enseignants (Woods, 1996 ; Cambra Giné, 2003). Les deux premières composantes de la pensée enseignante, qui intègrent l'axe *être* seront présentées dans la section 4.4, alors que la section 4.5 portera exclusivement sur l'axe *savoir*.
- Ce que l'enseignant sait ou devrait savoir. Nous examinerons les typologies de savoirs enseignants qui ont été établies par différents auteurs.

4.1. Pratiques et gestes enseignants (axe *faire*)

4.1.1. Pratiques et identité enseignante

Dans le chapitre 3, nous avons établi les pratiques enseignantes comme l'une des composantes de l'identité professionnelle, rattachées à l'axe *faire* de notre modèle.

Pour Barbier (1996), l'identité se construit dans la pratique et, en même temps, la pratique constitue une forme de « mobilisation » de l'identité (pp.50-51). En effet, c'est à travers « les actions et les expériences » que l'identité se forme. Nous avons vu, par exemple, l'importance de la participation dans des communautés de pratiques pour le développement d'une identité professionnelle (section 3.2.2). En même temps, la pratique peut être conceptualisée comme la mobilisation d'une ou plusieurs composantes identitaires (« j'agis de cette façon parce que je me vois comme tel ou tel type d'enseignant », par exemple). Ainsi, pour Barbier,

> les phénomènes représentationnels et affectifs accompagnant la production et la mobilisation des identités sont souvent indissociables des phénomènes représentationnels et affectifs accompagnant les actions elles-mêmes.
> Ainsi, il n'est guère possible de séparer l'image que se fait un opérateur d'une opération, de l'image qu'il se fait de lui-même dans cette opération. (Barbier, 1996, p.52)

Ainsi, puisque le but de notre recherche est de caractériser l'identité professionnelle des enseignants du secteur LANSAD, la première question qui s'impose est celle des pratiques

mises en place par ces enseignants. Quelles pratiques didactiques et pédagogiques observons-nous et dans quelle mesure pouvons-nous dire qu'elles sont spécifiques au contexte LANSAD ?

Nous avons formulé l'hypothèse d'une identité professionnelle collective, composée de pratiques, de savoirs et de représentations (de ces pratiques, rôles et savoirs) qui seraient conditionnés par les particularités du contexte LANSAD (dont l'identification constitue également l'un des objectifs de cette thèse). Ainsi, la description de ce que les enseignants du LANSAD font, grâce aux observations des cours que nous avons menées (chapitre 6), aux entretiens avec les enseignants observés (chapitre 7) et au questionnaire (chapitre 8), constituera l'un des apports de notre recherche.

Dans cette section, nous nous intéressons donc à l'axe *faire* de l'identité professionnelle des enseignants et nous nous focaliserons sur deux notions qu'il conviendra de définir : les pratiques et les gestes professionnels.

Nous verrons que les différentes dimensions de l'acte d'enseigner ont été pensées par plusieurs disciplines (sciences de l'éducation, psychologie du travail, didactique des langues, didactique du français) sous des dénominations différentes (pratiques enseignantes, pratiques de transmission, genres et styles professionnels, gestes professionnels, etc.). Notre exposé ne vise pas l'exhaustivité, mais il nous a semblé important de montrer la variété de concepts et de méthodes développés pour caractériser l'action enseignante.

4.1.2. La notion de pratiques enseignantes

Qu'est qu'une pratique enseignante ?

La notion de pratique enseignante, telle que conceptualisée par les sciences de l'éducation (Altet, 2002a et b ; Bru, 2002) et la didactique professionnelle (Vinatier & Pastré, 2007) englobe tout ce qu'un enseignant met en place avant, pendant et après sa classe, en présence ou non des apprenants, pour accomplir son travail d'enseignant. Altet (2002b), la définit ainsi :

> la manière de faire singulière d'une personne, sa façon effective, sa compétence propre d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. La pratique, c'est à la fois l'ensemble des comportements, actes observables, actions, réactions, interactions mais cela comporte aussi les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision sous-jacents: « c'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse » comme le dit Jacky Beillerot (1998) en précisant « d'un côté, les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies et les idéologies qui sont invoqués. (p.5)

Cette double dimension, poursuit Altet, implique non seulement « la manière de faire singulière d'une personne », mais aussi le partage des pratiques, objectifs et normes au sein d'un groupe professionnel. En effet, pour Vinatier et Pastré (2007), la notion de pratique renvoie à la fois à une « culture professionnelle collective » et à l'adaptation que chaque enseignant en fait en fonction des situations qu'il rencontre. Tout comme l'identité professionnelle (dont elles constituent l'une des composantes), les pratiques ont un versant individuel et un versant collectif.

En plus des pratiques mises en place dans le « face à face pédagogique », Altet énumère les pratiques suivantes :

> les pratiques de préparation d'un cours, pratiques de présentation d'un cours (orale, audio-visuelle, multimédia), pratiques d'organisation matérielle de la classe, pratiques de maintien de l'ordre dans la classe, pratiques d'encadrement des travaux des élèves, pratiques d'évaluation, pratiques de travail en équipe pédagogique, pratiques de réunions avec les parents d'élève.... (Altet, 2002a, p.4)

La notion de pratique enseignante renvoie donc à une multiplicité de situations, à l'intérieur et à l'extérieur de la classe.

Pratiques didactiques et pratiques pédagogiques

Pour Altet, il y aurait deux « champs de pratiques » (1994, p.6) en jeu dans l'enseignement : les pratiques didactiques et les pratiques pédagogiques.

Les premières concernent « la structuration et [la] gestion des contenus » (*ibid.*) et les deuxièmes ont trait au « domaine de la relation interpersonnelle, sociale qui intervient dans le traitement de l'information et sa transformation en savoir dans la situation réelle du microsystème de la classe » (*ibid.*).

Des éléments de réponse à la question « qu'est-ce qu'enseigner dans le secteur LANSAD ? » pourront être glanés en étudiant certains aspects des pratiques didactiques et pédagogiques des enseignants. La notion de pratiques didactiques nous permet d'aborder les liens entre l'enseignant et les objets de savoir à enseigner. Tout d'abord, nous pouvons nous interroger sur la nature de ces objets : sont-ils linguistiques, pragmatiques, discursifs, culturels, disciplinaires ? Nos études de cas (chapitres 9-11) se pencheront sur la problématique des objectifs privilégiés par les enseignants observés et sur la façon dont ces savoirs sont présentés et mobilisés en classe de langue. Il sera donc question des supports utilisés, ainsi que des tâches et activités didactiques proposés dans les cours observés. Un deuxième type de pratique didactique qui sera abordé dans ce travail concerne le travail de préparation d'un cours,

notamment la détermination des objectifs et des contenus à traiter. Une section de notre questionnaire lui était consacrée. Les résultats seront présentés dans le chapitre 14.

Les pratiques pédagogiques sont tout aussi intéressantes pour notre travail. Elles concernent la façon dont les enseignants présentent les contenus, mettent en place les activités et gèrent les interactions. Ainsi, pour Altet (1994, p.12), alors que la didactique s'occupe des contenus et de l'intégration de ces derniers par les apprenants, la pédagogie donne une place privilégiée aux pratiques de l'enseignant dans la situation de classe, en s'intéressant à

> -la transformation de l'information en savoir par la communication en classe;
> -la gestion interactive globale des flux d'informations et des événements en classe;
> -la mise en actes de la planification préétablie des activités et de la méthodologie;
> -la progression de la séance et les prises de décision interactives dues aux adaptations entre acteurs dans le contexte et le temps réel de la classe.

Pour nous, didactique et pédagogie sont inséparables. Comme le dit Altet (1994, p.17), reprenant les propos d'Astolfi (1986), « l'approche didactique travaille en amont de la réflexion pédagogique, en analysant les contenus d'enseignement donnés, elle les prend comme objet d'études alors que l'approche pédagogique les met en œuvre ».

Les pratiques de transmission

Cicurel (2002) propose la notion de pratiques de transmission, qui recouvre

> les pratiques langagières didactiques (verbales, non-verbales, mimogestuelles) et les pratiques interactionnelles qu'un expert met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'approprier des savoirs et des savoirs-faire. Ces pratiques dépendent de la culture d'origine des interactants, de la formation de l'enseignant, de son expérience et de sa personnalité. Ainsi des actions aussi diverses que les façons de donner la parole (ou ne pas la donner), de se mouvoir dans l'espace de la classe, de faire appel à la mémoire des élèves, de les faire participer au processus de découverte du sens, d'autoriser ou non les improvisations, d'avoir recours à des exemples, de faire des oppositions entre les termes, des comparaisons, etc., sont autant de facettes d'une pratique de transmission. Les activités didactiques formalisées, inscrites dans une tradition éducative donnée (traductions, commentaires de textes, jeux, etc.), aussi bien que des pratiques pédagogiques plus libres, font partie des pratiques de transmission. (p.8)

Elle s'intéresse donc à ce qui se passe au sein de la classe : les activités didactiques mises en place, la façon de gérer les tours de parole, l'utilisation de l'espace, l'utilisation des supports, etc. (*ibid.*). Ces pratiques peuvent relever d'une planification, d'un calcul ou bien de l'improvisation, « dans le vif de l'échange ». En effet, les recherches de Cicurel sur l'agir professoral, que nous évoquerons dans la section 4.3., s'intéressent à la fois aux pratiques

observables et à tout ce qui sous-tend le choix de ces pratiques (finalités, justifications, routines, etc.).

Genres et styles professionnels

Cicurel (2011c, 2013) décrit l'agir professoral comme étant marqué à la fois par une culture professionnelle (Cicurel emploie le terme de « culture d'enseignement ») et par des paramètres liés à la personne (à son identité ?) et au contexte. L'idée d'une culture professionnelle au sein de laquelle il existerait des pratiques, des valeurs, des savoirs partagés est également conceptualisée par le courant de l'analyse du travail en psychologie à travers la notion de genre professionnel, définie par Clot et Faïta[160] (2000) comme

> ce que les travailleurs d'un milieu donné connaissent et voient, attendent et reconnaissent, apprécient et redoutent ; ce qui leur est commun et qui les réunit sous des conditions réelles de vie ; ce qu'ils savent devoir faire grâce à une communauté d'évaluations présupposées, sans qu'il soit nécessaire de respécifier la tâche chaque fois qu'elle se présente. C'est comme « un mot de passe » connu seulement de ceux qui appartiennent au même horizon social et professionnel. (p.11, cité dans Cicurel, 2011c, p.165)

Ainsi, il existerait des savoirs, des manières de faire, des rituels, des règles, etc. qui fonctionnent à la fois comme des contraintes et des ressources pour l'enseignant (Cicurel, 2013, p.21). Ce genre professionnel est à rapprocher de l'identité professionnelle dans son acception collective. C'est l'ensemble des pratiques, savoirs et représentations collectives qui fait qu'un enseignant de langue soit reconnu comme tel par autrui et par lui-même. C'est ce qui est commun à tout enseignant de langue, indifféremment de son contexte institutionnel ou géographique.

> Le fait que nous puissions parler de « gestes professionnels », que des enseignants de tous bords se reconnaissent dans des pratiques de transmission, qu'ils se retrouvent aussi autour de questions communes indiquent qu'enseigner une langue est un métier qui a ses marques et qu'ils soient nordiques, sud-américains ou chinois, les professeurs de langue ont des pratiques communes qui les relient. (Cicurel, 2013, p. 22)

Cependant, chaque enseignant a une façon de s'approprier ce genre professionnel et de le mettre en action en fonction de son contexte et de ses préférences. C'est ce que Clot et Faïta (*ibid.*, p. 15, cités dans Cicurel ; 2011c, p. 166) appellent le style professionnel.

Trois éléments viendraient donc contribuer à la construction de l'identité enseignante, selon Cicurel (2013, p.31) : le genre professionnel (partagé au sein d'une communauté

[160] Psychologues du travail, fondateurs du courant de la « clinique de l'activité »

professionnelle), la personne (avec son histoire, ses croyances, ses préférences) et la situation d'interaction (qui ne se répète jamais).

4.1.3. La notion de gestes professionnels

Un multi-agenda de préoccupations

En didactique du français langue maternelle, les recherches des équipes ERTE 40 et LIRDEF à l'IUFM de l'Université de Montpellier, pilotées par Bucheton (Bucheton et Dezutter, dir., 2008 ; Bucheton, dir., 2009, Bucheton & Soulé, 2009 ; Jorro & Crocé-Spinelli, 2010 ; Morel at al., 2015) ont mis au point des typologies de gestes professionnels qui mettent en relief la complexité, la multi-dimensionnalité et la multimodalité[161] du travail enseignant.

Proche de la notion de pratique, le geste professionnel serait, d'après Morel *et al.* « un signe verbal et non verbal adressé à un ou plusieurs élèves pour susciter leur activité » (2015, §5). L'action de l'enseignant est donc pensée comme indissociable de l'action des apprenants. En effet, « il relève d'une culture scolaire et disciplinaire partagée » (*ibid.*).

Dans le modèle dit du « multi-agenda des gestes professionnels de l'enseignant », Bucheton & Soulé (2009) établissent une typologie de macro-préoccupations qui sous-tendent les gestes des enseignants. En effet, l'enseignant doit veiller à un certain nombre de facteurs pour le bon fonctionnement de sa classe. Le modèle est également repris dans Morel *et al.* (2015). Au centre du modèle reproduit ci-dessous (figure 4.1) se trouve la préoccupation principale de l'enseignant : transmettre un/des objet(s) de savoir à travers des gestes didactiques. Cet objectif principal est accompagné de quatre autres, qui conditionnent tout autant ce que l'enseignant fait en classe : le tissage, l'atmosphère, le pilotage et l'étayage.

Par *gestes de tissage*, les auteurs se réfèrent à la façon dont l'enseignant établit, de façon explicite, des liens entre les différents éléments appris en classe (au sein d'une même progression, par exemple) ou entre ce que les apprenants font en classe et le monde extérieur.

> Les gestes de tissage traduisent le souci chez l'enseignant de relier l'avant et l'après de la tâche, le dedans et le dehors de la classe, permettant de faire du lien avec ce qui a été appris à l'école ou ailleurs, dans les leçons ou travaux précédents, dans l'expérience personnelle, les lectures. (Morel *et al.*, 2015, §12)

Dans le pôle « atmosphère », les auteurs évoquent des *gestes éthiques* qui visent à créer une ambiance de travail propice à l'apprentissage.

[161] En effet, le travail de l'enseignant implique non seulement le langage, mais aussi le corps, la voix de l'enseignant et la communication passe par des gestes verbaux et non-verbaux, y compris dans l'utilisation de l'espace et des supports matériels.

Les *gestes de pilotage* font référence à la gestion des contraintes matérielles et surtout temporelles. L'enseignant « pilote » les activités, donne et adapte les consignes, gère la progression, etc.

Finalement, nous avons les *gestes d'étayage*, suivant la conception de Bruner (1983), qui aident l'apprenant « à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 36).

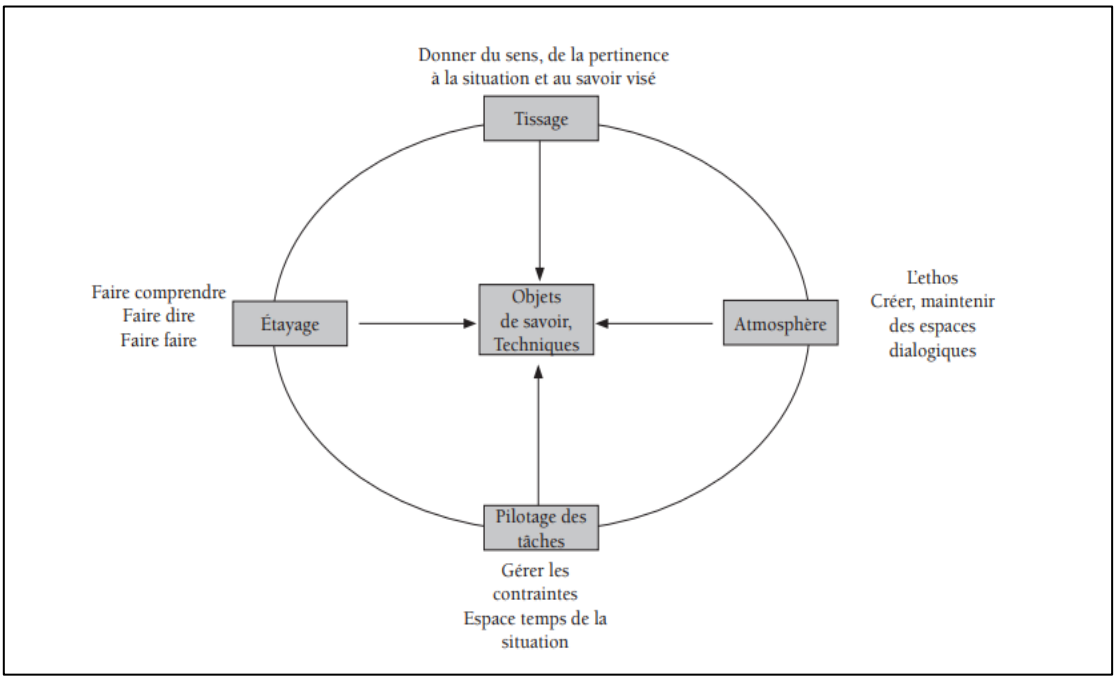


Figure 4.1 : Le modèle du multi-agenda des gestes professionnels de l'enseignant d'après Bucheton & Soulé, 2009.

Les gestes d'ajustement

Au sein de ces gestes d'étayage, l'enseignant adopte différentes *postures d'étayage* (également appelées *gestes d'ajustement*) « pour s'ajuster, dans l'action, à la dynamique évolutive de l'activité des élèves face aux difficultés ou facilités des tâches proposées » (Morel *et al.*, 2015, § 14). Ces postures relèvent de six types identifiés par Bucheton & Soulé (2009) :

- La *posture de contrôle*, assimilée à un enseignement magistral, concerne « le pilotage synchronique et serré des tâches […] sous le contrôle étroit de l'enseignant qui vérifie, évalue, distribue la parole, explique les erreurs et les corrige » (Morel *et al.*,2015, §16).
- La *posture de contre-étayage*, qui consiste à faire le travail à la place de l'apprenant pour « avancer plus vite » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 40).

- La *posture d'accompagnement*, à l'opposé des deux premières, laisse le temps aux apprenants de s'approprier les apprentissages. L'enseignant fournit de l'aide, des ressources, des encouragements, provoque des discussions, mais n'évalue pas et ne s'impose pas.
- La *posture d'enseignement* concerne, selon Morel *et al.* (2015), « ces moments précis de conceptualisation où l'enseignant nomme ou fait nommer les savoirs, les institutionnalise » (§16).
- La *posture de lâcher-prise* implique de laisser les apprenants travailler en autonomie sur des tâches sans intervenir.
- La *posture du « magicien »* concerne les moments où « par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves » (Bucheton & Soulé, 2009, p.40).

4.1.4. Convergences et divergences des différentes notions

Parmi les différentes notions et modélisations du travail enseignant que nous venons de présenter, nous avons constaté un certain nombre de points communs, mais aussi quelques divergences.

En ce qui concerne les points communs entre les notions, nous avons soulevé les suivants :

- Les pratiques relèvent à la fois du domaine du collectif et du domaine de l'individu. Les notions de culture professionnelle ou bien de genre professionnel incarnent cette idée : il existe parmi les membres de toute communauté professionnelle des pratiques, des savoirs, des valeurs, des rituels, etc. partagés. Pour les enseignants, ceci se transmet par la formation, mais commence dès l'enfance par l'observation des enseignants au travail. C'est ce que Lortie (1975) appelle *the apprenticeship of observation*.
- Les pratiques, les styles, les gestes varient en fonction des situations et en fonction des actions et réactions des apprenants. Ils s'actualisent dans l'interaction.
- Bien qu'il existe, comme nous venons de le voir, des pratiques, savoirs, valeurs, etc. communs à tous les membres d'une communauté professionnelle, les pratiques sont également façonnées par chaque individu à partir de ses propres représentations de son public, de son rôle, de ses objectifs, etc. et à partir de ses propres expériences.

- Les pratiques des enseignants sont principalement *langagières* : le langage est l'outil principal de l'enseignant pour transmettre un savoir, donner une consigne, évaluer une proposition, distribuer la parole, etc.
- Le travail de l'enseignant comporte une forte composante relationnelle. En effet, le respect, le vivre-ensemble, la prise en compte des besoins de l'autre, la construction d'une atmosphère de travail où tout le monde se sente à sa place et à l'aise, etc., font partie des préoccupations quotidiennes des enseignants.

En ce qui concerne les divergences, nous pouvons dire que la notion de geste s'intéresse plus particulièrement à tout ce que l'enseignant fait pour guider, cadrer et favoriser les apprentissages, alors que la notion de pratiques ne se limite pas à ce que l'enseignant fait en présence des apprenants. Les pratiques incluent donc ce que l'enseignant fait en classe, mais aussi ce qu'il fait en amont (la planification, notamment) ou en aval de ses cours. La notion de pratiques enseignantes est plus englobante et c'est celle-ci que nous avons retenue pour notre travail.

4.2. Les rôles enseignants (entre l'axe *faire* et l'axe *être*)

4.2.1. Rôles et identité enseignants

Le rôle enseignant est également une notion centrale dans notre thèse. Le *Dictionnaire de didactique du français* définit le rôle comme « la conduite d'un acteur (enseignant ou apprenant) qui interprète subjectivement une fonction qui lui revient objectivement […] une manière personnelle d'interpréter un statut » (Cuq, 2006, p.216). Ainsi, la notion de rôle enseignant implique des représentations liées aux fonctions et aux missions de l'enseignant. Elle est souvent envisagée comme l'une des composantes de l'identité enseignante. Burns et Richards (2009, p. 5), par exemple, affirment que l'identité enseignante « rend compte de l'image de soi de l'individu et de sa façon d'adosser ses différents rôles dans différentes situations[162] ». Similairement, Farrell (2011, 2017) emploie le terme *teacher role identity* pour se référer à l'ensemble des rôles joués par l'enseignant en exerçant ses fonctions et aux représentations de ces rôles. C'est pourquoi nous considérons que le rôle se situe au croisement entre l'axe *faire* de l'identité enseignante et l'axe *être*, car l'image de soi en tant qu'enseignant renvoie à ces rôles que l'enseignant considère comme siens.

[162] Notre proposition de traduction pour « reflects how individuals see themselves and how they enact their roles within different settings ».

Blin définit le rôle comme « un ensemble de conduites auquel la relation peut seule donner sens. Il devient donc ce qui définit la participation d'un acteur à un processus d'interaction » (1997, p.174). Le rôle de l'enseignant est donc lié à sa relation avec les apprenants et avec le contexte, comme le souligne également Farrell à propos de la notion de *teacher role identity* :

> Reflecting on teacher role identity allows language educators a useful lens into the "who" of teaching and how teachers construct and reconstruct their views of their roles as language teachers and themselves in relation to their peers and their context. (Farrell, 2011, p. 54)

Si nous regardons le modèle du triangle pédagogique de Houssaye (1988), que nous reproduisons dans la figure 4.2, l'enseignant se trouve entre deux pôles : les apprenants et l'objet de savoir à transmettre. Pour nous, la notion du rôle enseignant peut être conceptualisée d'une part comme la caractérisation de son rapport aux apprenants (comment il interagit avec eux, comment il les influence, ce qu'il fait pour eux et avec eux) et d'autre part, comme la caractérisation de son rapport à l'objet de savoir (comment il l'appréhende, comment il le présente, s'il se place en tant qu'expert ou pas, etc.). Elle a trait donc à la fois à l'axe pédagogique (rapport enseignant-apprenants) et à l'axe didactique (rapport enseignant-savoir).

Dans cette section, nous nous intéresserons à quelques descriptions des rôles et des fonctions des enseignants de langue dans la littérature en didactique des langues. Nous ne parlerons pas des rôles interactionnels dans cette section, mais ils seront détaillés dans la section 4.3.1 dédiée aux particularités de l'interaction didactique.

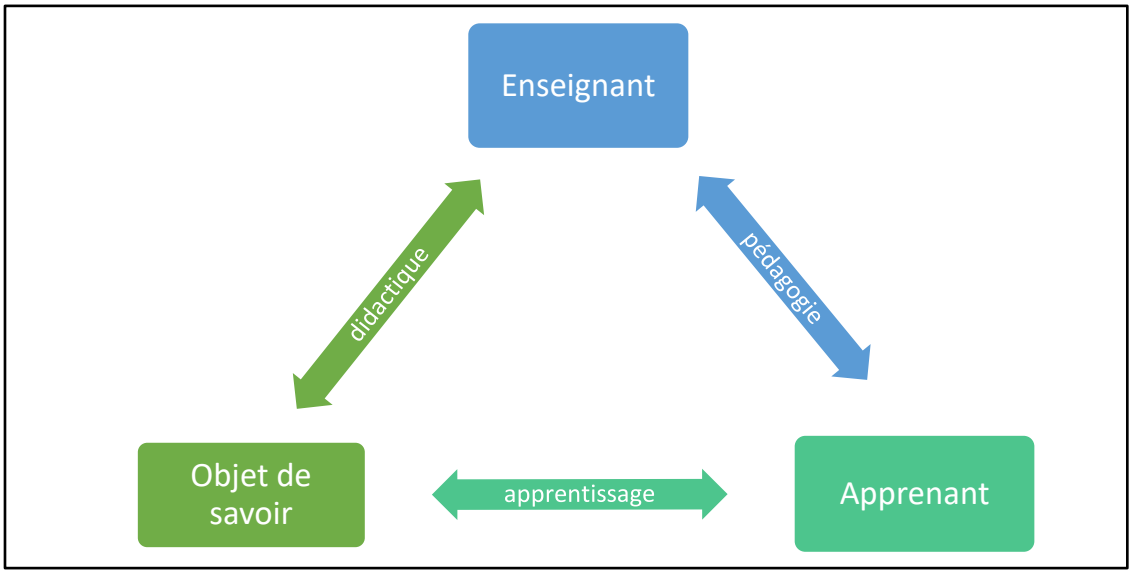


Figure 4.2 : le triangle pédagogique (d'après Houssaye, 1988)

4.2.2. Les trois fonctions de l'enseignant selon Dabène (1984)

S'intéressant aux spécificités de la communication en classe de langue, Dabène (1984) avait identifié trois fonctions principales de l'enseignant de langue, attribuant à chacune des opérations spécifiques.

1. La fonction de *vecteur d'information* : « l'enseignant (…) est mandaté par l'institution pour transmettre un certain savoir » (*ibid.* p.41). L'enseignant doit donc s'approprier ce savoir et le transformer pour le transmettre aux apprenants.
2. La fonction de *meneur de jeu* : Comme l'explique Dabène, « c'est à l'enseignant qu'il appartient d'organiser et de réguler les échanges langagiers » (*ibid.*). Parmi les opérations, on trouve la distribution de la parole, les incitations à la prise de parole et les mises en garde (*ibid.*).
3. La fonction d'*évaluateur* : « Dans la mesure où l'enseignant représente pour les apprenants-et la société-la norme de référence du langage proposé à l'apprentissage, il est constamment chargé d'évaluer l'acceptabilité des productions réalisées par rapport à cette norme. » (*ibid.*, p.41) Il émet donc des appréciations sur les productions des apprenants et les corrige de façon explicite ou implicite (*ibid.* p.42).

4.2.3. Les rôles enseignants selon Farrell (2011)

Pour Farrell (2011), l'identité professionnelle des enseignants se construit dans la négociation entre les rôles attribués (prédéterminés par les méthodologies utilisées, par la culture éducative, par l'institution) et les rôles façonnés par chaque individu en fonction des interactions avec son contexte (apprenants, institution, société).

> The notion of role identity offers a useful analytic tool for addressing the complexity of teachers' identity experiences, because it highlights the tension between received expectations and individual negotiation that is at the heart of teacher identity. (*ibid.*, p. 60)

Dans son étude, il a identifié trois grandes catégories de rôles pour les enseignants de langue. Sa classification se distingue de celle de Dabène car elle met l'accent plutôt sur les rôles des enseignants dans la société, tandis que les rôles élucidés par Dabène concernent le contexte spécifique de la classe de langue. Ainsi, seulement la première catégorie de Farrell rejoint une des catégories identifiées par Dabène.

1. L'enseignant de langue comme *manager* : plusieurs fonctions sont évoquées sous cette catégorie, qui inclut tout ce que l'enseignant fait pour « essayer de

gérer tout ce qui se passe dans la salle de classe[163] » (Farrell, 2011, p.57). L'enseignant-manager est comparable à l'enseignant-meneur de jeu. Ainsi, l'enseignant peut être animateur, comédien, garant de la discipline en classe, conseiller, vendeur (Farrell explique que les enseignants doivent souvent « vendre » ou convaincre leur auditoire de la pertinence ou utilité des méthodes employées), créateur d'activités, etc. (*ibid.*).

2. L'enseignant de langue comme *accompagnateur des apprenants dans leurs parcours d'intégration sociale et culturelle*[164] : dans cette catégorie, Farrell cite les rôles de « travailleur social », « référent culturel » et « organisateur d'activités sociales ou culturelles » (*ibid.*).
3. L'enseignant comme *professionnel* : cette catégorie touche à l'idée d'une identité professionnelle collective. Les enseignants font partie d'une communauté et ils échangent et collaborent avec les autres membres de cette communauté. Ils participent également à des activités de développement professionnel telles que des formations, des conférences, des réunions au sein d'associations professionnelles, etc.

Avec les différentes méthodologies d'enseignement, les représentations des rôles des enseignants de langues évoluent en fonction des différentes conceptions de l'apprentissage. Ainsi, comme l'explique Privas-Bréauté (2013), plusieurs développements dans le travail des enseignants de langue dans les 30 dernières années (elle cite notamment la centration sur l'apprenant prônée par les approches communicatives et actionnelles et le recours aux TICE) ont fait émerger un nouveau rôle pour l'enseignant : celui du *facilitateur d'apprentissages*.

4.2.4. Le rôle de facilitateur

Pour conclure cette première section sur les rôles de l'enseignant de langue, nous voudrions nous arrêter sur le modèle de l'enseignant-facilitateur d'apprentissages tel que le dépeint Privas-Bréauté, qui s'inspire des recherches du psychologue américain Carl Rogers (1961, 1969). L'auteure s'interroge sur le rôle enseignant s'appuyant sur trois expériences d'enseignement mises en place dans l'IUT de Toulouse qui combinaient des dispositifs hybrides et une approche par le jeu théâtral. Trois caractéristiques de l'enseignant-facilitateur se dégagent de son analyse. Nous les détaillons ci-dessous.

[163] Notre proposition de traduction pour « attempting to manage what happens within the classroom ».
[164] Farrell utilise le terme « acculturator ».

1. « L'enseignant comme observateur et maître de l'écoute » (Privas-Bréauté, 2013, p.2) : il s'agit pour l'enseignant d'être à l'écoute des besoins des apprenants et d'adapter ses enseignements à ces derniers. Il doit également veiller à créer une bonne relation avec les étudiants.

> Pour Rogers, la relation interpersonnelle est centrale dans l'apprentissage. L'enseignant doit avoir confiance en lui mais aussi en son élève. Il se doit d'accepter l'étudiant tel qu'il est et de comprendre les sentiments qu'il éprouve. (…) En somme, l'enseignant doit considérer l'étudiant comme une personne afin de pouvoir créer un climat d'apprentissage propice et l'aider à accéder à l'autonomie. Il doit en outre optimiser l'utilisation des dispositifs mis à sa disposition pour faciliter cet accès à l'autonomie car, selon Rogers, lui seul ne peut suffire. (*ibid.*, p. 3)

2. « L'enseignant comme maître du jeu, metteur en jeu et en scène » (*ibid.*) : l'enseignant met en place les différents dispositifs et activités et veille au bon fonctionnement de ces derniers. Cela relève des gestes de pilotage, tels que décrits par Bucheton & Soulé (2009) (voir section 4.1.3).
3. « L'enseignant de langues comme accompagnateur facilitant l'autonomie », à travers des gestes d'étayage et de tissage.

> Le dessein de l'enseignant est donc de faciliter l'apprentissage des apprenants pour les rendre autonomes en situations de communication. Mais il doit aussi leur faire prendre conscience de leur potentiel. C'est pourquoi l'approche éducative rogérienne souligne l'importance du développement métacognitif dans l'apprentissage. (Privas-Bréauté, 2013, p.4)

Effectivement, selon l'auteure, le développement de l'autonomie passe à la fois par la pratique (ici, grâce à des jeux de rôles/mises en scène) et par la réflexion métacognitive sur les processus d'apprentissage. L'enseignant facilitateur est donc celui qui donne des outils aux apprenants pour qu'ils prennent conscience de leurs besoins et leurs ressources et les guide pour qu'ils puissent mettre en pratique et développer leurs compétences.

Ce rôle de facilitateur d'apprentissages sera, comme nous allons le voir dans le chapitre 15, l'un des plus cités par les participants de notre questionnaire.

Pour ces enseignants, l'idée d'autonomie est double : d'un côté, il s'agit de donner des outils aux apprenants pour qu'ils « prennent en charge leur propre apprentissage » (Holec & Huttunen 1997, p.14) et de l'autre, proposer des activités/tâches en présentiel ou à distance qui prépareront l'apprenant à être autonomes dans le « cadre projeté » du monde du travail (Cicurel, 2001, voir sections 4.3.3. et 5.6).

4.2.5. L'étude des rôles enseignants dans cette thèse

Dans cette section, nous nous sommes intéressée à la définition de la notion de rôle enseignant, ainsi qu'à quelques typologies des rôles des enseignants de langue établies par des chercheurs en didactique des langues et en *Language Teacher Education.* Tout comme la notion de pratiques enseignantes, les différents rôles évoqués dévoilent encore une fois la complexité et la multi-dimensionnalité du travail enseignant. Dans notre travail, une attention particulière sera portée sur la façon dont les enseignants participant à notre recherche (aussi bien ceux que nous avons observés et interviewés que ceux qui ont participé à notre questionnaire en ligne) décrivent leur rôle dans le cadre des enseignements relevant du secteur LANSAD.

En effet, les trois études de cas que nous présenterons dans les chapitres 9, 10 et 11, visent à cerner comment chaque enseignant se représente ses fonctions, ses missions et ses rapports aux apprenants et aux savoirs à transmettre. Nous observerons également comment ces représentations des rôles se construisent dans les discours des enseignants lors des entretiens et nous essaierons de voir dans quelle mesure ces rôles prennent vie dans les cours observés.

En ce qui concerne les données obtenues grâce à notre questionnaire en ligne, une analyse des réponses des participants à une question ouverte portant sur leurs conceptions de leur rôle, nous permettra d'identifier les représentations les plus récurrentes et d'établir à notre tour une typologie des rôles enseignants dans le secteur LANSAD (voir chapitre 15).

4.3. Les interactions didactiques et l'agir professoral (axe *agir et interagir*)

> «[…] notons qu'il est impossible de ne pas reconnaître au premier coup d'œil, dans n'importe quel endroit du monde, une classe » (Cicurel, 2011c, p.20)

4.3.1. Interactions et identité enseignante

Dans le chapitre 3, nous avons établi un lien entre identité et interaction avec autrui. Gee (2000), par exemple, propose une conceptualisation de l'identité comme « Discours[165] » que l'on présente à autrui afin d'être reconnu en tant que tel type de personne (ce « Discours », souvenons-nous, peut se constituer de façons de parler, de s'habiller, de se comporter, etc.). Similairement, Varghese *et al.* (2005) identifient deux manifestations de l'identité enseignante : l'identité-en-pratique et l'identité-en-discours, les deux pouvant se développer dans les interactions. C'est donc dans et par les interactions que l'identité se construit et se donne à voir.

[165] Majuscule dans le texte original, voir section 3.1.4.

Ainsi, nous pouvons supposer que l'identité enseignante se construit et se donne à voir dans l'interaction dans le cadre de la classe, avec des apprenants. Dans cette section il sera question des *interactions didactiques* et de leurs principales caractéristiques. Les recherches de Cicurel (2002, 2005, 2011a, 2011c) à partir d'observations de classes de langue se sont attachées à décrire les particularités des interactions didactiques dans ce contexte précis. C'est également à partir de ces recherches que s'est développée la notion d'*agir professoral* (Cicurel, 2005, 2007, 2011a, 2011b, 2011c, 2013), qui s'intéresse aux dimensions observables (notamment les pratiques interactionnelles) et non-observables de l'action de l'enseignant, à travers la prise en compte des discours des enseignants sur leurs actions.

Le volet qualitatif de notre recherche puise dans les recherches de Cicurel desquelles nous nous sommes inspirée pour construire notre méthodologie. Cette section sera consacrée majoritairement aux travaux de Cicurel portant sur les interactions didactiques en classe de langue et sur l'agir professoral des enseignants de langue.

4.3.2. Caractériser les interactions didactiques

Nous avons vu qu'une grande partie de ce que l'enseignant fait (ses pratiques, ses gestes, l'accomplissement de ses rôles et fonctions) se situe au niveau de la classe : l'enseignant agit, joue son rôle *devant* un public d'apprenants (comme au théâtre) et *avec* un public d'apprenants, à travers l'interaction. Pour la linguiste Kerbrat-Orecchioni, une interaction implique un « discours produit collectivement » par plusieurs participants, qui « exercent en permanence les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles : parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant » (1998, p.55).

Dans la classe, le but des échanges entre un participant exerçant le rôle d'enseignant et un ou plusieurs participants jouant le rôle d'apprenants est la transmission des savoirs, le développement des compétences, la co-construction des apprentissages.

Traits des interactions didactiques

Les interactions en classe de langue, qui sont, pour la plupart didactiques, c'est-à-dire « ayant pour but de vouloir rendre un ou plusieurs des interlocuteurs plus savants, plus habiles, plus compétents » (Cicurel, 2011c, p.21), présentent des traits qui les distinguent d'autres formes d'interaction. Cicurel (2011c, pp.26-27) en identifie les suivants :

- « un *cadre* spatio-temporel déterminé par l'institution » : elles ont lieu généralement dans une salle de classe, avec une durée et une fréquence fixées par l'institution (école de langue, lycée, université) ;

- des *interactants* qui ont « des rôles interactionnels prédéfinis », liés à leur « identité institutionnelle » (Gee, 2000) d'enseignants et d'apprenants, qui sont des « identités situées » dans le contexte de la classe (Zimmerman, 1998) ;
- « un *but* fixé au préalable », par un « contrat didactique » ;
- « un contenu ou un *objet de discours* (ce dont on parle) », introduit et développé par le biais *d'activités didactiques ;*
- « un *déroulement ritualisé* en fonction de la représentation sociale et des contraintes institutionnelles propres au cadre » ;
- « un *canal* », qui fait référence aux communications orales dialoguées et aux « ressources écrites (prise de notes, écriture au tableau, documents à lire, etc.) qui constituent un cours ;
- « des *stratégies discursives* » telles que « les reprises, les reformulations, les hésitations, etc. » de l'apprenant qui vise à se faire comprendre et « le recours à des stratégies comme le guidage, l'étayage, les instructions, les réparations, les explications » par l'enseignant qui vise à favoriser l'apprentissage (Cicurel, 2002, p.3).

Dans les sous-sections qui suivent, il sera question du rôle central de l'enseignant dans les interactions didactiques relevant d'une classe de langue.

Les rôles interactionnels d'enseignant et d'apprenant

Cicurel explique que « enseignant » et « apprenant » sont des rôles interactionnels prédéfinis, caractérisés par « des comportements langagiers spécifiques » et « un rapport asymétrique au savoir », l'enseignant étant « *l'interactant expert* » (2011c, p.27).

En effet, l'enseignant occupe ce que Kerbrat-Orecchioni appelle la « position haute » dans les interactions non seulement parce qu'il est considéré comme l'expert de la matière, mais aussi parce qu'il « dirige les échanges, régule les tours de parole, annonce le thème et l'activité didactique à accomplir, indique la façon dont doit s'accomplir le travail, [et] donne une appréciation sur le travail produit. » (Cicurel, *ibid.*, pp. 28-29). L'apprenant, quant à lui, prend le rôle de « celui qui répond » (p.30) et ses prises de parole doivent respecter les attentes de l'enseignant et les règles de la classe (p.31) et « fournir à l'enseignant la preuve qu'il a intégré de nouvelles connaissances » (p.27).

La « position haute » de l'enseignant

La « position » haute ou basse d'un interactant se manifeste à travers des indicateurs repérables dans les interactions. C'est ce que Kerbrat-Orrechioni (1988, citée dans Cicurel,

1994) appelle des *taxèmes*[166]. Pour Cicurel, les « taxèmes de position haute » qui caractérisent le rôle interactionnel d'enseignant relèvent de trois niveaux :

- les taxèmes au niveau de la forme de l'interaction : le type de situation, le registre de langue (quel est celui qui l'impose ?),
- les taxèmes au niveau de la structuration de l'interaction : organisation des tours de parole (qui alloue les tours, qui prend l'initiative ?),
- les taxèmes au niveau du contenu de l'interaction : les actes de parole, le thème (qui l'introduit ?) (Cicurel,1994, p. 2).

Par ailleurs, la place « haute » de l'enseignant est également observable dans l'occupation de l'espace-classe, elle est « topographiquement identifiable » (Cicurel, 2011c, p.28) : l'enseignant est souvent le seul à rester debout, à se déplacer librement, à se servir du tableau ou du projecteur, etc.

De plus, selon Cicurel, il y aurait des types d'actes de parole qui sont très fréquents chez l'enseignant, mais « qui ne sont pas réalisables par les apprenants » (*ibid.) :* « la demande de dire (les actes de sollicitation) et le dire de faire (l'injonction) » (Cicurel, 2011c, p.29). L'enseignant est le seul à distribuer la parole et à donner des consignes. Ainsi, les interventions des enseignants relèvent souvent des injonctions dont le but est de faire parler l'apprenant afin de favoriser le développement de ses compétences langagières (*ibid.*, p.38). Ces injonctions constituent ce que Cicurel appelle le « schéma producteur » (*ibid.*).

Le « schéma producteur » et la structure des échanges

Ce « schéma producteur » se compose des injonctions suivantes (Cicurel, 2011c, pp.38-39) :

- *Parlez de* (un thème, un support)
- *Parlez mieux* : une demande de correction ou de reformulation
- *Parlez encore* : « une incitation à préciser, approfondir, prolonger » (p.38)
- *Parlez comme* : imiter, reproduire un énoncé
- *Ne parlez plus* : l'enseignant dans son rôle de gestionnaire de la parole doit veiller à que la parole soit distribuée de façon plus ou moins équitable entre les apprenants.

Ce « schéma producteur » alimente en grande partie les échanges entre enseignant et apprenants, qui, d'après Sinclair et Coulthard (1975, cités dans Cicurel, 2011c, p.34) suivent généralement une structure ternaire constituée de trois mouvements : une sollicitation (*parlez,*

[166] Kerbrat-Orecchioni définit les taxèmes comme « des faits sémiotiques pertinents […], lesquels sont à considérer à la fois comme des indicateurs de places (ou selon Flahaut, des 'insignes'), et des donneurs de place (qu'ils 'allouent' au cours du développement de l'échange » (1992, p.75).

parlez de, parlez encore, parlez comme) de la part de l'enseignant, une réponse venant de l'apprenant et une réaction de l'enseignant (parfois par un énoncé évaluatif, parfois relevant d'une demande du type *parlez mieux, parlez comme, parlez encore*, ou *ne parlez plus*)[167].

La classe de langue, un lieu paradoxal

Nous comprenons donc que la finalité des interventions de l'enseignant est de « faire parler » l'apprenant, mais il ne s'agit pas de parler juste pour parler. Les interactions dans la classe ont un but didactique : l'apprenant doit pouvoir acquérir des savoirs, des savoir-faire, des savoir-communiquer à travers les interactions. Elles ont ainsi une double focalisation[168], à la fois sur le contenu (l'on peut parler d'un texte, par exemple, ou d'une situation simulée dans le cadre d'un jeu de rôle) et sur le code, c'est-à-dire, sur les aspects de la langue (lexique, grammaire, phonologie) qui constituent les objectifs d'apprentissage. Cette « bifocalisation » (Bange, 1992, p.14) implique la prédominance de l'activité métalinguistique (portant donc sur le code) dans les discours de la classe.

Cicurel constate ainsi que la classe de langue est le lieu de plusieurs « paradoxes communicatifs » (2011c, p.101) : « il faut apprendre à 'parler naturellement' mais ceci dans le respect des règles liées à la situation didactique qui sont différentes des règles de communication en vigueur à l'extérieur de la classe » (Cicurel, 2005, p.183).

En effet, bien que l'objectif des cours soit d'aider les apprenants à devenir des locuteurs compétents de la langue, capables de communiquer dans des situations authentiques, dans le monde réel, extérieur à la classe, les contraintes liées à la nature institutionnelle de la communication dans la classe (règles particulières pour demander et prendre la parole, rôles prédéfinis, cadre spatio-temporel limité, etc.) séparent celle-ci du monde extérieur, créant un cadre où la communication est souvent le produit de simulations, de feintes.

Similairement, l'on demande aux apprenants de s'exprimer de façon « spontanée », mais les sujets de conversation sont imposés et les énoncés produits souvent soumis à évaluation (*ibid.*, p.107).

Par ailleurs, lorsque l'interaction se tourne vers un sujet qui ne contribue pas à l'objectif d'apprentissage et/ou se rapproche d'une conversation ordinaire, l'enseignant se trouve

[167] Ce modèle est également connu sous le nom de « schéma IRF », acronyme composé des noms des trois mouvements en anglais : *initiation, response*, et *feedback.*

[168] P. Bange (1992) appelle ce phénomène « bifocalisation ». Il distingue la bifocalisation en jeu dans des communications exolingues « naturelles » de celle qui a lieu dans un contexte de classe. Dans le premier cas, il y a une « focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication » et une « focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication » (p.3), tandis que, dans un contexte d'apprentissage institutionnel, la nature de la bifocalisation change : « l'objet thématique de la communication n 'est plus au centre de l'attention ; celle-ci se focalise sur la langue, l'objet thématique de la communication est rejeté à la périphérie, il n'est plus qu'un prétexte » (p.14).

confronté à un dilemme : doit-il laisser la conversation suivre son cours ou la recentrer sur les objectifs didactiques visés ? Cela impliquerait le risque de « perd[re] sa place d'interactant expert », de « [ne plus] accomplir son rôle d'enseignant (rôle qui se manifeste par des marques discursives comme suivre un objectif, obéir à une planification des activités) » (Cicurel, 2011c, p.46).

Cicurel s'appuie sur la notion de *cadre de l'expérience* (Goffman, 1974, cité dans Cicurel, 2001, p.6) pour schématiser ces paradoxes. Pour elle, « l'instance communicationnelle de la classe de langue se trouve prise dans un double cadre d'expérience », celui de la communication dans la classe (cadre didactique) et celui de la communication dans le monde « réel » (dans le cas d'un cours de langue à visée professionnelle il s'agirait du monde du travail), à laquelle les cours sont supposés préparer les apprenants. Ce deuxième cadre est bien évidemment extérieur à la classe de langue, mais présent sous la forme « d'une réalité projetée » (*ibid.*), dans la façon dont enseignant et apprenants imaginent les interactions et les tâches qu'ils auraient à effectuer dans ce cadre projeté. Ce cadre projeté « reprend des scènes supposées exister à l'extérieur de la classe ou bien bâtit, à l'intention des étudiants, des cadres dans lesquels ils sont susceptibles de se trouver. La réalité constitue comme un *modèle sous-jacent* interprété par les protagonistes » (Cicurel, 2001, p.5). Cette opposition caractériserait selon l'auteure une grande partie des interactions en classe de langue, que ce soit dans le cadre de l'enseignement-apprentissage d'une langue à visée générale ou d'une langue à visée professionnelle.

Nous verrons dans le chapitre 5 que certains auteurs (Dudley-Evans & St. John, 1998 ; Challe, 2002 ; Carras, 2017) considèrent que les rôles interactionnels de l'enseignant se trouvent modifiés dans des situations d'enseignement-apprentissage d'une LSP de par la nature double, à la fois linguistique et disciplinaire, des objets didactiques. Garde-t-il sa position haute devant un public plus expert que lui dans la discipline concernée ? Comment se positionne l'enseignant en présence des discours et des savoirs spécialisés ? Nous interrogerons notre corpus d'observations pour tenter d'identifier des traces de ces différences.

Cependant, les observations seules ne permettent pas au chercheur de saisir la complexité des actions et des rôles de l'enseignant. En effet, comme l'explique Cicurel, « derrière l'interaction, se dissimulent des motifs de l'action, des décisions que le professeur est amené à prendre à haute fréquence, des représentations qu'il possède sur l'action à mener » (2011a, p.41). Ce sont ces représentations, ces interprétations des enseignants eux-mêmes vis-à-vis de leurs propres pratiques qui constituent la « dimension cachée » du travail enseignant (Cicurel, 2011a, p.46) et qui portent des traces de leur identité enseignante.

Deux notions/courants de recherche se penchent sur la « dimension cachée » du travail des enseignants de langue : en France, ce sont les travaux de Cicurel et de l'équipe IDAP au DILTEC à l'Université Sorbonne-Nouvelle qui travaillent sur la notion d'agir professoral ; dans les milieux anglophones, les études sur la pensée enseignante (*teacher thinking*) ou la cognition enseignante (*teacher cognition*) s'intéressent également aux représentations, croyances, attitudes, etc. qui guident l'action enseignante. La sous-section suivante sera dédiée à la notion d'agir professoral. Nous reviendrons sur les recherches sur la pensée enseignante dans la section 4.4.

4.3.3. L'étude de l'agir professoral

Qu'est-ce que l'agir professoral ?

Cicurel définit l'agir professoral comme

> l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné. Lorsqu'on parle d'agir, on met l'accent sur le fait que pour accomplir son métier d'enseignant, le professeur exécute une suite d'actions en général coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un but global, avec une certaine intentionnalité. (Cicurel, 2011c, p. 119).

Il s'agit de réfléchir aux actions de l'enseignant, en s'intéressant aux intentions et aux motifs qui les sous-tendent (*ibid.*, p.117). Pour connaître l'agir enseignant, deux niveaux s'offrent au chercheur : les « actions premières » et les « actions secondes » (Bronckart, 1995, cité dans Cicurel, 2011c, p.117). Le premier niveau concerne « les conduites observables, les pratiques effectives » (Cicurel, 2011c, p.117) de l'enseignant et le deuxième niveau fait référence aux interprétations des événements observés fournies par l'enseignant lui-même. En effet, l'agir professoral « peut être connu *à la fois* par l'observation des interactions et par les dires des acteurs à propos de l'action » (*ibid.*).

Les verbalisations

Ces dires sur l'action, ou verbalisations (Bigot & Cadet, 2011 ; Cicurel 2013, 2015), sont obtenus grâce au dispositif de l'entretien d'auto-confrontation, méthode que nous avons mise en place dans notre recherche et que nous détaillerons dans le chapitre 7. Il consiste à inviter l'acteur d'une action (dans notre cas, l'enseignant observé et dont l'action a été filmée) à commenter ses actions en les regardant sur un support vidéo. Ainsi, des informations sur ses intentions, ses pensées, ses raisons d'agir ou de réagir d'une manière ou d'une autre, peuvent être élucidées dans l'entretien.

À l'instar de Schütz, sociologue phénoménologique, Cicurel (2011c, pp. 120-121) distingue deux types de motifs qui sous-tendent l'action :

- *Les motifs en-vue-de* renvoient aux objectifs, aux intentions, aux buts d'une action.
- *Les motifs parce que* « renvoie[nt] à des expériences passées qui, d'une certaine manière, déterminent l'agir présent » (Cicurel, 2011c, p.121).

Les discours des enseignants sur leur action permettent donc non seulement d'étudier ce que l'enseignant fait, mais aussi *pourquoi* et *comment* il le fait. Ils nous permettent ainsi de « déceler certaines 'théories personnelles' qui sont le cœur de leur action » (Cicurel, 2015, p.44).

> Lorsque l'enseignant commente sa pratique de classe telle qu'il la découvre par le film, il évoque aussi plus largement son métier, ses habitudes, ses convictions. On constate la fréquence de termes comme « en général », « d'habitude ». De fait, ces verbalisations expriment de façon plus ou moins directe les théories implicites ou les convictions pédagogiques de l'enseignant. (Cicurel, 2015, p.46)

Ainsi, c'est en partie à travers les verbalisations des enseignants que nous allons étudier leurs représentations et « théories personnelles » à propos de l'enseignement dans le secteur LANSAD. En effet, grâce aux verbalisations, nous pourrons avoir un aperçu de l'image du métier et de l'image de soi dans le métier (les deux versants de l'identité professionnelle) des enseignants interviewés.

Quelques traits caractéristiques de l'action enseignante

Les recherches de Cicurel ont permis de dégager un certain nombre de traits caractéristiques de l'action enseignante. Tout d'abord, l'action enseignante est une action planifiée, comportant des objectifs précis. Cependant, dans la réalité de la classe, cette planification est confrontée à « des obstacles, des résistances ou, de toute manière, la parole d'un autre, qui comporte toujours le risque de provoquer une déplanification » (*ibid.*, p.124). Nous pouvons dire que l'agir enseignant oscille entre planification et improvisation.

Ceci a des conséquences évidentes pour l'identité professionnelle des enseignants dans sa dimension interactive : l'image de soi que l'enseignant cherche à projeter peut être à tout moment mise en question par l'un de ses interlocuteurs.

Deuxièmement, il s'agit d'une action qui « dit de faire » (Cicurel, 2007, p.21). En effet, l'enseignant est celui qui propose les activités didactiques, les explique, les justifie (*ibid.*).

> C'est l'enseignant, médiateur du processus d'apprentissage, qui met en place l'activité didactique, que l'on peut définir comme une activité langagière se déroulant selon un certain protocole, proposé par le manuel ou par

> l'instructeur, et demandant aux usagers de fournir un notable effort cognitif. Le schéma d'une activité didactique est « reconnu » des participants, à défaut l'enseignant en rappelle le fonctionnement, en donne la légitimité et expose la manière de la réaliser (*ibid.*).

Souvenons-nous également du « schéma productif » et des injonctions qui le composent (parlez, parlez encore, parlez de, etc.) : l'enseignant dit aux apprenants que faire et aussi de quoi parler.

Ainsi, l'action de l'enseignant va de pair avec l'action des apprenants. C'est là le troisième trait de l'action enseignante : c'est à la fois une action conjointe (Fillietaz, 2002, cité dans Cicurel, 2007, p.23), dans la mesure où enseignants et apprenants participent ensemble dans une action coordonnée visant des objectifs communs et une action individuelle, car le rôle et les tâches de l'enseignant se détachent de ceux des apprenants : « c'est l'enseignant qui interroge, explique, donne le thème », il peut se sentir « responsable du déroulement de l'action » (*ibid.*). Par ailleurs, d'autres volets de l'action enseignante, la planification ou la correction sont, par exemple, clairement des actions individuelles (*ibid.*).

Finalement, l'enseignement peut être envisagé comme une action « à risque », dans la mesure où elle est exposée constamment à des imprévus (*ibid.,* p.139). Ainsi, elle correspondrait à la définition d'une action chez Goffman (1974, p. 158, cité dans Cicurel, 2011c, p. 133), qui avance que « l'action se rencontre partout où l'individu prend en connaissance de cause des risques importants et apparemment évitables ». Cet aspect est mis en avant par Cicurel en citant l'exemple d'une enseignante stagiaire qui émet des jugements très négatifs sur ses premiers cours, mais l'auteure insiste sur le fait que ce sentiment de risque n'est pas l'apanage des enseignants novices. D'après ses observations, « le caractère de lutte, le sentiment permanent de l'obstacle à franchir est inhérent au métier d'enseignant » (Cicurel, 2011c, p.142).

Nous estimons que ce risque est d'autant plus élevé lorsqu'il s'agit d'enseigner une LSP, notamment pour ceux qui n'ont pas été formés à le faire. Nous verrons en effet dans le chapitre 5, que l'enseignement d'une LSP est conçu comme nécessitant une certaine familiarisation avec la ou les disciplines des apprenants. Si les compétences de l'enseignant dans ces domaines sont jugées insuffisantes par les apprenants, il risque de perdre sa place d'expert. L'équilibre est fragile, comme l'ont montré Wu & Badger (2009) qui identifient dans leurs observations de cours relevant de l'anglais maritime dans une université chinoise, des situations qui mènent à ce qu'ils appellent des « *in-class subject-knowledge dilemmas* » (ISKD) chez les enseignants lorsqu'ils sont confrontés à un élément du domaine de spécialité des apprenants avec lequel ils ne sont pas familiers. Il peut s'agir d'un élément lexical ou bien conceptuel qui apparaît dans les supports utilisés ou dans les interactions (une question posée par un apprenant, par exemple).

Les auteurs expliquent que ces dilemmes sont courants dans les classes de LSP et mettent en évidence les différentes stratégies que les enseignants observés ont employées pour les contourner. Nous reviendrons sur la problématique du rapport aux savoirs spécialisés dans le chapitre 5.

4.4. La cognition enseignante (axe *être*)

Dans cette section, nous examinerons les principaux apports des recherches sur la cognition enseignante et nous expliquerons notre choix du terme « représentations » pour nous référer aux différents construits mentaux qui sont étudiés par ces recherches.

4.4.1 Cognition enseignante et identité enseignante

Tout comme les recherches sur l'agir professoral, celles qui se réclament du courant de la pensée enseignante (*teacher thinking*) ou la cognition enseignante (*teacher cognition*)[169] s'intéressent à la dimension cachée du travail enseignant, aux représentations, savoirs, convictions, intentions, valeurs, etc. qui guident les pratiques des enseignants[170].

La cognition enseignante renvoie à ce que les enseignants « pensent, savent et croient par rapport aux différents aspects de leur travail[171] » (Borg, 2003, p.86). C'est à la fois un concept et un courant de recherche qui s'intéresse à la complexité des « vies mentales des enseignants[172] » (*ibid.*).

Les différentes notions englobées par le concept, à savoir les croyances, les théories personnelles, les images, les convictions, les maximes, les attitudes[173], etc. (Borg, 2003, p. 82)

[169] Les deux termes sont employés dans les recherches pour se référer au même construit.

[170] Il nous semble que ce qui distingue l'agir professoral de la pensée enseignante, mis à part leurs origines géographiques, est le fait que le premier part toujours de l'action enseignante pour s'intéresser ensuite à ce qui motive cette action. Comme l'explique Cicurel, « le terme agir met l'accent sur le fait qu'il s'agit d'un processus complexe entre action et pensée » (2014, p. 83). Ainsi, sous l'angle de l'agir professoral, ce sont les dimensions « en action » ou « sur l'action » (2014) qui intéressent le chercheur. Les recherches sur la pensée enseignante ne font pas systématiquement le lien entre action et pensée (Borg, 2003, p.86). Une deuxième différence résiderait dans les théories et concepts à l'origine des réflexions sur l'agir professoral, empruntées à des sociologues et philosophes de langue française tels que Bergson (1919), Durkheim (1922), Schlanger (2001) et Perrenoud (1996). (Cicurel, 2014, p.84). Troisièmement, les recherches sur l'agir professoral ont permis d'explorer certains concepts, tels que le répertoire didactique, la typification, le style professoral, etc. (Cicurel, 2011c) qui ont été peu abordés dans les recherches anglophones.

[171] Notre proposition de traduction pour « think, know, or believe in relation to various aspects of their work ».

[172] Notre proposition de traduction pour « teachers' mental lives ».

[173] Il y a dans les recherches relevant de ce courant, comme l'exprime Cambra Giné, une « explosion terminologique » (2003, p.207). Borg (2003,2006), Tochon (2000), et Cambra Giné (2003) répertorient les termes les plus souvent utilisés. Cambra Giné (2003, pp.207-208) les classe selon des grandes familles faisant référence 1) à des théories non scientifiques (théories personnelles en est en exemple) ; 2) à des conceptions ou des idées ; 3) à des croyances (ou principes) ; 4) à des perceptions ou des représentations ; 5) à des savoirs ou connaissances ; et 6) à la « vie mentale des enseignants », qui semble englober toutes les notions que nous venons d'énumérer. Pour une discussion sur les différences entre les différentes familles des termes, l'auteure recommande la lecture de Pajares (1992).

qu'un enseignant a vis-à-vis de son travail d'enseignant, constituent ce que Davey (2013, p.115) a identifié comme l'axe *être* de l'identité professionnelle : c'est la dimension personnelle imbriquée dans la dimension professionnelle. Les savoirs (implicites, explicites, pratiques, pédagogiques, théoriques, etc.) sont également considérés comme faisant partie de la cognition enseignante, et même si plusieurs auteurs (Borg, 2006 ; Pajares, 1992 ; Verloop *et al.*, 2001 ; Woods, 1996) insistent sur la difficulté de discerner les croyances des savoirs (surtout lorsqu'il s'agit des savoirs pratiques), nous avons fait le choix de présenter la notion de savoirs enseignants (*teacher knowledge)* séparément, dans la section 4.5 consacrée à l'axe *savoir* de notre modèle d'identité professionnelle.

Comme nous l'avions déjà souligné dans la section 3.3, les liens entre les notions de pensée enseignante et d'identité enseignante sont tels qu'il est parfois compliqué de les différencier. Rappelons par exemple, deux définitions de l'identité enseignante que nous avions citées dans le chapitre 3, celles de Sachs (2005) et de Pennington (2015) :

> Teacher professional identity (…) provides a framework for teachers to construct their own ideas of 'how to be', 'how to act', and 'how to understand' their work and their place in society. Importantly, teacher identity is not something that is fixed nor is it imposed; rather it is negotiated through experience and the sense that is made of that experience. (Sachs, 2005, p.15)
> Teacher identity is a construct, mental image, or model of what "being a teacher" means that guides teachers' practices as they aim to enact "being a teacher" through specific "acts of teacher identity". (Pennington, 2015, p.34)

Si nous les comparons avec la définition de la cognition enseignante proposée par Borg, il est évident que les deux notions se recoupent :

> Teacher cognition can be characterized as an often tacit, personally-held, practical system of mental constructs held by teachers and which are dynamic- i.e. defined and refined on the basis of educational and professional experiences throughout teachers' lives. (Borg, 2006, chap.1)

Effectivement, tout comme l'identité enseignante, les cognitions enseignantes sont dynamiques, dépendantes du contexte, et fournissent un cadre d'interprétation pour l'enseignant dans sa pratique. Elles sont vues comme ayant une influence directe ou indirecte sur ce que les enseignants font et sont, à leur tour modifiées par ces actions (Borg, 2006, chap.1).

Pour nous, les cognitions que l'enseignant peut avoir sur son rôle d'enseignant et sur son travail font partie de son identité enseignante. Les images de soi en tant qu'enseignant sont, en effet, conditionnées par ses conceptions et convictions de ce qui est important dans sa pratique. Nous rejoignons Miller (2009, p.175), pour qui les cognitions enseignantes « font

partie du travail identitaire de l'enseignant[174] ». C'est à partir de ses croyances et convictions sur l'enseignement, dont certaines se développent lorsque l'enseignant était encore élève ou étudiant, que l'enseignant négocie son identité et construit l'image de soi qu'il souhaite projeter et défendre. Ainsi, comme l'expose Yazan, cognitions et identité son inséparables.

> When [teachers] forge and enact their teaching identities, what constitutes their teacher cognition plays an important role because their beliefs, knowledge, thoughts, assumptions, and attitudes about all aspects of their teaching are closely intertwined with their current self-images, self-conceptions, and future aspirations as L2 teachers. (Yazan, 2018, p.32)

En revanche, la notion d'identité enseignante, comme nous l'avons vu dans le chapitre 3, bien qu'elle soit en partie façonnée par les représentations de soi, du métier, des apprenants, de la langue enseignée, etc. (qui peuvent être considérées comme des cognitions) comporte aussi d'autres dimensions : une dimension sociale (l'identité pour autrui et son influence sur l'image de soi, l'identification ou non à des groupes/catégories de personnes), une dimension relationnelle, interactionnelle et discursive (elle se construit par rapport à autrui, avec autrui, et dans et par les interactions et les discours/Discours[175]) et une dimension collective (des communautés professionnelles qui partagent des pratiques, des savoirs, des valeurs, etc.[176]). Autrement dit, les similitudes entre les deux concepts concernent principalement la dimension d'identité pour soi, qui, n'est, comme nous l'avons vu, que l'une des multiples facettes de l'identité professionnelle. Ceci dit, c'est cette facette qui nous intéresse le plus pour notre travail, car nous cherchons à comprendre les significations (liées aux croyances, aux convictions, aux représentations, aux priorités, aux doutes, etc.) que les enseignants du secteur LANSAD attribuent à leur travail dans ce contexte spécifique.

4.4.2. Les recherches sur la cognition enseignante

Survol historique[177]

Les recherches sur la cognition enseignante se développent surtout aux États-Unis dans le champ des sciences de l'éducation/formation des enseignants (*Teacher Education)* à partir des années 1970, lorsque l'on commence à envisager différemment le métier d'enseignant et à

[174] Notre proposition de traduction pour « are part of their identity work ». En effet, Miller (2009) affirme l'identité enseignante et sa mise en scène dans les interactions de classe est intrinsèquement liée aux cognitions enseignantes : « [Yet] thinking, knowing, believing, and doing are enacted in classroom contexts in a way that cannot be separated from identity formation. What teachers know and do is part of their identity work, which is continuously performed and transformed through interaction in classrooms » (p.175).

[175] Voir la définition de Discours de Gee (2000) dans la section 4.1.3.

[176] L'étude de Breen *et al.* (2001) constitue l'une des rares études sur la dimension collective des cognitions enseignants, en comparant les principes pédagogiques d'un groupe de 18 enseignants, ainsi que la façon dont ces principes se traduisent dans les pratiques.

[177] Pour plus de détails, voir Borg (2006, chap.1) ou Tochon (2000).

prendre en compte la complexité des facteurs qui entrent en jeu dans l'action d'enseigner (contexte, personnalité, formation, expérience, etc.). Selon Freeman (2002, p.2), les recherches se sont progressivement éloignées du modèle processus-produit qui essayait d'établir un lien de causalité linéaire entre l'action enseignante et les résultats des apprenants. De façon similaire, pour Woods et Knoerr (2014), le paradigme de la pensée enseignante implique l'abandon d'une approche prescriptive du travail enseignant au profit d'une approche descriptive, cherchant à « voir la salle de classe à travers les yeux de l'enseignant, et de comprendre les processus de pensée qui l'amenaient à poser ses actions » (p.17). Avant ce tournant, l'enseignant n'était considéré que comme un « agent chargé de mettre en œuvre des idées 'préfabriquées' dans un milieu donné » (Aguilar & Cicurel, 2014, p.8), c'est-à-dire quelqu'un qui appliquait des techniques, des méthodologies, sans rien apporter de personnel.

Pour Tochon (2000), la pensée enseignante représente un changement de paradigme dans la recherche en sciences de l'éducation.

> Le paradigme de la pensée enseignante est issu de la réaction des chercheurs qui estimaient qu'à force de se centrer sur l'action indépendamment des processus mentaux, on passait à côté de la signification des actes.
> Grâce à l'étude intégrée de la pensée enseignante, un certain nombre de chercheurs ont reconnu qu'ils pensaient l'enseignement différemment. Ce nouveau courant méthodologique et épistémologique a rompu avec les usages antérieurs. (Tochon, 2000, p.130)

Suite à ce changement de paradigme, des chercheurs ainsi que des formateurs ont commencé à s'intéresser aux dimensions cognitives et affectives du travail de l'enseignant. Ainsi, comme l'explique Borg,

> teachers were not being viewed as mechanical implementers of external prescriptions, but as active, thinking decision-makers, who processed and made sense of a diverse array of information in the course of their work. (Borg, 2006, chap.1)

Ainsi, pour la première fois, les chercheurs s'intéressent aux processus de pensée et de prise de décisions en jeu dans l'action d'enseigner[178]. Clark et Peterson (1986) identifient par exemple trois catégories de pensées enseignantes : des pensées pré-actives et post-actives, liées à la planification des cours, et des prises de décision interactives, liées à la gestion pédagogique et didactique de la classe.

Les années 1980 ont vu l'émergence d'un intérêt pour la nature des savoirs enseignants (Borg, 2006, chap.1), qui, comme nous allons le voir dans la section 4.5, donnera lieu à une

[178] Borg (2006, chap.1) cite Shavelson & Stern (1981) et Clark & Peterson (1986) comme des exemples de l'émergence de cet intérêt pour la prise de décisions interactives.

série de typologies des savoirs enseignants et de leurs objets. Certaines des conceptualisations portent sur des savoirs implicites qui se développent grâce à l'expérience, d'autres portent sur des savoirs déclaratifs, des contenus à enseigner ou des théories pédagogiques.

Pendant les années 1990 et 2000, les savoirs continuent à intéresser les chercheurs, aux côtés des croyances enseignantes (*teacher beliefs*) et leur influence sur les pratiques et sur le processus de professionnalisation des enseignants. Le terme « croyances », comme l'expliquent Woods et Knoerr, citant Pajares, « renvoie à une forme d'interprétation personnelle comprenant non seulement les croyances mais aussi, selon Pajares (1992), le côté affectif des opinions, vues, perceptions, conceptions, préjugés, convictions, attitudes et valeurs » (2014, p.19).

Modélisation du champ de recherche

La figure 4.3, empruntée à Borg (2006, chap.10) résume bien les thématiques privilégiées des recherches sur la cognition enseignante : elles étudient les relations entre les différents pôles représentés dans le modèle :

- Le rôle de l'interprétation des expériences passées (en tant qu'apprenant ou qu'enseignant) dans la construction des croyances, savoirs, attitudes, etc. et dans la mise en place des pratiques de classe.
- L'influence de la formation sur la construction des cognitions et sur les pratiques.
- Les relations entre les cognitions et les pratiques.
- L'influence des facteurs contextuels.
- Les différents objets sur lesquels portent les cognitions des enseignants (sur les processus d'enseignement-apprentissage, sur les apprenants, sur soi, sur la matière à enseigner, etc.).

Le terme « cognition enseignante » est donc un terme générique pour désigner des recherches portant sur une grande variété de sujets ayant trait aux processus de construction du sens dans les « vies mentales » des enseignants et à leur relation avec l'acte d'enseignement (Borg, 2019, p.4). C'est donc, dans les mots de Tochon, un « hyperparadigme, unifiant conceptuellement plusieurs sous-paradigmes » (2000, p.137) qui se sont construits sur des bases communes, telles que le « refus d'une vision technique de la profession », le « respect pour la connaissance engendrée dans la pratique » et « l'apprentissage de vie sur toute la longueur de la carrière » (*ibid.*).

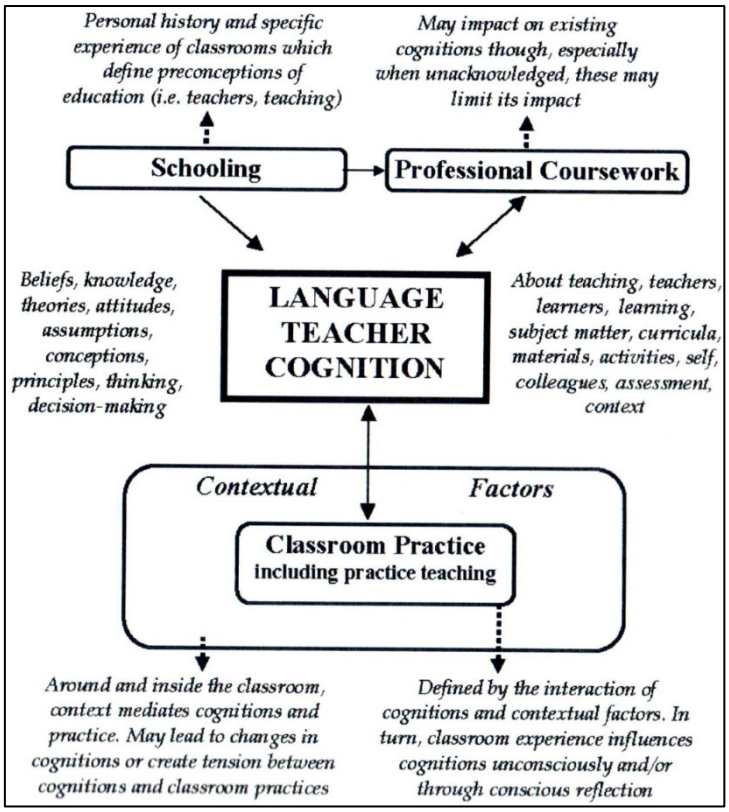


Figure 4.3 : Les recherches sur la cognition enseignante (Borg, 2006)

Les BAK (beliefs, assumptions, knowledge) et les RCS (représentations, croyances, savoirs)

L'une des théorisations de la cognition enseignante les plus citées est celle de Woods (1996), qui envisage les processus mentaux qui influencent l'agir de l'enseignant sous la forme d'un système de croyances, des présupposés et des savoirs (connu sous l'acronyme BAK, pour *beliefs, assumptions, knowledge*), conceptualisé non pas comme trois types de cognitions différentes et séparées, mais comme « une palette de significations », allant des savoirs scientifiques « démontrés et démontrables », généralement acceptés comme des « vérités », aux croyances, qui, elles, ne sont ni démontrables ni partagées par tous (1996, p.195). Entre les deux dans ce continuum, se trouvent les présupposés, qui sont « adoptés de manière temporaire dans le but de rendre une action possible » (Woods & Knoerr, 2014, p.20). Pour l'auteur,

> Bien que les trois termes ne soient pas identiques, en pratique ils fonctionnent comme une seule et même entité qui sous-tend les processus de prise de décision et les actions de l'enseignant. (Woods & Knoerr, 2014, p.20)

L'étude de Woods se penche sur les relations entre les actions/événements de la classe (car ce n'est pas seulement l'action de l'enseignant qui conditionne l'agir enseignant, il est aussi construit en fonction des actions des autres-apprenants, collègues, etc.), les processus

décisionnels en jeu lors de la planification des cours ainsi que dans sa mise en œuvre, et les BAK (Woods & Knoerr, 2014).

Les BAK peuvent porter sur tous les aspects du travail enseignant. Quelques exemples tirés de l'étude de Woods concernent la langue, l'apprentissage, l'enseignement, le curriculum, les manuels, la planification et des concepts pédagogiques tels que la motivation et l'autonomie des apprenants (Woods, 1996, chap. 8).

Dans son étude, Cambra Giné (2003) s'inspire du modèle de Woods et propose un modèle des relations entre les actions et la pensée contenant également trois niveaux qui interagissent et s'influencent mutuellement (*ibid.*, p.220-222) :

- le système de représentations, croyances, savoirs (désormais RCS) développé par l'enseignant à travers ses expériences (l'auteure identifie les expériences d'apprentissage, les expériences professionnelles et les expériences avec les approches méthodologiques d'enseignement comme sources possibles des RCS) ;
- le niveau de la pensée critique : c'est à travers le système des RCS que l'enseignant « interprète, réfléchit et décide » (p.221) ;
- le niveau de l'organisation de l'action, qui comprend le travail de préparation et de programmation, les interactions et la gestion de la classe (*ibid.*).
- Ce troisième niveau, celui de l'action est aussi celui de l'expérience, qui peut à son tour modifier le premier niveau, en passant par le deuxième, car en interprétant ce qui s'est déroulé en classe, de nouvelles RCS peuvent émerger.

Notons que Cambra Giné remplace la notion de présupposé (*assumption*) utilisée par Woods par celle de représentation. Les raisons de ce choix, que nous citons ci-dessous, résonnent avec nos objectifs de recherche, car avec la notion de représentation, Cambra Giné reconnaît la dimension collective des cognitions enseignantes.

> Je garde la distinction de savoirs et de croyances, car j'estime que les concepts de savoirs (savoirs et savoir-faire pratiques, distincts des théories constituées) et de croyances présentent des traits différents ; mais pas celle des « assomptions » [sic]. Je préfère par contre incorporer un autre élément, les représentations, définies par Jodelet comme 'une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social' (1994 :36). Ceci permet de contrecarrer la dimension individuelle des croyances et d'introduire la pensée courante sociale, partagée par des collectifs. Les savoirs des enseignants sont aussi, et surtout, sociaux. (Cambra Giné, 2003, p. 210)

L'auteure fait également référence à toute une tradition de recherche en sociolinguistique et en didactique des langues qui prend les représentations comme objet

d'étude, et à laquelle elle se dit « redevable », car ces recherches ont influencé sa méthodologie (p.211). En effet, d'après Zarate (1997), les représentations sont l'objet de plusieurs travaux en didactique, se focalisant sur différents aspects de l'enseignement-apprentissage des langues (représentations de la langue, des cultures étrangères, de la classe, de l'apprentissage, etc.).

> Dans le champ de la didactique, la notion de représentation se décline : on peut parler de 'représentations des langues' comme le montrent les travaux de Michel Candelier et de Gisela Hermann-Brennecke, de 'représentations de l'apprentissage' ou encore de 'représentations de l'étranger'. (Zarate, 1997, p.8.)

Cependant, comme le dit Cambra Giné, ces études se sont surtout « centrées sur les représentations des locuteurs et des apprenants sur les langues et sur les contacts entre les langues » (p.211), et non pas sur les représentations de l'enseignant.

Dans ce travail, nous utilisons, comme Cambra Giné, la notion de représentation, qui est, comme nous l'avons vu dans le chapitre 3, centrale à notre conceptualisation de l'identité professionnelle, qui se compose de représentations de soi, du métier d'enseignant et de soi en tant qu'enseignant. La sous-section suivante se penchera sur cette notion.

4.4.3. La notion de représentation

Définition

Comme l'explique Abric[179] « toute réalité est représentée, appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs, dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne » (Abric, 1994, p.12). Ces « systèmes de valeurs, de notions et de pratiques » (Moscovici, 1984, p.10) à travers lesquels les individus interprètent la « réalité », sont les représentations.

> Cela permet de définir la représentation comme une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites et de comprendre la réalité à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place. (Abric, 1994, p.13)

Mannoni[180] (2016) distingue les représentations mentales, processus cognitifs au niveau de l'individu, et les représentations sociales, qui sont des représentations mentales partagées par un groupe social.

> Il semble bien, en effet, qu'une représentation sociale soit, dans une large mesure, une image mentale représentée qui, au cours de son évolution, aurait acquis une valeur socialisée (partagée par un grand nombre) et une fonction socialisante (participant à l'élaboration d'une interprétation du réel

[179] Chercheur en psychologie sociale
[180] Chercheur en psychologie

> valide pour un groupe donné à un moment donné de son histoire). Il existerait ainsi un flux, une mobilité et une perméabilité permanente entre les univers psychiques personnels et sociaux. (Mannoni, 2016, p.13)

Structure

Pour Abric (1994, p.28) c'est la structure en deux niveaux des représentations qui permet de comprendre les variations entre les individus.

> Un système central (noyau central) dont la détermination est essentiellement sociale, liée aux conditions historiques, sociologiques et idéologiques (…) C'est la base commune proprement sociale et collective qui définit l'homogénéité d'un groupe à travers des comportements individualisés qui peuvent apparaître comme contradictoires.
> Un système périphérique, dont la détermination est plus individualisée et contextualisée, beaucoup plus associé aux caractéristiques individuelles et au contexte immédiat et contingent dans lequel sont baignés les individus. Ce système périphérique permet une adaptation, une différenciation en fonction du vécu, une intégration des expériences quotidiennes. (Abric, 1994, p.28)

Cette conception des représentations comme ayant un noyau central, plus stable et rigide, contenant des représentations partagées et peu contestées par le groupe, plus des systèmes périphériques, plus dynamiques, façonnés par les expériences et vécus individuels, nous renvoie à nos conceptualisations de l'identité (voir chapitre 3). D'un côté, en tant que membre d'un groupe social, l'individu partage des représentations avec les autres membres du groupe (ce qui constitue son identité sociale), de l'autre côté, il a sa propre façon individuelle d'intégrer, d'interpréter et de se représenter cette appartenance au groupe en fonction de son vécu (nous retrouvons l'idée de l'identité pour soi).

Fonctions

Abric attribue aux représentations sociales quatre fonctions principales (1994, pp.15-18) :

1) la fonction de savoir : elles permettent de « comprendre et d'expliquer la réalité » et facilitent la communication sociale ;

2) la fonction identitaire : comme nous l'avons vu dans le chapitre 3, les représentations de soi, d'autrui et des groupes (sociaux, professionnels, d'affinité) permettent à l'individu de définir ce qui le rend semblable aux autres et ce qui le rend unique ;

3) la fonction d'orientation : elles guident les comportements et les pratiques en fonction d'un « système d'anticipation des attentes » (sociales, institutionnelles, professionnelles) ;

4) la fonction justificatrice : elles permettent de justifier les prises de position et les comportements.

4.4.4. Cognition enseignante, représentations et identité

Cambra Giné (2003) utilise le terme « représentations » pour traduire le concept de « practical knowledge » dans sa présentation de l'article de Meijer *et al.*(1999), ce qui permet de comprendre que son système de RCS est constitué, comme le système BAK, d'une palette de construits mentaux allant du plus objectif (les savoirs savants « démontrés et démontrables » dont il était question dans le système BAK) au plus subjectif, les croyances, avec les représentations entre les deux, conçues comme des sortes de savoirs pratiques, contextualisés, partagées mais pas vérifiables, mais aussi « imprégnés de jugements de valeur et en relation avec les expériences personnelles » (Cambra Giné, 2003, p.212)[181].

Par ailleurs, c'est le terme de « représentations » qui nous semble le plus adapté pour décrire notre objet de recherche[182]. Tout d'abord, c'est le terme « représentations » (ou « images ») que l'on retrouve dans les définitions d'identité et d'identité professionnelle que nous avons évoquées dans le chapitre 3 : l'identité est composée de représentations. Deuxièmement, comme nous l'avons déjà dit, il permet d'envisager en même temps la dimension individuelle et la dimension collective de l'identité professionnelle. Troisièmement, en ce qui concerne les savoirs enseignants (dont nous parlerons dans la section 4.5), ce ne sont pas les savoirs en soi qui nous intéressent, mais *les représentations des enseignants au sujet des savoirs* souhaitables pour enseigner dans le secteur LANSAD. Ainsi, lorsque nous parlerons des pratiques, des rôles, des savoirs des enseignants du secteur LANSAD, il s'agira toujours de leurs représentations (ou bien de nos représentations de leurs représentations) de ces objets, d'où le titre que nous avons choisi pour notre thèse.

4.5. Les savoirs/connaissances[183] des enseignants (axe *savoir*)

Pour terminer ce chapitre sur les différentes notions qui nous permettent de décrire et de comprendre la complexité du travail enseignant, nous aborderons dans cette section quelques

[181] Comme Woods (1996) et Cambra Giné (2003), nous avons trouvé qu'il était délicat de distinguer dans nos données ce qui relève strictement d'un type ou d'un autre de construit et reprenons donc l'idée d'un système cognitif complexe composé de savoirs (pratiques, savants, implicites, explicites), de représentations (individuelles, collectives), de croyances, et de tout ce qui se trouve entre les trois. Pour Crahay *et al.*, les débats autour des distinctions entre les deux pôles, savoirs et croyances, ne sont plus d'actualité. Les auteurs travaillant sur la cognition enseignante s'accordent pour reconnaître « le caractère hétérogène des structures mentales » (2010, p.90).

[182] Il se peut que ce choix soit aussi lié au fait que le terme « représentation » est plus utilisé dans les recherches en français, au détriment du terme « croyance », privilégié dans les recherches anglophones (Crahay *et al.*, 2010).

[183] La langue française dispose de deux termes, « savoirs » et « connaissances », pour traduire le terme « knowledge » en anglais. Dans le langage courant, les deux termes sont utilisés comme synonymes, et selon le dictionnaire *Larousse*, les deux termes font référence à « ce que l'on sait », mais rajoute à la définition de « savoir » la spécificité suivante : un savoir est un « ensemble de connaissances ». Cependant, les sciences de l'éducation considèrent que les termes renvoient à deux processus distincts. La distinction, selon la didacticienne de

conceptualisations des savoirs enseignants. Quels types de savoirs ont-ils et comment se développent-ils ? Ces questions sont cruciales pour la formation des enseignants, dont la mission est de mener les futurs enseignants vers l'acquisition d'un certain nombre de savoirs et savoir-faire nécessaires pour leur pratique, développant ainsi leur identité enseignante. Cependant, comme nous le verrons, une grande partie des savoirs enseignants sont de nature pratique et implicite, difficilement transmissibles en formation.

Dans cette section, nous nous intéresserons à la nature et au contenu des différents savoirs enseignants tels qu'ils ont été conceptualisés par des chercheurs relevant du courant de la cognition enseignante.

4.5.1. « Compétences identitaires » des enseignants de langue

Pennington et Richards (2016) établissent des liens étroits entre le développement de l'identité enseignante et le développement des savoirs et des compétences spécifiques à la profession d'enseignant des langues. Ils proposent une classification de compétences qui sont conceptualisées en tant que facettes de l'identité enseignante dans la mesure où elles déterminent les différentes manières « d'être enseignant » et de se positionner en tant que membres de cette communauté professionnelle[184].

Premièrement, pour penser l'identité enseignante, il faut considérer les rapports que l'enseignant entretient avec la langue enseignée et/ou avec les autres langues présentes dans la classe. Pennington et Richards donnent le nom *d'identité linguistique*[185] à cette première facette, qui s'intéresse non seulement aux savoirs que l'enseignant doit avoir de la langue et de son enseignement, mais aussi à des questions sociolinguistiques telles que le statut de la langue

---

mathématiques, Margolinas (2014), réside dans le caractère situé des connaissances, elles sont construites et incorporées par des sujets, mises en place *en situation*, alors que les savoirs sont créés par des institutions et existent en dehors des sujets. « Un savoir est une construction sociale et culturelle, qui vit dans une institution (Douglas, 2004) et qui est par nature un texte (ce qui ne veut pas dire qu'il soit toujours matériellement écrit). Le savoir est dépersonnalisé, décontextualisé, détemporalisé, il est formulé, formalisé, validé et mémorisé. » (2014, §10). Pour se référer à cette distinction, Woods (2014) parle des « textes théoriques » et des « interprétations » de ces textes.

Nous avons fait le choix d'utiliser le terme « savoirs(s) » comme terme générique, englobant les deux concepts, même si certains types de « knowledge », tels que « situated knowledge », « practical knowledge », « implicit knowledge » seraient plus proches sémantiquement de l'acception donnée par les sciences de l'éducation au terme « connaissances » ou même au terme « compétences ». Par ailleurs, parler des « connaissances situées » serait en quelque sorte un pléonasme. Nous allons donc distinguer les savoirs « savants », « théoriques » (également de pléonasmes !) des savoirs « situés », « pratiques », « issus de l'expérience », « interprétés », etc., reprenant ainsi les terminologies utilisées par les auteurs des travaux cités, qui écrivent majoritairement en anglais. Ce sont les adjectifs utilisés qui marquent la différence entre les types de savoirs selon les conceptualisations des auteurs. En revanche, pour certains types de « knowledge », tels que « knowledge of self » ou « knowledge of learners », la traduction par « connaissances » s'impose (l'on peut connaître une personne, mais non pas la savoir). Lorsque la distinction n'est pas saillante ou n'est pas pertinente, nous aurons une préférence pour le terme « savoir(s) ».

[184] Les auteurs emploient le terme « competences of language teacher identity ».

[185] Notre traduction pour « language-related identity »

enseignée (maternelle, seconde, etc.), les interactions entre les langues présentes et la disposition de l'enseignant à développer une identité plurilingue (*ibid.*, p.9).

Deuxièmement, l'identité enseignante comprend une *identité disciplinaire*, liée aux savoirs et compétences considérés comme essentiels pour l'enseignement d'une langue.

> The required forms of knowledge underpinning language teacher expertise and qualifications incorporate, at a minimum, knowledge of the language taught and of language teaching approaches and methods. In addition, the language teaching expert will also have a knowledge of such areas as: language learning theory, testing and assessment, curriculum and classroom management, applied research methods, and critical pedagogy. (*ibid.*, p.10)

L'identité liée au contexte s'intéresse à la façon dont l'enseignant s'adapte « aux contraintes et aux opportunités » liées à son contexte de travail (*ibid.*). Cette facette de l'identité enseignante nous semble très pertinente pour notre étude des enseignants du secteur LANSAD, car nous nous intéresserons aux particularités de ce contexte d'enseignement et à leur impact sur la façon dont les enseignants conceptualisent leur identité.

Les auteurs avancent ensuite que la *connaissance de soi* est également une compétence identitaire fondamentale pour les enseignants de langue au même titre que les connaissances linguistiques, disciplinaires et contextuelles.

> One's identity as a language teacher should involve developing experience and an image of oneself that is built on self-awareness in relation to acts of teaching and that incorporates one's personal qualities, values, and ideals into effective teaching performance. (*ibid.*, p.12)

Finalement, les auteurs citent *la connaissance des apprenants*, de leurs besoins, de leurs cultures éducatives, de leurs attentes, etc. afin de pouvoir mieux planifier des enseignements qui seront propices à engager les apprenants dans leur apprentissage de la langue (*ibid.*, p.13).

Ainsi, nous pouvons voir dans cette classification que la nature des savoirs enseignants est très variée : ils peuvent relever des savoirs « théoriques » liés à la langue ou à la discipline enseignée, mais aussi à des savoirs plus « personnels », liés à leurs représentations de ces disciplines. Les compétences identitaires liées à la connaissance des apprenants, du contexte et de soi renvoient à des savoirs et savoir-être développés par l'expérience et ancrés dans un contexte spécifique.

En effet, les recherches sur les savoirs enseignants ont montré qu'il ne suffit pas d'avoir de bonnes connaissances d'une discipline pour pouvoir l'enseigner. L'enseignement fait appel à une grande variété de savoirs, savoir-faire et savoir-être.

4.5.2. La nature des savoirs enseignants

Trois approches dans les recherches

Tsui (2003), dans sa revue de la littérature portant sur les savoirs enseignants, distingue trois approches dans la recherche, chacune présentant des conceptualisations différentes de la nature des savoirs des enseignants.

La première met en avant les types de savoirs qui sont « personnels, pratiques et implicites » :

> Studies adopting this approach focus on teachers' personal understanding of the practical situations in which they work and how their professional knowledge is embedded in and developed through their daily practices. (p.42)

Pour Tsui, cette approche se base sur les écrits de philosophes tels que Polanyi (1966) qui postulait qu'il y a des savoirs qui sont implicites, intériorisés et difficiles à décrire et expliquer (Polanyi cite l'exemple de notre capacité à reconnaître des visages : sommes-nous vraiment capables d'expliquer comment nous parvenons à le faire ?). Ce sont donc des savoirs issus de l'expérience et de la routine. Similairement, les travaux de Schön (1983) mettent en évidence des savoirs développés dans l'action, qu'il appelle *knowing-in-action*, et qui permettent aux praticiens de gérer des situations diverses et parfois problématiques auxquelles les savoirs « théoriques » n'apportent pas toujours des solutions. Ces savoirs-en-action sont « intuitifs et automatiques » (Tsui, *ibid.*, p.45).

> Following Polanyi, [Schön] proposes that what professionals do in their workaday life is "knowing-in-action", that is, their skillful practice reveals a kind of knowing that does not stem from a prior intellectual operation. (Tsui, 2003, p.44, citant Schön, 1983, p.51)

Sous cette première approche, Tsui place également les travaux d'Elbaz (1983), centrés sur les savoirs issus de la pratique et sur leurs relations aux savoirs théoriques, et ceux de Clandinin et Connelly (1987) qui proposent la notion de *personal practical knowledge* et se penchent sur les constructions de ces savoirs à travers les récits de vie des enseignants. Elbaz (1983) identifie cinq objets de savoir pour les enseignants : la matière, les programmes, la pédagogie, le milieu éducatif et la connaissance de soi.

La deuxième approche des savoirs des enseignants s'inspire du concept de « savoir situé », développé par Lave (1988) et Lave & Wenger (1991) qui se développe dans et par l'interaction avec un contexte donné.

La troisième approche concerne les savoirs « conceptuels et analytiques » (Tsui, 2003, p.50) des enseignants. Tsui inclut dans cette catégorie principalement les travaux de Shulman

(1987) et de ses collègues de l'Université de Stanford (Grossman *et al.*, 1989 ; Grossman, 1990) dont l'objectif était de promouvoir une « base de connaissances nécessaires à l'enseignement[186] ». Ils établissent une typologie de savoirs que nous présenterons dans la sous-section suivante (4.5.3).

Le modèle BAK revisité

Dans la section 4.4, nous avons fait référence au modèle de la cognition enseignante proposé par Woods (1996) selon lequel l'enseignant possède un système complexe de croyances, présupposés et savoirs (BAK) qui sous-tend son interprétation des événements de classe, guide ses prises de décision et influence ses pratiques. Revenant sur les difficultés qu'il a rencontrées à distinguer entre les trois types de construits mentaux et soulignant la polysémie (et donc le flou autour) du terme *knowledge*, Woods, dans un article co-écrit avec Knoerr (2014) revient sur son modèle de 1996 et propose de nouvelles réflexions sur la nature de ce « cadre interprétatif », dont, selon les auteurs, le terme BAK ne capture pas tous les enjeux.

En effet, les auteurs proposent une reconceptualisation des deux axes sémantiques sur lesquels les différents types de savoirs enseignants (terme générique ici, incluant les autres composantes des BAK) ont été classés : l'axe subjectif-objectif et l'axe théorie-pratique.

Concernant le premier axe, ils expliquent en effet que le modèle BAK distinguait certains types de savoirs par leur « objectivité », alors que d'autres étaient considérés comme « [des] entités construites personnellement, ni démontrables, ni vérifiables, et donc subjectives » (Woods & Knoerr, 2014, p.22). Dans leur critique de l'ancien modèle (celui développé par Woods dans son ouvrage de 1996), ils affirment que cette distinction peut être trompeuse et ceci pour deux raisons. Premièrement, car « ce qui est considéré objectivement vrai change au fil des découvertes scientifiques et technologiques (Hudson, 1972, cité dans Woods & Knoerr, 2014, p.22). Autrement dit, ce qui distingue les savoirs des croyances n'est pas leur degré de « véracité », mais le fait que les premiers relèvent des « discours d'autorité » (Bakhtin, 1981 ; Bourdieu, 1982, cités dans Woods & Knoerr, *ibid.*, p.23). Deuxièmement, selon les auteurs, les processus cognitifs en jeu lorsqu'un individu interprète la « réalité » sont les mêmes, qu'il s'agisse de la création de savoirs ou de croyances. Tout type d'information est soumis à un même processus d'interprétation :

[186] L'article de Shulman est à situer dans un contexte de réforme éducative, ayant comme objectif la « professionnalisation » des enseignants. Ses réflexions sur la nature et les sources des savoirs enseignants concernent donc des propositions pour construire une « base des connaissances » « intellectuelles, pratiques, et normatives » (Shulman, 1987, p.4) à développer dans le cadre de nouveaux programmes de formation des enseignants. Dans son introduction, il précise que ces propositions s'inspirent de ses observations d'enseignants novices et expérimentés.

> Dans les deux cas, en effet, il s'agit de personnaliser, de faire correspondre des expériences individuelles et des informations textuelles. Ainsi, tout « savoir » est inévitablement interprété différemment par différentes personnes selon leurs connaissances et contextes personnelles » (Woods & Knoerr, *ibid.*, p.22).

Selon cette conceptualisation, les « savoirs objectifs » « ne peuvent renvoyer qu'aux idées et représentations que les individus s'en font » (*ibid.*). Prenant ces nouveaux arguments en compte, ils proposent de remplacer la distinction entre savoirs (objectifs) et croyances (subjectifs) par deux nouveaux termes : les « textes théoriques », qui « renvoient aux arguments qui font autorité, exprimés dans les manuels ou les revues scientifiques, souvent basés sur des études empiriques » et les « interprétations individuelles » de ces textes théoriques (*ibid.*, p.23).

Quant au deuxième axe, conceptualisé dans l'ancien modèle comme un axe distinguant les savoirs « théoriques » des savoirs « pratiques », les auteurs proposent de le remplacer par une distinction entre « schémas implicites » et « interprétations explicites ». Le premier concept renvoie à une conceptualisation du savoir comme étant intériorisé, intuitif, automatique, routinisé, développé par la pratique, avec l'expérience, etc. Le deuxième concerne non seulement les interprétations individuelles des « textes théoriques » évoquées dans le paragraphe précédent, mais aussi les interprétations « de sa pratique réelle » et de « lui-même » en tant qu'enseignant et en tant que personne (Woods & Knoerr, 2014, p.25). Ce qui caractérise ces savoirs c'est leur caractère « explicite et facilement verbalisable » (*ibid.*). Pour les auteurs, ces deux types de savoirs sont en constante interaction.

Le nouveau modèle met donc en exergue les « interprétations » et postule que tout savoir est une interprétation (des textes théoriques en ce qui concerne les savoirs disciplinaires ; des expériences en ce qui concerne les savoirs plus pratiques et les savoirs implicites).

Nous venons de voir que la nature et les sources (l'expérience, les textes théoriques, etc.) des savoirs enseignants sont multiples. Dans la section suivante, nous nous intéresserons aux contenus de ces savoirs : sur quels objets portent-ils ? Nous aborderons quelques catégorisations des savoirs enseignants développées par des chercheurs en sciences de l'éducation.

4.5.3. Catégories de savoirs et de compétences[187]

Les sept catégories de savoirs enseignants selon Shulman (1987)

La typologie de Shulman (1987) comporte sept catégories de savoirs et savoir-faire[188] :

- les savoirs disciplinaires (de la matière à enseigner) ;
- les savoirs pédagogiques généraux (sur les processus d'enseignement-apprentissage en général, sans considérer les spécificités de chaque matière) ;
- les savoirs pédagogiques/didactiques[189] liés aux spécificités de l'enseignement-apprentissage de telle ou telle discipline ;
- les savoirs sur les programmes d'enseignement (ainsi que les connaissances des manuels et autres supports disponibles) ;
- la connaissance des apprenants et de leurs caractéristiques ;
- la connaissance des contextes éducatifs/institutionnels ;
- les connaissances relatives aux objectifs et valeurs de l'éducation, ainsi que de leurs fondements philosophiques et historiques. (Shulman, 1987, p.8)[190]

Pour l'enseignant de langue, par exemple, les savoirs disciplinaires renvoient aux savoirs linguistiques et culturels, les savoirs pédagogiques généraux ont trait aux stratégies de gestion de la classe, les savoirs pédagogiques/didactiques liés à la discipline touchent aux manières de découper et de présenter des éléments de la langue, aux méthodologies, à la mise en place d'activités, etc.

Les savoirs pédagogiques/didactiques disciplinaires (pedagogical content knowledge)

En effet, la notion de *pedagogical content knowledge* (désormais PCK), que nous avons traduite par « savoirs pédagogiques/didactiques liés à l'enseignement-apprentissage d'une discipline » est centrale à la conceptualisation des savoirs enseignants et a été reprise par des milliers de chercheurs pour décrire les savoirs des enseignants de différentes disciplines[191],

[187] Nous envisageons les compétences comme des savoir-faire, des capacités à faire quelque chose. Elles ne se développent que dans la pratique. L'on ne peut pas acquérir des compétences sans les mettre en pratique.

[188] Shulman précise que d'autres catégories sont possibles, mais que la « base de connaissances » des enseignants devrait *au moins* contenir ces sept catégories (1987, p.8).

[189] Comme le remarquent Sarré et Whyte (2016), la science désignée par le terme « pedagogy » en anglais, au moins jusqu'aux années 1990, recouvre la discipline connue en France comme « didactique » (qui, rappelons-le inclut la pédagogie). Nous nous retrouvons encore une fois devant un dilemme de traduction. Les auteurs se réfèrent-ils à des savoirs pédagogiques ou didactiques ? Nous avons opté pour une traduction par les deux termes.

[190] Notre traduction. Les catégories proposées par Shulman en anglais sont: "content knowledge", "pedagogical knowledge", "curriculum knowledge", "pedagogical content knowledge", "knowledge of learners and their characteristics", "knowledge of educational contexts", "knowledge of educational ends, purposes, values, and their philosophical and historical grounds" (Shulman, 1987, p.8).

[191] Selon altmetric.com, l'article de Shulman a été cité 5,914 fois (au 28 août 2020) dans diverses publications. Une recherche sur Google Scholar donne 75,800 résultats contenant le terme « pedagogical content knowledge ».

même si elle a aussi été largement critiquée[192] (voir Raymond, 1998 et Tsui, 2003). Shulman définit ainsi cette catégorie des savoirs, qui est unique aux enseignants :

> It represents the blending of content and pedagogy into an understanding of how particular topics, problems, or issues are organized, represented, and adapted to the diverse interests and abilities of learners, and presented for instruction. Pedagogical content knowledge is the category most likely to distinguish the understanding of the content specialist from that of the pedagogue. (1987, p.8)

Elle concerne la capacité à organiser et à présenter les savoirs disciplinaires de façon à provoquer chez les apprenants une compréhension ou assimilation de ces savoirs.

Borko et Putman (1996) développent la définition de Shulman et proposent une catégorisation des savoirs qui composent le PCK :

> 1) La conception des buts de l'enseignement d'une matière : connaissances et croyances sur la nature de cette matière et sur ce qu'il est important de faire apprendre aux élèves.
> Cette conception agit comme une carte conceptuelle pour organiser l'enseignement, pour prendre des décisions sur les objectifs, sur les stratégies d'enseignement, sur les travaux, pour choisir les manuels et le matériel didactique et pour décider des contenus et des modes d'évaluation des apprentissages.
> 2) La connaissance des compréhensions (adéquates ou inadéquates) des élèves de la matière, ou d'une partie de la matière ; les croyances sur les modes d'apprentissage des élèves en relation avec cette matière.
> 3) La connaissance des programmes d'enseignement et du matériel didactique : connaissances à propos des manuels et de divers types de supports à l'enseignement ; connaissance des modes d'organisation horizontale (en relation avec les autres matières d'un même niveau) et verticale (en relation avec les autres niveaux d'enseignement) des contenus et des idées dans la matière.
> 4) La connaissance des modes de représentation de certains sujets et des stratégies d'enseignement de ces sujets : connaissances au sujet des modèles, exemples, analogies, métaphores, simulations, illustrations à utiliser pour faire comprendre la matière. (Borko & Putman, 1996, pp. 676-677 cités dans Raymond, 1998, p.8)

Cette catégorisation nous semble applicable à nos questionnements sur les savoirs des enseignants du secteur LANSAD, surtout de ceux qui enseignent une langue de spécialité, intégrant des savoirs à la fois linguistiques et disciplinaires (nous nous référons ici aux disciplines des étudiants[193]). Concernant la première catégorie, il serait pertinent de s'interroger

[192] Les critiques sont de nature épistémologique et concernent par exemple la mise en doute de l'existence de savoirs pédagogiques/didactiques « généraux » sans lien avec la matière enseignée, ou bien de la spécificité des PCK par rapport aux savoirs disciplinaires (McEwan & Bull cités dans Raymond, 1998, p.9). Raymond (*ibid.*, pp.9-11) évoque également des critiques d'ordre pratique et politique (débats autour de la mise en place de programmes de formation intégrant cette notion, par exemple).

[193] Il faut préciser qu'en distinguant ici ces deux types de savoirs, nous ne prétendons pas nier aux savoirs linguistiques leur statut de « discipline ».

sur les conceptions que les enseignants ont des buts de leur enseignement : qu'est-ce que les étudiants doivent apprendre exactement et pourquoi ? Comment déterminent-ils ce qui est important pour leurs étudiants ? Concernant la deuxième catégorie, nous pourrions nous intéresser à la gestion de l'hétérogénéité des publics dans le secteur LANSAD : comment les enseignants jugent-ils les compétences et les savoirs (linguistiques et disciplinaires) des étudiants ? Concernant les deux autres catégories, il s'agit de voir comment les objectifs sont scénarisés dans des programmes, des supports, des activités, des tâches, etc. mis en place par les enseignants.

Ainsi, pour caractériser les « savoirs enseignants » dans le secteur LANSAD, il est nécessaire dans un premier temps de déterminer la nature de « la matière » enseignée dans ces formations, pour ensuite s'intéresser aux particularités des savoirs pédagogiques/didactiques relatifs à cette « matière ».

Synthèse et conclusions

Dans ce chapitre, nous avons fait le tour des notions qui composent les différents axes de notre modèle d'identité professionnelle. Il s'agissait de définir et de délimiter ce que nous entendons par pratiques, rôles, représentations et savoirs, ainsi que de préciser les aspects de ces pratiques, rôles, représentations et savoirs, qui vont nous intéresser dans l'analyse de nos données. Nous reprenons ici les idées principales.

Axe *faire* : pratiques, gestes et rôles

Dans les deux premières parties de ce chapitre, nous avons présenté quelques définitions des trois notions qui nous aideront à décrire l'axe *faire* de l'identité professionnelle : les pratiques, les gestes et les rôles. Les pratiques, qui peuvent être pédagogiques, didactiques, interactionnelles, renvoient à tout ce que l'enseignant fait pour accomplir ses fonctions d'enseignant.

La notion de gestes professionnels renvoie aux différentes préoccupations de l'enseignant lorsqu'il fait cours. Les quatre gestes du modèle de Bucheton & Soulié (2009) : le tissage, l'atmosphère, le pilotage et l'étayage (catégorie qui comprend plusieurs postures relatives à la mise en place du travail dans la classe), mettent en évidence le caractère multidimensionnel du travail de l'enseignant, qui doit gérer simultanément plusieurs paramètres (pédagogiques, relationnels, didactiques, interactionnels, organisationnels, etc.).

Les rôles sont des interprétations personnelles des fonctions de l'enseignant. Pour nous, ils peuvent avoir trait au rapport de l'enseignant avec les apprenants ou bien à son rapport aux savoirs. En effet, l'un des principaux objectifs de notre travail est de rendre compte des

différentes interprétations que les enseignants du secteur LANSAD attribuent à leurs missions, surtout en ce qui concerne leur rapport aux savoirs à enseigner.

Nous avons également évoqué brièvement les notions de genre professionnel et de culture d'enseignement, qui renvoient à la dimension collective de l'identité professionnelle, car elles impliquent le partage de pratiques, de savoirs, savoir-faire, valeurs, etc. au sein d'une communauté professionnelle.

Notre objectif n'est pas de décrire toutes les pratiques que nous avons observées, mais de nous concentrer sur celles qui nous aideront à cerner les particularités du travail dans le secteur LANSAD. Nous nous pencherons notamment sur :

- le processus de planification, notamment sur la détermination des objectifs et des contenus de leurs cours ;
- les activités didactiques mises en place, les supports utilisés et leur degré de spécialisation ;
- les postures des enseignants observés vis-à-vis des savoirs disciplinaires.

Axe *agir et interagir* : les interactions didactiques et l'agir professoral

Dans la partie 4.3, nous avons abordé les spécificités des interactions didactiques et nous avons souligné un certain nombre de caractéristiques concernant le rôle interactionnel de l'enseignant. Son rôle d'expert dans la matière, son rôle de « meneur de jeu » ou « manager » des activités et des interactions, sa position au sens physique du terme (debout, devant la classe), l'utilisation de sa voix, le fait qu'il soit le seul à donner des consignes et à donner du feedback correctif, etc., sont tous des marqueurs de sa position « haute » dans les interactions de classe.

Nous avons ensuite présenté la notion d'agir professoral, qui s'intéresse au lien entre l'action de l'enseignant (axe *faire*) et sa pensée (axe *être*), c'est-à-dire les intentions, les croyances, les représentations qui sous-tendent les choix effectués par l'enseignant dans sa pratique, notamment dans l'interaction.

Axe *être* et *savoir* : la cognition enseignante

La recherche sur l'agir professoral a beaucoup de points communs avec la recherche (principalement anglophone) sur la cognition enseignante, centrée sur les représentations, convictions et savoirs des enseignants par rapport à leur travail.

Ces recherches se sont penchées sur les interactions entre l'expérience professionnelle et personnelle de l'enseignant, ses formations, ses représentations et ses pratiques. Comme l'affirment Woods et Knoerr (2014), toute théorie, toute action, toute interaction est *interprétée*

par l'enseignant à travers un système dynamique composé de savoirs de tout type, de représentations, de croyances, d'émotions, de valeurs, etc. Les représentations/interprétations personnelles des différents aspects du travail enseignant constituent l'axe *être* de l'identité professsionnelle.

L'un des axes principaux de ces recherches s'est attaché à caractériser et à classifier les différents types de savoirs enseignants et à essayer de comprendre comment ils se construisent. Shulman (1987) a proposé notamment la notion de *pedagogical content knowledge*, qui serait un type de savoir spécifique aux enseignants, défini comme la capacité à transformer les savoirs disciplinaires et à les organiser et les présenter de façon à ce qu'ils soient compréhensibles pour les apprenants. C'est aussi la capacité à déterminer des objectifs adaptés, à proposer une programmation cohérente et à créer du matériel et des activités qui favorisent l'apprentissage.

Ce qui nous a interpellée dans les recherches sur l'agir professoral et sur la cognition enseignante est la place donnée à la voix de l'enseignant (nous insisterons sur ce point dans notre cadre méthodologique). Elles s'intéressent à son point de vue, à sa manière de faire, à son expérience, à ses représentations dans un but descriptif et compréhensif, rarement prescriptif.

Nous avons évoqué dans la section 1.2.4 les débats autour des objectifs des enseignements relevant du secteur LANSAD et de leur spécialisation pour mieux répondre aux besoins des étudiants et du marché de travail. En effet, la pertinence de l'étude des langues de spécialité dans le secteur LANSAD a été mise en avant par de nombreux chercheurs (Wozniak & Millot, 2016 ; Braud *et al.*, 2015a, Van der Yeught, 2014).

Pour comprendre comment les enseignants se positionnent vis-à-vis de ces débats, il nous a semblé nécessaire d'étudier ce que les enseignants « pensent, croient et savent » sur les langues de spécialité et sur les besoins du public LANSAD. Comment interprètent-ils cette spécialisation et quelles représentations ont-ils de « la classe de langue et de la tâche qu'ils sont censés effectuer » (Cambra Giné, 2003, p.207) ?

Les méthodes que nous avons mises en place pour étudier ces représentations s'inspirent de ces courants de recherche sur l'agir professoral et la pensée enseignante. Il était en effet important pour nous d'étudier les différents axes de l'identité professionnelle des enseignants à partir d'une perspective émique, fondée sur les significations/interprétations que les enseignants eux-mêmes font de leur expérience d'enseignant du LANSAD. Nous avons voulu également étudier les représentations et savoirs en lien avec la pratique des enseignants, c'est pourquoi le volet études de cas inclut des observations de cours et des entretiens d'auto-confrontation.

En ce qui concerne le volet questionnaire[194] de notre recherche, le premier objectif était d'obtenir un « instantané » (Beckers, 2007, p.172) des différents aspects de l'identité professionnelle que nous voulions étudier, et de constituer un portrait des pratiques, rôles et savoirs des enseignants du secteur à partir de leurs représentations de ces aspects. Le questionnaire s'intéresse également à certains aspects administratifs et organisationnels qui nous aideront à mieux caractériser les profils des enseignants et les particularités de leur contexte de travail et d'adresser quelques-unes de nos questions de recherche formulées par rapport aux axes *devenir* et *appartenir* du modèle. L'étude par questionnaire s'éloigne, certes, des objectifs du volet qualitatif et ne nous fournit qu'un aperçu de l'identité professionnelle qui est décontextualisé et étique (les catégories sont imposées par le chercheur, même si nous considérons que les questions ouvertes privilégient les perspectives des participants), mais il présente aussi des avantages que nous détaillerons dans notre deuxième partie.

[194] Comme nous l'expliciterons dans notre partie méthodologique, nous avons fait le choix de nous référer au deuxième volet de notre recherche comme le volet « questionnaire », au lieu d'employer le terme « quantitatif », car notre questionnaire, par le biais de questions ouvertes invitant les participants à réfléchir à certains aspects de leur travail, a produit aussi bien des données qualitatives que quantitatives.

Chapitre 5

Qu'est-ce qu'enseigner une langue de spécialité ?

Pratiques, rôles et savoirs des enseignants de LSP

> So what, then, we might ask, is so especially specific about so-called ESP?
> (Widdowson, 1998, p.3)

Dans le chapitre précédent, nous avons détaillé notre modèle de l'identité professionnelle en étudiant les différents éléments qui façonnent chacune des composantes[195] à travers des notions clés empruntées aux recherches en sciences de l'éducation et en didactique des langues. Nous nous pencherons dans le présent chapitre sur le travail des enseignants de langue de spécialité, notamment sur la façon dont leurs pratiques, rôles et savoirs ont été décrits dans la littérature.

Nous avons vu dans le chapitre 2 qu'il existe différentes définitions et conceptions de l'objet « langue de spécialité », ainsi que des approches pour l'enseigner. Selon les différentes perspectives, les compétences et connaissances attendues de l'enseignant chargé de ces formations peuvent varier. Par exemple, sera-t-il amené à enseigner du contenu disciplinaire en plus de la langue ? Devra-t-il devenir expert de la discipline de son public ? Dans quelle mesure l'introduction d'une autre discipline dans la classe de langue modifie-t-elle les rôles de l'enseignant et son rapport aux apprenants et aux objets de savoir à transmettre ?

Ces questions ont fait l'objet de nombreux débats depuis les années 70 aussi bien parmi les chercheurs anglophones (Early, 1981 ; Hutchinson & Waters, 1987 ; Strevens, 1988 ; Howard & Brown (éds), 1997 ; Master, 2005 ; Basturkmen, 2014 ; Liesak-Bielawska, 2015 ; Ding & Bruce, 2017) que parmi les chercheurs francophones (Challe, 2002 ; Richer, 2008 ; Causa & Derivry , 2013 ; Carras, 2017).

L'objectif principal de cette thèse, comme nous l'avons annoncé dans notre introduction, est d'explorer, à l'aide de divers outils méthodologiques (observation des cours, entretiens, questionnaire), les différentes perceptions des enseignants du secteur LANSAD des rôles qu'ils considèrent les leurs en tant qu'enseignants auprès d'un public d'étudiants d'autres disciplines, notamment lorsqu'il s'agit d'enseigner une LSP.

Ainsi, il s'agira dans ce chapitre de s'interroger sur les *spécificités* du rôle d'un enseignant de LSP : qu'est-ce qui, selon les auteurs qui se sont intéressés à la question,

[195] Faire, savoir, être, appartenir, devenir, agir et interagir (voir chapitres 3 & 4)

distinguerait le travail d'un enseignant de LSP de celui d'un enseignant de langue à objectifs généraux ?

En premier lieu, nous aborderons la diversité d'opinions sur les connaissances requises pour enseigner une LSP, autrement dit, sur ce que les enseignants *savent* ou *devraient savoir*.

Dans notre deuxième section, nous examinerons les descriptions de ce que les enseignants de LSP *font* : quelles pratiques et quels rôles ont-ils été identifiés dans la littérature comme étant spécifiques à l'enseignement d'une langue de spécialité ?

La question des connaissances spécialisées attendues des enseignants de LSP influence également la façon dont ces derniers *interagissent* avec leurs apprenants. En effet, Dudley-Evans & St. John (1998) avancent que les rôles interactionnels traditionnellement attribués à l'enseignant peuvent se voir modifiés dans un cours de langue de spécialité, dans lequel l'apprenant et l'enseignant partagent le rôle d'expert. Il sera question de ces rôles interactionnels dans notre troisième section.

Nous présenterons ensuite deux études empiriques qui portent sur les postures des enseignants de LSP vis-à-vis des savoirs et des discours professionnels (Blondel, 2001) et aux stratégies utilisées lorsqu'ils sont confrontés à ce que Wu & Badger (2009) ont appelé « *In-class subject knowledge dilemmas* » (désormais ISKD), des situations dans lesquelles l'enseignant se voit dans l'impossibilité d'expliquer une notion ou de répondre à une question des apprenants de par son manque de connaissances disciplinaires.

Dans notre cinquième section, il sera question des rôles des enseignants au sein de leur contexte universitaire, où ils souffrent parfois d'un manque de reconnaissance (Rivens Mompean, 2016 ; Van der Yeught, 2016 ; Frath, 2005).

Carras (2017) et Richer (2008) s'intéressent également aux rôles de l'enseignant de LSP (plus particulièrement le FOS) et montrent comment la spécialisation des cours de langue modifie en effet tout le système didactique. Ainsi, les statuts et les rôles de chacun des trois pôles du triangle didactique ainsi que les rapports entre eux ne sont pas, selon ces auteurs, les mêmes dans des situations d'enseignement-apprentissage d'une langue dite « générale » et dans des situations d'enseignement-apprentissage d'une LSP. Sarré et Whyte (2016) font le même constat en ce qui concerne l'anglais et posent des jalons pour l'émergence d'une didactique spécifique à l'anglais de spécialité.

Le tableau ci-dessous résume les thématiques qui seront abordées dans ce chapitre. Chacune des questions fait référence, comme le montre le tableau, à l'un des axes de l'identité professionnelle du modèle que nous avons emprunté à de Davey (2010, 2013) et que nous avons présenté dans le chapitre 3.

Section	Thématiques abordées dans ce chapitre	Axe de l'IP
5.1	Débats sur la nécessité des savoirs disciplinaires dans l'enseignement de l'ESP	savoir
5.2	Descriptions des différents aspects du travail des enseignants d'ESP qui le distinguent du travail des enseignants de langue générale	faire
5.3	De quelle façon les rôles interactionnels de l'enseignant et des apprenants peuvent-ils changer dans un contexte d'enseignement d'ESP ?	agir et interagir
5.4.1	Trois postures possibles vis-à-vis des discours professionnels (étude de Blondel, 2001)	faire, agir et interagir, savoir et être
5.4.2	Stratégies utilisées par les enseignants lorsqu'ils ne sont pas experts de la discipline des apprenants (étude de Wu & Badger, 2009)	faire, agir et interagir
5.5	Rôles des enseignants d'ESP et du secteur LANSAD au sein de leurs communautés professionnelles	appartenir
5.6	Les spécificités de la situation didactique de l'enseignement-apprentissage d'une LSP	faire et savoir

Tableau 5.1: Plan du chapitre 5

Cette revue de la littérature sur le rôle des enseignants d'ESP ou de LSP[196] reprend principalement des travaux tirés de la recherche anglophone. C'est pourquoi il conviendrait de rappeler deux points avant de commencer. Premièrement, l'approche anglophone connue comme *English for Specific Purposes* (ESP) et le domaine de recherche connu sous le nom d'anglais de spécialité (ASP) en France ne sont pas équivalents (voir section 2.2). Ainsi, il se peut que les spécialistes francophones de l'anglais de spécialité ne se reconnaissent pas entièrement dans les propos concernant les enseignants d'ESP cités dans ce chapitre. Deuxièmement, les enseignements dans le secteur LANSAD, comme nous l'avons vu, ne s'appuient pas toujours sur les LSP. Or, ce sont les rôles des enseignants de LSP qui nous intéressent ici. Dans la mesure où les enseignants du secteur LANSAD sont amenés à enseigner auprès des publics dont la discipline principale n'est pas à priori leur domaine d'expertise, nous pensons qu'il existe un certain nombre de similarités entre ces derniers et les enseignants de LSP[197].

[196] La plupart des auteurs que nous allons citer ici ont écrit sur les enseignants d'ESP. C'est donc l'acronyme qui est le plus utilisé dans les travaux que nous avons lus. D'autres auteurs ont préféré parler des LSP, incluant ainsi les autres langues. Nous avons fait le choix de conserver l'acronyme utilisé par chaque auteur dans notre compte rendu, ce qui explique pourquoi notre texte fait parfois référence aux enseignants d'ESP et parfois aux enseignants de LSP.

[197] Les résultats de notre questionnaire ont révélé que presque trois quarts des enseignants sondés mettent en place des cours qu'ils considèrent comme « spécialisés » ou adaptés à la discipline principale des étudiants (voir chapitre 14).

5.1. Rôles de l'enseignant LSP : que doivent-ils *savoir* ?

5.1.1. Le problème du manque de formation

Selon Hutchinson & Waters (1987, p.157), les enseignants d'ESP se distinguent des enseignants d'anglais « général » par leur manque de formation à l'enseignement des langues de spécialité. C'est pourquoi les auteurs comparent les enseignants faisant leurs premiers pas dans l'ESP à des « habitants réticents d'une terre étrange et inexplorée[198]» (*ibid.*, p.158), soulignant à la fois le caractère inconnu du domaine et le caractère « imposé » des missions[199]. En effet, comme l'expliquent les auteurs, beaucoup d'enseignants qui « auraient préféré enseigner la littérature ou l'anglais langue étrangère sur objectifs généraux » se sont vus dans l'obligation d'accepter des missions en ESP, car la demande était croissante, contrairement à celle pour des cours de langue « générale » ou avec une approche littéraire ou culturelle (*ibid.*, p.162).

Dans le contexte universitaire français, l'enseignement dans le secteur LANSAD est souvent vu comme l'option « par défaut » (Van der Yeught, 2014, p.20) pour ceux qui ne parviennent pas à trouver des postes dans les disciplines « traditionnelles » de l'anglistique[200]. Formés pour la plupart par des filières du type MFL (*Modern foreign languages*) dans le monde anglophone ou LLCER (langue, littérature et civilisation étrangère ou régionale) dans le monde francophone (Whyte, 2016, §42), le fait de se retrouver devant des « textes sur des sujets dont ils ne connaissent pas grand-chose » peut provoquer chez ces enseignants un « sentiment d'inaptitude[201] » (Hutchinson & Waters, 1987, p.160). Braud *et al.* (2015a, §26) tirent une conclusion similaire à propos des enseignants du secteur LANSAD en France : « le manque manifeste de formation initiale en langue de spécialité des linguistes français a pour conséquence directe un sentiment partagé d'improvisation ». Ainsi, selon ces auteurs, le fait de ne pas avoir assez de connaissances disciplinaires peut créer une certaine insécurité chez les enseignants.

[198] Notre proposition de traduction pour « reluctant dwellers in a strange and uncharted land ».

[199] Trente-deux ans plus tard, l'enquête menée par les chercheurs du projet CATAPULT montre que la situation n'a pas beaucoup évoluée. En effet, selon les résultats d'un questionnaire qu'ils ont diffusé au niveau européen, 88% des 560 enseignants de LSP sondés ont indiqué ne pas avoir suivi de formation initiale spécifique aux LSP avant de débuter leur carrière (Zourou & Torresin, 2019, p.27).

[200] Dans leur article de 2017, Sarré *et al.* remarquent que, malgré la baisse globale dans le nombre de postes publiés pour des enseignants de statut « second degré » et pour des enseignants-chercheurs en anglais, toutes disciplines confondues, entre 2010-2014, « la demande en anglicistes de spécialité (…) est restée stable » (§26), ce qui implique une baisse du nombre de postes proposés dans les autres branches de l'anglistique (littérature, civilisation et linguistique).

[201] Notre proposition de traduction pour « sense of inadequacy ».

Un autre danger, provoqué par le manque de formation, selon Greenall (1981) serait de tomber dans le piège de ce qu'il appelle « *the bicycle pump syndrome* », qui consisterait à privilégier des supports qui seraient accessibles pour l'enseignant, mais qui ne sont pas forcément adaptés aux besoins des apprenants.

5.1.2. Quels savoirs sont nécessaires pour enseigner une LSP ?

Ceci nous amène à la question de la formation et des savoirs des enseignants, notamment en ce qui concerne les contenus disciplinaires. Dans quelle mesure les connaissances disciplinaires sont-elles considérées nécessaires pour enseigner une langue de spécialité ?

À la question précédente, Janet Sutherland (1995, p.6, cité dans Hall, 2013, p.2), donne une réponse humoristique :

> ESP teaching is not different from "standard" foreign language teaching. Harumpf…
> ESP teaching at its best requires teachers to be fully qualified in both EFL and in the subject area. Again, harumpf.

C'est en effet une question complexe. Master (2005), repris par Basturkmen (2014, p.23) explique que les différentes opinions sur le sujet peuvent se positionner sur un continuum. D'un côté, la conviction que l'enseignant doit être aussi bien un expert du contenu disciplinaire que de la langue enseignée, et, de l'autre, l'opinion que le rôle de l'enseignant d'ESP n'est pas d'enseigner du contenu disciplinaire. Basturkmen cite par exemple Adams-Smith (1983) ou Taylor (1994), qui soutenaient qu'il suffit d'une « attitude positive et de l'intérêt pour la discipline »[202] (2014, p. 23) D'autres, tels que Ewer, considéraient qu'il est important « d'acquérir des connaissances de base dans les disciplines des apprenants » [203] (1983, p.10, cité dans Dudley-Evans, 1997, p.62). Dudley-Evans propose la distinction suivante:

> One does not necessarily need to have detailed knowledge of the actual content. But one needs to try to find out how the discipline works, what sort of questions they are seeking answers to rather than necessarily know or understand all the answers (1993, §13).

De façon similaire, Ferguson (1997) distingue les « savoirs des spécialistes » des « savoirs spécialisés[204] ». Pour lui, il n'est pas nécessaire que l'enseignant de LSP soit un spécialiste de la discipline des apprenants (*ibid.,* p.82), mais il doit tout de même acquérir des connaissances liées à cette discipline, notamment sur la façon dont les communautés

[202] Notre proposition de traduction pour « a good attitude towards and interest in the subject area »
[203]Notre proposition de traduction pour « the intelligent layman's outline knowledge of the disciplines his students are studying »
[204] Notre proposition de traduction pour « specialist knowledge » et « specialized knowledge ».

disciplinaires ou professionnelles cibles communiquent, créent et partagent des savoirs (*ibid.*, pp.86-87). Ces « savoirs spécialisés » englobent :

> a) A knowledge of disciplinary cultures and values; a form of knowledge which is essentially sociological or anthropological.
> b) A knowledge of the epistemological basis of different disciplines; a form of knowledge which is philosophical in nature.
> c) A knowledge of genre and discourse, which is mainly linguistic in character (*ibid.*, p.85).

Dudley-Evans & St. John évoquent également ces aspects sociologiques, épistémologiques et discursifs et insistent sur le caractère multidisciplinaire de l'enseignement de l'ESP :

> A key feature of ESP work is research into how spoken and written texts work. In order to understand how these texts work, we need to understand how they are used within a particular discipline or profession, and how they attempt to persuade their audience of the validity of their claims and arguments (1998, p.17).

Selon les auteurs, une connaissance des différences culturelles et des enjeux de la communication interculturelle fait également partie des savoirs nécessaires pour l'enseignant d'ESP, surtout pour ceux qui enseignent l'anglais commercial ou des affaires (*ibid.*, p.18).

Douglas (2017) prend en compte cette vision de ce que l'enseignant d'ESP doit connaître et insiste sur le rôle de l'enseignant comme médiateur entre les apprenants et les cultures professionnelles : l'enseignant *conçoit des méthodes* pour aider l'apprenant à comprendre comment la langue est utilisée dans son domaine afin de mieux s'y intégrer. Il le fait grâce à ses connaissances du (futur) contexte professionnel des apprenants, et à ses analyses des discours et des genres utilisés au sein de ces communautés.

> Much of what we do as ESP instructors is help our learners connect with the culture of their chosen fields. In order to do so, we need to understand the context of language use in those fields and devise methods to help learners integrate themselves communicatively into the specific professional, academic, and vocational culture (Douglas, 2017, p.xvii).

Van der Yeught (2016), quant à lui, insiste sur l'importance des savoirs spécialisés pour enseigner une langue à des étudiants spécialistes d'autres disciplines.

> Specialist knowledge, in its professional, social or cultural forms, plays a fairly important part in the French approach to specialized languages. […] ASP scholars generally think that a fairly good culture of the specialist world, including its historical dimension, helps in teaching the language (Van der Yeught, 2016, p.7).

Cependant, ce que Van der Yeught appelle *specialist knowledge* ici ressemble plus à la notion de *specialized knowledge* définie par Ferguson, car il s'agit d'acquérir des savoirs *sur* une discipline, son histoire et sa culture, plutôt que des savoirs disciplinaires *per se* (Ferguson, 1997, p.86). Dans un article plus récent, Van der Yeught (2019) appelle à dépasser la dichotomie opposant les savoirs linguistiques aux savoirs des spécialistes, en proposant la notion de « capacité encyclopédique spécialisée » (p.78), qui serait « l'apanage professionnel des enseignants de LSP » (p.81). Il s'agit de la capacité à « mettre en relation pertinente textes et contextes afin de lever l'ambigüité des termes et de parvenir à une interprétation correcte des messages » (p.78). L'auteur s'inspire de la notion de « savoir encyclopédique » telle que décrite par Eco (1986) et Lecercle (1990 ; 1999) dans le domaine de la littérature :

> Eco contrasts dictionaries, which merely apply semantic labels to words, with encyclopaedic knowledge which is required every time a given text is to be interpreted. […]
> For Lecercle, encyclopaedias "provide contextual meaning and deal with pragmatic interpretation" (1990: 140). They are linked to sets of contexts, that is, to cultures, and to sets of beliefs and knowledge held by speech communities or social (religious, ethnic, professional...) subparts of them. (Van der Yeught, 2016b, §56-57)

Comme le *specialized knowledge* de Ferguson, la « capacité encyclopédique » fait appel à des savoirs socioculturels, épistémologiques et linguistiques en lien avec les communautés disciplinaires.

Cela dit, il convient de préciser que Ferguson se garde de préciser quelle quantité de savoirs spécialisés ou disciplinaires est nécessaire à l'enseignement d'une LSP, argumentant que tout dépend du contexte d'enseignement et des besoins des apprenants.

> There is the matter of variation: LSP teaching, like all teaching, varies in its setting, goals, methodology, learners and so on. What is appropriate in one setting may not be in another. A common response, therefore, to the question of quantity of desirable specialist knowledge is to say "it all depends" (Ferguson, 1997, p.80).

Ainsi, selon l'auteur, un enseignant aura plus ou moins besoin de savoirs disciplinaires et/ou spécialisés en fonction du niveau des apprenants, du degré de spécialisation des supports utilisés et en fonction de l'organisation des cours et des effectifs *(ibid.)*. La même remarque s'applique pour les enseignements dans le secteur LANSAD : on peut faire l'hypothèse générale qu'un étudiant en première année de licence n'est pas encore un spécialiste de sa discipline. On peut également imaginer qu'un public en licence n'aura pas les mêmes besoins en langue qu'un public de doctorants. Les entretiens que nous avons menés avec des enseignants du secteur nous livrent plusieurs exemples de cette distinction entre des étudiants

débutant leur parcours universitaire et ceux qui ont déjà un certain niveau de connaissances, voire une première expérience professionnelle, dans leur domaine (voir chapitres 10 et 11).

Deux sections de notre questionnaire se focalisent sur les questions évoquées ici. Dans la section 4 du questionnaire, nous avons demandé aux enseignants participant d'indiquer le degré de spécialisation de leurs cours de langue auprès des étudiants en première et deuxième année de licence, en troisième année de licence, en première année de master, en deuxième année de master et en doctorat. Dans la section 5, nous avons repris la distinction de Ferguson pour essayer de caractériser les types de savoirs que les enseignants d'une LSP pourraient avoir et nous avons demandé aux participants de s'auto-évaluer pour chaque catégorie. Les résultats seront présentés dans le chapitre 14.

5.1.3. Un référentiel de compétences pour les enseignants de LSP (Projet CATAPULT)

Le projet CATAPULT dont nous avons parlé dans le chapitre 1 s'est penché sur les besoins de formation des enseignants de LSP au niveau européen à travers une recherche comportant un questionnaire (dont les résultats sont présentés dans Zourou & Torresin, 2019), une étude des formations disponibles dans les différents pays participants et une revue de la littérature (présentés dans Turula & Gajewska, 2019). Ces recherches ont conduit à l'élaboration d'un référentiel de compétences pour l'enseignant de LSP comportant cinq grandes catégories de compétences (Turula & Gajewska, 2019, pp.14-17), qui prennent les cinq rôles identifiés par Dudley-Evans & St. John (1998) comme point de départ (voir la section 5.1.1 pour une présentation de ces rôles) :

- « **des compétences générales pour l'enseignement des langues** » (incluant la mise en œuvre de séquences didactiques, l'utilisation des technologies dans la classe, la connaissance de la formation des adultes et la prise en compte du rôle de l'affect dans l'apprentissage des langues) ;
- « **des compétences collaboratives et de médiation interculturelle** » (dont la collaboration avec des spécialistes de la discipline des apprenants et une ouverture vers cette discipline) ;
- « **des compétences d'analyse et de recherche** » (analyse du discours, analyse des besoins, linguistique de corpus, recherche-action, etc.) ;
- « **des compétences de conception de cours et de supports** » fondés sur les analyses des discours spécialisés, les analyses des besoins et l'analyse des attentes du monde professionnel/académique ;

- « **des compétences d'évaluation** », non seulement des acquis des apprenants, mais aussi des différentes ressources, méthodes, manuels disponibles, ainsi que de ses propres pratiques.

Concernant le débat sur les savoirs spécialisés, les auteurs du référentiel avancent que l'enseignant de LSP devrait « [avoir] un réel intérêt pour le domaine de spécialité plutôt qu'une connaissance experte de la discipline » (p.15), mais surtout des compétences pour pouvoir identifier et analyser les spécificités des langues et cultures spécialisées, ainsi que les besoins des apprenants. Les compétences pédagogiques, didactiques et de recherche et analyse linguistique semblent alors plus importantes que la connaissance des domaines de spécialité.

Dans notre questionnaire, nous avons demandé aux participants de suggérer des contenus pour une formation spécifique à l'enseignement dans le secteur LANSAD. À travers l'analyse des réponses des participants, nous pourrons aussi établir une liste de compétences que les enseignants jugent nécessaires pour enseigner dans le secteur.

5.2. Rôles de l'enseignant LSP : que *font*-ils?

Dans cette section, nous nous intéresserons à ce que la littérature dit sur les missions et les tâches des enseignants de LSP.

5.2.1. Les cinq rôles d'un enseignant de LSP selon Dudley-Evans & St. John (1998)

Dans leur ouvrage, Dudley-Evans & St. John ont préféré le terme « praticien »[205] à celui d'enseignant, car pour eux, le rôle du praticien d'ESP dépasse largement celui d'un enseignant. En effet, ils ont identifié cinq rôles différents pour le praticien ESP : « enseignant, concepteur de cours et de matériel, chercheur, collaborateur (avec les spécialistes des disciplines) et évaluateur. »[206] (1998, p.13).

Enseignant

En ce qui concerne le rôle d'enseignant, Dudley-Evans & St. John soulignent une différence principale entre un enseignant d'ESP et un enseignant de langue sur objectifs généraux : la double nature de l'objet de savoir à transmettre, à la fois linguistique et disciplinaire. Cette double nature peut modifier le rôle de l'enseignant de plusieurs façons (voir sections 5.3 et 5.4), aussi bien dans son rapport aux savoirs que dans son rapport aux apprenants *(ibid.*, p.13*)*.

[205] Notre proposition de traduction pour « practitioner »

[206] Notre proposition de traduction pour « teacher, course designer and materials provider, researcher, collaborator, and evaluator »

En outre, comme nous l'avons vu dans la section 2.1, Dudley-Evans & St. John (1998) avancent que l'enseignement d'une LSP peut impliquer des méthodologies qui se distinguent de celles de l'enseignement de langues « générales ». Ils citent par exemple le co-enseignement avec des spécialistes de la discipline des apprenants et l'utilisation de méthodologies propres à la discipline cible dans l'enseignement de la langue. Pour Gollin-Kies *et al.* (2015), cet aspect constitue l'une des deux caractéristiques distinctives de l'enseignement d'une LSP.

> LSP and LGP are clearly differentiated in two aspects:
> 1-The LSP practitioner needs a combination of pedagogical and research expertise in order to devise curricula and classroom activities.
> 2-Classroom methodology owes as much to the routines, practices, and assumptions of the targeted discipline or workplace as it does to the tenets of language teaching pedagogy. (Gollin-Kies *et al.*, 2015, p.126)

La première fait référence à la nécessité, pour l'enseignant, de développer une expertise à la fois en recherche et en pédagogie.

Chercheur…

En effet, comme le souligne Hall (2013, p.2), l'enseignant d'ESP « est obligé d'aller au-delà de son domaine d'expertise » (la langue, la culture, le discours, etc.) et de « devenir également chercheur » afin d'acquérir de nouvelles connaissances qui l'aideront à mieux adapter ses enseignements à son public. Ce rôle de chercheur comporte deux volets : un volet analyse de besoins et un volet analyse de discours spécialisés (Basturkmen, 2014, p.19).

La complexité des tâches des enseignants de LSP a été soulignée par Basturkmen (2017) dans sa recherche avec des enseignants expérimentés en Nouvelle-Zélande. Elle s'est particulièrement penchée sur les étapes suivies lors de la conception d'un cours (documents supports, tâches et activités, etc.). À la suite des entretiens avec les participants, Basturkmen a établi la liste suivante énumérant les différentes tâches qui caractérisent le travail de ces enseignants :

> the range of tasks that the teachers reported included classroom instruction in and assessment of specialist English, course development, identification of learners' needs, devising pedagogic descriptions of specialist discourse/language use, investigating specialist discourse/language use or locating existing descriptions in the literature. It further included analyzing language samples using discourse analytic techniques (such as corpus analysis, genre analysis and pragmatics), and developing subject-specific instructional materials as commercially published materials were invariably found to be of limited relevance to the class in question (Basturkmen, 2017, p. 5).

Ces descriptions peuvent s'appliquer aux enseignants du secteur LANSAD qui visent à intégrer la langue de spécialité dans leurs enseignements.

…de terrain ?

En ce qui concerne le rôle de chercheur attribué à l'enseignant de LSP, la démarche FOS telle que décrite par Parpette et Mangiante (2004) et Parpette (2016) met en avant une autre dimension : l'importance du travail de terrain. En effet, selon cette démarche, l'enseignant mène une investigation de terrain afin de « découvrir le domaine concerné, les situations de communication et les discours que devront maîtriser [les apprenants] » (Parpette, 2016, p.54). Selon ce modèle, l'enseignant-concepteur des formations en FOS doit développer d'autres compétences liées à cette relation au terrain :

> [la] capacité à entrer en contact avec un milieu professionnel, à trouver les bons interlocuteurs, à analyser les situations de communication et les réalités culturelles qui les sous-tendent ; capacité à recueillir des données, à les analyser et les traiter pour les transformer en supports de formation linguistique ; compétences minimales d'enregistrement et de montage. Ces capacités, qui sont des savoir-faire au sens plein du terme, s'acquièrent de manière parallèle par la formation et par l'expérience de terrain (*ibid.*, p.64).

Bien que cette approche existe dans la recherche anglophone, notamment sous la forme d'études ethnographiques (voir par exemple Paltridge *et al.*, 2016 ; Starfield, 2011 ; Dressen-Hammouda, 2014), la recherche de terrain ne semble pas être considérée comme l'une des caractéristiques distinctives du travail enseignant en ESP. Dans le domaine de l'ASP, l'ouvrage de Wozniak (2019) prône cette approche ethnographique pour mieux caractériser les langues spécialisées professionnelles.

Créateur de cours et de matériel didactique

Dudley-Evans & St. John (1998) expliquent également que les enseignants d'ESP sont plus souvent amenés à créer leurs propres supports de cours que les enseignants de langue générale (*ibid.*, p.14). En effet, l'existence de manuels et autres supports pour des cours de langue « générale » rend la préparation de ces cours plus facile pour les enseignants. Cependant, lorsqu'il s'agit de préparer un cours pour un public avec des besoins très spécifiques, le matériel disponible ne correspond pas toujours aux objectifs fixés. C'est pourquoi, selon les auteurs, un enseignant d'ESP doit pouvoir identifier les objectifs spécifiques de ses apprenants et créer lui-même le matériel didactique qu'il aura spécialement conçu pour son public. La nature même d'une LSP rend cette adaptation nécessaire. Ainsi, pour Belcher, c'est l'analyse des besoins et la conception des cours « sur mesure » qui serait le trait définitoire du travail des enseignants d'ESP.

> ESP assumes that the problems are unique to specific learners in specific contexts and thus can be carefully delineated and addressed with tailored-to-fit instruction. ESP specialists are often needs assessors first and foremost,

> then designers and implementers of specialized curricula in response to identified needs. (Belcher, 2006, p.135)

Collaborateur

En ce qui concerne le rôle de collaborateur, Dudley-Evans & St. John se réfèrent à la collaboration entre enseignants de langue et enseignants disciplinaires. Ils décrivent trois types d'interaction : la coopération, la collaboration et le co-enseignement (*team teaching* en anglais). La coopération a lieu quand l'enseignant de langue a recours à l'enseignant de la discipline afin d'obtenir des informations sur cette dernière et sur les concepts et thématiques étudiés par les apprenants dans leurs matières principales. Le terme collaboration apparaît lorsqu'il y a une forme d'intégration entre les cours de langue et les cours disciplinaires. Par exemple, l'enseignant disciplinaire peut fournir des documents à étudier en classe de langue, ou construire le syllabus avec l'enseignant de langue. Finalement, l'approche de co-enseignement[207] concerne la co-animation d'un même cours par les deux enseignants : l'un se concentrant sur le contenu disciplinaire, et l'autre proposant de l'aide pour développer les stratégies de lecture ou d'écriture en langue étrangère, par exemple (1998, p.16).

Une des questions dans le questionnaire que nous avons conçu cherchait à obtenir des informations sur les types de collaboration entre spécialistes disciplinaires et enseignants de langue dans le secteur LANSAD. Les résultats seront rapportés dans le chapitre 14.

Dans un article analysant un projet mis en place avec des étudiants scientifiques à l'Université de Toulouse, Chaplier explique que, parfois, la collaboration entre enseignants disciplinaires et enseignants de langue s'avère infructueuse :

> they don't always know the issue of language in their specialty and the way to communicate it, as it is different form the modes used in science courses in France (Chaplier, 2012, p.8).

En effet, les cultures disciplinaires, ainsi que les formes de transmission des savoirs dans les disciplines peuvent varier entre la France et les pays et communautés où la langue étrangère est parlée. Ainsi, si l'enseignant disciplinaire ne travaille pas dans cette langue, il ne saura peut-être pas comment aider l'enseignant de langue à mieux préparer les étudiants. D'autres difficultés d'ordre relationnel ou organisationnel viennent s'ajouter, comme l'explique Chaplier dans la citation suivante.

> Establishing cooperation with experts of the discipline is not always easy to achieve, due to organizational and relational reasons (Barron 2002). There may be differences in personality and sharp difference in the pedagogic

[207] Cette méthode a été développée par les auteurs pour faire face aux besoins d'un public spécialisé dans leur université (Université de Birmingham). Ils décrivent leur approche dans leur ouvrage de 1998.

> methods of the teachers. Even if a partnership would provide a more specialized content and possibly bring more credibility to the English teacher, this is not what is wanted. English courses at the UPS language department[208] are not science courses in English (Chaplier, 2012, p.9).

De même, dans nos entretiens, la collaboration a été évoquée par deux des enseignants interviewés. L'une, Julia, explique que, pour elle, les enseignants disciplinaires et les enseignants de langue n'ont pas la même conception des besoins des étudiants et réduisent souvent l'apprentissage de la langue à l'apprentissage du lexique. Dan, pour sa part, collabore régulièrement avec ses collègues spécialistes de sociologie, utilisant comme support pour ses cours d'anglais académique, des articles en anglais proposés par les spécialistes. Ainsi, les articles traitent des sujets d'étude des étudiants dans leurs cours disciplinaires.

Évaluateur

Le dernier rôle évoqué par Dudley-Evans & St. John est le rôle d'évaluateur, non seulement des compétences des étudiants, mais aussi du matériel didactique. Cependant, ce rôle n'est pas spécifique aux enseignants d'une langue sur objectifs spécifiques. Comme nous l'avons vu dans la section 4.2.2., l'évaluation est l'une des trois fonctions de l'enseignant de langue proposées par Louise Dabène (1984), avec celles d'animateur et de vecteur de savoir.

Comme nous l'avons vu dans la section 1.1.1, les nouvelles injonctions ministérielles concernant le diplôme de licence[209] obligeront, à partir de l'année 2021-2022, les universités, et par conséquent, les structures LANSAD, à certifier le niveau de langue des étudiants à la fin des trois années de licence. Une réflexion collective concernant les meilleures façons d'évaluer les compétences des étudiants ainsi que la nature des compétences à évaluer (Braud *et al.*, 2016) a été entamée[210]. Cette nouvelle exigence aura sans doute des conséquences sur les pratiques des enseignants du secteur et sur l'organisation des structures LANSAD en général.

---

[208] UPS : Université Paul Sabatier à Toulouse

[209] Voir l'arrêté du 3 avril 2020 relatif à la certification en langue anglaise pour les candidats inscrits aux diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et au diplôme universitaire de technologie (https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000041782410) qui stipule que, pour obtenir son diplôme de licence, tout étudiant doit « justifier s'être présenté au moins à une certification en langue anglaise faisant l'objet d'une évaluation externe et étant reconnue au niveau international et par le monde socio-économique. ».

[210] On peut à ce sujet consulter les différents communiqués et motions des sociétés savantes et associations des enseignants et chercheurs du secteur LANSAD, répertoriés sur le site web du GERAS : https://www.geras.fr/presentation/breves/certifications. Par ailleurs, comme l'indique le site web du GERAS, le 5 juin, 2020, « quinze associations et sociétés savantes (dans l'ordre alphabétique : ACEDLE, ADEAF, AFEA, AFLA, AFRAV, AGES, APLIUT, ARDAA, FNAEL, GERAS, GERES, OEP, RANACLES, SAES, SIES) déposent collectivement devant le Conseil d'État un recours en annulation contre, d'une part, le décret n° 2020-398 du 3 avril 2020 relatif à la certification en langue anglaise pour les candidats à l'examen du brevet de technicien supérieur et modifiant le code de l'éducation et, d'autre part, l'arrêté ministériel du même jour relatif à la certification en langue anglaise pour les candidats inscrits aux diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et au diplôme universitaire de technologie ». Nous ne savons pas encore quelle suite sera donnée à ce recours.

5.2.2. Deux visions de la mission de l'enseignant de LSP

En ce qui concerne les missions de l'enseignant de LSP, nous pouvons distinguer deux visions opposées. D'un côté, l'enseignant peut être vu comme celui qui doit transmettre des *savoirs* sur les « caractéristiques observables des textes cibles »[211], glanées grâce à des analyses linguistiques et discursives. Ainsi, les enseignements sont focalisés sur ce qu'Anthony appelle des « produits » : le lexique spécialisé, la structuration du discours, les caractéristiques grammaticales, etc. (2011, p.2). Suivant Huckin (2003), Anthony rapproche cette vision aux approches « à objectif étroit » (voir section 2.1), axées sur les spécificités des usages de la langue au sein d'une communauté disciplinaire particulière. Dans son article, écrit en réponse à un texte de Hyland (2002)[212], Huckin critique cette vision, qu'il trouve trop « centrée sur l'enseignant ».

> As with many LSP professionals, Hyland seems to have a vision of the LSP teacher as someone who takes on a group of students, identifies those students' discourse communities and specific language needs, researches the discourse of those communities, and then prepares and delivers appropriate information about that discourse. In other words, the locus of control is entirely in the hands of the instructor. (Huckin, 2003, p.9)

Pour Anthony, cette vision, qui demande à l'enseignant d'être également chercheur, concepteur de supports et collaborateur, est souvent peu réaliste, compte tenu des contraintes temporelles et matérielles auxquelles les enseignants sont confrontés.

> In reality, few practicing teachers have the time to research the narrow-angled disciplines of their learners, especially as many ESP classes in academia, for example, are quite heterogeneous and comprised of learners from not one but multiple disciplines. The ability to work with subject specialists as research collaborators, materials providers, or team teachers, as suggested by Dudley-Evans & St. John (1998) and Master (2000), is also difficult in many institutions, where even working with people in the same department is a rarity […] Compounding the problem is the reality that ESP practitioners are increasingly being asked to teach more classes, attend more meetings, serve on more committees, go to more training sessions, and apply for more internal and external grants. […] It is necessary, therefore, to consider an approach that is situated in the realities of a real world educational institution (Anthony, 2011, pp.7-8).

Il défend ainsi une deuxième vision de la mission de l'enseignant : il s'agit de « former les apprenants aux processus d'observation et d'analyse des textes »[213] (Anthony, 2011, p.3) dans le but de les rendre plus autonomes et de développer leur « conscience métacognitive de

[211] Notre proposition de traduction pour « observable features of target texts ».
[212] Nous avons vu dans la section 2.1 que Hyland est l'un des défenseurs de l'approche « à objectif étroit ».
[213] Notre proposition de traduction pour « training learners in the processes of observation, recording, and analyzing texts ».

la façon dont les stratégies linguistiques et la structure des textes peuvent varier en fonction des publics et des objectifs[214] » (Dovey, 2006, p.397, citée dans Anthony, 2011, p.11).

> The important skill that learners need to acquire is not the knowledge about how probable a certain feature is in a certain discipline, but rather, the ability to recognize, analyze and/or estimate probabilistic variation in language features depending on the text encountered (Anthony, 2011, p.11).

L'on retrouve cette idée chez Huckin (2003), qui prône un enseignement focalisé sur des stratégies « analytiques » (p.3), ainsi que « métacognitives et rhétoriques », plutôt que sur des descriptions « des formes et des usages linguistiques » (p.11).

Par ailleurs, Anthony soutient que la classe de langue peut être également un lieu pour développer des compétences transversales telles que « la capacité à travailler en équipe sur des projets collaboratifs et à exprimer ses idées à travers des discussions, débats et négociations »[215] (2011., p.12).

Les deux auteurs insistent sur le fait que l'enseignant de LSP, grâce à son expérience, à ses contacts avec plusieurs disciplines et à ses compétences d'analyse de discours, possède la capacité d'adapter ses enseignements aux différents publics, sans nécessairement avoir des connaissances approfondies sur les spécificités des communautés de discours cibles. Selon eux, dans un cours de LSP, il ne s'agit pas de transmettre des savoirs, mais d'aider les apprenants à développer leur conscience linguistique, discursive et culturelle, les permettant d'identifier eux-mêmes les spécificités de leurs domaines.

5.3. Un glissement des rôles interactionnels ?

Nous avons considéré les rôles des enseignants de langue sur objectifs spécifiques sous l'angle de leurs savoirs et de leurs actions. Dans la section suivante, nous nous intéresserons à une autre différence entre enseigner une langue « générale » et enseigner une langue de spécialité, évoquée notamment dans Dudley-Evans & St. John (1998), Challe (2002) et Hall (2013) : la notion « d'expertise partagée » et la façon dont elle peut influencer les interactions en classe de langue.

5.3.1. Rappel sur les rôles interactionnels des enseignants et des apprenants

Dans le chapitre 4, nous avons évoqué quelques caractéristiques des interactions didactiques en classe de langue (voir section 4.3) et des rôles interactionnels de l'enseignant et

[214] Notre proposition de traduction pour « metacognitive awareness of the way in which the structure of texts and linguistic strategies vary in relation to different audiences and purposes. »

[215] Notre proposition de traduction pour « ability to work in a team on collaborative projects, communicating ideas through discussion, debate, and negotiation »

de l'apprenant. Nous avons vu que ces rôles sont des rôles institutionnels, caractérisés par « des comportements langagiers spécifiques » et par « un rapport asymétrique au savoir » entre l'enseignant, considéré comme « l'interlocuteur expert » et les apprenants, considérés comme « moins compétents » (Cicurel, 2011c, p.27).

Cette asymétrie se manifeste dans les interactions à travers un certain nombre de marqueurs ou taxèmes (Kerbrat-Orecchioni, 1988), indiquant la position « haute » de l'enseignant. Cambra Giné (2003) en identifie quelques-uns :

> c'est une relation verticale tout à la fois contrainte par le contexte social et institutionnel, mais aussi négocié et modifiée selon ce qui se passe durant le déroulement des interactions. […] [Elle] se manifeste à travers des indicateurs de rapport de place, des signes qui ont une pertinence décisive dans le déroulement des interactions asymétriques. Par exemple : le fait d'imposer sa parole par l'intensité de sa voix, de s'exprimer avec aisance en L1 et en LE[216] face à ses élèves, d'avoir le monopole du temps et de la parole, d'interrompre et d'intervenir à tout moment, d'ouvrir et clore les leçons et les différentes activités qui les composent (Cambra Giné, 2003, pp.88-89).

En effet, l'enseignant est celui qui donne les consignes, qui distribue la parole, qui évalue les énoncés des autres, qui « impose » les sujets sur lesquels portent les discussions, qui choisit les supports, qui pilote les activités et ainsi de suite. Son identité institutionnelle d'enseignant lui confère des pouvoirs que les apprenants n'ont pas (voir section 4.3).

5.3.2. L'expertise partagée en classe de LSP

En revanche, selon certains auteurs, lorsqu'il s'agit d'enseigner une langue sur objectifs spécifiques à un public de spécialistes d'une autre discipline, cette relation asymétrique expert/non-expert se trouve modifiée, car l'apprenant est parfois plus un expert dans sa discipline et sa culture professionnelle que l'enseignant de langue. Dudley-Evans & St. John (1998) expliquent que plus un cours de langue est spécialisé, plus la relation enseignant-apprenant change. En effet, quand les apprenants ont plus de savoirs sur le contenu abordé en cours, les rôles d'expert et de non-expert peuvent s'inverser et « la relation ressemble plus à un partenariat » (Dudley-Evans & St. John, 1998, p.13). Hall reprend cette idée et affirme que :

> The relative status of teachers and learners is changed: compared with the more traditional view of the teacher as the expert, LSP carries with it the concept of shared expertise, where the learners are likely to have more experience and knowledge than the teacher in the specific area being targeted (2013, p.1).

[216] Langue première et langue étrangère

Afin de créer des échanges authentiques et des opportunités d'apprentissage, l'enseignant de langue de spécialité peut prendre le rôle « d'étudiant intéressé », sachant poser les « bonnes » questions pour guider l'apprenant (Hutchinson & Waters 1987, p.163). Cela implique pour l'enseignant non seulement d'assumer le rôle de « non-expert » lorsqu'il s'agit des connaissances liées à la discipline des apprenants, mais aussi, comme le suggère Hall : « le fait de privilégier les objectifs spécifiques des apprenants implique de renoncer à avoir un contrôle total sur ce qui se passe dans sa classe » (2013, p.1).

En effet, pour Challe, « il s'agit […] de trouver un nouvel équilibre », dans lequel les deux parties apprennent l'une de l'autre. Elle met en relief la valeur didactique de ce glissement de rôles interactionnels, « si elle est exploitée » (2002, p.19).

> Le dialogue entre un étudiant qui explique à son formateur une notion spécialisée favorise l'authenticité des échanges pédagogiques. La rencontre du formateur et de son public devient alors riche d'enseignement, pour les deux parties. Si le professeur s'intéresse au domaine, chacun progresse par le contact avec l'autre : l'étudiant prend confiance en français, le formateur se cultive dans un domaine de spécialité (*ibid.*).

Dans l'article que nous avons cité précédemment, Chaplier (2012) décrit aussi sa relation aux étudiants scientifiques comme un partenariat. Dans le projet qu'elle décrit dans son article, les étudiants prenaient le rôle d'experts pour lui expliquer le contenu d'une expérience scientifique, tandis qu'elle gardait son rôle d'expert de la langue pour les aider à améliorer leur expression. Nous avons trouvé des exemples de ce phénomène dans certaines activités proposées par les enseignants que nous avons observés.

5.4. Postures et stratégies de l'enseignant de LSP vis-à-vis des savoirs spécialisés

Une autre caractéristique de la classe de langue soulevée par Cicurel (voir section 4.3.2) est le va-et-vient entre deux cadres de référence : le cadre didactique, celui de la classe ; et le cadre projeté ou imaginé, c'est-à-dire le monde extérieur dans lequel l'apprenant devra être capable de mobilier les compétences acquises (Cicurel, 2001), d'où les activités et tâches conçues pour « simuler » des situations de communication pouvant se produire en dehors de la classe.

Pour Cicurel, la spécificité des interactions didactiques dans une classe de langue à visée professionnelle relève du positionnement parfois délicat de l'enseignant, comme elle l'explique dans la citation ci-dessous.

> Dans certains cas, il arrive que l'interactant-expert ait une connaissance très approximative de ce cadre imaginé (quand les enseignants ne connaissent pas la culture de la langue-cible ou lorsqu'ils ne sont pas des spécialistes de la

> profession). Ainsi, s'installe la possibilité d'un décalage dans la façon dont l'enseignant peut se positionner dans le cadre didactique (dans lequel il est expert) et dans le cadre visé ou projeté (dans lequel il n'est pas professionnel). Il peut, sinon se trouver en difficulté, du moins parfois être obligé d'avouer son impuissance (Cicurel, 2001, p.6).

Dans cette section, nous nous intéresserons à deux études empiriques qui ont observé et analysé les postures et stratégies des enseignants lorsqu'ils sont confrontés à ce décalage.

5.4.1. Postures vis-à-vis des discours professionnels : l'étude de Blondel (2001)

La première étude (Blondel, 2001) se base sur un corpus d'interactions relevant d'une formation de français langue professionnelle (FLP) en France auprès d'un public de professionnels du commerce et des affaires. S'appuyant sur une démarche d'analyse de discours, notamment sur le concept « d'altération » des discours professionnels (Peytard, 1994[217]), elle s'interroge sur le positionnement de l'enseignant par rapport aux discours spécialisés en se focalisant sur trois aspects :

- « comment l'enseignant redistribue dans son discours les rôles d'expert (expert professionnel vs. expert didactique) ;
- comment l'enseignant mène l'activité de reformulation » (*ibid.*, p.1)
- comment l'enseignant met en place « une vigilance évaluative (Peytard, 1994), non seulement par rapport aux productions des apprenants mais aussi par rapport à son propre discours. » (*ibid.*, p.2)

Blondel analyse les discours des enseignants pour y trouver des traces des discours des autres (les discours spécialisés ou vulgarisés qu'il a (à l'aide ou non d'un manuel) « altérés » dans une optique didactique ainsi que des marques linguistiques de son positionnement vis-à-vis de ces discours. Il s'agit notamment de regarder comment ces discours spécialisés sont présentés aux apprenants. Autrement dit, lorsqu'il reprend les « discours d'autrui », est-ce qu'il explicite qu'il s'agit d'un discours qu'il a repris (ce que Blondel appelle « altération montrée) ou est-ce qu'il le « [prend] totalement à sa charge » dans un effort pour « maintenir sa position haute en classe » (ce que Blondel appelle « altération constitutive ») (*ibid.*) ?

Ainsi, grâce à ses analyses, elle a identifié trois postures possibles pour l'enseignant de FLP (français langue professionnelle) :

[217] Peytard (1994, cité dans Blondel, 2001, p.1) définit l'altération d'un discours comme « l'activité du sujet, qui, par transformations variables, rend autre un discours d'origine ». En effet, comme l'explique Blondel, il s'agit pour l'enseignant de « reformuler [des discours] pour les rendre accessibles aux apprenants. » (2001, p.1)

1. **« Je ne suis pas spécialiste »**. Blondel donne plusieurs exemples dans lesquels « l'enseignant perd une part de son statut d'expert et il lui arrive d'afficher cette différence. » (*ibid.*, p.3) On remarque dans les exemples donnés une prise de distance de l'enseignant vis-à-vis des discours spécialisés, en insistant par exemple sur sa qualité de non-expert (« je ne suis pas économiste ») ou en émettant un commentaire dépréciatif marquant sa non-appartenance à la communauté professionnelle.
2. **« Je sais ce que disent les spécialistes ».** Dans les exemples donnés dans l'article, l'enseignant se positionne en tant qu'expert des discours spécialisés. Il ne s'approprie pas ces discours, mais il s'affiche en tant qu'expert linguistique (« je ne suis pas économiste, mais je sais qu'en économie, tel phénomène s'appelle X ou que tel type de document a telles caractéristiques »).
3. **« Je fais comme si j'étais spécialiste ».** Blondel explique que les enseignants peuvent s'approprier les discours spécialisés en « [effaçant] toute allusion à la communauté extérieure : l'altération effectuée par l'enseignant devient 'constitutive' de son discours. Le savoir se transmet sans intermédiaire. » (*ibid.*, p.4). Une autre réalisation de cette posture est l'utilisation du pronom « on » comme dans l'exemple suivant : « c'est un verbe qu'on utilise beaucoup en français des affaires » (*ibid.*). Néanmoins, Blondel met en garde contre l'ambigüité du pronom, car il peut être interprété de plusieurs façons (se référant à la communauté professionnelle dont il marque son appartenance avec le pronom ou tout simplement se référant au cadre de la classe de langue) (*ibid.*, p.5).

Dans notre travail, nous allons nous interroger sur les types de savoirs spécialisés qui sont l'objet des cours de LANSAD que nous avons observés ainsi que sur la façon dont ils sont intégrés dans les activités didactiques proposées. À travers une analyse d'interactions qui ont lieu dans les différentes classes et une analyse thématique des entretiens avec les enseignants, nous allons tenter de dégager les postures adoptées par les enseignants par rapport à ces savoirs spécialisés. Notre questionnaire nous apportera également des pistes sur les représentations en LANSAD du rôle et de l'expertise de l'enseignant.

5.4.2. *In-class subject knowledge dilemmas*: l'étude de Wu & Badger (2009)

Comme nous venons de le voir, l'enseignant de LSP peut se trouver dans des situations où il n'occupe plus la « position haute » de l'interaction avec les apprenants, qui peuvent avoir

plus de connaissances que lui sur le contenu disciplinaire d'un document, par exemple. Bien que l'approche du « partage de l'expertise » décrite dans la section 5.3.2 puisse être adaptée à plusieurs situations d'enseignement, ce n'est pas toujours le cas. En effet, l'enseignant peut se trouver dans l'embarras lors qu'il est confronté à des situations où ses connaissances du domaine de spécialité des apprenants font défaut.

Wu & Badger (2009) ont appelé ces situations *in-class subject knowledge dilemmas* (désormais ISKD), qu'ils définissent ainsi :

> the decisions made by [teachers] (…) when they have to cope with unanticipated issues related to their subject knowledge during class (*ibid.*, p.19).

Ces situations peuvent surgir des difficultés lexicales dans un document utilisé en cours, ou d'une question d'un étudiant à laquelle l'enseignant ne sait pas répondre.

Les auteurs ont observé trois enseignants d'anglais maritime dans une université chinoise et ont mené des entretiens semi-directifs et d'auto-confrontation à la suite des observations avec l'objectif d'identifier des situations, liées à des lacunes dans la connaissance du domaine de spécialité des étudiants, qui ont posé problème lors du cours de langue.

A partir des observations et des entretiens, ils ont pu identifier deux types de stratégies : des stratégies d'évitement et des stratégies de prise de risque (*ibid.*, p.24). Parmi les stratégies d'évitement, ils donnent l'exemple d'un enseignant qui a choisi de passer à l'exercice suivant sans s'arrêter sur celui qui lui posait problème. Similairement, ils citent le cas d'un autre enseignant qui, face à des doutes sur les exemples donnés dans le manuel, a décidé de les remplacer par d'autres qu'il a mis au tableau. Un troisième exemple de stratégie d'évitement observée chez ces enseignants consistait à se focaliser sur la grammaire de la phrase si le sens d'un mot technique leur était inconnu (*ibid.*).

Les stratégies de prise de risque identifiées sont la traduction mot à mot pour ensuite laisser deviner le sens aux étudiants ou tout simplement de demander aux étudiants de leur expliquer le mot ou la notion inconnue (*ibid.*). Le tableau 5.2 résume les différentes stratégies.

Wu & Badger insistent sur l'aspect culturel de l'enseignement et sur l'importance de la conservation de la face dans la culture chinoise. Ils expliquent qu'en Chine l'enseignant est vu comme un pourvoyeur de savoir et d'instruction morale (*ibid.*, p.21), c'est pourquoi les enseignants interviewés ont été plus susceptibles de se servir des stratégies d'évitement que des stratégies de prise de risque. Aucun des enseignants n'a osé tout simplement dire qu'il n'était pas en mesure d'expliquer le terme ou de répondre à la question.

Type de stratégie	Manifestation 1	Manifestation 2	Manifestation 3
Évitement	Ignorer la question/l'exercice qui pose problème	Apporter d'autres exemples pertinents	Se focaliser sur la forme (grammaire, prononciation, etc.)
Prise de risque	a. Tenter de traduire mot à mot b. Demander aux apprenants de « deviner »	Demander explication/définition	
Aveu de non-expertise[218]			

Tableau 5.2 : Stratégies des enseignants pour faire face aux ISKD dans l'étude de Wu & Badger (2009)

Dans notre travail, nous allons nous intéresser aux ISKD dans les cours que nous avons observés. Nous essayerons également d'identifier des stratégies utilisées lorsqu'un élément relevant des connaissances disciplinaires pose problème à l'enseignant. Finalement, nous allons observer et analyser les interactions entre les enseignants et les étudiants afin de déterminer dans quelle mesure les enseignants font appel à l'expertise des étudiants dans leur domaine.

5.5. Rôle au sein de la communauté universitaire

En plus des rôles mentionnés dans les sections précédentes, les enseignants de LSP agissent souvent comme des « avocats » de leur domaine, défendant et expliquant la pertinence de leur travail (Master, 1997, p.36). Pour Early, à l'insécurité provoquée par le manque de connaissances disciplinaires, s'ajoute un autre type d'insécurité :

> The ESP teacher has an additional reason for feeling insecure which relates to his or her social status and standing in educational circles. For what kind of an expert is he? He lacks the academic standing of the subject specialist; he is a language instructor, quite frequently of an inexperienced kind, who is called upon to carry out a delicate and highly specialized task (1981, p.44).

Les enseignants du secteur LANSAD souffrent également d'un manque de reconnaissance institutionnelle (Rivens Mompean, 2016, §5), que ce soit de la part des autres spécialistes des études anglaises ou de leurs collègues dans les départements disciplinaires. Van der Yeught appelle cela "le double syndrome de Lansad" :

> On the one hand, they are generally cut off from their English studies home base and their work on specialised English is not really accepted or valued in English studies. And so, they suffer from a first loss of intellectual legitimacy. On the other hand, their communities of adoption generally regard them as

[218] Comme nous l'avons dit, Wu & Badger n'ont pas trouvé d'exemples de cette stratégie, mais la posent comme une troisième option tout à fait envisageable.

> mere linguists deprived of the intellectual authority valued in the medical or scientific contexts. And so, they suffer from a second loss of intellectual legitimacy (2016, p. 9).

Dans un autre article, il décrit le secteur Lansad comme « la portion déshéritée de l'enseignement des langues » en raison du manque d'intérêt des chercheurs et des décideurs universitaires pour ce secteur, ainsi que du manque de ressources financières et humaines qui lui sont attribuées. (2014, p.20). Effectivement, dans le cadre de notre questionnaire, nous avons demandé aux participants s'ils considéraient que l'enseignement en LANSAD était « moins valorisé dans le monde universitaire que l'enseignement à de futurs 'spécialistes' des langues », question à laquelle 50,5% d'entre eux ont répondu de façon positive (voir chapitre 12).

Hall souligne également que les enseignants d'ESP devraient avoir des compétences en gestion et en relations publiques afin « d'établir et de maintenir le respect pour la crédibilité professionnelle » de leur travail (2013, pp.3-4). Il doit pouvoir gérer les attentes des différents acteurs impliqués dans l'offre de formation (institution, entreprise, apprenants, etc.) et savoir négocier de bonnes conditions pour la mise en œuvre de ses cours.

> Among the management issues that confront the LSP teacher are that the perceptions of what is needed may differ between stakeholders; that there may be different opinions on what constitutes evidence of the success of a course; that different groups might have quite different agendas; and that the status of the LSP teacher has to be established and maintained at a high enough level to ensure efficient delivery of the course with adequate resourcing of time, personnel, equipment, and space (Hall 2013, p. 3).

Il semblerait que les enseignants d'ESP aient, depuis les débuts de la discipline, été confrontés à des difficultés liées à leur statut. Dans un article publié en 1981 intitulé « Some problems of a world-wide profession », Johns avait identifié grâce à un questionnaire, les cinq difficultés les plus couramment rencontrées par des enseignants d'ESP dans des universités partout dans le monde. Les difficultés identifiées par Johns étaient les suivantes (1981, pp.16-22) :

1. horaires peu pratiques (souvent tôt le matin, tard le soir ou pendant la pause déjeuner) ;
2. peu de contact avec les enseignants disciplinaires ;
3. statut administratif moins « prestigieux » que celui des enseignants disciplinaires (ce qui implique également des salaires plus bas) ;
4. sentiment de travailler tout seul, manque d'échanges avec d'autres enseignants de langue ;

5. dévalorisation des cours par les apprenants, qui considèrent souvent que les cours de langue sont une « perte de temps ».

Lorsque Sarré & Whyte décrivent en 2016 les contraintes institutionnelles auxquelles font face les enseignants d'ESP, notamment dans le secteur LANSAD en France, des problématiques similaires sont mises en avant (voir section 5.6.2).

En ce qui concerne les enseignants d'EAP, notamment dans des universités anglophones, les recherches de Ding & Bruce (2017) vont dans le même sens. Selon ces auteurs, lorsque les enseignants de langue sont perçus comme des « prestataires de services » par l'université, cela aurait des conséquences néfastes sur la qualité et la variété des enseignements proposés. En effet, les besoins spécifiques des étudiants ne seraient pas pris en compte et les cours viseraient des compétences en « langue générale ». Cette vision contribuerait à la marginalisation et à la dévalorisation des enseignants d'EAP, vus comme des simples « techniciens », au service de la communauté universitaire, sans être considérés comme des membres à part entière de cette communauté, d'où la métaphore du « majordome » empruntée à Raimes (1991).

> Following this approach, the identity of the EAP instructor is, therefore, that of a technician, who is able to execute pedagogic technique competently, employing commodified, commercially produced materials, and producing teaching and learning outcomes that quantifiable and measurable. The practitioner assigned the 'butler stance' identity has no need to consider theory or research as a basis for practice, but rather any professional development undertaken is essentially technical, relating to pedagogic method and the achievement of efficiency.
> Within institutions, EAP practitioners adopting the 'butler stance' are expected to adopt the identity of skilled technicians whose work supports the larger enterprise of the university in terms of language competence development, but they are not required to engage intellectually with the larger, collective knowledge-building role of the university, such as in theory development or in undertaking research that relates to the curriculum and pedagogy of their subject. (Ding & Bruce, 2017, p. 9)

Ding et Bruce revendiquent, au contraire, une valorisation de la recherche en EAP au sein des communautés universitaires, menant à des collaborations plus étroites entre les enseignants de langue et les enseignants disciplinaires et à des formations linguistiques plus adaptées aux besoins des étudiants. Une reconnaissance de l'expertise de ces enseignants est primordiale. Ainsi, à la vision de l'enseignant comme « prestataire de service », ils opposent la vision de l'enseignant d'EAP comme expert des discours académiques et scientifiques.

> On the other hand, the 'academic field of study' approach to EAP assumes a practitioner identity shaped by an active engagement with theory and research that connects with and informs practice. A practitioner with this type of

> identity tends to be personally oriented toward understanding the complexity of EAP students' needs and seeking to meet those needs through their own efforts. […] Typically, this will involve practitioners unravelling aspects of the discursive complexity of particular disciplinary discourses, and incorporating their findings or understandings into their pedagogy. The underpinning assumption of this approach is that specialists in the subject disciplines (that EAP students aim to enter) are not discourse analysts, and that investigating and understanding disciplinary language use (shaped by epistemology, practice and genre) requires specialist theory and analytical methods drawn from applied linguistics, such as is found in the studies of the extant literature or acquired by carrying out their own investigations. (Ding & Bruce, 2017, p. 10)

Ces représentations négatives des conditions de travail et de la place des enseignants de LSP dans leurs institutions ont également inspiré une section de notre questionnaire (section 1). Nous avons voulu savoir comment les participants percevaient certaines de leurs conditions de travail telles que leurs horaires, leurs relations avec leurs collègues, leurs relations avec leurs étudiants, les effectifs de leurs classes et les équipements de leurs salles.

Les résultats, que nous présenterons dans le chapitre 12, suggèrent qu'une vision plus positive du travail dans le secteur LANSAD que celle évoquée par Van der Yeught (2014, p.20)[219] est en train de se dessiner. Nous croyons que cette valorisation est due, au moins en partie, au travail des associations d'enseignement et de recherche comme le GERAS, le GERES, l'APLIUT ou RANACLES.

Ces associations organisent des colloques et des séminaires et sont à l'origine de deux des revues spécialisées dans le domaine des langues de spécialité en France : la revue *Asp* pour le GERAS et la revue *Recherches et pratiques pédagogiques en langue de spécialité*, anciennement les *Cahiers de l'APLIUT.* Comme l'explique Lafford (2012, p.13), se référant à des associations internationales telles que TESOL, AILA, IATEFL, BALEAP, ces rencontres et ces publications constituent un véritable pilier de la formation continue et du développement professionnel des enseignants de LSP, car elles contribuent à diffuser et à valoriser la recherche en langue de spécialité et à stimuler les échanges entre les enseignants.

[219] Van der Yeught évoque plusieurs problèmes administratifs du secteur, dont le grand nombre d'enseignants non-titulaires « qui manquent de moyens pour structurer les formations » ainsi que la moindre attractivité du secteur pour les enseignants-chercheurs. Il continue en évoquant « le double déficit d'estime » des enseignants : « Ces circonstances contribuent à faire du secteur la portion déshéritée de l'enseignement des langues. L'ambiance qui y règne reflète le complexe d'infériorité latent de bon nombre de ses enseignants car ils souffrent d'un double déficit d'estime. D'abord, ils se sentent infériorisés parce que leur discipline a généralement un statut secondaire par rapport aux disciplines de spécialité. Ensuite, ils se trouvent également en situation défavorable par rapport à leurs collègues des départements de langues qui se présentent la plupart de temps comme les 'vrais linguistes' » (2014, pp.20-21)

5.6. Une situation didactique particulière ?

Jusqu'ici notre revue de la littérature s'est concentrée sur les spécificités du travail et du rôle des enseignants de LSP. Cependant, le pôle enseignant du système didactique n'est pas le seul à subir des modifications lorsqu'il s'agit de l'enseignement-apprentissage d'une LSP.

Ce système didactique (Chevallard, 1985), traditionnellement représenté sous forme de triangle, comporte trois pôles : le pôle enseignant, le pôle apprenant et le pôle contenus d'enseignement[220] (Reuter *et al.*, 2013). Dans cette section, nous commenterons trois études qui s'intéressent aux modifications du système didactique dans des situations d'enseignement-apprentissage d'une LSP. Il s'agit des études de Richer (2008), de Carras (2017) et de Sarré & Whyte (2016). Ces derniers s'appuient sur les modélisations de Bertin & Gravé (2010) pour schématiser l'incidence des domaines de spécialité dans le système didactique et pour poser la question de la spécificité de la didactique des LSP.

5.6.1. Modifications du système didactique

Modifications des trois pôles du triangle didactique selon Richer (2008)

Richer (2008) analyse chacune des composantes du triangle didactique à la lumière de la didactique du français sur objectifs spécifiques (FOS) et en dégage les spécificités par rapport à la didactique du FLE.

Tout d'abord, il aborde la problématique de la spécificité de l'objet à enseigner, c'est-à-dire en quoi consiste une langue/discours de spécialité ? Pour lui, la spécificité des langues de spécialité réside « dans les genres de discours spécifiques suscités par chaque domaine professionnel et dans le lien étroit entre langage et action qu'impose le monde contemporain du travail » (Richer, 2008, p.20). Des aspects culturels spécifiques font au même titre partie de l'objet à enseigner (*ibid.*).

Quant aux deux principaux acteurs de la relation didactique, il écrit que les apprenants de FOS se distinguent des apprenants de FLE par leur « perception aiguë de leurs besoins focalisés sur leurs savoir-faire langagiers et professionnels » tandis que le travail de l'enseignant est caractérisé par « une tension entre maîtrise langagière, culturelle et

[220] Le triangle pédagogique proposé par Houssaye (1988) comporte les mêmes trois pôles. Pour Reuter *et al.* (2013), ce qui distingue les deux modélisations (triangle pédagogique et triangle didactique) serait l'approche systémique du triangle didactique, qui ne permet d'exclure aucun des trois pôles de l'analyse, alors que le triangle pédagogique peut s'intéresser aux relations entre seulement deux pôles, faisant abstraction du troisième. De plus, selon Duplessis (2008), le triangle pédagogique renvoie aux trois processus pédagogiques que Houssaye (1988) nomme « enseigner », « former », et « apprendre », alors que le triangle didactique sert plutôt « à caractériser des points de vue particuliers quant au rapport au savoir » qui relèvent à leur tour de processus « psychologiques », « épistémologiques », « praxéologiques », et « psychologiques ».

(mé)connaissance relative de la sphère d'activité sociale pour laquelle ils doivent former les apprenants en termes de compétence à communiquer langagièrement » (*ibid.*).

Finalement, en ce qui concerne la spécificité des méthodologies mises en place, il souligne trois aspects principaux : l'importance de l'analyse des besoins, l'adéquation des objectifs de la formation aux exigences du monde professionnel et la mise en place de pratiques d'enseignement et d'évaluation « sous forme de tâches à réaliser [visant] la (re)production de savoir-faire professionnels » (*ibid.).*

Modifications du contrat didactique (Carras, 2017)

Carras (2017) affirme que l'enseignement d'une LSP entraîne une modification du contrat didactique « traditionnel », et, par conséquent, une modification des rôles des enseignants et des apprenants vis-à-vis de leur rapport aux savoirs à enseigner et à acquérir. Elle définit la notion de contrat didactique comme « l'ensemble des règles implicites ou explicites qui régissent le partage des responsabilités, relativement au savoir mobilisé, entre l'enseignant et l'apprenant » (*ibid.*, p.65). En bref, comme l'explique Cicurel, ce contrat didactique « est explicite et [peut] s'énoncer ainsi : une personne compétente dirige l'interaction de façon à donner aux apprenants la possibilité d'apprendre » (1992, p.193, cité dans Blondel, 2001, §2).

Pour Carras, comme pour Richer, « le traditionnel triangle didactique (…) n'est pas opérationnel pour l'analyse des situations d'enseignement de langues à des fins professionnelles » (2017, p.65) et ceci pour plusieurs raisons :

- **L'apprenant et l'enseignant ne sont souvent pas les seuls acteurs ayant une influence sur la situation.** Carras cite le commanditaire de la formation, dans les cas des formations en entreprise, par exemple. Dans le cadre du secteur LANSAD, les enseignants disciplinaires peuvent parfois influencer les contenus à enseigner, ou même intervenir en même temps que l'enseignant de langue dans les dispositifs de co-enseignement ou de co-évaluation.
- **La nature du savoir à transmettre est double :** « il ne relève pas uniquement de la langue, mais aussi des discours professionnels, qui ont leur logique propre, et face auxquels les rôles interactionnels prédéfinis de l'enseignant et des apprenants sont largement remis en cause. » (*ibid.*, pp. 65-66)

Ainsi, comme nous l'avons vu dans la section précédente, le rapport asymétrique au savoir qui caractérise une situation d'enseignement « traditionnelle » n'est pas le même dans une situation d'enseignement d'une LSP. Ceci est d'autant plus vrai lorsqu'il s'agit d'un public

professionnel déjà en exercice et avec une certaine expérience, ce qui n'est généralement pas le cas dans le secteur LANSAD (à l'exception des formations en alternance ou lorsque les étudiants ont déjà travaillé ou fait un stage dans le domaine). Carras explique que, dans ces situations, les apprenants « spécialistes de leur domaine » acceptent provisoirement d'endosser, eux aussi, un rôle de non-expert :

> Suivre une formation en langue étrangère revient donc pour ce public à quitter provisoirement ce rôle [d'expert] pour en endosser un autre, celui de l'apprenant, celui qui n'est pas expert, celui qui ne sait pas, face à un enseignant qui doit lui transmettre un savoir, et donc être reconnu en tant que vecteur de savoir (*ibid.*, p.77).

Carras rappelle que ce « savoir à transmettre est d'ordre linguistique, domaine dans lequel l'apprenant n'a pas le statut d'expert » et insiste, en citant Parpette & Mangiante (2004), sur le fait qu' « un enseignant de français médical ou de français des affaires est avant tout un enseignant de langue et non un médecin ou un spécialiste de marketing » (p.144).

Cela crée donc une situation didactique particulière, où les apprenants aussi bien que l'enseignant endossent à la fois les rôles d'experts et de non-experts (Carras, 2017, p.77).

Certes, les étudiants du secteur LANSAD ne sont pas encore des professionnels experts de leur domaine (Faure, 2014, p.60), et, contrairement aux professionnels déjà en exercice, ils ont l'habitude d'occuper le rôle d'apprenant car ils sont toujours en formation. Toutefois, il nous semble que cette description de Carras, attribuant les rôles d'expert et non-expert aussi bien aux enseignants qu'aux apprenants, peut s'appliquer également au secteur LANSAD.

Modifications des trois fonctions de l'enseignant (Carras, 2017)

Carras procède ensuite à la reprise des trois rôles enseignants décrits par Dabène (1984) en expliquant tour à tour en quoi ils se trouvent modifiés dans une situation d'enseignement d'une LSP. On y retrouve certaines des idées évoquées plus haut concernant les modifications aux rôles interactionnels des enseignants (section 5.4).

- En ce qui concerne le rôle de vecteur d'information, comme nous l'avons vu, il est modifié car « l'enseignant n'[est] plus le seul détenteur du savoir » (Carras 2017, p.79).
- En ce qui concerne le rôle de meneur de jeu, il peut être modifié dans les cas où l'enseignant met en place « des activités participatives, où l'enseignant n'est plus le seul à distribuer la parole, évaluer les productions, etc[221] » (*ibid.*)

[221] À titre d'exemple, mes étudiants en M2 biostatistiques en 2018 ont organisé un « mini-colloque » dans lequel ils présentaient un projet de recherche en anglais devant la classe et devant un de leurs enseignants disciplinaires et moi-même. Lors de cet événement, ils ont joué à tour de rôle les rôles de modérateurs (présentation

- Finalement, pour le rôle d'évaluateur, Carras distingue deux compétences qui devront être évaluées, la compétence linguistique et la compétence professionnelle. La première peut être évaluée en classe, mais la deuxième sera évaluée sur le terrain d'exercice de l'apprenant (*ibid.*).

Caractérisation de la situation d'enseignement-apprentissage d'une langue de spécialité (Sarré & Whyte, 2016)

Similairement, Sarré et Whyte (2016, p.157) établissent une liste des caractéristiques spécifiques de la situation didactique impliquant l'enseignement-apprentissage d'une LSP

.

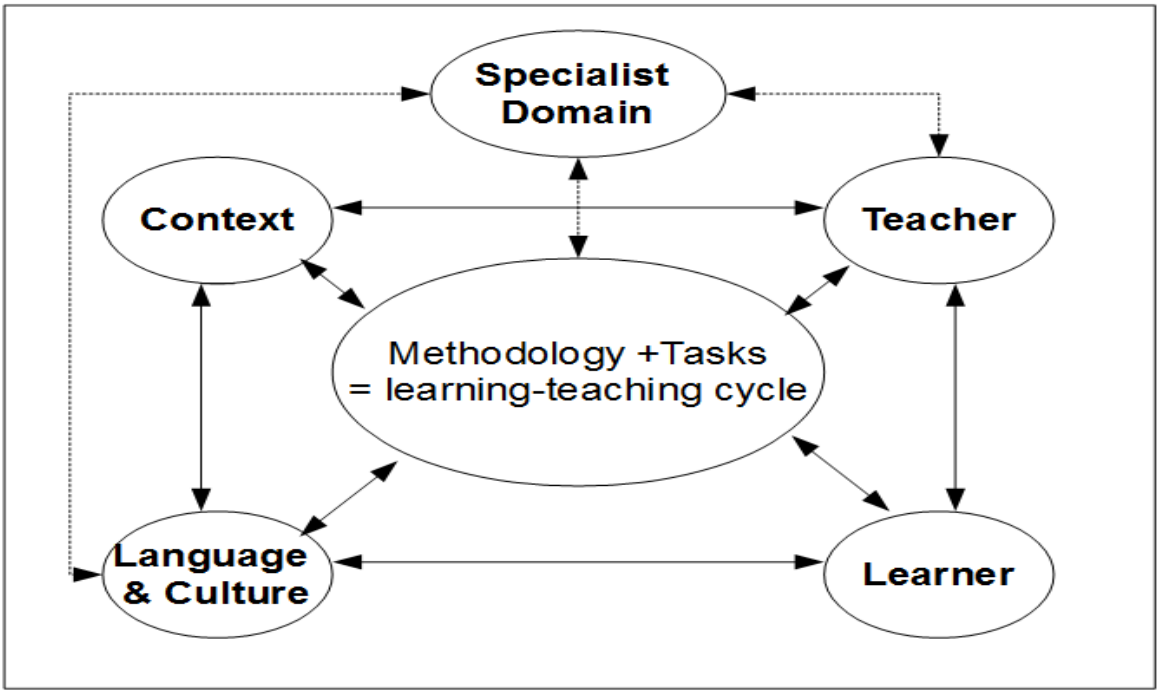


Figure 5.1 : Modélisation de la situation d'enseignement-apprentissage de l'anglais de spécialité selon Sarré & Whyte (2016, p. 158)

Pour réfléchir à ces spécificités, ils adaptent le modèle d'ergonomie didactique de Bertin & Gravé (2010) qui présente le système didactique comme ayant cinq pôles : le contexte, la langue et la culture enseignées, l'apprenant, l'enseignant et le cycle d'enseignement apprentissage (comprenant les méthodologies et tâches mises en place) (Sarré & Whyte, 2016, p.158). Dans le modèle de Sarré & Whyte, le domaine spécialisé est représenté à l'extérieur du système, mais ayant une influence directe (représenté par les lignes en pointillé) sur trois pôles

des intervenants, distribution de la parole pour les questions après chaque intervention, modération du débat) et d'évaluateurs (à l'aide d'une grille d'évaluation expliquée lors de la séance antérieure au mini-colloque). Les deux enseignants présents ce jour-là n'avons pris la parole que pour poser des questions, au même titre que les autres étudiants/participants du colloque.

du système principalement : la langue, l'enseignant et la méthodologie. En effet, concernant la langue enseignée, les auteurs soutiennent que « chaque domaine requiert l'étude et la connaissance de différentes terminologies, genres, discours et cultures » (p.158). En ce qui concerne les méthodologies, les auteurs considèrent l'impact de l'introduction du domaine spécialisé sur la motivation des apprenants et sur leur processus d'apprentissage. Finalement, pour l'enseignant, cette situation implique le développement de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences. La figure 5.1 reproduit leur modélisation.

Pour délimiter le domaine de la didactique de l'anglais de spécialité, ils proposent une définition distinguant des caractéristiques absolues (présentes dans tous les contextes) et des caractéristiques variables, s'inspirant des définitions de l'ESP proposés par Strevens (1988) et par Dudley-Evans & St. John (1998) (voir section 2.1).

En ce qui concerne les caractéristiques absolues, ils soulignent, tout comme Richer et Carras, la double nature linguistique et disciplinaire des objets d'apprentissage et l'importance de l'analyse des besoins. Ils mettent l'accent également sur la focalisation sur des objectifs spécifiques relevant de compétences, savoirs et tâches liés au domaine professionnel. Finalement, ils énumèrent un certain nombre de caractéristiques liées à des contraintes institutionnelles relevant du contexte LANSAD, dont nous avons évoqué certaines dans le chapitre 1 : des groupes hétérogènes (en ce qui concerne le niveau de langue, de motivation et le parcours des étudiants), des effectifs importants, des volumes horaires restreints et le caractère obligatoire des cours à l'université, qui peut avoir un impact sur la motivation des étudiants. Ces contraintes ne sont pas sans rappeler les conditions de travail difficiles que Johns avait identifiées en 1981 (voir section 5.5).

Quant aux caractéristiques variables, ils distinguent les éléments suivants :

- l'accent est mis sur la capacité de l'apprenant à compléter des tâches/à communiquer et non pas sur la précision de la langue ;
- les cours peuvent parfois se focaliser sur une seule activité langagière (compréhension écrite, compréhension orale, etc.) ;
- l'utilisation des documents authentiques (pas de manuels de langue comme c'est souvent le cas dans les cours de langue « générale ») ;
- l'utilisation des méthodologies spécifiques : l'approche par tâches, l'approche par projet, CLIL/EMILE[222] ;

[222] CLIL est l'acronyme de *Content and Language Integrated Learning*. EMILE est son "équivalent" en français et se réfère à l'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère. Même s'ils sont souvent utilisés ensemble (Marsh, 2002), ils renvoient à des pratiques légèrement différentes. Selon Tardieu (2014),

- la mise en place de certifications et d'évaluations spécifiques aux LSP ;
- l'offre de formation limitée pour les enseignants.
  (Sarré & Whyte, 2016, pp.15-16)

La liste établie par ces auteurs est particulièrement pertinente pour notre travail, car elle se base sur des observations dans le contexte de l'enseignement supérieur en France, notamment dans le contexte LANSAD. Notre recherche s'inscrit dans la démarche descriptive de ces auteurs et vise à s'interroger sur les spécificités des pratiques, des rôles et des savoirs des enseignants du secteur LANSAD. Cependant, les participants à notre enquête (aussi bien dans le volet qualitatif que dans le questionnaire) ne se définissent pas tous comme des enseignants de LSP. C'est pourquoi, nous chercherons à examiner dans quelle mesure les spécificités que nous venons de voir à propos de l'enseignement-apprentissage des LSP, notamment du rôle enseignant, s'appliquent au contexte LANSAD.

5.6.2. Vers une didactique des langues de spécialité ?

Sarré & Whyte (2016) et Sarré (2017) estiment que les modifications du système didactique provoquées par l'introduction d'une discipline autre que la langue enseignée appellent à une réflexion sur la constitution d'un nouveau champ de la didactique des langues centré sur l'enseignement-apprentissage des langues de spécialité (ils basent leurs arguments sur l'anglais de spécialité, mais ceci pourrait s'appliquer à d'autres langues). Ainsi, dans Sarré & Whyte (2016, pp.12-13), les auteurs posent les jalons pour cette nouvelle discipline en identifiant cinq axes de réflexion à partir des travaux des membres du groupe de travail DidASP au sein du GERAS :

- l'analyse des besoins des apprenants ;
- les objectifs spécifiques (comment sont-ils définis ? quels outils ou méthodes sont employés pour décrire les 'spécificités' d'une langue ou culture spécialisée ?) ;
- les spécificités des communautés professionnelles cibles (« key activities, competences, and expertise of central members of communities of practice […] How are they developed, and how can teachers best support this process? »);

« l'EMILE, acronyme européen inventé par Beatens Beardsmore en 1999, semble placer la matière comme objet immédiat de l'enseignement, la langue en étant le support, [tandis que] CLIL, l'acronyme anglais inventé par David Marsh et Anne Maljers en 1994, paraît mettre contenu et langue sur un pied d'égalité » (p.91).

- l'acquisition d'une LSP (compétences linguistiques, communicatives, stratégiques, discursives spécifiques) ;
- l'enseignement d'une LSP.

Concernant ce dernier axe, les recherches peuvent porter sur les thématiques suivantes :

> What institutional constraints operate on opportunities for language learning and teaching? Who are the teachers available, what kind of background and training do they have? What teaching resources have been developed, what authentic materials are available? Is there a need to develop pedagogical resources? Are particular approaches better suited to ESP than others (e.g., task or project-based teaching and learning)? Are bridges to other educational sectors (e.g., secondary, vocational) relevant? (p.13)

Notre travail vise à contribuer à cette réflexion entamée par Sarré & Whyte et le groupe de travail DidASP, en se penchant sur les spécificités du pôle enseignant et s'interrogeant sur l'incidence de l'introduction d'un domaine spécialisé sur les relations entre le pôle enseignant et les autres pôles du système.

Synthèse et conclusions

Les descriptions des situations d'enseignement-apprentissage d'une langue de spécialité que nous avons présentées dans ce chapitre montrent à quel point elles peuvent différer de l'enseignement d'une langue à objectifs généraux. Dans le tableau suivant, nous comparons les caractéristiques des trois pôles du triangle didactique pour l'enseignement d'une langue à objectifs généraux et pour l'enseignement d'une LSP. Nous y ajoutons deux autres paramètres : la méthodologie et l'évaluation, car ils ont été évoqués par plusieurs des auteurs cités.

Pôle du système didactique	**Langue « générale »**	**LSP**
Objet(s) de savoir	• Linguistiques et culturels	• Linguistiques et culturels • Discours professionnels (Carras, 2017) • Genres de discours spécifiques aux domaines, cultures professionnelles (Richer, 2008) • Compétences, savoirs, tâches en lien avec les domaines des apprenants (Sarré & Whyte, 2016) • Savoirs spécialisés (cultures et valeurs professionnelles, discours spécialisés, formes de construction et de partage des savoirs au sein d'une

		communauté) et (parfois) des savoirs des spécialistes (Ferguson, 1997)
Enseignant	• Expert • « vecteur d'information, meneur de jeu, évaluateur » (Dabène, 1987) • « manager, médiateur culturel, professionnel » (Farrell, 2011)	• Expert et non-expert • Enseignant, chercheur, créateur de matériel didactique, collaborateur, évaluateur (Dudley-Evans & St. John, 1998) • Pas ou peu formé à l'enseignement d'une LSP (Hutchinson & Waters, 1987 ; Sarré & Whyte, 2016) • « l'enseignant n'est plus le seul détenteur du savoir » (Carras, 2017) • « partage d'expertise » (Challe, 2002 ; Hall, 2013) • « tension entre maîtrise langagière, culturelle et (mé)connaissance relative de la sphère d'activité sociale pour laquelle ils doivent former les apprenants en termes de compétence à communiquer langagièrement » (Richer, 2008) • Peut nécessiter, selon les contextes et les attentes institutionnelles, des savoirs et compétences ayant trait aux domaines des apprenants.
Apprenant	• Non-expert	• Expert et non-expert • « perception aigüe de leurs besoins focalisés sur leurs savoir-faire langagiers et professionnels » (Richer, 2008)
Méthodologie	• Approches communicatives et actionnelles	• Analyse des besoins • Prise en compte des exigences du monde professionnel • Tâches visant le développement des savoir-faire professionnels. (Richer, 2008)

		• Approche par les tâches, approche par projet, approche CLIL/EMILE (Sarré & Whyte, 2016)
Évaluation	• Compétences linguistiques	• Deux compétences : • « compétence linguistique » et « compétence professionnelle » (Carras, 2017) • Certifications en langue de spécialité (Sarré & Whyte, 2016)

Tableau 5.3 : Synthèse des particularités de l'enseignement-apprentissage d'une LSP

L'objectif de ce chapitre était de s'interroger sur les spécificités du travail et du rôle de l'enseignant de LSP. Nous avons vu que le travail de l'enseignant de LSP, peut comporter, en plus de tout ce qu'un enseignant de langue générale doit faire et savoir, des tâches, des savoirs, des compétences, des façons d'interagir, etc. spécifiques à la situation d'enseignement-apprentissage d'une LSP.

Ces spécificités touchent à trois volets de sa pratique :

- **Le volet préparation :** Ici, nous nous référons à tout ce que l'enseignant fait en amont de ses cours. Nous avons parlé de l'enseignant de LSP comme chercheur ainsi que comme concepteur des cours et de matériel. Il doit en effet se renseigner sur les spécificités du domaine de ses apprenants et effectuer une analyse de besoins, en allant sur le terrain, en consultant les enseignants spécialistes du domaine et/ou en étudiant les discours, genres et situations communicatives auxquels les apprenants seront confrontés dans leur pratique professionnelle. Nous avons également évoqué la problématique de la place des savoirs spécialisés dans les cours de LSP et la question de la nécessité pour les enseignants d'acquérir des connaissances spécialisées.
- **Le volet interaction :** Nous avons présenté les particularités de la situation didactique en classe de LSP, notamment concernant les rôles endossés par l'enseignant et les apprenants en raison de la double nature de l'objet à enseigner. Ainsi le « rapport asymétrique » au savoir, nécessaire pour qu'il y ait un besoin d'apprentissage, reste en faveur de l'enseignant lorsqu'il s'agit des contenus linguistiques, discursifs, culturels, etc., mais bascule du côté des apprenants dans les situations où il est question des savoirs disciplinaires dans leur domaine de spécialisation. Les enseignants peuvent donc être confrontés à des ISKD devant

lesquels ils développent des stratégies qui sont largement dépendantes de la culture éducative des acteurs et du style d'enseignement de l'enseignant.

- **Le volet évaluation :** Comme nous l'avons vu, à la suite d'une formation en LSP, l'apprenant doit être en mesure de réaliser des tâches et de communiquer en contexte professionnel. Les compétences mobilisées sont donc à la fois linguistiques et professionnelles.

Nous pouvons donc conclure que la situation d'enseignement-apprentissage, et, par conséquent, les tâches, les rôles et les savoirs de l'enseignant, présentent des caractéristiques qui les distinguent de celles relatives à l'enseignement-apprentissage d'une langue dite « générale ». L'introduction de la dimension « spécialisée » peut donc avoir une incidence sur l'identité professionnelle des enseignants, notamment en ce qui concerne les axes *faire*, *agir et interagir*, *être* et *savoir*, comme nous l'avons vu tout au long de ce chapitre. L'axe *devenir* est également impacté, car ces particularités mènent à se poser la question de la formation des enseignants et à l'adéquation des formations existantes pour préparer les futurs enseignants. L'axe *appartenir* touche principalement aux problématiques que nous avons évoquées dans la section 5.5 concernant la reconnaissance institutionnelle et les conditions de travail parfois difficiles.

Concernant notre recherche sur l'identité professionnelle des enseignants du secteur LANSAD, nous formulons l'hypothèse que les spécificités des rôles enseignants que nous avons identifiés dans ce chapitre à propos des enseignants de LSP s'appliqueront aussi dans une certaine mesure au contexte LANSAD.

Toutefois, comme nous l'avons déjà rappelé, l'enseignement dans le secteur LANSAD n'implique pas nécessairement l'enseignement d'une LSP. Par ailleurs, nous verrons que, même si certains enseignants évoquent la prise en compte des domaines de spécialité dans leurs enseignements, celle-ci n'entraîne pas systématiquement toutes les modifications décrites par les auteurs précédemment cités. Le caractère obligatoire des formations en LANSAD, le statut des étudiants comme des débutants dans leur propre discipline et l'hétérogénéité des publics et, par conséquent, des besoins, auxquels les enseignants du secteur doivent s'adapter, confèrent aux situations d'enseignement-apprentissage relevant du secteur LANSAD ses propres particularités. Il nous appartient donc dans cette thèse d'identifier ces particularités et de nous interroger sur les formes que peut prendre l'incursion des domaines spécialisés dans les formations LANSAD et sur leur impact sur l'identité professionnelle des enseignants du secteur.

Récapitulatif de nos questions de recherche

Sarré & Whyte (2016) et Sarré (2017) posent les bases de la construction d'un nouveau champ de la didactique des langues focalisé sur les langues de spécialité en insistant sur la spécificité des situations d'enseignement-apprentissage dont elles sont l'objet. L'incidence du domaine spécialisé sur tous les pôles du système didactique (enseignants, apprenants, contextes, méthodologies et objets/contenus enseignés- langue, culture et discours) est mise en évidence dans leurs travaux, mais reste à caractériser.

Dans l'espoir de contribuer à cette caractérisation, tout en insistant sur les particularités des situations d'enseignement-apprentissage relevant du secteur LANSAD, notre travail se centrera sur les caractéristiques du pôle enseignant (pratiques, rôles, savoirs, représentations) et s'intéressera à la façon dont ses relations aux autres pôles du système didactique (apprenants, contexte, méthodologie, langue et culture) se trouvent modifiés par la présence plus ou moins forte d'une discipline autre que la langue enseignée. Les différents axes de l'identité enseignante délimités dans le chapitre 4 constitueront notre grille d'analyse, avec une attention particulière à l'axe *faire*, qui étudie les pratiques et les rôles des enseignants, l'axe *savoir* qui s'intéresse à leurs savoirs et à leurs compétences et l'axe *être*, qui se penche sur les croyances et représentations de ce qu' « être enseignant dans le secteur LANSAD » implique.

Bien que l'appellation LANSAD contienne une mention à ces autres disciplines, Van der Yeught (2014) nous met en garde contre l'amalgame souvent fait entre LANSAD et LSP (voir aussi SAES, 2011), alors que le premier terme se réfère à un secteur de l'enseignement des langues dans le supérieur et le second peut se référer soit à un objet de recherche et d'enseignement qui serait une variété spécialisée de la langue, soit à une approche de l'enseignement focalisée sur les besoins et objectifs spécifiques (professionnels, disciplinaires) des apprenants concernés, soit les deux (pour nous, les deux visions sont complémentaires). De plus, les enseignements dans le secteur LANSAD n'impliquent pas systématiquement la prise en compte des disciplines des étudiants véhiculée par les deux acceptions du terme LSP. Ils peuvent, comme nous l'avons vu, relever d'un enseignement de langue sur objectifs généraux, c'est-à-dire, sans inclure des préoccupations liées aux disciplines ou aux futures professions des étudiants. Se pose ainsi la question de la place des LSP (en tant qu'objet linguistique ou en tant qu'approche pédagogique) dans les pratiques des enseignants du secteur LANSAD. Dans quelle mesure les enseignants du secteur intègrent-ils dans leurs identités professionnelles la « spécialisation » des cours de langue ? Quelles formes prend l'articulation langue-discipline dans leurs pratiques ?

Par ailleurs, plusieurs auteurs (Frath 2010, Causa et Derivry 2013, Braud *et al.* 2015 a et b, Wozniak et Millot 2016) cités dans nos premiers deux chapitres font allusion aux « particularités » du secteur LANSAD, tout en soulignant la diversité des objectifs, des pratiques, des types d'organisation, des formes d'intégration, etc. qui caractérise le secteur. Au sein d'une telle hétérogénéité, est-il possible d'identifier des convergences dans les représentations que les enseignants du secteur se font des particularités de leur travail et de leur rôle ? Autrement dit, dans quelle mesure pouvons-nous tracer les contours d'une identité professionnelle collective ?

Pour tenter de répondre à ces problématiques, nous avons mis en place une méthodologie de recherche combinant des approches qualitatives et quantitatives. La deuxième partie de notre thèse sera consacré à la description de notre protocole de recherche, ainsi qu'aux apports et aux limites de chacune de ses étapes.

Partie II

Cadre méthodologique

Notre deuxième partie porte sur les méthodes de recueil et d'analyse de données que nous avons mises en place. Avant d'introduire les trois chapitres qui constituent cette partie, nous souhaitons faire un bref descriptif de notre recherche et de notre positionnement épistémologique. Cette réflexion sur la nature de notre recherche suivra les questionnements suivants :

- quelles méthodes avons-nous choisies et pourquoi ;
- quel est notre positionnement épistémologique ?

Description de notre recherche

Méthodes choisies : deux études complémentaires

Comme spécifié dans notre introduction générale, notre thèse comporte deux volets :

- un volet « études de cas » et
- un volet « questionnaire ».

Nous avons délibérément évité d'utiliser les termes « qualitatif » et « quantitatif », car notre enquête par questionnaire comporte huit questions ouvertes dont les réponses constituent des données qualitatives, portant sur les représentations et les pratiques des participants. En effet, dans chacun de nos chapitres de la Partie IV, nous analyserons une ou plusieurs de ces questions ouvertes, en nous servant des données quantitatives, issues des questions fermées, pour appuyer ou nuancer nos analyses.

Ainsi, malgré notre recours à un questionnaire, outil généralement utilisé dans les « méthodologies hypothético-déductives quantitatives » (Blanchet, 2011, pp.15-16), notre recherche reste profondément qualitative, dans la mesure où nous « [proposons] en priorité des significations et non des chiffres (qui peuvent néanmoins corroborer, secondairement, les interprétations proposées) » (*ibid.*). Nous nous reconnaissons dans la description que Blanchet fait des « méthodologies empirico-inductives qualitatives » selon laquelle

> la question n'est pas de déterminer comment et en quoi ce matériau [les données collectées] « reflète le réel », mais comment et en quoi il rend compte de certaines constructions interprétatives du monde social par certains de ces acteurs (y compris le chercheur qui en est un acteur en méta-position) (Blanchet, 2011, p.19).

Dans ce type de recherche, il n'y a pas d'hypothèses préétablies à confirmer ou à infirmer, mais des questions de recherche à creuser, donnant lieu à « un résultat partiel et

limité » difficilement généralisable car ancré dans un contexte spatio-temporel spécifique (Derivry, 2014, p.56).

> Le projet d'une méthode [empirico-inductive] est de proposer une compréhension (une interprétation) de phénomènes individuels et sociaux observés sur leurs terrains spontanés, en prenant prioritairement en compte les significations qu'ils ont pour leurs acteurs eux-mêmes et donc en vivant ces phénomènes aux côtés des acteurs, comme un acteur parmi d'autres mais selon des procédures méthodiques qui garantissent la significativité des situations observées et comparées et qui exploitent consciemment les relations intersubjectives entretenues au sein du groupe, notamment celles où le chercheur est impliqué. Ce sont les phénomènes observés qui induisent l'interprétation, laquelle résulte de la recherche : il n'y a pas d'hypothèse de départ (au sens d'une « réponse prédéterminée » à valider ou invalider) mais un questionnement auquel la recherche permet d'apporter des éléments de réponse. (Blanchet, 2011, p.16)

Le volet « études de cas » présente les analyses des observations et des entretiens menés auprès de trois enseignants du secteur LANSAD. Nous précisons que notre projet initial prévoyait six études de cas et ne comportait pas de questionnaire. Nous avons, en effet, observé et interviewé six enseignants au total, dans deux universités différentes (que nous appellerons Terrain 1 et Terrain 2) pendant les années universitaires 2014-2015 et 2015-2016 respectivement.

L'idée de créer un questionnaire est née pendant la phase d'analyse des données qualitatives. Nous avons identifié dans nos observations et dans nos échanges avec les enseignants participant un certain nombre de questions que nous avons voulu continuer à explorer en interrogeant un plus grand nombre d'enseignants (voir bilan de la Partie III). Nous avons conçu et testé le questionnaire pendant l'année 2017, et il a été diffusé entre mars 2018 et juin 2019.

Ainsi, nous pouvons décrire notre démarche comme relevant d'une « recherche à méthodes mixtes », combinant des éléments qualitatifs et quantitatifs, visant à la fois des objectifs de « complémentarité » et de « développement », selon la classification proposée par Greene *et al.* (1989), reprise dans Riazi & Candlin (2014)[223].

[223] Selon les auteurs, les protocoles de recherche à méthodes mixtes répondent à au moins un des cinq objectifs suivants : triangulation, complémentarité, développement, initiation, et expansion. La triangulation consiste à montrer les convergences entre les résultats obtenus grâce aux différentes méthodes mises en place. La complémentarité consiste à utiliser plusieurs méthodes pour étudier différentes facettes d'un même phénomène. L'objectif de développement prend les données d'une première étape pour informer la mise en place d'une deuxième, cherchant à confirmer, à approfondir, ou à compléter les résultats. Les méthodes mixtes sont également utilisées dans l'objectif de comprendre des paradoxes ou des contradiction dans les données. C'est ce que les auteurs appellent l'objectif d'initiation. Finalement, le cinquième objectif, l'expansion, implique l'utilisation de différentes méthodes sans forcément les imbriquer (Riazi & Candlin, 2014, pp.144-145).

Nos deux volets sont complémentaires dans la mesure où ils étudient des facettes différentes de l'identité professionnelle des enseignants. Bien que les deux volets s'attachent à décrire les pratiques, les rôles et les rapports aux savoirs des enseignants du secteur LANSAD, les focalisations des analyses ne sont pas les mêmes. Dans le volet « études de cas », nous avons observé l'enseignant dans son contexte de travail. Nous avons pu observer ses pratiques, ses manières d'interagir avec les apprenants, ses manières de traiter les contenus et de gérer les activités didactiques. Le questionnaire, en revanche, ne fournit que des données déclaratives sur ces aspects. D'autre part, le questionnaire nous a permis de nous pencher sur la question de l'identité collective (voir section 3.2.2), grâce au grand nombre de participants (269). Des questions peu ou pas développées dans les études de cas ont également pu être explorées, notamment celle des particularités du travail enseignant dans le secteur LANSAD (voir chapitre 13) et celle des possibles contenus pour une formation destinée aux enseignants du secteur (voir chapitre 16).

Notre protocole obéit également à l'objectif de « développement », car ce sont les analyses issues de la première phase qualitative de notre recherche qui nous ont donné envie d'approfondir nos résultats et d'étendre la portée de notre étude à travers un questionnaire diffusé au niveau national et qui ont également fourni la matière pour sa conception.

> When the results from one method or phase of a study are used to help develop or inform another, such as when results from interviews with teachers about their professional lives are used to develop a questionnaire to collect data from a broader and larger sample of teachers, the purpose of MMR is DEVELOPMENT. Here the two methods or phases of the MMR study are implemented sequentially, because the patterns observed in one phase are used to develop the second (Riazi & Candlin, 2014, p.145).

Le tableau suivant reprend les trois grandes étapes de notre travail de recueil de données :

Observations et entretiens Terrain 1	2014-2015
Observations et entretiens Terrain 2	2016
Conception et pilotage du questionnaire	2017
Diffusion du questionnaire	2018-2019

Positionnement épistémologique

Le paradigme constructiviste

Nous nous inscrivons dans le paradigme constructiviste de la recherche qualitative. Celui-ci reconnaît l'implication de la subjectivité du chercheur dans la construction du sens tiré des données. Les données elles-mêmes sont considérées comme étant fabriquées par le

dispositif de recherche, impliquant nécessairement les subjectivités du chercheur et des participants.

> As an epistemology, constructivism is based on a number of tenets: a relativist assumption of multiple social realities; a recognition that the production of knowledge is the result of joint 'construction' within a social environment and mediated through language rather than through the discovery of preexisting 'facts'; an acknowledgement that such knowledge is culturally bounded and historically specific; and a claim that, while our understandings of the world may only be partial and problematic, there is still a public value in researchers representing their interpretive understanding of how people construct meaning and what sense they make of their world (Guba & Lincoln, 1994; Schwandt, 1994) (Davey, 2010, p.71)

Les objectifs de notre recherche relèvent d'une posture compréhensive, qui « recherche le sens que les personnes donnent à leur action » (Narcy-Combes, 2005, p.67). Pour De Robillard (2011, p.25), les recherches qualitatives compréhensives impliquent une part d'intuition qui repose sur le principe de l'empathie, défini par Mucchielli comme un

> ensemble de techniques liées à une attitude intuitive qui consiste à saisir le sens subjectif et intersubjectif d'une activité humaine concrète, à partir des intentions que l'on peut anticiper chez un ou plusieurs acteurs, cela à partir de notre propre expérience vécue du social (Mucchielli, 2002, p.55).

Cela suggère, alors, que la recherche qualitative compréhensive est nécessairement une interprétation des faits observés à partir du vécu du chercheur, qui est partie prenante du processus.

> En effet, « comprendre » ne saurait se concevoir sans un point de vue, des coordonnées temporelles et culturelles, et la possibilité qu'on « comprenne » de plusieurs manières différentes sans être capable de désigner la meilleure ou « la » bonne (De Robillard, 2011, p.25).

Une posture de praticienne-chercheuse

Mon point de vue est celui d'une praticienne, travaillant dans le secteur LANSAD depuis 2008. À ce titre, je fais partie de la population étudiée, ce qui me confère un statut de *insider*, que je considère à la fois comme une ressource, me permettant de mieux comprendre l'expérience vécue des participants dans la mesure où nous partageons le même métier, et comme un obstacle, car il peut m'empêcher d'atteindre mon objectif de rendre compte des particularités du travail enseignant dans le secteur LANSAD à partir des représentations et points de vue des (autres) enseignants.

Je revendique ainsi une double identité de praticienne et de chercheuse, qui implique, selon Lavergne (2007) l'interaction constante entre les deux activités.

> L'expression [« praticien-chercheur »] signifie que l'activité professionnelle génère et oriente l'activité de recherche, mais aussi de façon dialogique et récursive, que l'activité de recherche ressource et réoriente l'activité professionnelle » (Lavergne, 2007, p. 29).

En accord avec une épistémologie constructiviste, adopter une posture de praticien-chercheur revient à reconnaître que « les expériences et valeurs personnelles » du chercheur jouent un rôle important dans les processus de construction et d'interprétation des données.

> Le praticien-chercheur affirme l'illusion de la neutralité dans les actes de sa recherche, illusion implicite chez tout chercheur, mais souvent occultée ou niée. Le point de vue spécifique du chercheur se construit aussi à partir de ses expériences et de ses valeurs personnelles. « Autant dire qu'aucun regard de chercheur n'est neutre » (Kohn, 2001, p. 19). Le praticien-chercheur choisit son sujet de recherche à partir de sa pratique et d'un savoir empirique. (De Saint Martin, 2019, §5)

Ainsi, ma recherche a été nourrie par ma propre expérience d'enseignante, tout comme mes pratiques pédagogiques ont été enrichies par ma recherche.

Présentation des trois chapitres de la Partie II

Notre cadre méthodologique comporte trois chapitres, consacrés aux différentes étapes de notre recherche. Le chapitre 6 porte sur nos observations de classe et nos analyses des pratiques et des interactions observées. Le chapitre 7 décrit les différents types d'entretiens que nous avons menés auprès des enseignants participant. Enfin, dans le chapitre 8, nous détaillerons les objectifs et les différentes phases dans la mise en place de notre enquête par questionnaire. Pour chacune des méthodes, nous détaillerons les objectifs, les démarches suivies, ainsi que les limites.

Chapitre 6

L'observation des cours et l'analyse des interactions

Dans ce chapitre, il sera question de notre démarche d'observation et des données qui en ont été produites. Nous allons, dans un premier temps, évoquer les objectifs de cette étape de notre recherche qui s'inspire, comme nous le verrons dans un deuxième temps, des recherches ethnographiques ainsi que des recherches sur les interactions en classe de langue, notamment en ce qui concerne l'analyse des rôles interactionnels des participants. Nous allons ensuite détailler les différents choix que nous avons effectués dans la mise en place et l'analyse de nos observations, et nous aborderons, dans la dernière partie, les limites de cette méthode.

6.1. Objectifs de la démarche

L'observation est une méthode de recueil de données utilisée dans les sciences humaines et sociales. Elle consiste, d'après le sociologue Peretz (1998),

> à être le témoin des comportements sociaux d'individus ou des groupes dans les lieux mêmes de leurs activités ou de leurs résidences sans en modifier le déroulement ordinaire. Elle a pour objet le recueil et l'enregistrement de toutes les composantes de la vie sociale s'offrant à la perception de ce témoin particulier qu'est l'observateur. Celui-ci côtoie et étudie les personnes, assiste aux actes et aux gestes qui produisent leurs actions, écoute leurs échanges verbaux, inventorie les objets dont elles s'entourent, qu'elles échangent ou produisent. (1998, p.14)

Il nous a semblé indispensable de nous rendre dans les classes pour mieux saisir la façon dont l'identité enseignante se manifeste dans les pratiques des enseignants interviewés. L'observation nous apporte des informations précieuses sur l'axe *faire* de l'identité professionnelle (voir section 3.3.2). En effet, c'est seulement à partir des observations que l'on peut analyser les pratiques des enseignants telles qu'elles se produisent dans leur état « naturel », comme l'indique Cambra Giné (2003).

> L'observation, en tant qu'examen attentif et minutieux des situations, des événements concrets-même les plus anodins-et des processus particuliers qui se déroulent dans un contexte donné, est pour les ethnographes de l'éducation le moyen d'accéder aux pratiques éducatives dans une perspective naturaliste, c'est -à-dire telles qu'elles se produisent dans la réalité de la vie quotidienne. (Cambra Giné, 2003, p.97)

Plus précisément, nous nous sommes intéressée à trois aspects du travail des enseignants observés :

1. Quelles activités, tâches, approches sont mises en place par l'enseignant et avec quels objectifs d'apprentissage ?

2. Quelle place est donnée à la discipline des étudiants dans les cours de langue observés ? Sous quelle(s) forme(s) la langue de spécialité est-elle présente (si elle est présente) ?
3. Dans quelle mesure la façon dont se déroulent les interactions entre l'enseignant et les étudiants nous apporte-t-elle des indices sur la perception que l'enseignant a de son rôle et de son expertise dans sa classe auprès d'un public LANSAD ?

6.2. Ancrage théorique

6.2.1. Une approche d'inspiration ethnographique

Cette partie de notre recherche a été largement influencée par l'approche ethnographique, telle qu'elle est décrite par Cambra Giné dans la citation suivante.

> Une recherche, donc, qui ne se fait pas le dos tourné au professeur, mais qui part de la réalité des classes pour construire une compréhension théorique de l'acte didactique (2003, p.14).

L'auteure explique que les recherches didactiques ont traditionnellement porté sur les méthodes d'enseignement et à leur efficacité, oubliant le point de vue d'un des acteurs principaux du processus : l'enseignant.

> Cependant, ce n'est pas l'efficacité de telle ou telle méthode qui nous intéresse aujourd'hui, ni des conclusions construites sur des à priori et des données décontextualisées, **mais ce qui se passe réellement dans les classes**, **entre les élèves et leur enseignant**, peut-être en raison de notre conviction qu'il n'y a pas de classe parfaite et qu'il faut se donner des buts réalisables. **Ce n'est pas l'évaluation du produit qui attire notre attention, mais les processus de construction interactive des cours**. Il ne s'agit pas d'attraper le professeur « en fraude », mais justement tout le contraire : **se placer dans la perspective qu'il a des processus d'enseignement-apprentissage, partir de sa perception des choses, interpréter ses comportements en fonction de la façon dont il se représente et construit, avec les apprenants, le contexte.** (*ibid.*, nos caractères gras)

Ainsi, notre recherche vise à « se placer dans la perspective » de l'enseignant et à comprendre ce qui se passe dans la « réalité » des classes de langue, sans se soucier de leur efficacité : « la classe n'est pas abordée en termes de ce qu'elle devrait être, mais de ce qu'elle est et de ce que le professeur et les apprenants y font effectivement » (*ibid.*, p.18). Nous n'adopterons donc pas une posture d'évaluation de ce que nous avons observé. Seulement les discours des enseignants, qui sont, quant à eux, souvent évaluatifs sur leur propre pratique seront pris en compte.

L'approche décrite par Cambra Giné insiste également sur l'importance de tout ce qui « demeure encore opaque » dans les processus en jeu dans une classe de langue, « c'est-à-dire, non seulement les comportements, les interactions, les façons de faire observables, mais aussi,

et surtout, les savoirs tacites, les systèmes de représentations qui régissent ce mode de vie particulier, ces habitudes et ces attentes des participants qui ne sont autre chose qu'une culture particulière » (*ibid.*). C'est pour cette raison que d'autres méthodes d'enquête viennent compléter l'observation, notamment les entretiens semi-directifs (désormais ESD) et les entretiens d'auto-confrontation (désormais EAC) (voir chapitre 7).

Notre démarche, dans la mesure où elle porte à la fois sur la description et la compréhension de ce qui peut être observé et sur la recherche des représentations, croyances et images de soi qui constituent le sens donné par les enseignants à leur travail, s'inspire donc de cette approche, dont nous allons reprendre les principes tels qu'ils ont été exposés par Cambra Giné (*ibid.*, pp.15-22) et expliquer comment ils s'appliquent à notre recherche.

Tout d'abord, Cambra Giné explique que « l'approche ethnographique est empirique et naturaliste » (*ibid.*, p.15). Cela veut dire que « les sources des données ne sont pas des expériences construites *ad hoc,* mais les situations quotidiennes telles qu'elles sont vécues dans leur contexte naturel où se déroulent les actions » (*ibid.*, p.16).

Ainsi, dans une recherche ethnographique, la connaissance du contexte dans lequel ont lieu les actions est primordiale.

> La recherche ethnographique lui accorde une importance décisive : l'objectif principal étant d'expliquer le déroulement des événements, des actions et des interactions dans les classes avec la finalité de comprendre les processus et les expériences d'apprentissage, l'analyse de ces données est fondée sur la connaissance du contexte (*ibid.*, p. 51).

Deuxièmement, et ceci nous a également semblé très important dans notre recherche, « l'approche ethnographique est participante » (*ibid.*, p.17). Ceci veut dire que le chercheur se considère lui-même comme un participant de la recherche : « sa relation avec les acteurs est celle de quelqu'un qui se trouve dans le groupe avec la fonction d'observer, que son rôle est reconnu par les acteurs et qu'il est intégré dans le champ même de l'observation » (*ibid.*). Autrement dit, le chercheur ne cherche pas à se cacher ou à se dissimuler, comme s'il n'était pas là.

Ensuite, Cambra Giné explique que l'approche ethnographique est générative, « car elle ne part pas de données manipulées ni d'hypothèses aprioristiques. […] Le but de l'ethnographie est de décrire finement et d'interpréter les actions et les interactions des apprenants et des enseignants, à partir de données empiriques, afin de dégager des modèles explicatifs » (*ibid.*, pp.17-18).

Finalement, l'approche ethnographique implique « d'accepter la singularité de chaque classe » (*ibid.*, p.18). En effet, comme l'explique Cambra Giné, l'ethnographie s'intéresse à des cas particuliers, sans chercher à généraliser les résultats.

> L'ethnographe ne cherche pas de généralisation des résultats de ses études de cas, mais, par les multiples apports sur des façons concrètes de faire, il aide à composer un portrait riche et dense des cultures de classe. Son observation participante et son interprétation sont sans doute subjectives, mais c'est à partir de l'intersubjectivité et de la transférabilité des résultats entre situations similaires qu'elle atteint une certaine portée générale (*ibid.*, p.19).

Le volet « études de cas » de notre travail, que nous présenterons dans la Partie III, porte sur les actions et interactions observées dans les cours de trois enseignants, ainsi que sur les façons dont ils décrivent leur rôle et leur rapport aux savoirs disciplinaires. Nous sommes consciente que les expériences et les représentations de ces trois participants ne peuvent pas se comparer à celles d'autres enseignants, même ceux travaillant dans les mêmes contextes. Les rôles et pratiques de chacun peuvent également varier selon les publics ou les objectifs visés dans chaque cours. Comme c'est le cas de toute recherche adoptant une méthodologie qualitative et utilisant des études de cas, notre recherche ne prétend pas être représentative, mais vise à mettre en lumière les diverses représentations, positionnements, stratégies et préoccupations qui composent l'identité professionnelle des enseignants observés. Ainsi, Albarello (2011) défend l'intérêt de telles méthodologies, même si leur validité externe ne peut pas être garantie.

> Une recherche peut se donner comme objectif de comprendre, correctement, précisément, en profondeur, une situation donnée : un système, une organisation, un groupe, etc. Il n'aura pas nécessairement l'intention d'extrapoler les résultats de sa recherche à tous les systèmes, à toutes les organisations, à tous les groupes (p.111).

Pour complémenter cette recherche qualitative, nous avons donc décidé de créer et de diffuser un questionnaire destiné aux enseignants du secteur LANSAD au niveau national, afin de recueillir un plus grand nombre de témoignages et ainsi relever à la fois les similitudes et les différences parmi les expériences des participants (voir chapitre 8).

6.2.2. L'analyse des rôles interactionnels

Dans nos analyses, nous nous sommes particulièrement intéressée aux « rôles interactionnels » (Cicurel 2009, p.28) et aux « rapports de place » (Cambra Giné , p.89) des enseignants et des apprenants dans les classes observées, notamment en ce qui concerne les rapports aux savoirs disciplinaires intégrés dans les cours de langue.

Comme le rappelle Cicurel (2011c, p.28), « la situation d'enseignement met en relation un participant au rôle fortement prédéterminé de professeur ou d'expert dans un domaine, face à des interactants qui occupent provisoirement des rôles d'apprenants. ». La relation entre les interactants est donc asymétrique, non seulement par rapport au savoir (rôle d'expert/rôle de non-expert), mais aussi par rapport à ce qu'ils ont le droit de faire ou de dire pendant l'interaction. En effet, comme l'explique Cicurel, en citant les catégories établies par les chercheurs de l'école de Palo Alto (Watztlawick *et al.*, 1972), l'enseignant occupe la place « haute » dans l'interaction, car c'est lui qui « dirige les échanges, régule les tours de parole, annonce le thème et l'activité didactique à accomplir, indique la façon dont doit s'accomplir le travail, donne une appréciation sur le travail produit » (Cicurel, 2011c, p.28).

Cette position haute se manifeste à travers des indicateurs, appelés « taxèmes » par Kerbrat-Orecchioni (1988) et les analystes de la conversation, tels que « le fait d'imposer sa parole par l'intensité de sa voix (…), d'avoir le monopole du temps et de la parole ainsi que de l'initiative et de l'attribution des tours de parole, d'interrompre et d'intervenir à n'importe quel moment (…) » (Cambra Giné, p.89). D'autres marqueurs caractéristiques de la place haute de l'enseignant sont identifiés dans Cicurel (1994) : l'utilisation des injonctions pour faire dire ou faire faire quelque chose aux apprenants (§13) ; l'utilisation de glissements énonciatifs lorsque « l'enseignant se substitue à l'apprenant, se glisse dans son *je* pour lui permettre de produire son énoncé » (§17) ; la façon de structurer le discours en donnant des annonces, des consignes et des « raisons légitimantes » pour les activités proposées (§26).

Est-ce que l'on trouve dans un cours de langue sur objectifs spécifiques les mêmes rapports de place ? Comme nous l'avons vu dans le chapitre 5, Dudley-Evans et St. John (1998, p.13) soutiennent l'hypothèse que dans un cours de langue spécialisée, il peut arriver que le rôle d'expert soit occupé momentanément par un apprenant, lorsque l'interaction porte sur du contenu disciplinaire. En vue d'explorer cette dynamique, nous avons analysé les cours observés pour essayer d'identifier des taxèmes qui pourraient indiquer des moments dans lesquels les positions « hautes » et « basses » se sont inversées ou dans lesquels le rôle d'expert est donné à l'apprenant.

Pour résumer, les observations de classe ont été effectuées dans une perspective compréhensive. Il s'agissait de décrire et de mieux comprendre le déroulement des événements et des interactions observés, tout en essayant de dégager des spécificités de leur travail auprès des étudiants spécialistes d'autres disciplines. Dans la section suivante, nous donnerons plus de précisions quant aux choix méthodologiques qui ont caractérisé notre démarche d'observation.

6.3. Description de la démarche

Dans sa recension des études sur la cognition enseignante, Borg (2006 , p.269) propose une catégorisation des méthodes d'observation de classes qui prend en compte plusieurs dimensions : le rôle de l'observateur, le degré de transparence (si les observés savent qu'ils sont en train d'être observés), l'authenticité des événements observés, la transparence quant aux objectifs de recherche, la façon d'enregistrer les faits observés, la structure de l'observation, le type de codage et le type d'analyse. Le tableau 6.1 reprend ces huit dimensions et les questions qui les sous-tendent. Selon Borg, pour chacune de ces dimensions, le chercheur a le choix entre plusieurs options, comprises entre deux extrêmes d'un continuum que nous placerons dans une troisième colonne.

Dimension	**Question**	**Options (deux extrêmes du continuum)**
1) Rôle de l'observateur	Dans quelle mesure l'observateur participe-t-il aux événements étudiés ?	Participant à non-participant
2) Authenticité	Dans quelle mesure la situation observée est-elle « naturelle » ?	Situation réelle à situation créée ou modifiée pour les buts de la recherche
3) Transparence	Dans quelle mesure les observés savent-ils qu'ils sont observés ?	Observation incognito ou à découvert
4) Révélation des objectifs de la recherche	Dans quelle mesure les objectifs de la recherche sont-ils révélés aux informateurs ?	Révélation complète à retenue des informations
5) Enregistrement des données recueillies	Sous quelle forme les données sont-elles recueillies et enregistrées ?	Enregistrement manuel (prise de notes) ou numérique (enregistrement audio ou vidéo)
6) Structure	Dans quelle mesure l'observation se base-t-elle sur des catégories préétablies ?	Structure fermée à structure ouverte
7) Codage	Dans quelle mesure le codage se base-t-il sur des cadres préétablis ?	Démarche déductive à démarche inductive
8) Analyse	Dans quelle mesure les données sont-elles quantifiables ?	Analyse quantitative à analyse qualitative

Tableau 6.1. Dimensions de la démarche d'observation (adapté de Borg 2006, p.269)

Dans les paragraphes qui suivent, nous présenterons ces neuf dimensions plus en détail et nous expliciterons les choix que nous avons effectués dans notre démarche d'observation.

6.3.1. Rôle de l'observatrice

Pour la catégorie « Rôle de l'observateur », les deux extrêmes sont « participant » ou « non-participant ». Ces termes revêtent des réalités différentes selon les approches. Par exemple, pour Borg, une observation non-participante est celle dans laquelle « le chercheur se met au fond de la salle, prend des notes et évite toute interaction avec l'enseignant et les apprenants pendant le déroulement des événements observés »[224] (*ibid.*, p.273).

Le même procédé (observer, prendre des notes, éviter de modifier la situation observée) est décrit comme de l'observation participante par Cambra Giné (*ibid.*, p.49). Pour l'auteure, l'approche ethnographique est nécessairement participante, car « nous ne pouvons pas étudier le monde social sans en faire partie ni sans le comprendre de l'intérieur » (*ibid.*, p.109). En effet, le chercheur joue un rôle au sein du groupe observé, celui d'observateur, et est reconnu en tant que tel par les membres du groupe (*ibid.*, p.17). Ainsi, « il est intégré dans le champ même de l'observation » (*ibid.*), d'où l'importance d'une réflexion sur le statut de l'observateur et sur ses relations avec les informateurs. Comme l'expliquent Arborio et Fournier, « on ne peut pas séparer [les interactions entre enquêteur et enquêté] formellement de l'analyse car elles constituent l'un des matériaux de l'enquête » (2015, p.101).

Dans un chapitre consacré à l'observation participante, le sociologue Lapassade répertorie les différents rôles qu'un chercheur peut revêtir lors d'une démarche d'observation, liés au degré « d'implication du chercheur sur le terrain » (2016, p.393). Il rappelle que l'observation participante est

> un dispositif de recherche dont la caractéristique principale, du moins dans sa présentation classique – celle de l'école de Chicago –, est de chercher à faire fonctionner ensemble, sur le terrain, l'observation, qui implique une certaine distance, et la participation, qui suppose au contraire une immersion du chercheur dans la population qu'il étudie. Mais cette combinaison des deux attitudes connaît de nombreuses variations qui sont manifestes dès l'instant où l'observateur participant négocie son accès au terrain (*ibid.*, p.394).

Ces variations dans la façon de combiner participation et observation ont été catégorisées par plusieurs chercheurs et reprises dans le chapitre de Lapassade. La catégorisation des modalités d'observation participante issues des travaux de Gold (1958) et

[224] Notre traduction de « the researcher sits at the back, takes notes and avoids interacting with the teacher and the students during the events being observed. »

Junker (1960), de l'école de Chicago, est expliquée en premier. Pour ces sociologues, le chercheur peut choisir entre quatre rôles, allant de participant complet à observateur complet.

La participation complète implique de prendre le rôle d'un des participants aux événements observés, se faisant passer pour un membre du groupe étudié et cachant ses activités d'observation (Lapassade, 2016, p.396). Connu sous le nom d'observation incognito, cette pratique pose des problèmes éthiques (Arborio et Fournier 2015, p.32) et ne nous semblait ni adaptée ni réalisable dans notre recherche.

La deuxième forme de participation implique une observation à découvert (l'observateur ne cache pas ses activités d'observation) avec une participation active aux événements observés. Comme le dit Lapassade, « dans ce rôle, les activités du chercheur ne sont pas complètement dissimulées, mais pour ainsi dire cachées et soumises à ses activités de participation » (*ibid.*, p.396). Ce rôle est connu sous le nom de « participant-observateur ».

« L'observateur-participant », au contraire, ne cherche pas à faire oublier son statut d'observateur et, même si ces intentions « sont rendues publiques dès le départ », il parvient à obtenir « l'accès à une grande diversité d'informations » *(ibid.)* grâce à ses relations avec les informateurs.

Finalement, le quatrième rôle est celui « d'observateur complet », celui qui n'a aucun contact direct avec les personnes observées. Lapassade donne l'exemple des chercheurs qui observent des expérimentations derrière une glace.

En ce qui concerne notre recherche, nous avons choisi, lorsqu'il était possible, un rôle d'observateur- participant. Lors des cours de langue, nous nous sommes tenue à l'écart et avons fait de notre mieux pour ne pas attirer l'attention sur nous ou sur la caméra. En dehors des cours, lors des entretiens, notre rôle devenait plus actif, prenant une posture participative, à la fois comme chercheuse et comme collègue. Nous y reviendrons dans le chapitre 7.

6.3.2. Authenticité

Le critère d'authenticité renvoie au caractère « naturel »[225] de la situation étudiée (Borg, 2006, p.269). Autrement dit, les situations observées existent en tant que telles dans le monde réel et n'ont pas été créées pour les buts de la recherche.

Les cours observés dans le cadre de notre recherche sont des événements naturels et n'ont pas été fabriqués ou modifiés pour la recherche. Il est pourtant possible, comme dans

[225] En psychologie, les méthodes d'observation naturalistes consistent, comme l'expliquent Borst et Cachia (2016, p.17) à « observer des individus dans leur milieu naturel (à l'école, à la maison, sur le lieu de travail) afin de décrire et de quantifier leurs comportements spontanés. […] Dans ce type d'observation, l'observateur tente de minimiser autant que possible l'effet qu'il peut avoir sur les comportements de l'individu observé. »

toute recherche impliquant la présence d'un observateur, que les événements se soient déroulés d'une façon différente de celle dont ils auraient pu se dérouler si nous n'avions pas été là. C'est en effet, ce que Labov (1972) appelle « le paradoxe de l'observateur ». Nous y reviendrons dans la section 6.6.

6.3.3. Transparence

Tous les enseignants et les apprenants observés savaient qu'ils étaient en train d'être observés et filmés et avaient préalablement donné leur accord pour ce faire. En effet, une semaine ou deux avant la première observation de chaque groupe, nous étions allée présenter notre projet et demander l'autorisation d'observer et de filmer leurs cours. Toutes les personnes concernées étaient donc au courant de l'observation et avaient signé un document donnant leur accord de participation ainsi que leur accord pour être filmés et enregistrés. Ce document précisait la nature de la recherche et expliquait ce qui allait se faire avec les vidéos. Il garantissait également l'anonymat des participants[226].

6.3.4. Révélation des objectifs de la recherche

Les objectifs tels qu'ils ont été exposés dans la section 6.1 n'ont pas été communiqués aux participants. Ceci s'explique par deux raisons.

Tout d'abord, en tant que chercheuse novice, nous ignorions à quoi nous attendre et nous ne savions pas ce que nous allions pouvoir tirer de ces observations. Comme nous l'avons vu, l'identité professionnelle est un concept très vaste qui recouvre une grande variété de notions liées au rapport qu'un individu peut entretenir avec son travail. Ce n'est qu'après l'étape de recueil de données que nous avons effectué des choix sur les aspects de la pratique enseignante et des interactions didactiques qui nous intéressaient le plus pour nos questions de recherche relatives à l'enseignement dans le contexte LANSAD[227].

Pour reprendre la classification de Van Lier (1988, cité dans Nunan 1992, pp. 5-7), nous sommes d'abord passée par « l'espace de l'observation »[228] pour ensuite définir les paramètres qui seraient étudiés plus en détail (ce que Van Lier appelle « l'espace de mesurage »[229]). Dans l'espace d'observation, « le chercheur observe et note ce qui se passe sans interférer dans l'environnement. De plus, il ne décide pas quelles variables seront intéressantes ou

[226] Ce document est consultable en annexe (voir Annexes chapitre 6).
[227] Nous avons même observé et interviewé April, enseignante en LEA, avant de décider que nous voulions nous concentrer exclusivement sur le secteur LANSAD.
[228] Notre proposition de traduction pour « watching space ».
[229] Notre proposition de traduction pour « measuring space ».

significatives avant d'effectuer l'observation »[230] (Nunan, 1992, p. 7). Au contraire, l'espace de mesurage implique une sélection d'éléments à étudier et analyser, sans pour autant interférer dans le déroulement de la situation observée.

En second lieu, nous craignions de donner trop d'informations aux participants et d'influencer ensuite leurs actions en cours ou leurs réponses lors des entretiens. Le choix de révéler ses objectifs à ses informateurs n'est pas toujours évident, comme l'explique ici Denscombe :

> From the researcher's point of view, decisions need to be made about how much information to supply. Not enough information and the researcher can stand accused of not providing the basis for a fully 'informed agreement'. Too much information and the researcher can unintentionally contaminate the data by 'leading' the participant's responses. If participants know exactly what is being investigated, this might influence the replies they give. (Denscombe 2002, p.189, cité dans Borg 2006, p.278)

Nous nous demandions, par exemple, si les enseignants, informés de notre intérêt pour la place donnée aux disciplines des étudiants dans les cours de langue, auraient modifié leurs cours pour les rendre plus « spécialisés » ?

Par conséquent, il nous a semblé prudent de donner peu d'information aux participants et de leur dire que notre recherche portait sur leur *travail d'enseignant*, ce qui est tout à fait vrai et suffisamment vaste pour englober toutes les dimensions qui nous intéressent. Ainsi, lors des entretiens, quand ils parlent de leur travail, ils parlent également de leur rôle, de leurs représentations du secteur LANSAD, de leur façon d'intégrer (ou non) du contenu spécialisé dans les cours, etc. sans que ces commentaires soient explicitement sollicités.

6.3.5. Enregistrement des données recueillies

Les données recueillies lors de l'étape d'observation sont de trois types. Tout d'abord, lors de l'observation, nous avons pris des notes sur ce que nous observions et ce qui nous interpellait. Ces notes ont ensuite servi à préparer les EAC (sauf pour ceux qui avaient lieu juste après l'observation) et à compléter les synopsis des cours observés, rédigés à partir des enregistrements vidéo (voir section 6.5.2).

Les enregistrements vidéo constituent le matériau de recherche principal pour cette étape d'observation. Ces enregistrements ont été effectués avec un appareil photo placé sur un petit tripode souvent dans un coin de la salle, afin de pouvoir filmer l'enseignant et le plus grand

[230] Notre proposition de traduction pour « The researcher observes and records what happens without attempting to interfere with the environment. Additionally, the researcher does not decide which variables are of interest or of potential significance before engaging in the research. »

nombre possible d'étudiants. Le positionnement de la caméra est spécifié dans le synopsis de chaque cours (voir Annexes chapitres 9, 10, 11).

Troisièmement, les cours ont également été enregistrés à l'aide d'un dictaphone. Ces documents audio, créés dans le but d'aider dans la transcription si la bande audio des vidéos enregistrées n'était pas de qualité satisfaisante, n'ont pas été utilisés pour les analyses.

6.3.6. Observation non-structurée

Borg (2006, p.267) distingue l'observation structurée et l'observation non-structurée. Pour résumer, une observation structurée est celle dans laquelle le chercheur utilise une grille d'observation, avec des catégories définies à l'avance, tandis que dans une observation non-structurée, les catégories émergent des données et ne peuvent pas être définies à l'avance. L'observation structurée produit des données quantitatives, tandis que l'observation non-structurée produit des données principalement qualitatives, même si des analyses quantitatives sont possibles (p.268).

Comme expliqué dans la section précédente, aucune grille d'observation n'a été produite à l'amont des observations, mais des catégories ont été définies plus tard et utilisées pendant la phase d'analyse des vidéos recueillies. Autrement dit, notre système de codage était ouvert, « ce qui permet la création et modification des catégories en fonction de ce qui se trouve dans les données »[231] (Borg, 2006, p.285). Par codage, nous entendons « l'organisation des données afin d'identifier des thématiques saillantes ou récurrentes »[232](*ibid.*, p.286).

6.4. Enseignants et cours observés

6.4.1. Les participants

Dans le Terrain 1, nous avons observé et interviewé trois enseignants : Toby, Jonathan et April[233]. Comme le montre le tableau 6.2, ils étaient non-titulaires au moment des observations et n'avaient pas d'expérience préalable dans le secteur LANSAD. Pour Jonathan et April, il s'agissait de leur première expérience d'enseignement dans le supérieur.

Pseudonyme	**Toby**	**Jonathan**	**April**
Statut Administratif	Lecteur	Lecteur	Lectrice

[231] Notre traduction pour « allowing categories to be influenced by what is found in the data ».
[232] Notre traduction pour « data organized looking for salient or recurrent themes ».
[233] Il s'agit de pseudonymes choisis par les enseignants ou par nous-même.

Pseudonyme	**Toby**	**Jonathan**	**April**
Nationalité	Anglaise	Américaine	Américaine
Études	Langues appliquées (français et espagnol)	Musique et français	Sciences politiques et français
Formation en didactique des langues ou en LSP ?	CELTA[234] Master TESOL[235] CAPES	Non	Non
Expérience d'enseignement	7 ans dans une université en Espagne	Cours particuliers de violon et de français aux États-Unis	1 an comme assistante de langue dans un lycée français
Expérience dans le secteur LANSAD	-	-	-

Tableau 6.2 : Participants Terrain 1

En ce qui concerne le Terrain 2, les enseignants observés étaient des titulaires, avec plusieurs années d'expérience d'enseignement dans le secteur.

Pseudonyme	**Julia**	**Sarah**	**Dan**
Statut Administratif	PRAG	PRAG	MCF
Nationalité	Anglaise	Anglaise	Anglaise
Études	Français et espagnol (littérature, traduction)	Français (littérature, traduction)	Français (littérature, traduction)
Formation en didactique des langues ou en LSP ?	Agrégation & formation à l'IUFM	Agrégation & formation à l'IUFM DEA Asp	Doctorat en didactique de l'anglais
Expérience d'enseignement	13 ans	25 ans	37 ans
Expérience dans le secteur LANSAD	10 ans	25 ans	37 ans

Tableau 6.3 : Participants Terrain 2

[234] Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages. Il s'agit d'une formation intensive à l'enseignement de l'anglais langue étrangère proposé par Cambridge Assessment.

[235] Teaching English to Speakers of Other Languages

Plus de détails sur les parcours des enseignants observés seront fournis dans chaque étude de cas (voir Partie II).

6.4.2. Les cours observés

Seize cours ont été observés au total : 4 cours avec Toby, 3 avec Jonathan, 3 avec April, 2 avec Julia, 2 avec Sarah et 2 avec Dan. Quinze de ces seize cours ont également été filmés. Les enregistrements vidéo ont servi comme support pour les EAC avec les enseignants. Dans le cas du deuxième terrain, seul un des cours observés avec chaque enseignant a été l'objet d'un EAC. Les tableaux 6.4 et 6.5 contiennent des informations sur chaque cours observé.

Pendant l'année 2014-2015, nous avons observé et filmé 10 séances de cours différents sur notre premier terrain. Les publics concernés étaient variés, tant par leur discipline que par leur niveau. Le degré de spécialisation était aussi divers, avec la majorité des cours visant des objectifs professionnels plus généraux, tels que la rédaction d'un CV ou la communication téléphonique.

	Toby	**Jonathan**	**April**
Date :	20 octobre 2014	23 octobre 2014	7 novembre 2014
Durée :	2 heures	1 heure	1 heure
Public :	L1 droit	Public mixte	L3 LEA
Thématique :	La recherche d'emploi	Vendre un produit	Le langage diplomatique
EAC ?	Oui	Oui	Oui
Date :	1 décembre 2014	2 mars 2015	5 décembre 2014
Durée :	2 heures	1 heure	1 heure
Public :	L1 droit	L3 droit	L3 LEA
Thématique :	Brochure publicitaire	Préparation au TOEIC	L'entretien d'embauche
EAC ?	Oui	Oui	Oui
Date :	11 mars 2015	24 mars 2015	25 mars 2015
Durée :	2 heures	1 heure	1 heure
Public :	L3 Études européennes	Public mixte	L2 LEA
Thématique :	Slogans	*Current events*	Téléphoner en anglais
EAC ?	Oui	Oui	Oui
Date :	25 mars 2015		
Durée :	2 heures		
Public :	L3 Études européennes		
Thématique :	Analyses *SWOT*		
EAC ?	Oui		

Tableau 6.4 : Observations Terrain 1

En ce qui concerne le deuxième terrain, nous avons observé 6 séances de cours (dont 5 ont été filmées) pendant l'année 2015-2016. Le public ici relève majoritairement des sciences de la santé, à l'exception des cours de Dan, destinés à un public de doctorants de plusieurs disciplines différentes.

	Julia	**Sarah**	**Dan**
Date :	7 mars 2016	8 mars 2016	1 mars 2016
Durée :	3 heures	3 heures	3 heures
Public :	2ème année médecine	Master 1 Pharmacie	École doctorale
Thématique :	La chirurgie	Traitement du cancer	L'article de recherche
EAC ?	Oui	Oui	Non
Date :	21 mars 2016	16 mars 2016	2 mars 2016
Durée :	3 heures	3 heures	3 heures
Public :	2ème année médecine	Master 1 Pharmacie	École doctorale
Thématique :	Les urgences	*Smart drugs*	L'article de recherche
EAC ?	Non	Non	Oui

Tableau 6.5 : Observations Terrain 2

Dans la section suivante, nous aborderons la question du traitement des données : qu'avons-nous fait avec ces notes de terrain et ces vidéos ? Comment les avons-nous analysées ?

6.5. Le traitement des données d'observation

6.5.1. Transcription des vidéos

Puisque nous ne nous intéressons qu'à certains aspects de la pratique enseignante et des interactions, nous avons fait le choix de ne pas transcrire les vidéos des cours observés dans leur totalité. Seuls certains échanges ont été transcrits, obéissant à un ou plusieurs des quatre critères suivants :

1) Les échanges portant sur des aspects liés à la discipline des étudiants ou à leur future vie professionnelle (échanges sur des aspects non-linguistiques et disciplinaires). La transcription de ces échanges a permis ensuite d'analyser non seulement comment ces contenus disciplinaires sont intégrés en cours de langue, mais aussi d'étudier les postures adoptées par les enseignants à ces moments-là. Nous nous sommes penchée plus particulièrement sur certains échanges dans lesquels l'enseignant faisait appel aux connaissances disciplinaires des étudiants, afin de voir comment le rôle d'expert-linguistique et disciplinaire- pouvait se partager entre les participants.
2) Les échanges dans lesquels l'enseignant semble ignorer une information liée à la discipline des étudiants ou douter d'elle (ce que Wu & Badger (2009) ont appelé des

« ISKD » pour *in- class subject knowledge dilemma*, voir section 5.4.2), afin d'étudier les stratégies utilisées par les enseignants pour faire face à ce manque d'information.

3) Les échanges qui ont suscité des réactions ou commentaires de la part de l'enseignant lors de l'EAC.
4) Les échanges qui illustrent (ou qui contredisent) les descriptions que les enseignants donnent de leur pratique et de leur rôle.

Ainsi, comme l'explique Cambra Giné,

> c'est avec la transcription qui commence le processus d'analyse, car on opère des choix, on ne transcrit pas tout : on ne transcrit peut-être pas les séances entières et on ne consigne jamais tout ce qui se passe - tâche impossible ! - mais seulement ce qui nous intéresse, à partir des objectifs que nous nous sommes posés. (2003, p.101)

Cependant, Cambra Giné souligne l'importance de ne pas décontextualiser les échanges dans la présentation de ces derniers. C'est pourquoi nous avons choisi de présenter les synopsis de chaque cours en annexe pour que le lecteur puisse avoir une vue d'ensemble et pour nous permettre de situer les extraits cités au sein d'un des segments numérotés de chaque classe observée. Comme l'explique l'auteure :

> Cette présentation de l'organisation globale de la leçon et la situation des segments dans cet ensemble devrait garantir une interprétation de tels événements qui ont eu lieu à un endroit donné non pas de façon isolée, mais bien à l'intérieur d'un segment et ce segment à son tour au sein d'une séance de classe (Cambra Giné, 2003, p.102).

6.5.2. Synopsis des cours observés

Découpage en segments

Pour rédiger nos comptes rendus ou synopsis des cours, nous nous sommes encore une fois inspirée de la méthodologie de Cambra Giné (2003) et avons identifié dans chacun une série « d'épisodes dans ce flux continu qu'est une classe » (p.103). L'auteure, qui à son tour s'inspire des définitions de Van Lier (1988) et de Kramsch (1984), appelle ces épisodes des « segments » et les délimite « en tenant compte des critères d'activité, de thème et de constellation de participants » (p.104) :

> 1. Un segment est, en premier lieu, une unité curriculaire telle qu'elle a lieu effectivement : une activité ou tâche d'apprentissage qui se réalise en une séquence d'actions dans le but d'atteindre un (ou un ensemble de) objectifs d'apprentissage, en mettant en application des contenus, selon une démarche ordonnée, et en prenant appui sur une organisation matérielle: un laps de

> temps, une organisation groupale et spatiale, des matériaux didactiques et des ressources techniques.
>
> 2. Un segment est, en deuxième lieu, une unité thématique, pendant lequel on parle de façon soutenue sur quelque chose ou sur un ensemble de questions étroitement liées.
>
> 3. En troisième lieu, un segment est une unité caractérisée par une configuration de rôles organisationnels et interactionnels des participants. (Cambra Giné, 2003, p.104).

Ainsi, comme on peut le constater dans les synopsis, les segments représentent la succession d'activités ou tâches proposées par l'enseignant et les différentes modalités d'interaction qui les sous-tendent (travail en petits groupes, correction d'un devoir en classe entière, etc.). Les consignes données par les enseignants constituent les principaux indices indiquant la fin ou le début d'un segment. Nous avons considéré les différentes étapes d'une même activité comme des sous-segments différents (numérotés 1a, 1b, 1c, etc.). Par exemple, lors d'une activité de compréhension orale, l'écoute, le travail en groupes et la correction en classe entière seraient considérés comme trois sous-segments, étant donné les configurations différentes « des rôles organisationnels et interactionnels des participants » (*ibid.*).

Les tableaux synoptiques

En ce qui concerne la forme de nos synopsis et les catégories qui y sont analysées, nous nous sommes également inspirée des synopsis de cours présentés par Laurens (2013) dans sa thèse, qui s'est elle-même inspirée des travaux de Schneuwly & Dolz (2009) et de Schneuwly, Cordero & Dolz (2005). Ces derniers définissent les synopsis comme :

> un outil pour condenser en une unité plus appréhendable les transcriptions des séquences d'enseignement afin de les rendre comparables et analysables, d'en saisir la structure et de pouvoir situer chaque moment analysé dans un tout [ce qui permet de] mettre en évidence la structuration hiérarchique et la séquentialité d'une séquence d'enseignement. (Schneuwly *et al.*, 2005, p. 82)

Il s'agit de découper les séquences d'enseignement en activités en fonction des objets visés et des modalités de travail et de les présenter sous forme de tableau. Ainsi, les tableaux synoptiques de Laurens comportent :

- Trois niveaux hiérarchiques de découpage : n, nn et nnn correspondant respectivement à la « macro-tâche ou les objectifs majeurs de l'unité didactique », les différentes étapes du cours et les phases d'activité. (Laurens 2013, p.250)

- 5 colonnes correspondant aux éléments suivants : niveau hiérarchique, repères (horodatage et numéro de tour de parole), forme sociale de travail (travail en groupes, en binômes, cours magistral, etc.), matériel et description (*ibid.*, p.277).

Une adaptation de cet outil nous a semblé pertinente pour nos objectifs de recherche. Comme Laurens, nous avons choisi cette technique de réduction des données car elle permet « d'appréhender le déroulement des cours dans leur globalité, de délimiter les objets travaillés, les activités mises en œuvre et leur articulation » (Laurens, 2013, p.248).

À la différence de Laurens, nous avons fait le choix de ne pas transcrire les enregistrements des cours observés dans leur intégralité. Seulement certains échanges ont été transcrits en fonction des critères explicités dans la section 6.5.1. Toutefois, nous avons voulu donner une vue d'ensemble des cours observés, afin de mettre en évidence les types d'objectifs privilégiés et les modalités de travail des activités mises en place pour les atteindre. Les tableaux synoptiques ont donc été créés directement à partir des enregistrements vidéo, sans passer par la phase transcription.

Nous avons suivi les critères de Laurens pour délimiter les activités au sein de chaque séquence. Ils sont semblables aux critères énoncés par Cambra Giné (2003) pour identifier les différents moments d'une séquence.

> Chaque activité est délimitée à partir des critères suivants :
>
> - l'unité de l'objet visé (ou d'une composante de l'objet)
> - la présence d'une consigne
> - les marqueurs discursifs de début ou de fin d'activité, tels : « maintenant », « alors », « on va », « prenez… », « c'est bon », etc.
> - la distribution ou l'utilisation d'un ou de document(s)
> - la forme sociale de travail de l'activité (FST) :
>   - travail individuel, en binôme, en sous-groupe ou en grand groupe
>   - travail mené par l'enseignant de manière classique magistrale
>   - travail mené à partir de questions posées par l'enseignant
>   - travail mené à partir de questions posées par un ou des apprenants (Laurens, 2013, p.249).

Cependant, nous n'avons pas gardé la catégorisation en trois niveaux hiérarchiques. Effectivement, nous n'avons retenu que deux niveaux : l'activité et ses phases constitutives (délimitées par des consignes et/ou un changement de FST). Dans nos tableaux, chaque activité sera représentée par un chiffre désignant sa place dans la chronologie du cours et chaque phase

par le chiffre de l'activité et la lettre a,b,c, ou d, correspondant également à l'ordre chronologique.

En plus des catégories utilisées par Laurens, nous avons ajouté deux colonnes contenant des informations sur le type de savoir ou compétence mobilisé/e pendant chaque partie de chaque activité ainsi que sur la source de ce savoir (le savoir vient-il de l'enseignant, de l'étudiant, ou du matériel ?). Cette colonne nous permettra de visualiser les activités qui permettent à l'étudiant de jouer le rôle d'expert ou de le partager avec l'enseignant.

Chaque tableau comporte huit colonnes : numéro de l'activité (chaque activité a été découpée en plusieurs phases selon le type de FST), l'horodatage de chaque activité dans la vidéo afin d'avoir une idée de la durée de chacune, la FST, le matériel ou support utilisé, le type de savoir ou compétence mobilisé/e et la source de ce savoir (Étu pour étudiant, Ens pour enseignant, Mat pour matériel).

Les abréviations répertoriées dans le tableau 6.6 représentent les catégories de FST repérés. Nous avons repris la catégorisation de Laurens (2013, p.277) en ajoutant des sous-catégories (en gris clair dans le tableau) pour mieux caractériser les activités observées.

À cause de leur longueur (qui oscille entre 6 et 14 pages par cours), nous avons choisi de ne pas inclure les tableaux synoptiques dans le corps de notre thèse. Tout comme les entretiens, dont les transcriptions sont également consultables en annexe[236], les tableaux synoptiques ont joué un rôle clé dans nos analyses des observations, dont nous traitons dans la section suivante.

6.5.3. Analyse des observations

Dans nos synopsis, nous avons voulu faire des « portraits narratifs » (Cambra Giné, 2003, p.109) de ce que nous avons observé, « à décrire de façon directe et simple, mais subtile, la suite d'événements qui se sont produits dans le contexte de la classe, en temps réel » (*ibid.*). Il s'agit, des textes « narratifs et descriptifs, de sorte que le lecteur ait l'impression d'être en train de voir une représentation de la scène moment à moment, de façon minutieuse et contextualisée. » (*ibid.*, p. 110)

Ces synopsis constituent la première étape dans l'analyse des données issues des observations. S'ensuit une « analyse catégorielle, paradigmatique, comparée, des éléments repérés lors du premier volet de l'analyse » *(ibid.).* Il s'agira, dans notre cas, de revenir aux questions posées dans la section 6.1. et de relever et comparer les activités, tâches et approches utilisées par les enseignants, les indices de la place des disciplines dans les classes observées et

[236] Voir Annexes chapitres 9,10, 11

les manifestations des différents rôles adoptés par l'enseignant dans les échanges. La mise en parallèle avec les verbalisations des enseignants à propos des événements observés issues des EAC fait également partie de cette analyse, avec un souci constant de rendre compte de la perspective des participants sur leurs décisions et leurs actions en classe.

I	Travail individuel
B	Travail en binômes
B/Réf	Travail de réflexion ou *brainstorming* en binômes
B/DI	Travail à partir d'une activité fondée sur un déficit d'information
B/Ming	De l'anglais *mingling*, type d'activité qui demande aux apprenants de se déplacer dans la salle et de parler à plusieurs personnes différentes afin d'accomplir une tâche (trouver une/des information(s) par exemple). Les dialogues se font donc en binômes, mais ceux-ci changent fréquemment.
B/Cor	Travail de correction entre pairs en binômes
G	Travail en sous-groupes
G/Réf	Travail de réflexion ou *brainstorming* en sous-groupes
G/DI	Travail à partir d'une activité fondée sur un déficit d'information
G/Ming	De l'anglais *mingling*, type d'activité qui demande aux apprenants de se déplacer dans la salle et de parler à plusieurs personnes différentes afin d'accomplir une tâche (trouver une/des information(s) par exemple). Les dialogues se font donc en binômes, mais ceux-ci changent fréquemment.
G/Cor	Travail de correction entre pairs en sous-groupes
MC	Mise en commun en grand groupe (menée par l'enseignant)
MC/Cor	Correction d'un exercice ou activité menée par l'enseignant
MC/Jeu	Annonce des résultats/corrections à la fin d'un jeu
E	Travail mené par l'enseignant de manière magistrale
E/Con	Annonce des consignes ou transitions d'une activité à une autre
E/TS	Savoir transmis par l'enseignant sous forme de cours magistral
E/Info	Informations générales sur l'organisation du cours données par l'enseignant (ex. annonce des objectifs de la journée, annonce des devoirs à faire, etc.)
Q	Travail mené à partir des questions posées par l'enseignant
Dis	Travail mené à partir de questions posées par un ou des apprenants

Tableau 6.6 : Catégories des formes sociales de travail (FST) identifiés dans les cours observés

6.6. Limites de cette démarche

Dans cette partie, nous ferons le point sur les limites de la démarche d'observation telle que nous venons de la décrire.

6.6.1. Paradoxe de l'observateur

Pour Borg, suivant Labov (1972), l'une des faiblesses de l'observation est le risque d'influencer ou de modifier par notre présence les situations et comportements observés.

> Obvious threats are the influence the researcher has on the settings being observed, the possibility that those observed might modify their behaviors to assist or obstruct the researcher and the danger that tacit assumptions held by the researcher may colour what they attend to during observation and during the analysis of the data. (Borg, 2006, p.291)

Cambra Giné suggère que « l'immersion prolongée » peut aider à contrer les effets de l'observateur sur la situation observée, mais elle reconnaît que « même quand nous nous faisons aussi petits que possible, et après que les participants se soient habitués à notre présence, nous demeurons des destinataires indirects de leur interlocution, et nous faisons partie de la classe en tant qu'"épieurs" » (2003, p.99).

6.6.2. Notre familiarité avec le terrain

Pour Béaud et Weber (2010, p.37), si un chercheur observateur enquête sur un terrain qui lui est familier, il doit prendre de la distance et « rendre étranger ce qui est familier », afin de « maintenir sa capacité d'étonnement en éveil » (Arborio et Fournier, 2015, p.66).

Nous croyons que la familiarité avec le terrain, bien qu'elle représente un obstacle à cette distanciation, peut aussi être un atout. Cicurel (2011c, p.8), par exemple, insiste sur le fait que « l'observateur n'est pas un étranger : il n'est pas extérieur aux 'mœurs' observées, car il fait lui aussi partie de la communauté des enseignants et, à ce titre, entre l'analyste et les sujets agissants qui sont observés, existent des expériences partagées ». Ces expériences partagées peuvent s'avérer utiles lors de l'analyse : « on compte donc d'une certaine manière sur sa 'compréhension participative' pour décider si tel événement langagier de la classe est pertinent ou non » (Cicurel, 2011c, p. 247).

6.6.3. L'observation ne suffit pas

Aussi bien dans l'approche ethnographique (comprendre la culture d'une classe) que dans les recherches s'intéressant à l'agir et à la pensée enseignante (comprendre ce que l'enseignant fait et pourquoi il le fait), l'observation est souvent accompagnée d'autres méthodes de recueil de données, qui permettent d'avoir accès à d'autres types d'informations

non observables. Ainsi, comme le suggère Cambra Giné, « cette limitation à ce qui est observable doit être équilibrée par l'utilisation d'autres données qui puissent rendre compte des aspects non directement observables en classe » (2003, p. 97).

Dans la mesure où l'on s'intéresse aux représentations, aux ressentis, aux croyances des enseignants, d'autres méthodes sont nécessaires pour venir compléter les analyses. Dans notre cas, il s'agira des ESD et des EAC effectués auprès des enseignants observés. Le chapitre suivant traitera de ces deux méthodes et de la façon dont elles dialoguent avec les données tirées des observations.

Synthèse et conclusions

Notre thèse s'appuie sur plusieurs méthodes de recueil de données : l'observation de cours, les entretiens semi-directifs et d'auto-confrontation et le questionnaire. Dans ce chapitre, nous nous sommes penchée sur la première méthode, détaillant les possibilités qu'elle offre aux chercheurs, ainsi que ses limites.

Comme explicité dans la section 6.1., ce volet de notre recherche nous a permis d'observer les pratiques des enseignants, d'obtenir des informations sur les activités et supports proposés dans des cours relevant du secteur LANSAD et d'analyser les interactions entre l'enseignant et ses apprenants. En effet, notre démarche puise à la fois dans des recherches portant sur les rôles interactionnels des enseignants (Cicurel, 2011c) et dans des recherches ethnographiques visant la description des dynamiques ou « cultures de classe » (Cambra Giné, 2003) (voir section 6.2).

Dans la section 6.3, nous nous sommes inspirée de la caractérisation établie par Borg (2006) des recherches sur l'enseignement des langues employant l'observation comme méthode. En effet, nous avons vu que le chercheur a plusieurs options quant à sa participation dans le terrain, la nature du terrain observé, sa façon de rendre compte de ce qu'il observe, etc. Nous avons donc expliqué nos choix dans la mise en place de notre démarche d'observation et dans le traitement des données qui en sont issues (section 6.5). En effet, la visualisation du déroulement des cours observés sous forme de tableaux synoptiques nous a permis à la fois d'obtenir une vue d'ensemble de chaque cours afin de mieux contextualiser les extraits que nous avons choisi de commenter et analyser dans nos études de cas, et d'identifier dans chaque segment les informations qui pourraient apporter des éléments de réponse à nos questions de recherche, notamment en rapport avec les objectifs visés par les enseignants et avec la façon dont les savoirs disciplinaires sont présentés et étudiés dans les cours. Cette analyse systématique nous a permis d'établir par exemple les moments dans les cours de Julia ou de

Dan où, à travers divers activités, les enseignants cèdent ou partagent le rôle d'expert avec un ou plusieurs apprenants.

Finalement, dans la section 6.6, nous avons exposé les limites de cette démarche et les possibles biais introduits par notre présence sur le terrain, ainsi que par notre familiarité avec celui-ci, étant nous-même enseignante du secteur LANSAD. Nous avons conclu cette section en expliquant pourquoi cette méthode n'aurait pas été suffisante pour étudier notre objet de recherche, car il est impossible d'avoir accès aux représentations des enseignants en les observant seulement. C'est pourquoi il a été indispensable d'avoir recours aux entretiens pour arriver à déceler des traces de l'identité professionnelle des enseignants observés. Le chapitre suivant portera sur les objectifs et la mise en place des deux types d'entretiens que nous avons employés, ainsi que sur les apports et les limites de chacun.

Chapitre 7

Les entretiens comme moyen d'accès aux représentations

> Les représentations se manifestent de manière discursive, parfois implicite, parfois explicite. (Cambra Giné, 2003, p.225)
>
> As qualitative researchers, our goal is to see the world through someone else's eyes, using ourselves as a research instrument. (Dickson-Swift, 2009, p.62)

Dans le présent chapitre, il sera question des deux types d'entretiens que nous avons menés auprès des enseignants que nous avons observés : les entretiens semi-directifs (désormais ESD) et les entretiens d'auto-confrontation (désormais EAC). Nous commencerons par une description des deux types d'entretien, de leurs objectifs, apports potentiels et limites (section 7.1). Dans un deuxième temps, nous nous concentrerons sur les caractéristiques des discours produits lors des entretiens, montrant en quoi ils sont utiles pour étudier les représentations des enseignants (section 7.2). Ensuite, nous expliquerons comment nous avons traité et analysé les données issues des entretiens (section 7.3), que nous présenterons dans la Partie III sous forme d'études de cas. Les choix effectués pour l'élaboration desdites études de cas seront explicités dans la section 7.4. Dans la dernière section, nous traiterons quelques questions épistémologiques liées à l'utilisation des EAC et à notre double statut de praticienne-chercheuse.

7.1. Les entretiens semi-directifs (ESD) et les entretiens d'auto-confrontation (EAC)

Afin d'interroger les interprétations des enseignants observés de ce qu'être enseignant dans le secteur LANSAD implique, il a été indispensable d'évoquer avec eux leur vécu et leur vision de leur travail. Comme l'indiquent Blanchet et Gotman (2015), l'entretien permet au chercheur d'explorer les représentations et les pratiques sociales de l'acteur, tout en donnant au point de vue de celui-ci « une place de premier plan » (p.20).

> L'enquête par entretien est l'instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal, cette conversation par laquelle la société parle et se parle. Ces faits concernent les systèmes de représentations (pensées construites) et les pratiques sociales (faits expérimentés). (Blanchet et Gotman, 2015, p.20)

Ces auteurs rappellent, en citant Raymond (1984), qu'un entretien est « une situation sociale de rencontre et d'échange et non pas un simple prélèvement d'information » (p.15). Il

s'agit, en effet, de la co-construction d'un discours à des fins de recherche. Pour Cambra Giné (2003, p.223), il s'agit « d'un acte négocié de réflexion et d'interprétation ». Suivant l'ethnographe Laplantine (1996), Cambra Giné soutient qu'il n'est pas possible de « recueillir des données » lors d'un entretien, car les informations qui vont constituer l'objet d'analyse n'existent pas « à l'état brut », elles sont construites et négociées par et pour le dispositif de recherche (*ibid.*).

Dans cette section, nous expliquerons notre choix d'utiliser des ESD et des EAC dans notre recherche et nous détaillerons les conditions de leur mise en œuvre. La première sous-section sera consacrée aux ESD et la deuxième aux EAC.

7.1.1. Les entretiens semi-directifs (ESD)

Description et objectifs

À différence de l'entretien directif, l'ESD ne comporte pas de guide d'entretien suivi par l'enquêteur au pied de la lettre, dans le même ordre pour tous les entretiens. Il est considéré comme *semi*-directif, car l'enquêteur a tout de même une idée des thématiques qu'il souhaite aborder, sans pour autant imposer une liste de questions. C'est « une conversation avec un propos », selon Burgess (1988), cité par Cambra Giné (2003, p.223). D'après Borg (2006), les ESD présentent plusieurs atouts, que nous citons ci-dessous[237].

> Interviewing enables the researcher to develop a relationship with the participant. Given the dialectic nature of knowledge construction, establishing rapport […] is fundamental to the quality of the inquiry.
>
> It allows the interview to proceed as a conversation, rather than as a formalized exchange in which the interviewer imposes his or her authority on the interviewee.
>
> It allows the researcher to explore tacit and unobservable aspects of participants' lives.
>
> By avoiding forced-choice responses, it facilitates the researcher's task of interpreting participants' experiences from their point of view and of representing these experiences in the participant's own language.
>
> By relying predominantly on open-ended questions, it has the potential to generate data which are more elaborate and qualitatively richer than those generated by closed questions. (Borg, 2006, chap.7)

[237] Borg (2006) se base sur les travaux de Fontana & Frey (1994), Kvale (1996), Glesne & Peshkin (1992), Ely (1991), et Anderson & Burns (1989) pour établir sa liste des avantages des ESD.

Dans le cadre de notre recherche, l'objectif principal des ESD était de connaître le parcours des enseignants et de s'intéresser à la façon dont ils/elles se présentaient et évoquaient leurs principes pédagogiques, ainsi que leur vision de l'enseignement en LANSAD.

Dans le Terrain 1, nous avons effectué un ESD au début de l'année universitaire et un ESD « bilan » à la fin[238]. Dans le Terrain 2, nous n'avons pas fait d'entretien bilan.

Récapitulatif des ESD menés

Dans les deux tableaux suivants, nous présentons les ESD que nous avons menés dans les deux terrains, avec la date et la durée de chacun, ainsi que des précisions sur le lieu où ils se sont déroulés.

Terrain 1 : 2013-2014		
Enseignant	**ESD début d'année**	**ESD fin d'année**
Toby	Date : 22 septembre 2014 Durée : 48 minutes Lieu : notre bureau	Date : 1 juillet 2015 Durée : 47 minutes Lieu : notre bureau
Jonathan	Date : 23 septembre 2014 Durée : 47 minutes Lieu : notre bureau	Date : 6 juillet 2015 Durée : 1h22 minutes Lieu : un café
April	Date : 26 septembre 2014 Durée : 1h44 minutes Lieu : chez nous	Date : 9 juillet 2015 Durée : 39 minutes Lieu : notre bureau

Tableau 7.1 : ESD menés sur le Terrain 1

Terrain 2 : 2016	
Enseignant	**ESD**
Julia	Date : 10 mars 2016 Durée : 1h51 Lieu : notre bureau
Dan	Date : 17 mars 2016 Durée : 56 minutes Lieu : cour extérieure de l'université
Sarah	Date : 27 mai 2016 Durée : 55 minutes Lieu : bureau de Sarah

Tableau 7.2 : ESD menés sur le Terrain 2

[238] À l'origine, nous avions prévu de faire une étude longitudinale, afin d'examiner l'évolution des représentations/identités des participants au cours de l'année. C'est pour cette raison que nous mené des ESD au début et à la fin de l'année. Dans le dernier ESD, nous avons fait le bilan avec les participants, non seulement de leur année universitaire, mais aussi de nos échanges dans le cadre de notre recherche.

Guide d'entretien

Comme il s'agissait des ESD, nous n'avions pas de guide d'entretien préétabli, mais une liste de thématiques que nous souhaitions explorer avec les participants. Les sujets abordés dans nos ESD auprès des enseignants des deux terrains étaient les suivants :

- Formation
- Expériences en tant qu'apprenants d'une ou plusieurs langues étrangères
- Parcours professionnel (motivations pour devenir enseignant, différents postes occupés, préférences, disciplines rencontrées)
- Représentations du public LANSAD (besoins, objectifs)
- Représentations du métier (tâches, rôles)
- Principes pédagogiques (ce qu'ils considèrent important dans leur pratique, ce qui constitue un cours « réussi »)

En ce qui concerne les entretiens bilan menés avec les trois lecteurs dans le Terrain 1, les thématiques étaient les suivantes :

- Difficultés et réussites de l'année universitaire
- Ressenti par rapport à leur première expérience d'enseignement en France
- Ce qu'ils pensaient garder/changer dans leur pratique après cette première expérience
- Conseils qu'ils donneraient à de futurs lecteurs

Ces entretiens nous ont donc permis de commencer à explorer les représentations de ces enseignants vis-à-vis de leur travail, de leur rôle, de leur public et d'identifier quelques-uns de leurs principes pédagogiques. Les trois études de cas, qui se focaliseront sur les pratiques et les représentations des rôles et des rapports aux savoirs de Toby, de Julia et de Dan, intègrent des informations glanées grâce aux ESD (voir chapitres 9-11). En effet, les études de cas ont été construites à partir de trois sources de données : les observations de classe, les ESD et les EAC. Dans la sous-section suivante, nous nous intéresserons à ce deuxième type d'entretien.

7.1.2. Les entretiens d'auto-confrontation (EAC)

Description et objectifs

L'entretien d'auto-confrontation consiste à confronter un acteur social à des traces de son action (généralement sous la forme d'un enregistrement audio ou vidéo) et à lui demander de les commenter. Il s'agit d'une technique d'entretien souvent employée dans les recherches portant sur la cognition enseignante ou à l'agir professoral (voir sections 4.3.3 et 4.4), car « l'analyse des discours produits dans ce contexte permet entre autres que soient proposées des

relations entre les croyances pédagogiques et personnelles des enseignants et les actions concrètes qu'ils déploient en situation d'interaction avec des étudiants en classe » (Aguilar Río, 2011, p. 1).

Selon un guide de recherche portant sur la mise en œuvre, les objectifs et l'analyse des EAC, rédigé par le groupe IDAP-DILTEC, cette technique d'entretien viserait à :

> - faire émerger/expliciter les savoirs pratiques de l'enseignant ;
> - recueillir des discours sur l'action qui donnent accès aux théories personnelles de l'enseignant, aux motifs de son action, à la perception de soi et de son public (IDAP, 2014, p.3)

Dans le cadre de notre recherche, nous avons utilisé des extraits des vidéos des cours observés comme support pour les EAC, afin d'échanger avec l'enseignant sur ses pratiques. En effet, comme nous le verrons à travers les exemples cités dans les études de cas, lorsque les enseignants expliquent les intentions derrière les activités mises en place, commentent les comportements et les productions langagières des étudiants, justifient leurs choix de supports, etc., ce sont leurs représentations de l'enseignement dans le secteur LANSAD et leurs images de soi en tant qu'enseignants qui émergent. À l'instar de Cicurel, nous pensons que « les verbalisations[239] sur l'action sont une source importante d'accès à des savoirs sur le métier d'enseignant et sur la perception que ce dernier en a » (2011c, p.261).

Les EAC comme complément des observations

Cambra Giné (2003, p.224) insiste sur la complémentarité des observations de classe et des EAC lorsqu'il s'agit d'étudier l'action enseignante. Les observations permettent d'étudier « des comportements, des façons de faire, des styles, des réactions aux événements et aux comportements des participants », mais ne fournissent pas des informations sur les représentations, croyances et savoirs (RCS, voir section 4.4) qui sous-tendent ces actions. De l'autre côté, comme le souligne Cambra Giné dans la citation ci-dessous, bien que les EAC permettent de s'intéresser à ces aspects non-observables, les discours des enseignants sur leur action sont parfois en décalage avec ce qu'ils font réellement.

> L'émergence des RCS des enseignants à travers l'observation de leurs comportements est plus complexe, mais il est certain que l'observation permet de saisir ce que les enseignants croient et font réellement, alors que dans les données introspectives, nous pouvons accéder plutôt à ce qu'ils croient qu'ils font, ce qu'ils disent qu'ils font ou ce qu'ils souhaiteraient faire. On note souvent des décalages entre ce que les enseignants font et ce qu'ils disent qu'ils font. Le contraste de ces données est souhaitable, et non pas pour dépister un manque de sincérité des informateurs, mais pour deux raisons :

[239] Terme donné à la « mise en discours d'une pensée par des mots » lors d'un entretien (Cicurel & Aguilar, 2014, p.8). Voir aussi section 4.3.3.

> d'une part, il est évident que la tâche enseignante comporte des dilemmes, qui se manifestent par des contradictions ; d'autre part, à cause de la nature même du discours, comme l'exprime Py (2000), « ce qui est en cause, c'est le fait, bien connu des linguistes, que le discours n'est pas un pur reflet de ce qu'il met en mots, mais qu'il contribue à créer ce dont il parle ». (Cambra Giné, 2003, p.224)

Ainsi, l'utilisation conjointe de ces deux méthodes de recueil de données permet non seulement une forme de triangulation, mais contribue également à mettre en lumière la complexité du travail enseignant avec ses dilemmes, contradictions et négociations constants.

Mise en œuvre

Dans cette sous-section, nous nous focaliserons sur la mise en œuvre des EAC que nous avons menés.

Temps entre le cours observé et l'EAC

Comme l'explique le guide rédigé par l'équipe IDAP, lorsque le chercheur s'intéresse à des questions qui reposent sur la capacité de l'enseignant à se « remémorer la situation » (par exemple, une recherche qui étudie les processus de prise de décision ou les émotions ressenties lors d'une séance de cours), un délai court entre le cours et l'EAC est recommandé (IDAP, 2014, p.186).

Pour des recherches comme la nôtre, qui visent à cerner les représentations des participants à l'égard de leur pratique en général (et non pas seulement sur une séance en particulier), la vidéo « est un support pour une réflexion plus large » et des délais plus longs entre les séances et les entretiens ne sont pas considérés comme des « obstacles à la réflexion » (*ibid.*).

Néanmoins, nous avons essayé, en fonction des emplois du temps des participants et du mien, de conduire les EAC pendant les deux ou trois semaines qui suivaient les observations. Ceci a été possible pour presque tous les EAC, comme le montrent les tableaux 7.3 et 7.4.

Déroulement

Avant de lancer la lecture de la vidéo, nous demandons à l'enseignant de nous donner quelques informations sur le cours que nous allons visionner ensemble, afin de contextualiser les extraits. Nous évoquons par exemple les caractéristiques du public (année, discipline, niveau) et les objectifs visés par l'enseignant pour la séance. Ensuite, nous indiquons au participant qu'il peut arrêter la vidéo quand il veut pour commenter un extrait. Nous lui signalons aussi que nous allons lui poser des questions sur ce qu'il est en train de faire sur la vidéo et sur ses pratiques en général. Nous reproduisons ci-dessous le début de notre premier EAC avec Toby.

	Consignes lors du premier EAC avec Toby
1	***Ana*****:** You ready?
2	***Toby*****:** Yeah yeah
3	***Ana*****:** *(laughs)*
4	***Toby*****:** Oh God
5	***Ana*****:** so I don't really know how how we can do this let's watch a little bit and then whatever comment
6	you have we'll stop it and then
7	***Toby*****:** Mm hm
8	***Ana*****:** I still have lots of questions to ask you as we as we watch
9	***Toby*****:** Ok
10	***Ana*****:** but maybe just take some time to get used to it (*laughs)*
11	***Toby*****:** Get used to listening to myself and and seeing myself wander around the classroom huh okay

Comme l'expliquent les rédacteurs du guide, « la confrontation à sa propre image est souvent perturbante » pour l'enseignant, d'où la recommandation de prévoir un peu de temps avant de démarrer l'entretien (IDAP, 2014, p.187). Aucun de nos participants n'avait été filmé en faisant cours avant cette occasion, situation qui a donné lieu à des commentaires sur le décalage entre l'image qu'ils voyaient à l'écran et l'image qu'ils s'étaient construits d'eux-mêmes dans leur esprit, comme dans l'exemple suivant tiré de l'EAC avec Julia, où elle commente non seulement son apparence physique (ligne 4-5), mais aussi sa façon d'être dans la classe (lignes 5-6, lignes 8-9, lignes 11-12, lignes 15-16).

	Extrait de l'EAC avec Julia : décalage entre son image de soi et son image sur écran
1	***Ana:*** So, this is the first time you see yourself ?
2	***Julia:*** Yeah! (*laughs*)
3	***Ana:*** So, how did it go? How do you feel?
4	***Julia:*** **I look OLD! Oh. I always feel young in the class. And+ you know + like the students, but I'm**
5	**just thinking how old I look compared to the students.** (*laughs*). And to be honest I + **I feel+ I look a**
6	**lot calmer than what I feel.**
7	***Ana:*** Oh.
8	***Julia:*** I feel+ **I have this representation of myself that I'm like++ hyper. And there, I feel that I**
9	**look a lot more+ like posée than what I was feeling.**
10	***Ana:*** Really?
11	***Julia:*** Yeah+Yeah, **I always have this impression that I'm like "woooo" like that in class**+ Maybe
12	I'm like that later (*laughs*)+ **But there I look a lot more like+ hunched.**
13	***Ana:*** Aha+ aha+ but would you say you feel that way because you're nervous or just because+

14 15 16	***Julia:*** Because my mind is buzzing and thinking about what I need + the things that I'm gonna do + and I + **I feel that I'm + I'm like + super enthusiastic+ but there I don't think I come across as being super enthusiastic**

En ce qui concerne le choix des séquences à commenter, il convient de signaler une différence entre les deux terrains due à la durée des séances observées et filmées. Les cours observés et filmés dans le terrain 1 avaient tous une durée d'une heure, alors que ceux du terrain 2 étaient des TD de trois heures. Nous avons donc fait le choix de visionner les vidéos avant l'EAC afin de sélectionner les séquences sur lesquelles nous voulions revenir avec l'enseignant. Dans le terrain 1, nous avons découvert les vidéos en même temps que l'enseignant et n'avions pas effectué de pré-sélection avant l'EAC.

Pour ce qui est des modalités de conduite de l'entretien, le guide de l'IDAP recense trois options mises en place par des recherches ayant recours aux EAC. La première consiste à laisser le participant arrêter la vidéo et commenter les séquences sans sollicitation de la part de l'enquêteur. La deuxième option implique, au contraire, la sollicitation de l'enquêteur, qui pose des questions sur le déroulement du cours filmé. En troisième lieu, les auteurs mettent en avant les questions de relance.

> Les « reformulation en écho » sont très productives : elles évitent d'induire, elles engendrent des précisions, elles permettent à l'enseignant de reprendre contact avec le vécu de l'action (IDAP, 2014, p.188).

Notre approche combinait les trois options mentionnées. Nous avons remarqué que lors des premiers EAC, nous avions tendance à poser plus de questions sur ce qui se passait sur l'écran, alors que nous intervenions moins souvent dans les derniers EAC. Nous ne sommes pas en mesure de dire si ces différences dans notre conduite sont dues entièrement à notre manque d'expérience en tant qu'enquêtrice au début de la recherche, au fait d'avoir préalablement choisi des extraits dans le deuxième terrain, ou tout simplement à la personnalité des enseignants interviewés. Avec le recul, il nous semble que le choix préalable de séquences à visionner nous a permis de centrer l'entretien sur ce qui nous intéressait vraiment, alors que dans les entretiens du Terrain 1, nous avons passé du temps à parler d'autres sujets moins liés à nos questions de recherche, comme par exemple la nécessité de faire l'appel à chaque séance, les problèmes liés à l'utilisation des ordinateurs dans la classe, ou encore la disposition de la salle.

Récapitulatif des EAC menés

Les tableaux 7.3 et 7.4 répertorient les EAC menés auprès des enseignants des deux terrains. Dans la colonne du milieu, nous avons fourni les informations concernant les séances des cours observées sur lesquelles portaient les EAC listés sur la colonne de droite.

Terrain 1		
Enseignant	**Cours observé**	**EAC**
Toby	Date :20 octobre 2014 Public : L1 droit Durée : 2 heures	Date : 20 octobre 2014 Durée : 1h19 minutes Lieu : notre bureau
	Date : 1 décembre 2014 Public : L1 droit Durée : 2 heures	Date : 1 décembre 2014 Durée : 1h51 minutes Lieu : notre bureau
	Date : 11 mars 2015 Public : M1 études européennes Durée : 1 heure	Date : 1 juillet 2015 Durée : 1h12 minutes Lieu : notre bureau
	Date : 25 mars 2015 Public : M1 études européennes Durée : 1 heure	Date : 25 mars 2015 Durée : 48 minutes Lieu : notre bureau
Jonathan	Date : 23 octobre 2014 Public : L2 mixte Durée : 1 heure	Date : 7 novembre 2014 Durée : 2h09 minutes Lieu : notre bureau
	Date : 2 mars 2015 Public : L3 droit Durée : 1 heure	Date : 24 mars 2015 Durée : 1h01 minutes Lieu : notre bureau
	Date : 23 mars 2015 Public : L2 mixte Durée : 1 heure	Date : 24 mars 2015 Durée : 43 minutes Lieu : notre bureau
April	Date : 7 novembre 2014 Public : L3 mixte Durée : 1 heure	Date : 19 novembre 2014 Durée : 1h20 minutes Lieu : notre bureau
	Date : 5 décembre 2014 Public : L3 LEA Durée : 1 heure	Date : 14 décembre 2014 Durée : 1h50 minutes Lieu : notre bureau
	Date : 25 mars 2015 Public : L2 LEA Durée : 1 heure	Date : 25 mars 2015 Durée : 1h53 minutes Lieu : notre bureau

Tableau 7.3. EAC menés sur le Terrain 1

Terrain 2		
Enseignant	Cours observé	EAC
Julia	Date : 7 mars 2016 Public : DFGSM2 Durée : 3 heures	Date : 10 mars 2016 Durée : 41 minutes Lieu : notre bureau
Dan	Date : 2 mars 2016 Public : École doctorale Durée : 3 heures	Date : 17 mars 2016 Durée : 49 minutes Lieu : notre bureau
Sarah	Date : 8 mars 2016 Public : M1 techniques de la santé Durée : 3 heures	Date : 27 mai 2016 Durée : 1h Lieu : notre bureau

Tableau 7.4 : EAC menés sur le Terrain 2

Comme le montrent les tableaux 7.1, 7.2, 7.3 et 7.4, les ESD et les EAC que nous avons menés auprès des six participants ont une durée allant de 39 minutes à 2 heures et 9 minutes. Les transcriptions, qui sont disponibles en annexe[240], font plusieurs dizaines de pages (entre 20 et 40 en fonction de la durée de l'entretien). Comment le chercheur se retrouve-t-il face à cette abondance de données ? Comment peut-il les organiser, les trier, les interpréter ?

Dans la section suivante, nous évoquerons quelques traits des discours produits dans les entretiens de recherche (aussi bien dans les ESD que dans les EAC) qui peuvent servir, d'après Cambra Giné (2003) et Cicurel (2011c) comme entrées pour l'analyse. Nous verrons que ces entrées permettent de cibler et de caractériser les discours portant sur différents aspects de l'identité enseignante évoqués dans les chapitres 3 et 4.

7.2. Caractéristiques des discours produits en situation d'entretien

7.2.1. Indices des représentations dans les discours des enseignants d'après Cambra Giné (2003)

Une première entrée, selon Cambra Giné (2003, p.226) consiste à examiner les instances énonciatives présentes dans les discours. Elle mentionne par exemple, l'alternance des marqueurs personnels, qui « indique le positionnement des locuteurs et leurs représentations ». L'utilisation des pronoms « je », « nous », « ils » dans les discours peut donner des indices sur la façon dont l'enseignant se positionne, d'une part, par rapport à ses collègues ou à la profession enseignante en général, et d'autre part, par rapport aux apprenants.

Deuxièmement, les représentations peuvent être véhiculées par des métaphores, « qui expriment de façon synthétique et intense la complexité et les difficultés du métier, ainsi que

[240] Voir Annexes chap. 9,10, et 11

l'embarras de les exprimer, tout en cherchant la connivence de l'interlocuteur » (Cameron et Low, 1999, cités dans Cambra Giné, 2003, p.227). Nous montrerons quelques exemples de métaphores utilisées par Toby dans le chapitre 9 pour décrire son public.

En troisième lieu, Cambra Giné cite le récit et l'exemplification : « les enseignants parlent de leur classe sous forme de récits, agrémentés d'exemples, de détails et d'anecdotes qui ont souvent une valeur explicative et argumentative. » (p.227). En effet, comme l'explique Deprez, c'est dans les récits où nous nous mettons en scène, c'est-à-dire, dans pratiquement tous les récits de la vie quotidienne, que nous construisons ce « moi » distribué et renvoyé par les autres (1997, p.120).

Certains théoriciens de l'identité que nous avons cités dans le chapitre 3 (Gee, 2000 ; Varghese *et al.*, 2005 ; Barkhuizen, 2017 ; Block, 2017), considèrent que l'identité se (re)construit dans et par le discours lors des échanges avec autrui. En effet, comme l'explique Gee (2000), cette conceptualisation envisage l'identité comme un ensemble de comportements et de discours mis en scène pour projeter ou pour défendre une certaine image de soi.

Ainsi, il nous a semblé pertinent de nous intéresser à la façon dont les enseignants s'auto-décrivent et décrivent leurs actions et ressentis par le biais de leurs récits produits lors des deux types d'entretiens.

7.2.2. Traits des discours des enseignants issus des EAC d'après Cicurel (2011c)

Cicurel (2011c) identifie également certaines caractéristiques qui sont récurrentes dans les verbalisations produites lors des EAC. Ce sont autant d'entrées pour l'analyse de ces verbalisations dans le but de comprendre l'agir professoral. Nous expliquerons également en quoi chaque entrée peut contribuer à la caractérisation de l'identité enseignante dans le cadre de notre recherche et nous donnerons quelques exemples tirés de notre corpus d'entretiens pour illustrer nos propos.

En premier lieu, Cicurel cite les « indices de routinisation » dans le discours par le biais d'adverbes tels que « normalement, d'habitude, toujours », etc. (2011c, p.257). Ces types de commentaires nous fournissent des indices sur les pratiques des enseignants et sur leurs principes pédagogiques.

Dans l'extrait suivant, par exemple, Jonathan explique qu'il prend toujours dix minutes au début de chaque séance pour initier des conversations de façon détendue et informelle avec les étudiants (lignes 2-5). Nous pouvons lire qu'il considère que cela aide les étudiants à se sentir plus à l'aise lorsqu'ils doivent parler anglais en cours (lignes 6-8).

	Extrait de l'EAC du 23/10/2014 avec Jonathan
1	***Ana*:** […] here you were asking them about the break but
2	***Jonathan*:** Yeah+ **I always do+ some sort of like a just like a little chat first**+ that way **in my opinion**
3	**it kind of warms them up**+ it kind of gets them you know not so nervous to speak like when you are just
4	like low-key hey what's up + what's going on+ what's new uh things like that+ **I do this every class** no
5	matter XXXX **I always do this**+
6	***Ana*:** Do you feel that it works?
7	***Jonathan*:** I do yeah+ **it makes them not so scared of ME+ it makes them not scared to speak in front**
8	**of their peers**

Les discours peuvent au même titre comporter des « indices de rupture de routine […] qui montrent que la planification rencontre des imprévus et oblige le professeur à mettre en place des tactiques pour résoudre les problèmes » (*ibid.*) ou que l'enseignant s'est senti contraint à agir d'une manière qui n'est pas dans ses habitudes. Ainsi, il serait possible d'identifier certaines tensions identitaires ressenties par les enseignants interviewés.

Troisièmement, les verbalisations contiennent souvent « des modes de désignation des apprenants et des éléments de caractérisation susceptibles de donner des indications sur la manière dont les publics sont perçus par l'enseignant » (*ibid.*). Ils peuvent porter sur les besoins des apprenants, leur niveau, leurs attitudes, etc. Les discours peuvent également contenir des commentaires sur les cultures éducatives des étudiants, comme il sera le cas dans nos entretiens avec Toby (voir chapitre 9). Ces verbalisations nous aident à comprendre comment l'enseignant voit son rapport aux apprenants et juge la pertinence et l'efficacité de ses actions à leur égard.

Dans l'extrait d'EAC suivant, nous pouvons lire la frustration de Toby vis-à-vis de son rapport aux apprenants, qu'il perçoit comme peu impliqués dans les cours. Cela l'amène à questionner l'efficacité de ses méthodes et son image de soi comme un enseignant sachant encourager les apprenants à participer et à poser des questions (lignes 4-6).

	Extrait de l'EAC du 01/07/2015 avec Toby
1	***Toby:*** And I think+ I think possibly that's **one of the things I find most frustrating** because I'm used to
2	teaching more or less homogenous groups who've been diag they have had a diagnostic test (…) uhm and
3	the other thing+ if people don't understand here+ they won't say and **that's frustrating as well**+ **I find**
4	**that very frustrating** because **try as I might in creating a nice effective you know+ nobody should be**
5	**scared of you know admitting to not knowing etc. etc. atmosphere uhmmm I don't feel I have**
6	**achieved that whatsoever and that really annoyed me**

La quatrième caractéristique citée par Cicurel est d'une grande pertinence pour nous, car il s'agit des traces des « théories personnelles » des enseignants. L'auteure soutient qu'à partir de certains indices, tels que des mots ou des thématiques récurrentes dans les discours (elle cite comme exemple « confiance » ou « communiquer »), le chercheur peut « parvenir à reconstituer ce qu'est la représentation d'un 'idéal' de l'action enseignante » (p.258). Cela relève des convictions pédagogiques des enseignants, de ce qu'ils considèrent comme important dans leur pratique.

Par exemple, dans cet extrait de l'EAC avec Dan, il utilise trois fois la phrase « *it's important that/to* » pour décrire ses pratiques et ses principes (lignes 3, 18 et 26).

	Extrait de l'EAC du 17/03/2016 avec Dan
1	***Dan:*** I felt that by and large+ by and large I thought they did+ they did well + they did what I wanted
2	them to get out of it. The+ the whole point of having different specialties all in the same room is that I
3	think **I think it's important that they should realize that their own way of doing things is not the**
4	**only way++**
5	***Ana:*** Hmm
6	***Dan:*** ++and that+ and that+ that+ that by looking at the way other people do things+ you become
7	more attentive to the way YOUR community does things.
8	***Ana:*** Hmmm
9	***Dan:*** That's why I want them all together+ all mixed in+ because some+ you know some sort of uh+
10	some+ some other teachers might say+ why you can't mix up specialties+ why don't you just keep all the
11	psychology doctorate students together and how can you uhm+but I think it's+ it enriches the course+
12	***Ana:*** Right++It was+ it was very interesting I think for them to see and just kind of realize+ "Oh it's
13	different in other *disciplines and+*
14	***Dan:*** *Hmuh+ Hmuh*
15	***Ana:*** *I never thought about it that way xxxx+* and+ and also that+ you know even without having you
16	know knowledge in psychology or medicine and whatever they do+ they had so many things in common
17	and so many things +
18	***Dan:*** Hmm+ Hmm+ hmmm. well you see **it's important I think to+ to bring together the**
19	**commonalities** and "oh you do that" and then you're xxxx but you do the same thing+ that's interesting
20	isn't it. How does that come about? Hmm. Is this by chance or what+ you know?
21	***Ana:*** Hmm.
22	***Ana:*** Yeah the first+ the first class was amazing well I don't have that on video+ but when+ when we
23	first got there and we didn't know each other and you really got us to++ you know talk about our own
24	experience and in the ++ discourse communities and how things+ how we see things and just that kind
25	of interaction just kind of like group building that you did that was a++
26	***Dan:*** Well **it's important that you know build+ build a group** like that but not force them together
27	that+ but set up+ give them activities that by which but because they do them and they come together

28	their group+ gently sort of forms and they become an entity+ they become+ they see themselves as an
29	entity for the period they are together. They're a motley bunch but they're going to be working together+
30	***Ana:*** Yeah+ yeah
31	***Dan:*** +and that gives them that group identity that they carry over into+ into you know into break
32	time+ into coffee time+ well you see them actually talking they don't just go off and start phoning and
33	not to they are talking to each other ++++ that's an entity come together.

Ensuite, Cicurel évoque les « indications d'intentionnalité de l'action » (*ibid.*). En effet, comme nous l'avons évoqué dans la section 4.3.3, les discours des enseignants sur leur pratique comporte des justifications et de rationalisations des actions mises en place. Il s'agit des motifs « en-vue-de » et des motifs « parce que » (Schütz, 1998 ; Cicurel, 2007 ; Cicurel, 2011c). Ces motifs sont également des indices des convictions pédagogiques et des représentations de l'enseignant à propos de son métier. Dans l'exemple précédent, Dan invoque des « motifs en-vue-de » pour expliquer l'intérêt de mélanger des doctorants de plusieurs disciplines dans une même classe (lignes 2-11), ainsi que pour défendre l'importance des activités brise-glace au début des cours (lignes 26-33).

Les verbalisations peuvent également comprendre des indications méthodologiques lorsque l'enseignant décrit les stratégies qu'il met en place afin de favoriser l'apprentissage.

Finalement, les discours des enseignants peuvent contenir des auto-catégorisations et des auto-évaluations. Comme l'explique Cicurel (2011c, p.259), « parlant de lui-même l'enseignant peut avoir des attitudes très diverses selon les moments : se critiquer, rire de lui-même, chercher à montrer qu'il est légitime dans son action, etc. ». Nous porterons une attention particulière dans nos études de cas à la façon dont chaque enseignant décrit ses pratiques, ses rôles et ses compétences.

Plazaola Giger (2007) montre en effet que les discours issus des EAC oscillent entre deux « plans discursifs » : le « plan topical » et le « plan commentatif ». Le premier renvoie aux verbalisations qui portent exclusivement sur l'action que l'enseignant est en train de visionner, tandis que le « plan commentatif » désigne les énoncés qui « sont le résultat d'un décrochement du plan factuel de l'agir déroulé ou à effectuer pour y introduire différents commentaires évaluatifs » (p.43). Ainsi, l'EAC permet de faire un lien entre l'observable et le non-observable, entre l'action située et singulière et la conception de l'enseignement qui la sous-tend.

7.2.3. Une image de soi « à défendre »

Pour Rivière (2013), « la situation d'entretien post-cours est également le siège de constructions et de négociations de représentations de ce que chaque acteur croit qu'il/elle est. » (p.82). Elle explique que les verbalisations sont souvent influencées par les représentations que l'enseignant se fait à l'égard de l'enquêteur et de ses attentes. Il est donc possible qu'il oriente ces discours vers ce qu'il pense que l'enquêteur souhaite entendre.

Par exemple, lors de notre premier EAC avec Toby, celui-ci émet des doutes sur ce qu'il devrait être en train de commenter et ce que nous attendions de l'entretien (lignes 6-7).

	Extrait de l'EAC du 17/03/2016 avec Dan
1	***Ana:*** sorry
2	***Toby:*** no no no its just I I+ it was quite funny because **when I imagined doing this video looking and**
3	**watching this video with you I actually thought I would be concentrating on more me and now I**
4	**find now that I am watching it is that am actually**
5	***Ana:*** looking at what the students are XXXX (*Laughs)*
6	***Toby:*** commenting commenting no+ am concentrating am wondering why **I'm actually commenting**
7	**more on the students rather than myself and that's not probably not what I should be doing** uhmm
8	but anyway that's interesting
9	***Ana:*** you just tell me whatever comes to your mind
10	***Toby:*** right+ okay
11	***Ana:*** I have no idea what you are supposed to be telling me (*Laughs)*
12	***Toby:*** okay
13	***Ana:*** so+ yeah I mean students or what you were doing or anything really ++ there is no right or wrong

De façon similaire, Julia nous avoue au début de son EAC qu'elle ressentait de la pression lors du cours observé pour donner une image de « bonne enseignante » (lignes 2-3).

	Extrait de l'EAC du 10/03/2016 avec Julia
1	***Julia:*** the thing that I realized, you know, I went over to that side of the room, I think I was noticing ++ **I**
2	**think I was self-conscious of the camera as well.** That's why I was like, **paying attention more to**
3	**things that I should be doing as a good teacher.**
4	***Ana:*** Aaww
5	***Julia:*** Um... that I was on that side of the room a lot, and I noticed, and that's why I went over and walked
6	to that side of the room, I think to give them more attention. Yeah, I think that's something we talked
7	about at the IUFM... to not always talk to the same side of the room, yeah.

En outre, Rivière avance que, lors de ces échanges, chaque acteur aura tendance « à défendre (du moins à ne pas dévaloriser) » une certaine image de soi (2013, p.83). Pour

l'auteure, « cela se traduit par une activité de discours alternant mode évaluatif et mode argumentatif » (*ibid.*). Nous verrons, en effet, dans les verbalisations des trois enseignants que nous présenterons dans les études de cas de la Partie III, que les discours comportent des auto-critiques, des jugements, mais aussi des explications, des justifications, destinées à « [mettre] discursivement en scène une posture de maîtrise » (*ibid.*).

7.3. Le traitement des données

7.3.1. Transcription

Le recours à la transcription permet, selon Cicurel (2011c, p.244) une « prise de distance avec l'objet étudié », ainsi qu'une première analyse des données collectées.

Tous les entretiens ont été transcrits entre trois et six mois après leur enregistrement. Nous avons opté pour des transcriptions *verbatim*, gardant les hésitations et les répétitions et signalant des éléments non-verbaux entre parenthèses et en italiques.

Les extraits d'EAC qui seront analysés dans les études de cas sont présentés sur des tableaux qui mettent en parallèle les transcriptions des échanges lors des séances filmés et les transcriptions des échanges lors des EAC. Cela permet au lecteur de voir les évènements ou interactions du cours qui se déroulaient sur l'écran au moment des questions ou des commentaires de la part de l'enseignant ou de l'enquêtrice. La présentation est schématisée ci-dessous.

	Transcription d'un extrait de la séance de cours observée et filmée	**Transcription d'un extrait des échanges lors de l'EAC (portant sur les évènements ou interactions présentés sur la colonne de gauche)**
1	***Prénom de l'enseignant (Toby, Julia, Dan) :***	***Prénom de l'enseignant (Toby, Julia, Dan) :***
2	***Prénom de l'étudiant*** :	***Prénom de l'enquêtrice (Ana) :***
3	***AF :*** apprenante	(*indications non-verbales*)
4	***AM :*** apprenant	+ pause
5	***AS :*** plusieurs apprenants	++ pause longue
6	(*indications non-verbales*)	XXXX inaudible
7	+ pause	***Dan :*** lorsque des énoncés *se chevauchent*
8	++ pause longue	***Ana :*** *nous les mettrons* en italiques
9	XXXX inaudible	***Video playing*** suivi parfois d'une ou plusieurs phrases tirées de la vidéo afin de fournir le contexte des propos qui suivent.
10	***Dan :*** lorsque des énoncés *se chevauchent*	
11	***Ana :*** *nous les mettrons* en italiques	

Tableau 7.5 : Schéma de la présentation des extraits des EAC

7.3.2. Codage

Nous avons procédé à une analyse de contenu des entretiens afin d'identifier les thématiques récurrentes dans les verbalisations des enseignants. Cette méthode est définie par Bardin (1977) comme

> un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description de contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages (Bardin 1977, p.47).

Il s'agit de « prendre en considération la totalité d'un "texte" pour le passer par la moulinette de la classification et du dénombrement par fréquence de présence (ou d'absence) d'items de sens » (*ibid.*, p.41). Pour Blanchet et Gotman, l'analyse de contenu « étudie et compare les sens du discours pour mettre à jour les systèmes de représentations véhiculés par ces discours » (2015, p.89).

Les discours produits lors des entretiens ont été codés principalement en fonction des thématiques évoquées[241], mais aussi en fonction du mode discursif employé (description, justification, évaluation, doute). Suivant les conseils de Cicurel (2015), nous avons souligné les indices sémantiques et discursifs suggérant une réflexion de la part de l'enseignant sur sa pratique et ses théories personnelles.

> L'analyste s'intéressera alors aux récurrences de termes, aux marques déontiques comme « il faut que », à la trace de l'intentionnalité « je fais cela pour que », il recherchera les manières de catégoriser les participants, il portera attention aux marques d'hésitation, etc. (Muller et Delorme 2014 ; Vanhulle 2009). À travers le commentaire qu'ils font de leur propre comportement face à des élèves et dans le feu de l'action, on peut déceler certaines « théories personnelles » qui sont le cœur de leur action. C'est en ce sens que l'on peut penser que la conceptualisation émerge du discours confronté à l'action. (Cicurel, 2015, §6)

Nous avons utilisé le logiciel d'analyse qualitative *QDA Data Miner Lite* pour établir nos codages. Dans les sous-sections suivantes, nous fournirons plus de détails sur notre utilisation du logiciel et sur notre système de codage pour les entretiens.

QDA Data Miner Lite

QDA Data Miner Lite est la version gratuite du logiciel *QDA Data Miner*. L'utilisation de ce logiciel nous a permis de :

- télécharger les transcriptions des entretiens sur l'interface du logiciel ;

[241] L'analyse thématique, selon Blanchet et Gotman (2015), prend le thème comme unité de découpage pour l'analyse. Ainsi, les fragments du discours sont découpés et triés en fonction des thématiques évoquées.

- attribuer des codes à des segments de ces transcriptions ;
- créer des codes au fur et à mesure de notre confrontation avec les données (voir sous-section ci-dessous) ;
- conduire des recherches par mot clé (par exemple : *students, objectives, LANSAD*) sur un entretien ou sur l'ensemble du corpus ;
- conduire des recherches par code sur un entretien ou sur l'ensemble du corpus ;
- quantifier les occurrences de chaque mot clé ou de chaque code ;
- quantifier les co-occurrences des différents codes ;
- regrouper des codes sous des catégories thématiques (vois sous-section ci-dessous).

La capture d'écran présentée dans la figure 7.1 montre une fenêtre de codage sur le logiciel. Nous pouvons y voir un extrait de l'EAC avec l'enseignante Julia. Les codes attribués aux différents segments de ses verbalisations sont visibles à droite.

Sur le menu de gauche, nous avons deux fonctionnalités. En haut, se trouve la liste des documents téléchargés au projet (ici, tous les entretiens). En bas, nous avons la liste de codes organisée par catégories.

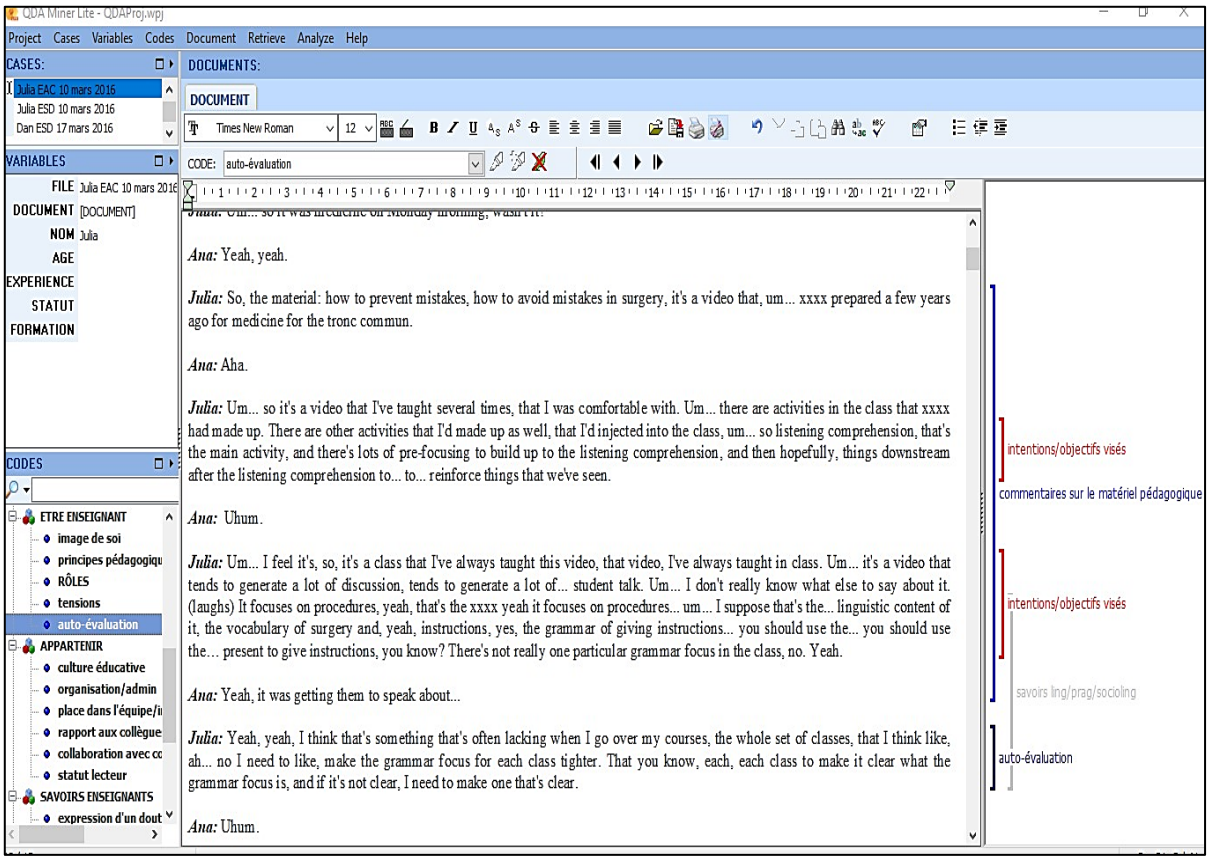


Figure 7.1. Capture d'écran fenêtre de codage sur le logiciel QDA Miner Lite

Nos codes

Pour analyser les entretiens, nous avons utilisé un système de codage mixte, à mi-chemin entre un codage *bottom-up* (dans lequel les codes « émergent » des données) et un codage *top-down* (dans lequel le chercheur prédéfinit des codes en fonction de ses questions de recherche) (Révész, 2012).

En effet, nous avons procédé de la manière suivante : au fur et à mesure de nos lectures des entretiens, nous avons étiqueté différents segments des verbalisations en fonction de leur thématique. Il s'agit dans ce sens d'un codage ouvert, car il se fait de manière ascendante (*bottom-up*). Cependant, notre codage est également descendant (*top- down*) dans la mesure où nous avons classé les codes sous six grandes catégories correspondant aux axes de notre modèle de l'identité professionnelle enseignante[242]. Cette arborescence nous a permis d'identifier et d'organiser les verbalisations contenant des indices sur la manière dont chaque enseignant se représentait ses pratiques, ses rôles et son expertise.

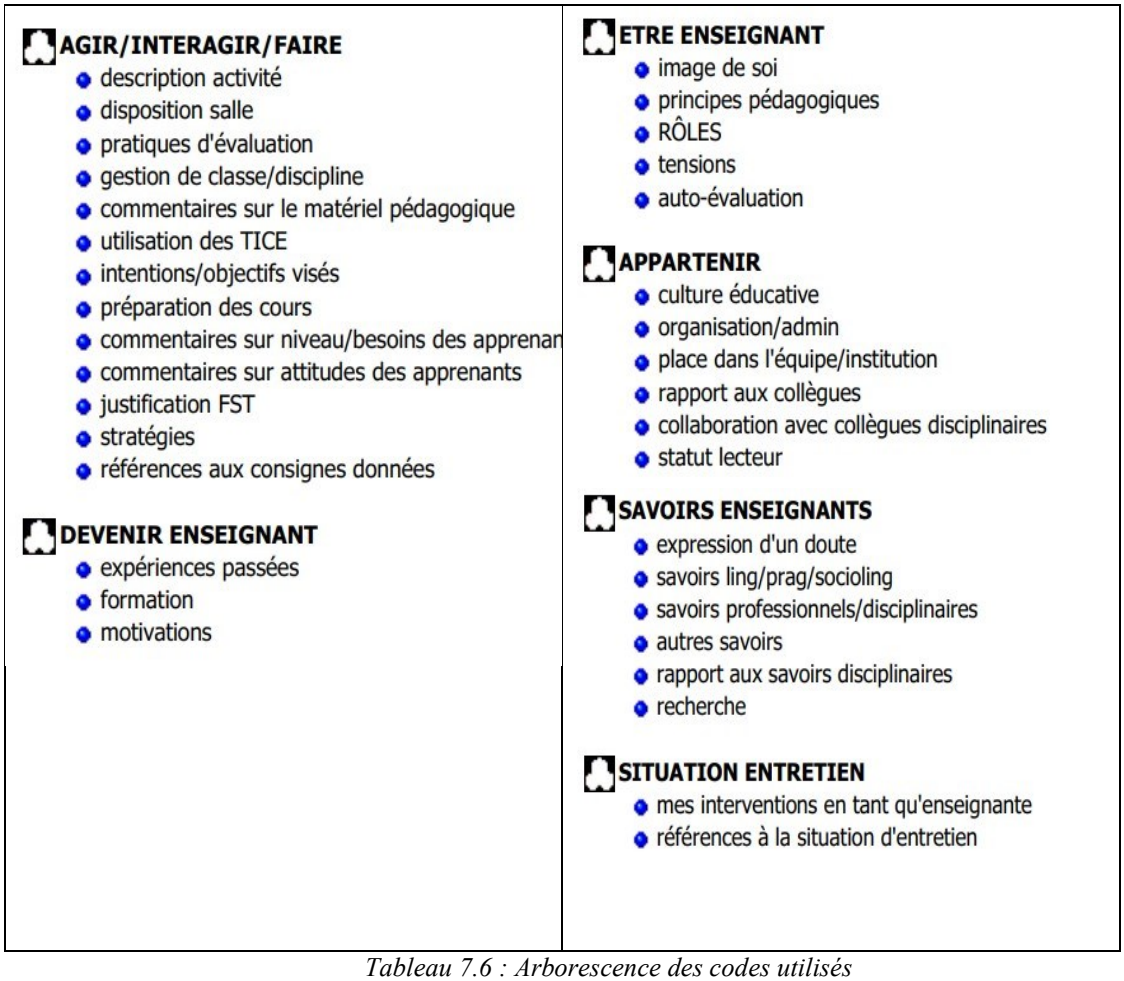


Tableau 7.6 : Arborescence des codes utilisés

[242] Faire, savoir, être, devenir, appartenir, agir et interagir, voir chapitres 3 et 4

Le tableau 7.6 présente les différentes catégories et les codes qu'elles regroupent. La première, *agir/interagir/faire* contient les codes se référant aux différents aspects de la pratique enseignante : la description des activités mises en place, les intentions et objectifs qui les sous-tendent, les formes sociales de travail (FST) privilégiées, la gestion de la classe, les consignes, etc. En bref, il s'agit d'étudier comment l'enseignant décrit ce qu'il fait et pourquoi il le fait de telle ou telle manière. Cette catégorie comprend également deux codes ayant trait aux représentations des enseignants en ce qui concerne les apprenants : un code était dédié aux commentaires sur le niveau et les besoins des apprenants et un autre aux façons dont l'enseignant perçoit les attitudes des apprenants vis-à-vis des cours.

Une deuxième catégorie concerne l'axe *devenir* de l'identité professionnelle des enseignants et a servi à catégoriser les verbalisations portant sur la formation, les expériences passées d'enseignement et/ou d'apprentissage des langues et les motivations pour devenir enseignant (dans le secteur LANSAD).

La troisième correspond aux interprétations personnelles de chaque enseignant à l'égard de son travail (axe *être*). Elle concerne les verbalisations portant sur la façon dont ils interprètent leurs rôles, sur leurs convictions pédagogiques ou méthodologiques et sur leurs images de soi en tant qu'enseignants. Des tensions identitaires peuvent également être soulevées dans les verbalisations, lorsque les enseignants évoquent des conflits entre leurs convictions ou leurs images de soi et les contraintes imposées par leur contexte. Les commentaires portant des jugements ou des discours évaluatifs sur leurs pratiques ont également été classés sous cette catégorie.

La catégorie *appartenir* contient des codes faisant référence à la place perçue de l'enseignant au sein de son équipe ou de son institution.

Ensuite, sous la catégorie *savoirs*, nous avons tous les codes décrivant des discours portant sur les perceptions des enseignants de leur expertise, ainsi qu'à leur rapport aux savoirs disciplinaires.

La dernière catégorie concerne les verbalisations qui font référence à la situation d'entretien. Nous avons ainsi codé les segments où l'enseignant participant ou moi-même parlions de nos attentes vis-à-vis des entretiens, comme dans les exemples cités plus haut. Le code « mes interventions en tant qu'enseignante » a servi à étiqueter les échanges dans lesquels nous avons joué le rôle d'enseignante et de collègue plutôt que celui d'enquêtrice. Par exemple, lorsque nous avons partagé nos propres anecdotes ou expériences d'enseignement avec les participants.

Après avoir expliqué comment nous avons traité et analysé nos données issues des entretiens, nous évoquerons dans la section suivante nos choix quant à la présentation de nos analyses.

7.4. Choix de présentation des données sous forme d'études de cas

Nous avons opté pour une présentation sous forme d'études de cas, car nous voulions décrire en profondeur les pratiques que nous avons observées, ainsi que les représentations, savoirs et croyances qui ont été identifiés lors des entretiens avec chaque enseignant. Chacun a son propre style (Cicurel, 2005), sa propre façon de faire et de penser l'acte d'enseigner une langue à un public LANSAD. Comme le dit Aguilar Río,

> des enseignants différents peuvent se représenter différemment des aspects liés à l'enseignement et cela en fonction de leurs expériences passées uniques ; dès lors qu'on accepte que des représentations différentes puissent exister, on légitime la possibilité que des manières de faire différentes puissent se développer. (2011, p. 114)

Pour mieux respecter ces singularités, il nous a semblé important de traiter séparément les données liées à chacun des enseignants.

7.4.1. Définition d'étude de cas

Nous avons donc choisi la méthodologie de l'étude de cas. Cette méthodologie implique l'étude approfondie d'une personne, d'un groupe social ou d'un phénomène à travers plusieurs types de données, permettant de mieux comprendre son fonctionnement (Merriam, 1988 ; Nunan, 1992 ; Duff, 2012 ; Pearson *et al.*, 2015).

Dans notre étude, chaque cas concerne un enseignant et cherche à mettre en lumière les traces de l'identité professionnelle de chacun, identifiées aussi bien dans les observations que dans les entretiens. En effet, chaque cas comprenait des données issues de plusieurs sources :

- les observations (notes prises pendant l'observation ou pendant les visionnages des vidéos) ;
- les tableaux synoptiques, rédigés à partir des vidéos et découpant chaque séance de cours en segments selon l'activité et la forme sociale de travail mises en place ;
- les transcriptions de quelques segments de cours (voir section 6.5.1) ;
- les transcriptions des ESD et des EAC.

Lors de la rédaction de ces études de cas, nous avons confronté nos analyses de ces différentes données afin d'essayer de rendre compte de la façon dont chaque enseignant vit et pense son travail dans le secteur LANSAD. Nous nous sommes concentrée sur trois aspects

principaux : les descriptions des pratiques et des rôles, les indices des convictions pédagogiques des enseignants liés à ces pratiques et rôles et les caractérisations des rapports qu'ils entretiennent avec la discipline des étudiants.

7.4.2. Atouts et limites des études de cas

L'objectif de cette méthodologie est d'illustrer le fonctionnement d'un phénomène ou d'un système à travers un ou plusieurs exemples (Adelman *et al.*, 1976, cités dans Nunan, 1992, p.140). Dans notre recherche, nos trois études de cas présentent trois instances du travail dans le secteur LANSAD et trois visions de ce travail incarnées par chacun des enseignants interviewés. L'identité professionnelle se manifeste à travers les pratiques observées, les rôles joués et revendiqués, les images de soi et de la profession qui se dégagent des discours des enseignants.

> The greatest strength of case study is its ability to exemplify larger processes or situations in a very accessible, concrete, immediate, and personal manner. […] Case study research seeks depth rather than breadth in its scope and analysis. Its goal is not to universalize but to particularize and then yield insights of potentially wider relevance and theoretical significance (Duff, 2012, p.96)

Nos études de cas relèvent du type « descriptif » selon la typologie de Yin (2014), car elles visent une description « approfondie et contextualisée » du phénomène observé (l'enseignement dans le secteur LANSAD). Mais elles sont également du type « exploratoire », car les analyses et les questionnement qui ont émergé de cette première étape de notre recherche ont servi à construire l'étape suivante : notre questionnaire.

La limite principale des études de cas est liée à leur caractère singulier. Il n'est pas possible, à partir de trois exemples, de prétendre à une compréhension de la façon dont les enseignants du secteur se représentent leur rôle et les particularités de leur travail. Les rôles et les postures identifiés dans les cas de Toby, de Julia ou de Dan ne sont en aucun cas généralisables à l'ensemble du corps enseignant. L'impossibilité de généraliser les résultats est par ailleurs la critique principale à l'égard de cette méthode, comme le souligne Albarello (2011).

> Mais est-il possible de « généraliser » à partir d'un seul cas ? Ou même à partir de quelques cas ? C'est la question de la validité externe qui est ici posée : peut-on dire « si cela est valide pour le cas étudié, alors cela est valable pour tous les autres cas ? » Certains répondent catégoriquement par la négative et c'est la reproche qui lui adressent le plus souvent les adversaires de l'approche de l'étude de cas et plus généralement les opposants aux méthodes qualitatives. D'après ceux-ci, aucune généralisation, c'est-à-dire, aucune extrapolation de

> connaissances acquises à partir d'un cas singulier vers la population globale, n'est envisageable. (Albarello, 2011, p.111)

C'est pour cette raison que nous avons également décidé de mener une enquête par questionnaire, portant sur des thématiques similaires et susceptible de toucher une population plus large. Ce deuxième volet de notre recherche sera présenté dans le chapitre suivant.

Avant de conclure ce chapitre, nous souhaitons nous arrêter sur quelques considérations épistémologiques concernant les données obtenues grâce aux entretiens, ainsi que sur notre rôle d'enquêtrice et nos rapports aux participants.

7.5. Quelques considérations épistémologiques

7.5.1. Quelques obstacles épistémologiques liés aux EAC

Cicurel (2011a, 2011c) souligne quelques obstacles possibles dans une recherche employant des EAC pour comprendre l'agir enseignant. Suivant Lahire (2007), elle s'interroge sur la capacité d'un acteur à mettre en mots son action et ses savoirs pratiques, s'il n'en a pas l'habitude ou si « certaines pratiques ne sont pas nommées » (Cicurel, 2011c, p.253).

> Les mondes professionnels ont chacun leurs pratiques langagières. Certains font l'objet de descriptions verbales et d'autres non. Ainsi, les gestes médicaux sont largement décrits et le praticien pourra d'autant mieux les identifier et les nommer, mais il n'en est pas de même pour l'ouvrier qui a acquis ses savoirs et savoir-faire davantage par mimétisme. Dans certains domaines d'activité, les acteurs ne sont pas habitués à parler de ce qu'ils font et il n'y a donc pas de métalangage à cet effet. (Cicurel, 2011c, p.253).

Elle soulève également la question suivante : « le professeur 'sait-il' réellement décrire son action ou le fait-il dans le cadre plus large d'un dispositif pédagogique dicté par l'institution ? » (*ibid.*). Autrement dit, il faut se demander dans quelle mesure les verbalisations des enseignants reflètent leurs convictions et non celles d'une « idéologie pédagogique dominante » (*ibid.*, p.255).

En outre, comme l'expliquent Cicurel et Narcy Combes (2014) « l'acteur peut agir sans connaître les motifs de son action », ce qui suppose qu'il existe dans le dispositif d'EAC, un risque important de reconstruction. Ils rappellent aussi que les « significations qu'un sujet agissant donne à son action ne sont pas 'des vérités en soi', mais des interprétations proposés par l'acteur ». De plus, l'interviewé peut choisir de « donner un sens global plus acceptable à son action si certains aspects de celle-ci le gênent », surtout si le rapport entre l'interviewé et l'interviewer présente un déséquilibre hiérarchique.

Phipps et Borg (2009, cités dans Aguilar Río, 2011, p.12) admettent également que le dispositif d'EAC comporte un « danger de reconstruction de 'l'événement premier' par

l'enseignant », c'est-à-dire que les verbalisations ne devraient pas être considérées comme « [reflétant] le ressenti [de l'enseignant] lors de la situation de classe » (*ibid.*).

Par conséquent, il est important de souligner que les verbalisations sont des discours produits et conditionnés par le dispositif de recherche. Ils ne peuvent pas être considérés comme la reproduction exacte de ce que l'enseignant pensait au moment de faire cours ou même au moment de l'entretien. Toutefois, les EAC permettent à l'enseignant et à l'enquêteur d'échanger, à partir d'un événement concret (la séance du cours filmée), sur les pratiques et les représentations à l'égard de l'acte d'enseigner en général (Woods, 1996, p.28). Ils permettent également d'analyser les stratégies identitaires mobilisées par les enseignants pour se présenter en tant que tel ou tel type d'enseignant lors de l'entretien.

7.5.2. Quelques réflexions sur notre rôle d'enquêtrice et sur notre rapport aux participants

Cicurel (2019) parle de trois rôles qui se dessinent dans une situation d'EAC : le « praticien en action » (celui que l'on observe dans la vidéo), le « praticien devenu réflexif » (le même praticien qui réfléchit à son action) et « l'observateur-chercheur ». Mais que se passe-t-il lorsque l'observatrice-chercheuse est elle-même praticienne et collègue des enseignants observés ? Dans quelle mesure ce « double chapeau » a-t-il influencé le déroulement des entretiens ? Il conviendra ici de réfléchir à notre rapport aux participants afin d'apporter quelques éclairages sur la question.

Caractérisation de notre rapport aux participants

La première question que nous pouvons nous poser est celle de la nature de notre rencontre avec les participants. Dans le terrain 1, nous avons, par le biais de la liste de diffusion du département de langues dans lequel nous travaillions, envoyé un appel à participation, qui a donné lieu à deux réponses. Nous avons ainsi rencontré une enseignante de FLE qui était d'accord pour que je vienne observer et filmer ses cours auprès d'étudiants chinois en IUT. Cependant, lors qu'elle a demandé l'autorisation à sa hiérarchie, celle-ci n'était pas favorable à ce que les cours soient filmés. La deuxième personne était d'accord pour participer également, mais nos emplois du temps n'étaient pas compatibles. Notre collègue April, jeune lectrice américaine s'est portée volontaire et nous a mis en contact avec Toby et Jonathan. Ainsi, contrairement à April (et à Julia, Dan et Sarah), notre première rencontre avec ces deux enseignants s'est faite dans le cadre de notre recherche. Dans les deux cas, nous avons pris un café ensemble, nous leur avons expliqué les objectifs de notre recherche et la démarche que nous souhaitions mettre en place. Quelques jours plus tard, nous avons fait notre premier

entretien ensemble. Au fur et à mesure des entretiens et d'autres échanges dans les couloirs et la salle de professeurs, nous avons commencé à créer des liens d'amitié avec eux. Nos rapports avec les enseignants du terrain 1 ont donc évolué d'un rapport chercheuse-participant au début à un rapport plus amical au cours de l'année.

Avec les autres enseignants interviewés, nous avions déjà établi des rapports amicaux en tant que collègues bien avant le début de nos entretiens. Notre rencontre n'était donc pas liée à notre recherche, mais au fait de travailler dans le même département. Dans le terrain 2, nous avons procédé de la même façon pour le recrutement des participants (mail à tous les membres du département). Julia, Sarah et Dan ont répondu positivement. Pour des raisons liées à nos emplois du temps, nous avons effectué moins d'observations et d'entretiens avec les enseignants de ce terrain.

Nos entretiens avec les enseignants du Terrain 2 relèvent de ce que Garton & Copland (2010) appellent « *acquaintance interviews »,* des entretiens impliquant des personnes qui se connaissaient avant le début de la recherche et qui entretenait déjà d'autres rapports (familiaux, amicaux, professionnels) en dehors de ceux crées par la situation d'entretien. Selon les auteurs, ce type d'entretien implique une renégociation de la relation entre les deux personnes, au moins pour la durée de l'entretien.

> ten Have (2004: 58) points out that interviews are, 'based on an asymmetrical distribution of interactional jobs'. So the interviewer asks questions and responds to answers which the interviewee gives. People who are used to different relationships (for example, friends/colleagues) and therefore, different participation structures (Martin-Jones and Heller, 1996) where the talk is often symmetrical, may need to negotiate this asymmetry so that the business of 'doing the interview' is able to proceed smoothly. (Garton & Copland, 2010, p. 538).

Même sans avoir eu connaissance des caractéristiques des *acquaintance interviews* au moment de les faire, cette étape de négociation de nouveaux rôles mise en avant par Garton & Copland est bien apparente dans nos ESD avec les enseignants du Terrain 2, comme le montre cet extrait de l'ESD avec Julia.

	Extrait de l'EAC du 10/03/2016 avec Julia
1	***Ana:*** **So, let's pretend that we don't know each other** (*laughs*) and **let's also pretend that I'm not**
2	**a teacher** because the thing is that...**you're going to assume that things are obvious for me when + *I***
3	***want you state the obvious for me***
4	***Julia:*** *yeah yeah Okay, okay, okay*
5	***Ana:*** Ahm, **so we've just met and I ask you: so Julia what do you do?**

6	***Julia:*** I'm a teacher, I'm an ESP teacher, I teach English for specific purposes I'm a PRAG d'anglais at
7	the University of XXXX and we work with students that are studying ahh health sciences and life
8	sciences, I'm sorry health sciences and humanities I suppose ++ sociology, psychology, anthropology
9	and what's the other one, ahh education and sports yeah and I work with students from L1s at bachelor's
10	level to master's level and sometimes I do things in ah formation continue as well, so teacher training.
11	***Ana:*** Okay. **So lots of new words for me here** (*laughs*) **What is ESP?**

En effet, je demande à Julia de faire semblant que c'est la première fois que nous nous rencontrons et de me raconter son métier comme si elle parlait à quelqu'un qui ne connaissait pas bien son contexte de travail (lignes 1-5, ligne 11). Avec Dan et avec Sarah, nous avons commencé les ESD de la même façon[243].

Le choix des trois participants pour les études de cas

Tout au long du présent chapitre ainsi que du chapitre précédent, nous avons fait allusion aux six enseignants qui ont participé à notre étude : April, Toby et Jonathan pour le premier terrain ; et Sarah, Julia et Toby pour le deuxième. L'idée à l'origine était de rédiger une étude de cas par enseignant, mettant en exergue les particularités de chaque contexte, de chaque parcours, de chaque conception des pratiques et des rôles. Cependant, en rédigeant notre première étude de cas, celle portant sur Julia, nous nous sommes rendue compte que notre projet d'analyser les six cas plus le questionnaire (dont il sera question dans le chapitre 8) était trop ambitieux. La première version de l'étude de cas sur Julia (présentée dans le chapitre 10) faisait presque cent pages, que nous avons ensuite réduite à une quarantaine dans sa version finale. Ainsi, nous avons choisi de nous concentrer seulement sur trois enseignants au lieu de six, afin de pouvoir également consacrer une partie conséquente de notre thèse aux résultats du questionnaire. Nous souhaitons expliciter ici les critères utilisés pour choisir les trois enseignants sur lesquels porteront nos études de cas.

Comme nous l'avons déjà mentionné, les trois enseignants du terrain 1 étaient des enseignants non-titulaires (lecteurs). April faisait la majorité de son service en LEA et non pas en LANSAD, alors nous avons décidé de ne pas exploiter nos observations et entretiens avec elle dans la mesure où ils risquaient d'être hors sujet dans une thèse sur les enseignants du secteur LANSAD. Ensuite, nous avons également écarté le cas de Jonathan, car il s'agissait de sa première expérience d'enseignement. Ainsi, nous avons pensé qu'il serait moins capable d'identifier des particularités liés à l'enseignement-apprentissage dans le secteur LANSAD en particulier. Comme nous souhaitions garder au moins un représentant de chaque terrain et parce

[243] L'objectif était d'étudier comment les enseignants se décrivent et s'auto-catégorisent. Nous n'avons adopté cette posture d' « inconnue » que pour le début des ESD.

qu'il avait déjà de l'expérience d'enseignement dans d'autres contextes, nous avons choisi de consacrer l'une de nos études de cas à Toby.

Quant au deuxième terrain, nous avons choisi d'exclure le cas de Sarah pour deux raisons. Premièrement, car nous avons eu moins de temps pour évoquer toutes les séquences sur lesquelles nous aurions aimé échanger avec elle. Nous avions convenu de continuer lors d'un deuxième rendez-vous, mais cela ne s'est jamais concrétisé à cause des contraintes d'emploi du temps. Deuxièmement, il nous a semblé intéressant de présenter deux contextes différents : les cours de Sarah et ceux de Julia se destinaient à des public similaires (en sciences de la santé), alors que celui de Dan était pour un public de doctorants venant de plusieurs disciplines.

7.5.3. Engagement et distanciation

Une distanciation impossible ?

Comme nous l'avons vu dans la section 6.6.2., Béaud et Weber (2012) déconseillent aux jeunes chercheurs de choisir des terrains qui leur sont trop familiers, car ils prennent le risque de ne pas savoir prendre assez de recul par rapport à leur terrain, « en ayant tout de suite l'impression de comprendre, mais, en fin de compte, en comprenant toujours à moitié » (p.38).

> Il vous sera sans nul doute plus facile d'enquêter sur des univers inconnus parce que leur étrangeté crée de la distance, elle vous oblige à *voir d'un œil neuf* des phénomènes que vous auriez négligés si vous étiez familier de ces milieux (*ibid.*).

Nous croyons que ce n'est pas parce qu'un terrain nous est familier qu'il est sans surprise. Au contraire, chaque classe est différente et chaque enseignant s'approprie ses missions différemment. Ce sont ces points de vue différents que nous avons essayé de saisir à travers notre travail de recueil et d'analyse des données.

Certes, notre expérience de 13 ans en tant qu'enseignante dans le secteur peut représenter un obstacle épistémologique (Bachelard, 1938), nous empêchant d'aborder les données sans être influencée par nos propres représentations et présupposés. Il est vrai que notre subjectivité, notre connaissance du terrain et notre identification aux participants ont inévitablement guidé nos choix, mais comme le dit Kohn (2001, p.19), « aucun regard de chercheur n'est neutre ».

En outre, comme l'affirme Narcy-Combes (2005), ce lien affectif avec le terrain, cette subjectivité « n'est pas nécessairement un handicap ».

> L'engagement relève de la subjectivité, qui est plus ou moins grande. Qu'elle soit grande n'est pas nécessairement un handicap, surtout en recherche-action.

> Il suffit de l'admettre, de le prendre en compte et de prendre la mesure des biais que cela induit. Il ne saurait y avoir d'objectivité sans recul (Narcy-Combes, 2005, p.76)

C'est pour cette raison que nous avons explicité dès nos premières pages notre engagement personnel dans cette recherche, ainsi que certaines de nos représentations à l'égard de l'enseignement dans le secteur LANSAD. Notre engagement va de pair avec notre appartenance à cette communauté que nous souhaitions étudier (et valoriser). Nos motivations pour faire cette thèse relèvent de nos propres questionnements sur nos pratiques, nos rôles et notre expertise, de notre curiosité vis-à-vis de ce que font et pensent nos collègues, notamment par rapport à la place de la discipline des étudiants dans les cours de langue.

« Voir d'un œil neuf » un terrain familier

Compte tenu de notre implication personnelle dans le terrain, une prise de recul était nécessaire pour parvenir à « mettre entre parenthèses » nos présupposés (Davey, 2010).

Pour Narcy-Combes, « la méthodologie est ce qui assure la distanciation du chercheur et son objectivité » (2005, p.5). Il soutient qu' « objectif » n'est pas l'antonyme de « subjectif », mais renvoie au « respect des conventions et de la terminologie des chercheurs d'un domaine » (Narcy-Combes, 2005, p.76, citant Kuhn, 1970). Ainsi, même si notre terrain de recherche nous était familier, tous les procédés méthodologiques (observations, enregistrements, entretiens, transcriptions, codages, comptes rendus) que nous avons mis en place pour étudier à la fois les interactions en classe de langue et les verbalisations issues des entretiens nous ont aidée à prendre le recul nécessaire et à « voir d'un œil neuf » (Béaud & Weber, 2012, p.38) cette profession qui est la nôtre.

Dans nos analyses, aussi bien dans le volet « études de cas » que dans le volet « questionnaire », nous avons tâché de rester au plus près des discours des enseignants et d'expliciter ce qui peut relever de notre subjectivité (Narcy-Combes, 2005 ; Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2000).

Dans sa thèse, Davey (2010) évoque un certain nombre de procédés qu'un chercheur ayant un statut de *insider* dans le terrain étudié peut faire pour contrebalancer les biais possibles induits par cette position. Le premier consiste à se livrer à une réflexion sur ses propres représentations du contexte ou du phénomène étudié. En étant conscient de ces présupposés, le chercheur pourra faire plus attention à la manière dont ces « croyances, valeurs, expériences et théories épousées » influencent ses décisions tout au long du processus de recherche (p.70). Le deuxième est d'implémenter des formes de *participant checking,* c'est-à-dire d'impliquer les participants dans l'analyse, en leur demandant de réagir aux interprétations du chercheur. Nous

avons essayé de mettre cela en place, en envoyant nos études de cas aux trois enseignants concernés en leur demandant de les commenter et de nous parler de leurs ressentis en lisant le chapitre. Cela demandait un investissement considérable de la part des participants. Toby et Julia m'ont répondu qu'ils n'auraient pas le temps de le faire[244]. Dan est le seul à nous avoir envoyé ses retours, que nous avons intégrés dans nos analyses. En troisième lieu, Davey (*ibid.*) recommande de soumettre les données à un codage par des tiers pour vérifier si les catégories et les codes qui émergent sont similaires à ceux identifiés par le chercheur. Nous n'avons pas pourtant pu mettre cela en place.

Synthèse et conclusions

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressée aux modalités mises en place pour conduire nos entretiens auprès des enseignants que nous avons observés. Nous avons dans un premier temps spécifié les objectifs des deux types d'entretiens menés : les ESD et les EAC.

Les ESD avaient comme objectif de mieux connaître le parcours des participants. Nous avons évoqué avec eux leurs expériences de formation et d'enseignement, aussi bien dans le contexte LANSAD que dans d'autres contextes. Ainsi, certaines représentations des spécificités du travail dans le secteur ont pu être identifiées.

Les EAC se sont centrés sur des extraits des enregistrements vidéo effectués lors des séances observées. Le principe derrière ce type d'entretien est que les participants peuvent être amenés à réfléchir à leurs pratiques et aux principes, intentions et motifs qui les sous-tendent à partir des exemples concrets à l'écran, qu'ils commentent et co-analysent avec l'enquêteur. Pour nous, les extraits vidéo servent de support pour inciter les enseignants à décrire leur propre conception de leur rôle et de leur travail.

Nous avons ensuite (section 7.2) évoqué les caractéristiques des discours produits en situation d'entretien et montré comment ces discours ou verbalisations peuvent comporter des traces des représentations, des croyances et des savoirs (ou rapports aux savoirs) des enseignants.

Dans la section 7.3, nous avons explicité la manière dont les données ont été traitées et analysées, notamment à travers un système de codage mixte, à la fois *bottom-up* (les codes émanent des données) et *top-down* (les données ont été classées suivant les axes du modèle de Davey) sur le logiciel *QDA Data Miner Lite*. Les analyses issues de notre lecture et interaction

[244] Nous avons envoyé nos requêtes pendant le deuxième semestre de l'année 2020-2021. La crise sanitaire liée au Covid-19 a représenté une surcharge de travail pour un grand nombre d'enseignants qui se sont vus obligés de basculer vers un enseignement à distance. Le refus des participants à m'envoyer leurs retours est lié au mauvais timing de ma requête.

avec les données issues des observations de classe (voir chap.7) et des entretiens ont donné lieu aux trois études de cas présentées dans la Partie III de notre thèse. Ces études de cas visent à décrire et à analyser de façon détaillée, grâce aux différents types de données produites, les pratiques des trois enseignants sélectionnés, ainsi que les façons dont ils conceptualisent les spécificités de leur rôle en tant qu'enseignants dans un contexte LANSAD.

Dans la dernière section, nous avons abordé quelques questions épistémologiques liées à l'utilisation des entretiens, ainsi qu'à notre rôle hybride de praticienne-chercheuse.

Comme l'explique Albarello (2011), les résultats des études de cas, aussi détaillées soient-elles, n'ont pas vocation à être généralisés à une population plus large. Dans notre étude, nous verrons que chaque enseignant a sa propre façon d'envisager son travail dans le secteur et ses propres interprétations du rôle qu'il a à jouer auprès de ses étudiants. Toutefois, des points communs ont également pu être identifiés (voir conclusion Partie III). Ceci nous a donné envie d'élargir le périmètre de notre étude à d'autres enseignants intervenant dans le secteur LANSAD dans d'autres établissements. Pour ce faire, nous avons crée un questionnaire que nous avons diffusé au niveau national. Le chapitre suivant portera sur les objectifs, la mise en place et les limites de ce deuxième volet de notre recherche.

Chapitre 8
Le questionnaire « Pratiques, rôles et représentations des enseignants du secteur LANSAD »

Les données qualitatives dont il a été question dans les chapitres 6 et 7 et dont les analyses seront présentées dans les études de cas des chapitres 9-11, nous ont permis de décrire les représentations de trois enseignants du secteur vis-à-vis de leur public, de leur rôle et de leur rapport aux savoirs disciplinaires. En effet, nous nous sommes intéressée à l'interprétation de chaque enseignant de ses missions en tant qu'enseignant de langue auprès d'un public LANSAD et à la mise en œuvre de ces missions et objectifs dans les pratiques que nous avons pu observer. Suite à ces analyses, nous avons voulu voir dans quelle mesure les pratiques et les rôles identifiés chez ces trois enseignants étaient partagés par d'autres enseignants du secteur. C'est ainsi que l'idée d'inclure un questionnaire dans notre recherche est née. Cela s'est produit assez tardivement, précisément au cours de notre quatrième année de thèse.

Comme nous l'avons souligné dans le chapitre 7, les études de cas s'attachent à décrire des instances singulières en détail. Le questionnaire, au contraire, est un outil qui permet de s'intéresser aux expériences d'un plus grand nombre d'individus, mais d'une façon plus superficielle.

Dans ce chapitre, nous allons dans un premier temps décrire les objectifs du questionnaire, qui a été construit suivant les cinq axes du modèle de l'identité professionnelle de Davey (2010). Nous raconterons par le suite le processus d'élaboration, pilotage et diffusion du questionnaire (section 8.3) avant de procéder à une description de sa version finale[245] (section 8.4). Nous finirons ce chapitre avec une réflexion sur les limites de cette méthode.

8.1. Objectifs du questionnaire

Quels étaient les objectifs de ce questionnaire ? Quels types d'informations cherchions-nous à obtenir ? Dans cette section, nous reviendrons sur les questionnements qui nous ont guidée dans la construction du questionnaire.

8.1.1. Dresser un portrait du corps enseignant du secteur

Dans le chapitre 1, nous avons dépeint le secteur LANSAD comme étant très hétérogène, au niveau de sa structuration institutionnelle (différents statuts des structures, appartenance ou non aux composantes disciplinaires), au niveau de l'organisation pédagogique

[245] Consultable en annexes (Annexes chap. 8)

(groupes organisés par discipline ou par niveau de langue) et au niveau des objectifs visés (LSP, certifications, langue « générale »). Nous avons également souligné la grande diversité des profils des enseignants, concernant notamment leur statut administratif et leur parcours et formation. En interrogeant un grand nombre d'enseignants sur leur parcours, leur expérience, leurs pratiques et leurs représentations, nous nous sommes donnée comme objectif de dresser un portrait du corps enseignant intervenant dans le secteur.

8.1.2. Identifier des tendances pouvant relever d'une identité professionnelle collective

En mettant en place notre questionnaire, nous cherchions notamment à cerner, en dépit l'extrême diversité du secteur, des tendances pouvant relever d'une identité professionnelle collective chez ses enseignants. Comme nous l'avions expliqué dans le chapitre 3, les communautés professionnelles partagent des « façons de faire, de penser, de se comporter » (Beckers, 2007, voir section 3.2.2), qui constituent leur identité professionnelle collective et qui « [permettent] aux membres d'une même profession de se reconnaître eux-mêmes et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur » (Ion, 1990, p. 91, cité dans Volf, 2017, p. 84). Ainsi, nous avons voulu creuser les questions suivantes :

- Dans quelle mesure les enseignants du secteur LANSAD considèrent-ils que leur métier est spécifique et quelles sont, à leurs yeux, ses spécificités ?
- Quelles pratiques sont mises en place dans le secteur ?

8.1.3. Explorer la place des LSP dans les pratiques des enseignants

Comme nous l'avons montré dans le chapitre 1, le secteur LANSAD recouvre une grande diversité de contextes, pouvant impliquer ou non l'enseignement-apprentissage d'une LSP. Dans notre questionnaire, nous avons voulu interroger les liens entre les pratiques dans le secteur et les LSP, à travers les questions suivantes :

- Quelle est la place des disciplines des étudiants dans les cours de langue ?
- Comment les enseignants envisagent-ils l'articulation entre langue et disciplines des étudiants ?
- Quel rapport les enseignants entretiennent-ils avec les savoirs disciplinaires ?

8.1.4. S'interroger sur les besoins de formation des enseignants

Finalement, nous cherchions à contribuer à la réflexion sur la formation des enseignants du secteur (voir section 1.3) en nous intéressant aux opinions que les enseignants déjà en poste ont sur la question.

- Dans quelle mesure considèrent-ils que leur formation initiale les a préparés pour enseigner dans le secteur ?
- Quels savoirs et compétences estiment-ils importants pour exercer dans le secteur ?

8.2. Ancrage théorique : Le modèle de Davey (2013) appliqué au questionnaire

Tout comme nous l'avons fait avec les entretiens, nous avons voulu identifier des éléments de l'identité professionnelle de ces enseignants qui correspondraient aux cinq axes du modèle de Davey. Ainsi, pour l'axe *devenir*, nous avons créé une section du questionnaire dont le but était de recueillir des informations sur la formation et les parcours des enseignants participants. Cela nous permettrait de voir s'il y a un « parcours type » de l'enseignant LANSAD et d'explorer les motivations des enseignants pour travailler dans le secteur.

Concernant l'axe *faire*, nous cherchions des informations concernant les pratiques de ces enseignants, aussi bien dans la préparation des cours (analyse des besoins, collaboration avec les enseignants disciplinaires, recherches en langue/culture de spécialité, etc.) que pendant les cours (approches privilégiées, supports utilisés, etc.).

L'axe *savoir* serait abordé à travers de questions dans lesquelles les enseignants évalueraient leurs connaissances et leur aisance vis-à-vis des langues de spécialité qu'ils enseignent. Ensuite, il y aurait des questions sur leur attitude et leur opinion par rapport à la place des disciplines des étudiants dans les cours de langue.

Ces questions-là toucheraient à l'axe *être*, c'est-à-dire, à leurs croyances sur leur métier et à l'image qu'ils ont de leur rôle d'enseignants.

Finalement, l'axe *appartenir* concerne non seulement des questions sur le travail en équipe et la reconnaissance institutionnelle des structures LANSAD dans les universités où ils travaillent, mais aussi la question de l'existence d'une identité professionnelle collective, c'est-à-dire, des pratiques, des références, des principes et des expériences partagés par les enseignants du secteur travaillant dans des contextes différents.

8.3. Élaboration, pilotage et diffusion du questionnaire

Après avoir explicité les objectifs du questionnaire, nous évoquerons dans cette section les choix que nous avons effectués en ce qui concerne son élaboration et sa diffusion.

8.3.1. Le choix d'utiliser *Google Forms*

Le questionnaire a été créé avec l'application *Google Forms*[246]. Elle permet de créer des formulaires comportant plusieurs types de questions (à choix multiple, à échelle linéaire, sous forme de grilles, ainsi que des questions ouvertes courtes et longues), de les organiser selon des thématiques en créant des rubriques et de gérer les données gratuitement. Les réponses peuvent être visualisées de manière individuelle (participant par participant) ou collective. Dans le cas des réponses à des questions fermées (à choix multiple, à échelle ou en grille), le logiciel propose une première visualisation des données recueillies au fur et à mesure des entrées par les participants sous forme de graphiques. Les réponses sont également téléchargeables sous forme de tableur (nous avons travaillé notamment sur Google Sheets ou MS Excel). A partir de ces tableaux, il est plus facile de traiter et d'analyser les données. C'est également grâce à ces logiciels que nous avons pu créer des graphiques comme ceux présentés dans les cinq chapitres de la Partie IV pour mieux visualiser les résultats.

Les réponses aux questions ouvertes longues, de nature qualitative, ont été importées sur le logiciel *QDA Data Miner Lite*, qui permet de coder les données qualitatives afin d'identifier les thématiques récurrentes et de catégoriser les résultats. Il s'agit du même logiciel utilisé pour coder et analyser les transcriptions des entretiens (voir section 7.2.2).

8.3.2. De la première version à la version finale

Une première version du questionnaire a été créée en février 2017, après avoir fini l'étape des observations et des entretiens. Ainsi, certaines questions ont été choisies en fonction des thématiques qui ont émergé lors de cette première étape et que nous souhaitions approfondir (voir bilan Partie III).

Cette première version comprenait 96 questions au total et se divisait en plusieurs rubriques :

1. Statut et rattachement administratif
2. Questions pour les ATER
3. Questions pour les enseignants titulaires
4. Questions pour les lecteurs et maîtres de langue

[246] Mon co-directeur de recherche J. Aguilar Río m'a fait remarquer que l'utilisation des applications Google pouvait poser des problèmes éthiques et déontologiques dans la mesure où les données déposées dans l'espace numérique de stockage Google Drive risqueraient de ne pas être très sécurisées. Il m'a demandé si j'avais informé les participants du questionnaire de la façon dont les données allaient être stockées et de ce risque lié à l'utilisation de Google. À vrai dire, ce n'est pas une question que je me suis posée lors de la création du questionnaire. Connaissant déjà l'outil Google Forms, cela a été un choix automatique et je n'ai pas pris le temps de me renseigner sur d'autres outils tels que Frama Forms, proposé par FramaSoft, une association sans but lucratif qui promeut les logiciels libres (https://framasoft.org/fr/charte/).

5. Questions pour les contractuels et les vacataires
6. Formation
7. Expérience dans le secteur LANSAD
8. LANSAD et langue de spécialité
9. Analyse des besoins et démarches didactiques
10. Spécificités du travail enseignant en LANSAD
11. Activités et approches utilisées

La rubrique 1 envoyait chaque enseignant à la section correspondant à son statut administratif (rubriques 2-5). Ces rubriques contenaient un certain nombre de questions en commun, portant notamment sur les perceptions de son intégration dans l'équipe de travail à laquelle il/elle appartient. Nous voulions savoir, par exemple, si les cours étaient préparés en équipe ou individuellement et si les enseignants collaboraient avec les enseignants des autres disciplines pour préparer leurs cours. D'autres questions étaient plus ciblées pour tel ou tel statut administratif. Concernant les ATER, par exemple, une question portait sur le sujet de leur thèse et sur son lien avec les préoccupations du secteur LANSAD. Quant aux vacataires, nous voulions savoir s'ils intervenaient dans plusieurs établissements à la fois.

Pour la deuxième version, nous avons décidé de ne plus diviser les questions par statut administratif, car nous pouvions poser des questions plus générales, applicables à tous et obtenir les mêmes informations. Nous avons, par exemple, rédigé une question pour savoir combien d'enseignants faisaient de la recherche pour ensuite en demander le domaine.

Cette première version avait également beaucoup de questions ouvertes, demandant plus de précisions suite à chaque question fermée du type Likert ou à choix multiple. Bien qu'optionnelles, ces demandes de précisions rendaient le questionnaire trop long et ceci risquait de décourager les répondants.

La lecture de plusieurs ouvrages sur la méthodologie du questionnaire, notamment Dörnyei et Czisér (2012), Dörnyei et Taguchi (2010) et De Singly (2008) nous a aidée à mieux structurer notre questionnaire. De Singly conseille par exemple de faire une liste des notions qui seront étudiées grâce au questionnaire. Pour chaque notion ou variable à étudier, il préconise de trouver des indicateurs qui seraient « des moyens de les approcher, de les mesurer. » (De Singly 2008, p.30). De plus, il faudrait que pour chaque notion il y ait plusieurs indicateurs, comme le stipulent Dörnyei et Czisér :

> Because of the fallibility of single items, there is a general consensus among survey specialists that more than one item is needed to address each identified content area, all aimed at the same target but drawing upon slightly different aspects of it. (2012, p. 75)

Ceci est particulièrement important pour les questions qui portent sur les représentations, attitudes et opinions des interrogés. Comme le montre le tableau 8.2, une partie des questions attitudinales contient plusieurs items représentant différents aspects d'une même variable. Par exemple, la question 2, dont le but était d'évaluer le degré de satisfaction des enseignants vis-à-vis de leurs conditions de travail comprend 13 items à échelle de Likert. Les aspects à évaluer étaient, entre autres, les horaires, la charge de travail, l'ambiance au sein de leur équipe et les opportunités de développement professionnel disponibles. De cette façon, une vision plus nuancée des représentations des conditions de travail dans le secteur pouvait émerger des données.

Les pilotages

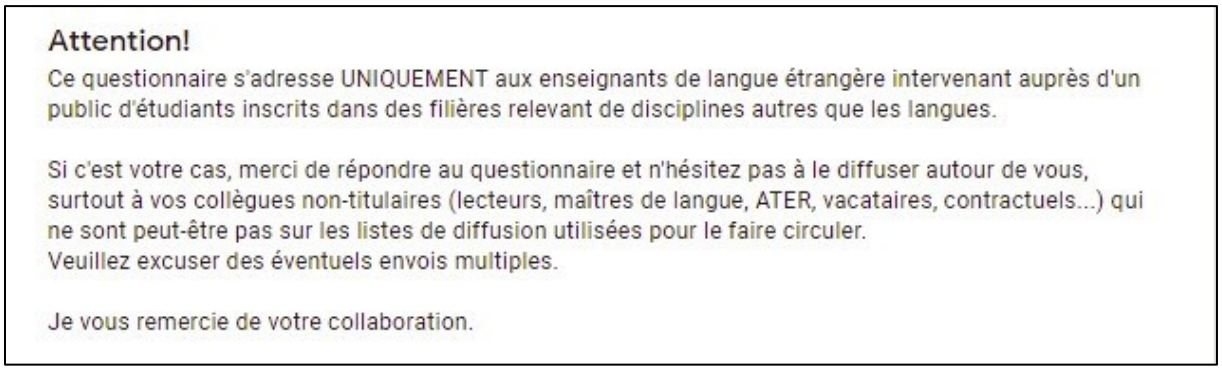
Dörnyei et Czisér insistent également sur l'importance de piloter le questionnaire avant de l'envoyer à un public plus large :

> piloting the questionnaire involves administering the instrument to a sample of participants who are similar to the target group of people for whom it has been designed. The results of the pilot study are invaluable in helping the researchers to a)fine tune the final version of the questionnaire in order to eliminate ambiguous, too difficult/easy, or irrelevant items; b) improve the clarity of the item wordings and the instructions; c) finalize the layout; d) rehearse the administration procedures; e) dry run the analysis in order to see whether the expected findings will potentially emerge from the data; f) time the completion of the questionnaire; g) generally double check that there are no mistakes left in the instrument. (2012, p.79)

En effet, pour eux, le chercheur doit effectuer deux types de pilotage. Dans un premier temps, ils recommandent de demander à un petit groupe de commenter le questionnaire tout en le remplissant. Comme nous voulions avoir tout d'abord une estimation du temps nécessaire pour compléter le questionnaire, nous avons choisi dans un premier temps d'envoyer la première version à des collègues et de leur demander de nous envoyer par courrier électronique leurs impressions. Pour les deux pilotages suivants, nous avons suivi les recommandations de Dörnyei et Czisér et nous avons demandé à deux groupes de collègues différents de remplir le questionnaire devant nous et de commenter les questions qui leur semblaient étranges, superflues, vagues, etc. La première séance de retours a eu lieu en juillet 2017 au sein du département Langues et Cultures de l'Université de Bordeaux, où nous étions employée en tant qu'ATER. La deuxième séance a eu lieu en octobre 2017 avec les membres du Groupe de Travail DidASP (didactique de l'anglais de spécialité) du GERAS (Groupe d'étude et de recherche de l'anglais de spécialité).

Les retours concernaient notamment la longueur du questionnaire et la présence de quelques questions superflues ou répétitives.

Lors de la première séance de feedback, des collègues nous ont conseillé de nous assurer dès le début que les répondants étaient bel et bien enseignants dans le secteur LANSAD, car, même si le titre mentionnait ce public cible, il n'était pas explicitement formulé que ce questionnaire était uniquement destiné à ce groupe d'enseignants. Pour cette raison, la première page du questionnaire contient l'avertissement suivant :


Attention!

Ce questionnaire s'adresse UNIQUEMENT aux enseignants de langue étrangère intervenant auprès d'un public d'étudiants inscrits dans des filières relevant de disciplines autres que les langues.

Si c'est votre cas, merci de répondre au questionnaire et n'hésitez pas à le diffuser autour de vous, surtout à vos collègues non-titulaires (lecteurs, maîtres de langue, ATER, vacataires, contractuels...) qui ne sont peut-être pas sur les listes de diffusion utilisées pour le faire circuler.
Veuillez excuser des éventuels envois multiples.

Je vous remercie de votre collaboration.

Figure 8.1. Capture d'écran de l'avertissement au début du questionnaire

Il y a eu également un débat sur l'utilisation de l'acronyme LANSAD, que certains collègues considéraient comme pas assez connu des enseignants, notamment les non-titulaires. En effet, lors de nos conversations avec Toby, Jonathan et April, ainsi qu'avec d'autres collègues lecteurs, contractuels ou vacataires, nous nous sommes aperçue qu'il y avait des enseignants qui intervenaient dans le secteur sans forcément savoir qu'il est connu sous ce nom. En outre, il existe des universités qui utilisent encore la formule « langue pour non-spécialistes », que Perrin avait proposée de remplacer par « langue pour spécialistes d'autres disciplines » en 1993.

Nos collègues nous ont aussi conseillé d'éviter d'utiliser le terme LSP dans le questionnaire à cause des différentes significations que celui-ci peut revêtir (voir chapitre 2). Ainsi, comme nous l'avons évoqué dans la conclusion de la section 2, au lieu de demander aux enseignants s'ils enseignent une LSP, nous avons reformulé la question en leur demandant d'indiquer le degré de spécialisation de leurs cours sur un continuum allant de « aucun lien avec la discipline des étudiants » à « très spécialisé »[247].

Enfin, suite à la deuxième séance de feedback, où il nous a été conseillé de déplacer toutes les questions d'ordre administratif (nom de l'établissement, affectation, statut

[247] Comme nous le montrerons dans le chapitre 14, cette « solution » n'a pas vraiment permis de contourner ce problème lié aux différentes conceptualisations de ce qu'est l'enseignement d'une LSP. Ce qui est considéré comme « spécialisé » par un enseignant ne l'est peut-être pas pour un autre. C'est seulement grâce aux réponses à une question ouverte que nous avons pu avoir des éléments de réponse concernant l'articulation langue-discipline dans les cours mis en place par les enseignants participant.

administratif, diplômes, etc.) à la fin du questionnaire et de commencer par des questions plus liées à ma problématique, l'ordre des questions et des rubriques a été remanié.

Dans un deuxième temps, Dörnyei et Taguchi (2010) recommandent de faire tester le questionnaire par un groupe plus important d'individus remplissant les critères du public cible. Ils préconisent un groupe de testeurs d'au moins 50-100 individus, afin de perfectionner l'outil avant de diffuser sa version finale. Nous avons choisi de ne pas mettre en place cette phase intermédiaire, car cela aurait pris des mois pour recueillir autant des réponses pour ensuite modifier le questionnaire et le rediffuser. Par ailleurs, au vu du nombre de participants à d'autres enquêtes sur le secteur LANSAD avant la nôtre, les chiffres prônés par Dörnyei et Taguchi pour une deuxième phase de pilotage nous ont semblé trop ambitieux[248].

La diffusion du questionnaire

La version finale de notre questionnaire a été finalisée en mars 2018 et a été partagée sur les listes de diffusion de plusieurs associations et sociétés savantes, dont la liste complète se trouve dans le tableau suivant. Grâce à ces listes de diffusion, le questionnaire a été renseigné par 269 enseignants venant de 74 établissements différents (nous donnerons plus de détails sur les participants dans le chapitre 12). L'utilisation de ces listes a pourtant induit un biais non-négligeable : les participants au questionnaire étaient presque tous membres d'une ou plusieurs de ces associations. Nous y reviendrons dans la section 8.5.

Acedle (Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Etrangères)
AFLA (Association française de linguistique appliquée)
AGES (Association des germanistes de l'enseignement supérieur)
APLV (Association des professeurs de langues vivantes)
APLIUT (Association des professeurs des langues des IUT)
GERAS (Groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité)
GERES (Groupe d'étude et de recherche en espagnol de spécialité)
RANACLES (Rassemblement national des centres des langues de l'enseignement supérieur)
SAES (Société des anglicistes de l'enseignement supérieur)
SHF (Société des hispanistes français de l'enseignement supérieur[249])
TESOL France (Teaching English to Speakers of Other Languages)

Tableau 8.1 : Listes de diffusion utilisées pour la circulation du questionnaire

[248] Nous pensons notamment au questionnaire diffusé par Braud *et al.* (2015b), portant sur la formation des enseignants, qui a recueilli 286 réponses au total. Comme nous, ils avaient choisi de faire circuler leur questionnaire sur les listes de diffusion de différentes associations et sociétés savantes regroupant des enseignants de langue. Les autres enquêtes auxquelles nous nous sommes référée dans le chapitre 1 ont eu recours à une autre technique : ils ont envoyé leur questionnaire à une liste limitée d'enseignants et enseignants-chercheurs responsables des structures LANSAD dans différentes universités. Le questionnaire de Braud *et al.* (2015a) a recueilli 23 réponses et celui de Brudermann *et al.* (2016) en a obtenu 36.

[249] Nous avons contacté à deux reprises la personne chargée de la newsletter pour cette société savante, mais nous n'avons jamais eu de réponse. Nous ne pouvons pas être certaine que notre message a bien été diffusé.

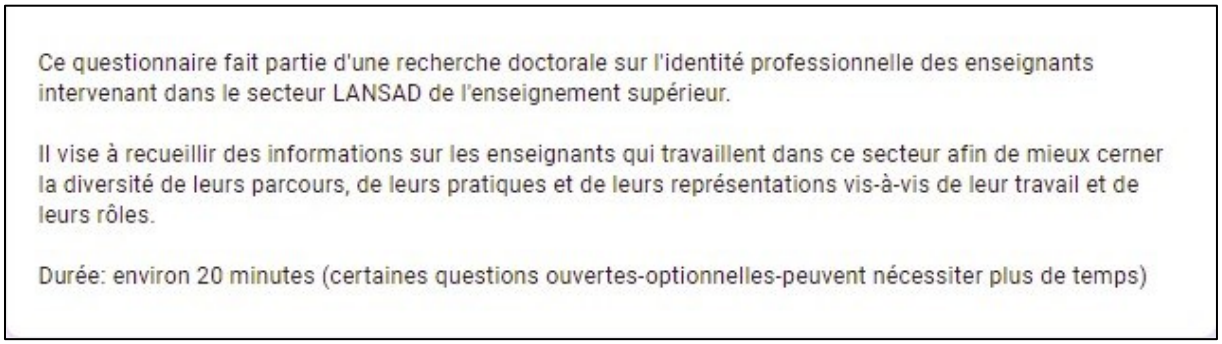
Dans la section suivante, nous décrirons les différentes rubriques de la version finale du questionnaire.

8.4. Description de la version finale du questionnaire

8.4.1. Le titre et l'introduction

Le titre choisi pour le questionnaire est « Pratiques, rôles et représentations des enseignants de langue étrangère intervenant dans le secteur LANSAD (LANgues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) de l'enseignement supérieur en France ». Les trois premiers mots du titre résument bien les objectifs du questionnaire et de notre thèse en général. Nous avons hésité à mettre « connaissances » dans le titre, mais nous ne voulions pas que les enseignants pensent que leurs connaissances allaient être évaluées ou remises en question. Par ailleurs, le questionnaire ne mesure à aucun moment les connaissances des participants, mais s'intéresse plutôt à leurs représentations de leurs connaissances ou des connaissances qu'ils pensent nécessaires ou utiles dans la pratique de leur métier.

Nous avons également rédigé le paragraphe suivant pour informer les participants des objectifs de notre recherche.


Ce questionnaire fait partie d'une recherche doctorale sur l'identité professionnelle des enseignants intervenant dans le secteur LANSAD de l'enseignement supérieur.

Il vise à recueillir des informations sur les enseignants qui travaillent dans ce secteur afin de mieux cerner la diversité de leurs parcours, de leurs pratiques et de leurs représentations vis-à-vis de leur travail et de leurs rôles.

Durée: environ 20 minutes (certaines questions ouvertes-optionnelles-peuvent nécessiter plus de temps)

Figure 8.2. Capture d'écran de l'introduction au questionnaire

8.4.2. Les 7 sections

Le questionnaire comprend trente-sept questions distribuées en sept rubriques, correspondant aux thématiques suivantes :

1. Expérience des participants dans le secteur LANSAD
2. Pratiques d'enseignement
3. Organisation des cours dans leur établissement
4. Auto-évaluation du degré de spécialisation des cours dont ils ont la charge
5. Auto-évaluation de leurs connaissances spécialisées
6. Perceptions de leur(s) rôle(s)
7. Informations administratives et personnelles

Nous détaillerons le contenu de chacune des rubriques dans les paragraphes qui suivent.

Expérience des participants dans le secteur LANSAD

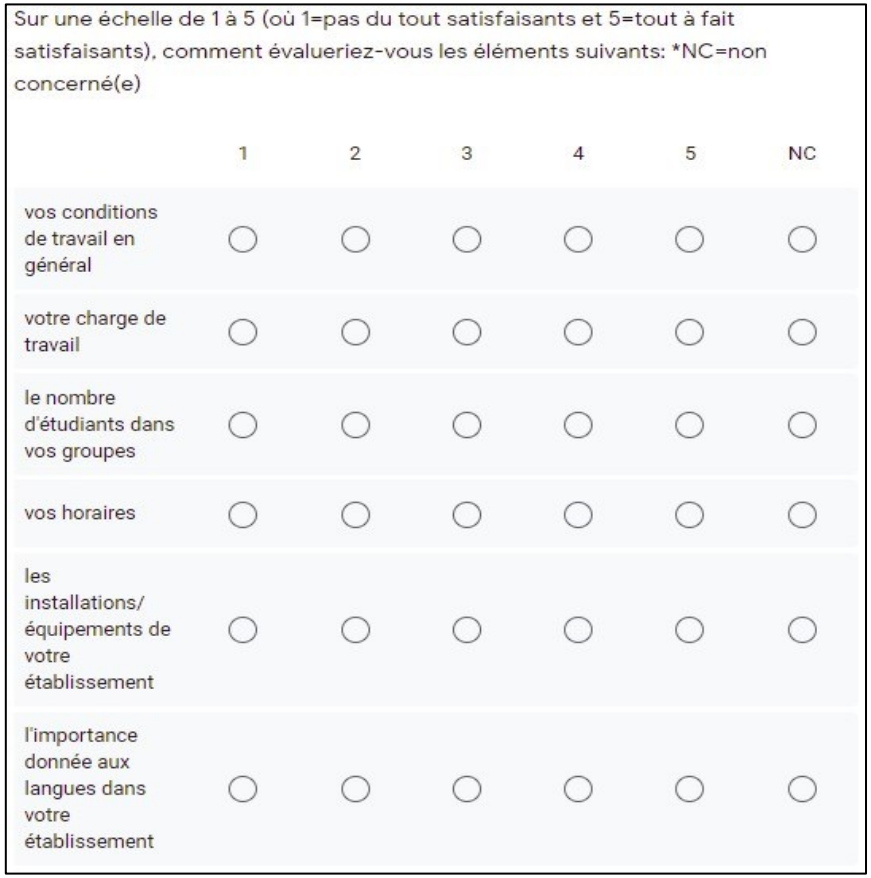
Dans la rubrique intitulée « Votre expérience dans le secteur LANSAD », les questions ont trait à l'expérience d'enseignement des participants dans le secteur LANSAD et dans d'autres contextes, aux représentations qu'ils ont du travail dans le secteur et aux motivations pour travailler dans le secteur.

La première question demande aux participants de renseigner la durée de leur expérience d'enseignement dans un contexte LANSAD.

La deuxième question contient une série de 13 items à échelle de Likert qui cherchent à saisir les représentations que les participants ont de leurs conditions de travail. En effet, les participants devaient renseigner, sur une échelle de 1 à 5 (où 1 correspondait au degré plus bas et 5 au plus haut), leur degré de satisfaction vis-à-vis des conditions telles que leurs horaires de travail, leurs relations avec leurs collègues, les installations et équipements de leur établissement, les opportunités de développement professionnel disponibles, etc. La figure 8.3 reproduit une partie des items tels qu'ils ont été présentés aux participants.

Une case « non concerné » était disponible pour ceux dont l'expérience ne leur permettait pas d'évaluer tous les items.

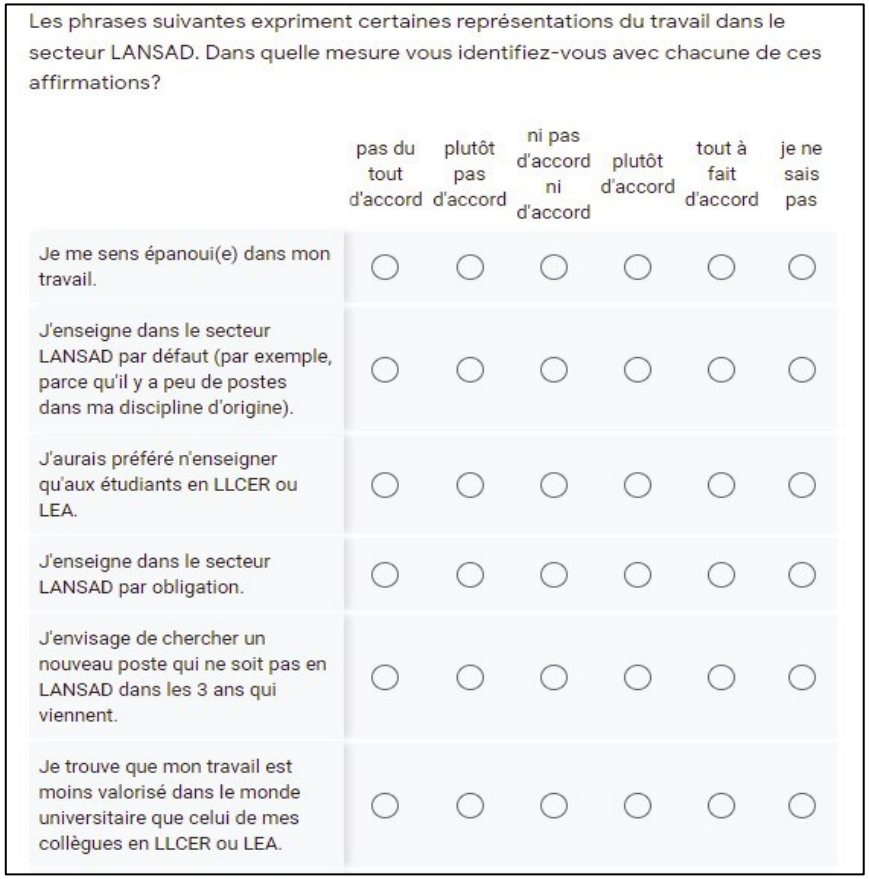
Un des objectifs de cette rubrique était de savoir comment les enseignants se situent par rapport aux représentations du métier que nous avons relevées dans la littérature (enseignants peu motivés, dépassés, en poste « par défaut », etc., voir section 1.2.3). C'est pourquoi la question trois comprend 10 items paraphrasant ces représentations. Par exemple, un item était, « Je trouve que mon travail est moins valorisé dans le monde universitaire que celui de mes collègues en LLCER ou en LEA ». Cet item reprend une des observations de Van der Yeught (2014), décrivant les enseignants du secteur LANSAD comme souffrant d'un complexe d'infériorité par rapport à leurs collègues anglicistes travaillant dans les trois branches « traditionnelles » : la linguistique, la littérature et la civilisation. Les participants devaient indiquer, à l'aide d'une échelle de Likert de 1 à 5, dans quelle mesure ils s'identifiaient à chacune des affirmations présentées. Une partie des items est reproduite dans la figure 8.4.



Sur une échelle de 1 à 5 (où 1=pas du tout satisfaisants et 5=tout à fait satisfaisants), comment évalueriez-vous les éléments suivants: *NC=non concerné(e)

	1	2	3	4	5	NC
vos conditions de travail en général	○	○	○	○	○	○
votre charge de travail	○	○	○	○	○	○
le nombre d'étudiants dans vos groupes	○	○	○	○	○	○
vos horaires	○	○	○	○	○	○
les installations/ équipements de votre établissement	○	○	○	○	○	○
l'importance donnée aux langues dans votre établissement	○	○	○	○	○	○

Figure 8.3 : Capture d'écran d'une partie des items portant sur les conditions de travail



Les phrases suivantes expriment certaines représentations du travail dans le secteur LANSAD. Dans quelle mesure vous identifiez-vous avec chacune de ces affirmations?

	pas du tout d'accord	plutôt pas d'accord	ni pas d'accord ni d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	je ne sais pas
Je me sens épanoui(e) dans mon travail.	○	○	○	○	○	○
J'enseigne dans le secteur LANSAD par défaut (par exemple, parce qu'il y a peu de postes dans ma discipline d'origine).	○	○	○	○	○	○
J'aurais préféré n'enseigner qu'aux étudiants en LLCER ou LEA.	○	○	○	○	○	○
J'enseigne dans le secteur LANSAD par obligation.	○	○	○	○	○	○
J'envisage de chercher un nouveau poste qui ne soit pas en LANSAD dans les 3 ans qui viennent.	○	○	○	○	○	○
Je trouve que mon travail est moins valorisé dans le monde universitaire que celui de mes collègues en LLCER ou LEA.	○	○	○	○	○	○

Figure 8.4 : Capture d'écran d'une partie des items portant sur les représentations négatives du secteur

La question suivante leur demandait d'expliquer ce qui les avait motivés pour travailler dans le secteur LANSAD. Encore une fois, le but de cette question était de mieux comprendre le parcours des participants et leur rapport à leur travail.

Les questions 5 et 6 portaient sur l'expérience des participants dans d'autres contextes, que ce soit dans le passé (question 5) ou au moment de l'enquête (question 6).

La dernière question de la rubrique est une question ouverte qui demande aux participants d'identifier les particularités de leur travail dans le secteur LANSAD par rapport à leurs expériences d'enseignement dans d'autres contextes.

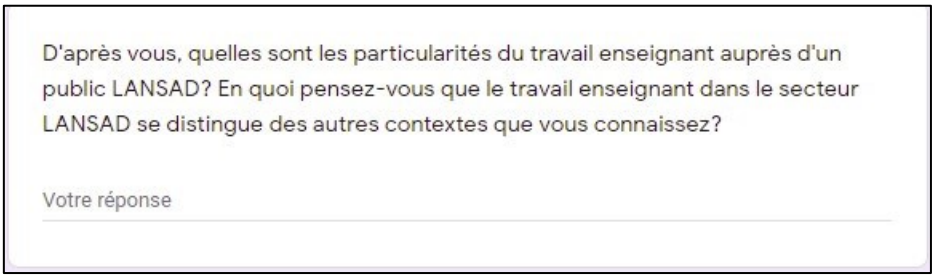


Figure 8.5 : Capture d'écran de la question ouverte sur les particularités du travail enseignant dans le secteur

Pratiques d'enseignement

La rubrique « pratiques d'enseignement » comporte 7 questions. La première est une question ouverte à réponse longue dans laquelle nous avons demandé aux participants de décrire le travail proposé à leurs étudiants lors du dernier cours assuré avant de remplir le questionnaire. L'objectif de cette question était d'avoir une idée de ce que les enseignants font en cours avec leurs apprenants.

La question 9 fournit une liste d'approches et activités didactiques[250] et demande aux participants de noter la fréquence sur laquelle ils ont recours à chacune d'entre elles. Par exemple, avec quelle fréquence travaillent-ils sur « la compréhension orale ou écrite des documents de vulgarisation en lien avec la discipline des étudiants » ou sur « la préparation à une certification » ? Cette question est présentée sous forme d'échelle de Likert, avec 5 degrés, allant de pas du tout fréquemment (1) à très fréquemment (5)[251].

[250] La liste proposée était la suivante : activités communicatives à l'oral ; approche CLIL/EMILE en collaboration avec un enseignant disciplinaire ; approche CLIL/EMILE sans enseignant disciplinaire ; analyse de discours et de genres ; approche interculturelle ; CO ou CE de documents sans lien avec la discipline des étudiants : CO ou CE de documents de vulgarisation : CO ou CE de documents spécialisés ; exercices de grammaire ; expression écrite en lien avec la discipline des étudiants ; jeux de rôle ; travail avec un manuel ; travail sur corpus ; préparation à une certification.

[251] Cette liste d'approches présente plusieurs défauts : premièrement, elle met des activités (exercices de grammaire, compréhension orale) et des méthodologies (communicative, CLIL/EMILE) sur le même plan ; deuxièmement, elle est loin d'être exhaustive ; troisièmement, par mégarde je n'ai pas ajouté l'approche par tâches, qui est, pourtant, comme je l'avais évoqué dans le chapitre 5, l'une des méthodologies privilégiées dans l'enseignement des LSP (Sarré & Whyte, 2016). La question ouverte qui suivait a permis de combler les manques

La question 10 est une question ouverte permettant aux enseignants d'ajouter des éléments à la liste proposée.

Les questions 11-14 ont trait aux pratiques de préparation des cours. Comment les enseignants déterminent-ils les objectifs et le contenu de leurs enseignements (question 11) ? Effectuent-ils une analyse de besoins (question 12) ? En quoi consiste-t-elle (question 13) ? Collaborent-ils avec les enseignants disciplinaires (question 14) ?

Organisation des cours dans leur établissement

La rubrique « organisation des cours » comprend des questions d'ordre factuel sur les filières des étudiants auprès desquels les enseignants interviennent. La question 15 par exemple pose la question du secteur de formation auquel appartiennent les étudiants (sciences humaines et sociales ; arts, lettres, langues ; droit et économie-gestion, etc.). La question 16 se penche sur le mode d'organisation des cours dans les établissements. Est-ce que les groupes-classe sont établis en fonction de la discipline des étudiants ou en fonction de leur niveau de langue ? Les questions 17 et 18 s'intéressent au nombre de filières dans lesquelles l'enseignant intervient et aux liens entre ces dernières. Finalement, la question 19 demande d'identifier la filière dans laquelle l'enseignant effectue le plus d'heures d'enseignement.

Auto-évaluation du degré de « spécialisation » de leurs cours

La rubrique 4 demande aux enseignants d'évaluer le degré de « spécialisation » de leurs cours de langue auprès des différents niveaux comme le montre la figure 8.7. L'échelle va de 1 à 5, le 1 correspondant à « pas du tout spécialisé » et le 5 à « très spécialisé ».

S'ils ont coché 4 ou 5, ils pouvaient donner un ou plusieurs exemples des activités proposées dans les cours « spécialisés » dans la question ouverte suivante.

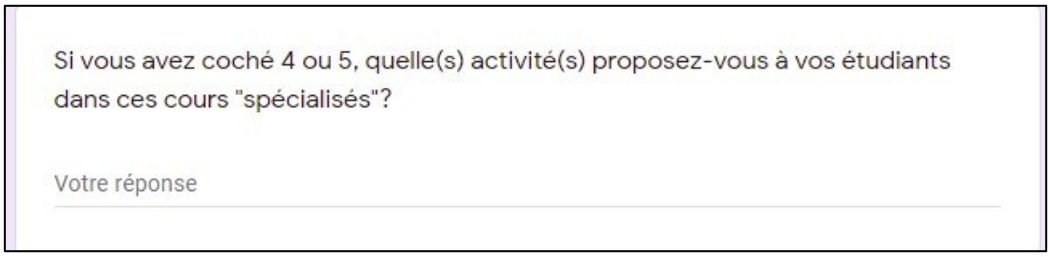
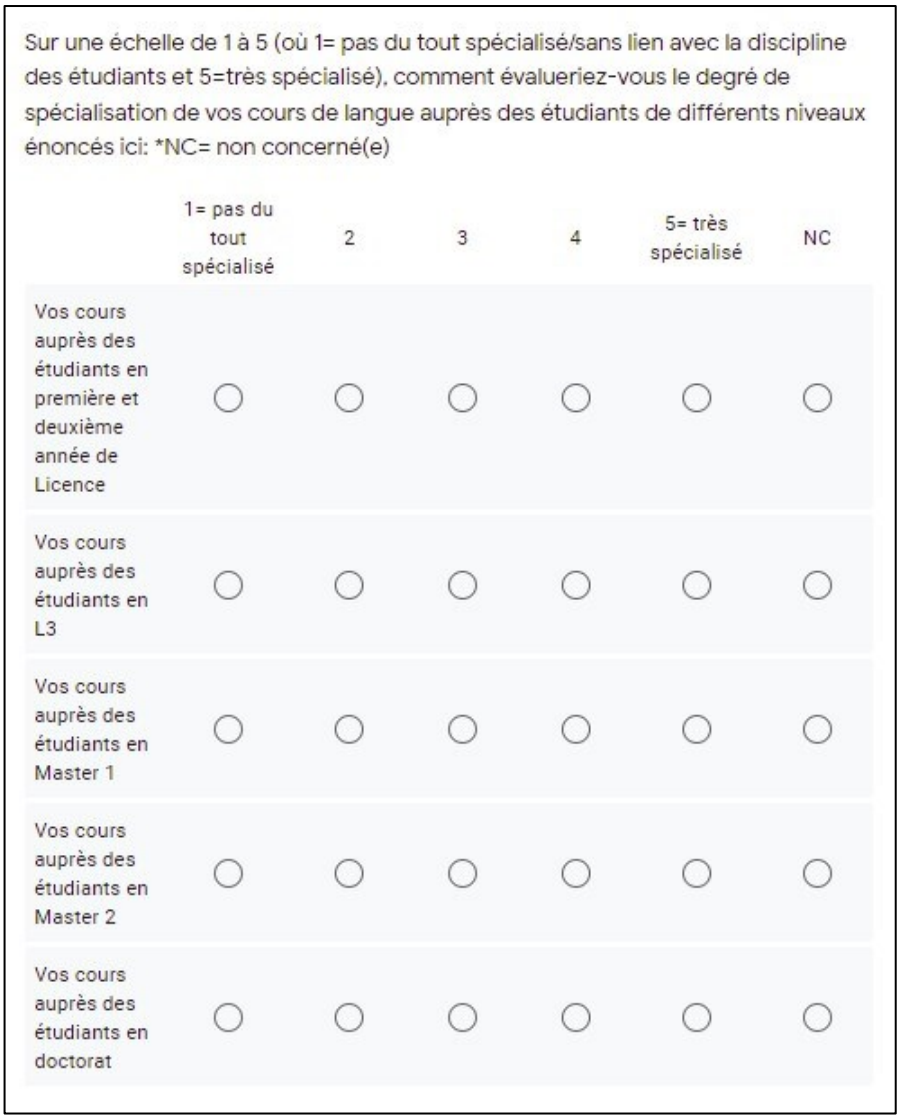


Figure 8.6. Capture d'écran de la question ouverte portant sur les activités proposées dans les cours qualifiés de « spécialisés » par les enseignants

de notre liste. Les activités/approches les plus citées étaient les présentations orales, la classe inversée, et l'approche par projet.

En outre, je me rends compte maintenant que « fréquemment » et « très fréquemment » sont des termes assez subjectifs. Chaque personne peut avoir une représentation de ce que « fréquemment » veut dire. Il aurait fallu des indicateurs temporels plus concrets.



Sur une échelle de 1 à 5 (où 1= pas du tout spécialisé/sans lien avec la discipline des étudiants et 5=très spécialisé), comment évalueriez-vous le degré de spécialisation de vos cours de langue auprès des étudiants de différents niveaux énoncés ici: *NC= non concerné(e)

	1= pas du tout spécialisé	2	3	4	5= très spécialisé	NC
Vos cours auprès des étudiants en première et deuxième année de Licence	○	○	○	○	○	○
Vos cours auprès des étudiants en L3	○	○	○	○	○	○
Vos cours auprès des étudiants en Master 1	○	○	○	○	○	○
Vos cours auprès des étudiants en Master 2	○	○	○	○	○	○
Vos cours auprès des étudiants en doctorat	○	○	○	○	○	○

Figure 8.7. Capture d'écran des items portant sur la spécialisation des cours

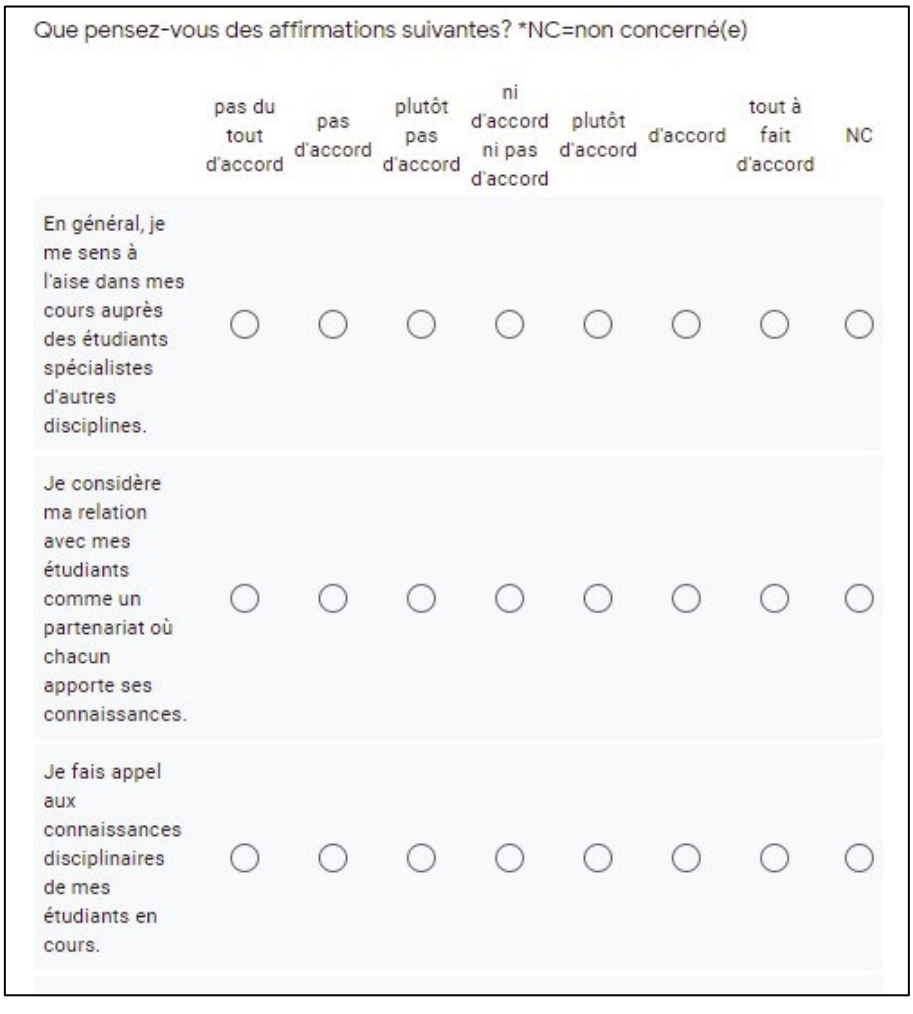
Auto-évaluation de leurs connaissances spécialisées

La question 22 demande aux enseignants d'évaluer leurs connaissances de différents éléments souvent liés à la langue ou aux discours de spécialité. La formulation de la question invite les participants à évaluer sur une échelle de 1 à 5 (1 correspondant à « aucune connaissance » et 5 à « expertise ») leurs connaissances de : a) la discipline de leurs étudiants, b) les débouchées de leur filière ; c) des situations professionnelles dans lesquelles ils seront amenés à utiliser une langue étrangère ; d) de la façon dont communiquent les membres de leur(s) future(s) communautés de discours ; e) de la terminologie associée à leur discipline ; f) des genres écrits ou oraux les plus souvent utilisés dans leur domaine ; g) des différences culturelles liées à leur(s) futur(s) métier(s) entre la France et les pays où la langue étrangère que vous enseignez est parlée ; h) des normes et des valeurs associées à leur discipline. Une question ouverte permettait aux participants d'ajouter des éléments à cette liste de connaissances.

Perceptions de leur rôle

La rubrique « rôle enseignant » comprend sept items de Likert à évaluer et une question ouverte à réponse longue.

Pour la question 24, les participants devaient dire dans quelle mesure ils étaient d'accord avec les sept affirmations proposées. L'échelle présentait 7 options allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». Une case « NC » pour « non concerné(é) » était également disponible.


Que pensez-vous des affirmations suivantes? *NC=non concerné(e)

	pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt pas d'accord	ni d'accord ni pas d'accord	plutôt d'accord	d'accord	tout à fait d'accord	NC
En général, je me sens à l'aise dans mes cours auprès des étudiants spécialistes d'autres disciplines.	○	○	○	○	○	○	○	○
Je considère ma relation avec mes étudiants comme un partenariat où chacun apporte ses connaissances.	○	○	○	○	○	○	○	○
Je fais appel aux connaissances disciplinaires de mes étudiants en cours.	○	○	○	○	○	○	○	○

Figure 8.8 : Capture d'écran d'une partie des items portant sur les perceptions des enseignants vis-à-vis de leur rôle

Les affirmations proposées explorent le ressenti de l'enseignant dans ses échanges avec un public spécialiste d'autres disciplines, ayant parfois plus de connaissances disciplinaires que l'enseignant. L'enseignant se sent-il à l'aise ? Accepte-t-il parfois le rôle de « non-expert » dans sa classe lorsqu'il s'agit des connaissances disciplinaires ? Fait-il appel aux connaissances des étudiants ? Les items cherchent à cerner la façon dont l'enseignant voit son rapport à la discipline des étudiants et son rapport aux étudiants. Quelques items sont reproduits dans la figure 8.8.

La question 25 invite les participants à décrire leur perception de leur rôle enseignant. Elle est formulée ainsi : « Comment décririez-vous votre rôle d'enseignant vis-à-vis de vos étudiants et de leur discipline ? ».

Informations administratives et personnelles

La rubrique finale regroupe toutes les questions administratives et personnelles.

Les questions 26 et 27 s'intéressent à la langue ou aux langues enseignée(s) par les participants. Les questions 28-30 ont trait au statut administratif des enseignants et à leur établissement et département de rattachement. Les questions 31-34 s'intéressent à la formation des enseignants et à leur recherche. Les trois dernières concernent l'opinion des participants vis-à-vis du besoin de créer une offre de formation initiale pour enseigner dans le secteur LANSAD. Dans un premier temps, il leur est demandé d'évaluer leur propre formation initiale. Est-ce qu'ils estiment que leur formation les a bien préparés aux spécificités de l'enseignement dans le contexte LANSAD ? La question 36 demande s'ils considèrent nécessaire de créer une formation spécifique pour les futurs enseignants du secteur. La question 37 permet aux participants de suggérer des contenus pour une telle formation.

Remerciements et collecte d'adresses email

Avant de soumettre leurs réponses, les participants pouvaient nous laisser des remarques ou questions sur le questionnaire ainsi que donner leurs adresses mail pour une éventuelle prise de contact ultérieure.

8.4.3. Typologie des données recueillies

D'après Dörnyei et Taguchi (2010, p.5), les questionnaires servent à obtenir trois types d'information sur les répondants : des données factuelles, des données comportementales et des données attitudinales.

En ce qui concerne les données factuelles, il peut s'agir des informations sur le lieu de naissance ou de résidence des individus, leur état civil, leur profession, etc. Ces questions ont comme objectif de décrire la population concernée. Dans le cas de notre questionnaire, il s'agit plutôt des questions en lien avec le lieu de travail, les formations suivies, le statut administratif, le nombre d'heures travaillées, les domaines de recherche, etc.

Les questions sur les comportements des individus cherchent à recueillir des informations sur leurs « actions, styles de vie, habitudes et histoires personnelles »[252] (Dörnyei & Taguchi, 2010, p.5). Notre questionnaire comprend quelques questions de ce type,

[252] Notre traduction pour « people's actions, lifestyles, habits and personal history »

notamment concernant la façon dont les enseignants procèdent pour préparer un cours ou pour choisir un support didactique.

Finalement, les questions attitudinales s'intéressent à ce que les gens pensent : « leurs attitudes, opinions, croyances, centres d'intérêt et valeurs »[253] (*ibid.*).

Le tableau 8.2 présente les questions de la version finale du questionnaire par type de données ciblées.

Type de données	**Questions**
Factuelles	1, 5, 6, 15, 16, 17, 18, 19, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34
Comportementales	3, 8, 9a-n[254], 10, 11, 12, 13, 14, 20a-e, 21
Attitudinales	2a-m, 3a-j, 4, 7, 22a-h, 23, 24a-g, 25, 35, 36, 37

Tableau 8.2 : Typologie des données recueillies par le questionnaire

Le tableau 8.3 présente les thématiques des questions factuelles.

Thématique générale	**Thématique spécifique**	**Questions**
Expérience	Durée de l'expérience dans le secteur	1
	Expérience dans d'autres contextes	5, 6
Aspects administratifs	Grand secteur de formation	15
	Organisation des groupes pour les cours de langue (par niveau et/ou par discipline)	16
	Filières dans lesquelles intervient l'enseignant	17, 18, 19
	Langue enseignée	26, 27
	Statut administratif	28
	Nom de l'établissement	29
	Affectation ou non à un département LANSAD	30
Formation	Diplômes et domaines de formation (+concours)	31, 32
	Recherche	33, 34

Tableau 8.3 : Questions factuelles

Le tableau 8.4 regroupe les thématiques relevant des questions comportementales.

Thématique générale	**Thématique spécifique**	**Questions**
Formation	Participation à des colloques/formations/séminaires en rapport avec l'enseignement des langues pour le secteur	3j
Pratiques	Description du travail proposé lors du dernier cours	8
	Activités/approches utilisées	9 a-n, 10
	Analyse des besoins et préparation des cours	11, 12, 13, 14

[253] Notre traduction pour « attitudes, opinions, beliefs, interests, and values »

[254] Lorsqu'une question contient plusieurs items, ils sont numérotés en combinant un chiffre et une lettre. Par exemple, la question 3 comporte 10 items. Le dixième item est le 3j.

Intégration langue-discipline des étudiants	Degré de spécialisation des cours	20a-e[255]
	Description d'activités dans les cours qu'ils décrivent comme « spécialisés »	21
	Collaboration avec les enseignants disciplinaires	14

Tableau 8.4 : Questions sur les comportements, actions, habitudes et éléments biographiques

Finalement, le tableau 8.5 présente les thématiques liées aux questions attitudinales.

Thématique générale	**Thématique spécifique**	**Questions**
Représentations du secteur LANSAD	Conditions de travail	2a-m (contient 13 items) 3a, 3e (contient 10 items)
	Motivations du choix de travailler dans le secteur LANSAD	3b, 3c, 3d, 3i, 4
	Représentations négatives du travail dans le secteur LANSAD	3f, 3g, 3h
	Perception des particularités du travail dans le secteur LANSAD	7
Rapport à la langue/discours de spécialité	Evaluation de ses compétences/connaissances de la discipline des étudiants et de la langue ou discours de spécialité de cette discipline	22a-h (contient 8 items), 23
Représentations du rôle enseignant	Rapport aux connaissances disciplinaires (rôle d'expert ou non-expert, relation avec les étudiants lorsqu'ils sont considérés « experts » dans leur discipline	24a-g (contient 7 items)
	Description de leur rôle	25
Opinions sur la formation des enseignants du secteur	Adéquation de leur formation initiale pour l'enseignement à un public LANSAD	35
	Besoin d'une formation initiale spécifique pour le secteur LANSAD	36
	Suggestions de contenu pour la formation des enseignants du secteur	37

Tableau 8.5 : Questions sur les attitudes, croyances, opinions

Dans la Partie IV, nous expliquerons plus en détail comment les données obtenues grâce à ces trois types de questions ont été traitées. Comme spécifié dans l'introduction de cette partie, nous avons fait le choix de construire nos chapitres autour des questions ouvertes (en gras dans

[255] Chaque item correspond à un niveau universitaire : L1 et L2, L3, M1, M2 et doctorat.

les tableaux : particularités du secteur LANSAD ; description des pratiques qualifiées de « spécialisées » ; rôles enseignants ; et contenus suggérés pour une formation à l'enseignement dans le secteur) et d'utiliser les données quantitatives obtenues pour illustrer ou nuancer nos propos.

Dans la section suivante, nous voudrons souligner quelques limites de cette dernière étape de notre protocole de recherche. D'autres limites seront relevées au fur et à mesure de la présentation et discussion des résultats obtenus (voir Partie IV).

8.5. Limites du questionnaire

8.5.1. Un biais lié à la diffusion du questionnaire

Comme mentionné dans la section 8.3.2, le questionnaire a été diffusé grâce aux listes de diffusion de diverses associations et sociétés savantes. Les abonnés à ces listes sont 1) en grande partie des enseignants titulaires et 2) souvent intéressés par les questions liées à la didactique des langues. Cela veut dire qu'il est probable qu'une grande partie du corps enseignant du secteur LANSAD, notamment les enseignants non-titulaires (lecteurs, vacataires, contractuels), qui d'après l'enquête de la SAES représentent 60% des enseignants du secteur, n'ait pas reçu notre questionnaire.

Cela soulève la question de la représentativité de notre échantillon de participants, et par extension, de la possibilité de tirer des conclusions généralisantes à partir des résultats obtenus. Nous reviendrons sur ces questions dans le chapitre 12 (section 12.1.4), dans lequel nous catégorisons notre démarche comme relevant d'un échantillonnage empirique, qui, par définition, ne peut pas être représentatif (Martin, 2017). Nous expliquerons également qu'un échantillonnage probabiliste n'était pas possible, étant donné l'absence de données officielles sur le nombre total (non-titulaires inclus) d'enseignants intervenant dans le secteur.

Dans les courriels envoyés sur les listes de diffusion pour présenter le questionnaire, nous demandions toujours aux collègues de diffuser le questionnaire au sein de leurs équipes, surtout aux collègues non-titulaires qui ne seraient pas inscrits sur les listes de diffusion des différentes associations sollicitées. Les résultats montrent que le lien vers le questionnaire a bien été partagé au sein de plusieurs établissements (la question 29 demande le nom de l'établissement et l'on peut voir des séries de réponses de la même université soumises le même jour ou la même semaine), mais le taux de répondants non-titulaires reste bas (20,6% du total par rapport au 60% relevé par l'enquête de la SAES).

Une façon d'essayer de combler ce biais aurait été de contacter directement les directeurs des départements LANSAD en leur demandant d'envoyer le questionnaire à leurs

équipes. Nous avons commencé à rassembler une liste de personnes à contacter, mais cela s'est avéré assez compliqué, car pour beaucoup d'universités, ces informations ne sont pas facilement disponibles sur les sites web. De plus, nous avons estimé que ces personnes seraient inscrites sur les listes de diffusion utilisées.

8.5.2. Les limites du questionnaire en tant qu'outil

Dörnyei et Taguchi (2010, pp.7-9) rappellent qu'il y a un certain nombre d'inconvénients lorsqu'on conduit une recherche fondée sur un ou des questionnaires.

> Although questionnaires offer a versatile and highly effective means of data collection, the kinds of insight they can generate are limited by several factors, most notably by the restricted time and effort that respondents are usually willing to invest in completing the instrument. In a more general sense, questionnaires are also limited by the shortcomings of quantitative research as a methodological approach, in that they offer little scope for explorative, in-depth analyses of complex relationships or for doing justice to the subjective variety of an individual life. (2010, p.108)

Par opposition à des entretiens, les questionnaires n'offrent que des réponses « simples et superficielles » (*ibid.*, p.7) aux questions posées et ne permettent pas de saisir la complexité des phénomènes étudiés. De plus, « sans contact personnel entre le chercheur et le participant, il y a peu de moyens pour le chercheur de vérifier l'exactitude des réponses ou de corriger des erreurs dans les réponses » (*ibid.*).

En outre, différents types de biais peuvent s'introduire, tels que le biais de la « désirabilité sociale » (*ibid.*), qui « résulte de la volonté du répondant de se montrer sous un jour favorable » (Butori et Parguel 2012, p.3). En effet, pour Dörnyei et Taguchi, la « désirabilité sociale » peut mener les participants à mentir sur les questionnaires. Ils mentionnent également le « biais d'acquiescement » (2010, p.8), lorsque les participants « disent être d'accord avec des affirmations alors que leur opinion est plutôt ambivalente ou « l'effet de halo », qu'ils définissent comme « la tendance à (sur)généraliser » » (*ibid.*).

Pour conclure, nous voudrions insister sur la complémentarité des méthodes utilisées dans cette recherche. Le questionnaire nous apporte une vision plus large des pratiques et des représentations dans le secteur LANSAD, tandis que les entretiens nous permettent d'obtenir des informations plus détaillées et plus complexes sur les identités enseignantes des participants.

Synthèse et conclusions

Dans ce chapitre, nous avons présenté le questionnaire que nous avons construit et diffusé afin de recueillir des informations sur les pratiques, rôles et représentations des

enseignants du secteur LANSAD dans différents établissements. Nous avons détaillé les objectifs du questionnaire (voir section 8.1 et 8.2), ainsi que les différentes étapes de son élaboration (section 8.3). L'objectif principal était de tenter d'identifier des tendances dans les parcours, les expériences et les représentations de enseignants participant pouvant relever d'une identité professionnelle collective. Autrement dit, nous voulions savoir dans quelle mesure ces enseignants partagent des « façons de faire, de penser, de se comporter » (Beckers, 2007) au sein d'un secteur aussi hétérogène que le LANSAD.

Comme pour le volet qualitatif, nous nous sommes inspirée du modèle de l'identité professionnelle de Davey (2010, 2013) pour créer notre outil. Nous avons également cherché à approfondir des questionnements qui ont émergé de nos analyses du volet qualitatif. Ainsi, nous nous sommes intéressée aux parcours des enseignants pour l'axe *devenir*, aux pratiques de préparation des cours et aux pratiques d'enseignement pour l'axe *faire*, aux rapports qu'ils entretiennent avec les savoirs disciplinaires pour l'axe *savoir*, à leurs représentations de leur rôle pour l'axe *être* et à plusieurs aspects administratifs pour l'axe *appartenir* (évaluation de leurs conditions de travail, représentations de la place donnée aux langues dans leur institution, rapport aux collègues et aux étudiants, statut administratif, etc.). Nous estimons, en revanche, que l'axe *agir et interagir* ne peut s'étudier qu'à partir des observations et entretiens, car il s'agit d'interroger les liens entre les pratiques et les rôles interactionnels mis en œuvre par les enseignants et leurs représentations, croyances et savoirs. À l'inverse, le volet qualitatif ne permettait pas de s'intéresser à la dimension collective de l'identité professionnelle. Chacune des étapes de notre recherche nous a donc permis de nous pencher sur différentes dimensions de l'identité professionnelle des enseignants.

Dans la section 8.4, nous avons décrit la version finale du questionnaire, qui comporte 7 rubriques et 37 questions fermées et ouvertes. Nous avons utilisé la classification de Dörnyei et Taguchi (2010) pour catégoriser les informations élicitées par nos questions. Elles peuvent être de trois types : factuelles, comportementales et attitudinales.

Finalement, dans la section 8.5, nous avons souligné quelques limites liées à l'utilisation des questionnaires et à notre choix de faire circuler notre questionnaire à l'aide des listes de diffusion de plusieurs associations et sociétés savantes.

Partie III

Études de cas auprès de trois enseignants du secteur LANSAD

Dans notre deuxième partie, nous avons expliqué les choix méthodologiques que nous avons mis en place pour explorer les différents aspects de l'identité professionnelle des enseignants du secteur LANSAD.

Comme nous l'avons précisé, notre projet se compose de deux volets : un volet purement qualitatif, comportant des observations de cours relevant du secteur LANSAD et des entretiens avec des enseignants ; et un volet questionnaire, qui a donné lieu à des données quantitatives et qualitatives ayant trait aux pratiques, aux rôles et aux représentations des enseignants participants.

Dans cette partie, nous présenterons les analyses issues de notre étude qualitative auprès de trois enseignants du secteur LANSAD. Elles seront présentées sous forme d'études de cas : chacun des trois chapitres contenus dans cette partie sera consacré à un des enseignants observés et interviewés. Dans ces études de cas, nous nous efforcerons d'examiner non seulement les pratiques et les interactions observées, mais aussi les « représentations de la profession enseignante » et les « représentations de soi comme enseignant » (Gohier et al,, 2001, voir section 3.3[256]) qui se dégagent des verbalisations des trois participants lors des entretiens.

Le chapitre 9 présente le cas de Toby, un enseignant ayant le statut de lecteur de langue, que nous avons observé à quatre reprises et interviewé six fois pendant sa première année d'enseignement en France[257]. Les cours assurés par Toby au premier semestre présentent la particularité de ne pas avoir été préparés par lui, mais par un ou plusieurs de ses collègues titulaires. Il s'agit d'un cours de langue « professionnelle » (les étudiants apprennent à rédiger des CV, des lettres de motivation, des brochures publicitaires, etc.) auprès d'un public de première année de licence en droit (désormais L1 droit). Nous nous intéresserons aux représentations de Toby quant aux objectifs de ce cours et à ses doutes et interrogations vis-à-vis de leur pertinence. Nous verrons également que le fait de ne pas pouvoir décider du contenu et des objectifs de son cours est un facteur déstabilisant pour Toby, à l'origine d'un certain nombre de tensions identitaires qui l'amènent à questionner son rôle enseignant et ses convictions pédagogiques face aux contraintes ressenties. Les cours assurés au deuxième semestre visent un public de première année de master en études européennes (désormais M1

[256] Gohier *et al.* (2001) s'inspirent du modèle d'identité professionnelle de Dubar (2000) pour proposer ces deux volets de l'identité professionnelle enseignante. (voir sections 3.2 et 3.3).

[257] Voir chapitre 6 pour un récapitulatif des dates des observations et des entretiens.

études européennes). Nous verrons que les objectifs du cours relèvent d'une certaine « spécialisation », mais, restent, selon Toby, assez scolaires et éloignés du contexte professionnel visé. Finalement, nous nous intéresserons aux représentations de Toby en ce qui concerne le public LANSAD.

C'est donc la notion de tension identitaire qui sera au centre de notre étude de cas auprès de Toby. Bien que les tensions identitaires ressenties et verbalisées par cet enseignant ne soient pas directement liées au contexte LANSAD, mais plutôt à son adaptation à une nouvelle culture éducative, son expérience met en relief certaines des problématiques que nous avions qualifiées de défis pour le secteur LANSAD : la réflexion sur la place des disciplines des étudiants dans les cours de langue, l'intégration des enseignants non-titulaires et l'hétérogénéité des publics (voir chapitre 1).

Le chapitre 10 porte sur l'enseignante Julia, professeure agrégée avec plus de dix ans d'expérience dans le secteur LANSAD, que nous avons observée et interviewée à deux reprises. Notre étude de cas explore la façon dont Julia conçoit son rapport à la discipline de ses étudiants. Elle revendique une posture de non-experte en ce qui concerne la médecine, une « identité-discours[258] » (Gee, 2000) qu'elle exploite parfois à des fins pédagogiques, incitant les apprenants à lui « expliquer » des concepts ou des procédures médicaux. Cependant, nous avons qualifié la posture de Julia de « non-experte informée », car elle se renseigne et se documente sur le milieu de la médecine et maîtrise les sujets étudiés en cours. Le cas de Julia illustre le principe de l'expertise partagée que nous avons évoqué dans la section 5.3. Notre analyse montre qu'à chaque fois qu'il est question de médecine lors des échanges en cours, ce sont les étudiants qui apportent les informations et les précisions ; alors que les interventions de Julia ne portent que sur les aspects linguistiques : lexique, phonologie, grammaire, etc. Les deux cours que nous avons observés comportent en effet des activités spécialement conçues pour encourager les étudiants à jouer le rôle d'experts médicaux en langue étrangère.

Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons à quelques exemples d'ISKD[259] (Wu & Badger, 2009) identifiés dans nos observations, afin de caractériser les stratégies employées par Julia lorsque ses connaissances en médecine lui font défaut. Puisque Julia ne cherche pas à projeter une image d'experte en médecine, ces ISKD perdent leur caractère déstabilisant et deviennent, au contraire, des opportunités d'échange entre Julia et ses étudiants.

[258] Pour Gee (2000), cette identité renvoie à l'image qu'un individu souhaite projeter à son interlocuteur à travers ses actions et ses discours (voir section 3.1.4).

[259] *In-class subject knowledge dilemmas* (voir section 5.4.2). L'acronyme fait référence à des situations dans lesquelles un enseignant de LSP est confronté à des problèmes imprévus dans sa classe, à cause de ses lacunes en termes de savoirs disciplinaires (Wu & Badger, 2009, p.19).

Si nous nous interrogeons sur les savoirs et compétences souhaitables pour enseigner dans le secteur LANSAD, l'étude de cas auprès de Dan, enseignant-chercheur fort de plus de trente ans d'expérience dans le domaine de la rédaction scientifique en anglais, nous offre quelques éléments de réponse. Tout comme Julia, Dan insiste sur sa qualité de non-expert en sciences, mais se décrit en tant qu'expert du *discours* scientifique, nous rappelant la distinction de Ferguson (1997) entre « savoirs spécialisés » et « savoirs des spécialistes » (voir section 5.1.2). Le concept d' « identité disciplinaire » (Pennington, 2015, voir section 3.3.2) prendra ici tout son sens : pour Dan, les enseignants de ESP/EAP ont une expertise bien particulière, à la fois linguistique et culturelle. L'expertise de Dan est également pédagogique, car l'enseignant guide les apprenants vers la découverte des éléments du discours ou de la culture disciplinaire qu'il juge pertinents pour eux. Finalement, il sera question du rôle interactionnel de Dan : dans quelle mesure conserve-t-il la position haute ou le rôle d'expert au fil de son cours ? Les exemples tirés du cours observé mettent en lumière le fonctionnement du partage du rôle d'expert entre tous les participants.

Chacun des trois enseignants incarne différemment son rôle d'enseignant, mais leurs préoccupations se ressemblent : ils cherchent à proposer un enseignement pratique qui puisse être perçu comme « utile » par les étudiants, à guider les apprenants vers la découverte de la langue et du discours de leur domaine et à encourager la participation et la communication.

Quelques précisions sur les transcriptions présentées dans cette partie

Chaque chapitre comporte des exemples tirés des transcriptions des cours observés et des entretiens menés auprès des enseignants. Comme nous l'avons établi dans le chapitre 6, des synopsis de chaque cours ont été développés pour nous aider dans nos analyses. Ils contiennent notamment des informations sur les objectifs et les différentes étapes de chaque activité, ainsi que des indications sur la nature[260] et la source[261] des savoirs sur lesquels portent les interactions observées, afin d'identifier les acteurs jouant le rôle d'expert dans différents moments de la classe. Tous les synopsis sont consultables en annexe[262]. Les extraits des transcriptions présentés dans cette partie feront référence à ces synopsis pour situer l'activité dans la chronologie de chaque séance. Les transcriptions suivent les conventions détaillées dans la section 7.3.1.

[260] Linguistique ou spécialisée, par exemple

[261] Pour chaque étape de chaque activité, nous avons indiqué si les savoirs sur lesquels portent les interactions observées proviennent de l'enseignant (s'il s'agit de savoirs sur le lexique ou la grammaire, par exemple), des apprenants, ou du matériel proposé.

[262] Voir Annexes chapitres 9,10 et 11

Chapitre 9

Toby, tensions et négociations identitaires

> In much educational literature it is recognized that the broader social conditions in which teachers live and work, and the personal and professional elements of teachers' lives, experiences, beliefs and practices are integral to one another, and that there are often tensions between these, which impact to a greater or lesser extent upon teachers' sense of self or identity. If identity is a key influencing factor on teachers' sense of purpose, self-efficacy, motivation, commitment, job satisfaction and effectiveness, then investigation of those factors which influence positively and negatively, the contexts in which these occur and the consequences for practice, is essential. (Day *et al.*, 2006, p.601)

Dans ce chapitre, nous présenterons une étude de cas autour des expériences et représentations de Toby, lecteur d'anglais, intervenant dans des formations relevant des secteurs LLCER et LANSAD[263]. Contrairement aux deux autres enseignants qui feront l'objet des études de cas présentées dans les chapitres 10 et 11, Toby n'avait pas d'expérience préalable dans le secteur LANSAD au moment de nos observations et entretiens. Nous avons suivi Toby tout au long de sa première année d'enseignement dans le secteur LANSAD en France. Comme nous le verrons, même si Toby avait huit ans d'expérience d'enseignement à l'étranger, le processus d'adaptation de cet enseignant à sa nouvelle « identité institutionnelle » (Gee, 2000) est caractérisé par des tensions et des doutes, certains liés à ce qu'il considère comme des spécificités du système universitaire français et du secteur LANSAD en particulier.

Avant de nous pencher sur ses représentations vis-à-vis de l'enseignement dans le secteur LANSAD, nous fournirons dans notre première partie quelques informations sur le parcours de Toby et sur les cours que nous avons observés et filmés. Nous mettrons également en lumière quelques-unes des thématiques récurrentes dans nos six entretiens avec lui, que nous pourrions considérer comme ses convictions pédagogiques. Ces convictions, comme nous le verrons ensuite, se heurtent à la réalité du terrain, notamment en ce qui concerne les modalités d'évaluation imposées et l'hétérogénéité du public.

[263] Nous nous focaliserons ici sur les verbalisations portant sur les cours relevant du secteur LANSAD, même si les représentations exprimées par Toby de la culture éducative française et des attitudes des étudiants faisaient souvent référence aux deux contextes.

Le cas de Toby est particulier, car, pour l'un des cours que nous avons observés, ce sont ses collègues titulaires qui fournissaient les supports sur lesquels Toby devait travailler et qui préparaient les examens que ses étudiants allaient passer. Toby avait donc peu de liberté pédagogique. Ceci est vécu par Toby comme une perte d'agentivité[264], car il se sentait obligé de suivre les consignes de ses collègues, alors qu'il aurait souvent souhaité présenter autrement les objets d'apprentissage.

Néanmoins, il est intéressant de se demander comment cet enseignant se représente les objectifs de ces cours relevant du secteur LANSAD, même s'il ne les a pas choisis. Nous nous interrogerons dans la partie 9.2 sur la place des disciplines des étudiants dans ces cours et sur le positionnement de Toby vis-à-vis de la pertinence de certains modules. Dans la partie 9.3, nous nous intéresserons aux représentations de Toby de son public et au rapport qu'il entretient avec ses étudiants, qui oscille entre la frustration et l'empathie.

9.1. Quelques informations sur Toby

9.1.1. Le parcours de Toby

Toby a fait ses études en langues étrangères appliquées (espagnol et français) en Angleterre. Afin de continuer à améliorer son espagnol, il a décidé de partir vivre en Espagne après l'obtention de sa licence. Il nous raconte qu'il est devenu enseignant d'anglais « par hasard » lorsqu'un ami anglais lui a proposé de faire un remplacement dans une école de langue.

Il décide de suivre une formation pour obtenir le CELTA[265], diplôme délivré par Cambridge à la suite d'un cours intensif d'un mois qui comprend à la fois des cours théoriques et un stage pratique d'enseignement. Il commence ensuite à travailler dans le centre de langues d'une université espagnole et y devient le responsable pédagogique pour l'anglais. Il y travaille pendant huit ans, avant de quitter l'Espagne pour des raisons familiales.

En France, il s'inscrit en master LLCER et prépare avec succès le CAPES. Il obtient par la suite un poste de lecteur de langue étrangère à l'université où nous avons effectué notre première étude de terrain. C'est pendant sa première année en tant que lecteur que nous avons observé quatre de ses cours et effectué six entretiens avec lui.

Toby a des difficultés à comprendre et à s'adapter à son nouveau contexte d'enseignement. Lors des entretiens, il nous a fait part d'un certain nombre de tensions identitaires, qui l'ont parfois fait douter de ses compétences, mais aussi et surtout de son désir

[264] Notion définie par Archer (2000, cité dans Day *et al.*, 2006) comme « la capacité de poursuivre des objectifs que nous considérons importants » (voir section 3.3.1.)

[265] *Certificate of English Language Teaching to Adults*

de devenir enseignant en France. Nous avons identifié trois sources possibles de ces tensions, que nous développerons dans ce chapitre :

1) un changement de statut : Toby est passé de responsable du programme d'anglais dans son université en Espagne à « simple » lecteur de langue en France ;
2) un changement de culture éducative : Toby trouve que la façon d'évaluer les étudiants en France est trop sévère et refuse de noter « à la française » ;
3) finalement, Toby a pour la première fois devant lui un public qu'il décrit comme hétérogène et peu motivé, ce qui le pousse à se remettre en question régulièrement.

9.1.2. Les cours observés et les entretiens

Les deux premiers cours observés, en octobre et en décembre 2014, étaient destinés à un public d'étudiants en première année de droit. Les thématiques des cours observés relèvent de ce que l'on peut appeler de l'anglais professionnel à objectif large, c'est-à-dire, pas spécifique à une seule discipline. En effet, le premier cours portait sur la rédaction des CV et lettres de motivation en anglais et le deuxième sur le langage promotionnel (les étudiants devaient créer une brochure publicitaire pour un produit ou un service).

Les cours observés au deuxième semestre, les deux en mars 2015, faisaient partie d'une formation de Master 1 en études européennes. Les activités mises en place par Toby avaient pour objectif de préparer les étudiants à présenter un projet à l'oral. Il s'agissait d'un travail en binômes ou trinômes simulant la création d'un projet culturel ou humanitaire et la recherche de financement auprès des instances européennes.

Nous avons donc deux types de cours différents avec des niveaux de spécialisation divers : l'un plus généraliste et l'autre focalisé sur un projet spécifique en lien avec les études des apprenants. Le niveau des étudiants dans leurs propres parcours peut expliquer cette différence : le premier cours était auprès des étudiants en première année de licence (désormais L1) et le deuxième auprès des étudiants en première année de master (désormais M1). Comme nous le verrons dans le chapitre 14, les cours au niveau master ont tendance à être plus spécialisés que ceux destinés aux deux premières années de licence.

9.1.3. Convictions pédagogiques de Toby

Comme nous l'avons évoqué dans notre chapitre 7, l'un des buts principaux des entretiens semi-directifs et d'auto-confrontation était de tenter de mettre en lumière les représentations et convictions des enseignants vis-à-vis de l'enseignement et de leur rôle dans le contexte LANSAD. Dans cette section, il sera question de deux grandes thématiques qui

traversent nos entretiens avec Toby et qui résument sa vision de l'enseignement des langues : le rôle actif des apprenants et la focalisation sur l'usage de la langue dans le « monde réel[266] ».

Favoriser un apprentissage actif

Toby mentionne à plusieurs reprises son « bagage[267] » en tant qu'enseignant d'anglais avec une formation privilégiant les approches communicative et actionnelle. Pour lui, l'enseignement ne doit pas être centré sur l'enseignant, mais sur les apprenants. Il dit essayer de réduire son *teacher talking time* et de promouvoir la participation en cours.

Toby emploie dans ses verbalisations des verbes comme *think, perceive, believe,* pour se référer à ses représentations de l'enseignement. Ces affirmations font référence à des éléments de son système de construits mentaux (voir notre présentation des systèmes BAK de Woods, 1996 ou RCS de Cambra Giné, 2003 dans la section 4.4) à travers lequel il va interpréter les événements de sa classe et sa propre performance dans ces événements.

Nous pouvons identifier certaines des convictions pédagogiques de Toby dans l'extrait suivant, tiré de notre premier EAC : dans la ligne 2, il fait référence aux théories constructivistes de l'apprentissage des langues et affirme qu'il a appris l'espagnol et le français à travers la pratique et son exposition à la langue ; il explique ensuite qu'il met l'accent sur la participation active des apprenants dans leur appropriation de nouveaux savoirs (lignes 21 et 24). Pour lui, le rôle de l'enseignant consiste à guider les étudiants dans leur découverte (lignes 38-40), plutôt qu'à leur transmettre des informations, les laissant dans un rôle passif (lignes 19-33).

	Transcription d'un extrait de l'EAC du 20/10/2014
1	***Toby:*** um and you know I I **I believe** that yeah it's well I don't know I think it's +++ you know it's
2	constructive you know constructive um +++you know constructivist theory+ **language is built on**
3	**language is built on language sort of thing++ I I believe in that because I believe it works for me**
4	***Ana:*** Mmm
5	***Toby:*** so I+ I try to **promote participation**
6	***Ana:*** Yes
7	***Toby:*** but um
8	***Ana:*** How?
9	***Toby:*** how well the most obvious way is **pair work**
10	***Ana:*** Mmm
11	***Toby:*** and yes yes I'm trying+ **trying to reduce the teacher talking time in this class** + I don't find it
12	very easy

[266] Nous reprenons l'expression utilisée par l'enseignant.

[267] C'est le terme utilisé par l'enseignant pour parler de sa formation et de son expérience professionnelle dans un centre de langues universitaire en Espagne.

13	***Ana:*** Mmm
14	***Toby:*** because of the format of the class +++ um
15	***Ana:*** What do you mean the format of the class
16	***Toby:*** the format of the class just the way I think you know in in this teaching structure and then the
17	concept within this structure
18	***Ana:*** Aah
19	***Toby:*** um you know +++ you know instead of instead of saying right OK here is this covering letter++
20	In the first paragraph we have this this and this in the second paragraph we have this this and this and
21	then I **I actually make+ want+ THEM to read it for themselves and to to give ME the information**
22	***Ana:*** Yeah yeah
23	***Toby:*** therefore they're participating they are you know and so if they don't understand something I said
24	well it's actually not that but it's it's this and so I want **I want the information to come from them**
25	***Ana:*** Yeah yeah
26	***Toby:*** cause I + otherwise they're just sitting there + writing it down
27	***Ana:*** Mm hm
28	***Toby:*** and it doesnt actually mean it mean+ well that's that's how I perceive it+ the+ **it doesn't actually**
29	**MEAN anything to them** and they can look at their notes in two weeks' time just before the exam and
30	think++ What does that mean
31	***Ana:*** Mmm
32	***Toby:*** I don't understand my notes whereas if they've actually participated, I think it the idea is that it
33	sinks in and ah becomes more useful
34	***Ana:*** Mm hm
35	***Toby:*** **That's my belief anyway** but am whether it's aah whether it's right or not is another matter + I
36	think that's the way I learn and so
37	[…]
38	***Toby:*** you just put +++ try and put together things **that will lead them towards their**
39	***Ana:*** Yeah
40	***Toby:*** **their goal**

Faire des liens avec le « monde réel »

Une deuxième thématique récurrente dans l'ensemble de nos entretiens avec Toby concerne l'importance d'une approche pragmatique de l'enseignement, se focalisant sur l'usage de la langue dans des situations relevant de la « vie réelle ». Dans l'extrait suivant, tiré de notre ESD « bilan » (voir section 7.1.1), Toby insiste sur l'importance de transmettre des compétences utiles aux étudiants (« *real-world skills* »), plutôt que de faire des exercices de compréhension orale sous forme de questions à choix multiple, par exemple, sans application dans le « monde réel ».

> ***Ana:*** hmmmhm and is it because this is what you learned when you were doing your teacher training or++
> ***Toby:*** Oh, yes, I learnt + I can't remember my teacher training but, I, I think in all these sort of, you know models on the history of language learning and stuff like that ++ I think you know we came, we came up to the **communicative approach, communicative task based approach and things like that, so yes I try and, I try and put the emphasis on language use**, be it in **real terms** or being in classroom situations **if it can be in real some sort of reflecting reality**, yes that would be great but ah, I try and whether it's written or spoken, **I try and put the emphasis on language use** ahm+++
> ***Ana:*** And, and what would you call reality or real activity?
> ***Toby:*** **REAL, I think it's, it's something you know whether, whether you open up the classroom to the real world or you or the, or you or the real world comes into the classroom** I don't know there are two things of what I'm (*pfffff*), I don't know again presentations preparing people is you know, whether it's in it's well I don't know soft skills transferable skills like that ahm so giving presentations, I think you can, you know things like + + I don't know in, you know, I'm not, I'm not a great fan of listening and ah the multiple choice listening tests I'd rather they actually, you know some sort of + + especially in this academic context that it be something so they and so a sort of note taking 'cause **note taking is actually a real life skill** and so if they go abroad they're gonna have to take notes in English in lectures and things like that, so that's the sort of idea I guess that sort of English for academic purposes, but that's so, **so it has some sort of application in the real world whether it's a soft skill transferable application or something we do** + + +
> ***Ana:*** Hmm
> ***Toby:*** + + **but not just doing exercises** (ESD 01/07/2015)

Comme nous le verrons dans la section suivante, ces convictions vont se confronter à des contraintes institutionnelles et temporelles, ce qui mène Toby à faire des choix qui vont à l'encontre de ses convictions et à imaginer un nouveau rôle enseignant.

9.1.4. Structure et agentivité dans la construction de l'identité enseignante de Toby

Dans notre chapitre 3, portant sur l'identité professionnelle et l'identité enseignante, nous avons évoqué des travaux qui postulent que l'identité professionnelle se construit dans la confrontation de l'individu à son contexte professionnel. Selon la modélisation de Dubar (2000, voir section 3.2), l'image de soi est sans cesse modifiée par l'interprétation que la personne fait des images qui lui sont attribuées par autrui. L'identité professionnelle se compose donc de ces négociations identitaires entre l'identité *pour soi* (comment l'enseignant conçoit son rôle, ce qu'il trouve important dans sa pratique, etc.) et l'identité *pour autrui* (les attentes institutionnelles, par exemple). Similairement, Day *et al.* (2006) soulignent le rôle des contraintes institutionnelles et/ou des attentes d'autrui vis-à-vis de l'enseignant dans la construction de l'identité enseignante. Leurs recherches portent sur les tensions identitaires provoquées par des facteurs contextuels (tels que l'introduction de nouvelles directives

éducatives ou de nouveaux programmes) et sur la façon dont les enseignants s'adaptent au changement et intègrent ou rejettent de nouveaux éléments dans leurs images de soi et de leur rôle enseignant. Pour eux, l'identité enseignante se développe à travers ces tensions entre la « structure » (les éléments contextuels que l'on ne peut pas contrôler) et « l'agentivité » (le pouvoir d'agir selon nos convictions et priorités).

> The architecture of teachers' professional identities is not always stable, but at certain times or during certain life, career and organisational phases may be discontinuous, fragmented, and subject to turbulence and change in the continuing struggle to construct and sustain a stable identity. Indeed, today's professional has been described as, 'mobilizing a complex of occasional identities in response to shifting contexts' (Stronach *et al.*, 2002, p. 117). Such mobilisations occur in the space between the 'structure' (of the relations between power and status) and 'agency' (in the influence which we and others can have); and it is the interaction between these which influences how teachers see themselves, i.e. their personal and professional identities. (Day *et al.* 2006, p. 611)

Dans cette section, nous nous intéresserons aux tensions identitaires liées à la perte d'agentivité vécue par Toby lorsqu'il devient lecteur.

« Bottom of the food chain »: perte d'agentivité liée au statut de lecteur

Comme nous l'avons évoqué dans l'introduction, le contexte professionnel de Toby change complètement lorsqu'il vient travailler en France. En Espagne, comme il le dit dans l'extrait de notre premier entretien reproduit ci-dessous, en tant que coordinateur pour le département d'anglais, il avait le pouvoir de prendre des décisions liées au contenu et aux supports de ses cours. Il avait également des responsabilités administratives et pédagogiques et un poste qu'il décrit comme plus « prestigieux ». Il voit le poste de lecteur comme étant au plus bas de la hiérarchie universitaire et se sent ainsi obligé de « faire ce qu'on lui dit », même si cela implique une modification de ses pratiques.

> ***Toby:*** what else is different possibly my position in the hierarchy as well + I was very much trusted and I was very much given carte blanche in Spain + + In fact I was in charge of the English language section there and **now I'm at the bottom of the food chain** (*laughs*) **so I do what I'm told** + that is sort of from an individual perspective and **having courses imposed on you** (ESD 22/09/2014)

Ainsi, c'est l'axe *appartenir* de son identité professionnelle qui se trouve en tension : il n'occupe plus la même place au sein de son institution et n'a plus les mêmes responsabilités et privilèges. Il est possible que la facette « économique » (Pennington, 2015, voir section 3.3.2) de son identité ait été affectée également par ce changement de statut.

Cette thématique de perte d'agentivité liée au changement de statut revient à plusieurs reprises dans nos entretiens, ce qui suggère que l'image qu'a Toby de lui-même a évolué pour

intégrer cette nouvelle identité institutionnelle, comportant moins de pouvoir que celle de ses collègues. Par exemple, lors de notre EAC en mars 2015, il explique qu'il n'a jamais osé changer la disposition des tables et des chaises dans sa salle de classe dans le département d'études européennes, car il ne pensait pas avoir le droit de le faire en tant que lecteur, venant d'un autre département (le département des langues).

> ***Toby:*** I'm a teacher from another department well+ **let me clarify that**+ **I'm a *lecteur* from another department** going into their classroom so I don't know that I would really feel comfortable in changing their ah changing their furniture around (EAC 25/03/2015)

De façon similaire, Toby pense qu'il n'a pas le droit de changer ou de modifier les contenus et supports des cours qu'il doit assurer. Au début, ceci est vécu par Toby comme étant lié à son statut de lecteur, mais nous avons appris par la suite que tous les enseignants intervenant auprès des étudiants en L1 droit suivaient le même programme et donnaient les mêmes examens aux étudiants.

En effet, Toby se montre assez critique envers certains objectifs qu'il ne trouve pas adaptés au public (voir section 9.2.1), ou face au matériel qu'il juge ennuyeux ou peu motivant, comme le montre cet extrait de notre premier EAC :

> ***Toby:*** I find I find the class reasonably frustrating this class for the content and well because I don't + I don't think it it's moti + motivating
> *[…]*
> ***Ana:*** OK and why do you find it frustrating?
> ***Toby:*** why do I find it frustrating because **+ + I find it hard to teach something that I'm not motivated to teach**
> ***Ana:*** hmm
> ***Toby:*** um I find **like I said I find the content very very dry** which is why I try to spice it up by putting it into a communicative situation um and and + and possibly that comes through to the to the class **but the class aren't motivated to do this** um + with with the last um with the last module on on advertising and newspapers it was a little bit they were a little bit more cooperative
> ***Ana:*** Mm hm
> ***Toby:*** but uh + for job adverts and aah CVs um no they're + they're not
> (EAC 20/10/2014)

Les étudiants ayant un examen toutes les trois semaines, Toby décide d'orienter ses activités autour des types d'exercices contenus dans les sujets d'examen.

L'effet washback

Il fait référence à l'effet *washback* dans sa pratique : la modification des méthodes d'enseignement et des contenus des cours pour s'adapter aux examens (Taylor, 2005, p.154). En effet, Toby est bien conscient d'avoir modifié ses pratiques afin de donner aux étudiants les

éléments dont ils allaient avoir besoin pour réussir leurs examens, comme en témoigne cet extrait de l'ESD du 22/09/2014.

> ***Toby:*** That is very different + + Also in one of the classes + I sort of in the the langue écrite + anglais pratique anglais pratique where we have the uh + how shall I say newspaper and ads and the jobs + the curriculum and then we have the brochures + you know we have three weeks and then on the fourth week we have a test + three weeks and then we have a test + two weeks and then they have to hand in something after the class + + **And I almost feel that the comprehension of English is incidental to uh to what we are actually doing + + I feel that my teaching is actually influenced by the testing**
> ***Ana:*** uhm + Because you already know what kind of test you are going-
> ***Toby:*** I always know what test and so do they + +
> ***Ana:*** Uhuh
> ***Toby:*** They had an email sent out to them this week saying 'this will be the test pum pum pum + +
> ***Ana:*** OK
> ***Toby:*** **so I just feel heavily influenced by the testing so you have the washback on that + + Possibly I would do things differently if I didn't have three weeks to get through what they're doing in the test** + so at least they are half prepared for it whatever their level of English (ESD 22/09/2014)

Par ailleurs, nous observons que Toby justifie les activités qu'il propose aux étudiants en leur expliquant qu'elles seront utiles pour l'examen. Lors du cours du 20/10/2014, Toby demande aux étudiants d'analyser quatre lettres de motivation et d'identifier les types d'informations contenues dans chaque paragraphe. Après avoir donné les consignes, il précise « *this is informed by the exam that you will have in three weeks* ». Similairement, lorsqu'il leur demande de rédiger eux-mêmes une lettre de motivation, il se justifie en expliquant aux étudiants « *this is just so that you have written a cover letter before the exam and we have a chance to correct it* ». L'examen est donc au centre des préoccupations de l'enseignant et des étudiants.

D'après Taylor (2005), l'effet *washback* peut avoir des conséquences négatives et des conséquences positives :

> Washback is generally perceived as being either negative (harmful) or positive (beneficial). Negative washback is said to occur when a test's content or format is based on a narrow definition of language ability, and so constrains the teaching/learning context. Davies *et al.* (1999, p.225) offer the following illustration: 'If, for example, the skill of writing is tested only by multiple choice items then there is great pressure to practise such items rather than to practise the skill of writing itself'. Positive washback is said to result when a testing procedure encourages 'good' teaching practice; for example, an oral proficiency test is introduced in the expectation that it will promote the teaching of speaking skills. (Taylor, 2005, p.154)

Il nous semble que, pour Toby, l'effet *washback* des examens créés par ses collègues a un effet négatif sur sa pratique, car la préparation aux examens prime sur le développement des compétences linguistiques, comme nous le verrons dans les exemples qui suivent.

Dans l'extrait suivant, par exemple, Toby déplore le manque d'authenticité d'une tâche demandant aux étudiants d'écrire un courriel à un ami décrivant une offre d'emploi. Cependant, comme cela peut être évalué lors de l'examen, Toby propose une tâche similaire en cours, ce qu'il « n'aurait jamais fait » si cela n'avait pas été au programme de l'examen créé par ses collègues.

> ***Toby:*** I found myself asking them to do that in class because I knew it was going to be a in the exam **but I would have never done that because you don't write to your friend to tell them about a job you are applying for**
> ***Ana:*** no
> ***Toby:*** exactly + I'm gonna call + I'm gonna need a can do attitude if I'm gonna get this far + you don't you DON'T yeah OK+ I'm being snarky but uhm you don't and therefore this got me + this sort of got me thinking + to right ok + **why are we doing this** + **surely instead of doing it in an explicit + an explicit reading comprehension + we find a job advert that has possibly that is less dense + less complex + however + you just use it as an integrated skill set exercise so their understanding of the uhm + of the job is reflected in the real life production which is the uhm + which is the covering letter** + which is I can see that is a very much so + yeah + so you are doing actually what you would do **and it reflects real life** again and you sort of see a job advert and you do the covering + the covering letter FOR it which I think is a **real life skill** and very useful but I think the uhm the reading comprehension is possibly superfluous (EAC 01/12/2014)

Ici, il suggère la rédaction d'une lettre de motivation comme alternative plus proche de la « vie réelle », plutôt qu'un résumé d'une offre sous forme de courriel[268]. Comme nous l'avons vu dans la section 9.1.3, l'une des préoccupations de Toby est d'établir des liens entre ce qu'il propose en classe et des situations de la « vie réelle ».

Malgré ses convictions, Toby commence à adapter ses cours aux exigences des examens. L'énoncé « *I found myself doing this in class* » dénote un sentiment d'impuissance, comme s'il n'avait pas d'autre choix s'il voulait que les étudiants réussissent l'examen.

Il en va de même dans l'exemple suivant. Alors qu'il insiste dans les entretiens sur l'importance des tâches proches de la vie réelle, des activités en groupe, de la participation, etc., dans la pratique, les contraintes temporelles ressenties le poussent contre son gré à faire un « cours magistral », à donner le vocabulaire aux étudiants « à la petite cuillère », au lieu de proposer des activités encourageant les étudiants à être plus actifs et autonomes dans leur apprentissage.

[268] L'examen comportait également la rédaction d'une lettre de motivation à partir d'une offre d'emploi.

> ***Toby:*** and with lang with um with CVs and job adverts but you saw with the um as you saw with the covering letters + I'm teaching them so right + this is what you will have to include
> ***Ana:*** the content that they have to XXXX
> ***Toby:*** here here **I'm teaching content rather than I'm teaching content rather than language and + structure rather than language**
> ***Ana:*** Mm hm
> ***Toby:*** uhm
> ***Ana:*** right but they have all the useful expressions *that they XXXX*
> ***Toby:*** *Yeah they have the useful expressions* and it's a covering letter but yeah but um yeah but **to a certain extent it's spoon feeding it's that that's where it becomes a cours magistral instead of a TD** and maybe maybe I made a mistake by giving them the language but um but again **I find that in this course there's a time pressure**
> ***Ana:*** Mm hm
> ***Toby:*** **and therefore in order to get through everything they're gonna have to see for the exam sometimes it's easier + easier to spoon feed than to ah than to give them the time to work it out**
> ***Ana:*** Yeah
> ***Toby:*** **and look at it** and it's because some people some people do work and the rest of them don't and um (EAC 20/10/2014)

Nous remarquons que Toby adopte une posture de résignation face à ces tensions identitaires : il accepte de mettre de côté ses convictions et les pratiques dont il avait l'habitude afin de répondre à ce qu'il perçoit comme une priorité pour ses étudiants. Nous pensons qu'il s'agit ici d'un « compromis stratégique » (Gohier *et al.*, 2001) de la part de Toby pour essayer de défendre son sentiment d'efficacité, malgré sa perte d'agentivité. Ainsi, afin de concilier son désir d'enseigner un anglais « pratique », « utile » et l'imposition des examens toutes les trois semaines, il construit une image de son rôle enseignant comme préparateur aux examens, même si cela ne correspond pas à ses représentations de ce que l'enseignement de l'anglais devrait être, comme il l'exprime dans l'extrait suivant de notre entretien bilan :

> ***Toby:*** […] I think for uh certainly the legal, the legal ah + + droit xxxx class the content is very much oriented to the contrôle continu now knowing what the contrôle continu is now + I + **I will be able to better prepare them for that** + **whether that's actually teaching them English or not I'm not sure** (ESD 11/07/2015)

Cette posture de résignation est également liée à ce qu'il perçoit comme un manque de motivation chez ses étudiants. Comme il a remarqué que certains ne travaillaient pas lorsqu'il proposait des activités en binômes ou en petits groupes, la solution la plus simple selon lui était de faire un « cours magistral ». Nous reviendrons sur les représentations de Toby vis-à-vis de son public dans la section 9.3.

Le problème contraire : manque de directives

Les remarques que nous venons de faire concernant les tensions identitaires et la posture de résignation de Toby ne concernent que les cours que nous avons pu observer au premier semestre, car c'est sur ces cours que portaient les verbalisations de Toby lors des entretiens que nous avons cités. Les cours que nous avons observés au deuxième semestre n'étaient pas soumis au même type de calendrier d'examens, ce qui a donné à Toby une liberté pédagogique qu'il ne ressentait pas dans son cours du premier semestre. À l'inverse, cette fois-ci, Toby trouve qu'il a *trop* de liberté, car il n'a reçu que des vagues consignes de la part des collègues avec lesquels il partageait son cours pour des étudiants en M1 en études européennes.

> ***Toby:*** I asked the person who was supposedly + who is supposedly responsible for this class and they said+ they said uhm they said alright such and such is uhm supposedly designed this class and **so I wrote that person an email and they never got back to me+++**
> ***Ana:*** Never?
> ***Toby:*** No+ and so I wrote to XXXX who gives the other part of the class and he wrote back to me it was a very nice email but uhm but there was one sentence with uhm **"keep them busy and I'm sure you will be fine"** + **which is uhm not the most specific instructions that I have ever had when giving a class which is actually fairly specific it is + it is + it should be content based** (EAC 25/11/2014)

Cela fait écho à l'une des problématiques du secteur LANSAD soulevées par Van der Yeught : souvent, les enseignants, lorsqu'ils débutent, ne reçoivent pas de directives claires quant aux objectifs et aux contenus attendus par les responsables des formations (Van der Yeught, 2014, §14). Ici, les conseils du collègue de Toby témoignent d'une certaine indifférence vis-à-vis des objectifs de ce cours. Le rôle de Toby est réduit à celui d'un animateur, sa mission consistant à « occuper » les étudiants.

Pour le cours en question, Toby a réussi à obtenir les renseignements suivants : avec son collègue, les étudiants devaient imaginer et développer un projet culturel ou humanitaire pour lequel ils allaient rédiger un dossier de demande de financement à déposer auprès des instances européennes. Toby était chargé de préparer les étudiants à la présentation orale de ce projet devant une commission fictive. Comme l'indique Toby, ce projet était « assez spécifique » et demandait des connaissances disciplinaires que Toby ne maîtrisait pas, concernant notamment les éléments à inclure dans ce type de présentation.

Dans la section suivante, nous nous intéresserons aux représentations de Toby des objectifs de ses cours, des activités et tâches proposées et à la place des disciplines des étudiants dans ces dernières.

9.2. Représentations des objectifs des cours LANSAD

Comme les quatre cours que nous avons observés relèvent de deux formations différentes, avec des approches et des objectifs différents, nous présenterons chaque cours, ainsi que le positionnement de Toby vis-à-vis de chaque approche, dans des sections séparées. La section 9.2.1. portera sur les cours observés au premier semestre (L1 droit) et la section 9.2.2. sur les cours observés au deuxième semestre (M1 études européennes). Dans la section 9.2.3., nous nous arrêterons brièvement sur les verbalisations de Toby à propos d'un cours de compréhension orale que nous n'avons pas observé, mais dont la description faite par Toby a influencé notre questionnement sur les pratiques dans le secteur LANSAD concernant l'intégration des disciplines des étudiants dans les cours de langue.

9.2.1. Semestre 1 : des objectifs professionnels larges

Les cours que nous avons observés au premier semestre visaient selon Toby des objectifs professionnels assez larges, parfois considérés par l'enseignant comme n'étant pas très pertinents pour son public.

Les trois modules

Le cours assuré par Toby auprès des étudiants en L1 droit comportait trois modules et trois évaluations. Le premier module portait sur l'anglais de la presse, le deuxième sur l'anglais de la recherche d'emploi et le troisième sur l'anglais publicitaire.

Nous n'avons pas observé de cours relevant de ce premier module, mais Toby nous en parle dans quelques-uns des entretiens. Lors du premier cours que nous observons, il rend aux étudiants les copies du premier examen. Dans l'extrait ci-dessous, il nous explique en quoi consistait l'examen de ce module :

> ***Toby:*** and um they had to write two articles one was aaah quality broadsheet newspaper informative article and the second one was a sensationalist opinion article
> ***Ana:*** Mm hm
> ***Toby:*** from a tabloid + + um then + + + they had
> ***Ana:*** so they had to write an article in different styles
> ***Toby:*** **They had to write an article yes in different styles yes which is what we saw during the first** um
> ***Ana:*** Mm hm
> ***Toby:*** **the first module** then they got given an article + + **they had to say whether it was quality or tabloid whether it was informative or argumentative and justify these they had to write a summary of the article** and they had to write a headline for it yeah that and then they had aah an image from an advert that was had no text
> ***Ana:*** Aha
> ***Toby:*** no slogan + they had to provide a slogan
> ***Ana:*** OK

> ***Toby:*** and **write a fifty-word sort of you know text aah trying to sell the product** whatever product they had chosen (EAC 20/10/2014)

Dans un autre entretien, il nous avoue ne pas se sentir à l'aise avec le matériel du premier module, n'ayant jamais analysé les spécificités de différents types d'articles de presse.

> ***Toby:*** you know but it's true but and to be honest with you + until I saw it + until I looked at the journalese you know I you know + I read English + **I never actually analyzed a newspaper article in my life +** I just read it (EAC 01/12/2014)

L'approche adoptée par Toby semble relever de l'analyse de genres, se focalisant sur les caractéristiques de différents types d'articles de presse. Pourtant, les articles étudiés ne relevaient pas de la discipline des étudiants. Il s'agissait donc d'un cours avec un faible degré de spécialisation, même si le deuxième module ciblait des compétences professionnelles telles que savoir comprendre une offre d'emploi, rédiger un CV, ou rédiger une lettre de motivation.

Dans l'extrait suivant, tiré de l'activité 1 du cours du 20/10/2014 (voir synopsis en annexe[269]), il est question de l'analyse des offres d'emploi, afin de comprendre les différentes expressions fréquemment employées dans ce type de texte. Les échanges du cours transcrits dans la colonne de gauche portent sur ce que Toby appelle dans l'EAC (transcrit dans la colonne de droite) le « jargon » des offres d'emploi (EAC, ligne 14).

Nous pouvons voir que lors du cours précédent, Toby leur avait donné une liste d'expressions qu'ils devaient définir (lignes 3-6) et qu'il s'agit ici de la correction des définitions. Ceci est important pour Toby, car il sait que l'examen comporte des questions similaires (EAC, lignes 13-14 et 27-28).

	Transcription extrait du cours 20/10/2014 Activité 1	**Transcription extrait de l'EAC 20/10/2014**
1	***Toby:*** OK + a fast learner + did we get this far?	***Ana:*** but this vocabulary did they have to look it
2	***AF:*** yes	up themselves or how did you do the
3	***Toby:*** yes + OK + you're a fast learner + yeah +	***Toby:*** they um **I just gave them a thing and they**
4	can you give us a definition?	**had to + they had to either they can go away**
5	***Alexandre:*** someone who learns fast new things or	**and look it up or they can find + they had to**
6	I don't know	**discuss the definitions+ +**
7	***Toby:*** and what can + if a company is looking for	***Ana:*** hmm hmm ok
8	a fast learner + what could they possibly NOT do	***Toby:*** and this
9	***AF:*** to train	[…]

[269] Voir Annexes chapitre 9.

10	***Toby:*** Yeah + they don't have time to train you +	***Ana:*** and you are just making sure they have
11	they need you to be independent + to adapt to the	understood everything
12	job quickly	***Toby:*** yeah and then yeah this again is just purely
13	[…]	ahmm **because there is a section in the exam**
14	***Toby:*** OK, a great opportunity for the right person	**that is on jargon**
15	+ OK + there is something implicit in this + OK +	***Ana:*** ok
16	Jennifer and then Thomas	***Toby:*** so they will have
17	***Jennifer:*** someone with an important role xxx	***Ana:*** ok
18	***Toby:*** not necessarily an essential role, no.	***Toby:*** **3 or 4 pieces of jargon taken from the job**
19	Thomas?	**advert** which they which they use to write their
20	***Thomas:*** they search for somebody exactly they	covering letter in the exam
21	have an idea of what they want	***Ana:*** mhh
22	[…]	***Toby:*** and they will be asked to give definitions of
23	***Toby:*** but what else does it mean? If you are not	what they mean so
24	the right person, what will happen to you?	***Ana:*** ok ok
25	***AM:*** You won't be able to progress in the society	***Toby:*** aah picked some I can't cover everything++
26	***Toby:*** not in society + be careful + in the company	***Ana:*** so they have to define the terms in English
27	+ society is society (*fait un movement circulaire*	***Toby:*** yeah in English yeah **for the exam so that**
28	*avec les bras*) + society at large + uhm + you	**is where this is coming from**
29	won't be able to progress + you'll stay in the same	***Ana:*** mmh
30	place	
31	***AF:*** xxxx	
32	***Toby:*** yeah yeah worse + you won't last long +	
33	they need you to be a fast learner for example.	
34	[…]	
35	***Toby:*** uhm + market leader + how would you	
36	define market leader?	
37	***AM:*** xxx leader of the market + they do the most	
38	sales	
39	***Toby:*** for example	
40	***AM:*** they have the greater part	
41	***Toby:*** OK + yeah + (écrit au tableau) they have the	
42	greatest market share. They have the largest	
43	percentage of the market + but, uhm, in job adverts	
44	+ market leaders + according to	
45	Companies + how many market leaders are there?	
46	***AM:*** an infinity	
47	***Toby:*** an infinite + yeah + just an open question +	
48	OK + is it only the market leader who puts market	

49	leader on their job advertisement? + + who puts it?	
50	+ all companies + no companies?	
51	***AF:*** xxxx	
52	***Toby:*** yes.it is + market leader + literally + it is	
53	this (*fait un signe vers la definition notée au*	
54	*tableau*) + but it is (*écrit au tableau*) hyperbole +	
55	OK + hyperbole + every company that advertises	
56	wants to be attractive + so they are all market	
57	leaders + maybe not the smaller companies + but	
58	many more companies use "market leader" than is	
59	the case in reality.	

Nous remarquons que Toby ne se contente pas de donner les définitions aux expressions proposées dans l'exercice. Bien que son objectif soit l'acquisition de ces expressions pour l'examen, il semble également vouloir donner aux étudiants des informations ou des outils pour mieux comprendre le monde du travail et la recherche d'emploi. Par exemple, il explique ce qui est sous-entendu par des termes comme *fast learner* (colonne gauche, lignes 1-12) ou *great opportunity for the right person* (lignes 13-30) et les met en garde contre la surutilisation de termes comme *market leader* (lignes 35-59). En ce sens, Toby se positionne comme expert du monde du travail, contextualisant et explicitant les connotations de chaque expression.

Le troisième module portait sur le langage publicitaire. Les étudiants devaient créer une brochure pour un produit ou service de leur choix. Ils devaient adapter le langage utilisé en fonction du public ciblé.

> ***Toby:*** the idea is that the + the informative language that they have used and then and the hyperbole they've used in sort of tabloid newspaper article and the informative style of uhm broadsheet newspapers This was meant to + this was meant to feed in to + uhm + into this uhm + **their awareness of language so they can produce these different types of language but uhm**
> ***Ana:*** But are you expecting a combination of both or?
> ***Toby:*** of promotional?
> ***Ana:*** uh huh
> ***Toby:*** yes definitely and very much depending on what they uhm wanted to promote but I mean you know + which is again you are going uhm + you are going very much on feel when you are marking it there is no because there is no there is no + each project is different + it's very much uhm yeah I think+ **I think you know if you're promoting + + + healthy eating + it's gonna be much more informative ok there might be promotional text in it but it's gonna be much more informative whereas if you are promoting mountain bike in the Vosges it's gonna be absolute hyperbole and you know I don't know MTV English young English** etc + + etc + + but uhm what's + what's pretending some sort of informative uhm+ informative language about the trails and instructors etc + + etc + + but uhm + so its very very ahum well we see what comes I think uhm + and so that's they've got to

> hand that and they got Christmas to do that and that's and it's got to be handed in on the 6th of January
> ***Ana:*** Ok
> ***Toby:*** so that's that (EAC 01/12/2014)

Il semblerait que l'objectif principal de ce cours était de sensibiliser les étudiants à différents genres et registres de langue. En effet, les trois modules cherchaient à développer des compétences analytiques transversales. Toby parle ici de *awareness of the language*, ce qui nous semble un objectif important pour des étudiants relevant du secteur LANSAD. Cependant, comme nous le verrons dans la sous-section suivante, les types de textes et les éléments linguistiques et discursifs étudiés n'avaient aucun lien avec la discipline principale des étudiants ni avec leurs besoins en tant que futurs juristes.

Doutes sur la pertinence des objectifs pour le public

Ainsi, Toby se pose la question de l'utilité de travailler sur la rédaction de CV et de lettres de motivation avec des étudiants en première année, alors qu'ils n'ont presque pas d'expérience professionnelle et ne vont pas chercher un emploi dans un futur proche.

> ***Toby:*** You see this is + this is some uhm something that I'm actually gonna talk to (nom d'une de ses collègues) about + it's whether this course should be put into the second semester at least actually or maybe delayed **it would probably far more useful to them in the second semester uhm when they might actually be thinking about summer internships or something like that or even possibly later** but it might ehg uhm I don't know because I don't know what their second semester classes are in English + I don't know what sort of language class they have + but I think it would be + I think it would be possibly interesting to agh to shunt it into the second semester
> ***Ana:*** It would make so much more sense + for someone a bit older + *I don't know + maybe they work + maybe they have some experience maybe*
> ***Toby:*** *yeah maybe some of them do not a great deal* + no + uhm and it's stuff like bar work or xxxx work in the factory in the summer and stuff like that somebody shadowing somebody + but I + I + especially seeing the difference between the third year management students and what THEY produced and what THESE guys produced + like I said with a globally + these guys have a globally higher level of rounded level of English as it were but not the pragmatic + not the skills to do it (EAC 25/03/2015)

Concernant le module sur l'anglais de la presse, Toby a le même sentiment : en quoi cela peut-il servir à un étudiant en droit ?

> ***Toby:*** in the, in the, in the journalistic ahh, unless, unless somebody is gonna be a copywriter in English for an advertising agency in their future profession it's ahh**, yes it's real life, but it's possibly not a reflection of the real life that these students are going to have** (ESD 01/07/2015)

De façon similaire, dans l'extrait suivant, nous voyons Toby se demander quel est le but d'apprendre aux étudiants à imiter le style des *tabloids* anglais.

> ***Toby:*** No it was called uhm + it was called uhm was it called it was called *lire et écrire l'anglais pratique* so it was talking about yeah, **we had press and advertising, we had the business oriented thing, we had to write a publicity brochure** + The three modules that they were, they were marked on, so, yeah I think uhm + + + yeah, I, I think for that class I really am gonna stick to + I know the format of the exam, because for the exam getting them through because (*mumble*) + You know there's + there's + there's definitely certain uhm I believe + the second module which is highly + highly practical about writing covering letters, CVs differences uhm analyzing job ads etc, etc, it was a highly practical xxxx + **but the first one + you know being + being able + + certain aspects like being able to write uhm you know being able to write a strapline and a blurb for an advert I think it's a VERY, very hard thing to do especially for first year university students + and uhm you know if +if they're you know legal students or droit langues+ droit des pays du common+ common law+ uhm with the English with it, I'm not sure + I'm not sure how practical it actually is or how to be able to mirror that sort of tabloid article** + So therefore definitely for that unit ***definitely try to prepare them for the exam.*** (ESD 11/07/2015)

9.2.2. Semestre 2 : le « projet européen »

Les deux cours observés au deuxième semestre relèvent des cours d'anglais LANSAD pour des étudiants en M1 études européennes. Ce master pluridisciplinaire comprend des éléments de droit, d'économie, de sciences politiques et de gestion des entreprises. Le diplôme de master 2 offre quatre mentions différentes, débouchant sur des métiers aussi divers que juriste, lobbyiste, chargé de communication, fonctionnaire territorial, et cadre financier export-import. En M1, les étudiants bénéficient de 48 HTD de cours d'anglais par semestre, ce qui est largement au-dessus de la moyenne en LANSAD[270]. Le cours de Toby se déroulait à raison de deux heures par semaine pendant douze semaines. Comme nous l'avons déjà mentionné, le cours était partagé avec un autre enseignant et divisé par compétences : l'autre enseignant se focalisait sur l'écrit, alors que Toby devait se focaliser sur l'oral. Avec les deux enseignants, les étudiants devaient monter un projet humanitaire ou culturel fictif et présenter leur *business plan* à l'écrit sous forme de dossier et à l'oral sous forme de présentation devant une commission de financement.

[270] D'après l'enquête de la Commission Formation de la SAES, les modules de langue dans les différentes universités sondées ont une durée moyenne de 25,78 heures TD par semestre, la valeur minimale étant 12HTD et la valeur maximale 50HTD (Brudermann *et al.*, 2016 ; §8).

Des objectifs et contenus spécialisés ?

Le rôle de Toby, comme il l'exprime dans cet extrait de l'EAC, consistait à les aider à préparer leur présentation orale, en leur donnant des outils aussi bien linguistiques que professionnels (analyse SWOT[271], budgets, éléments de marketing).

> ***Toby:*** So it left me and so for the first couple of weeks I concentrated on aspects of presentation + **the structure and the signposting XXXX and the use of anecdotes + rhetorical questions etc etc +** then the week after they'd handed their memos or the 2 weeks after they'd handed in their memos + I asked them to apply the **techniques that we'd seen in the oral presentation classes to their memos** and then they gave a presentation + a brief presentation 2 minutes in front of the class based on the information in their memo uhm then we looked at + in the first class you saw and my mind fails me at this point uhm we had a look
> ***Ana:*** It was the SWOT analysis
> ***Toby:*** Ahh it's the SWOT analysis + thank you + the **SWOT analysis of their projects and/or organizations + + Last week we had a look at budgets and this week we had a look at some slogans and vaguely mission statements** (EAC 25/03/2015)

En effet, Toby introduit des éléments relevant de la gestion de projets et du marketing dans les deux cours que nous avons observés.

Dans le cours du 11/03/2015, il est question des slogans et des énoncés de mission des entreprises et des organisations. Toby estimait que cela pouvait être utile aux étudiants qui seraient amenés à rédiger un énoncé de mission ou un slogan pour leur projet. Néanmoins, l'activité proposée s'éloigne des projets, car Toby choisit de faire travailler les étudiants sur des gadgets insolites connus sous le nom japonais de *chindogu*[272].

Dans le cours du 25/03/2015, Toby introduit les principes de l'analyse SWOT et illustre ses propos avec un exemple tiré de sa propre expérience professionnelle. Ci-dessous, nous reproduisons un extrait de l'EAC qui a suivi le cours.

Ici, Toby se positionne encore une fois comme expert du monde du travail, cette fois-ci grâce à son expérience au sein d'une collectivité locale dans un quartier de la ville de Londres. Son objectif, comme il le dit dans l'entretien, était de fournir aux étudiants un exemple concret d'une analyse SWOT, pour qu'ils puissent s'en inspirer pour analyser leurs projets et ceux de leurs camarades. Selon lui, les étudiants ne connaissaient pas cet outil et c'est pour cela qu'il souhaitait tout expliquer en détail et illustrer son propos des exemples fournis.

[271] L'analyse SWOT, acronyme de *strengths, weaknesses, opportunities, threats*, est un outil d'analyse stratégique pour les entrepreneurs. Elle consiste, comme son nom l'indique, à évaluer les forces, faiblesses, opportunités, et menaces d'un projet.

[272] Quelques exemples de *chindogu* sont disponibles en annexe (Annexes chapitre 9).

	Transcription d'un extrait de l'EAC 01/07/2015
1	***Ana:*** So this is kind of like your introductions to the activity + right?
2	***Toby:*** yeah + exactly so this was + this **+ the idea was to explain to them ah SWOT analysis in**
3	**context** for a project that actually had been funded + had gained funding+ so uhm yeah+ so it+ it was a
4	bit long-winded the explanation+ **but the idea was to give them a context to give them+ something**
5	**of a practical case study from which they can base their analysis for their own project.**
6	***Ana:*** This was real example from your own experience?
7	***Toby:*** yeah+ yeah+ yeah+ this was uhm this was+ **this was a project I worked on for + what was**
8	**called the Lambeth Business Education Partnership**+ uhm as I said there's a lots of in the North
9	there's lot of ahh North of the borough they're lots of ahh rich companies and then there's great + there
10	are pockets of poverty on xxxx level which xxxx level and so the whole + + the center was getting
11	business in touch with + business in touch with schools in the public sector so they went in and did
12	lunch time literacy and numeracy classes and things like that but this was a uhm this was a bigger
13	project to get funding and for the + + for the ah for the project and provide yeah equal opportunities for
14	the poorest families in the borough + things that the kids missed out on + like cultural activities +
15	sporting activities etc; etc. **So this was + this was the idea speaking about my own experience give**
16	**them context so they can see how the strength ah + strength + weakness opportunities threats**
17	**worked** and then so they can in turn do it + work in groups or pairs I can't remember what + how we
18	did + +I think it was in groups of thre e+ **they could discuss their own projects and what**
19	**weaknesses and strengths and have them do an analysis for their own project.**
20	***Ana:*** Ok and their own projects they were similar to what you presented ?
21	***Toby:*** uhm + their + their projects were absolutely wide range of things + you had Chinese students+
22	you have free school meals in rural Chinese schools + you had one sending Chinese doctors
23	to Madagascar + you had somebody bringing Russian entrepreneurs to West Germany uhm so they
24	could + so you could have German capitalists funding their ah + funding their ah business ideas and
25	you know so + somebody a community garden so really
26	***Ana:*** Ok so lots of different ideas
27	*(…)*
28	***Ana:*** And do you think that ah the example made things clearer for them on you know what they
29	were supposed to do and what + **did they already know what a SWOT analysis is? had they already**
30	**done that in other classes you think or + +**
31	***Toby:*** **No + I think one person knew what it was** ah + cause I gave these two classes uhm one
32	person I believe + I think it was actually in this class + maybe went to the other class just out
33	of convenience this time + **he knew what is was but very few people knew what they were**
34	***Ana:*** ok
35	***Toby:*** OR volunteered the information
36	***Ana:*** Right (*rires*) cause you never know
37	***Toby:*** Cause you never know

La présentation de Toby dure presque dix minutes et prend la forme d'un cours magistral, avec un diaporama portant sur les principes du modèle SWOT et des exemples des forces, faiblesses, opportunités et menaces de son projet à Lambeth. À la suite de sa présentation, il demande aux étudiants de travailler en groupes et de réfléchir aux points forts et faibles de leurs propres projets.

Une tâche authentique ?

Dans la mesure où ce master est interdisciplinaire et inclut des éléments de la discipline de gestion et stratégie des entreprises, le projet semble viser des compétences qui pourraient être pertinentes et utiles au public concerné. En effet, certains étudiants pourront être amenés à créer et à piloter des projets ainsi qu'à demander des financements publics dans leurs futures professions.

Cependant, pour Toby, la tâche finale (la présentation du projet) manquait d'authenticité, car l'aspect lié au financement européen n'a pas été mis en avant. Ainsi, le projet perd sa qualité de mise en situation professionnelle.

> ***Toby:*** *So lots of different ideas* + there was no uhm you know + + because + because the teacher who was doing the written part and who was uhm of the course didn't actually ask them to define real life funding opportunities from the European Union. It wasn't + we weren't able to sort of narrow it down before I mean to a certain field so + xxxx wasn't using European structural funds or something like that and so everyone just created their own project as was so yeah + so it might have something to do with some of the projects + others it might have had less to do. (EAC 01/07/2015)

Évaluer la langue ou le contenu ?

Dans l'EAC du 25/03/2015, Toby évoque l'une des problématiques auxquelles l'enseignant de LSP est souvent confronté (voir chapitre 5), à savoir, la définition des critères d'évaluation lorsque langue et contenu disciplinaire sont entremêlés. Toby, conscient de ne pas avoir assez d'expérience ou de connaissances dans la gestion de projets, s'oppose à l'idée de devoir évaluer la qualité ou la faisabilité des projets des étudiants. Il reste dans son rôle d'enseignant de langue et dit qu'il ne va évaluer que les aspects linguistiques ou liés aux compétences de communication des étudiants.

> ***Ana:*** Have you been given a certain like evaluation grid or whatever for you to grade their presentations? Like a list of criteria or you making it up?
> ***Toby:*** I have I have a grid that was used for another class for presentations and uhm **as far as I'm concerned + I'm grading their English I'm not and I'm grading certain things that I have asked them to do like the signposting + the uh their presentation techniques but I'm not grading the content**
> ***Ana:*** ok ok that was my question
> ***Toby:*** **I'm not grading the content of their project as if I was the funding body looking at the uhm looking at how ah feasible their project was** +

> I'm not sure if that's being graded in the other one or if it's just English being graded I don't know + as long as they follow guidelines (EAC 25/03/2015)

Encore une fois, Toby se pose des questions sur ce qui est attendu de lui, étant donné le manque de communication avec le collègue chargé de la partie écrite du projet.

9.2.3. Un cours de compréhension orale

Lors de notre deuxième EAC, Toby évoque un autre cours qu'il donné à des étudiants en droit en deuxième ou troisième année (nous n'avons pas les informations exactes). Il s'agit d'un cours centré sur la compréhension orale[273] de documents audio ou audiovisuels portant sur des thématiques « liés au droit ». Dans l'extrait suivant, Toby explique que, bien que les thématiques des documents relèvent de la discipline des étudiants, l'exercice reste un « exercice académique », dépourvu de liens avec « le monde réel ».

En outre, comme le décrit ici Toby, le rôle de l'enseignant consiste à « appuyer sur le bouton *play*, appuyer sur le bouton *stop*, attendre » et répéter.

> ***Toby:*** no yeah it means I can use like a mix of inputs uhm + in order to uhm + just yeah combining language actually is what I mean+ rather than+ rather than+ right OK +++ the activities language activities are separated out like do that do that
> ***Ana:*** Right+ right+ because if you have the uhm writing classes is just writing listening class just listening *and it gets boring*
> ***Toby:*** *yeah yeah the listening* class is **press play+ press stop+ wait a couple of minutes+ press play+ press stop+ wait a couple of minutes+** you've got 10 minutes to xxxx sentences and go through the answers and then you've got 15 minutes of the class if start a little bit if you finish a little bit earlier+ you can try and start up a debate and they sort of grunt and groan at you and uhm about the topic you are doing but uhm+ yeah so+ **where is the real world activity in this? there is no real world activity**+ it's not it's not even oh I listened to the news today and tell a friend about it like oh I heard++++++ so how+ even in the most basic of linked to reality uhm basic link to reality eh there's not even that it's a listening for listening sake and understanding sake which which is not we we+ we even it's just having the radio on in the background to fill the noise gap+ there is always a reason for listening to something and I don't and so that's lost in sort of the real life aspect is lost and the academic aspect comes xxxx
> ***Ana:*** Well isn't there + maybe + a cultural aspect
> ***Toby:*** a cultural aspect
> ***Ana:*** I mean if you are listening to something that has to do with what's going on in UK and things like that
> ***Toby:*** no no no oh yes **there is a cultural aspect and there is but it's and there is a legal aspect**+ all of the listenings I do with them+ they are all based on you know it's either you know the legal aspect and **it's about topics like about cyber bullying uhm+ older prisoners+ the problems they have**

[273] Dans l'université où travaille Toby, certains cours relevant du secteur LANSAD ne se focalisaient que sur l'une des quatre compétences langagières. Ainsi, les cours que nous avons observés relevaient de la compréhension et de l'expression écrites, alors que le cours dont il est question dans l'extrait présenté ici était focalisé entièrement sur la compréhension orale.

> **adapting to society so they are all kind of kind of xxxx legal xxx so all related to the law** that so hopefully they are getting input and if they actually go through listen to it they can they can take vocabulary so yes there is a cultural aspect to it but there is no ++++ yeah I still+ aah I'd still say that **it remains an academic exercise rather than something that we can link to link to the real+ yeah xxxx task-based but uh communicational language learning**++ (EAC 01/12/2014)

Ainsi, l'utilisation de supports portant sur des thématiques spécialisées n'implique pas forcément une spécialisation des cours et des objectifs visés. Dans quelle mesure ce type de cours peut-il être considéré comme un cours de LSP ? Nos observations des cours et notre propre expérience d'enseignante nous ont amenée à nous intéresser aux différentes manières dont les enseignants du secteur LANSAD intègrent les disciplines des étudiants dans les cours de langue. Quelles pratiques sont mises en place dans des cours décrits comme spécialisés ? Ces interrogations ont donné lieu à l'une des rubriques de notre questionnaire, dont les résultats seront présentés dans le chapitre 14.

9.3. Représentations du public LANSAD

Dans cette section, nous explorerons les représentations de Toby vis-à-vis de son public. Nous verrons que Toby trouve que les étudiants relevant du secteur LANSAD ne sont pas assez impliqués. L'hétérogénéité du public est considéré par Toby comme étant l'une des possibles explications du manque de participation dans ses cours. La sévérité du système éducatif français revient également dans nos discussions comme entrave à la participation en cours de langue, car, selon Toby, les étudiants français ont peur de se tromper et préfèrent ne pas prendre de risques. Ainsi, malgré sa frustration avec ses étudiants, Toby se montre assez empathique, car, selon lui, leur réticence à parler anglais serait provoquée par le « darwinisme éducatif » qu'il perçoit dans les universités françaises. Enfin, si Toby cherche des explications dans la culture éducative française, il ne peut pas s'empêcher de se remettre aussi en cause et de se poser des questions sur son image de soi en tant qu'enseignant.

9.3.1. Des étudiants perçus comme passifs et démotivés

L'une des plaintes les plus récurrentes de Toby a trait à ce qu'il perçoit comme un manque de participation de la part de ses étudiants. Son désir d'instaurer une bonne ambiance de classe, dans laquelle les étudiants se sentent à l'aise, se heurte à une apparente passivité, un manque d'intérêt ou une gêne de la part des étudiants.

Métaphores du vide

Dans les entretiens, notamment ceux portant sur les cours du premier semestre, Toby emploie plusieurs métaphores pour illustrer sa perception de son public. Il décrit sa classe

comme « un mur vide » (« *the blank wall that sits in front me sometimes is+ I found it fairly impenetrable in that class* », EAC 01/12/2014) ou « une toile vide » (« *it's just that when you ask them to do something you just get this sort of like a blank canvas across the room* », EAC 01/12/2014), qui le regarde avec « des regards vides » (« *blank stares* » et « *blank looks* » EAC 20/10/2014) ou encore comme « une mer de visages » (« *a sea of faces* », EAC 20/10/2014). Les métaphores du mur ou de la mer renvoient à la difficulté ressentie par Toby pour atteindre son public, tandis que l'adjectif « *blank* » pour décrire le mur ou les visages des étudiants renvoie au vide, au sentiment que rien ne se passe entre lui et les étudiants. Ce sentiment, qu'il exprime également en disant qu'il ne recevait rien de ses étudiants (« *I felt there was nothing coming back from this class* », EAC 01/12/2014), est une grande source de frustration pour lui, qui dit ne pas avoir rencontré ce problème en Espagne.

À travers ces descriptions, nous comprenons que Toby trouve ses étudiants désintéressés, passifs, paresseux. Lors du premier cours que nous observons, Toby déplore le fait que seulement deux étudiants sur la classe de 31 inscrits ont fait un devoir optionnel proposé la semaine précédente (EAC, lignes 1-6). Dans ses verbalisations lors de l'EAC, nous comprenons que Toby se considère en quelque sorte responsable de la réussite de ses étudiants à l'examen (EAC, lignes 14-24).

Dans le tableau suivant, nous présentons la transcription d'un extrait du cours dans la colonne de gauche et, dans la colonne droite, la transcription de l'extrait de l'EAC correspondant à ce qui est en train de se passer pendant le cours.

	Transcription début du cours 20/10/2014	**Transcription extrait de l'EAC du 20/10/2014**
1	***Toby:*** Have you done what I asked you to do for	***Toby:*** I asked them to do something for homework
2	this week + it was a personal profile + personal	like it was just write a personal statement xxxx two
3	statement	people did it
4	***As:*** (*parlent entre eux*)	***Ana:*** Only two
5	***Toby:*** OK + has anybody done it?	***Toby:*** just two lines + two people did it+ yeah I
6	***As:*** (*certains secouent leur tête pour dire non*)	mean you know there's no motivation+ So uhm
7	***Toby:*** No? + well + **that's a good start**	***Ana:*** wow
8	***As:*** (*quelques rires*)	***Toby:*** so yeah + whether whether I don't know I
9	***Toby:*** **I don't mind** + **I've already got a CV** +it's	and then at the end I reiterated what they had to do
10	alright + OK++ uhm + if you want to do it and you	for the CV
11	want to give it to me + uhm +so it can be corrected	***Ana:*** Mm
12	(*écrit au tableau*)+ once again + there is my email	***Toby:*** but because when I was talking about it + it
13	should you so desire + **it's not for my good**	seems to me that people were just looking at me
14	**health that I'm asking you to do it**+ OK + please	with blank stares + so and I don't **I don't want to**
15	+ at the end of last class […]	**be able to have XXXX blame myself if they**

16 17 18 19 20 21 22 23 24 25		**don't do what they have to do** so I wanted (*laughs)* to make sure that aah oh yeah ***Ana:*** XXXX ***Toby:*** **I want them I want them to pass as well to be honest** you know I don't want them you know yeah + **I want everyone to pass you know some people won't but that's that's life + but so I at least want to know what they have to know + what they have to do + whether they do it well or not**

Dans l'extrait du cours présenté dans la colonne gauche, nous pouvons voir comment Toby utilise son humour ironique (ligne 7 et ligne 9) pour montrer sa déception et éventuellement inciter les étudiants à faire le devoir, en sous-entendant qu'ils sont les seuls responsables de leur réussite ou de leur échec.

La peur de parler

Toby essaie de rationaliser les attitudes qu'il perçoit chez ses étudiants en imaginant qu'ils ont une série de peurs et inhibitions liés à la pratique d'une langue étrangère : la peur de se tromper, celle de faire des fautes, ou la crainte de moqueries venant d'autres étudiants.

En effet, comme nous le voyons dans l'extrait suivant, Toby ne comprend pas pourquoi les étudiants ne répondent pas à sa question, sachant qu'il ne fait que réviser le vocabulaire qui a été abordé la semaine précédente. Selon lui, ayant corrigé la première partie des exercices ensemble, tous les étudiants pouvaient fournir la bonne réponse. Voyant cette scène lors de l'EAC, Toby nous parle de sa théorie concernant les différentes peurs des étudiants. Comme il le dit dans les lignes 19-22, il sait que les étudiants sont capables de communiquer, car ils participent bien quand ils sont en binômes, mais personne ne veut participer lorsqu'il s'agit de parler devant la classe entière ou face à l'enseignant.

	Transcription extrait de l'EAC 20/10/2014
1	***Toby:*** in the first lesson I had
2	***Ana:*** aha
3	***Toby:*** we finished this exercise
4	***Ana:*** ok ok
5	***Toby:*** in the first lesson I hadn't +even xx we are a week behind and aah + I said so if if they require
6	somebody to be a fast learner what can they possibly not do they want to bring you up to speed
7	***Ana:*** mhmm mhmm

8	***Toby:*** today that was the answer + I was**+ then they just looked at me** and yeah yeah **they gave me a**
9	**blank** they didnt really know what I was wanting what answer I was wanting from them so but aah so **I**
10	**think we did that question last week they seemed to know quite well**
11	***Ana:*** ahuh ahuh well they can always guess no
12	***Toby:*** yeah but no guessing + **it's FEAR of guessing**
13	***Ana:*** (*rires)*
14	***Toby:*** if I'm not right this eeh**+** I dont know I + I get the sensation that there is very **fear of error is**
15	**quite** aah
16	***Ana:*** ahuh ahuh
17	***Toby:*** **it's quite a big factor** uhm
18	***Ana:*** what makes you think that?
19	***Toby:*** this is because of because of+ because of the participation when they speak if in pairs+ they speak
20	they don't speak in front of
21	***Ana:*** hmm
22	***Toby:*** their +++ **they don't speak in front of the class+** so there is I don't know there is **there seems to**
23	**be a fear of ridicule or something like that and and again that's not something that I+ I either**
24	**want or promote in my classroom**
25	***Ana:*** hmm
26	***Toby:*** because it's aah it's counterproductive + mistakes + yes + we all make mistakes

Dans les lignes 23-24, nous remarquons le désir de Toby de se distancier de ce phénomène en affirmant qu'il ne pense pas que sa manière d'enseigner soit à la source de cette peur du ridicule. En effet, nous verrons dans la section suivante, que Toby se décrit comme un enseignant rassurant, souriant, chaleureux, d'où son incompréhension devant les attitudes des étudiants qu'il perçoit comme de la gêne ou de la peur.

À la fin de la correction de cet exercice de vocabulaire, Toby demande à la classe s'il y a des questions sur les expressions qui viennent d'être vues. On voit Toby faire le tour de la salle avec ses yeux. Il regarde à gauche, à droite, les étudiants évitent le contact visuel avec lui. Une étudiante (qu'il va remercier après) lui dit non en secouant sa tête.

Toby interprète le silence comme un manque d'intérêt des étudiants, qui seraient selon lui en train de regarder Facebook au lieu d'écouter l'enseignant (EAC, lignes 4-5). Ensuite, nous continuons à parler de ce problème, sans nous rendre compte que, finalement, quelques secondes plus tard, une étudiante lève la main pour poser une question sur une expression qu'elle n'a pas comprise. Nous continuons pourtant, dans l'EAC, à nous demander pourquoi nos étudiants n'osent pas poser des questions lorsqu'ils ne comprennent pas quelque chose.

	Transcription du cours du 20/10/2014 **Fin de l'activité 1**	**Transcription de l'EAC du 20/10/2014**
1	***Toby:*** ok uhm great uhm **are there any questions**	***Toby:*** *(rires)*
2	**about any of those uhm definitions?** (*regarde les*	***Ana:*** (*rires*) oh it's just typical that's just+ typical
3	*étudiants, gauche, droite, une étudiante lui dit non*	+ are there any questions?
4	*avec sa tête, il lui sourit. Les autres baissent la*	***Toby:*** Yeah no I'm on Facebook yeah yeah now
5	*tête, regardent leurs ordinateurs*.)	(*imitant les étudiants*)
6	***Toby:*** I'll take that as a no + (*une étudiante secoue*	***Ana:*** no but not even it's just because it's you
7	*sa tête pour dire non*) thank you Jennifer + right +	know even they did have questions they're xxxx
8	ok + ok (*cherche dans des feuilles sur son bureau*)	***Toby:*** No this is this is this is what
9	please + what I'd like you to do now is (*voit*	***Ana:*** Aaah
10	*qu'une étudiante lève la main*) yes ?	***Toby:*** Yeah the they aah don't ah yeah **I can't be**
11	***AF***: what does it mean « a great opportunity for	**seen to not understand** I can't ah yeah I think I
12	the right person »	ah it's it's I don't know it's perception I don't
13	***Toby:*** ok a great opportunity for the right person +	know if that's the case or not
14	ok + I will give you the the quote + ok + it means	***Ana:*** Mmm
15	it could mean what it says but it also means + it	***Toby:*** but it's it's what I perceive
16	could also mean + if you don't perform very well	***Ana:*** I feel I feel the same way I feel the same
17	from the start + you'll be out of the job very	way it's just like they're afraid of of asking a
18	quickly + ok+ so that is + the definition +	question because they're afraid I guess that the
19	ALRIGHT + now I would like to + put you to	others are gonna+ make
20	work in pairs ok ? so + two + two two (*fait le tour*	***Toby:*** Yeah
21	*de la salle avec son regard et indique avec ses*	***Ana:*** fun of them but I don't know
22	*mains les personnes qui vont travailler ensemble*)	***Toby:*** laugh at them look at thickie over there+
23	two two two two two two two ok+perfect	that sort of thing
24		[...]
25		***Toby:*** I don't I don't think they sort of get **the**
26		**idea of aah teacher as a ++ as a facilitator I'm**
27		**not sure they sort of grasp this aah this idea yet**
28		***Ana:*** Mmm
29		***Toby:*** you know it's + I mean+ yeah possibly in
30		possibly in subjects subjects at university you are
31		**the all+ all-knowledgeable power etcetera**
32		**etcetera + but uhm+ I'm certainly not**
33		***Ana:*** aah
34		***Toby:*** **and so I'm a facilitator I'm trying to get**
35		**them to where they want to go** but it's them you
36		know and sometimes you know sometimes it's the
37		carrot sometimes it's the stick method but um
38		***Ana:*** *(rires)*

39 40 41 42 43		***Toby:*** it's uhm + but **I don't see myself as the purveyor of all knowledge**. I just see what ***Ana:*** Mm hm ***Toby:*** **I've been trying to ++ in this case try to get them to pass the bloody exam**

Nous pouvons nous demander à quel point notre intervention (lignes 16-21) a influencé les propos de Toby. En tant qu'enseignante, nous avons souvent été confrontée au problème décrit ici par Toby. Dans l'EAC, notre intention n'était pas d'influencer Toby, mais de tisser des liens avec lui à partir d'une problématique commune. Dans l'introduction de notre partie méthodologique, nous avons évoqué des biais possibles dans notre recherche liés à notre position en tant que *insider,* c'est-à-dire faisant partie également du groupe d'enseignants que nous voulions étudier. Ainsi, bien que lors des entretiens nous jouions un rôle différent (de chercheuse), nous ne pouvions pas pour autant nous défaire du rôle de collègue. Nous ne pensons pas que cela ait conduit Toby à modifier ses propos ou ses représentations des étudiants. Au contraire, nous pensons que notre posture de collègue a plutôt aidé à instaurer une relation de confiance avec les enseignants interviewés. Ici, Toby se montre rassuré de voir que nous partageons les mêmes questionnements vis-à-vis de la réticence des étudiants à poser des questions lorsqu'ils n'ont pas compris quelque-chose.

Dans la deuxième partie de cet extrait (à partir de la ligne 26), Toby nous livre une description de son image de soi en tant qu'enseignant facilitateur, rôle qu'il oppose ici à l'image de l'enseignant « puissant » et « pourvoyeur de tous les savoirs ». L'examen revient ici encore comme objectif premier de l'agir de Toby. Il stipule que les étudiants français ne connaissent pas le concept de l'enseignant facilitateur, car, d'après Toby, l'enseignement en France est encore assez vertical, ce qui contraint les étudiants à un rôle passif de « récepteurs » du savoir.

Nous reviendrons sur l'image de soi présentée dans cet extrait par Toby dans la section 9.3.3.

L'hétérogénéité du public comme facteur d'inhibition

Pour Toby, l'hétérogénéité des classes, organisées par discipline et non pas par niveau de compétences en langue, est peut-être à l'origine du manque de participation perçu chez ses étudiants, car les plus faibles seraient intimidés par les plus forts et n'oseraient pas poser de questions lorsqu'ils ont besoin d'aide. Il éprouve des difficultés à s'adapter à cette particularité des cours LANSAD, car il était habitué à des groupes de niveau en Espagne.

> ***Toby:*** whether this is just because it's L1 and uh so you get people who don't continue or not uhm+ that could that could be a possibility the other thing

> possibly relates back to uhm+ what I was saying about all the students in Spain having undergone a diagnostic test based on the uhm+ on the progression the curriculum and so they were in a group that was pretty much you know some of them might have been a bit stronger a bit weaker **but they were all much more homogenous and therefore felt more comfortable about participating whereas here the level is set and inside it's do or die so you either have the level or you don't and we're going to fail you so that and that's a *massive massive* difference between the two teaching experiences** (ESD 22/09/2014)

Comme il l'exprime dans l'extrait ci-dessus, il trouve cette organisation injuste envers les étudiants plus faibles, qui seront évalués avec les mêmes critères que les plus forts. Le niveau est prédéfini et ceux qui n'ont pas le niveau ont peu de chances de réussir leur examen. Dans un autre entretien, il se réfère à ce système comme du « darwinisme éducatif », où seulement les forts peuvent « survivre ».

Cette disparité entre les niveaux est particulièrement ressentie dans la classe de M1 études européennes, car une partie des étudiants vient de licences LLCER ou LEA, tandis que les autres ont suivi des parcours non linguistiques (économie, histoire, AES, etc.). Selon Toby, le niveau des étudiants allait de A1 à C2, ce qui, pour un enseignant, est très compliqué à gérer.

> ***Toby:*** uhm so+ yeah+ I don't+ I don't know why++ma++possibly because they've+ they've not had to speak before some of the people with the lower levels other people+ now this+ this class some people did LEA some people came from ah LLCE so some of them had very+ very good levels..
> ***Ana:*** Ok and they will be more used to + +.
> ***Toby:*** *yeah more used to presentations etc etc* and that means possibly + possibly the fact that + people DID come from that group and they would mix them with people who hadn't been + who hadn't studied language since the baccalaureat uhm possibly **that inhibits them to speak as well 'cause they feel that you know 'cause it was a multi-level class the+ the you know I think we had+ we had really from ah literally an A1 level of English really basic to+ to people who spoke fluently uhm so obviously + yeah if you see somebody speaking like you and I are now and you can + you sort of have to really think hard to put together a simple sentence ++.**
> ***Ana:*** yeah you won't want to *participate*
> ***Toby:*** *yeah exactly you're not going to* + **you're not going to want people to listen to you** + + you feel yeah so + so I don't know + I + I don't know because I + I don't think I created uhm **I don't think my demeanor creates uhm any sort of inhibition** to + + I don't think + + maybe I'm wrong uhm but (EAC 01/07/2015)

Ici encore, Toby insiste sur son attitude bienveillante envers les étudiants, tout en s'interrogeant sur les raisons de leur réticence à participer en cours (liée, selon lui, à l'organisation des cours par discipline sans prendre en compte le niveau linguistique des apprenants).

9.3.2. Un rapport aux étudiants entre frustration et empathie

Nous pouvons décrire le rapport de Toby aux étudiants comme oscillant entre la frustration et l'empathie. Frustration, comme nous l'avons vu, car Toby juge insatisfaisante l'implication des étudiants et ressent une certaine impuissance devant leur manque d'intérêt. A la fin de son premier semestre en tant que lecteur, il reconnait commencer à ressentir une certaine lassitude vis-à-vis de son travail et perdre son intérêt pour les étudiants, à cause de leurs « attitudes passives » qu'il trouve démotivantes en tant qu'enseignant.

> ***Ana:*** so do you feel that you are kind of adapting to the system now?
> ***Toby:*** xxxx yes and I don't think I like it
> ***Ana:*** hmm+ what do you mean?
> ***Toby:*** because I think my adaptation is xxxx + **I'm beginning to care less about students and that annoys me** and I think I think it's through eh + **I think it's because of certain passive attitudes displayed in the students** and I just think I + and I don't like that + **I don't think it's eh an enviable trait in uhm in a teacher uhm so I'm fighting *I'm fighting against it*** (EAC 01/12/2014).

Malgré sa frustration, Toby maintient que son rôle est d'aider les étudiants et de les rassurer et ses propos concernant les étudiants font preuve également d'empathie et même de solidarité avec eux, car Toby les voit comme des victimes d'un système qui écarte les « maillons faibles » (lignes 15-16 de l'EAC). Dans l'extrait suivant, Toby expose sa vision du système français (lignes 19 et 24-27 de l'EAC) et sa vision de son rôle enseignant (lignes 21-22 et 28-34 de l'EAC) suite à une remarque portant sur son comportement dans le cours que nous visionnons ensemble (lignes 1-4 de l'EAC).

	Transcription du cours du 20/10/2014 **Début de l'activité 2c**	**Transcription d'un extrait de l'EAC du 20/10/2014**
1	***Toby:*** so + time for preparation is up **+ if you**	***Ana:*** I was gonna ask you I think several times
2	**haven't finished + uhm+ please don't worry+**	you kind of told them like "don't worry even if
3	**just do do what you can** + so please+ I would like	you haven't finished don't worry it's OK" like
4	you to +in your pairs+ not a word of French now	you're very reassuring with them that
5	please+ I would like for you to interview your	***Toby:*** Yes yeah I I hope so because +++ this is
6	partner+ taking turns+ so A interviews B and then	this again possibly this +++ again they they're
7	B interviews A+ and I will come around and listen	there they're there to learn they're there to USE
8	+ please ignore me+ I will circulate between you+	the language +++ um you know I I've come to this
9	but please ignore me as much as you can+ I am not	I've come **I've come from a system of teaching**
10	part of the interview + OK?	**that was extracurricular and where the whole**
11		**idea was trying to improve people's language**
12		**skills**

13		***Ana:*** Mmm
14		***Toby:*** for whatever motivations they had and **I've**
15		**been thrown into year year one university**
16		**where to a certain extent it seems to weed out**
17		**the weakest link** +++ and I don't adhere to that
18		policy whatsoever I think I think it's yes XXX
19		***Ana:*** Mm hm
20		***Toby:*** I think it's barbaric
21		***Ana:*** Mm hm
22		***Toby:*** **to be honest as a teacher you're there to**
23		**help people progress to the extent that they can**
24		***Ana:*** Yeah yeah
25		***Toby:*** rather than go well OK well if we aah if we
26		have twenty students by the half term that's better
27		+++ I don't I don't buy into that I've I've +++ no I
28		something I fundamentally disagree with so um **so**
29		**yes I do try and reassure**
30		***Ana:*** Mmm++ Yeah I notice how
31		***Toby:*** *I think it's I think* it's part of the teacher's
32		+++ well well raison d'être maybe
33		***Ana:*** Mm hm
34		***Toby:*** XXXX **it's part of what a teacher does+**
35		**in my mind**

Pendant le cours, les étudiants ont eu dix minutes pour se préparer au jeu de rôle qui allait suivre. Au bout du temps alloué, Toby interrompt les étudiants pour signaler la suite de l'activité. Il se rend compte que cela semble angoisser certains étudiants qui ne se sentent pas prêts. Nous voyons qu'il se montre rassurant en leur disant de faire ce qu'ils peuvent (lignes 1-3 de la colonne de gauche) et de ne pas s'inquiéter. Similairement, il leur dit qu'il va circuler parmi eux, sans prendre de posture évaluative : il va juste les écouter et ils ont comme consigne de l'ignorer.

Son désir de rester bienveillant est à l'origine d'autres tensions identitaires lorsque Toby doit noter le travail des étudiants. Il dit que ses collègues lui ont conseillé de noter sévèrement, car les lecteurs avaient la réputation d'être trop généreux avec les notes, venant d'une autre culture éducative où il est plus facile d'obtenir la meilleure note possible (A ou A+/A* dans les pays anglo-saxons) qu'en France, où un 20/20 reste assez rare. D'après Toby, il est également rare dans les cultures éducatives qu'il connaît, de donner des notes bien en-dessous de la

moyenne. C'est pourquoi il n'arrive pas, au premier examen qu'il doit corriger, à mettre des notes inférieures à 7/20. Ainsi, Toby adopte une posture de résistance face à un système qu'il juge cruel.

> ***Toby:*** **I'm not gonna hamstring anyone on their first test** +++ you know **I'm not gonna give somebody a 3** which completely +++ um you know +++ I mean they're not gonna be able to get back from that possibly
> ***Ana:*** yeah yeah
> ***Toby:*** so so yeah so maybe I'll save that for later but aah **as I become nasty** and aah **more in tune with the**
> ***Ana:*** (*laughs*)
> ***Toby:*** XXXX **with the system** but um
> ***Ana:*** (*laughs*)
> ***Toby:*** **(***laughs*) I'm I'm no so a 7 yeah **possibly some of those 7s were generous** but +++ but I am XXXX
> ***Ana:*** yeah it's it's really difficult to kind of adapt and
> ***Toby:*** it is yes it is it is **I'm having massive problems with it to be honest** (EAC 20/10/2014)

Tout comme sa posture de résignation face aux contenus et évaluations imposés (voir section 9.1.4.), nous considérons que la posture de résistance exprimée par Toby dans les extraits que nous venons de citer, constitue une sorte de négociation identitaire entre ses convictions et ses pratiques passées et son nouveau contexte. Alors que son agentivité se trouve limitée en ce qui concerne les contenus et les examens, il choisit de l'exercer dans ces deux occasions afin de défendre l'image qu'il a de lui en tant qu'enseignant facilitateur et bienveillant.

9.3.3. Remise en question de l'image qu'il renvoie aux étudiants

En effet, dans plusieurs exemples cités dans ce chapitre, Toby se décrit comme quelqu'un de souriant, de sympathique, comme un facilitateur qui cherche à favoriser une bonne ambiance dans sa classe et non pas comme un professeur ferme et distant (les mots exacts de Toby sont « *stiff upper lip Victorian teacher* »). Il affirme, comme nous l'avons vu, que son comportement vis-à-vis des étudiants ne devrait pas les inhiber, mais les rassurer et les mettre à l'aise. Cependant, comme il le dit dans l'extrait suivant, ce n'est que l'image qu'il *croit* transmettre aux étudiants et il est impossible de savoir s'ils la perçoivent de la même façon.

> ***Ana:*** yeah + and when you say that your demeanor doesn't+ well that you try not to inhibit them ++ what+
> ***Toby:*** I + I + well I don't know I + I + maybe + maybe you know we all + we all have a different perception of ourselves than others have of us but I don't think ++ you know + **I'm asking I'm smiling I have a friendly demeanor naturally as a person** so I don't think uhm xxxx you know maybe that's disarming I have no idea but uhm + but yeah **It's like + it's not like + oh come on say something you know I'm saying this sort of strict stiff upper lip Victorian teacher** as it were but uhm + + so that I would

> yeah yeah but again **maybe it's just my ah + my self-image rather than the reality+ I have no idea**. (EAC 01/07/2015)

Toby interprète la réticence des étudiants comme un échec de ses pratiques et admet se sentir souvent frustré avec le public français, qui, selon lui, n'ose pas demander l'aide dont il a besoin, malgré tout ce qui est mis en place pour créer une ambiance propice aux échanges.

> ***Toby:*** And I think + I think possibly that's one of the things I find most frustrating because I'm used to teaching more or less homogenous groups who've been diag they have had a diagnostic test (…) uhm and the other thing + **if people don't understand here + they won't say and that's frustrating as well + I find that very frustrating because try as I might in creating a nice effective you know + nobody should be scared of you know admitting to not knowing etc. etc. atmosphere uuuuhmmm I don't feel I have achieved that whatsoever and that really annoyed me**
> ***Ana:*** in this class or general?
> ***Toby:*** oh no no in general + I think it's a general thing + I find it uhm it's very very interesting uhm because I think a Spaniard could actually SEE the sign for I don't know the reception or the loos on the door yay big but if there was somebody in the information desk they would still ask them where it was and I think that is very culturally specific even if they have an inkling they would speak to me and ask me things like that whereas I think probably the idea I get from French students is they would walk around the building twice before actually going down to ask the person in the reception area+ uhm I really I really do think+ that's my grasp of the difference between the two countries. (EAC 01/12/2014)

Non seulement il se pose des questions sur l'image qu'il renvoie aux étudiants, mais il remet en question les activités proposées. Peut-être les activités qu'il trouve « amusantes » ne le sont pas pour les étudiants, s'interroge Toby dans l'extrait suivant. Il raconte qu'il a entendu une étudiante se plaindre lorsqu'il expliquait l'activité dans laquelle ils devaient commercialiser un *chindogu*.

> ***Toby:*** Yeah this is the thing uhm possibly because I'm used to teaching people who want to learn xxxx **the people who want to learn are able to have fun with the language rather than being self-conscious about it their level**
> ***Ana:*** So what makes you say that they don't want to learn?
> ***Toby:*** I'm not saying that they don't want not don't they don't not want to learn but **possibly there are inhibitors to learning such as such as their they feel that possibly they feel that their level is not adequate possibly they feel that they feel that what I'm doing is either not pertinent or not interesting in these in any way shape or form** as you said this girl here you know so when we gave out the when I gave out the chindogu ah exercise (whispering) **why are English teachers always giving us this sort of thing?** + **So maybe it's monotonous you know I'm not sure** but as I said to you + I'd rather give something that I believe to be fun rather than something I believe to be uhm + dry (EAC 25/03/2014).

Ces exemples nous permettent de percevoir la souffrance et la frustration d'un enseignant qui a le sentiment de ne pas être efficace devant ce nouveau public. Le cas de Toby

montre à quel point l'enseignement peut être une action à risque, dans laquelle l'enseignant s'expose à l'échec et se remet en question régulièrement. En effet, comme le montre Cicurel (2007) en s'appuyant sur un corpus d'EAC avec une enseignante novice (mais dont les constats s'appliquent également aux enseignants expérimentés), le caractère social et, par conséquent, imprévisible de l'action enseignante ainsi que l'écart entre ce qu'un enseignant planifie et ce qui se déroule vraiment dans la classe, font de celle-ci une « action souvent risquée ».

> C'est en lisant la trace des émois, des doutes, des évaluations sur ce qui n'a pas été fait conformément aux attentes, c'est en découvrant aussi la simultanéité des actions à accomplir, et qui sont de nature publique, que l'on mesure que l'action d'enseignement est une action souvent risquée. (Cicurel, 2007, p. 34)

Nous pouvons nous demander si les obstacles ressentis par Toby sont liés au public LANSAD ou aux apprenants français en général. Comme nous n'avons pas observé les cours de Toby relevant du secteur LLCER, nous n'avons pas de données pour comparer les représentations de Toby des deux publics auxquels il a été confronté. Il serait donc peu prudent d'avancer que Toby considère la passivité du public comme une particularité du secteur LANSAD, même si, comme nous le verrons dans le chapitre 13, certaines réponses des enseignants du secteur au questionnaire vont dans ce sens.

Il nous semble que les interrogations de Toby concernant l'hétérogénéité des groupes LANSAD et les effets que cela peut avoir sur la disposition des apprenants à participer sont tout à fait pertinentes. Similairement, la problématique de l'évaluation dans des groupes de niveaux mixtes mériterait d'être creusée.

Synthèse et conclusions

Nous avons voulu dans cette première étude de cas nous intéresser à des aspects de l'identité professionnelle de Toby à travers son rapport à son nouveau contexte d'enseignement. Alors que Toby est un enseignant formé et expérimenté, il éprouve tout de même des difficultés à s'adapter lors de sa première année en tant qu'enseignant en France. Ses difficultés sont liées à trois problématiques que nous avons traitées dans ce chapitre : la perte d'agentivité ressentie, en partie due à son statut de lecteur ; des interrogations sur la pertinence des objectifs visés par deux formations LANSAD dans lesquelles il intervient ; et une frustration provoquée par ce qu'il perçoit comme un manque d'implication et d'intérêt de la part des étudiants.

Le cas de Toby met en lumière les effets des tensions identitaires qui peuvent se développer lorsqu'un enseignant se voit contraint d'agir d'une façon qui n'est pas conforme à ses convictions. Dans la section 9.1, nous avons identifié deux des principales convictions

pédagogiques de l'enseignant, notamment le rôle actif de l'apprenant et la place du « monde réel » dans la classe de langue. Selon les différentes verbalisations recueillies dans nos six entretiens avec Toby, « l'imposition » des contenus et des examens par ses collègues titulaires et la réticence des étudiants à participer activement ont rendu difficile la mise en place de pratiques correspondant aux convictions de Toby.

Par conséquent, Toby installe quelques stratégies pour essayer de défendre une image de soi en tant qu'enseignant efficace et bienveillant, malgré ses sentiments d'échec et de frustration. Nous nous sommes référée à la notion de « compromis stratégique », telle que décrite par Gohier *et al.* (2001), pour qualifier la volonté de Toby de tout mettre en œuvre pour aider ses étudiants à réussir leurs examens, ainsi que son refus de noter sévèrement pour ne pas empêcher les étudiants d'avancer dans leur études.

> L'identité professionnelle de l'enseignant est une identité négociée en fonction des contraintes de l'environnement professionnel et des intérêts de la personne. Celle-ci essaie de faire face (*cope*) à ces contraintes en utilisant diverses stratégies, qui vont de leur refus à leur intériorisation totale, mais résultent souvent en un «compromis stratégique» impliquant un mélange d'ajustement intériorisé et de redéfinition stratégique qui permet au sujet d'atteindre ses buts partiellement redéfinis (Sikes, Measor et Woods, 1985, p. 236). (Gohier *et al.*, 2001, p.7)

Nous avons montré en effet comment Toby adopte une posture de résignation lorsqu'il décide de privilégier la préparation à l'examen. Malgré son désaccord avec certaines tâches qu'il juge non-authentiques, il adapte ses activités aux contenus de l'examen pour s'assurer que les étudiants aient une chance de réussir. Similairement, à cause des contraintes temporelles (un examen toutes les trois semaines), il se dit plus enclin à faire des activités sous forme de « cours magistral » afin de couvrir tous les éléments du programme pour l'examen.

De même, le compromis stratégique, que nous avons qualifié de posture de résistance vis-à-vis de la notation, témoigne également des négociations identitaires de Toby face aux contraintes du système français.

Bien que les tensions identitaires de Toby soient moins liées au particularités perçues du secteur LANSAD qu'à la perte de liberté pédagogique ressentie par l'enseignant, nous estimons que le cas de Toby a pu nous éclairer sur certains aspects du travail enseignant dans le secteur LANSAD et nous a menée vers d'autres interrogations, explorées par la suite dans notre questionnaire.

Premièrement, Toby fait partie des enseignants « non-titulaires », qui, d'après l'enquête de la SAES en 2015, représentent plus de 60% des enseignants du secteur LANSAD (Brudermann *et al.*, 2016). Dans cette étude de cas, nous avons vu que le statut administratif de

Toby influence son image de soi et l'image de ce qu'il peut ou ne peut pas faire dans son nouveau contexte. Les deux cours que nous avons observés représentent deux cas de figure qui pourraient bien décrire l'expérience de certains de ces enseignants non-titulaires : soit ils reçoivent un programme et des supports préétablis par des collègues titulaires qu'ils sont censés suivre pour préparer un examen commun, soit ils ne reçoivent que des consignes très vagues et sont censés se débrouiller sans beaucoup d'informations concernant les objectifs des formations. C'est pour cette raison que, lorsque nous avons conçu la section « objectifs » du questionnaire (voir chapitre 8), les options proposées à la question « comment déterminez-vous les objectifs de vos cours » comprenaient l'option « je ne décide pas les objectifs et les contenus de mes cours ».

Deuxièmement, les critiques exprimées par Toby concernant la pertinence des contenus de son cours avec des étudiants en L1 droit nous ont semblé tout à fait légitimes. Bien que les cours ciblent des compétences que l'on pourrait qualifier de professionnelles, elles ne sont pas, comme l'a bien remarqué Toby, adaptées aux besoins de futures juristes. Si l'on cherche à professionnaliser ou à spécialiser le secteur LANSAD (Van der Yeught, 2010), il faudrait que les responsables de ces formations réfléchissent aux vrais besoins des apprenants.

Le cas de Toby est certes un cas extrême, avec des objectifs en inadéquation avec les particularités de la discipline des étudiants, mais il montre l'importance pour les enseignants de s'interroger sur la pertinence de leurs enseignements pour le public concerné. Une partie de notre questionnaire est également consacrée à la question de la place des analyses des besoins dans la création des formations LANSAD.

Finalement, comme nous l'avons évoqué dans la section 9.2.3., les différentes modalités des cours, soit observées, soit évoquées par Toby dans les entretiens, nous ont amenée à nous interroger sur les formes d'intégration des disciplines dans les cours de langue. Le cours de compréhension orale dont parle Toby est certes construit à partir de supports « spécialisés », c'est-à-dire portant sur des aspects juridiques, mais les activités décrites par Toby (QCM de compréhension orale) ne visent qu'à vérifier la compréhension de documents et de certains termes et expressions juridiques. Dans quelle mesure pouvons-nous qualifier un cours comme celui-ci de « spécialisé » ? La spécialisation des supports garantit-elle le développement de compétences en LSP ? S'agirait-il plutôt d'un cours de langue « générale » avec une coloration juridique ?

Les mêmes questions pourraient s'appliquer aux cours avec les étudiants en M1 études européennes. Cette fois-ci, c'est la tâche demandée (présentation d'un projet associatif devant une commission pour obtenir un financement) qui pourrait être qualifiée de spécialisée.

Cependant, comme nous l'avons vu, Toby ne sait pas exactement quels sont les éléments nécessaires à ce type de présentation et, dans l'absence de consignes claires de la part du collègue responsable de la formation, la tâche devient une présentation orale de nature plus scolaire et perd donc son côté professionnalisant. Cela nous amène à poser la question des savoirs spécialisés des enseignants : dans quelle mesure sont-ils nécessaires à la mise en place de tâches plus proches du « cadre projeté[274] » visé ?

[274] Comme nous l'avons vu dans la section 4.3.2, Cicurel (2001) explique que la communication dans la classe de langue oscille entre deux contextes : un « cadre didactique », celui des interactions dans la classe ; et un « cadre projeté », extérieur à la classe, mais qui représente les situations de communication « réelles » dans lesquelles les apprenants pourront se retrouver et auxquelles les cours de langue sont censés les préparer.

Chapitre 10
Julia, la non-experte informée

> I know what dentists do, I know what doctors do.
> (Julia)

Notre deuxième étude de cas porte sur Julia, enseignante agrégée d'anglais avec plus de dix ans d'expérience dans le secteur LANSAD. Julia fait partie des enseignants pour qui l'enseignement auprès d'un public LANSAD implique une prise en compte de la discipline des étudiants. Elle se décrit comme enseignante de ESP et nous explique ce que cela implique pour elle dans sa pratique. En effet, dans ce chapitre, nous nous intéresserons au rapport que Julia entretient avec les savoirs et contenus relevant de la discipline de ses étudiants. Quelle place est donnée par l'enseignante aux savoirs disciplinaires dans ses cours et comment se positionne-t-elle par rapport à ceux-ci ?

Après avoir brièvement présenté le parcours de Julia ainsi que les cours que nous avons observés dans la section 10.1, nous nous pencherons dans la section 10.2 sur les descriptions que Julia fait de son rapport aux savoirs disciplinaires lors de nos différents entretiens. Nous verrons comment, à travers ses descriptions de son rôle, de son parcours, de ses convictions sur l'enseignement, elle se construit une identité en tant que « non-experte informée » par rapport aux disciplines de ses étudiants (il sera question surtout de médecine et d'odontologie, même si elle intervient également dans d'autres domaines).

Nous nous concentrerons ensuite sur deux extraits de son cours du 7 mars 2016, dans lesquels Julia met en place des activités de *brainstorming* qui portent exclusivement sur des savoirs médicaux. Nous montrerons comment ces activités donnent lieu à une dynamique de partage d'expertise : les étudiants apportent leur expertise médicale et Julia les aide à perfectionner leurs compétences linguistiques.

Dans notre quatrième section, nous verrons comment Julia met en scène cette identité de « non-experte informée » dans ses interactions avec les étudiants, à travers cinq exemples de *ISKD*[275] (Wu & Badger, 2009, voir section 5.4.2) que nous avons identifiés lors de nos observations. Comment l'enseignante réagit-elle lorsqu'elle se retrouve dans une situation où elle ne connaît pas la réponse ou quand les connaissances disciplinaires lui font défaut ? Nous

[275] *In-class subject knowledge dilemmas*

analyserons les stratégies mises en place pour faire face à ces *ISKD* et nous montrerons comment elles contribuent à l'image de « non-experte informée » que Julia cherche à refléter.

10.1. Quelques informations sur Julia

10.1.1. Parcours et formation

De nationalité anglaise, Julia étudie en Angleterre, se spécialisant en français et en espagnol dans un programme relevant des approches *MFL*[276] (littérature, langue, civilisation, traduction). Elle fait plusieurs séjours en France et décide de s'y installer après ses études. Elle obtient un poste de lectrice à l'université où elle travaille actuellement et passe ensuite les concours de l'éducation nationale. Après l'obtention de l'agrégation, elle effectue son stage dans un lycée et travaille deux ans en CPGE avant d'obtenir son poste de PRAG. Au moment des observations et des entretiens, Julia avait treize ans d'expérience d'enseignement, dont dix à l'université dans une structure LANSAD.

10.1.2. Cours observés et entretiens

Nous avons observé deux cours assurés par Julia au mois de mars 2016 avec un public d'étudiants en deuxième année de médecine. Ces étudiants ont 20HTD d'anglais obligatoire au premier semestre et la possibilité de suivre 20HTD de façon optionnelle au deuxième semestre.

Le premier cours, le 7 mars, portait sur les risques de la chirurgie et l'invention d'une *checklist* pour éviter des erreurs médicales courantes lors des interventions chirurgicales. Le deuxième, le 21 mars, portait sur les médecins urgentistes et était centré sur la bande annonce d'un film documentaire sur une équipe d'urgentistes aux États-Unis. Les synopsis de ces deux cours sont consultables en annexe (voir annexes chap.10).

Nous avons effectué deux entretiens avec Julia le 10 mars 2016. Le premier était un entretien semi-directif (ESD) dont l'objectif était de mieux connaître le parcours de Julia et de parler avec elle de son expérience d'enseignante dans le secteur LANSAD. Le deuxième entretien était un entretien d'auto-confrontation (EAC) pendant lequel nous avons regardé des extraits de la vidéo du premier cours observé.

10.1.3. « *I am an ESP teacher* »

Lors de l'ESD, Julia se décrit comme enseignante de ESP Nous l'invitons à nous expliquer ce que cela implique pour elle. Nous reproduisons ci-dessous sa réponse.

> ***Julia:*** ESP + English for Specific Purposes ++ the way I understand it is that you're teaching ah students English for a particular purpose + As the name +

[276] *Modern Foreign Languages*

> as it says on the box ah so for example if I'm teaching students in Biology, **I'm teaching them English for their field. So, it's not going to be literature, it's going to be English that would be useful for them**, the English that they will need as scientists, as biologists, in the same way, if I teach dentists, it's English for the purpose of being a dentist so, I + we'll do + **read about dentistry topics and discuss dentistry topics ahm give them the language that they need to, to function as a dentist.** (ESD 10/03/2016)

Nous remarquons que la perception de Julia de l'enseignement d'une langue de spécialité comporte au moins deux dimensions :

- une dimension fonctionnelle : elle insiste sur l'importance de mener une réflexion sur ce que les étudiants devront savoir-faire avec la langue en tant que futurs professionnels ;
- une dimension thématique : elle choisit des supports en rapport à des thématiques liées à la discipline des étudiants.

Les objectifs travaillés dans les cours que nous avons observés sont majoritairement linguistiques (lexique, prononciation, compréhension orale) et discursifs (voir synopsis du cours du 21 mars), mais les savoirs disciplinaires sont présents à tout moment du cours, à travers les supports et les activités proposés. Il ne s'agit pas, pourtant, d'en faire des objectifs du cours. Les contenus disciplinaires servent à susciter les discussions, mais, comme nous le verrons, l'enseignante se focalise sur les aspects liés à la l'utilisation de la langue plutôt que sur les savoirs disciplinaires.

Comme Julia le dit dans sa réponse à la question sur le rôle enseignant dans notre questionnaire, il s'agit d'aider les étudiants à « interagir autour de thématiques en lien avec leur discipline »[277]. En effet, dans le cours du 7 mars, les savoirs disciplinaires sont l'objet de l'interaction pour quatre des neuf activités proposées (voir activités 3, 6, 7 et 9 du synopsis). Deux autres portent sur du lexique spécialisé (activités 4 et 5), mais ne demandent pas aux étudiants de mobiliser des savoirs médicaux. Dans le cours du 21 mars, trois activités sur onze demandent une mobilisation des savoirs médicaux.

Nous regarderons dans les sections 10.3 et 10.4 ce qu'il advient lorsque des savoirs disciplinaires deviennent l'objet des interactions. Avant de passer à notre analyse des interactions, nous voudrions nous arrêter sur les représentations de Julia vis-à-vis de son rapport aux savoirs disciplinaires et de leur place dans ses cours de langue.

[277] Les réponses de Julia au questionnaire sont écrites parfois en français, parfois en anglais. Comme annoncé au début de notre thèse, nous avons fait le choix de ne pas traduire les propos des enseignants interviewés ou sondés. La plupart de nos échanges avec Julia se sont déroulés en anglais, mais lorsque nous citerons des réponses écrites au questionnaire, il se peut qu'elles soient en français.

10.2. *I know what dentists do. I know what doctors do.* : Rapport aux savoirs disciplinaires

Nous fondons notre analyse du rapport que Julia entretient avec les savoirs disciplinaires (médicaux) sur les discours qu'elle a portés sur ces derniers lors des deux entretiens que nous avons pu faire avec elle. Lorsque cette thématique a été évoquée dans nos entretiens, nous avons vu que Julia cherchait à se positionner non pas comme experte, mais comme non-experte informée. Autrement dit, elle s'intéresse à la discipline de ses étudiants (médecine, odontologie, biologie), elle lit des articles, regarde des documentaires, cherche à s'informer sur les thématiques abordées en cours, etc., mais insiste en même temps sur son statut de non-experte, dont elle se sert souvent pour créer des situations dans lesquelles les étudiants prennent temporairement la place d'expert en fournissant des savoirs médicaux, tout en mobilisant leurs compétences en anglais.

10.2.1. Une posture de non-experte informée

Lors de l'ESD, nous avons demandé à Julia quel avait été son ressenti quand elle a appris qu'elle allait enseigner à des futurs dentistes et des futurs médecins. Sa réponse, loin de l'image de l'enseignant d'ESP réticent et mal à l'aise devant le fait de devoir sortir de sa zone de confort (voir section 5.1.1), était qu'elle s'est sentie « enthousiaste ». Sa mère est infirmière et sa sœur est médecin, cela ne l'a donc pas intimidée. De plus, elle explique qu'il n'est pas compliqué d'enseigner à de futurs professionnels de santé, car elle a une bonne connaissance de ce qu'ils font au travail : « *I know what dentists do, I know what doctors do* ». En effet, elle explique que ces professions ne sont pas cachées au public. On peut facilement avoir accès à des documents spécialisés ou de vulgarisation: « *You can access the press so easily now, so you can easily find out what they're writing about, what language they use*…». Ainsi, la recherche, sous forme d'analyses linguistiques de ces textes scientifiques, fait partie de la description du rôle de Julia. Comme nous l'avons vu dans la section 5.1.1, des auteurs tels que Dudley-Evans & St. John (1998), Hall (2013) et Basturkmen (2014) affirment que la recherche fait partie intégrante du travail de l'enseignant de LSP.

Dans l'extrait suivant, elle fait référence à ses connaissances des disciplines des étudiants : elles sont « superficielles » et non pas « en profondeur », elle n'a pas « une compréhension totale » du domaine, mais elle s'y intéresse et apprend à travers ses lectures. C'est pourtant la dimension humaine des sciences de la santé qui la rassure : l'on peut plus facilement imaginer le travail quotidien d'un médecin ou d'un psychologue que celui d'un chimiste ou d'un physicien.

> ***Julia:*** But yeah, you've got a **superficial understanding**, I suppose, of the field. I haven't got an in depth understanding of their fields. And doctors, I suppose, dentists... doctors it's easier to understand, I don't know. When it's practice-based, they can explain. Usually, dentistry students usually can explain what something is for. […] **Yeah, so, the idea of teaching English for a field that I do not have a full grasp on, I feel that I can adapt... I mean, I suppose there are fields that interest me more than others, I mean, when you read about Biology or when you read about Psychology research it's kind of interesting for you as well, because we tend to do a lot of vulgarized articles that you know, you usually understand.** So, I get something out of that as well. But yeah, I don't know whether I would be saying the same things, for example, if I was teaching English for Physics or English for Chemistry, or... I suppose the work that we do is related to humans all the time. (ESD 10/03/2016)

Dans cet extrait, Julia alterne entre les pronoms de la première (I *suppose,* I *haven't,* I *feel, fields that interest* me, etc.) et la deuxième personne (you've *got a superficial understanding, interesting for* you) pour parler de son rapport aux savoirs disciplinaires. Elle emploie la première personne pour évoquer des représentations et ressentis personnels. Par exemple, elle exprime sa préférence pour les sciences humaines et de la santé sur les sciences dures, moins centrées sur le contact humain. Lorsque le pronom est employé à la deuxième personne, il semble plutôt se référer à tous les enseignants du secteur LANSAD tels que Julia les conçoit dans sa représentation de son métier et des « façons de faire, de penser et de se comporter » (Beckers, 2007) de sa communauté professionnelle.

Les linguistes Myers et Lampropoulou (2012), qui se sont intéressés aux fonctions du pronom « you » lorsqu'il est utilisé de forme impersonnelle (et non pas déictique) en situation d'entretien, expliquent, en effet, que cette alternance entre « I » et « you » peut indiquer un glissement du spécifique/personnel vers du générique.

> The use of impersonal *you* can suggest that many people, not just the interviewee, could tell the same story, have the same perception, or make the same judgment. (Myers et Lampropoulou, 2012, p.1210)

Ainsi, selon Myers et Lampropoulou, le pronom « you » peut souligner la volonté de l'interviewé de se positionner en tant que membre représentatif d'une catégorie de personnes avec lesquelles il partagerait des représentations et des expériences. C'est pourquoi nous pensons que l'utilisation du pronom « you » dans les verbalisations de Julia citées ci-dessus pourrait être indicatif de son image de la profession d'enseignant du LANSAD.

> Situational insertion[278] by the use of impersonal *you* can invoke membership in a category and the kinds of actions and entitlements appropriate to it. It can

[278] Les auteurs empruntent le concept de « situational insertion » à Laberge et Sankoff (1979), qui le définissent comme le processus discursif à travers lequel l'interlocuteur « s'assimile à une classe de personnes

> also be used to present personal perceptions and experience as shared, or partially shared, by a whole group of people.

De façon similaire, Kluge (2016) propose un continuum de référence pour les pronoms de la deuxième personne au singulier, dont trois des cinq valeurs renvoient à l'usage générique que nous venons d'évoquer. En effet, son étude d'un corpus multilingue (français, espagnol, portugais, allemand et anglais, p.503) identifie cinq référents pour les pronoms de la deuxième personne au singulier :

> 1. I, the speaker (hiding behind 'you')
> 2. I, the speaker, as a representative of a larger entity
> 3. anyone
> 4. you, the person in front of me, as a representative of a larger entity
> 5. you, the person in front of me (= term of address) (Kluge, 2016, p.504).

Ainsi, il nous semble que les énoncés de Julia tels que « *you've got a superficial understanding », « it's interesting for you as well », « you usually understand*» ne nous sont pas adressés directement (ce qui correspondrait au niveau 5 du continuum), mais font référence à ce que Julia considère une expérience commune au sein de la communauté professionnelle à laquelle nous appartenons toutes les deux (niveaux 2 et 4 du continuum).

À un autre moment de l'entretien, elle compare son expérience d'enseignante dans le secteur LANSAD avec celle vécue avec les classes préparatoires littéraires. En CPGE, elle ressentait une certaine pression pour jouer le rôle d'experte littéraire, alors que, comme elle le dit dans l'extrait suivant, cela ne correspondait pas à son image de soi. Ainsi, malgré son statut d'agrégée et d'anglophone, cela lui arrivait de ressentir une imposture. Dans un contexte LANSAD, elle dit avouer plus facilement sa non-expertise et ne pas hésiter à se tourner vers les étudiants lorsqu'il s'agit des savoirs disciplinaires.

> ***Julia:*** I can always say to my dentistry students: **I'm not an expert, as you know, I'm not a dentist, can you explain it to me?** I feel confident saying that to them, whereas if you're going to teach English literature, me, as an anglophone, having the agrégation, **they would expect me to be an expert in English literature, and I'm not!** So yeah, I think that would have felt a lot more... and I did, that was how I felt... **I was an impostor**, but you know, as an ESP teacher I can say that easily. Yeah, I think that's what it is, **I'm not a doctor, you might have to check.**
> ***Ana:*** Right, right.
> ***Julia:*** But yeah.
> ***Ana:*** That's interesting. It's true, you can just... you're not expected
> ***Julia:*** Yeah, that you're not expected to be the... yeah, the expert in their field. **You're not expected to be an expert in that content**. (ESD 10/03/2016)

beaucoup plus large, donnant à sa propre expérience un statut secondaire dans le discours, le formulant comme quelque chose qui pourrait ou serait le fait de n'importe qui » (p.429).

Dans cet extrait, nous remarquons la même alternance entre les pronoms de la première et la deuxième personne. Le pronom « *you* » dans le dernier tour de parole de Julia fonctionne de la même façon que dans l'exemple précédent : il fait référence aux enseignants du LANSAD en général tels que Julia les conçoit.

Ainsi, lorsque Julia exprime ses propres postures par rapport aux savoirs disciplinaires (nous voyons dans cet extrait qu'elle affirme ne pas hésiter à se présenter comme « non-experte » devant les étudiants), elle donne aussi un aperçu de sa conception du rôle de l'enseignant dans le secteur LANSAD. Sa description, employant la voix passive (« *you're not expected to be the expert* ») renvoie aux attentes d'un autrui non identifié (les étudiants ? l'institution ? la société ?) qui n'exigent pas que l'enseignant soit un expert du domaine.

Nous pouvons conclure que Julia revendique une posture de non-experte informée, elle ne considère pas que l'acquisition des savoirs disciplinaires fasse partie de ses obligations, mais elle prend plaisir à s'informer et à apprendre. De plus, comme nous le verrons dans la sous-section suivante, sa position de non-experte lui permet d'inciter les apprenants à mobiliser leurs connaissances à la fois disciplinaires et linguistiques pour l'informer.

10.2.2. Les étudiants comme source des savoirs disciplinaires

Par ailleurs, Julia s'oppose à une formation spécifique pour les enseignants du secteur LANSAD. Cela ne lui semble pas nécessaire, car elle estime que le plus important est de savoir s'adapter à son public et de pouvoir trouver les supports adaptés. Pour ses cours en odontologie, par exemple, elle explique qu'il n'est pas compliqué d'acquérir le vocabulaire spécialisé pour comprendre les textes utilisés en cours et lorsqu'il s'agit d'expliquer un mécanisme, une procédure, etc., ce sont les étudiants qui doivent être capables de le faire et non pas l'enseignant. Cela crée l'occasion pour eux d'utiliser la langue dans un contexte proche du « cadre projeté » (Cicurel, 2001, voir section 4.3.2) de la pratique médicale ou odontologique : ils pourraient en effet être amenés à expliquer des procédures à leurs patients ou à leurs collègues.

> ***Julia:*** And + + to be honest, I say this again and again + **because I know that some teachers think that we need specific ESP training + but I think that it's adapting your teaching to your public** + and it's not hard to go find dentistry texts, there might be lots of technical vocabulary + but I mean + you can learn it quite quickly as a + as an English teacher you can learn it quite quickly + um + and then ok yeah + **when it gets to really high scientific level + you don't understand + but that doesn't flummox me either + because the students are the ones that are supposed to understand the concepts and I can get them to explain it to me + and that's the language activity ++** Um + so yeah + I wasn't like: oh my God, I don't know anything about dentistry! (ESD 10/03/2016)

Elle donne un exemple tiré d'un de ses cours d'odontologie. Elle avait distribué aux étudiants des images issues d'un catalogue de matériel médical et odontologique qu'elle avait imprimées. Une image représentait une digue dentaire. Julia avait cherché le terme approprié en anglais (« *dental dam* ») mais ne savait pas quelle était la fonction de l'objet. Julia a donc assumé le rôle de non-experte en posant des questions pour obtenir des explications en anglais des étudiants. Ainsi, grâce à cet échange, chaque partie a enrichi ses connaissances.

> ***Julia:*** Yesterday + for example + I had dentistry students + and I did this activity + a bit like the activity + um + that's in the video, where they have a lot of dentistry complex + dentistry equipment that I just pulled out of a catalogue + a dentistry catalogue + and they had to obtain vocabulary for the equipment + I didn't know what the equipment was for + or what it was + and there was this picture + of a rubber dam + a rubber dam + I never heard of that. I'd heard of it + but I hadn't actually seen this + I had the picture and + they had to obtain what it was for + and at the end they all knew what it was for + so it was fine + and I said: **I don't know what that's for + can you explain it to me?** And they said: it's to isolate the mouth + and I was like: what does that mean? Can you explain it a little bit more? It was for isolating the tooth + so + to + and then I said: but why? So + that you can work on it and you don't touch the gums +? and they would say: yeah + so you can work on it and also to isolate it from infections that you don't want to get bacteria into it. Oh + so it works as a barrier against something then? Yeah + they said. Now I understand it. **They've brought me something + and I've brought them something.** (ESD 10/03/2016)

On voit donc que sa posture de non-experte est utilisée comme une stratégie d'enseignement pour faire parler les étudiants et leur faire pratiquer des actes de langage (expliquer la fonction d'un objet, expliquer les étapes d'une procédure, etc.) et des éléments lexicaux qui feront partie de leurs pratiques professionnelles.

Nous verrons dans la section 10.3 que Julia réserve des moments particuliers dans sa classe à ce type de partage entre les apprenants jouant le rôle d'experts disciplinaires (sans perdre pour autant leur position de non-experts par rapport aux objectifs linguistiques) et l'enseignante, jouant le rôle d'apprenante curieuse.

En bref, le rapport de Julia aux savoirs disciplinaires se résume dans le commentaire suivant, tiré aussi de ses réponses au questionnaire (dernière question où les participants peuvent laisser leurs commentaires ou leurs questions par rapport au sondage) : « notre rôle n'est pas d'enseigner les savoirs disciplinaires, mais si de les utiliser en cours ». Autrement dit, les savoirs disciplinaires ont une place importante dans la pratique de Julia. Ils sont présents dans les supports qu'elle choisit et dans les activités qu'elle met en place. Cependant, elle ne considère pas que son rôle consiste à tout comprendre et à tout expliquer. Au contraire, en fonction du niveau d'études des étudiants, les activités visent à les faire parler de leur

discipline : les savoirs et les explications viennent des étudiants. Dans la section suivante, nous nous pencherons sur quelques exemples tirés des cours observés.

10.3. Formes sociales de travail (FST) et dynamique de « partage de l'expertise »

10.3.1. Mettre l'étudiant dans le rôle d'expert

Si nous regardons la colonne FST des synopsis[279] des deux cours de Julia[280], il est évident que le travail en sous-groupes occupe une place importante dans sa pratique enseignante. Effectivement, 7 des 9 activités identifiées pendant cours du 7 mars et 10 des 11 activités du cours du 21 mars comportaient du travail en binômes ou en sous-groupes.

Le travail en groupes ou en binômes relève majoritairement de deux types d'activités : des activités de « déficit d'information » (B/DI ou G/DI dans les synopsis) dans lesquelles les étudiants interrogent leur binôme pour obtenir des informations manquantes afin de compléter un texte ou de nommer des éléments présentés dans une image (voir l'activité 5 du cours du 7 mars par exemple) et des activités de *brainstorming* (B/Réf ou G/Réf[281]).

Ce sont les activités de *brainstorming* qui vont nous intéresser ici (il s'agit des activités 6 et 7 du cours du 7 mars). Comme nous pouvons le constater dans les synopsis (voir la colonne 8 qui identifie la « source du savoir » pour chaque activité), ces activités placent les étudiants dans le rôle d'expert. Les savoirs viennent des étudiants et non pas du matériel ni de l'enseignante.

Dans ces activités, Julia pose une question en lien avec la pratique de la médecine et demande aux étudiants d'y réfléchir en petits groupes (dans l'activité 6 il est question des erreurs médicales et des risques potentiels lors d'une intervention chirurgicale et dans l'activité 7, le *brainstorming* concerne des moyens pour éviter ces erreurs). Ils sont invités à établir ensemble des listes d'idées pour répondre aux questions de l'enseignante.

Lors de la mise en commun, Julia écoute et valide, en écrivant au tableau les idées des étudiants qu'elle retient. Si elle intervient pour « évaluer » ces contributions, c'est souvent pour proposer une autre formulation ou pour refuser une contribution qu'elle juge « hors sujet ».

Après avoir réfléchi dans l'activité 6 aux possibles complications et erreurs possibles lors d'une intervention chirurgicale, les étudiants devaient suggérer, dans l'activité 7, des

[279] Voir section 6.5.2 pour une explication de nos choix concernant les éléments à inclure dans nos synopsis.

[280] Voir annexes chap.10

[281] Voir section 6.5.2 pour un récapitulatif des différents types d'activités et les abréviations utilisées dans les synopsis.

actions à réaliser afin d'éviter, dans la mesure du possible, ces complications et erreurs. Trois étapes d'une intervention, « *before anaesthesia* », « *before incision* » et « *before the patient leaves* », sont écrites au tableau. Les étudiants sont invités à réfléchir en binômes ou trinômes afin de constituer une liste de choses à faire ou à vérifier avant chaque étape.

Expertise partagée : exemple 1

La transcription (colonne de gauche) ci-dessous montre la phase de mise en commun, dans laquelle Julia recueille les idées et suggestions des étudiants. Nous avons ici un exemple de la « bifocalisation » (Bange, 1992[282]) : l'interaction porte bien sur la chirurgie et les actes médicaux, mais notons que les interventions de Julia portent presque exclusivement sur la langue. Pour chaque contribution, Julia valide la suggestion ou propose une reformulation plus adaptée du point de vue lexical. Par exemple, l'étudiante Madeleine propose « *check the file of the patient* » (ligne 5), qui est la traduction littérale de l'expression utilisée en français : le dossier médical. Cette proposition est correcte, mais Julia propose un autre terme : « *check the patient's charts* » (lignes 7-8), donnant ainsi aux étudiants l'opportunité de développer leur vocabulaire. Il en est de même avec les échanges suivants : « *confirm the patient's identity* » (lignes 16-17) est plus linguistiquement acceptable et d'un registre plus soutenu que « *check if it's the good patient* » (ligne 14) ; « *check the patient's medication history* » (lignes 19-20) reformule plus élégamment l'idée de l'étudiante AF qui suggère « *search for other drugs* » (ligne 18), « *X-ray* » (ligne 45) est le terme correct en anglais pour « radio » (ligne 42), etc.

Nous avons dans cet extrait des échanges entre Julia et les apprenants relevant de ce que Hall (2013, p.1) appelle « l'expertise partagée » (voir section 5.3.2.). Les étudiants y contribuent par leur « expertise » médicale[283] et Julia y contribue par son expertise linguistique.

---

[282] Comme nous l'avons exposé dans la section 4.3.2, le phénomène de bifocalisation, observé par Bange (1992) dans des communications exolingues, renvoie à la focalisation des interactants à la fois sur le code (la langue) et sur le contenu. Pour Bange, dans les contextes d'apprentissage institutionnels, l'accent est souvent mis sur le code, tandis que le contenu sert de prétexte à la communication (p.14).

[283] Toutefois, dans l'EAC, Julia insiste sur le fait que ces étudiants ne sont qu'en deuxième année de médecine et ne sont donc pas encore des spécialistes.

Julia: Yeah. I don't assume that they've got a lot... at this stage I don't assume that they've got a lot of knowledge, I kind of like, assume that they've got... similar knowledge as me... well, they've got a lot more, but yeah. That they understand the concept more, I think... if it's something that I don't understand then I'm not gonna do it with them in class, basically, if it's something that it's too complex scientifically, that I can't understand... I can't trust them to understand it... whereas like in M2 biology, as I was saying earlier on, ... I can trust them to understand research that I don't understand, so...

Ana: Yeah, 'cause it depends on the students, it depends on...

Julia: It comes from experience, yeah. On the level in their + the discipline like where they are. (EAC 10/03/2016)

Dans cet extrait, elle fait référence à ce qu'elle m'avait expliqué lors de l'ESD concernant la spécialisation progressive de ses cours. Elle estime, comme nous pouvons le lire, qu'en deuxième année de médecine, les étudiants ne sont pas encore des experts et ne peuvent pas encore comprendre des documents plus spécialisés, tels que des articles de recherche, par exemple. Cela explique le choix d'utiliser des documents de vulgarisation, tel que le documentaire sur la check-list chirurgicale, diffusé par la BBC. Elle évoque ses étudiants en Master 2

Malgré ce « partage », il est évident que Julia conserve sa place « haute » dans l'interaction (voir section 4.3.2.). En effet, nous pouvons voir que c'est elle qui gère les tours de parole, qui désigne qui a le droit de parler, qui évalue les propositions des autres. Le schéma IRF[284] est respecté malgré la position d'expertise relative des apprenants.

	Mise en commun du brainstorming sur la prévention des erreurs en chirurgie	
	Transcription extrait du cours du 7 mars 2016 Activité 7	**Transcription extrait de l'EAC du 10 mars 2016**
1	***Julia:*** so + here + your checklists + what should you	***Julia:*** **That's to lead them into the video**, cause
2	do BEFORE you administrate anaesthesia so before	that's what the video is all about, the checklist...
3	induction of anaesthesia what should you do? Yes,	um... so it's just to get them... it's so that when they
4	Madeleine?	watch the video they're not: oh, what is this about?
5	***Mad:*** **check the file of the patient** and the	**They're kinda ready, cognitively prepared to**
6	diagnosis	**watch the video**.
7	***Julia:*** OK check the diagnosis + **check the**	[…]
8	**patient's charts** + yeah+good+yeah+ Manon+yeah	***Ana:*** Right. Cause the objective was not to focus on
9	***Man:*** check if he has any allergies to the molecules	this specific thing, it was just to lead them to...
10	in the anaesthetics	***Julia:*** No, yeah. **It leads them to the vocabulary**
11	***Julia:*** so check allergies.	**so that they're hearing things, yeah, they're**
12	***Man:*** check allergies	**hearing ideas,** yeah... there's this sort of, I don't
13	***Julia:*** yeah.+ yeah + Chloé?	know... when they see what's on the checklist, or
14	***Chloé:*** **check if it's actually the good patient**	when they hear about what things need to be taken
15	***Julia:*** yeah + **check it's the right patient** +	into account... it's that kind of... **relating it to what**
16	confirm it's the + confirm identity + **confirm the**	**they thought before, there's an expectation,**
17	**patient's identity** with the patient + yeah?	**yeah.**
18	***AF:*** **search for other drugs maybe**	***Ana:*** Ok, and... and the other thing is like... these
19	***Julia:*** so+is that in the operating room?+**check the**	things are specifically like, medical, I mean, and
20	**medication history**	they need to use the knowledge of
21	***AF:*** No. It's not xxxx	***Julia:*** Yeah, yeah yeah, **they need to use their**
22	***Julia:*** Not in the operating room. Before the	**knowledge**, yeah. So that's, I mean, that's
23	operating room. OK. Valentin?	something... **the knowledge that I got out of this**
24	***Val:*** **check the materials**	**was from the video because I had seen the video**
25	***Julia:*** che-check+ how do you **check the**	**and I had the checklist that was part of the**
26	**equipment** + **not the material** + Martin + shhh	**teachers' pack, the procedure, there was the**
27	(*regarde un étudiant qui bavarde*)+OK+ so how do	**checklist and I looked at it before**, yeah so...

biologie et explique qu'avec eux, elle peut travailler sur des documents plus pointus, même si elle ne comprend pas tout, car les étudiants sont capables de comprendre le contenu scientifique et de lui expliquer certains concepts.

[284] Le schéma IRF ou *Initiation, Response, Feedback* (Sinclair et Coulthard, 1975) se réfère à la structure ternaire souvent observée dans les interactions didactiques entre enseignant et apprenants (voir section 4.3.2).

28	you check that? + how do you check the equipment	yeah... yeah, I mean, the thing... we're talking about
29	+ what do you do? + you just look at it and say it's	vocabulary earlier on, when they said "the patient's
30	OK (*mime un médecin qui regarde sa salle*	chart", I mean, **cause I worked at a hospital, and**
31	*opératoire*)	**I... I do have a bit of, like, knowledge about what**
32	***AF:*** there is a list	**things are called, and how things are referred to,**
33	***AM:*** a checklist	**so I... I tend to adlib a bit more because I've got**
34	***Julia:*** there is a list + a checklist of equipment +	**that.** But yeah, I suppose... I don't know if I was a
35	and what do you do?	francophone that never worked in a hospital, I don't
36	***AF:*** you count	know... maybe... I don't know...
37	***Julia:*** you count yes	***Ana:*** Yeah, you would probably need more time
38	***AM:*** **and you assure yourself they are sterile**	to... to prepare...
39	***Julia:*** OK so **you ensure the items are sterile** and	[…]
40	you count the items of equipment +you count the	***Julia:*** So maybe there are things that I ad lib a little
41	instruments + OK + good + anything else, Martin?	bit more, because... I don't know with the natives
42	***Martin:*** **to do a radio** to check if there's a last-	because... another friend, Margaux, she works in
43	minute problem	Paris, she says: **you got the confidence because**
44	***Julia:*** so in the operating room? do you-would you	**you're a native speaker, you feel that you can do**
45	do that? An **X-ray?**	**it more, it's true, but sometimes I let slip**
46		**mistakes, or I make a mistake and I'm not like,**
47		**worried about it, oh you know, it doesn't matter**,
48		they won't... yeah, so.
49		***Ana:*** Well, I mean, if it happens to a native speaker,
50		it happens! (rires) So here, like, did you kind of
51		know what they were going to say, what were you
52		expecting from...?
53		***Julia:*** Um... I probably had**, because I have done**
54		**it before I've taught the class... four times before,**
55		**so, I probably had a vague idea of the type of**
56		**things that they were gonna say**, like **they usually**
57		**say** allergies, **they usually say** check the identity of
58		the patient... and **they usually get**... **they usually**
59		**say** things that aren't associated with in the surgery
60		room... I didn't make that clear, I should've made
61		that clear at the beginning, you know, what happens
62		in the surgery, in the theatre... because then they
63		start talking about other things, they start talking
64		about other things you know, test results, and things
65		like that

Si nous nous intéressons aux verbalisations de Julia lors de l'EAC, présentées dans la colonne de droite, nous pouvons remarquer qu'elles portent sur plusieurs aspects de son travail :

- Il s'agit dans un premier temps (lignes 1-16) de justifier la pertinence de cette activité et son inscription dans la progression des activités. Nous notons la présence d'un « motif en-vue-de »[285]: elle a proposé cette activité de *brainstorming* pour préparer les étudiants à l'écoute du document vidéo qui va suivre. Le brainstorming est, en effet, une activité d'anticipation visant à introduire le lexique et les connaissances nécessaires pour pouvoir comprendre la vidéo. En étudiant ce vocabulaire spécifique, Julia anticipe des difficultés éventuelles dans la compréhension de la vidéo. Cette activité avait donc un double objectif : préparer à l'écoute du document vidéo et aider à développer le vocabulaire autour de la thématique du jour. Elle relève des gestes de tissage (car Julia marque très clairement le lien entre cette activité et la suivante) et d'étayage (préparant « le terrain » pour l'activité qui va suivre)[286].
- Ensuite, nous avons des commentaires de Julia sur son rapport aux savoirs disciplinaires et au lexique spécialisé. Elle explique tout d'abord qu'elle a pris connaissance des savoirs disciplinaires dont il est question dans les échanges transcrits ci-dessus et dans le document support qu'ils se préparent à visionner lors de son travail de planification (lignes 22-28). Elle avait donc fait quelques recherches sur la checklist avant de faire son cours. Par ailleurs, faisant ce même cours pour la quatrième fois, elle connaît à l'avance les types de suggestions que les étudiants vont proposer (lignes 54-60). Elle emploie l'adverbe « *usually* » à plusieurs reprises, insistant sur le caractère prévisible des réponses (« *they usually say allergies* », par exemple). À la fin, elle fait référence à la dernière suggestion de l'étudiant Martin, qui propose de faire une radiographie avant l'opération pour s'assurer qu'il n'y ait pas de problème à la dernière minute. En effet, dit Julia, les étudiants ont tendance (« *usually* ») à proposer des choses qu'il faut faire bien avant ou en dehors du bloc opératoire. Elle dit qu'elle aurait

[285] Comme nous l'avons vu dans la section 4.3.3., les verbalisations des enseignants lors des EAC portent souvent sur les motifs et les intentions sous-tendant leurs actions. Cicurel (2011c, pp. 120-121), s'inspirant de Schütz (1998), distingue deux types de motifs : ceux qui renvoient aux buts d'une action (« motifs en-vue-de ») et ceux qui renvoient à des expériences passées qui peuvent déterminer les actions présentes (« motifs parce-que »).

[286] Voir la typologie des gestes professionnels de l'enseignant proposée par Bucheton et Soulé (2009), présentée dans la section 4.1.3.

dû préciser que les suggestions devaient se limiter aux procédures dans le bloc opératoire (lignes 60-65).

- Elle explique que son expérience en tant qu'aide-soignante dans un hôpital en Angleterre ainsi que son statut de « locutrice native » lui donnent également confiance : elle connaît le milieu médical et le lexique correspondant. Ainsi, elle se permet parfois d'improviser, de ne pas chercher le lexique à l'avance (lignes 31-49).

L'EAC nous permet de voir que Julia se dit, en ce qui concerne cette activité, à l'aise avec les savoirs disciplinaires évoqués. Non seulement elle connaît la checklist et ses procédures, mais elle peut anticiper les réponses des étudiants, car elles se ressemblent d'un groupe à l'autre. Cependant, dans l'interaction, elle n'intervient jamais pour ajouter ou modifier le contenu des suggestions (à l'exception de la suggestion de Martin évoquée ci-dessus, qui n'était pas adaptée au contexte de la salle opératoire) ; elle n'intervient que sur la forme.

10.3.2. Tout en gardant sa place d'experte linguistique et culturelle

Dans l'exemple précédent, nous avons vu comment l'activité de brainstorming a permis aux étudiants de mobiliser leurs connaissances médicales et à Julia de les aider à mieux exprimer leurs connaissances en anglais.

Similairement, l'exemple suivant, tiré de la phase de mise en commun de l'activité 6 du même cours, nous permet de voir à quel point les deux types de savoirs-disciplinaires et linguistiques- s'entremêlent et comment le rôle d'expert est partagé entre les étudiants, qui proposent des réponses à l'enseignante, et l'enseignante, qui apporte des corrections et des améliorations sur la forme des énoncés proposés. Il y a, en effet, deux expertises en jeu : les savoirs disciplinaires, qui viennent des étudiants, et une focalisation sur la forme, qui vient de l'enseignante.

Expertise partagée : exemple 2

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons la transcription d'un extrait de la mise en commun du *brainstorming* de l'activité 6 dans la colonne de gauche.

Il s'agissait de réfléchir aux risques, complications et erreurs possibles lors d'une intervention chirurgicale. Au tableau, Julia avait dessiné un tableau avec quatre colonnes, correspondant aux catégories suivantes : « *complications* », « *doctor's mistakes* », « *why do mistakes happen ?* » et « *how can they be prevented ?* ». Elle demande aux étudiants de trouver au moins cinq éléments pour chaque question.

Dans la colonne de droite, nous présentons nos commentaires et analyses des actions de Julia et des interactions observés, mettant en lumière comment Julia conserve sa place haute et son rôle interactionnel d'experte de la langue tout en donnant aux étudiants l'opportunité de jouer le rôle d'experts médicaux.

Mise en commun du brainstorming sur les complications et erreurs possibles lors d'une chirurgie Activité 6, cours 7 mars	
Transcription extrait du cours du 7 mars 2016	**Nos commentaires/analyses des actions de Julia et des interactions observées.**
Julia: Most people seem to have five if not more Ok + Ok so let's go through the columns, let's see what ideas you've come up with + What about the first one? Types of complications + What complications can arise? That was this team please, what did you decide? ***AF:*** infection ***Julia:*** uh huh ***AF:*** **hemorragie** ***Julia:*** **hemorrhage hemorrhage hemorrhage let me just write this (***écrit au tableau***)**	Notons tout d'abord que Julia désigne l'équipe qui va parler en premier. Comme nous l'avons vu dans les sections 4.3.2 et 5.3.1, le fait de distribuer la parole constitue, selon Kerbrat-Orecchioni (1988), l'un des taxèmes ou indicateurs de la position « haute » d'un interactant. Nous verrons tout au long des échanges que Julia garde à tout moment ce rôle interactionnel alloué à l'enseignant : elle donne les consignes, alloue les tours de parole, décide de passer au sujet suivant, etc. Dans ce premier échange, nous avons un premier exemple d'expertise partagée. Julia sollicite les étudiants en posant la question sur les complications possibles et reçoit deux réponses correctes sur le plan médical. Cependant, en ce qui concerne le plan linguistique, l'étudiante AF propose un calque du terme français. Julia la corrige en donnant la bonne prononciation et en écrivant le terme au tableau.
AM: cardiac arrest ***Julia:*** cardiac arrest ***AM:*** death ***AF:*** coma ***Julia:*** death + coma + Yes	Pour valider les réponses qu'elle juge correctes, Julia a tendance à répéter l'énoncé, parfois accompagné d'un « yes » ou un « yeah ». Ceci est encore un indicateur de sa position haute.
Julia: Ok **anything else** you came up with? ***AM:*** xxxx ***Julia:*** respiratory problems complications yeah ***AF*****: the patient can wakes up in the surgery** ***Julia:*** **ok, a problem with the anesthetic, the patient can wake up yes**	Ici, l'étudiante AF fait une erreur de conjugaison (***** can wakes up). Julia reformule l'énoncé de l'étudiante et donne la forme correcte (can wake up). Les corrections de Julia portent sur la prononciation, la grammaire, le lexique, non pas sur les aspects disciplinaires.

Julia: **anything else that they haven't thought of? Anything else?** Ok, we've got quite a few there. ***AM:*** death ***Julia:*** death + Yeah + they said that + OK + Ahmad up to Marion + What mistakes can doctors make? So human mistakes? Yeah Isabelle? ***Isa:*** **wrong diagnosis** ***Julia:*** **ok + Misdiagnosis + Remember you had that in the exam? Misdiagnosis + Misdiagnosis, yeah ? (écrit au tableau)** ***AM*: the doctor can cut the wrong part of the organ** ***Julia:*** **Ok + Ok+ yeah + yeah +Incising + Cutting + Sectioning + sectioning is a word that we tend to use in surgery + To Section + Section the wrong part of the organ** (*écrit au tableau*)	Nous avons ici deux exemples de ce que Julia appelle « *inject new vocabulary* » (ESD). Les interventions des étudiants Isabelle et AM sont correctes, mais Julia souhaite leur donner d'autres termes, plus soutenus, plus adaptés au contexte professionnel. Ainsi, *« wrong diagnosis* » devient « *misdiagnosis* » et *« cut* » devient « *incise* » ou « *section* ». Notons qu'à chaque fois que Julia souhaite attirer l'attention des étudiants sur un nouveau mot, elle l'écrit au tableau.
AF**:* they can forget in the body when they do surgery things like gauze ***Julia: gauze yeah so, they can leave kits or equipment instruments in the body good yeah **anything else?** ***AF:*** they can want to go too far to remove a tumor for example and can cause damage ***Julia:*** yeah cause damage yeah (*écrit au tableau*) cause damage by going too far, we saw that in the first semester didn't we with Henry Marsh + **Anything else? Anything else they didn't think of? Human mistakes?** OK so misdiagnosis, leaving equipment in the patient, sectioning the ***AM:*** they cannot completely connect the organ for example missed xxxx ***Julia:*** ok so not completely connecting the organ that they're transplanting or they're fixing + Ok good +	Ici, Julia encourage les étudiants à continuer à lui donner des exemples en répétant plusieurs fois la question « *anything else ?* ». Comme l'explique Cicurel (2011c, p.38), l'enseignant cherche à faire parler les apprenants et se sert d'un arsenal d'injonctions qui composent ce que l'auteure appelle « le schéma producteur » (voir section 4.3.2). Le « *anything else ?* » de Julia, présent également dans les échanges précédents, bien que sous forme de question, correspond bien à l'injonction du type « parlez encore ».
Julia: Um, What about the next one? Why do mistakes happen? Yeah, Camille? ***Cam**:* **because you're tired** ***Julia:*** **yes, tiredness, fatigue yeah** *(écrit au tableau)* ***AF**:* **because of the pressure** ***Julia:*** **yeah + Pressure + Overwork is another thing you can say ++ *(écrit au tableau*)** Yeah Camille ? ***Cam*: they can be disturbed by another patient while they are operating they can have a call concerning another patient** ***Julia:*** **OK + Distracted + Distracted + Not disturbed + Disturbed is like traumatized +** But yeah + Distracted + Ok + yeah ***AM:*** **there can be mistakes in the medical**	Ce qui se joue dans ces échanges est similaire aux exemples précédents. En effet, pour Julia, ces échanges lui donnent l'occasion d'aider les étudiants à améliorer leur expression en leur donnant des synonymes ou des reformulations qu'elle juge plus adaptés.

AF: **files files** ***AM**:* **in the medical files** ***Julia:*** **in the medical files, in the medical history** yeah + Yeah yeah, ***AM*****:** in the transmission of information ***Julia:*** ok yeah the transmission + communication mistakes + Transmission of the information in the **patient's charts, the charts (***écrit au tableau***) ok, often at the end of the bed, you've got a chart with all the information about the patient + g**ood + Anything else? Anything that they forgot? That they didn't say? So, pressure, overwork, being distracted by other patients + So, the last one then, how can mistakes be prevented? What can you do to prevent mistakes? ***AM:*** avoid sleep deprivation ***Julia:*** ok yeah avoid sleep deprivation + Ok, good + Any more? ***AM:*** study for the operation and **do mental visualization** ***Julia:*** ok so **rehearse + rehearse the operation in your head maybe yeah** ***AM:*** and study different cases ***Julia:*** ok + So yeah + You're talking about preparation, yeah + Preparation + Reading + Yeah. ***AM**:* good teamwork ***Julia:*** teamwork yeah ***AM:*** xxxx ***Julia:*** yeah, **to walk through the steps of the operation in your head** (elle écrit la phrase au tableau) ***AM*****:** be focused ***Julia:*** yeah you need to be focused, not distracted by your Facebook account or whatever + Focused + Yeah.	
AM: **adapt yourself to new techniques and treatment** ***Julia:*** **ok so learn new techniques, adapt to new techniques, not adapt yourself but adapt to new techniques**	Ici, il s'agit encore une fois d'une erreur de grammaire : le verbe « to adapt » n'est pas réfléchi comme en français. Julia n'insiste pas sur cette différence, mais se contente de reprendre l'énoncé en utilisant la forme correcte.
AM: and xxxx ***Julia:*** ok + yeah + Apply innovation + Ok + Good + anything they've forgotten about preventing mistakes? Yeah Manon?	Dans cet exemple, nous pouvons voir que Julia est uniquement focalisée sur la forme des énoncés, alors que les étudiants sont plus attentifs au contenu.

Man: **Take care to sanitary problems like wash your hands and things like this** ***Julia:*** **ok yeah, so PAY, pay attention to** ***Man****:* **pay attention to** ***Julia:*** **pay attention to uh asepsis yeah** ***AM:*** **we talked about it and we think it's not prevention of a mistake, it's already a mistake to not be in asepsis** ***Julia:*** **uh huh, ok, so that's standard protocol to be in aseptic conditions yeah ok so things that you can do extra this is what you're talking about things you can do extra to prevent mistakes ok** + + **well we're going to be watching a video today that gives something a key strategy in preventing mistakes and I'd like you to think about it a little bit more, we're going to focus on this last one a little bit more, about key strategies for preventing mistakes** + this time I'm going to give you a worksheet ok + so you've got three columns in the worksheet + with the person next to you I'd like you to brainstorm what you should do before the induction of anesthesia to prevent mistakes + what you can do before skin incision to make mistakes + not make + to prevent mistakes + and what you can do before the patient leaves the operating room to prevent mistakes + make a list + a checklist + so what things should you do? + try to think of at least five + what things should you do at each of these stages? So, before anesthesia, before skin incision+ and before the patient leaves the room.	Julia valide l'idée de Manon et ne reprend que la forme (on dit « *pay attention to*» et non pas « *take care to* »). Cependant, l'étudiant AM semble être en désaccord avec le contenu de l'énoncé, car pour lui, on ne peut pas considérer que se laver les mains est une stratégie pour éviter des complications, cette action faisant intégralement partie de l'acte chirurgical. Dans la dernière intervention de Julia, nous pouvons voir comment Julia profite de l'échange pour mettre fin à l'activité 6 et annoncer l'activité suivante tout en faisant un lien entre les deux activités et la vidéo qu'ils se préparent à regarder.

À notre sens, ces exemples illustrent pertinemment la conviction suivante sur le rôle de l'enseignant de langue, exprimée par Julia lors de l'ESD:

> I think we need to give them lots of practice and try to improve their + sort of + **we need to inject things as well** + we need to give them the practice + but it's not just to get them to talk about loads of things and just reuse the things that they've been using again and again ++ I think we need **to give them opportunities to practice, but that the practice gives them opportunities to develop their knowledge base** + vocabulary knowledge base + for example. (ESD 10/03/2016)

Le rôle de Julia, comme nous l'avons vu dans les exemples fournis, consiste à aider les apprenants à développer leurs compétences linguistiques, en « injectant » de nouveaux éléments, notamment en ce qui concerne le lexique. Les contenus disciplinaires qui sont l'objet des interactions ne sont pourtant pas l'objet des apprentissages.

Lors des échanges pendant ces phases de mise en commun, Julia garde à tout moment la position « haute » dans l'interaction, étant la seule à donner des consignes, à distribuer la parole, à évaluer les interventions des autres et à imposer les thématiques. On voit bien à travers

les échanges, la mobilisation du « schéma producteur » (Cicurel, 2011c, p.38) que nous avons présenté dans la section 4.3.2. Il s'agit, en effet, des actes de parole typiquement réservés à l'enseignant et qui visent la « production » du discours par l'apprenant. Ils sont représentés par les injonctions suivantes : « parlez de », « parlez mieux », « parlez encore », « parlez comme » et « ne parlez plus » (Cicurel, *ibid.*).

Ainsi, Julia continue à exercer le rôle de meneur de jeu, tout en évaluant les énoncés des étudiants (sur la forme) et apportant de nouveaux savoirs lexicaux, phonétiques ou grammaticaux. Elle est donc vecteur de savoirs lorsqu'il s'agit de la forme, rôle qu'elle partage avec les étudiants, lorsqu'il s'agit du contenu disciplinaire.

Comme Julia l'a dit dans l'ESD, elle n'est pas une experte dans le domaine de ses étudiants et elle ne cherche pas à cacher cette non-expertise. Au contraire, comme nous le verrons dans la section suivante, elle semble adopter, dans les échanges tout comme dans les entretiens, une posture de non-experte informée.

10.4. Postures par rapport aux savoirs disciplinaires et stratégies devant des ISKD

Dans la section 5.4, nous avions évoqué deux études empiriques, qui, s'appuyant sur l'observation de cours de langue de spécialité ainsi que sur des entretiens avec des enseignants, ont identifié d'une part, des postures enseignantes vis-à-vis des discours spécialisés (Blondel, 2001), et d'autre part, des stratégies mises en place par des enseignants confrontés à des ISKD (*in-class subject knowledge dilemmas*, Wu & Badger, 2009).

Nous inspirant de la définition des *ISKD* de Wu & Badger, nous avons identifié dans les discours de Julia des moments de doute en lien avec des savoirs disciplinaires. Dans cette partie, nous analyserons les postures et les stratégies adoptées par l'enseignante dans ces situations à partir de nos observations ainsi que des verbalisations de Julia à propos de ces événements.

Pour rappel, Wu & Badger (2009) avaient identifié trois types de stratégies : des stratégies d'évitement, des prises de risque et des aveux de non-expertise (voir section 5.4.2). Blondel, quant à elle, avait identifié trois postures : « je ne suis pas spécialiste », « je sais ce que disent les spécialistes » et finalement, « je fais comme si j'étais spécialiste » (voir section 5.4.1).

Comme nous avons vu dans la section 10.2.1, Julia dit assumer pleinement son rôle de non-experte dans le domaine médical. Dans l'ESD, elle affirme ne pas hésiter à dire aux étudiants si elle ne connaît pas la réponse ou si elle a un doute concernant un terme ou un concept relevant du domaine spécialisé. Qu'en est-il dans sa pratique ?

10.4.1. Exemples d'ISKD

Dans cette section, nous nous intéresserons à quelques exemples de ISKD dans les cours que nous avons observés pour identifier et caractériser les réactions de l'enseignante.

ISKD et stratégies : exemple 1

Dans ce premier exemple, survenu au début de l'activité 9 du cours du 7 mars, nous pouvons identifier deux types de réactions : un aveu de non-expertise et une stratégie d'évitement.

Voici quelques éléments de contextualisation : Julia a distribué des photocopies aux étudiants contenant les différentes étapes à suivre lors de l'administration d'une injection. Les étapes sont présentées dans le désordre et certaines ne s'appliquent pas à la procédure en question. Les étudiants avaient comme consigne d'identifier les bonnes procédures et de mettre les étapes dans le bon ordre. Sur le diaporama, Julia avait écrit le titre de l'activité : « *Giving a subcutaneous injection* ». Une étudiante l'interroge sur le sens de « *subcutaneous injection* » et demande si c'est la même chose que « *intramuscular injection*». Comme Julia ne connaît pas la réponse (et les étudiants non plus), elle fait le choix d'effacer l'adjectif « *subcutaneous* » et de laisser seulement « *Giving an injection* » dans le titre, en espérant éviter des confusions quant aux différents types d'injection (lignes 19-21). Le tableau suivant comporte la transcription de cet extrait du cours.

	Transcription d'un extrait du cours du 7 mars 2016 Consignes activité 9
1	***Julia:*** OK, we're going to have a look at a simple procedure + OK + giving a subcutaneous injection+
2	OK+ so you're going to work in pairs + and I'd like you to identify the steps in giving an injection + put
3	them into the correct order + and add any missing steps + so I'm going to give some steps to Student A
4	and some steps to student B + you need to talk to each other + find the correct steps + be careful, there
5	are some steps that are not related to giving an injection, so there are some TRAPS, OK, that you need to
6	identify, that you need to find too *(elle distribue les feuilles avec l'exercice pendant qu'elle explique)*
7	[07 :36-08 :22] (les étudiants travaillent en binômes)
8	***Julia:*** *(avec un groupe d'étudiants à droite de la salle)* **the other students last year**, they told me,
9	because I said 'giving an injection' they said 'oh, but what type of injection?' XXXX it's the most
10	common injection in kids
11	***AF:*** XXXX
12	***Julia:*** intramuscular injection
13	***AM:*** OK it's a XXX
14	***AF:*** so, it isn't

15	***Julia:*** no + no + ahhhhmmm + what types of injections have you got? + **because the students last year**
16	they told me+ I said 'giving an injection', they said 'ah but what type of injection? There are many
17	types.' so intramuscular
18	***AM:*** XXXX
19	***Julia:*** oh I'll just put XXXX (*se dirige vers son ordinateur et s'adresse à toute la classe*) I'll just put
20	'giving an injection' + because we're not too sure whether it's subcutaneous or intramuscular + so I'll
21	just put 'giving an injection' (*modifie le titre de l'activité sur son diaporama projeté sur le tableau*).

Nous n'avons pas eu le temps de discuter avec Julia à propos de cet échange lors de l'EAC. Néanmoins, dans la transcription ci-dessus, nous pouvons voir comment Julia avoue ne pas être en mesure de trancher la question. Nous trouvons donc un aveu de non-expertise : elle dit tout simplement qu'elle ne sait pas. Toutefois, dans son énoncé, elle utilise le pronom « *we* » : « *we're not too sure whether it's subcutaneous or intramuscular* » (ligne 20), incluant ainsi les étudiants qui lui avaient posé la question. Il peut s'agir ici d'une façon de se déresponsabiliser, mettant en avant, à travers l'utilisation du pronom pluriel, le fait qu'elle n'était pas la seule à ne pas connaître la réponse. Une autre hypothèse serait qu'elle donne aux étudiants une place en tant qu'experts, au même niveau que l'enseignante : *nous* ne sommes pas sûrs, alors *nous* avons décidé (collectivement) de changer le titre.

Nous pouvons également qualifier d'évitement la stratégie choisie par Julia, car celle-ci efface du diaporama le terme qui pose problème (ligne 21).

Nous remarquons encore une troisième stratégie : la référence à une source de savoir externe. Dans l'échange ci-dessus, Julia justifie son choix de titre en expliquant que ce sont les étudiants de l'année précédente qui lui ont dit de mettre « *subcutaneous* », car ils avaient trouvé que « *Giving an injection* » n'était pas assez spécifique (lignes 8-9). Lorsqu'elle dit « *ah, but what type of injection ? there are so many types* » (lignes 16-17), il s'agit d'un discours rapporté direct de ce que ses anciens étudiants lui avaient dit. Nous pouvons imaginer que l'enseignante ne s'attendait pas à que son titre pose encore problème après l'avoir modifié suite à ces commentaires. Elle avait donc pris le risque de garder le terme « *subcutaneous injection* » sans être sûre de son sens et des différences avec les autres types d'injections existantes.

ISKD et stratégies : exemple 2

Dans la même activité, nous trouvons un autre exemple de cette stratégie lorsqu'une étudiante montre son désaccord avec le corrigé proposé par Julia dans son diaporama. Après avoir donné quelques minutes aux étudiants pour mettre les étapes dans le bon ordre, Julia procède à la mise en commun des réponses et se sert du diaporama préalablement préparé pour corriger l'activité. Cependant, dès la troisième étape, l'ordre marqué sur la diapositive est

contesté par les étudiants (lignes 10-15, ligne 24). Julia accepte leurs commentaires et exprime à plusieurs reprises que son corrigé est erroné (lignes 18-19, lignes 26-28). Comme dans l'exemple précédent, elle cherche à justifier sa proposition de corrigé en faisant référence à une source d'expertise externe. Ici, il s'agit de sa sœur, qui est médecin anesthésiste. Ainsi, Julia se place en non-experte informée, montrant qu'elle s'est renseignée sur le sujet et que son corrigé est aussi légitime car il vient d'une vraie spécialiste médicale (lignes 16-17).

	Transcription d'un extrait du cours du 7 mars 2016 **Mise en commun/correction de l'activité 9, première partie**
1	***Julia:*** OK, we'll have to start correcting that+ so let's see OK + let's see what we've got + we've got only
2	ten minutes left so we're going to correct it + so what's your first step + what would you do first? + it
3	could be a step you had or a missing step that we didn't have + yeah, Luc?
4	***Luc:*** first, select the appropriate syringe and needle
5	***Julia:*** ok (va derrière son ordinateur pour projetter la première réponse de son corrigé) **hoping this is**
6	**right** + next ? + yeah, Hamad ?
7	***Hamad:*** position the patient
8	***Julia:*** **position the patient + position the patient + does everyone have that next? Don't you need to**
9	**decide where you're going to inject the patient before you position the patient?**
10	***AM:*** **No, you can position him before**
11	***AS:*** XXXX
12	***AF*** lying down
13	***Julia:*** **lying on the bed? What if he's lying on his front and you need to give**
14	***AM:*** **No + no**
15	***AF:*** **No, you KNOW (rires)**
16	***Julia:*** OK + I have this (*projette la deuxième réponse de son corrigé qui ne correspond pas à ce que les*
17	*étudiants ont dit*) **okay + my doctor sister told me this** (*rires de la classe*) **she's an anaesthesist + okay**
18	**+ aaaand + okay + so the next one is wrong, I've got the wrong order + okay + so, after that?**
19	***AM:*** you don the procedure gloves
20	***Julia:*** don the procedure gloves XXXX there are missing steps + there are missing steps + so I'm gonna
21	+ there are missing steps + let me show you them all actually (*projette la liste complete au tableau*) +
22	there are lots + there are lots of missing steps + ok + where are the missing steps? That you didn't have?
23	***AM:*** **it's not in the right order. You allow the site to dry after you** (*fait reference à deux étapes: "allow*
24	*the site to dry" et "cleanse the injection site"*)
25	***Julia:*** **oh yeah + sorry + those two are wrong + those two are** (*fait un geste avec sa main pour indiquer*
26	*qu'il faut inverser l'ordre de ces deux phrases*) **+ so they should be switched + okay + so, yeah, those**
27	**two are wrong + definitely + yeah + anything else?**
28	***AM:*** inject XXXX
29	***AF:*** Between "insert" and "remove", push the XXX

30 31 32	***Julia:*** yes between 'insert' and-you press + you have to do + you press the plunger (*écrit "press the plunger" au tableau*) OK + so here + press the plunger + good, yeah + so these two are in the wrong order, but in here "press the plunger" + any other missing steps?

Dans l'échange qui suit, nous voyons comment Julia, après avoir été corrigée plusieurs fois par les étudiants, essaie de reprendre son rôle d'experte, linguistique et culturelle cette fois-ci, en se focalisant sur l'expression utilisée par les médecins anglais pour prévenir leurs patients lorsqu'ils vont insérer l'aiguille.

Cela commence avec la suggestion de Manon, à laquelle l'apprenant masculin (AM) et Julia vont apporter des corrections d'ordre lexical : « *indicate to the patient* », « *warn the patient* » étant des formules plus convenables que « *say to him 'I insert'* » (lignes 2-5). Ensuite, Julia saisit cette opportunité pour introduire une expression idiomatique en demandant « *What do doctors actually say ?* » (ligne 6). Nous pouvons avancer l'hypothèse que Julia cherche à rétablir son statut d'experte ici, sachant que la réponse relève plutôt de connaissances culturelles (que disent les médecins anglais lorsqu'ils vont faire une piqûre à un patient ?).

	Transcription d'un extrait du cours du 7 mars 2016 **Mise en commun/correction de l'activité 9, deuxième partie**
1	***Julia:*** yeah? + Manon?
2	***Man:*** Before you insert the needle, **it would be cool for the patient to say to him 'I insert'**
3	***Julia:*** yeah + yeah + so you need to + you need to
4	***AF:*** indicate
5	***Julia:*** indicate to the patient + warn the patient (*écrit 'warn' au tableau*) **do you know what doctors say?**
6	**What do doctors actually say?**
7	***AM:*** Count to three
8	***Julia:*** Count to three? + no
9	***AF***: I'm going in
10	***Julia:*** I'm going in + no (*rires de la classe*) no, they don't say that.
11	***AM:*** Now + now
12 13	***Julia:*** NOW *(rires)* + maybe + no + what they actually + and **I've seen this in documentaries + and my sister said this is what they say + they say 'sharp scratch coming'** (*écrit au tableau*)
14	***AM:*** three + two + one
15 16 17	***Julia:*** **So this what doctors-you never see this written down + but it's what they tend to say + so this is the expression they tend to use + so 'sharp scratch coming'** + OK + so, yeah, you warn the patient 'you'll feel a sharp scratch' + good + yeah + so warning the patient + yeah + good
18	***AM:*** also warning when you remove the needle
19	***Julia:*** OK + yeah + so you can warn here as well

Nous pouvons constater que Julia adopte maintenant une « posture d'enseignement » (Bucheton & Soulé, 2009, voir section 4.1). Contrairement aux autres interventions où elle se contentait de recueillir et d'évaluer les interventions des étudiants, ici elle devient clairement un « vecteur d'information » en apportant la réponse à sa propre question : « *so this is what doctors…* » ; « *so this is the expression* » (lignes 15-16).

Comme dans les exemples précédents, elle justifie ses affirmations en citant des sources d'expertise externes : sa sœur et les documentaires qu'elle a regardés (lignes 12-13).

Il nous semble que Julia emploie ces stratégies lorsqu'elle prend un risque en abordant des aspects qui relèvent du domaine des étudiants. Comme nous l'avons montré dans la section 10.2.2, Julia met en place des activités qui font appel aux connaissances spécialisées des étudiants. Ces connaissances viennent alors d'eux et non pas de l'enseignante. Elle se place ainsi dans une position rassurante : comme elle le dit, ce n'est pas sa responsabilité d'enseigner du contenu disciplinaire, même si celui-ci fait partie intégrante du cours. Toutefois, à certains moments de la classe, elle se trouve dans des situations où les étudiants attendent d'elle une information ou une confirmation de leurs interventions relevant du domaine médical. Le recours à des sources d'expertise externes est donc l'une des stratégies utilisées par Julia pour répondre à ces demandes sans pour autant se positionner comme experte. Cela pourrait correspondre à l'une des postures identifiées par Blondel (2001) dans son étude, qu'elle résume dans l'énoncé suivant : « je ne suis pas expert, mais je sais ce que disent les experts ».

Les marqueurs de modalité épistémique

Une deuxième stratégie consisterait à accompagner ses réponses de formules marquant son incertitude. En effet, nous retrouvons souvent dans les discours de Julia des marqueurs des modalité épistémique[287] tels que les formules « *I think* » ou « *I'm not sure* » ou encore des *question tags*. Ces marqueurs, comme l'explique Le Querler (2004, p.647) indiquent « le degré de certitude du locuteur sur le contenu propositionnel de son énoncé. » Ainsi, dans les exemples 3 et 4, nous pouvons voir que Julia utilise ces procédés pour marquer un faible degré de certitude probablement dans le but de garder la face en refusant de se positionner comme experte lorsque son discours porte sur des savoirs disciplinaires.

[287] Lyons (1977, p.797), cité dans Coates (1987, p.112) définit ainsi la notion de modalité épistémique: « Any utterance in which the speaker explicitly qualifies his commitment to the truth of the proposition expressed by the sentence he utters, whether this qualification is made explicit in the verbal component . . . or in the prosodic or paralinguistic component, is an epistemically modal, or modalized, utterance. »

ISKD et stratégies : exemple 3

Dans cet exemple, tiré de la transcription d'une partie de l'activité 3b[288], il est question d'une image représentant une poche de perfusion. Julia m'explique lors de l'EAC qu'elle n'arrivait pas à se souvenir du terme en anglais, mais propose tout de même une traduction. Elle accompagne sa proposition de la formule atténuante « *I think* » à deux reprises.

Les verbalisations de Julia à propos de cet événement de la classe sont rapportées dans la colonne de droite. On peut lire qu'elle regrette de ne pas avoir vérifié tous les termes quand elle a choisi les images pour l'activité (lignes 2-3), mais qu'il s'agit plutôt d'un trou de mémoire que d'une méconnaissance du vocabulaire médical (lignes 19-20). En effet, comme elle l'explique dans l'extrait de l'EAC suivant, elle a tendance à se reposer sur sa mémoire et sur des connaissances venant de son expérience, soit en tant que patiente en Angleterre (elle fait référence à sa qualité de 'locutrice native'), soit en tant qu'aide-soignante à l'hôpital, aussi en Angleterre. Elle a l'impression d'improviser plus que ses collègues français, qui, selon elle, passent plus de temps à vérifier le lexique présent dans les documents utilisés en cours (lignes 3-4, lignes 16-21).

	Marqueur de modalité épistémique : « I think »	
	Transcription d'un extrait du cours du 7 mars Activité 3b	**Transcription d'un extrait de l'EAC du 11 mars**
1	***Julia:*** OK + good + right + let's just go through	***Julia****:* Yeah. I don't know what that's called, I
2	those things (*dirige son regard et fait un geste*	don't, there's a lot... that's something I should've
3	*avec son bras vers le tableau*) check if you know	checked on first, I think probably francophone
4	what they are + because some of you didn't know	teachers would, but I tend to adlib a bit more, I
5	what they were + are there any that you didn't	think it's called a transfusion bag, but I'm not sure,
6	know what they are or how you say them in	it might have another...jargony word, um... so
7	English?	yeah, transfusion but I wasn't sure.
8	***AM:*** the euh the perfusion bag?	***Ana:*** Yeah, that's something that I was gonna ask
9	***Julia:*** what's that? Where is it?	you, like... cause there is a lot of vocabulary... just
10	***AM:*** uhm in the left in the middle	in this activity, and in all of the activities, like...
11	***Julia:*** OK yeah + I think it's called a transfusion	***Julia:*** Yeah, yeah... yeah, I would... I mean... I
12	bag	tend to
13	***AM:*** transfusion	***Ana:*** Is this vocabulary that you're familiar with,
14	***Julia:*** yes. Transfusion bag, I think. Any others ?	or...?
15		***Julia:*** I tend to rely... I think, I mean, the
16		francophone teachers sometimes say: oh, it's cause

[288] Voir synopsis du cours de 7 mars, annexes chap.10

17		you're a native speaker, and I think, you know...
18		Thomas[289], he prepares his vocabulary more, and **I**
19		**tend to like rely on my memory, and sometimes**
20		**it fails me.** Sometimes it is something really
21		technical and I'll go and look up what it's called...
22		um... but then we have that, for example, I made
23		the activity up and I didn't check that I knew what
24		everything was called and I said "dropper"
25		afterwards in class, you know, that's a... when
26		somebody came...
27		***Ana:*** No, cause... I think yeah, most of these, you
28		would know, cause, you know... but it's true, that
29		yeah, I don't, I'm not sure what you would call
30		that either... um...
31		***Julia:*** la "perf" they say in French... yeah...
32		transfusion bag, I think that's...
33		***Ana****:* IV bag?
34		***Julia:*** IV bag! IV bag maybe yeah, IV fluids...
35		yeah yeah, IV fluids..
36		***Ana:*** Cause yeah, cause I'm kind of like you, I
37		think that I don't... I don't really check on the
38		vocabulary too much, and then there are times
39		when...
40		***Julia:*** Your memory fails you, yeah, yeah. Later
41		on, there's a thing, the tracheotomy and
42		tracheostomy, I checked that, cause it comes up
43		every time and every time I need to check it again,
44		cause I forget it.

Les marqueurs de modalité épistémique sont également présents dans son discours lors de l'EAC: « ***I think*** *it's called a transfusion bag, but* ***I'm not sure****,* ***it might have another...jargony word****, um... so yeah, transfusion* ***but I wasn't sure*** » (lignes 4-7). Notons l'utilisation du temps présent « *I'm not sure* », ancré dans le dialogue avec la chercheuse et du temps passé « *I wasn't sure* », se référant à ce qui s'est passé dans la classe. Dans les deux cas, les modalités épistémiques permettent de proposer une traduction sans risque de perte de face en cas d'erreur.

[289] Les noms des collègues cités dans les entretiens ont également été changés.

Dans l'extrait, nous proposons également une traduction (ligne 33), qui est partiellement validée par Julia (lignes 34-35). Finalement, aucune de nous deux n'avait la bonne réponse ! En effet, le terme *« infusion bag »* est la traduction la plus adaptée, les « *IV bags* » étant un type de *« infusion bag »* conçu pour les traitements intraveineux et *« transfusion bags »* étant les poches utilisées pour les transfusions sanguines.

ISKD et stratégies : exemple 4

Dans l'exemple suivant, nous retrouvons encore une fois le marqueur « *I think* » cette fois-ci accompagné du *question tag* « *is it ?* » : « *that's not a cannula, is it ? I think it's an intubation tube.* » (lignes 21-24).

	Transcription d'un extrait du cours du 7 mars 2016 **Activité 5c**
1	***Julia:*** OK + we're going to be talking a little bit more about equipment, but more technical equipment
2	(projette une image sur le tableau. Il s'agit d'un dessin d'une salle opératoire avec le patient, quelques
3	médecines et infirmiers et du matériel médical) OK any equipment + any equipment that you recognize
4	here + that you can name ?
5	***A1:*** scalpel
6	***Julia:*** OK you see a scalpel yeah
7	***A2:*** XXX
8	***A3:*** XXXX
9	***Julia:*** scissors + mask+ yes surgical mask yes
10	***A4:*** ah scalpel
11	***Julia:*** yeah somebody said that one yep
12	***A5:*** scissors
13	***Julia:*** scissors+somebody said that one as well
14	***A5:*** monitors
15	***Julia:*** monitors+ yeah
16	***A6:*** XXXX
17	***Julia:*** a glass of water yes+ a cup of water+anything else?
18	***A7:*** a cannula
19	***Julia:*** a cannula? Ah where is that?
20	***A7:*** XXXX
21	*Julia:* No+ there? + That's not a cannula, that's not a cannula, is it? +uh I think it's an intubation tube
22	here+ in his mouth+yeah?+ I think he's intubated+I think he's intubated+so it's an intubation tube (*écrit*
23	*"intubation tube" au tableau*) it has got a name, but I can't remember it but he's intubated + intubated +
24	anything else?

ISKD et stratégies : exemple 5

Dans ce dernier exemple, il sera question d'une combinaison de stratégies. Dans l'activité 7 du cours du 7 mars, dont nous avons déjà commenté un extrait, les étudiants devaient faire une liste de procédures à suivre avant une opération chirurgicale afin d'éviter des erreurs médicales. Ici, nous sommes dans la phase de mise en commun dans laquelle Julia demande aux étudiants de partager leurs idées avec la classe. Un étudiant propose l'énoncé suivant : « *check the constants*. » Il s'agit d'un calque du terme français « constantes », se référant aux paramètres vitaux et physiologiques que les professionnels de santé doivent contrôler tels que la fréquence cardiaque, la tension artérielle, la température, etc.[290] .

Si nous ne regardons que la colonne de gauche, contenant les échanges entre Julia et les étudiants, nous ne pouvons pas deviner au début que Julia peine à trouver le terme adéquat en anglais (lignes 17-19). En effet, Julia m'explique lors de l'EAC (voir colonne de droite) qu'elle fait semblant de ne pas connaître le terme en français et demande à l'étudiant de l'expliquer pour essayer de gagner du temps pour retrouver le terme (lignes 25-28). Elle laisse les étudiants définir le terme ou plutôt citer les différents paramètres englobés par cette notion de « constantes » et parvient à retrouver le mot qu'elle cherchait (lignes 2-16). Remarquons qu'elle emploie encore une fois la formule « *I think* » indiquant qu'elle n'est pas sûre à 100% de sa proposition (lignes 16-17). Lorsque les étudiants réagissent positivement, elle se montre soulagée et verbalise explicitement son incertitude : « *I wasn't sure if it was right, but obviously it is* » (lignes 21-23). Elle fait également référence à une source extérieure : la série télévisée (ligne 21). Pourtant ici elle ne cite pas la série télévisée comme sa propre source, mais comme celle des étudiants.

	Combinaison de stratégies : ISKD concernant le terme « Vitals »	
	Transcription d'un extrait du cours du 7 mars Activité 7	**Transcription d'un extrait de l'EAC du 11 mars**
1	***Valentin:*** check the constants	***Julia:*** The vitals thing... did they say that there,
2	***Julia:*** wha-what's that?	check his vitals, or...?
3	***Valentin:*** blood pressure	***Ana:*** Yeah, that was... that's a little bit later on.
4	***AF:*** pulse	***Julia:*** They did say check...
5	***Valentin:*** temperature	***Ana:*** Oh, that's what I would have said, but all my
6	***Julia:*** yes+ it's not called constants+ what's it	medical vocabulary comes from Grey's Anatomy,
7	called?	so... (*rires*)

[290] Pour comprendre ce terme, nous avons consulté les sites suivants : https://www.soins-infirmiers.com/pratique/procedures-de-soins/parametres-vitaux-constantes-recapitulatif et http://www.editions-setes.com/extraits_pdf/E9791091515580-1.pdf

8	***AS:*** XXXX	***Julia:*** It's not that! I knew, it's obs. It's obs, it's
9	***AM:*** heart rate	observations.
10	***Julia:*** so, blood pressure+	***Ana:*** Cause vitals is really... it's to check, you
11	***AM:*** heart rate	know, if they're still breathing...
12	***Julia:*** (n'entend pas, se penche vers l'étudiant)	***Julia:*** Yeah, yeah, yeah, yeah
13	***AM:*** heart rate	***Ana:*** The pulse... the... I guess temperature
14	***Julia:*** heart rate+ yeah+anything else	wouldn't be a vital, I don't know.
15	***AS:*** XXXX	***Julia:*** Yeah, yeah. When they said it, they were
16	***Julia:*** temperature + breathing + yes + **I think it's**	happy with that. Yeah, there's a moment
17	**called vitals** (*écrit "vitals" au tableau*) + check	somewhere where they are like: oh! (*rires*)
18	the patient's vitals	***Julia:*** Yeah. I think it's obs, it's obs, I remember
19	***AS:*** ahhh!	when I was a healthcare assistant.
20	***Julia:*** yeah, you've heard that in a television series	[…]
21	+ I wasn't sure if it was right (*rires*) + but	***Ana:*** Yeah, there's like, a little reaction there,
22	obviously it is + yeah + check the patient's vitals +	um...
23	yeah + good + anything else? In the operating	***Julia:*** (*rires*). That's + part of the strategy when I
24	room?	said "explain", when they said "check his
25		constants", so, I had understood what "constants"
26		were**, I just couldn't find the word in English, so**
27		**that's why I was saying, "can you explain?",**
28		**that was cause I was buying myself time**
29		**because I couldn't remember the word**. (*rires*)
30		***Ana:*** Aha. (*rires*) so it's good for you and good for
31		the students
32		***Julia:*** So... yeah, yeah, I'm listening to what you
33		say... yeah yeah...it's obs, it's obs

Ainsi, dans cet exemple, l'enseignante emploie plusieurs stratégies, à la fois pour gagner du temps et retrouver le terme qu'elle cherchait et pour adopter une posture « confortable » de non-experte médicale qui lui permet, comme nous l'avons suggéré, d'apporter des réponses ayant trait aux connaissances disciplinaires, sans pour autant assumer un rôle d'experte. Elle semble, à travers l'utilisation de ces stratégies, vouloir afficher ouvertement cette non-expertise médicale devant sa classe, peut-être pour mieux mettre en place une dynamique de partage d'expertise.

10.4.2. Tableau récapitulatif des stratégies mises en place

Pour résumer, nous avons voulu regrouper les cinq exemples d'ISKD dans un tableau, avec les différentes stratégies que nous avons pu identifier.

Dans la deuxième colonne, nous avons catégorisé les types de savoirs à l'origine des ISKD commentés ci-dessous. Trois catégories ont été identifiées :

- des savoirs conceptuels ou théoriques
- des savoirs pratiques (liés aux pratiques professionnelles)
- des savoirs lexicaux (lexique spécialisé)

Quant aux stratégies, nous en avons identifié six :

- aveu de non-expertise (quand l'enseignante dit explicitement qu'elle ne connaît pas la réponse) ;
- acceptation de la correction apportée par les étudiants (quand l'enseignante admet qu'elle s'est trompée) ;
- demande d'explication auprès des étudiants ;
- évitement (lorsque l'enseignante évite de traiter l'élément qui pose problème)
- utilisation des marqueurs de modalité épistémique (« *I think* », « *I'm not sure* », etc.) ;
- recours à une source d'expertise externe (lorsque l'enseignante cite une source externe pour appuyer ses propos).

Exemple	**Type de savoir à l'origine de l'ISKD**	**Stratégie(s) mise(s) en place**
1	Conceptuel (méconnaissance des différents types d'injection)	Aveu de non-expertise Evitement (efface l'adjectif qui pose problème)
2	Pratique professionnelle (étapes à suivre lors de l'administration d'une injection)	Acceptation de la correction apportée par les étudiants Recours à une source externe
3	Lexique (« transfusion bag »)	Utilisation des marqueurs de modalité épistémique
4	Lexique (« intubation tube »)	Utilisation des marqueurs de modalité épistémique Aveu de non-expertise
5	Lexique (« vitals »)	Demande faite aux étudiants d'expliquer un terme Utilisation des marqueurs de modalité épistémique Aveu de non-expertise Recours à une source externe

Tableau 10.1 : Stratégies mises en place par Julia devant des ISKD

Synthèse et conclusions

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressée au rapport que Julia entretient avec les savoirs disciplinaires. Nous avons vu que le contenu disciplinaire était très présent dans ses cours, à travers les documents supports (documentaires) et les activités (centrées sur le lexique spécialisé ou sur des *brainstorming* autour de sujets purement médicaux).

Dans un premier temps, nous avons évoqué les croyances « déclarées » par Julia lors des deux entretiens.

Pour elle, le rôle de l'enseignant de LANSAD/LSP n'est pas d'enseigner du contenu disciplinaire. Pourtant, il est important pour elle de proposer des cours autour de *thématiques* spécialisées. Il faut que les cours soient adaptés à la discipline des étudiants. L'enseignant doit ainsi être capable d'identifier des supports intéressants et de créer des activités qui permettent aux étudiants de mettre en pratique leurs connaissances et linguistiques et disciplinaires.

Elle revendique une posture de non-experte informée : elle dit ne pas avoir besoin de connaissances approfondies de la discipline des étudiants, mais elle se renseigne sur les thématiques abordées et le lexique spécialisé. Cependant, lorsqu'il s'agit d'expliquer des concepts, des procédures, etc., elle considère que ces savoirs peuvent être fournis par les étudiants.

Nous avons vu que les représentations de soi et de son rôle enseignant se confondaient par moments avec les représentations du métier d'enseignant du LANSAD : en partageant ses convictions personnelles sur le rapport aux savoirs disciplinaires, elle donne aussi à voir sa conception du rôle enseignant dans le secteur LANSAD.

Ensuite, à travers plusieurs exemples, nous avons vu comment ces croyances déclarées se manifestent dans les pratiques de Julia. Nous avons d'abord regardé deux extraits de cours portant sur des activités de *brainstorming* dont le but était de faire appel aux connaissances médicales des étudiants, qui prenaient donc, temporairement, le rôle d'experts dans l'interaction, apportant des réponses aux questions de l'enseignante sur la prévention de risques en chirurgie. Nous avons vu que Julia se servait de ces échanges pour corriger les énoncés des étudiants et « injecter » de nouveaux éléments lexicaux. Les deux exemples fournis mettent en exergue la bifocalisation du discours de la classe de langue : l'attention est portée à la fois sur le contenu (dans ce cas, le contenu médical) et sur la forme des énoncés proposés par les étudiants. Ainsi, le rôle d'expert est partagé : les étudiants apportent leur expertise médicale et Julia apporte son expertise linguistique. Les rôles interactionnels restent pourtant asymétriques : Julia garde à tout moment la position haute : elle distribue la parole, elle corrige, elle pose les questions, etc. Nous pouvons donc distinguer une position d'expertise par rapport

au contenu, que Julia accepte de céder temporairement aux étudiants pendant ces activités et une position d'expertise linguistique et de gestion de classe qu'elle garde même si elle s'affiche comme non-experte.

Dans notre troisième partie, nous avons montré comment Julia employait dans son discours des stratégies pour se positionner en tant que non-experte informée. Lorsqu'elle a des doutes sur des savoirs conceptuels, pratiques ou même lexicaux ayant trait à la médecine, elle n'hésite pas à le montrer, mettant parfois en risque sa position d'experte. Ces risques sont atténués grâce à différentes stratégies qui contribuent à montrer qu'elle connaît tout de même le sujet et qu'elle s'est bien renseignée en préparant son cours. Nous pouvons désigner ces stratégies comme des stratégies identitaires, car elles sont liées à l'image de soi que Julia cherche à projeter.

En effet, la façon dont elle se présente et interagit avec les apprenants sert, à notre avis, trois objectifs :

- premièrement, comme nous l'avons vu, sa posture sert de stratégie pour inciter la production langagière chez les apprenants ;
- deuxièmement, elle lui permet de prendre des risques sans perdre la face si elle se trompe ;
- cela dédramatise les ISKD et les transforme en opportunités de partage d'expertise.

Ainsi, Julia accomplit la mission qu'elle s'est donnée : aider les apprenants à mieux communiquer autour de thématiques liées à leur discipline.

Chapitre 11
Dan, l'expert du discours scientifique

Dans la présente étude de cas, nous nous intéresserons à l'enseignant Dan et à sa conception du rôle enseignant, en nous penchant sur les observations de ses cours et sur les façons dont il décrit son travail, ses principes pédagogiques et son expertise lors des deux entretiens que nous avons menés avec lui.

Comme pour les deux études de cas précédentes, nous commencerons par quelques informations sur le parcours de Dan ainsi que par une courte description des cours que nous avons observés afin de contextualiser nos analyses.

Nous nous intéresserons ensuite à l'identité enseignante de Dan à travers les deux thématiques principales qui traversent les deux entretiens que nous avons faits avec lui : la caractérisation de son expertise en tant qu'enseignant de LSP et les représentations de son rôle et de sa mission auprès des étudiants relevant du secteur LANSAD, notamment auprès de ceux qui se destinent à la recherche scientifique. Nous retrouvons dans ces deux thématiques les deux versants du rôle enseignant évoqués dans le chapitre 4 : le rapport aux savoirs et le rapport aux apprenants.

En premier lieu, nous verrons comment l'identité professionnelle de Dan est fortement marquée par son identité disciplinaire en tant qu'expert du discours scientifique. L'identité disciplinaire, comme nous l'avons vu dans la section 3.3.2, est l'un des cadres à travers lesquels un enseignant peut définir son identité professionnelle, d'après le modèle de Pennington (2015)[291]. Il s'agit du rapport d'un enseignant à son domaine d'expertise. À la fin de la section 3.3.2., nous nous sommes posé la question de l'identité disciplinaire des enseignants du LANSAD et des LSP, à cheval entre plusieurs disciplines (la langue enseignée, les spécialités des apprenants, les discours spécialisés, la didactique/pédagogie, etc.). Il sera donc question, dans le présent chapitre, de voir comment l'enseignant Dan perçoit son identité disciplinaire et la mobilise dans sa pratique.

Deuxièmement, il s'agira de caractériser l'identité pédagogique de Dan, c'est-à-dire sa vision de son rôle enseignant auprès des étudiants. Ce volet de l'identité professionnelle enseignante fait également partie du modèle de Pennington (2015). Tandis que l'identité disciplinaire répond à la question « quel est mon domaine d'expertise ? », l'identité

[291] Pour rappel, les différents types d'identité enseignante compris dans le modèle de Pennington (2015) sont : l'identité pédagogique, l'identité disciplinaire, l'identité professionnelle, l'identité vocationnelle, et l'identité économique (voir section 3.3.2.).

pédagogique touche aux représentations de l'enseignement-apprentissage des langues, des objectifs à privilégier et des moyens à mettre en place pour les atteindre.

Nous terminerons cette étude de cas par quelques réflexions sur le rôle interactionnel de Dan dans le cours que nous avons observé et filmé.

Comme nous l'avons indiqué dans le chapitre 7, nous avons demandé aux trois enseignants de lire et de commenter les chapitres qui leur étaient consacrés. Dan est le seul des trois à nous avoir envoyé ses retours. Dans ses annotations, que nous avons intégrées à notre analyse, il apporte des précisions concernant ses convictions pédagogiques et des explications supplémentaires de ses pratiques.

Les analyses présentées dans ce chapitre relèvent des axes *faire, savoir, être* et *interagir* de l'identité enseignante et apportent des éléments de réponse à nos questionnements sur les spécificités des rôles, des savoirs et des pratiques des enseignants du secteur LANSAD.

11.1. Quelques informations sur Dan

11.1.1. Parcours et formation

Lors de l'ESD que nous avons mené auprès de Dan en mars 2017, nous apprenons qu'il a commencé à enseigner dans le secteur LANSAD dans son université à la fin des années 1970. Il s'apprêtait à prendre sa retraite à la fin de l'année universitaire 2017. Anglais de nationalité, ayant effectué des études en langue et littérature françaises, il a commencé sa carrière d'enseignant en France en tant que lecteur d'anglais et a décidé ensuite de rester en France et de poursuivre un doctorat en didactique de l'anglais, à la suite duquel il a obtenu un poste de maître de conférences. Il a donc été témoin et acteur de l'évolution du secteur LANSAD dans son université et du développement de la recherche sur l'anglais de spécialité en France et dans le monde, comme le montre cet extrait de l'ESD, dans lequel il retrace les débuts de sa carrière, la croissance du département des langues dans son université (composé à l'origine de seulement quatre enseignants, alors qu'ils sont plus de vingt aujourd'hui) et la création du GERAS[292].

> ***Ana:*** So you were a lecteur here
> ***Dan:*** Yeah, I was a lecteur yeah, yeah, yeah, yeah. And ahm and so I started to do this and then at that particular time and this was the, **this was the ahm the end of the 1970s beginning of the 1980s, there were one or two, one or two areas of the university decided that their students should actually learn English for the profession + until then no students had learned any English at all.** Not in + unless they went to, to ahh English faculty
> ***Ana:*** Right
> ***Dan:*** **ok + So we as a department we were, we were asked to teach this and we really didn't have any idea how to do this, it was a totally new**

[292] Groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité

> **area really, very new in France** and there were only about two other universities which were actually teaching English for special purposes, so what we did + really we, we, we, we, were a team of about four people, four teachers that's what + we were only four teachers here at that time and **we spent hours and hours working out how we would do this. How do you actually teach English a useful form of English to future medical students?**
> ***Ana:*** This came from the university + the university + + asked you to +
> ***Dan:*** This was a request from the university asked us to do this, yeah, yeah asked us to do this.
> ***Ana:*** specifically for medical students or...
> ***Dan:*** It started with medicine yeah, it started with medicine, also we worked with ahm ahh who else were we working with at that time? We started with medicine and only one, one part of the medical schools, not, not all of them and so yeah we, we, we, we, **we developed this at the same time we were developing self- access learning as well**
> ***Ana:*** Hmmm
> ***Dan:*** I did my + I did my doctorate on that ahm and ahh, so our department was set up really just to, to meet some sort of foreseeable, but, but, but we knew there would be a need for English in the future, we didn't know what it would be and there were just four people in the department at that time, running a very small department ahh we just have one small area of all those three wings that we eventually were to become ahm and ah so, **so that time there was, there was no school of thought about teaching English for special purposes. There were people already in the Anglo Saxon world already working on this so but so and we started to read these people and you know + become inspired from what they were doing, people like Widdowson ahm there was ah (what's his name I can't remember) David Crystal as well the lexicographer also made one or two theoretical incursions into English for special purposes and so we started and then we, we, we started going to conferences and, and the whole thing blossomed and then little by little the directors of all the programs in the university realized that this was in fact an added value if their students were to learn special English uhm and so, so little by little we were asked to do more and as we were asked to do more we were given more teaching positions and little by little the department was built up.** At the same time, most of our department was, was a bit through Michel Perrin, who was our director for 27 years. We were, we were, we were also beginning to organize getting people in throughout France to work together and ahh and so we we started to we, we organized our first...we, we, **we created our first ahm scientific society the GERAS** ahh which is meeting today starting its 37th annual conference today and ahm and so little by little we, we, we, **people in France began to become aware of the need for this ahh for English for special purposes and developing research on it as well ah and so the whole thing sprouted from there**. That's really how I got into it (ESD 17/03/2017).

D'après lui, lorsqu'il a commencé sa carrière, il existait très peu de formations en anglais de spécialité dans les universités françaises et les réflexions autour de ce nouvel objet d'enseignement et de la manière de l'enseigner ne s'étaient pas encore développées.

Ainsi, Dan, aux côtés de Michel Perrin (que nous avons déjà cité dans le chapitre 1 comme l'un des fondateurs de la recherche sur l'anglais de spécialité en France et comme le

créateur de l'appellation LANSAD pour caractériser le secteur auparavant connu comme le secteur des langues pour « non-spécialistes »), a contribué à la réflexion sur le secteur LANSAD et sur l'enseignement de l'anglais de spécialité dès leurs débuts, s'inspirant dans un premier temps, comme il l'indique dans l'extrait de l'ESD ci-dessous, des recherches qui commencent à se développer dans le monde anglophone. La thèse de Dan portait sur l'apprentissage en autonomie guidée pour les étudiants relevant du secteur LANSAD. Il a donc été l'un des premiers à travailler dans le CRL de son département, qui existe encore aujourd'hui.

Ses recherches les plus récentes portent sur la rédaction des textes scientifiques et sur la manière d'aider les chercheurs et futurs chercheurs français à rédiger des articles de recherche pour publication dans des revues internationales. En plus de sa recherche, il déclare avoir collaboré avec des centaines de chercheurs de son université et d'autres universités françaises en tant que consultant pour la rédaction d'articles et autres textes scientifiques en anglais. Comme il le dit dans l'extrait de l'ESD ci-dessous, sa première collaboration avec un chercheur en pharmacie a marqué un moment charnière dans sa carrière de chercheur.

> ***Dan:*** And I think for me one of the big + one + for me personally **one of the big turning points in my career was in 1983 I was asked for the very first time + a researcher in pharmacy asked, asked me whether I could correct his scientific manuscript**, OK. I said, "Oh yeah OK, I'll do it for you. We worked on it and ahm and the paper was published and ahh and then I was asked to do another one and then another one and since then I've done close on 3,000
> ***Ana:*** wow
> ***Dan:*** OK + b**ut that + then it became my research subject**
> ***Ana:*** Hmm
> ***Dan:*** because I got so interested in doing that, that, that in fact my I, we, we, began then to this is about what's it I'd say about 15 years ago we started to work well, with my colleague xxxx we started to work in the, in the then called **scientific redactology[293] that is to say how do you write scientific English ahm and how do you write it, how do you teach it what are the** (ESD 17/03/2017)

Dans cette narration de son parcours en tant qu'enseignant-chercheur, Dan donne à voir ses représentations de sa trajectoire professionnelle, se positionnant comme acteur central dans

[293] Pour Sionis (2002), la rédactologie désigne le « 'discours sur' et la 'science de' la rédaction » (§6). Ce domaine de recherche, connu sous le nom de « *second language writing research* » en anglais, « examine les écrits et les pratiques d'écriture dans des univers spécialisés (universitaire, scientifique ou professionnel) » (Dressen-Hammouda, 2016, p.2). S'appuyant sur l'analyse de discours et l'analyse de genre, l'objectif de cette discipline est d'analyser les caractéristiques « linguistiques et socio-fonctionnelles […] des pratiques d'écriture associés à une communauté de pratiques (Wenger, 1998) » (Dressen-Hammouda, 2016, p. 2) afin d'identifier les besoins des rédacteurs qui devront produire des textes conformes aux usages au sein de ces communautés universitaires, scientifiques, ou professionnelles (*ibid.*). Le cours assuré par Dan auprès d'un public de doctorants, dont il sera question dans le présent chapitre, fournit un exemple des applications pédagogiques de cette discipline.

le développement de son département des langues et des formations LANSAD dans son université et se présentant comme un expert de la rédaction scientifique (ce qui ne veut pas dire, comme nous le montrerons dans la section 11.2.1., qu'il se considère expert en sciences), grâce à ses recherches en rédactologie et à sa vaste expérience en tant que relecteur d'articles de recherche relevant de plusieurs disciplines différentes[294].

11.1.2. Cours observés et entretiens

Nous avons pu observer deux séances assurées par Dan auprès d'étudiants doctorants venant de différentes disciplines. Le séminaire portait sur la structure des articles scientifiques et visait, comme l'explique Dan, à attirer l'attention des étudiants sur les spécificités de leur domaine en termes de rédaction scientifique.

Le premier cours observé, le 1 mars 2017, que nous n'avons pas filmé[295], était centré sur la structure IMRaD (Introduction, Méthodes, Résultats et Discussion) de l'article de recherche. En analysant plusieurs articles relevant de différents domaines, les étudiants ont pu remarquer des points communs dans la structure des articles ainsi que des expressions récurrentes utilisées dans chacune des différentes parties (pour introduire les objectifs d'une étude, par exemple, ou présenter les méthodes utilisées). En effet, dans son cours, Dan explique aux étudiants que chaque partie d'un article est composée de différents « mouvements » discursifs, à travers lesquels l'auteur construit son argumentation. Par exemple, selon le modèle CARS (Create a Research Space), élaboré par Swales (1990, p.141), l'introduction d'un article de recherche se construit en trois temps, qui servent à ancrer l'étude dans un domaine spécifique, à identifier une lacune dans la recherche, pour ensuite expliciter les apports prétendus de ladite étude. Les étudiants ont travaillé sur des articles différents afin d'identifier les différents mouvements ainsi que les expressions employées pour les introduire.

Comme devoir pour le lendemain, Dan leur demande de préparer une courte présentation sur un article de leur choix (relevant de leur propre domaine), analysant la structure et le contenu des parties communiquant les résultats obtenus (résultats et discussion), les

[294] Dans ces extraits il fait référence à sa première expérience collaborant avec un chercheur en pharmacie. Dans le cours que nous avons observé, il fait référence à cette expertise et mentionne d'autres disciplines, notamment la médecine, la biochimie, l'œnologie, et la cristallographie, dans lesquelles il a aidé des collègues chercheurs publier en anglais.

[295] Pour Dan, il était important lors du premier cours avec ce groupe, d'établir une bonne dynamique de groupe et de créer une ambiance où tous les étudiants se sentent à l'aise. C'est pourquoi il m'a demandé de ne pas filmer le premier cours et de participer aux activités comme si j'étais aussi inscrite au cours. Au début du cours, je me suis présentée et j'ai présenté mon projet de recherche. J'ai demandé leur autorisation pour observer le cours et pour éventuellement filmer le cours suivant. Ils étaient tous d'accord.

expressions utilisées pour chaque partie, ainsi que les marques d'énonciation de l'auteur dans le texte.

C'est lors du deuxième cours que nous observons (et que nous avons pu filmer) que les étudiants présentent leurs analyses. La séance comporte deux activités principales : une activité brise-glace simulant une pause-café lors d'un colloque et les présentations des articles apportés par les étudiants, qui relèvent de leurs différentes spécialités : psychologie, ressources humaines, biochimie, chimie et médecine. Cette deuxième activité se déroule sous deux modalités distinctes. Les trois premiers étudiants présentent leur texte devant le groupe, comme dans un exposé classique et projettent leur article au tableau pour que les autres puissent voir les expressions surlignées. Comme les trois autres n'avaient pas apporté une version électronique de leur article, la deuxième partie de l'activité se déroule sous forme de table ronde. En effet, Dan fait des photocopies des trois articles pour tous les participants pour que l'on puisse voir les caractéristiques soulevées par l'exposant. Le synopsis du cours, comportant un résumé des activités observées ainsi que d'autres détails[296], est consultable en annexe[297].

Les exemples que nous fournirons dans les sections qui suivent proviennent des transcriptions de cette séance-là, qui a eu lieu le 2 mars 2017. Ces transcriptions seront parfois accompagnées des extraits de l'EAC qui portait sur le cours. L'EAC a eu lieu le 17 mars 2017.

11.2. Identité disciplinaire : expert de la rédaction scientifique (mais non pas expert scientifique)

Comme nous l'avons annoncé dans l'introduction de ce chapitre, l'une des thématiques récurrentes des discours de Dan sur son parcours et sa pratique lors des entretiens est son expertise de la rédaction scientifique. Dans cette section, nous nous intéresserons à la façon dont Dan décrit son objet de recherche et d'enseignement ainsi que ses objectifs en tant qu'enseignant du LANSAD auprès de futurs chercheurs.

11.2.1. Un anglais « spécial »

Dan se décrit comme un enseignant d'ESP, dont la mission est d'enseigner « un anglais spécial », lié aux futures professions des étudiants.

> I teach English to the students, but these students they're not learning English to become English teachers or such. **They need to learn English in order to be able to do some future job, be it in medicine or pharmacy or sociology or psychology or whatever it is.** So, so we know that in, in, in professions that are linked to these disciplines, there is a special English alright if you like and **so I teach this special English that's really in a nutshell what I do. So**

[296] Voir section 6.5.1. pour une description des éléments contenus dans les synopsis.
[297] Voir annexes chap.11

> **I'm not teaching Shakespeare, I'm not teaching literature, I'm not teaching poetry, I'm not teaching the history of Britain or America or civilization, nothing like that, I'm really teaching language with a view to it being used by future professionals** in whatever discipline they, they may find themselves. (ESD 17/03/2016)

Notons que Dan décrit son domaine d'enseignement en opposition aux disciplines traditionnellement enseignées dans la filière LLCER (littérature et civilisation), insistant sur le caractère pratique et professionnalisant de l'enseignement dans le secteur LANSAD.

Lorsque nous lui demandons de nous expliquer ce qu'il entend par « special English », ce sont les caractéristiques de la rédaction scientifique qui lui viennent à l'esprit. En effet, dans cet extrait de l'ESD, Dan se décrit comme expert du discours scientifique et évoque la distinction entre ESP et EAP (voir chapitre 2), se situant plutôt du côté de l'EAP, car il aide ses étudiants, futurs chercheurs, à naviguer le monde de la recherche.

> ***Dan:*** Well yeah + there is a + there is a common + there's a common sort of register if you like + for example + even though ahh sociology has nothing to do with medicine the way + + the way people write in + write + use English to write about these specialties a num + + **a number of the words that they use will be the same + a number of the + the structures they use will also be the same + so in a sense there's a lot of overlap between these disciplines** + in fact we can talk about + we can talk about a **common discourse to science** that is common to all + all the + all the scientific disciplines and that's interesting for the students because that's really what they've got to really learn about + because if they study **+ if they study a particular aspect of their specialty + very quickly they learn about the vocabulary of that + but what they won't learn is how to put it all together and that's the common cement language** if you like of + of what we call domain + I work in English for special purposes or English + English for academic purposes sometimes it's called. There's a slight difference but ahm...
> ***Ana:*** What would be the difference?
> ***Dan:*** Well the difference there + English for academic purposes is that ah it's + **it's teaching English for + to students who prob + are very + very likely to go into the research world** + whereas English for special purposes is a much more global umbrella term that encompasses any sort of teaching of English that's to be used in a particular professional + scientific or professional field. You can have English for special purposes in + in + in ah the restaurant profession + in *hôtellerie* ahm in aeronautics + many different domains + military affairs as well (ESD 17/03/2016)

Ainsi, pour lui, c'est ce « discours commun », cette « langue ciment », ces « structures communes » à différentes disciplines, qui constituent le contenu de ses enseignements. Il veut apprendre aux étudiants à bien structurer et rédiger leurs textes en mettant l'accent à la fois sur les points communs entre les différentes disciplines et sur leurs spécificités. En effet, les cours que nous avons observés portent sur la structure des articles scientifiques. L'activité proposée par Dan, les questions qu'il pose aux étudiants, les commentaires qu'il fait sur les articles

apportés par les étudiants semblent cibler une compétence professionnelle, voire culturelle[298] en plus des compétences linguistiques et discursives. Dans la section 11.3, nous verrons comment Dan s'y prend pour sensibiliser ses étudiants aux particularités de la rédaction scientifique en anglais dans leurs domaines respectifs.

11.2.2. Être un expert du discours scientifique ne veut pas dire être un expert scientifique

Tout en mettant en avant son expertise dans la rédaction scientifique, il insiste à plusieurs reprises sur le fait qu'il n'est pas un expert scientifique, comme le montrent les extraits suivants, tirés aussi de l'ESD.

> ***Dan:*** No I don't teach any, any, well I could, **I'm not a psychologist, I'm not a sociologist,** I have obviously I have notions of psychology, I can bring to xxxx as I do with sociology I mean I did a, I did a ahh a module of sociology module when I was in university, which was very helpful by the way to what I'm doing now, but ahm that ahh no, no I limit myself, I don't go beyond that, **I don't go beyond my mandate of teaching the discourse.**
> ***Ana:*** Hmm
> ***Dan:*** So, I say you know if something comes up I say, **"I'm sorry I don't know,** what you could do, why don't you ask this teacher, because this teacher is a specialist in that." **I would never try and stick my neck out and give an answer to something to I don't know to which I don't know the answer you know.**
> ***Ana:*** OK. So if you have an article for example that maybe there's something you don't understand...
> ***Dan:*** Well what I would have done, I would prepare that upstream, I would + you know make sure that I understand what this is about. Clearly you can't go in and work on something you haven't actually worked on before, you got to know that, but ahh I wouldn't, I wouldn't start then carrying on about xxxx I wouldn't do that, no, no, no. **It's not my domain.** (ESD 17/03/2016)

Les commentaires de Dan nous font penser à la distinction faite par Ferguson (1997) entre les savoirs spécialisés et les savoirs des spécialistes[299]. L'auteur distingue les savoirs purement disciplinaires (les savoirs des spécialistes), de ceux liés à la façon dont une

[298] La notion de compétence de culture professionnelle a été explorée par Isani (2004). Dans son article, l'auteure met en relief la nature multidimensionnelle et complexe de la notion de culture professionnelle ou culture de spécialité. La compétence culturelle se compose de savoirs, de savoir-faire, de savoir-vivre, de savoir-être, et de savoir-interpréter liés aux spécificités d'une culture professionnelle. Celle-ci peut se référer à des éléments d'une culture de travail nationale (« organisation sociale et juridique du travail » ou la valorisation de celui-ci dans une culture donnée, §14-15), d'une culture d'entreprise, d'une culture de corporation (« ce niveau de culture fédère tous les professionnels issus de la même 'discipline mère', si l'on peut dire, mais qui exercent leur métier dans des lieux et des organisations exogènes par rapport à leur discipline première», §19-20), d'une culture de service (différents services au sein d'une même entreprise, §21), ou bien d'une culture de fonction (par exemple, « une culture de cadres ou une culture de secrétaires, une culture de chercheurs et une culture d'ouvriers etc., §22). En ce qui concerne le cours de Dan, nous verrons comment l'enseignant cherche à sensibiliser les doctorants aux « règles implicites » de la rédaction et la publication des recherches dans chacune de leurs disciplines. Pour nous, cela relèverait d'un certain savoir-faire culturel, car il s'agit de s'approprier et de réussir à imiter les formes utilisées par les experts de la communauté que l'on cherche à intégrer.

[299] *Specialized knowledge* et *specialist knowledge* en anglais (voir section 5.1).

communauté disciplinaire construit et communique des savoirs (les savoirs spécialisés). En effet, il identifie trois catégories de savoirs qui sont importants dans les cours d'ESP : des savoirs sur les cultures disciplinaires (valeurs, usages, organisation, etc.), des savoirs épistémologiques (comment chaque communauté construit des savoirs) et des savoirs linguistiques, portant sur les discours et genres spécialisés. Nous pouvons dire que l'expertise de Dan correspond surtout à cette troisième catégorie.

Notons par ailleurs que, comme Julia, Dan affirme qu'il n'hésite jamais à dire aux étudiants lorsqu'il ne connaît pas la réponse à une question portant sur des savoirs disciplinaires. Il insiste sur le fait que son rôle et son domaine d'expertise relèvent de l'enseignement du discours scientifique et des stratégies de lecture destinées à comprendre le fonctionnement des différents genres textuels qu'ils vont être amenés à lire (et éventuellement produire) en tant que chercheurs.

> ***Dan:*** **I don't teach any disciplinary content, but I teach the discipline of scientific discourse.** so I'm going to make sure that they underst + + They have a + what I want them to do is **to adopt a particular approach to reading**, that they should have **reading strategies** when faced with a, faced with a an article in English, in sociology.
> ***Ana:*** Hmhuh
> ***Dan:*** So they should be able **to understand what sort of article it is, is it a, is it a some sort of analytical paper, is it a position paper, is it, is it a paper that's, that's ahm that's describing some research, what is it, exactly what is the genre first and then according to the genre, according to the way it's presented then to have an approach to, to read that.** So it's, that's a macro approach and also I'll be working on a number of micro elements. For example, recurrent vocabulary which they should be able to identify and know. (ESD 17/03/2016)

Par ailleurs, lors du cours que nous avons observé et filmé, Dan affirme explicitement à deux moments différents sa position en tant que non-expert des disciplines des étudiants. Nous commenterons les deux exemples dans les paragraphes suivants.

Exemple 1: « I'm not familiar with this domain »

La première occasion survient pendant l'activité 2b[300] lorsque Hassan, doctorant en management et ressources humaines, fait son exposé sur un article de recherche qui présente des caractéristiques différentes de celles que l'on peut observer dans des articles relevant des sciences dures. À partir de l'exemple fourni par Hassan (projeté au tableau), Dan formule des hypothèses sur les usages dans ce domaine de recherche en ce qui concerne la structure des articles et la présence énonciative des auteurs (lignes 2-5, 10-15 et 17-19), tout en se gardant de généraliser, car, comme il l'avoue dans les lignes 19-21, il ne connaît pas bien les spécificités

[300] Voir synopsis en annexe.

de la rédaction scientifique dans le domaine du management et des ressources humaines et reconnaît qu'il ne peut pas tirer des conclusions à partir d'un seul exemple (lignes 4-5, lignes 20-21).

	Transcription extrait du cours du 2 mars 2017 **Activité 2b**
1	***Dan:*** yeah OK it's interesting that + you have + you know cycles + there are cycles in this discussion
2	but they don't + no cycle goes to the point where the where the + a hypothesis is made at the end of
3	each cycle it's a + it's almost more of a demonstration and then they go to another demonstration this
4	seems to be + **I mean this is only one paper from your domain but it looks like this is probably**
5	**characteristic of your domain**
6	***Hassan****:* yeah +they began with an overall +overview and they finish with the very main results which
7	is the value added of the
8	***Dan:*** main results
9	***Hassan:*** yeah
10	***Dan:*** that's right **+ it's organized differently +** yeah + **this is a different form of organization to**
11	**what we were looking at yesterday** which is characteristic of the life sciences what we were looking
12	at yesterday + where you know you give the findings + you explain and this explanation therefore
13	leads to a possible confirmation of the hypothesis but it leads to + it's a sort of an intermediary
14	conclusion + these are not intermediary conclusions the form of conclusion of each cycle is the result
15	+ it's interesting to see how that's organized
16	***Hassan:*** yeah
17	***Dan:*** there's also +uhm + the authors are very distant + there is author presence in here there is some
18	stance in there but we seem to be in a domain where which is a very analytical observational domain
19	there doesn't seem to maybe perhaps in the conclusions there's more author presence +**although this**
20	**is only one one example of one manuscript from a domain that + I'm not familiar with this**
21	**domain but it seems to be** much + on the other hand there are some clear similarities in the
22	conclusions + "another important finding of this study is that" + it's been put in the conclusions you
23	see it's the that's the sort of paragraph that you might find in the discussion + in your domain and
24	certainly in medicine and perhaps the others too you know you know it's where it's positioned that's
25	different + that's interesting to see.

Exemple 2: « science abandoned me … science got me back»

Dans le deuxième exemple, tiré de la transcription des échanges lors de l'activité 2c, nous voyons Dan prendre un risque[301] en lisant le symbole chimique « Cl + » dans l'article

[301] Pour Vinatier (2009, p.117), il y a prise de risque lorsqu'un « enseignant [aborde] des thèmes qui ne relèvent pas, en principe, de son domaine de compétences et risque donc de mettre 'sa face' en danger. La délimitation, pour un sujet, de son champ d'intervention, relève d'une conceptualisation de son identité professionnelle. » Nous pensons que dans les justifications apportées par Dan (concernant ses souvenir rouillés en

apporté par une doctorante en biochimie comme « chlorine » et semble tout de suite s'excuser pour son hésitation (ligne 6), se présentant comme un non-expert avec quelques souvenirs rouillés de son temps au lycée (ligne 8). Cette hésitation et cette excuse semblent provoquer une sorte de renversement momentané des rôles d'enseignant et d'apprenant, laissant la « position haute » (Kerbrat-Orecchioni, 1988, voir section 4.3) à l'étudiante Élodie qui lui fait remarquer le symbole « + » qui implique que l'atome en question est chargé positivement et que la formule « Cl + » devrait se lire « chlorine ion » (ligne 10) et non « chlorine » tout seul. Ensuite, Dan cherche à sauver la face et à s'attirer la compassion de son auditoire en racontant ses difficultés avec la chimie lorsqu'il était lycéen (lignes 15-18), se plaçant encore une fois comme un non-expert scientifique. Il réussit à rééquilibrer la situation dans les lignes 22-23 faisant référence à son expérience professionnelle et à son habitude à travailler avec des scientifiques et à reprendre sa position haute et son rôle d'expert en commentant le style du texte en question (lignes 23-26), ramenant ainsi l'interaction sur son domaine d'expertise.

	Transcription extrait du cours du 2 mars 2016 **Activité 2c**
1	***Dan:*** yeah yeah this is it's like biology +biology is like this too +you can have a long biology article but
2	the actual discussion it takes + it's very very factual with you know with cycles + maybe the cycles don't
3	all go to the end but we've got the same sort of thing here with lots of results from the study and then
4	we've got just one sentence saying this demonstrates that or this is promising for the future and then a
5	final paragraph a final paragraph here giving another a final result "the new BOD showed a higher
6	tolerance towards" + + + **chlorine is that chlorine?**
7	***Élodie:*** chlorine yes
8	***Dan:*** yes chlorine +chlorine +my very rusty chemistry when I was fifteen (*rires*) tells me that's chlorine
9	***Élodie:*** **I would say ion because chlorine ion + because it's charged**
10	***Dan:*** oh I see
11	***AS****:* ahhh
12	***Dan:*** I + actually + **science abandoned me when I was fifteen**
13	***Élodie:*** why? What happened?
14	***Dan:*** science abandoned me because I couldn't understand +it was because of chemistry + because I
15	couldn't + my chemistry teacher he told me you've got to transfer these things + we had to do equations
16	+ chemistry equations + balancing + and I said well why? +you do it Dan! Do it! + and I said what is
17	this? I always wanted to understand why +
18	***Élodie:*** he was a bad teacher

chimie, ou son anecdote sur son enseignant au lycée), il cherche à communiquer aux étudiants sa conceptualisation de son rôle enseignant : la chimie en tant que telle ne fait pas partie de son domaine d'expertise, ses compétences relèvent de l'analyse des discours scientifiques, mais non pas de la science en soi.

19	***Dan:*** and he didn't understand me and he completely
20	***Élodie:*** lost you
21	***Dan:*** yeah + lost me in science +**and then in my professional work now I work with science all the**
22	**time +so science got me back again (*rires*)** + +**OK that's interesting + it's a very sort of closer closer**
23	**style isn't it? It's very very factual** +it would be interesting you know to compare this with other papers
24	from the same journal from other journals to see the similarities and what the constants are +and just you
25	know reproduce those constants

Cet épisode est le seul exemple d'ISKD que nous avons pu identifier dans le cours de Dan. Nous hésitons pourtant à le qualifier comme tel, car, même si Dan se montre dubitatif lorsqu'il interprète le symbole « Cl + », sa lecture n'est pas erronée, juste incomplète.

Comme c'était le cas dans les cours assurés par Julia, nous remarquons ici une dynamique de partage d'expertise entre l'enseignant, expert de la langue et du discours scientifique, et les étudiants, experts (ici, c'est bien le cas, car ils sont en doctorat) en biochimie, en psychologie, en management, etc.

Dans ses annotations au présent chapitre, Dan insiste sur le fait que, pour lui, la classe est un lieu « d'apprentissage collectif[302] » dans lequel « tous les membres du groupe peuvent temporairement devenir les leaders, en suggérant de nouvelles activités ou en adoptant une posture de pourvoyeur de savoirs[303] ». À notre interprétation de l'événement que nous venons de décrire, il a souhaité ajouter les commentaires suivants :

> No doubt you are right here. In addition, though, **I think a mistake** – unintentional or not – **on the part of the teacher can have a positive impact on learning by allowing the learners to correct the teacher, thereby inversing the traditional teacher-learner relationship and empowering the latter.** This in turn **gives them confidence in their own knowledge base** and **fosters a learning environment that is collaborative**.
> I think you should add a few remarks about this aspect, i.e. collaboration between leaners and collaboration / cooperation between learners and teachers, who strive to facilitate learning as much as they impart knowledge. (Dan, annotations à notre chapitre 05/06/2021).

Nous verrons en effet dans la section 11.3 comment à travers l'activité proposée par Dan, chaque étudiant apporte son expertise et c'est grâce à ce partage que les étudiants prennent non seulement conscience des spécificités de la rédaction scientifique dans leur propre discipline, mais aussi « confiance vis-à-vis de leur capacité à fonctionner de façon autonome

[302] Dan cite les travaux de Slavin (1980) à ce sujet.

[303] Notre proposition de traduction de « where any member of the group (teacher and/or learner) can temporarily become its leader, suggesting new activities or adopting the posture of knowledge-giver » (annotations de Dan à notre chapitre, 05/06/2021).

dans le monde socio-professionnel auquel ils se préparent à entrer[304] » (annotations de Dan à notre chapitre, 05/06/2021).

11.3. Identité pédagogique : facilitateur et conseiller

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 3, l'identité pédagogique désigne la facette de l'identité enseignante qui comprend les représentations que les enseignants ont de leurs pratiques de classe et des rôles qu'ils jouent auprès des apprenants (Pennington, 2015). Nous avons évoqué, dans le chapitre 4, le rôle de facilitateur d'apprentissages dont Privas-Bréauté (2013), en s'appuyant sur les travaux de Rogers (1961, 1969), identifie trois caractéristiques : l'observation et l'adaptation de l'enseignant à son public, la mise en scène de l'apprentissage et la volonté d'aider les apprenants à devenir plus autonomes.

Nous pensons que l'identité pédagogique de Dan que nous allons tenter de dépeindre dans cette section à travers plusieurs exemples tirés de nos entretiens et de nos observations, représente très bien cette conception du rôle enseignant qui semble prévaloir parmi les enseignants du secteur LANSAD participant à notre questionnaire[305]. Même si Dan n'emploie pas le terme de « facilitateur », nous verrons que les descriptions de ce qu'il considère important dans sa pratique correspondent aux caractéristiques de ce rôle mises en avant par Privas-Bréauté.

11.3.1. Sensibilisation et autonomie

En effet, sa priorité en tant qu'enseignant, comme il le dit dans cet extrait de l'ESD, est de donner aux étudiants les outils nécessaires pour qu'ils puissent « fonctionner » dans leurs communautés discursives respectives de façon autonome.

> ***Dan:*** in the time available we can't teach them everything, but my objective, **the bottom line of what I do is to try to give them the tools to make them autonomous to that so that they can go away that they're sensitive to what the issues are so they can go away and then function on their own** (ESD 17/03/2016)

Cette autonomisation des étudiants passe par une sensibilisation (« *they're sensitive to what the issues are* ») aux spécificités du discours scientifique dans chacune de leurs disciplines. Dans cette sous-section, nous montrerons comment Dan s'y prend pour développer chez les étudiants une « sensibilisation rhétorique[306] » (Hyland, 2002, p.393).

[304] Notre proposition de traduction de « gain confidence in their ability to function autonomously in the socio-professional world they are preparing to enter ».

[305] Les résultats de notre questionnaire montrent que plus de la moitié (53%) des enseignants conçoivent leur rôle comme des facilitateurs, des guides, des accompagnateurs d'apprentissage (voir chapitre 15).

[306] Notre proposition de traduction pour « rhetorical consciousness raising ».

Pour Hyland (2002), les compétences, tâches et problématiques travaillées dans un cours d'ESP doivent prendre en compte la manière de fonctionner spécifique à chaque communauté disciplinaire. Il s'oppose à la vision plus large de l'ESP (« *wide-angle perspective* », p.387) qui, bien qu'elle se veuille professionnalisante, se concentrant sur des compétences professionnelles transversales (rédaction de courriels, présentations orales, réunions, etc.), n'est pas assez spécialisée car elle ne prend pas en compte le contexte dans lequel ces communications ont lieu. Pour lui, chaque communauté disciplinaire a ses valeurs, ses usages, ses règles implicites qui ne devraient pas être ignorées.

> **[…]** There is the idea that […] ESP involves teaching general skills and forms that are transferable across contexts and purposes. This is what Bloor and Bloor (1986) call **the common core hypothesis, the idea that "many of the features of English are found in all, or nearly all, varieties"** (Leech & Svartvik, 1994). Most ESP and study-skills textbooks are obviously based on this idea, and there are numerous **courses organized around 'core' themes such as 'business writing' and 'oral presentations', and 'core' topics like 'persuasive language', 'expressing cause and effect', and so on.** Bloor and Bloor argue that a major weakness of the common core is that it focuses on a formal system and ignores the fact that any form has many possible meanings depending on the context in which it is used.
> **[…]**
> **The discourses of the academy do not form an undifferentiated, unitary mass but a variety of subject-specific literacies.** Disciplines have different views of knowledge, different research practices, and different ways of seeing the world, and, as a result, investigating the practices of those disciplines will inevitably take us to greater specificity. The idea of professional communities, each with **its own particular practices, genres, and communicative conventions, thus leads us towards a specific role for ESP.** (Hyland, 2002, p.389)

Cela implique des spécificités stylistiques (présence ou retrait de l'auteur, par exemple) et discursives (organisation de l'argumentation) ainsi qu'épistémologiques (comment chaque communauté construit et communique son savoir) qu'il faudrait prendre en considération lorsque l'on apprend à rédiger un article de recherche. Ainsi, pour Hyland (2002, p.391), même si l'on peut parler des similitudes, d'un « tronc commun » de caractéristiques du discours scientifique, « la fréquence, l'expression et la fonction » de ces caractéristiques varient d'une discipline à l'autre.

> Simply, **the ways that writers present their arguments, control their rhetorical personality, and engage their readers reflect preferred disciplinary practices** (Hyland, 2000)[…][Scholarly discourse] has to be seen as an outcome of a multitude pf practices and strategies, where argument and engagement are crafted **within specific communities that have different ideas about what is worth communicating, how it can be communicated, what readers are likely to know, how they might be persuaded, and so on**. (Hyland, 2002, p.391)

Il nous semble que l'objectif de Dan consiste justement à mettre l'accent sur ces « pratiques, genres et conventions communicatives » spécifiques à chaque discipline représentée par les étudiants doctorants, tout en insistant sur les similarités observables dans les articles de recherche. Comme nous l'avons déjà dit, Dan, par son expérience et sa recherche, connaît très bien les particularités pour plusieurs disciplines, notamment dans les sciences dures et les sciences de la santé. Il ne s'agit pas, pour lui, pourtant, d'enseigner ces particularités dans un cours de type magistral, où l'enseignant expert transmet son savoir aux apprenants. Au contraire, Dan adopte une approche que l'on pourrait qualifier de maïeutique, en posant des questions qui vont provoquer une prise de conscience chez les apprenants à propos de ce qui rend leur article différent des autres, malgré les similarités dans la structure (ils comportent tous une introduction, une exposition des méthodes utilisées, une présentation des résultats obtenus et une discussion). Nous analyserons ci-dessous quelques exemples tirés du cours observé.

Objectifs de l'activité

Au début de l'activité 2, Dan rappelle aux étudiants les éléments sur lesquels il voulait qu'ils portent leur attention dans leurs analyses.

Nous remarquons en effet dans les consignes la volonté de l'enseignant de guider les étudiants dans leur observation des textes présentés, vers une découverte des stratégies discursives employées par les auteurs dans la présentation et discussion des résultats de recherche. Lors de l'EAC, Dan explique de façon explicite ses objectifs (lignes 8-17, 36-41) ainsi que sa satisfaction avec le déroulement de l'activité (lignes 6-8).

Nous présentons dans le tableau suivant, la transcription des consignes données par Dan dans la colonne de gauche et ses verbalisations lors de l'EAC portant sur cette activité dans la colonne de droite.

	Transcription des consignes de l'activité 2 du cours du 2 mars 2017	**Transcription d'un extrait de l'EAC du 17 mars 2017**
1 2 3 4 5 6 7 8 9	***Dan:*** So remember, yesterday, you know, we saw, what we're trying to see, HOW how you know, results obtained in a study are then brought into the discussion, how they're sort of then, you know, mixed up if you like, eaten up and digested and taken into uh the discussion where the hypothesis is tested and we're going to see how, you know, how the author or the authors of the paper are actually they're giving their opinion	***Ana:*** Can you tell me a little about the module in general with +? ***Dan:*** Ahm yeah + ***Ana:*** Maybe what you were expecting from it and how you felt afterwards. ***Dan:*** I felt that by and large + by and large I thought they did + they did well xxxx they did what I wanted them to get out of it. The + the whole point of having different specialties all in

10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41	either directly or indirectly in order to sort of, in order to say well we think this and that, so that's really what we're going to see. So without further ado, Enzo ? (*Il invite l'étudiant à prendre sa place devant la classe et va s'asseoir avec les autres étudiants*)	the same room is that I think I think it's important that they should realize that their own way of doing things is not the only way ***Ana:*** Hmm ***Dan:*** + +and that + and that + that + that by looking at the way other people do things + you become more attentive to the way YOUR community does things. ***Ana:*** Hmmm ***Dan:*** That's why I want them all together + all mixed in + because some + you know some sort of uh + some + some other teachers might say + why you can't mix up specialties + why don't you just keep all the psychology doctorate students together and how can you uhm +but I think it's + it enriches the course + ***Ana:*** Right + +It was + it was very interesting I think for them to see and just kind of realize + "Oh it's different in other disciplines" and + ***Dan:*** Hmuh + Hmuh ***Ana:*** I never thought about it that way and things like that + hmmm + and + and also that + you know even without having you know knowledge in psychology or medicine and whatever they do + they had so many things in common and so many things + ***Dan:*** Hmm + Hmm + hmmm. well you see it's important I think to + **to bring together the commonalities and "oh you do that" and then you're xxxx but you do the same thing** + that's interesting, isn't it? How does that come about? Hmm. Is this by chance or what + you know?

L'hétérogénéité de disciplines présentes dans son cours n'implique pas ici une généralisation des objectifs. Alors que pour certains cours relevant du secteur LANSAD dans lesquels plusieurs disciplines sont mélangées, une approche généraliste semble inévitable (voir chapitre 14 sur les raisons données par les participants au questionnaire pour ne pas spécialiser leur cours de langue), Dan voit cette hétérogénéité comme une opportunité. En effet, le fait de

pouvoir comparer les usages dans différentes disciplines contribue, selon Dan (lignes 8-17), à sensibiliser les étudiants aux spécificités de leur discipline.

Cette approche est préconisée par Swales et Feak (2000, cités dans Hyland, 2002, p.393), car elle permet de mettre à profit l'hétérogénéité disciplinaire qui caractérise certains cours d'ESP à l'université.

> A major problem of heterogenous classes is actually finding enough common ground among students, but one solution is to exploit the specificity of their circumstances through the opportunities that such classes offer to contrast their disciplinary experiences and expectations (cf. Swales & Feak, 2000). This kind of rhetorical consciousness raising not only helps satisfy students' demands for personal relevance, but also reveals to them the multi-literate nature of the academy.
> Becoming literate in one's discipline essentially means developing an awareness of the functions of texts and how these functions are conventionally accomplished. (Hyland, 2002, p.393)

Les exemples que nous présenterons dans les paragraphes suivants illustrent le fonctionnement de l'approche comparative adoptée par Dan.

Exemple 1: « meta-analysis »

Le premier exemple est tiré des discussions autour de l'exposé d'Enzo, un doctorant en psychologie. L'étudiant commence sa présentation, donne le titre et le sujet de l'article qu'il va présenter et explique ce qu'est le syndrome du déficit de l'attention pour ceux qui ne savent pas. Lorsque l'étudiant explique que la partie « discussion » de son article occupe sept ou huit pages, tous les autres étudiants se montrent surpris (ceci constitue la première prise de conscience sur les différences entre disciplines, car, comme nous le verrons dans l'exemple 2, les discussions sont assez courtes en biochimie et biologie). Dan interrompt l'étudiant, lui faisant remarquer qu'il a oublié de mentionner un point important : l'article est une méta-analyse, passant en revue un certain nombre d'autres articles et comparant leurs résultats et leurs apports. Il lui demande d'expliquer ce qu'est une méta-analyse.

	Transcription extrait du cours du 2 mars 2017 **Activité 2b**
1	***Dan:*** Now, just a few words, I saw this was a meta-analysis, so maybe just a few words about how they
2	proceeded to do the meta-analysis what was the sample I mean how did they + what did they do?
3	***Enzo:*** I don't remember exactly + but in a meta-analysis they take many articles and they analyze the
4	results and the (*cherche ses mots*) I don't remember in English the term, the xxxx power of the relation
5	between the two things

S'ensuit une discussion entre Enzo et les autres étudiants (voir transcription ci-dessous) dans laquelle il essaie d'expliquer les différences entre une revue de la littérature et une méta-analyse, car il se rend compte (lignes 5-12) que ce genre de texte scientifique n'existe pas dans toutes les disciplines. Dan confirme que c'est un genre que l'on peut trouver en psychologie ou en médecine (lignes 13-15).

Ensuite, Dan reste assez en retrait et laisse l'étudiant « faire cours » (à l'exception de deux interventions - lignes 29 et 42 - dans lesquelles il fournit des corrections ou aide Enzo à trouver le mot qu'il cherche). En effet, l'étudiant se lève, prend un feutre et dessine un diagramme au tableau pour essayer d'expliquer l'intérêt d'une méta-analyse lorsque les relations entre une variable x et une variable y sont étudiées (lignes 27-43). Il occupe, le temps de son explication, la place de l'enseignant, à la fois au niveau spatial (il est le seul à être debout, il se sert du tableau, il se déplace librement alors que les autres, y compris Dan, sont assis autour du tableau[307]) et au niveau interactionnel (il pose des questions à son public, il monopolise la parole, etc.).

Par ailleurs, dans ses annotations, Dan souligne la signification symbolique de cet échange de positions: en allant s'asseoir à la place de l'étudiant, l'enseignant lui cède temporairement son rôle.

> I may have mentioned this, but whenever I was able to withdraw and sit down on the chair where the active student had been sitting, it served two purposes:
> a) to let me sit down !! because excessive standing is a socio-professional hazard for language teachers (poor circulation, etc)…, but more importantly…
> b) **to physically materialise the inversion of roles**. **If the teacher withdraws**, then the class can continue only if the active student **assumes responsibility** for its continuation. (Dan, annotations, 05/06/2021)

À partir de la ligne 20, nous pouvons voir que l'étudiante Sasha, doctorante en médecine et connaissant les spécificités des méta-analyses dans sa discipline, intervient aussi pour aider Enzo[308].

	Transcription extrait du cours du 2 mars 2017 **Activité 2b**
1	***Enzo*** *:* for a thesis it is interesting to make a meta-analysis with the review of the literature + if you
2	make a review of all the articles on the subject +if you have the possibility you can make a meta-
3	analysis after the review because it's the same the same part of literature + you have the section of
4	articles on the subject +you make all the description +and if you have statistical values in the articles

[307] Des photos de la configuration de la salle lors des différentes étapes du cours sont disponibles au début du synopsis en annexe.

[308] Dans ses annotations concernant cet évènement, Dan écrit le commentaire suivant : « Yes. Whenever that sort of thing happened, i.e. one student coming to the assistance of another, I felt really happy! ».

5	you can extract all the statistical information to make a meta-analysis +**so in psychology and**
6	**medicine it's the same thing but I don't know if it's the same for biology or history? (***les autres se*
7	*regardent sans répondre*) **+You don't have meta-analysis?**
8	***Élodie:*** no
9	***Enzo:*** do you have a review of literature? A review?
10	***Élodie:*** yes
11	***Enzo:*** ok so the meta-analysis is another step of the review the review is very descriptive and the
12	meta-analysis is to have a statistical tendence +tendency
13	***Dan:*** **yes, meta-analyses are very common in the human sciences +when you're looking at**
14	**pathologies uhm +psychology for example, they're very common, but (*s'adresse à l'étudiante en**
15	***médecine*) you'd have them too.**
16	***Enzo:*** xxxx common to have the state of the literature +to know the situation of the relation and then
17	the limitation and normally xxxx for other articles + other research
18	***Élodie:*** it's like a state of art of the research
19	***Enzo:*** yes, state of art with very not xxxx state of art it's very xxx how do I explain
20	***Sasha:*** the objective is to summarize xxxx for knowledge we have about uhm + + +it's very important
21	to have several article of different countries + different populations + uhm different periods of time +
22	to summarize them
23	***Élodie:*** the evolution
24	***Sasha:*** to to compare
25	***Enzo:*** all the research
26	***Sasha:*** uhm the similarities the difference between populations
27	***Enzo:*** (*se lève et va au tableau*) if you have two variables, like x and y-grecque (*dit les lettres en*
28	*français*)
29	***Dan:*** **x and y** (*dit les lettres en anglais*)
30	***Enzo:*** x and y uhm we + it's + many research define this relation (*dessine une fleche allant de x à y*) or
31	another this relation (*dessine fleche allant de y à x*) meta-analysis is to understand which one is the
32	better hypothesis with a comparison of all of research on these two variables + xxxx control the
33	population + with xxxx the number + the age + sex +many things + if we have a particular situation
34	with the context + for psychology it's xxxx population or xxxx population + and normally at the end of
35	the meta-analysis we know if it's this relation (*fait reference à la première fleche*) or this relation (*fait*
36	*reference à la deuxième fleche*) most important + and we have a statistical measure to know the impact
37	of the variables on the others +for example we can have an effect power of 0,3 + it's xxxx but not very
38	big + + +except in psychology or human science because we don't have the same direction in the
39	variables +it's not like biology or chemistry + we don't say that it's always x on y +because we have
40	always a context and different people + and people are different + so + normally we say + uhm + the
41	relation is in this sense because we have more importance in this sense
42	***Dan:*** **effect size**
43	***Enzo:*** effect size, yes; ok? (*il va s'asseoir*) **very hard to explain** (*rires*)
44	***Dan:*** it's interesting you know because I mean this is it comes back to what we were saying you know

45 46	yesterday about working xxxx researchers + speaking to a public that doesn't exactly know their particular domain or methodology it's

Nous avons ici un exemple de la dynamique de partage d'expertise entre enseignant et apprenants (voir section 5.3.2) : Dan n'intervient que pour apporter des éléments linguistiques et cède la place d'expert à Enzo au lieu de donner lui-même l'explication. L'intervention de Dan à la fin de cet échange comporte un « geste de tissage » (Bucheton & Soulé, 2009, voir section 4.1.3) à travers lequel l'enseignant établit des liens entre ce que les étudiants ont vu la veille et ce qui vient de se passer. Son commentaire semble contenir une justification pour son choix de rester en retrait pendant qu'Enzo « se débrouillait » sans son aide (remarquons qu'Enzo dit avoir trouvé l'expérience assez difficile dans la ligne 43) : les chercheurs doivent être capables d'expliquer des concepts à des personnes qui ne sont pas spécialistes de leur domaine. C'était donc, pour Dan, une occasion pour Enzo de s'entraîner à effectuer une tâche qui fera partie de son quotidien en tant que chercheur.

Exemple 2 : « in biology »

Le deuxième exemple est tiré de la deuxième partie de l'activité 2. Comme nous l'avons mentionné dans la section 11.1.2, trois étudiants sur les six présents n'avaient pas apporté une version électronique de leur article pour pouvoir le projeter lors de l'exposé. Pour adapter l'activité, Dan a donc fait des photocopies des articles pour tout le monde et nous nous sommes tous mis autour d'une table pour écouter les présentations. Dans la ligne 1, nous observons comment, à partir de l'article fourni par Anaïs, doctorante en biochimie, Enzo formule une hypothèse concernant cette discipline, la comparant à sa propre discipline. Anaïs et Élodie, toutes les deux biochimistes, tentent alors de caractériser le contenu des sections dédiées à la discussion des résultats dans les articles de recherche relevant de leur domaine (lignes 5-10). Nous pouvons voir qu'elles adoptent, tout comme Enzo dans l'exemple précédent, une posture d'expertes de leur discipline. Dan (lignes 11-13) intervient pour commenter les différences entre les articles relevant de ces disciplines scientifiques (sciences de la vie comme le fait remarquer Élodie dans la ligne 13) et ceux relevant des sciences humaines comme la psychologie, qui présente, comme nous l'avons déjà évoqué, des discussions beaucoup plus longues.

Il mobilise ensuite ses connaissances dans d'autres domaines, tels que la cristallographie (ligne 23) ou les sciences du vin et de la vigne (ligne 29), dans lesquels les articles de recherche ne comportent pas non plus de longues discussions, pour faire ressortir encore plus cette particularité des sciences dures par rapport aux sciences humaines. Ce faisant, il semble projeter

une image de soi comme quelqu'un qui connaît bien la rédaction scientifique dans une grande variété de disciplines.

	Transcription extrait du cours du 2 mars 2017 **Activité 2c**
1	***Enzo:*** in biology I assume there are lots of similarities between the discussion part and the results part
2	***Anaïs****:* in biology
3	***Enzo:*** in your field no because the discussion seems to the
4	***Élodie:*** sometimes in the discussion you have to take also you I don't know take back the results you
5	have to summarize a bit like "as we developed in the results things, we showed that that that and that
6	so you summarize and then you take you give the conclusions".
7	***Anaïs****:* in this case they uh they write the results and they explain and they compare with other
8	enzymes previous enzymes and after
9	***Élodie:*** you can compare also to the previous literature just to show what you bring to the research
10	***Dan:*** uh huh uh huh "these experiments demonstrate this new BOD is a promising enzyme for the
11	elaboration of biofuel cells" uh huhm + OK + yes it's +**if this is characteristic of your domain +your**
12	**your discussions are much smaller**
13	***Élodie:*** yes + **life science**
14	[…]
15	***Anaïs:*** but I took this because there is a lot of publications where there is no discussion
16	***Dan:*** no discussion at all +that's interesting
17	***Anaïs:*** when there is the results they discuss a little with the results and after in the conclusion
18	***Élodie:*** they summarize
19	**Anaïs:** yeah
20	***Enzo:*** that's why I said the discussion part is very xxxx
21	***Élodie:*** yeah yeah in biology I xxxx saw this kind of things
22	***Dan:*** yeah **I've seen this in crystallography** +in crystallography sometimes +there's nothing at the
23	end +just a +just a demonstration
24	***Élodie:*** you have your structure +what do you want more (*rires*) + you describe
25	***Dan:*** that's right +you've got a new structure to describe
26	***Élodie:*** that is the main important stuff it's the structure +you describe each atom and blablabla and
27	after it's finished
28	***Dan:*** **it's also similar again in wine science** you know in the Institut du vin et de la vigne they
29	characterize molecules in wine +they've characterized hundreds of them +red wine has over 1,200
30	now +and each one is the object of a paper +it's a competition between Bordeaux, Montpellier and
31	Dijon +and here the papers again are very similar to this +it's you know + they use you know
32	spectroscopy uhm you know xxxx all those things + gas chromatography
33	***Élodie:*** to separate and then characterize
34	***Dan:*** to separate +and just at the end it's just "we have found a new molecule"

Exemple 3 : « implicit rules »

Le troisième exemple relève du dernier exposé, proposé par Sasha, doctorante en médecine. L'échange transcrit ci-dessous montre que Sasha a pris conscience des « règles implicites » de rédaction dans des revues médicales telles que la prestigieuse *The Lancet* (ligne 2, lignes 18-21). Elle identifie par exemple la structure attendue dans la partie « discussion » des articles : un récapitulatif des résultats principaux, les points forts et les limites (lignes 12-13). Elle souligne également le fait que ces éléments ne sont pas introduits par des sous-titres (ligne 19). Similairement, dans les lignes 25-26, Sasha fait preuve d'une bonne connaissance du genre des articles de recherche en médecine lorsqu'elle explique qu'elle a été surprise par le nombre limité de références citées dans l'article.

	Transcription extrait du cours du 2 mars 2017 **Activité 2c**
1	***Sasha:*** it's a short discussion with implicit structure +so I xxxx there are little words to link different
2	paragraphs +because **I think authors wrote this discussion with this implicit structure** + not +
3	everything xxxx + so we have one two three twenty lines about main results the first twenty lines of
4	the discussion + after authors describe the strengths of your + her study + after uh + they spoke about
5	limitations
6	***Dan:*** it's in the same paragraph
7	***Sasha:*** in the same paragraph
8	***Dan:*** limitations yeah first second third see that comes up first second third
9	***Sasha:*** first second third we have some expressions that we saw yesterday like "as noted"
10	"furthermore" in this part and after authors spoke about perspectives quickly in the third page for
11	example "further research is needed to explore this area" + "finally has found" etc. etc. so it's very
12	short with uh a structure uhm that every reader knows in this journal + main results + strengths and
13	limitations and perspectives + uhm so it's very very short
14	***Dan:*** yeah + uhm + it's interesting what you're saying + it's implicit + everyone knows it + but it's
15	never written anywhere + it's not actually written in instructions to authors that this is what you should
16	do + you have to learn by almost + capillarity + you've got to + by impregnation + and it's a problem,
17	isn't it ? because not everybody will + you know
18	***Sasha:*** I think when you write for *the Lancet* + it's implicit +uhm +I don't know if it's a good a good
19	rule + but there are no subtitles for example to to leads readers +uh +when you +when you be able to
20	write for *the Lancet* + you must integrate this implicit rule + to speak about main results + strengths +
21	limitations + uhm + yeah + I think
22	***Dan:*** uh huh uh huh is it uhm in *the Lancet* in your experience have you found that strengths come
23	before limitations?

24	***Sasha:*** uhm I'm not sure I think it's uhm regularly like that + I'm not sure + but I think + I don't read
25	*the Lancet* every day +uh +I think + **I was surprised because there aren't not uhm there are not a**
26	**lot of comparisons with previous studies + maybe + + five citations +**
27	***Dan:*** possibly because there's well maybe not +this is a new domain
28	***Sasha:*** yeah + it's a new domain that's right

Cet exemple illustre bien ce que Dan cherchait à provoquer comme réflexion en demandant aux étudiants d'analyser la structure de leur article. Il nous semble ici que l'objectif de Dan a été atteint : les étudiants ont compris que leurs disciplines ont toutes des « règles implicites » de rédaction.

De plus, ils ont appris à identifier des expressions « type » qu'ils pourraient réutiliser dans leurs propres travaux, comme c'est le cas de Sasha dans les lignes 9-11, par exemple.

La réflexion sur les caractéristiques des écrits scientifiques dans leur domaine ainsi que l'identification des expressions figées qui sont utilisées dans tous les articles constituent une sorte de boîte à outils rhétorique et discursive dont ils pourront se servir dans leurs futures rédactions. Ceci est donc central à la représentation de Dan de son rôle en tant qu'enseignant, comme le montrent les exemples que nous venons de présenter et l'extrait de l'ESD ci-dessous dans lequel Dan parle de « donner des outils » aux étudiants, de les « mener à réfléchir à leurs besoins » pour qu'ils puissent devenir « autonomes ».

> ***Dan:*** Because you can't be with, **you can't be with a mass of learners all the time doing you know, doing ahh teaching each and every one something different that he or she needs**, you can't do it. So you've got to, **you've got to get give them the tools whereby they actually think about what they might need and then showing them where those things are.**
> ***Ana:*** Ok. So it sounds like you're very hmm how can I put this?
> ***Dan:*** I'm a product of my time.
> ***Ana:*** No, no, no it's not that I wanted to say just, you've mentioned several times you know the teacher guiding the students and letting them be autonomous but showing them where to look and what to do it sounds like it's very important to you.
> ***Dan:*** Oh yes, it is, yeah, that's very, very important. Yeah it's important for me that you know **the learner should go away and basically be as autonomous as possible**
> ***Ana:*** Hmmm
> ***Dan:*** **I think that's the bottom line that's what we're here for**
> ***Ana:*** Hmm
> ***Dan:*** **Getting them to think about what they're doing. What, think about what they need and how they can do it?**
> ***Ana:*** Hmm
> ***Dan:*** Yeah. Everything really comes down to that. (ESD 17/03/2017)

11.3.2. Rôle de conseiller linguistique

Parmi les outils que Dan entend donner aux étudiants, nous pouvons également souligner des conseils et astuces ayant trait aux aspects linguistiques qui peuvent poser problème à un apprenant francophone. En effet, il est évident dans les exemples que nous allons présenter dans cette sous-section que Dan connaît très bien le public universitaire francophone et les difficultés qu'il peut rencontrer en anglais.

Exemple 1 : Leçon de phonétique

C'est le cas de la courte leçon de phonétique (activité 1d dans le synopsis) que Dan improvise à partir des erreurs de prononciation qu'il a repérées lorsque les étudiants faisaient l'activité brise-glace. En effet, en proposant plusieurs exemples de familles de mots avec différents suffixes (*astronomy / astronomic ; photography / photographic / photographer ; ergonomics / ergonomer*), Dan pousse les étudiants à réfléchir aux règles portant sur l'accent tonique en anglais liées à l'utilisation de certains suffixes, qui, comme il explique aux étudiants, sont assez courants en anglais scientifique.

Dans l'extrait suivant de la transcription du cours (colonne de gauche), nous voyons comment Dan conduit les étudiants à réfléchir à l'importance de l'accent tonique en répétant trois mots similaires : *photographic, photographer et photography*. Au début de la séquence, Dan invite Enzo à souligner au tableau les syllabes accentuées dans chacun des trois mots. Dans les lignes 18-51, nous voyons comment Dan teste la compréhension des étudiants en prononçant les trois mots à tour de rôle très rapidement pour vérifier s'ils arrivent à identifier s'il s'agit du premier, deuxième, ou troisième mot. Après cette démonstration, il pose quelques questions afin de guider les étudiants vers une conceptualisation des règles phonétiques (lignes 52-69). En effet, l'étudiant Hassan suggère que le système dépend de la dernière syllabe des mots. Ainsi, Dan peut enfin (lignes 70-92) expliquer le système et insister sur l'importance de ces règles liées aux « terminaisons techniques » (lignes 92-97) pour les scientifiques.

	Transcription du cours du 2 mars 2017 **Activité 1d**	**Extrait de l'EAC portant sur la leçon de phonétique**
1	***Dan:*** What's the solution to this problem? Look	(*vidéo en fond sonore*)
2	+ look at that + now + every word in English of	***Ana:*** so did you do it on purpose to confuse
3	two syllables it must have one strong stress + at	them?
4	least one + but they never come together + so	***Dan:*** Well + it's + no + because I wanted them
5	these three words (*se refère aux mots*	to find out why + why + the system exists like
6	*"photographic, photographer et photography*	this

7	*écrits au tableau*) they have one strong stress +	***Ana:*** Uhum. But no what I meant is when you
8	but we have a problem here + because you have	did photographer + photographer + +
9	three words but only two possible permutations +	***Dan:*** Oh why I was doing that + Oh I'm so +
10	what's the solution? + can anybody + can	+oh that was what Enzo wrote up + so I wanted
11	anybody come and write it up? (*Enzo lève la*	them to see if they could identify the words
12	*main et s'approche*) + what's the solution? +	according to the way Enzo had written them up +
13	Enzo? (*donne le feutre à Enzo qui souligne les*	in fact he got it right
14	*syllabes accentuées*) + photoGRAphic (*pendant*	***Ana:*** Hmm + hmmm
15	*que Enzo écrit au tableau*)	***Dan:*** very few students are able to do that + OK
16	***AM****:* phoTOgrapher	+ but I didn't want to say + "Yes Enzo you're
17	***Dan:*** OK + let's see + alright? + So I'm going to	right"
18	call these number one number two and number	***Ana:*** hmmm
19	three (*écrit les chiffres 1, 2, 3 devant les trois*	***Dan:*** OK I didn't want to say + "Well done
20	*mots*) + and I'm going to say them very very fast	Enzo" that's it.
21	and you say if I'm saying one two or three + are	Ana: OK
22	you ready? + alright + phoTOgrapher?	***Dan:*** OK. I wanted + I wanted the truth to come
23	***AS****:* two	out through them + and so that's how I did it
24	***Dan:*** yes + phoTOgrapher	***Ana:*** Hmm
25	***AM****:* three	***Dan:*** But again + it's a you know + I kept + I
26	***Dan:*** no + that was number two	kept doing that + I did that because it maintained
27	***AS:*** (rires)	the suspense
28	***Dan:*** phoTOgrapher	***Ana:*** Hmm
29	***AS:*** two	***Dan:*** **and they themselves found the**
30	***Dan:*** yes + number two + photoGRAphic	**solution.** Again + here we are I could tell them
31	***AS****:* one	but it's + this they do this + this is because of the
32	***Dan:*** yes + phoTOgrapher	"ic" and the "y" at the end
33	***AF:*** two?	***Ana:*** Hmm
34	***Dan:*** yes + phoTOgrapher	(*vidéo en fond sonore*)
35	***AF:*** two	***Dan:*** Its + its ahm + I + I learnt how to teach
36	***Dan:*** two + phoTOgraphy	from watching Michel Perrin
37	***AM:*** three	***Ana:*** hmm
38	***Dan:*** yes + phoTOgraphy	***Dan:*** He was a great teacher. And he would
39	***AM:*** three	always teach by asking more questions
40	***Dan:*** phoTOgrapher	***Ana:*** Hmm
41	***AS****:* two	***Dan:*** He'd ask the question and then in the
42	***Dan:*** phoTOgraphy	end when he did tell + say something he would +
43	***AF****:* three	he would debrief it for everybody + but after +
44	***Dan:*** phoTOgrapher	he got all the mileage done xxxx because he
45	***AS:*** two	would say well you know the learning comes
46	***Dan:*** phoTOgrapher	about + they + because they will remember this

47	***AS:*** two	phase of learning when they actually learned it. And + and you learn something because you go through that learning phase +
48	***Dan:*** phoTOgraphy	
49	***AS:*** three	
50	***Dan:*** yes + CORRECT + Enzo you're correct +	***Ana:*** Hmmm
51	He found the solution + but to which problem?	***Dan:*** If you just told it + as a fact + you don't
52	this is the solution + but it's a solution to solve a	experience it + you don't live it + you don't it's
53	special problem +which one? + +	+ it's not an actual learning experience + it's not
54	***Hassan:*** the words have the same structure +but	a reality to you
55	+ not the same syllabus	***Ana:*** Hmuh
56	***Dan:*** syllables	***Dan:*** +but by doing the analysis because you
57	***Enzo:*** syllables pattern	know they said oh it's number 2 + well you said
58	***Dan:*** for example + exactly +what exactly do	that + I said yes + oh we've read + how we've
59	you mean Hassan +which part of these words? +	identified number 3 it's by identifying number 1.
60	***Hassan:*** uhm + +	That meant that they were able to + the + they
61	***Dan:*** these are very very similar words +VERY	had achieved something because they could
62	similar +where's the difference though?	understand these words spoken very fast by a
63	*Hassan:* the last syllable	native speaker.
64	***Dan:*** exactly +here (*prend un feutre*) +this whole	
65	system in English +this whole system is	
66	organized in order to solve THAT problem	
67	+these two sounds +ic +and y +they're very	
68	minimal sounds +and you simply can't identify	
69	them if they're very very small sounds +if I were	
70	to say photoGRAphy photoGRAphic	
71	photoGRAphy photoGRAphic (*prononce les*	
72	*mots "photography" et "photographic"*	
73	*rapidement, sans mettre l'accent tonique de*	
74	*"photography" au bon endroit pour montrer que*	
75	*l'on peut très facilement confondre les deux si*	
76	*l'on ne fait pas attention à la place de l'accent*	
77	*tonique)* you can't hear the difference +so these	
78	MUST be switched around + phoTOgraphy	
79	photoGRAphic + + phoTOgraphy	
80	photoGRAphic (*insiste sur l'accent tonique sur*	
81	*les syllables en majuscules*) +NOW you	
82	understand + NOW you can hear the difference	
83	[…]	
84	***Dan:*** so what do you need to know? What's the	
85	take-home message for scientists? It's THIS +	
86	here we are (*entoure les terminaisons des mots*	

87 88 89 90 91 92 93 94 95 96	*écrits au tableau*) + oGRAphic +Ographer + Ography + we have three more technical terminations + we've already got three + you've got SIX already + now that's what you need to build up a list of + because YOU scientists + whatever your specialty + you're always using these + and if you don't get the stress in the correct place + your Anglo-saxon public might not understand what you're saying you know + very very important	

Dans la colonne de droite, nous avons un extrait de l'EAC portant sur cette partie du cours. Nous remarquons (lignes 19-32) le souhait de guider les étudiants vers une découverte du système sans leur donner la solution tout de suite. En effet, en accord avec les caractéristiques de l'enseignant facilitateur, Dan cherche à provoquer une conceptualisation à partir des exemples. Les lignes 35-63 contiennent l'expression des principes pédagogiques de l'enseignant allant dans ce sens. Nous voyons qu'il insiste sur le fait que les apprenants retiennent mieux les informations s'ils sont actifs dans leur apprentissage. Ainsi, à travers ce jeu phonétique alternant les trois mots de la même famille, les étudiants semblent avoir été sensibilisés à l'importance de l'accent tonique.

Exemple 2: « call a spade a spade »

Dans ce deuxième exemple, Dan intervient pendant l'exposé de Enzo pour parler d'une des différences entre le français et l'anglais : en français, l'une des règles implicites est qu'il ne faut pas utiliser le même verbe ou le même mot plusieurs fois dans un même paragraphe. C'est Enzo qui remarque que dans son article, les auteurs emploient les mêmes débuts de phrase pour introduire chacune des parties de la discussion (lignes 1-2). Nous voyons que Dan intervient pour provoquer un petit débat au sujet de la répétition de mots dans les articles (lignes 3-4), ce qui mène les étudiants (notamment Élodie, lignes 5 et 10) à prendre conscience de cette particularité de leur langue maternelle par rapport à l'anglais, dans lequel ce type de répétition ne pose aucun problème (lignes 6-7, lignes 11-12).

Dans les lignes 15-19, Dan fait référence à son expérience en tant que relecteur d'articles (« *I see this very frequently* ») pour soulever une problématique similaire. Cette référence sert à donner du poids à sa recommandation, montrant que beaucoup de chercheurs français suivent les règles implicites de la rédaction en français, alors que l'anglais fonctionne différemment (lignes 16-19).

Ainsi, Dan adopte un rôle à la fois d'expert de la rédaction scientifique (en parlant de son expérience de relecteur) et de conseiller linguistique donnant aux étudiants des astuces pour que leurs textes soient aussi « défrancisés[309] » que possible.

	Transcription extrait du cours du 2 mars 2017 **Activité 2b**
1	***Enzo:*** "the present meta-analysis found an association" (…) here we have "this meta-analysis found",
2	so it's always the same start for each part of the discussion.
3	***Dan:*** same verb is used all the time, what do you think about that? The same verb. Are you happy with
4	that?
5	***Élodie:*** no + in France xxxx
6	***Dan:*** now don't worry about that +let me tell you you can repeat that ad infitum in English + and it's
7	not a problem for us +
8	***AS****:* oh!
9	***Dan:*** now + I know you learn + I know you learn in France
10	***Élodie:*** in France
11	***Dan:*** check the verb + check the word but just call a spade a spade + just one word for one concept
12	and you can keep using that + doing that + you can use the same verbs as well, don't worry +
13	because if the editors finally want to make some sort of modification + they will
14	***Élodie:*** OK
15	***Dan:*** it can be done + but don't worry you know + oh I've got to find another word I've got to find
16	another + you know I see this very very frequently + in articles that I correct + some say + they talk
17	about an enzyme OK and they give the name of the enzyme tadadadadada + the second sentence is
18	"this enzyme…" because that's what you want to do in French "cet enzyme" + but in English we
19	would say "it"
20	***AS****:* aaaahhh
21	***Dan:*** it's a classic + it's a classic case of xxxx + + it's overkill in French
22	***Élodie:*** yes in French like you you're not + you're supposed xxxx like you have you have to say it's
23	THIS enzyme because "it" it can be + I don't know +
24	***Dan:*** yeah, don't worry about repetition in English.

Une posture d'enseignement

Ces deux exemples montrent à quel point Dan connaît son public, ses besoins, ses possibles difficultés, etc. Alors que dans les exemples présentés dans la section 12.3.1., Dan restait en retrait et intervenait peu, afin de laisser la place aux étudiants de comparer entre eux

[309] Dan emploie le néologisme « defrenchify ».

les spécificités de chaque discipline, dans ces deux derniers exemples, nous voyons Dan adopter une « posture d'enseignement » (Bucheton & Soulé, 2009), insistant sur des éléments linguistiques. En effet, comme l'explique Dan, il y a tout de même beaucoup de points communs dans cet anglais « spécial » de la recherche, quelle que soit la spécialité. Le rôle de l'enseignant, selon cette représentation de Dan, consiste à aider les étudiants à se construire une boîte à outils comportant des éléments de la langue générale, des éléments communs au genre textuel des articles scientifiques (par exemple, la structure IMRaD, des expressions figées[310], etc. qui peuvent être transversales à toutes les disciplines) et la capacité d'identifier les usages spécifiques à leur communauté de discours, ces règles implicites qu'il faut connaître, mais qui ne sont écrites nulle part.

> ***Dan:*** yeah + uhm + it's interesting what you're saying + **it's implicit** + everyone knows it + but **it's never written anywhere** + it's not actually written in instructions to authors that this is what you should do + you have to learn by almost + capillarity + you've got to + by impregnation + and it's a problem, isn't it? because not everybody will + you know

11.3.3. Réussite et confiance : l'enseignant comme stratège pédagogique

Dans le chapitre 7, nous avons vu que les verbalisations des enseignants lors des EAC pouvaient porter sur les motifs qui sous-tendent les actions mises en place lors des cours observés. En effet, Cicurel, suivant Schütz, distingue les « motifs parce que » et les « motifs en vue de » (Cicurel, 2011c, pp. 120-121, voir section 4.3.4.). Dans cette sous-section, nous nous pencherons sur des « motifs en vue de » qui reviennent à plusieurs reprises dans notre EAC avec Dan. En plus des objectifs liés à la sensibilisation aux particularités de la rédaction scientifique qui ont fait l'objet de la section 11.3.1., Dan met en avant des objectifs liés à des aspects inter- et intrapersonnels : la dynamique de groupe et la mise en confiance de l'apprenant. Ces objectifs que nous développerons ci-dessous relèvent des gestes d'atmosphère et des gestes éthiques, tels que décrits par Bucheton et Soulé (2009) et Morel *et al.* (2015), destinés à mettre l'apprenant à l'aise (voir section 4.1.3.).

Dans les extraits des entretiens que nous présenterons ici, nous pouvons avoir un aperçu des convictions de Dan à propos de son rôle en tant qu'enseignant de langue. Nous verrons dans un premier temps que Dan accorde une grande importance à la « mise en scène » pédagogique de son cours : chaque activité, chaque étape a son importance et contribue à améliorer les conditions de travail dans la classe.

[310] A titre d'exemple nous listons ici quelques expressions qui peuvent se trouver dans des articles relevant de différentes disciplines : *the aim of this study is…, previous studies have shown that…, our results show that…, further research is needed to*…, etc.

Chaque étape a son importance

En effet, nous pouvons dire que Dan agit en tant que « stratège pédagogique » : l'activité brise-glace (voir activité 1 du synopsis pour un résumé) constitue pour lui une étape stratégique essentielle (ligne 25) pour préparer la suite de son cours et ceci pour deux raisons.

- Comme il s'agit d'une activité relativement facile (jeu de rôle simulant la pause-café d'un colloque, chaque étudiant jouant un personnage fictif assigné par Dan), tout le monde peut participer sans se sentir mal-à-l'aise. Il suffit de mettre en pratique des compétences de base en anglais (se présenter, poser des questions, présenter son travail, etc.). Ainsi, selon Dan (lignes 1-2), en se voyant réussir la première activité, les étudiants seront plus confiants pour la suite (lignes 28-30).
- Elle permet aux étudiants d'interagir entre eux sans pression. Même s'ils jouent des personnages fictifs, le fait d'échanger avec tous les autres membres du groupe contribue à créer une bonne dynamique de groupe, qui sera très importante pour le succès de l'activité suivante (lignes 22-23), dans laquelle, comme nous le savons, les étudiants vont partager leurs expériences en tant que chercheurs et comparer les pratiques de rédaction au sein de leurs communautés disciplinaires respectives.

	Transcription d'un extrait de l'EAC du 17 mars 2017
1	***Dan:*** and they were all wittering on quite nicely + I **mean I think it's important you see + this +**
2	**that they should see themselves being able to do this.**
3	***Ana:*** Hmmm
4	***Dan:*** that they say hey! this is what I do anyway + going to a conference + I'm doing it + you know
5	I'm doing it. Now + this is not + this is not the main focus of this module + but I want them to do this
6	+ because they're going to be working together + so I want them doing this sort of activity first of all.
7	This is a **group forming activity** + an ice-breaking
8	***Ana:*** Hmuh + hmuh Yeah so even though the module wasn't really focused on +on speaking
9	***Dan:*** No. I'd rather + I'd rather + + waste + this is not wasted time + but I'd rather devote some of this
10	time to doing this because I know it's going to have a positive impact on everything else that comes
11	***Ana:*** Hmuh + hmuh + because if you hadn't done this
12	***Dan:*** Well if I hadn't done that then I would have gone straight into the + straight into the first activity
13	+ and they would never have had + they would + an opportunity to interact other than the artificial
14	situation around the coffee
15	***Ana:*** Hmuh
16	***Dan:*** with the coffee and the croissant before and that's not enough + that's not enough and + and ah +
17	is it it might be that one or two of them already know each other + but the others don't
18	***Ana:*** Yeah + yeah

19	***Dan:*** So those two who know each other would in + in a self-defense mechanism also might be
20	tempted to gravitate towards each other + and you don't want that +
21	***Ana:*** Hmmm
22	***Dan:*** Because these + **because the whole success of this course is dependent on them all doing that**
23	**outreach to the others**
24	***Ana:*** Hmuh
25	***Dan:*** you see. **It's essential + this is an absolutely essential phase**.
26	***Ana:*** Yeah
27	[…]
28	***Dan:*** Well it's + the reason why I say **I want them to feel you know to see themselves speaking**
29	**English** xxxx Once we get on to the nitty gritty of this course **I don't want**
30	**them reticent about expressing themselves**

« Le succès engendre la confiance »

Ce type d'activité brise-glace fait partie des pratiques de l'enseignant dans tous ses premiers cours, comme il nous explique lors de l'ESD où nous retrouvons cette conviction de Dan sur le développement de la confiance en soi des apprenants à travers des activités qu'ils peuvent réussir facilement, avant de passer aux activités plus difficiles.

Dans l'extrait suivant, Dan nous explique ses principes pédagogiques liés à l'importance de cette mise en confiance. Notons par exemple, dans la ligne 3, la conviction exprimée par la phrase « *I am convinced that success breeds confidence* ». Les lignes 4-16 contiennent des représentations ayant trait au public français et à l'enseignement des langues en France en général : Dan s'étonne qu'après sept ans de cours d'anglais, les étudiants arrivent à l'université avec un niveau aussi faible (lignes 7-8). Dans les lignes 6 et 11, nous voyons que Dan considère que les enseignants de langue en France manquent parfois de bienveillance envers les étudiants (« *horrendous experience* », « *they might have had somebody destroy them* ») et se place en opposition à ces pratiques. Cela nous rappelle les représentations exprimées par Toby dont nous avons parlé dans le chapitre 9.

Ainsi, étant donné l'hétérogénéité des niveaux que l'on peut trouver dans les cours LANSAD, Dan trouve qu'il est important de proposer au début des activités qui vont être « faisables » pour tout le monde (lignes 17-22), adaptées à tous les niveaux pour que personne ne se sente exclu (ligne 27). Dan réitère cette conviction dans ces annotations :

> Everybody should feel a) that they have something to contribute and b) sufficiently at ease to contribute it. (Dan, annotations, 05/06/2021)

Finalement, les lignes 37-42 portent sur l'autre priorité de Dan : la dynamique de groupe et la coopération des étudiants entre eux.

	Transcription d'un extrait de l'ESD du 17 mars 2017
1	***Dan:*** And giving them the confidence as to do it as well. Let, showing, putting them in situations
2	where they see themselves doing it, they see themselves succeeding + + Because I'm, I'm, I'm, **I'm**
3	**convinced that, that success breeds confidence** and then confi and it feeds on itself. It's very, it's **very**
4	**difficult to create a positive dynamic, learning dynamic**, but it's very easy to, to, to create a negative
5	one and you know we see here we see students come into the + you know, first year even, even the
6	masters students who've had you don't know what sort of horrendous experience they'd had in language
7	learning over 7, 8, 9 years that there they are, here they are, we are 7 years down the line and the sum
8	total of what they know about English is really pathetic
9	***Ana:*** Hmuh, hmuh
10	***Dan:*** But is it their fault? I don't think it is. There's something went wrong there and you know they
11	might even had, had two or three good teachers; they might have had somebody destroy them...
12	***Ana:*** Hmuh
13	***Dan:*** and that's
14	***Ana:*** It's just enough to have one ....
15	***Dan:*** Just one person, just one person will do it. Just one person yeah.
16	***Ana:*** Hmuh So do you have any kind of strategies to work on confidence, help, help students feel
17	***Dan:*** Hmm well, I think it's important that, that **they should be doing communicative activities**
18	**that are within their range.**
19	***Ana:*** Hmhuh
20	***Dan:*** So setting up an activity that is doable, it must be doable, it must, you must be able to achieve a
21	final result from it.
22	***Ana:*** Hmhuh
23	***Dan:*** Pitching, pitching a level of difficulty is essential. You got this and, and ahm I think this +
24	there's got to be something in it for everybody, not, because in many of the classes we have, many of
25	the groups we have they're not all the same level
26	[…]
27	***Dan:*** **Nobody sees themselves as being, being thrown by the way side, cast by the way side.**
28	Particularly in the very first session where you're getting a group together and you want them to work,
29	they've got to work together harmoniously through, through the module, through the course. So in that
30	particular set you, you don't want to lose anybody there...
31	***Ana:*** Hmuh
32	***Dan:*** **You don't want to lose anybody**, you got to have them on...and there will be one or two two
33	reticent people + + they'll think oh I'd rather not say anything just than open my mouth to say
34	something stupid
35	***Ana:*** Hmuh
36	***Dan:*** So it's got to be that, that, that first task has got to be achievable, it's got to be comprehensible
37	and it's got to be something where they're all working together and interacting and there's got to be
38	some sort of communication gap whereby the xxxx the whole group can't achieve, can't find the answer
39	unless everybody has, has

40	***Ana:*** Right
41	***Dan:*** has, put their, pulled their weight.

Similairement, dans cet extrait de l'EAC, il est question de l'importance de ces activités de groupe (ligne 2), qui contribuent à la formation des liens entre les étudiants qui travaillent ensemble vers un objectif commun.

	Transcription d'un extrait de l'EAC du 17 mars 2017
1	***Dan:*** Well + it's important that you know build + build a group like that but not force them together
2	that + but set up + give them activities that by which but because they do them and they come together
3	their group + gently sort of forms and they become an entity + they become + they see themselves as an
4	entity for the period they are together. They're a motley bunch but they're going to be working together
5	***Ana:*** Yeah + yeah
6	***Dan:*** and **that gives them that group identity** that they carry over into + into you know into break
7	time + into coffee time + well you see them actually talking they don't just go off and start phoning and
8	not to + +they are talking to each other + + **that's an entity come together**

Les pratiques de Dan et les motifs qu'il cite comme ses principes pédagogiques montrent que, pour lui, le rôle de l'enseignant va au-delà de celui de facilitateur et de conseiller linguistique. Il s'agit, en plus de guider les étudiants vers une meilleure compréhension de leurs communautés discursives et vers une amélioration de leurs compétences en rédaction scientifique, de les aider à prendre confiance en eux lorsqu'ils doivent communiquer en anglais.

11.4. Quelques réflexions sur le rôle interactionnel de Dan

Dans cette dernière section, nous proposons quelques réflexions sur le rôle interactionnel de Dan dans le cours observé. Nous reprenons dans une première sous-section les principales notions que nous avons définies dans le chapitre 5, touchant aux interactions didactiques et aux rôles de l'enseignant et de l'apprenant dans ces interactions. Nous nous intéresserons dans une deuxième partie à la caractérisation du rôle interactionnel de Dan.

11.4.1. Quelques rappels sur la notion de rôle interactionnel

Enseignant et apprenants : des rôles interactionnels émanant des rôles institutionnels

Dans la section 4.3.2., nous nous sommes appuyée sur les travaux de Cicurel (2011c) pour caractériser les interactions didactiques dans le cadre d'une classe de langue. Parmi les traits que nous avons cités, nous avons souligné « les rôles interactionnels prédéfinis » des enseignants et des apprenants. En effet, « enseignant » et « apprenant » sont des identités

institutionnelles, qui n'existent pas en dehors de leur contexte institutionnel (rappelons les explications de Gee (2000) qui soutenait qu'il ne pouvait se dire enseignant que parce que l'institution le reconnaît comme tel, voir chapitre 3). Chaque rôle implique des responsabilités, des tâches, des comportements qui répondent aux attentes institutionnelles et qui remplissent les conditions d'un contrat didactique, lui aussi prédéfini par l'institution.

Ainsi, celui qui prend le rôle « enseignant » a comme mission de transmettre un savoir à celui qui prend le rôle « apprenant ». Le premier est donc considéré comme « l'interactant expert », qui occupe la « position haute » dans les interactions didactiques.

Les taxèmes de position haute

Cette position haute se manifeste à travers plusieurs marqueurs ou « taxèmes », notion développée par Kerbrat-Orecchioni (1988) et reprise par Cicurel (1994) dans ses analyses sur le rôle interactionnel des enseignants dans une situation de classe (voir section 4.3.2). Pour Cicurel (2011c), les taxèmes qui caractérisent le rôle de l'enseignant relèvent de trois niveaux : le niveau de la forme de l'interaction, le niveau de la structure de l'interaction, le niveau du contenu de l'interaction.

Quant au premier niveau, Kerbrat-Orecchioni explique que

> se met en position haute celui qui impose à l'autre le style de l'échange (familier ou guindé, intime ou distant, relâché ou soutenu) ; et corrélativement, le type de l'interaction qu'il s'agit de construire ensemble, son protocole, ses enjeux et ses règles de jeu. (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p.83).

L'enseignant, dans la mesure où il décide des activités à accomplir dans la classe, occupe donc cette position haute : il donne les consignes, il explique les règles à respecter, il impose un registre, etc.

Le deuxième niveau concerne la structure de l'interaction, c'est-à-dire l'organisation des tours de parole. Cela concerne par exemple le « volume de parole » (Vinatier, 2009, p.116) de chacun des acteurs (qui parle le plus ?), les règles et les négociations de la prise de parole (faut-il lever la main, attendre d'être désigné par l'enseignant, ou prendre la parole librement ?), les objectifs de l'interaction, ou encore « l'ouverture et la clôture des différentes unités conversationnelles » (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p.89).

En troisième lieu, la position haute peut se manifester au niveau du contenu de l'interaction. Autrement dit, celui qui décide du thème abordé occupe la position haute (Vinatier, 2009, p.117).

Cicurel (2011c) identifie également d'autres marqueurs non-verbaux et verbaux de la position haute de l'enseignant. Nous avions mentionné par exemple sa place identifiable dans

l'espace de la classe : l'enseignant est généralement debout devant les apprenants, il peut se déplacer librement, il se sert des équipements disponibles (ordinateur, tableau, son, etc.). En outre, selon Cicurel, la position haute de l'enseignant implique également le « pouvoir » de dire aux autres quoi faire et comment le faire, à travers les consignes. Il peut également évaluer les énoncés des apprenants et apporter des corrections.

L'hypothèse de l'expertise partagée dans les cours de LSP

Cependant, comme nous l'avons vu dans la section 5.1.2., de nombreux chercheurs en didactique des LSP (Dudley-Evans & St. John, 1998 ; Challe, 2002 ; Hall, 2012 ; Chaplier, 2012) pensent que, par la nature double des savoirs à traiter dans un cours de LSP, les rapports enseignant-apprenants sont moins asymétriques que dans un cours de langue dite « générale ». En effet, pour Dudley-Evans et St.John (1998, p.13) et Chaplier (2012), ce rapport ressemble plus à un partenariat auquel chaque acteur apporte sa propre expertise. Challe (2002), quant à elle, parle d'un nouvel équilibre, dans lequel la transmission des savoirs n'est plus unidirectionnelle, car l'enseignant devient lui aussi apprenant du domaine spécialisé. C'est ce que Hall (2012) a appelé le phénomène de l'expertise partagée.

11.4.2. Quel rôle interactionnel pour Dan ?

Après avoir rappelé les caractéristiques de la position haute dans les interactions, nous pouvons nous interroger sur le rôle interactionnel de Dan dans le cours que nous avons observé. Dans un premier temps, nous nous intéresserons à la position de Dan dans les interactions observées : dans quelle mesure conserve-t-il la position haute ? Comme nous l'avons vu, cette position haute qui se manifeste dans le pouvoir de contrôler la forme, la structure et le contenu des interactions se manifeste également à travers un rapport asymétrique aux savoirs : un acteur est considéré comme « expert » tandis que les autres ne le sont pas. Qu'en est-il dans le cours de Dan ?

Forme, structure et contenu des interactions

En ce qui concerne les taxèmes ayant trait à la forme et au contenu des interactions, c'est bien Dan qui conserve la position haute, car, comme nous l'avons vu, les activités, les consignes, les questions que les étudiants devaient traiter dans leurs exposés, etc. ont été définies préalablement par l'enseignant. Il garde donc le contrôle sur ce que les apprenants font dans son cours et, d'une certaine façon, sur le contenu des interactions. Certes, les étudiants apportent leurs propres articles qui sont le sujet des exposés, mais les analyses ne portent pas sur des contenus disciplinaires, mais sur des éléments discursifs et stylistiques dans les articles. Ainsi, les interactions ne s'écartent que rarement des thématiques proposées par Dan

(caractéristiques du discours scientifique, caractéristiques des communautés de discours, choix des auteurs, structure des articles, etc.).

En revanche, quant à la structure des interactions pendant l'activité 2, la position haute de Dan ne se manifeste pas aussi clairement que pour les deux autres niveaux. Lors des discussions pendant ou après chaque exposé, les étudiants prennent la parole sans attendre d'être désignés par Dan. Ce n'est plus lui qui octroie la parole. Les interactions ressemblent en ce sens à une conversation. Nous avons déjà montré comment Dan reste en retrait pendant ces discussions, ce qu'il considère comme une stratégie pour encourager la coopération entre les étudiants afin d'identifier les convergences et divergences entre les diverses pratiques de rédaction scientifique au sein des différents domaines. Par ailleurs, Dan corrige très rarement les fautes de grammaire ou de prononciation des étudiants pendant la deuxième activité. Nous pouvons penser que Dan, qui, comme nous l'avons vu, aime penser ses cours en termes d'étapes stratégiques qui se succèdent pour atteindre différents objectifs, a décidé de se concentrer sur l'objectif principal de cette activité : la sensibilisation aux spécificités des articles de recherche, sans faire des détours portant sur d'autres objectifs. De plus, l'étape de correction phonétique avait déjà eu lieu à la fin de la première activité. Il n'a peut-être pas trouvé pertinent d'y revenir, surtout parce que l'objectif du cours ne portait pas sur l'oral. Ainsi, les commentaires de Dan dans les extraits que nous avons présentés, ont majoritairement trait aux aspects discursifs, rhétoriques et stylistiques des textes apportés[311].

En lisant le paragraphe précédent, Dan explique dans ses annotations sa philosophie au regard des corrections grammaticales ou phonétiques. Pour lui, il est nécessaire de corriger une faute explicitement seulement si elle entrave la communication.

> My own feeling has always been that « communication can be defective but effective ». Not my words but those of Earl Stevick, *Memory, Meaning and Method*, 1976. So a word that is mispronounced but not to the point where it is unintelligible to the native speaker may not need in situ correction in order not to hamper the flow of the lesson. Simply jotting it down and telling the student about it at the end might be enough. On the other hand, pronunciation that is (empirically) predictably unintelligible should, I think, be highlighted in class for the benefit of all. Or a word that is not known: hence the example with X and Y. (Dan, annotations, 05/06/2021)

En ce qui concerne sa façon d'occuper l'espace, à l'exception de sa leçon de phonétique, dont il a été question dans la section 11.3.2., Dan reste au même niveau que les étudiants. Lors de la première activité, il est debout avec eux, dans la deuxième, il est assis avec eux.

[311] Dans l'exemple « meta-analysis », Dan corrige la prononciation des lettres x et y lorsque Enzo les prononce à la française. Nous verrons dans l'exemple suivant que Dan apporte aussi quelques corrections et aide les étudiants lorsqu'ils cherchent un mot particulier.

Par ailleurs, lors de la deuxième partie de l'activité 2, Dan donne la consigne de se mettre en mode « table ronde » pour discuter des trois derniers articles. Ce changement de disposition (tous les participants assis autour d'une table) semble gommer encore plus le rapport asymétrique entre l'enseignant et les apprenants.

Rapport asymétrique aux savoirs ou table ronde entre experts ?

La métaphore de la table ronde, regroupant des experts de différentes disciplines, les mettant au même niveau quel que soit leur statut, caractérise bien l'activité 2.

Dans les exemples que nous avons présentés dans la section 11.3.1. et tout au long de l'activité, les étudiants sont considérés par Dan comme des spécialistes de leur discipline. Ils jouent le rôle d'experts en présentant leurs articles, leurs recherches, leurs observations, sans que cela n'implique pour autant (à l'exception de l'exemple d'ISKD[312] présenté dans la section 11.2.2.) la perte du rôle d'expert pour Dan.

Nous pouvons donc conclure que, dans ce cours, il y a bien une dynamique de partage d'expertise qui concerne non seulement les rapports entre l'enseignant et les apprenants, mais les rapports entre les apprenants eux-mêmes. Comme nous l'avons vu, la sensibilisation aux spécificités des pratiques au sein de chaque communauté disciplinaire se fait à travers la comparaison entre différentes disciplines. Comme le dit Dan (voir section 11.3.1.), c'est en regardant comment les autres font les choses, que l'on peut prendre conscience de ce qui distingue nos propres pratiques.

Il est donc important dans cette optique, que chacun puisse apporter son expertise à la table ronde.

En effet, le dernier exemple que nous allons commenter montre comment chaque étudiant apporte son point de vue d'expert à une discussion portant sur la recherche sur la cigarette électronique, tandis que Dan se contente d'écouter et de fournir de temps en temps des corrections ou des traductions.

Dans les lignes 1-25, l'interaction porte sur les problèmes liés au financement des recherches sur la cigarette électronique par les producteurs de ces dernières. Pour Sasha, ces financements peuvent compromettre l'objectivité de la recherche (lignes 1-3), comme cela a été le cas pour les premières recherches sur le tabac. Enzo remarque qu'à la fin de l'article apporté par Sasha, les auteurs ont inclus une déclaration de non conflit d'intérêt (ligne 7) et explique (en exerçant son rôle d'expert des sciences humaines) que ces déclarations sont obligatoires lorsque l'on publie un article sur un produit spécifique (lignes 9-10). Enzo continue à montrer

[312] In-class subject knowledge dilemma (Wu & Badger, 2009), voir section 5.4.2.)

ses connaissances du processus de publication d'un article, en distinguant les recherches dont l'objectif est de satisfaire des démarches légales auprès des instances européennes et celles qui contribuent à la science (ligne 16) et sont publiées dans des revues scientifiques.

Remarquons que Dan contribue peu à cette interaction. Il intervient dans les lignes 18, 27 et 30 pour apporter de l'aide linguistique aux étudiants.

Ce qui se passe à partir de la ligne 35 nous semble intéressant dans la mesure où nous voyons Sasha interagir en tant que médecin et Enzo en tant que psychologue, apportant leur contribution disciplinaire sur le sujet des addictions. L'activité sous forme de table ronde, telle que conçue par Dan, donne l'opportunité à chaque participant de se positionner en tant qu'expert. Ainsi, il nous semble que, dans cette activité, il n'y a pas de rapport asymétrique aux savoirs. Il y a certes, différents savoirs en jeu, mais aucun participant n'est considéré comme moins expert qu'un autre.

	Transcription extrait du cours du 2 mars 2017 **Activité 2c**
1	***Sasha:*** it's particular + we have a great problem with experiments or article about smoking before + a lot
2	of article + a lot of studies were funded by cigarette manufacturers and uhm today uh several electronic
3	cigarettes are manufactured by cigarette manufacturers
4	***Élodie:*** what do they expect you know smoke is not good for health that we know and for people it's
5	OK they knew that and they continue to buy it and I think they don't have to be afraid that that could
6	prove that cigarettes are bad for your body
7	***Enzo:*** yes but if you look at the end you see here you
8	***Élodie:*** conflict of interest yeah
9	***Enzo:*** in human science you need to declare that you haven't a conflict of interest if you have one
10	conflict of interest you can't publish so the research is no
11	***Élodie:*** for example
12	***Sasha:*** for example if the guy is just giving you money but you never interact with him it's not
13	***Enzo:*** no +the uh + if the cigarette manufacturer make xxxx the study if they pay it's for the *commission*
14	*européenne*
15	***Élodie:*** oh it will not be
16	***Enzo:*** not for the literature + not for the science + **it's just for the legal for the legal démarches**
17	***Élodie:*** OK
18	***Dan:*** **legal procedure**
19	***Enzo:*** legal procedure +it's not for the xxxx or something like this +because there is a conflict of interest
20	+so they can manipulate the results +because they paid so it's not possible
21	***Élodie:*** the results as they want
22	***Sasha:*** yeah there is always a suspicion maybe the authors received uh

23	***Élodie:*** a letter in which the boss of the company of cigarettes asked him to be less hard in his
24	conclusion
25	***Sasha:*** yeah yeah always suspicion + for example I + this article authors didn't say that electronic
26	cigarettes **is more efficace than nicotine patch**
27	***Dan:*** **efficient**
28	***Sasha:*** they
29	***Élodie:*** but an e-cigarette is not a nicotine patch +you have the +**how do you say "le geste"?**
30	***Dan:*** **the gesture**
31	***Élodie:*** **the gesture** +I think it's also a part of the addiction +not only nicotine it's related to take his
32	time +the gesture + and also the drug for sure + but I think to stop to smoke is more complicated to just
33	put a nicotine patch + I don't know +I'm not a smoker
34	(…)
35	***Sasha:*** the objective of the nicotine patch is to decrease craving with ceiling effect so smoker have no
36	pleasure less urge to smoke uhm yeah but addiction it's more complex that gesture and the urge to
37	smoke
38	***Enzo:*** in the cigarettes you have many types of addiction you have addiction of the nicotine the gesture
39	from the person's emotion like stress
40	***Élodie:*** yeah it decrease your level of stress
41	***Enzo:*** yeah some smokers take nicotine to have the gestion of the stress because nicotine decrease
42	***Élodie:*** decrease the blood pressure
43	***Enzo:*** yes + you have the social addiction uhm and uhm the association of other addictions like coffee
44	+cigarette and coffee +many smoker they say the best cigarette is the one with the coffee +so we have
45	it's a very important addiction +not like other drugs +*other drugs like*
46	***Dan:*** cannabis
47	***Élodie:*** heroin
48	***Enzo:*** cannabis, heroin, cocaine, it's just the
49	***Élodie:*** the substance
50	***Enzo:*** the substance and the chemical aspect
51	***Élodie:*** yes because it's not related to social it's not a way to meet people

Pour conclure cette section sur le rôle interactionnel de Dan, nous pouvons dire que celui-ci dépend des étapes de son cours. Lors de la leçon de phonétique, il endosse le rôle de détenteur des savoirs que les étudiants n'ont pas encore. Tous les taxèmes le placent dans la position haute de l'interaction et du rapport aux étudiants : il commente des exemples au tableau, interroge les apprenants, les corrige, etc. En revanche, lors de la deuxième activité, nos analyses ont mis en lumière une dynamique de partage d'expertise : chacun contribue, en tant qu'expert de sa propre discipline, à la co-construction des savoirs.

Synthèse et conclusions

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressée au rôle enseignant de Dan. Trois facettes de son identité enseignante ont été analysées : son identité disciplinaire ou représentations de son expertise, son identité pédagogique et son rôle et position dans les interactions observées.

Pour ce qui est de l'identité disciplinaire de Dan, plusieurs facteurs nous ont amenée à la caractériser comme comportant une vaste expertise du domaine de la rédaction scientifique. Dans la narration de Dan sur son parcours professionnel, c'est ce domaine qu'il revendique comme étant le sien, en évoquant à la fois son parcours de chercheur, son expérience en tant que relecteur d'articles scientifiques pour des chercheurs de plusieurs disciplines différentes et son expérience en tant qu'enseignant principalement auprès des étudiants en master recherche ou en doctorat. Il met en avant cette expertise dans l'ESD dans sa définition même de son métier : il enseigne un « anglais spécial », celui des écrits scientifiques. Il la met en scène également dans les deux cours que nous avons observés : les activités portent sur les spécificités des discours scientifiques relevant des disciplines des étudiants.

Cependant, Dan n'enseigne pas ces spécificités sous forme de cours magistral où un enseignant transmet son savoir aux apprenants qui restent assez passifs. Au contraire, les activités mises en place par Dan mettent les apprenants dans des situations où ils deviennent actifs et découvrent eux-mêmes les spécificités de la langue et le discours utilisés dans leurs disciplines.

En effet, à travers plusieurs exemples, nous avons montré dans la section 11.3, comment Dan s'y prend pour favoriser une sensibilisation des étudiants à ces spécificités, s'appuyant sur des exposés portant sur des articles scientifiques apportés par les étudiants. Cette sensibilisation mènerait, pour l'enseignant, vers une autonomisation des étudiants, qui développent leur capacité d'analyse des textes de recherche et se construisent une boîte à outils en anglais scientifique dont ils pourront se servir dans leur future vie professionnelle. Ainsi, nous avons caractérisé l'identité pédagogique de Dan comme relevant du rôle de facilitateur et de conseiller[313].

Une deuxième grande thématique traverse les descriptions de Dan de son rôle en tant qu'enseignant : le développement de la confiance des apprenants, qui passe à la fois par la mise en place de tâches facilement accomplies par des étudiants ayant des niveaux hétérogènes en langue et par la construction d'une dynamique de groupe qui favorise cette mise en confiance,

[313] Nous reproduisons l'annotation de Dan concernant cette phrase : « Yes, I agree that this summarises my approach » (annotations 05/06/2021).

car l'étudiant aura moins peur d'être jugé par ses pairs. Ces deux stratégies relevant des gestes d'atmosphère (Bucheton et Soulé, 2009, voir section 4.1.3) sont mises en place dans la première activité brise-glace où les étudiants jouent des personnages qui font connaissance lors de la pause-café d'un colloque.

Troisièmement, nous avons analysé le rôle interactionnel de Dan, en mobilisant la notion de taxèmes pour interroger l'asymétrie des positions et des rapports aux savoirs entre Dan et les apprenants. Nous avons vu que, du moins dans la deuxième activité, dans laquelle chacun présente un article relevant de son domaine, cette asymétrie est presque effacée et nous nous retrouvons dans une dynamique de table ronde, comportant un partage entre experts de différentes disciplines.

Cette étude de cas nous amène à poser encore une fois la question des domaines d'expertise et de compétences des enseignants du secteur LANSAD. En quoi consiste leur expertise et dans quelle mesure se distingue-t-elle de celle des enseignants de langue dans d'autres secteurs ?

L'expérience (trente-neuf ans) de Dan en tant qu'enseignant, consultant et chercheur fait de lui un véritable expert du discours scientifique et de l'enseignement de celui-ci. En effet, il emploie des approches relevant de l'analyse de discours et des genres pour guider ses étudiants vers la découverte des normes et des usages dans leurs propres disciplines.

Nous avons constaté que pour Dan, comme pour Julia, il n'est pas nécessaire pour l'enseignant d'être un expert de la discipline des étudiants pour enseigner efficacement une LSP. En effet, les deux enseignants revendiquent dans leurs descriptions de soi ce rôle de non-experts disciplinaires. Leur expertise relève du domaine linguistique et discursif, mais surtout du domaine didactique et pédagogique. Pour les deux, le succès des apprentissages repose sur une orchestration soignée d'activités servant chacune un but précis, ainsi que sur les échanges entre les apprenants et l'enseignant.

Bilan du premier volet de notre recherche

Dans cette partie, nous nous sommes focalisée sur l'expérience de trois enseignants sur les six que nous avons observés et interviewés. Chaque étude de cas avait comme objectif de caractériser des éléments susceptibles de faire partie de leur identité professionnelle. Nous avons notamment porté notre attention sur les interactions (lors des cours observés) et les verbalisations (lors des entretiens) qui apportent un éclairage sur ce que ces enseignants *font* dans leur travail, comment ils *agissent et interagissent* en cours, comment ils *se représentent* leurs savoirs et leurs rôles (axes *faire, agir/interagir, savoir* et *être*).

Nous voudrions insister sur l'impossibilité de généraliser nos analyses à toute la population d'enseignants du secteur LANSAD. Comme nous l'avons spécifié précédemment (voir chapitre 7[314]), l'objectif d'une recherche qualitative, notamment sous forme d'études de cas, n'est pas une généralisation des résultats, mais la compréhension des phénomènes étudiés. Dans notre cas, il s'agit d'étudier les actions et interactions dans des cours relevant du secteur LANSAD, les représentations des enseignants observés quant à leur rôle et aux spécificités de leur travail. Par ailleurs, nos trois enseignants n'ont que peu de choses en commun. Dans cette conclusion, qui cherche à faire le bilan de ce premier volet de notre travail, nous reprendrons nos principales questions de recherche et nous mettrons en lumière quelques éléments de réponse apportés par ces études de cas, ainsi que de nouvelles interrogations qui ont été soulevées.

Quelles sont les spécificités du travail dans le secteur LANSAD relevées par ces enseignants ?

À travers cette recherche, nous souhaitons interroger les représentations des enseignants vis-à-vis de leur travail dans le secteur LANSAD. Quelles sont, selon eux, les particularités du travail d'un enseignant de langue dans ce contexte ? Dans le chapitre 1, nous avons vu que le secteur se distingue par son hétérogénéité : les objectifs des formations linguistiques qui y sont dispensées varient d'une université à l'autre et même d'une UFR à l'autre. Ainsi, des objectifs liés à l'apprentissage d'une LSP (qui comporte, comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, l'apprentissage de terminologies, de discours, de genres et des cultures disciplinaires ou professionnels) ne font pas toujours partie de la feuille de route des formations. En allant

[314] Nous avons cité notamment Albarello (2011), pour qui « une recherche peut se donner comme objectif de comprendre, correctement, précisément, en profondeur, une situation donnée : un système, une organisation, un groupe, etc. Il n'aura pas nécessairement l'intention d'extrapoler les résultats de sa recherche à tous les systèmes, à toutes les organisations, à tous les groupes » (p.110).

observer des enseignants du secteur, nous avons voulu comprendre en quoi consistait un cours de langue[315] pour spécialistes d'autres disciplines : quels objectifs étaient privilégiés, quelles activités mises en place, quelles postures adoptées par les enseignants ?

Les objectifs privilégiés

Tout d'abord, il est évident que, pour ces enseignants, le travail dans le secteur LANSAD se distingue du travail dans d'autres secteurs, notamment le secteur LLCER. En effet, même si elle se présente de manière différente chez les trois enseignants observés, la spécificité principale réside dans la place donnée aux disciplines non-linguistiques dans les cours de langue.

*Ce que l'enseignement dans le secteur LANSAD **n'est pas***

Comme nous l'avons vu dans nos études de cas auprès de Julia et de Dan, les descriptions qu'ils ont fournies de leurs missions en tant qu'enseignants du secteur LANSAD comprenaient des définitions en creux, mentionnant des éléments qui ne faisaient pas partie de leurs priorités, notamment la littérature, la civilisation et la traduction.

> ***Julia:*** So, **it's not going to be literature**, it's going to be English that would be useful for them, the English that they will need as scientists, as biologists, in the same way, if I teach dentists, it's English for the purpose of being a dentist so, I we'll do+ read about dentistry topics and discuss dentistry topics ahm give them the language that they need to, to function as a dentist. (ESD, 10/03/2016)

> ***Dan:*** So **I'm not teaching Shakespeare, I'm not teaching literature, I'm not teaching poetry, I'm not teaching the history of Britain or America or civilization**, nothing like that, I'm really teaching language with a view to it being used by future professionals in whatever discipline they, they may find themselves. (ESD, 17/03/2016)

Ce sont pourtant ces disciplines qui priment dans les formations des enseignants de langue en France et qui sont évaluées lors des concours du CAPES et de l'agrégation (voir section 1.5). Cela suggère qu'à un moment donné de leur carrière, les enseignants du secteur LANSAD, formés, pour la plupart, dans la filière LLCER, sont confrontés à une rupture dans leur « identité disciplinaire » (Pennington, 2015), ou, du moins, à un décalage entre l'expertise qu'ils ont acquise par leurs études et les objectifs du secteur LANSAD.

Toby, qui n'a pas été formé en France, exprime, lui aussi, un décalage avec ses expériences passées, lié notamment au caractère obligatoire des cours LANSAD et à un certain malaise vis-à-vis des contenus proposés dans le matériel fourni par ses collègues.

[315] Ici, nous entendons « cours de langue » dans un sens large, englobant tout le travail de préparation en amont.

Malgré le décalage entre formation et attentes soulevé, entre autres, par Braud *et al.* (2015b) et Causa et Derivry (2013), les enseignants, comme l'ont montré les cas de Julia et de Dan, parviennent à se former sur le terrain, grâce aux contacts avec les étudiants et/ou avec des experts disciplinaires.

Une préoccupation pour l'utilisation de langue dans un cadre projeté professionnel

Comme le montrent aussi les verbalisations citées précédemment, les étudiants sont considérés comme de futurs professionnels dans leurs domaines. Il appartient donc à l'enseignant de langue d'adapter les enseignements aux besoins des étudiants en ce qui concerne la langue et les discours professionnels.

Dans l'étude de cas portant sur Toby, nous avons vu que l'enseignant soulignait une inadéquation entre les objectifs visés et les besoins de ses étudiants en droit, même si nous avons qualifié les objectifs de « professionnels » (rédaction des CVs et lettres de motivation, brochures publicitaires, anglais de la presse).

Les objectifs mis en avant par Julia concernaient la capacité des apprenants à « discuter des sujets liés à leur discipline » (ESD, 10/03/2016). Pour cela, dans les cours observés, Julia proposait des activités se focalisant, non seulement sur le lexique médical, mais aussi sur la capacité des étudiants à expliquer des procédures et des protocoles relevant de leur (future) profession.

Finalement, les cours de Dan privilégiaient l'analyse discursive des articles de recherche dans les différents domaines des étudiants. En effet, en tant que doctorants en médecine, en psychologie, en management, en biochimie, etc., les étudiants inscrits à l'atelier de Dan seront amenés dans leur carrière à rédiger des articles en anglais. Comme nous l'avons vu dans le chapitre consacré à Dan, les activités proposées visaient principalement à développer une prise de conscience des spécificités discursives du genre « article de recherche » dans chacune des disciplines.

L'hétérogénéité du public

Une deuxième particularité du secteur, présente dans les verbalisations des trois enseignants, concerne l'hétérogénéité des publics auprès desquels ils assurent leurs cours.

Une variété de disciplines

Nous pouvons parler dans un premier temps d'une hétérogénéité de disciplines. Toby avait à sa charge des cours avec des étudiants en droit et en études européennes, Julia intervenait en médecine, en odontologie, en psychologie, en sociologie, en biologie et en STAPS. Dan a travaillé dans un grand nombre de disciplines tout au long de sa carrière, mais son cours destiné aux doctorants était multidisciplinaire, ce qui, comme nous l'avons vu, était un atout pour Dan,

pour qui l'échange entre experts de plusieurs disciplines devient révélateur des caractéristiques spécifiques de chacune d'entre elles.

Hétérogénéité de niveaux

Deuxièmement, ces enseignants interviennent auprès d'étudiants de différents niveaux et, par conséquent, ayant un degré de spécialisation plus ou moins fort en fonction de leur niveau d'études. C'est pourquoi, selon Julia, les cours de langue sont moins spécialisés dans les premières années de licence et plus spécialisés dans les années master.

> ***Julia:*** And then yeah, what do we need to give them is... **I mean at different levels++ different things**, for example, um... for example... **in M2 Biology, they need to be able to present their research, and we need to give them the keys to be able to present their research**, you know, **what expressions they can use, what do researchers say at conferences and get them to focus on that**, teach them the expressions, have them discover and learn the expressions, give them practice... you know... **and then lower LEVELS, I mean, I tend to say for example, in L1 Biology it's basic communication for biologists**, so... you know, **reading about biology in English, understanding an experiment, for example, understanding what happened, being able to reexplain the experiment to somebody else**... so yeah, yeah. Um... so, developing their **subject-specific vocabulary** as well, they might have lots of general English vocabulary from school, and sort of developing their subject-specific vocabulary, so I think, like in dentistry that they're talking about gums, they're talking about flossing, and they learn those words, and they retain them, and they know how to explain how to brush your teeth, for example, to a child. (ESD, 10/03/2016)

Pour Dan aussi, enseigner dans le secteur LANSAD implique de savoir mettre en place « une approche variée ». Alors qu'il décrit son approche auprès des étudiants en Master et en Doctorat comme de l'anglais sur objectifs académiques, afin de « les aider à perfectionner leurs compétences de lecture en anglais scientifique », son approche auprès des étudiants en première ou deuxième année de Licence est plus centrée sur des objectifs généraux. L'extrait suivant montre comment la perception de son rôle change en fonction du niveau d'expertise des étudiants dans leur discipline. Pour Dan, une approche relevant de l'anglais de spécialité n'est pas possible avec des étudiants qui commencent à peine à acquérir les bases de leur discipline.

> ***Dan:*** for the degree students there the objective is different because for the first year students, **let's take the first year sociology students these are student they come in they don't actually don't actually know any sociology so we can't teach them the English of sociology** they don't know any sociology no conceptual knowledge about it
> […]
> **With the third year, the third year bachelor students, these students they already do know some sociology and there, I, I for example I work with sociology students and I, I take them through it's a discourse based approach, approach to, to some of the major texts in sociology** and I mean there are many of them but, many major texts in the 20th century in sociology.

> I don't choose the texts by the way, **my sociologist colleagues choose them for me** and so this....
> ***Ana:*** OK so, so you work together and choose...
> ***Dan:*** We work together, we work together, so we work together and so I**, I don't teach any disciplinary content, but I teach the discipline of scientific discourse**, so I'm going to make sure that they underst.. They have a...what I want them to do is to **adopt a particular approach to reading, that they should have reading strategies when faced with a, faced with a an article in English, in sociology.**

L'hétérogénéité des niveaux en langue a également été évoquée par les trois enseignants. Pour Toby, le fait d'avoir des groupes aussi hétérogènes pouvait être un facteur inhibant pour les étudiants les plus faibles ou les plus timides (voir section 9.3.1). Pour Dan, il est important de toujours commencer par des activités accessibles à tous les niveaux afin d'aider les apprenants à prendre confiance en eux (voir section 11.3.3).

Comment ces enseignants se représentent-ils leurs rôles ?

Comme nous l'avons annoncé à la fin de notre partie I, nous voulions voir dans quelle mesure les descriptions des rôles enseignants dans la littérature sur les LSP s'appliqueraient aux enseignants du secteur LANSAD. Pour rappel, dans le chapitre 5, nous avons répertorié ces rôles en fonction de trois critères : ceux qui font référence aux tâches et missions des enseignants, ceux qui font référence à leurs savoirs et compétences et ceux qui font référence à leurs rôles interactionnels.

Les cinq rôles de l'enseignant d'ESP selon Dudley-Evans & St. John (1998)

En effet, nous avons vu dans la section 5.1 que l'enseignant de LSP revêt plusieurs rôles : enseignant, chercheur, créateur de matériel didactique, collaborateur et évaluateur (Dudley-Evans & St.John, 1998). Le rôle de chercheur a été mis en avant comme étant l'une des particularités du travail d'un enseignant de LSP (Hall, 2013 ; Basturkmen, 2014 ; Parpette, 2016) par rapport à celui d'un enseignant de langue générale. Comme l'explique Basturkmen (2014), l'enseignant de LSP est amené à faire des recherches afin de comprendre les besoins des apprenants et les caractéristiques des « situations cibles » auxquelles ils seront affrontés dans leur vie professionnelle (voir section 5.1.1).

Ce volet « recherche » n'a pas été exploré dans nos études de cas auprès de Toby et de Julia. En effet, la question de l'analyse des besoins n'a pas été abordée. Les documents utilisés dans leurs cours étaient des documents de vulgarisation, présentant donc peu d'éléments linguistiques ou discursifs spécifiques à un domaine (en dehors du lexique).

En ce qui concerne Dan, nous avons vu qu'il a consacré sa carrière à la recherche dans les domaines de la didactique des langues et de rédactologie. Il est donc spécialiste du discours

scientifique et enseigne aux doctorants inscrits dans son cours à apprendre à reconnaître les caractéristiques des discours de leur spécialité (voir section 11.2).

La création de matériel et la collaboration avec les spécialistes disciplinaires n'ont pas non plus fait partie des tâches mises en avant par nos trois enseignants. Une seule mention de collaboration est faite par Dan, concernant les collègues sociologues qui lui fournissent des articles à étudier avec les étudiants en L3. Il nous semble que, comme une grande partie de nos entretiens étaient des EAC portant sur un cours filmé, nos discussions se sont focalisées principalement sur l'enseignement et les interactions, plutôt que sur la préparation en amont des cours et des supports utilisés.

Finalement, c'est dans l'étude de cas portant sur Toby que l'évaluation prend une place importante. En effet, Toby se donne le rôle de préparateur aux épreuves et adapte ses enseignements aux contenus des examens qui sont préparés par ses collègues, même si certaines des activités ne correspondent pas à ce qu'il aurait envisagé de faire s'il n'avait pas eu la contrainte des examens imposés toutes les trois semaines (voir section 9.1.4).

En bref, en ce qui concerne les tâches des enseignants, les cinq rôles du praticien de LSP mis en avant par Dudley-Evans & St. John (1998) ne semblent pas vraiment s'appliquer à nos trois enseignants, mais cela peut être dû à la focalisation de nos entretiens sur les activités d'enseignement devant la classe.

Rôles et rapports aux savoirs

Également dans le chapitre 5, nous avons évoqué le débat sur les savoirs et les compétences nécessaires pour enseigner une LSP, notamment en ce qui concerne les savoirs disciplinaires. Nous avons vu que les experts du domaine peinaient à se mettre d'accord sur le sujet et que ceci pouvait être lié à la grande diversité des contextes dans lesquels une LSP peut être enseignée (voir section 5.2).

Nous avons cité la distinction faite par Ferguson (1997) entre savoirs des spécialistes et savoirs spécialisés. Cette distinction nous a parue très pertinente dans notre étude, car elle insiste sur des savoirs et compétences qui se distinguent à la fois de ceux des enseignants de langue générale et de ceux des spécialistes disciplinaires. Ainsi, Ferguson soutient que l'expertise des enseignants de LSP relève des domaines culturels, épistémologiques et linguistiques.

Carras (2017), quant à elle, insiste sur le fait que l'enseignant de LSP est avant tout un enseignant de langue (voir section 5.6). C'est cette position-là qui semble être adoptée par Julia et par Dan, qui insistent tous les deux sur leur statut de « non-experts » dans les disciplines de leurs étudiants. Contrairement à l'image de l'enseignant de LSP souffrant d'insécurité et

contraint à l'improvisation, ce statut de non-expert ne semble pas être perçu comme un obstacle par Julia et Dan.

Toby, dont les cours visent des objectifs plus généraux, fait preuve d'un positionnement différent. À plusieurs reprises, il se place, comme nous l'avons montré, en tant qu'expert du monde du travail et donne aux étudiants des conseils et des exemples venant de sa propre expérience en tant que chercheur de travail (voir section 9.2.1) ou porteur d'un projet (voir section 9.2.2). Il regrette toutefois de ne pas avoir plus de connaissances en ce qui concerne la presse et le langage journalistique, qui était au centre de l'une des trois unités étudiées par ses étudiants en droit.

Nous avons vu dans l'étude de cas sur Julia comment cette enseignante mettait en place des activités permettant aux étudiants de jouer le rôle d'experts (voir section 10.3). Alors qu'ils expliquent leurs connaissances médicales en anglais, Julia les corrige et les aide à mieux s'exprimer. Similairement, nous avons vu que les ISKD ne sont pas considérés comme déstabilisants ou délégitimisants pour l'enseignante. Au contraire, par sa posture de « non-experte informée », elle traite les ISKD comme autant d'opportunités d'échange et de co-construction de savoirs entre l'enseignant et les apprenants.

L'étude de cas sur Dan met en avant un type d'expertise qui serait l'apanage des enseignants de LSP : l'expertise des discours tels qu'ils sont utilisés par des communautés scientifiques ou professionnelles. Dans le cas de Dan, il s'agit principalement des discours de la recherche scientifique, présents dans le genre textuel de l'article de recherche. Nous avons vu pourtant que le savoir sur ces discours n'est pas transmis directement par Dan aux apprenants. Le savoir semble émerger des échanges, des analyses comparatives, des questionnements des étudiants. L'enseignant devient une sorte de chef d'orchestre qui oriente et dirige les réflexions, mais ce sont les étudiants qui construisent le savoir.

Expertise partagée et rôles interactionnels

Ainsi, nous avons avancé que certaines des interactions observées et analysées dans nos chapitres sur les pratiques de Julia et de Dan relèvent du principe de l'expertise partagée en classe de langue, notion que nous avons définie dans la section 5.3.2. Les sections 10.3 et 11.4 portent sur des exemples tirés des cours de Julia et de Dan dans lesquels on peut très bien discerner le fonctionnement de ce partage. Les savoirs disciplinaires sont apportés par l'étudiant, la correction linguistique par l'enseignant.

Nous avons également regardé, notamment dans le chapitre sur Dan, la question des rôles interactionnels. En effet, dans la section 11.4, nous avons cité les travaux de Kerbrat-Orecchioni (1988) sur les taxèmes de position haute et leur utilisation par Cicurel (2011,c) et

Cambra-Giné (2003) pour caractériser les comportements langagiers des enseignants dans une interaction didactique. Le rôle interactionnel de l'enseignant consiste par exemple à imposer le sujet des interactions, à gérer les tours de parole, à évaluer les énoncés des autres interactants, à lancer ou à arrêter une nouvelle activité ou tâche, etc. Dans les interactions que nous avons observées, à l'exception de la « table ronde » dans le cours de Dan (voir section 11.4.2), l'enseignant conservait, même lorsqu'il jouait un rôle de non-expert disciplinaire, la position interactionnelle haute.

Ainsi, donner la place d'expert à l'apprenant n'implique pas nécessairement l'abandon du rôle interactionnel (et institutionnel) d'enseignant. Il s'agit, à notre sens, d'une stratégie pour *faire parler* l'apprenant pour qu'il mette en pratique ses compétences linguistiques. En effet, nous avons cité la notion de bifocalisation de Bange (1992) pour décrire ce phénomène de double focalisation des interactions à la fois sur la forme (linguistique) et sur le contenu (qui peut être spécialisé). Par ailleurs, comme nous l'avons vu dans les interactions lors de l'atelier de Dan auprès de doctorants de diverses disciplines, *la forme* des articles peut varier en fonction des communautés disciplinaires qui les produisent. Il y a donc un lien fort entre forme et discipline.

Comment les savoirs disciplinaires sont-ils intégrés dans les cours observés ?

Comme nous venons de le voir, les disciplines des étudiants sont présentes dans les cours de langue observés ou dans les préoccupations des enseignants (Toby s'inquiète car il considère que ses cours ne sont pas adaptés pour des étudiants en droit, par exemple).

Quelles formes prend cette intégration langue-discipline ? Comment les savoirs spécialisés sont-ils introduits et travaillés dans les cours observés ?

« Spécialisation » des supports

Tout d'abord, il nous semble que le contenu/les savoirs spécialisés sont apportés par les supports didactiques. Dans les trois études de cas, les étudiants travaillent sur des documents, fabriqués ou authentiques, qui comportent des exemples de discours utilisés dans des contextes professionnels. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que la spécialisation d'un cours passe par la spécialisation des documents supports. Julia, par exemple, s'inspire d'un documentaire sur la chirurgie pour élucider le lexique lié aux équipements et pour demander aux étudiants d'expliquer des procédures préopératoires. Dan, quant à lui, travaille sur des articles de recherche, Toby sur des annonces de travail et des exemples de CV.

Tâches spécialisées

La spécialisation peut également passer par les tâches proposées. Lorsque Toby demande à ses étudiants de mener une analyse SWOT de leurs projets, il leur demande d'accomplir une tâche professionnelle. Les étudiants sont mis dans des situations qui sont censées simuler le « cadre projeté » du monde professionnel.

Apports des étudiants

Troisièmement, nous avons vu que les savoirs disciplinaires sont souvent apportés par les étudiants. Il appartient donc à l'enseignant de concevoir des activités pour stimuler la production, la communication et l'autonomie.

Questions à approfondir lors du deuxième volet de notre recherche

Comme dans toute recherche, ces premiers résultats nous amènent à nous poser d'autres questions ou à vouloir approfondir certains points qui n'ont pas été suffisamment éclairés. C'est pourquoi nous avons choisi de complémenter ce volet qualitatif avec le questionnaire « pratiques, rôles et représentations des enseignants du secteur LANSAD », dont les résultats seront présentés dans la Partie IV.

Ce volet « études de cas » peut ainsi être considéré comme l'étape « exploratoire » de notre protocole de recherche à « méthodes mixtes », car il a donné lieu aux réflexions qui ont été à l'origine de notre projet de questionnaire.

Rôles et expertise des enseignants

Nos études de cas nous ont permis de dégager des rôles et postures qui décrivent le rapport des enseignants aux savoirs non-linguistiques: la posture d'expert du monde de travail chez Toby, la posture de non-experte informée chez Julia et la posture d'expert du discours scientifique chez Dan.

Nous avons également évoqué des rôles qui décrivent la représentation des enseignants de leurs missions vis-à-vis des apprenants. Toby, par exemple se voit comme préparateur aux examens et déplore le fait de ne pas pouvoir jouer un rôle de facilitateur à cause des différentes contraintes que nous avons exposées dans l'étude de cas. Julia se voit elle aussi comme facilitatrice et met l'accent sur la création d'opportunités pour les apprenants de mettre en pratique leurs compétences et d'apprendre de nouveaux mots et expressions à l'aide de l'enseignante qui « injecte » ces nouveaux éléments linguistiques. Dan souligne l'importance de la mise en confiance des apprenants dès le début du cours et de la création d'une bonne ambiance au sein des groupes, afin d'encourager les échanges entre apprenants. Il insiste également sur l'autonomie et le rôle de l'enseignant en tant que guide vers une prise de conscience des spécificités des discours scientifiques.

À travers notre questionnaire, nous continuerons à nous interroger sur les différents rôles endossés par les enseignants du secteur LANSAD, ainsi qu'à la nature de leur expertise.

Formes d'intégration langue-discipline

De même, la question des formes que peut prendre l'intégration des disciplines dans les cours LANSAD restera au centre de nos préoccupations dans la deuxième étape de notre recherche.

D'autres questionnements

D'autres questionnements, qui n'ont pas été traités dans ce premier volet, viendront compléter notre étude. Il s'agit notamment de questions relevant des profils et des parcours des enseignants du secteur (axe *devenir* de l'identité professionnelle). Nous espérons également, grâce aux résultats du questionnaire, pouvoir identifier quelques éléments qui pourraient relever d'une éventuelle identité professionnelle collective.

Partie IV

Résultats du questionnaire « Pratiques, rôles et représentations des enseignants intervenant dans le secteur LANSAD »

Notre quatrième partie traitera des résultats du questionnaire « Pratiques, rôles et représentations des enseignants intervenant dans le secteur LANSAD », outil que nous avons présenté dans le chapitre 8.

L'objectif de ce questionnaire était de recueillir des informations sur les enseignants qui travaillent dans le secteur LANSAD afin de cerner la diversité de leurs parcours, de leurs pratiques et de leurs représentations vis-à-vis de leur travail et de leurs rôles.

Comme nous l'avons expliqué, le questionnaire cherchait à répondre un certain nombre de questions en lien avec le modèle de l'identité professionnelle enseignante de Davey (2013). Le tableau ci-dessous (présenté initialement dans la section 3.3) reprend nos principales questions de recherche.

Axe	**Questions sur les enseignants du secteur LANSAD**
Devenir	Comment (quelle formation ?) et pourquoi (quelles motivations ?) devient-on enseignant dans le secteur LANSAD ?
Faire	Quelles sont les particularités du travail enseignant dans le secteur LANSAD ? Quelles pratiques/quels objectifs sont privilégiés par les enseignants ? Quelle place réservent-ils aux langues de spécialité ?
Savoir	Quels savoirs et compétences jugent-ils nécessaires pour enseigner dans le secteur LANSAD ? Quels rapports entretiennent-ils avec les disciplines des étudiants ?
Être	Comment les enseignants décrivent-ils leurs rôles ? Quels aspects privilégient-ils dans leur pratique ?
Appartenir	Dans quelle mesure les enseignants du secteur forment-ils une communauté professionnelle avec ses savoirs, pratiques et références propres ?
Agir et interagir	Comment les enseignants observés se positionnent-ils dans leur discours vis-à-vis des savoirs disciplinaires (non-linguistiques) ?

Il s'agira dans les chapitres suivants de présenter les éléments de réponse à ces questions que nous avons pu recueillir grâce au questionnaire. Comme nous l'avons expliqué dans notre introduction, nous avons voulu dresser un panorama des pratiques, rôles et représentations des enseignants du secteur LANSAD, dans une perspective descriptive et compréhensive et non pas prescriptive. Ainsi, nous nous efforcerons de décrire le travail dans le secteur *tel qu'il est pensé*

et vécu par les enseignants participant, en nous appuyant systématiquement sur leurs propos. Chacun des chapitres qui composent cette partie est construit autour d'une des questions ouvertes et qualitatives du questionnaire, accompagnée de quelques résultats quantitatifs portant sur les mêmes thématiques, qui, corroborent ou, au contraire, nuancent nos analyses.

Le chapitre 12 commence par donner les informations administratives et biographiques nécessaires pour décrire notre échantillon d'enseignants. Il sera question de leur statut et rattachement administratif, de leur formation initiale et de leur expérience dans l'enseignement. Ces questions, nous l'avons vu dans le chapitre 1, ont déjà été abordées par d'autres chercheurs avant nous (Braud *et al.*, 2015a, Brudermann *et al.*, 2016), qui ont dressé des états des lieux du secteur LANSAD. Notre étude s'inscrit donc dans la lignée de ces enquêtes et s'en est inspirée. Le chapitre 12 comporte donc notre tentative de caractérisation du secteur LANSAD et de ses structures. Cette caractérisation est indispensable pour situer le *contexte de travail* de nos participants. A la fin du chapitre 12, nous quitterons les préoccupations institutionnelles pour entrer dans le vif de notre sujet : *les représentations des enseignants*.

Suivant les définitions de Dubar (2000), de Gohier *et al.* (2001) et de Beckers (2007)[316], nous interrogerons nos données afin d'identifier les conceptions de ces enseignants de ce que travailler dans le secteur LANSAD implique, en termes « d'actions, de savoirs et d'attitudes professionnelles » (Beckers, 2007) et en termes de tâches et de rôles (Dubar, 2000). Il s'agit de leurs « représentations de la profession enseignante » et de leurs « représentations de soi en tant qu'enseignants » (Gohier *et al.*, 2001) dans le contexte du secteur LANSAD.

Le chapitre 13 s'intéressera aux particularités du travail enseignant dans le secteur telles que les enseignants les décrivent. Il s'attachera à répondre à la question suivante : qu'est-ce qui, pour les participants, distingue le travail enseignant dans le secteur LANSAD du travail dans d'autres contextes d'enseignement-apprentissage (notamment du secondaire et des filières LLCER) ?

Le chapitre 14 creuse la question de la spécialisation du secteur LANSAD, en se penchant sur les pratiques déclarées des enseignants en ce qui concerne la détermination des objectifs et des contenus des cours à leur charge, ainsi que les formes que peut prendre l'articulation langue-discipline dans les cours de langue.

Liée à la question des pratiques, la question des rôles sera explorée dans le chapitre 15, dans lequel nous établirons une typologie de rôles selon deux axes : le *faire* et le *savoir*.

[316] Voir sections 3.2 et 3.3.

Finalement, le chapitre 16 sera consacré à la question de la formation. Nous analyserons les différents types de savoirs et de compétences qui ont été mis en avant par les participants lorsqu'ils ont été invités, dans une dernière question ouverte, à suggérer des contenus pour une formation qui serait destinée aux futurs enseignants du LANSAD.

Chapitre 12
Profils et parcours des enseignants qui ont participé à notre questionnaire

Dans la section 8.4.3, nous avons évoqué la distinction faite par Dörnyei et Taguchi (2010, p.5) entre les différents types d'informations que l'on peut collecter à l'aide d'un questionnaire. Il s'agit des données factuelles, comportementales et attitudinales.

Nos questions de recherche s'intéressent davantage aux données comportementales (ce que les enseignants font) et attitudinales (comment ils se représentent leur travail et leur rôle) que nous allons traiter dans les chapitres 13-16, mais il est indispensable pour nous, dans notre projet de caractériser le secteur LANSAD et ses enseignants, de nous intéresser d'abord aux profils de ceux qui ont participé à ce deuxième volet de notre recherche[317]. Ainsi, dans le présent chapitre, nous allons commencer à dresser un portrait des enseignants du secteur en nous focalisant sur les informations d'ordre factuel ayant trait à leurs parcours universitaire et professionnel. Dans un premier temps, nous fournirons des informations générales et administratives, concernant notamment leur établissement, leur structure de rattachement et leur statut administratif. Nous nous intéresserons ensuite aux langues enseignées ainsi qu'aux secteurs de formation et aux filières dans lesquels ils interviennent. Dans la section 12.3, nous nous pencherons sur leur formation et sur leur expérience professionnelle aussi bien dans le secteur LANSAD que dans d'autres contextes d'enseignement. Dans la section 12.4, nous nous intéresserons aux facteurs qui ont motivé ces enseignants à travailler dans le secteur. Finalement, dans la section 12.5, nous poserons la question suivante : dans quelle mesure le secteur LANSAD peut-il être considéré comme un choix « par défaut » dans les parcours de ces enseignants ?

Les questions abordées dans ce chapitre touchent principalement à l'axe *devenir* de notre modèle d'identité professionnelle. Cet axe, comme nous l'avons expliqué dans la section 3.3.2, comprend des éléments qui contribuent à répondre aux questions de comment et pourquoi l'on devient enseignant. Il concerne donc les formations, les expériences, les aspirations, les intérêts, etc. des enseignants. S'intéresser à la formation et aux domaines de recherche des participants revient à s'intéresser à leur « identité disciplinaire » (Pennington, 2015), c'est-à-dire aux domaines d'expertise auxquels ils sont susceptibles de s'identifier. Nous explorerons

[317] Dorénavant, lorsque nous parlerons de ces enseignants ayant répondu à notre questionnaire, nous emploierons le terme « participants » en alternance avec « enseignants participant », « enseignants sondés », ou « répondants ».

également des facteurs affectifs liés à leur « identité vocationnelle », qui, selon Pennington (2015), englobe la motivation, l'implication et la satisfaction au travail (voir section 3.3).

Tout au long de ce chapitre, nous nous appuierons sur les travaux de Brudermann *et al.* (2016) et de Braud *et al.* (2015a et b) qui ont grandement contribué à la description des caractéristiques institutionnelles du secteur LANSAD et de ses intervenants. Nous comparerons nos résultats avec les leurs lorsque nous traiterons des questions qui ont également été étudiées dans leurs enquêtes.

12.1. Informations générales et administratives

12.1.1. Réponses reçues et réponses conservées

Le questionnaire a recueilli 278 réponses au total. Comme nous l'avons expliqué dans notre partie méthodologique, il a été diffusé grâce aux listes de diffusion de différentes associations d'enseignants et enseignants-chercheurs de langue dans le supérieur (voir section 8.3 pour la liste complète).

Le questionnaire a été ouvert aux réponses en mars 2018 et a été fermé en juin 2019. Tout au long de cette période, des messages de rappel ont été envoyés sur les listes de diffusion utilisées, le dernier datant de mai 2019. Un an et trois mois se sont écoulés entre le premier envoi et le dernier rappel, ce qui a augmenté le risque de recevoir des réponses en double, c'est-à-dire de la même personne deux fois. En effet, la lecture attentive des adresses email fournies à la fin du questionnaire par les participants nous a permis d'en identifier huit qui ont renseigné le questionnaire à deux reprises, souvent avec plusieurs mois d'écart. L'un d'entre eux a soumis deux réponses avec seulement vingt-deux jours d'écart, ce qui montre que le risque de double participation existe même sur de courtes périodes. Nous avons donc fait le choix de ne conserver que les réponses fournies lors de leur première participation.

Une neuvième participation a également été supprimée, car elle provenait d'une collègue inscrite en doctorat dans une université française, mais exerçant en tant qu'enseignante dans une université étrangère. Comme nous nous intéressons au secteur LANSAD, qui relève du contexte de l'enseignement supérieur français, nous n'avons pas pris en compte ses réponses.

Ainsi, des 278 réponses initiales, nous en avons conservé 269.

12.1.2. Etablissements représentés

74 établissements de l'enseignement supérieur français[318] sont représentés dans les réponses recueillies[319]. Ils sont distribués ainsi :

Type d'établissement	Nombre
Universités	40
IUT	22
Grandes écoles[320]	12
Total	74

Tableau 12.1 : Types d'établissements représentés

Dans la carte ci-dessous, nous pouvons voir les zones géographiques dont relèvent les établissements des participants.

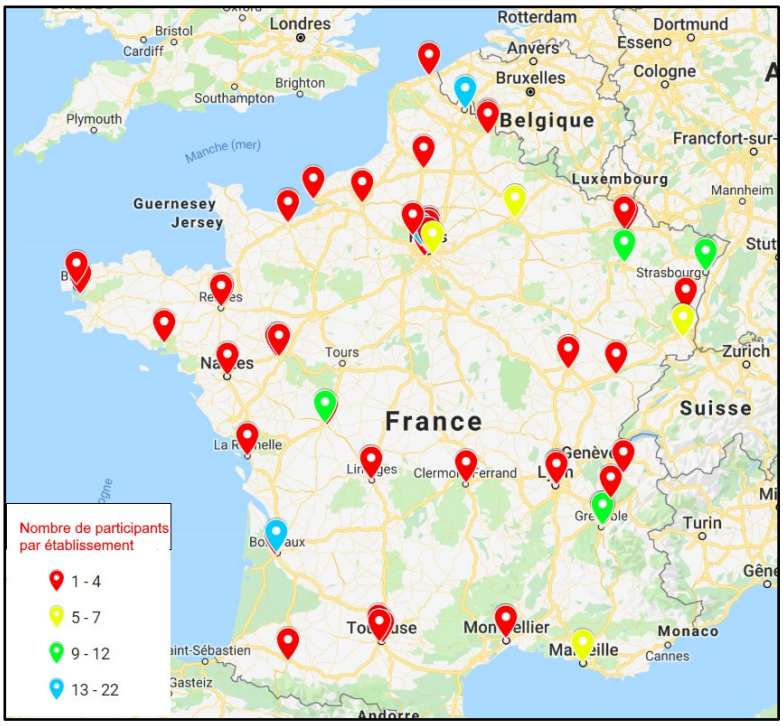


Figure 12.1 : Carte des établissements représentés

[318] La liste complète des établissements renseignés est consultable en annexe (voir Annexes chapitre 12).

[319] Selon le dossier *Repères et références statistiques (R.E.R.S.)* de 2018 publié sur le site du MESRI, la France comptait 68 universités, 111 IUT, 265 écoles d'ingénieurs et 308 écoles de commerce en 2017.

[320] Etant donné notre objectif, qui était de recenser les représentations des rôles, pratiques et savoirs enseignants dans le secteur LANSAD dans toute sa diversité, il nous a semblé pertinent de garder toutes les réponses, même celles venant des enseignants de grandes écoles. En effet, si ces enseignants de grandes écoles ont renseigné ce questionnaire, c'est parce qu'ils se sont identifiés en tant qu'enseignants du secteur LANSAD. Par ailleurs, le message affiché avant le début du questionnaire insistait sur ce point : le questionnaire s'adressait *uniquement* aux enseignants de langue pour des étudiants spécialistes des disciplines autres que les langues. Des différences peuvent exister, bien entendu, entre les types d'institutions représentés, mais, dans la mesure où ces enseignants travaillent avec un public étudiant devant apprendre une langue étrangère dans le cadre de ses études, nous considérons que ces enseignants relèvent du secteur LANSAD tout autant qu'un enseignant dans une université ou un IUT.

12.1.3. Statut administratif des participants

Concernant le statut administratif des participants, nous avons recueilli les données suivantes :

- 210 participants (78% du total) sont des enseignants titulaires, tandis que 57 sont des non-titulaires (21,2%), notamment des contractuels (n = 18), vacataires (n = 18), lecteurs ou maîtres de langue[321] (n = 10), ATER (n = 5) ou doctorants contractuels avec charge d'enseignement (n = 3). Deux participants ont seulement indiqué être doctorants, ce qui ne nous permet pas de savoir s'ils étaient employés en tant que doctorants contractuels ou en tant que chargés de cours vacataires[322]. Deux autres n'ont rien indiqué dans cette case, portant à 267 le nombre de réponses prises en compte dans la figure 12.2.
- Parmi les titulaires, 59,8% (n = 161) sont des enseignants du second degré détachés dans le supérieur (80 PRCE, 78 PRAG, 3 PLP). Les participants enseignants-chercheurs sont majoritairement des maîtres de conférences[323] (n = 45) et seulement 4 participants ont le statut de professeur des universités[324].

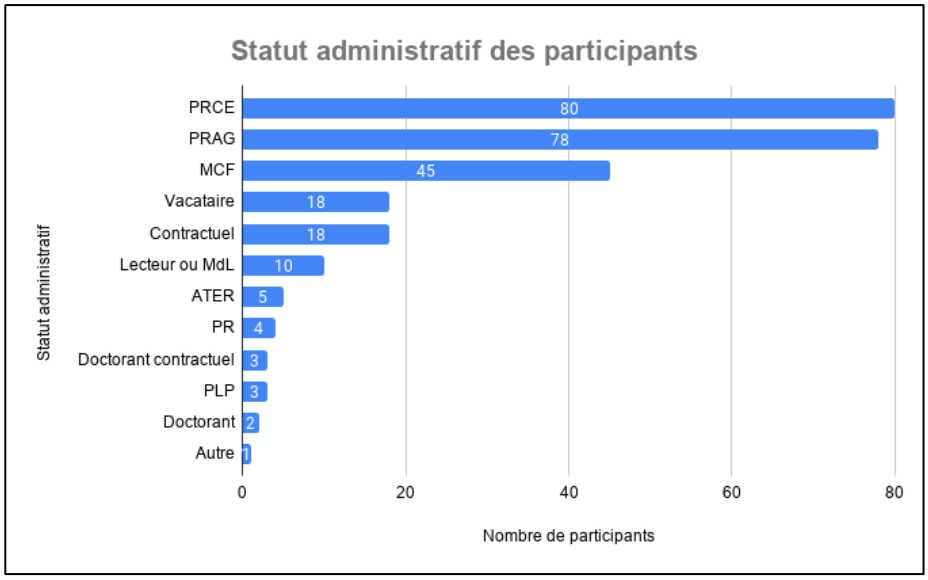


Figure 12.2 : statut administratif des participants

Les enquêtes de Braud *et al.* (2015a et 2015b) et de Brudermann *et al.* (2016) dont nous avons fait le compte-rendu dans la section 1.2, portant sur l'état actuel du secteur LANSAD,

[321] MdL dans le graphique
[322] Les doctorants peuvent effectuer jusqu'à 96 heures d'enseignement par an en tant que vacataires.
[323] MCF dans le graphique
[324] PR dans le graphique

avaient déjà souligné l'hétérogénéité des profils statutaires des enseignants. Cette tendance est confirmée dans les résultats de notre enquête.

12.1.4. Quelle représentativité pour nos données ?

Absence de statistiques officielles sur le secteur LANSAD

Malgré nos efforts[325], nous ne sommes pas parvenue à obtenir des statistiques officielles concernant le nombre d'enseignants titulaires et non-titulaires qui interviennent dans le secteur LANSAD. Les bases de données du Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (MESRI) classifient les informations sur les enseignants titulaires affectés dans le supérieur par section du CNU. Par conséquent, il est impossible de distinguer les enseignants intervenant dans le secteur LANSAD de ceux et celles intervenant dans les secteurs LLCER ou LEA. En annexe (voir Annexes chap. 12), nous reproduisons des tableaux contenant les statistiques que nous avons pu obtenir concernant les enseignants de langue affectés dans le supérieur pendant l'année 2018-2019[326], tous secteurs confondus[327]. Selon ces données, il y avait un total de 2242 enseignants et enseignants-chercheurs titulaires relevant des sections CNU 11 (études anglophones), 12 (études germaniques et scandinaves), 13 (études slaves et baltes), 14 (études romanes) et 15 (langues et littératures arabes, chinoises, japonaises, hébraïques, d'autres domaines linguistiques)[328].

En ce qui concerne les enseignants non-titulaires affectés dans le supérieur, la base de données consultable sur le site du MESRI ne nous permet pas de visualiser les données par section du CNU. Les informations disponibles concernent toutes les sections CNU appartenant au groupe 3 : langues et littératures, qui comprend les sections 7 (sciences du langage), 9 (langue et littérature françaises), 10 (littératures comparées), 11 (études anglophones), 12 (études germaniques et scandinaves), 13 (études slaves et baltes), 14 (études romanes) et 15 (langues et littératures arabes, chinoises, japonaises, hébraïques, d'autres domaines

[325] Nous avons parcouru toutes les publications de la Sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques - SIES du Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation et nous les avons contactés avec notre demande. Leur réponse est consultable dans les annexes de ce chapitre.

[326] Données extraites de la base de données RH-SUPINFO disponible sur le site web du MESRI : https://data.enseignementsup-recherche.gouv.fr/explore/dataset/fr-esr-enseignants-titulaires-esr-public/table/?disjunctive.annee&refine.annee=2018-2019

[327] Nous nous référons ici aux trois secteurs de l'enseignement des langues dans le supérieur en France : le secteur LLCER, le secteur LEA, et le secteur LANSAD.

[328] Nous n'avons pas inclus les enseignants de FLE, car ils peuvent relever de deux sections CNU différentes : la section 7 pour les enseignants-chercheurs en sciences du langage et la section 9 (langue et littérature française) pour les enseignants du second degré, qui accèdent à leur poste grâce au concours en lettres modernes, les concours spécifiques pour le FLE n'existant pas encore.

linguistiques)[329]. Le tableau ci-dessous reproduit les chiffres dont nous disposons pour l'année 2018-2019. Notons que ces données ne prennent pas en compte les enseignants vacataires.

Statut	Nombre
ATER	131
Lecteur de langue étrangère	129
Contractuel du 2nd degré	112
Contractuel LRU	70
Doctorant contractuel avec charge d'enseignement	74
Maître de langue	61
TOTAL	577

Tableau 12.2 : Nombre d'enseignants non-titulaires affectés en « langues et littératures » dans le supérieur en 2018-2019 (sans inclure les intervenants vacataires)

Ainsi, selon les chiffres disponibles, un total de 2819 enseignants titulaires et non-titulaires intervenaient en langue et littérature tous secteurs confondus pendant l'année universitaire 2018-2019[330]. Nous ne disposons pas de statistiques officielles concernant le secteur LANSAD en particulier. Sans connaissance de notre « population mère[331] », nous n'avons pas les moyens d'établir un échantillon « représentatif ». Nous devons nous contenter de dire que notre échantillon de 269 enseignants représente 9,5% du total de tous les enseignants de langue et de littérature du supérieur (sans compter les enseignants vacataires).

Quelques remarques sur les échantillons « non-représentatifs »

Dans son ouvrage sur l'analyse des données quantitatives en sociologie, Martin (2017, p.24) explique qu' « un échantillon est représentatif s'il possède la même structure que la population de référence ». Ainsi, pour l'auteur, viser ce critère de représentativité est « souvent illusoire », car, pour le respecter, il faudrait « une liste exhaustive précise » et une connaissance approfondie des caractéristiques des membres de la population à étudier (p.27). Or, lorsque le sociologue s'intéresse à une population, c'est souvent parce qu'il y a peu d'informations disponibles à son sujet. Martin donne l'exemple des études sociologiques sur des populations de SDF : il n'existe pas de liste exhaustive des membres de cette communauté, ce qui rend la représentativité de tout échantillon impossible à établir. Pourtant, un échantillon « non-

[329] https://www.galaxie.enseignementsup-recherche.gouv.fr/ensup/pdf/qualification/sections.pdf

[330] Année de la diffusion de notre questionnaire

[331] Terme utilisé en sociologie pour se référer à la population sur laquelle porte l'étude et à partir de laquelle le sociologue construit son échantillon (Martin, 2017, p. 18). Pour nous, la « population mère » ou « population cible » serait la totalité des enseignants intervenant dans le secteur LANSAD pendant l'année universitaire 2018-2019.

représentatif » peut tout de même permettre au sociologue « d'approcher les conditions de vie d'une partie non-négligeable des SDF » (p.28).

Martin (*ibid.*) défend ainsi la validité des données obtenues à partir des échantillons dont la représentativité est impossible à calculer :

> Il faudrait peut-être commencer par rappeler que les sociologues ne sont pas les seuls à avoir recours à des échantillons dont la représentativité n'est pas garantie : les sciences du vivant (biologie, pharmacie et médecine) travaillent fréquemment sur des groupes d'individus dont on ne connaît pas la représentativité. En fait, plutôt que de partir d'une population bien connue pour construire un échantillon représentatif, on part de l'échantillon obtenu empiriquement[332] et raisonné « au mieux » et on considère que cet échantillon est représentatif d'une population aux contours ignorés a priori. Elle est mal connue, mais bien réelle et il est possible d'obtenir une meilleure connaissance grâce aux renseignements obtenus grâce à l'échantillon. Selon cette perspective, l'échantillon est un prisme laissant entrevoir une population dont la description peut être faite a posteriori.
>
> Cette inversion de perspective […] n'est pas un tour de passe-passe. Elle ne garantit pas que les résultats obtenus sont universaux et que les statistiques publiées vaillent pour l'ensemble de la population. Mais elle permet d'assurer que ces résultats et ces statistiques ont un sens et une portée réelle : ils valent pour une population dont on est capable de décrire les principaux contours. (Martin, 2017, p.28)

De façon similaire, les résultats de notre enquête, sans prétendre être représentatifs de tous les enseignants du secteur LANSAD, nous ont permis « néanmoins d'identifier des phénomènes, des mécanismes, des processus et des traits typiques » (*ibid.*, p.28) qui caractérisent une partie de cette population d'enseignants.

Sous-représentation des enseignants non-titulaires

Nous avions évoqué dans la section 8.5 des biais possibles liés à l'utilisation des listes de diffusion pour faire circuler notre questionnaire. En effet, le fait d'avoir eu recours à ces listes et à ces associations et sociétés savantes a pu avoir une forte incidence sur nos données. Premièrement, il est moins probable qu'un enseignant non-titulaire soit adhérent d'une ou plusieurs de ces associations[333]. Par conséquent, cette catégorie, qui est pourtant, comme l'a montré l'enquête de la Commission formations de la SAES (Brudermann *et al.*, 2016), majoritaire dans le secteur, est sous-représentée dans notre enquête malgré nos multiples appels

[332] Les échantillons « empiriques » sont tous ceux dont la constitution n'est pas aléatoire ou « probabiliste » (Martin, 2017, p.12). Notre échantillon rentre dans cette catégorie, car nous avons mis en place un échantillonnage sur la base du volontariat, c'est-à-dire « dont les membres ont eux-mêmes décidés de se soumettre à l'enquête » (*ibid.*, p.22) qui a été diffusée à l'aide de listes de diffusion ou publiée dans les sites web ou *newsletters* des diverses associations contactées (voir section x).

[333] Sur les 2300 membres de la SAES, par exemple, 53 (2,3%) sont contractuels ou vacataires et seulement 10 (0,04%) ont le statut de lecteur ou maître de langue. 90 membres sont (3,9%) ATER. (annuaire de la SAES consulté le 20 avril 2021).

aux membres des listes de nous aider à diffuser le questionnaire au sein de leurs équipes, surtout aux collègues non-titulaires.

La méthode de diffusion mise en place par Brudermann *et al.* (2016) peut expliquer également cette différence. En effet, ces chercheurs ont choisi de contacter les responsables des structures LANSAD des universités concernées, qui ont renseigné les informations relatives à leurs équipes. Ainsi, en interrogeant 36 responsables de structures, ils ont réussi à obtenir des données sur les statuts administratifs des 1121 enseignants intervenant dans ces 36 structures. L'enquête de Braud *et al.* (2015a) a eu recours également à cette technique : leur questionnaire a été envoyé à 25 responsables de structures LANSAD, « un échantillon qui [leur] a semblé représentatif en termes de localisation géographique […], de taille […] et des domaines de formation (tous représentés) pour recueillir [leurs] données de terrain. » (2015a, §15). Ainsi, ils ont également obtenu des informations sur la composition des équipes de ces 25 structures, mettant en évidence, comme nous l'avons déjà évoqué dans la section 1.5, « la forte secondarisation du secteur » (*ibid.*, §21) et la faible représentation des enseignants-chercheurs au sein des structures LANSAD (*ibid.*). En revanche, un deuxième questionnaire créé par Braud *et al.* (2015b) portant sur la formation des enseignants du secteur que les chercheurs ont partagé sur des listes de diffusion professionnelles, a, comme notre enquête, reçu une grande majorité de retours venant d'enseignants titulaires (85,3%).

12.1.5. Structures de rattachement administratif des participants

Comme l'expliquent Braud *et al.* (2015a, §20-21), le type de structure mis en place dans chaque établissement pour gérer l'offre d'enseignement pour le secteur LANSAD peut déterminer les conditions de la prise en compte des besoins spécialisés et/ou professionnels des étudiants (§21) et, par conséquent, peut avoir une influence sur la façon dont les enseignants se représentent leur rôle. C'est pourquoi nous nous sommes intéressée aux types de structures auxquelles les enseignants sondés sont rattachés.

Pour cette question, nous avons utilisé la distinction faite par Braud *et al.* 2015a entre les structures LANSAD intercomposantes et les structures intracomposantes (§18-19). Les structures intercomposantes « sont typiquement des structures fédératrices visant à organiser le domaine LANSAD à l'échelle de l'université » (§18), tandis que les structures intracomposantes sont des départements de langues créés au sein de différentes composantes ou UFR (un département de langues pour la faculté d'économie-gestion par exemple).

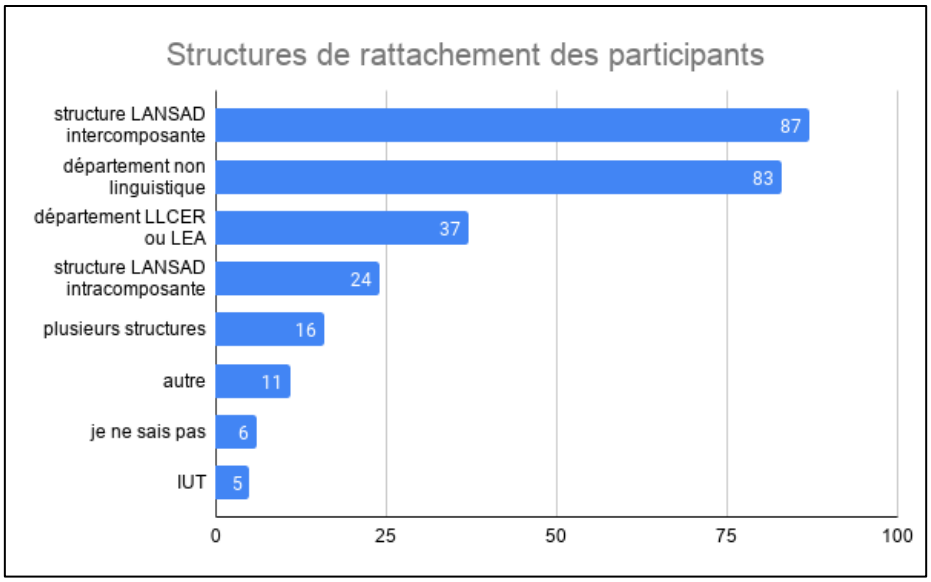


Figure 12.3 : Structures de rattachement des participants

Nous pouvons voir dans la figure 12.3 que le type de structure le plus courant est la structure LANSAD intercomposante (87 occurrences). Cette prédominance confirme une tendance vers une « reconnaissance du secteur LANSAD » qui se concrétise dans la création des structures LANSAD, « contribuant ainsi à une lisibilité du secteur dont les objectifs sont les mêmes, même si les statuts diffèrent (UFR, département, pôle, service) » (Rivens Mompean, 2015, p.12). Nous retrouvons ces différents statuts dans les réponses des participants, rattachés à une « maison des langues », à un « pôle langues » ou « pôle LANSAD » ou encore à une « UFR LANSAD[334] ». Les études de Brudermann *et al.* (2016) et de Braud *et al.* (2015a) avaient également souligné la diversité des appellations utilisées pour désigner ces structures.

Ce type de rattachement est suivi de fort près par un autre très différent : le rattachement à une UFR ou à un département non-linguistique (83 occurrences). Pour Defays, ce type de fonctionnement conduirait à l'isolement des enseignants de langue et « empêche[rait] une gestion cohérente et une formation pédagogique systématique des enseignants de langues ainsi disséminés dans les différentes filières, sous des administrations différentes, ainsi qu'une politique linguistique générale et des projets didactiques plus ambitieux, qui concerneraient l'ensemble de l'institution » (2014, p.43).

37 participants appartiennent à des UFR des langues « pour spécialistes », ce qui laisse entendre que dans certaines universités, l'offre LANSAD est gérée par les spécialistes des disciplines « traditionnelles » des filières LLCER. Selon Frath (2005, p.19), « ces départements

[334] À notre connaissance, l'Université de Lorraine est la seule à avoir créé une UFR LANSAD. L'article de Molle *et al.* (2019) retrace l'histoire de cet UFR et met en avant les avantages d'une telle structure en termes de visibilité et de reconnaissance institutionnelle.

considèrent que leur rôle est d'enseigner la littérature, la civilisation et la linguistique à des étudiants spécialistes en vue de la préparation aux concours ou à la recherche » et par conséquent, s'impliquent peu dans l'enseignement relevant du secteur LANSAD. Ainsi, Frath (*ibid.*) considère que ce refus de donner une autonomie administrative propre aux équipes LANSAD peut s'avérer problématique pour le développement de l'enseignement des langues de spécialité dans ces universités, notamment en ce qui concerne le recrutement de nouveaux enseignants-chercheurs. Defays (2014, p.42) est également critique de ce fonctionnement, affirmant que « l'enseignement de type philologique que l'on pratique [dans ces UFR de langues, littératures et civilisations étrangères] ne répond ni aux profils ni aux besoins des étudiants non linguistes qui s'inscrivent selon une perspective plus instrumentale dans le cadre de leurs études spécialisés ou de leur future profession ».

Finalement, les structures LANSAD intracomposantes représentent moins de 10% des réponses. Pourtant, pour Braud *et al.* (2015a), ces structures intracomposantes mono-disciplinaires seraient les plus adaptées pour mettre en place des enseignements de langue de spécialité, car il y aurait plus de collaboration avec les spécialistes disciplinaires et moins de tentation de mutualiser les cours pour « rationaliser l'offre » (§20). Ainsi, selon les auteurs, « dans les UFR monodisciplinaires et les UFR pluridisciplinaires départementalisées, la compétence 'spécialisée' des linguistes paraît plus largement perçue et reconnue » (*ibid.*). Dans leur enquête auprès de 23 établissements, les structures intracomposantes représentaient 61,5% des réponses.

Les réponses « Autre » (n = 10) laissent entrevoir que la question de la structuration dans certaines universités reste parfois floue. Un enseignant explique par exemple que son rattachement administratif « évolue sans cesse ». D'autres mettent en relief des incongruences entre leur rattachement « officiel » et leurs responsabilités dans la pratique, comme le montrent ces deux exemples tirés des réponses des enseignants :

- C'est le bazar. Officiellement LCE, mais j'ai enseigné dans plusieurs autres UFR. Puis une structure LANSAD a émergé. Cette situation est inconfortable à plus d'un titre.
- Officiellement à une structure LANSAD intracomposante bien que les enseignants assurent aussi des cours dans d'autres composantes car le département des langues appartient à la Faculté des Sciences et Ingénierie mais il n'y a pas de département des langues dans les autres composantes.

Cette question touche à nos problématiques liées à l'axe *appartenir* de notre modèle de l'identité professionnelle enseignante. Comme Frath (2005), Van der Yeught (2016) évoque des difficultés qui peuvent être ressenties par les enseignants du LANSAD rattachés à des structures dont l'objectif principal n'est pas l'organisation des cours de langue pour les

spécialistes d'autres disciplines. En effet, comme nous avons vu dans la section 1.2.3, il parle d'une « double perte de légitimité intellectuelle » lorsqu'un angliciste s'intéresse à la recherche et l'enseignement de la langue de spécialité et est rattaché à un département non linguistique. D'une part, il peut sentir qu'il n'appartient pas ou plus à la communauté des anglicistes « traditionnels » et d'autre part, il ne trouve pas non plus sa place parmi ses collègues spécialistes d'autres disciplines (2014, §30).

12.2. Langues enseignées et disciplines des étudiants

12.2.1. Quelles langues les enseignants enquêtés enseignent-ils ?

Notre questionnaire était ouvert à tous les enseignants du secteur LANSAD, toutes langues confondues. Plusieurs langues sont représentées, même si l'anglais reste majoritaire, comme le montre la figure 12.4. En effet, l'anglais représente 85,1% des réponses avec 229 participants, l'espagnol 8,9% avec 24 participants, le français langue étrangère 4% avec 11 participants, l'allemand 3,3% avec 9 participants, l'italien 0,7% avec 2 participants, le russe, le grec moderne et le chinois 0,37% chacun avec un seul participant. Parmi les enseignants de français langue étrangère, 10 enseignent l'anglais (n = 8) ou l'espagnol (n = 2) parallèlement.

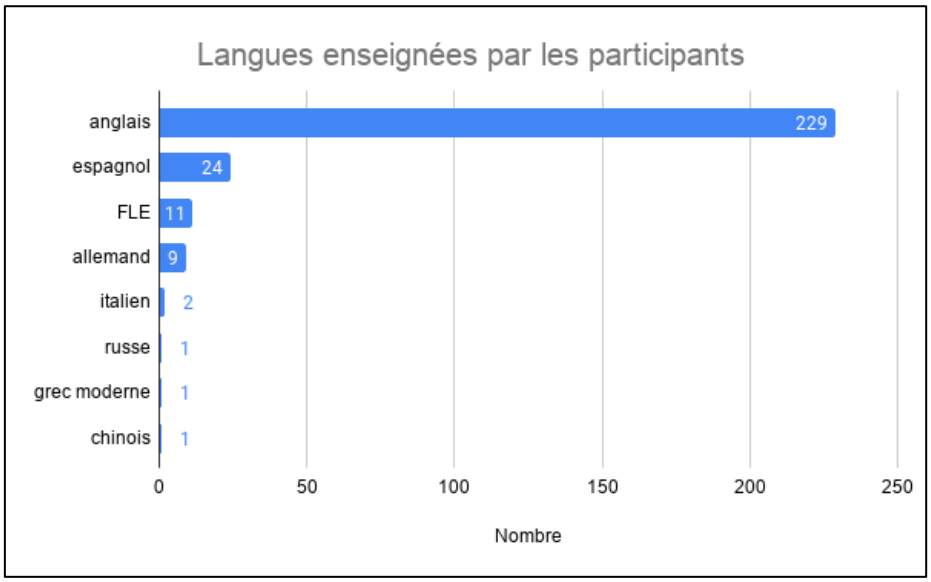


Figure 12.4 : Langues enseignées par les participants

Ce décalage peut s'expliquer en partie par nos méthodes de diffusion du questionnaire. En effet, parmi les onze associations et sociétés savantes contactées, trois (SAES, GERAS, TESOL France) ne concernent que l'anglais. Néanmoins, nous avons également contacté des sociétés savantes hispanistes et germanistes, ainsi que d'autres telles que l'APLIUT, l'Acedle et l'APLV, qui regroupent des enseignants de toutes les langues. Il est possible également que

ce décalage reflète la réalité du secteur LANSAD dans lequel l'anglais s'est imposé comme langue obligatoire pour presque tous les étudiants, alors que les autres langues sont proposées en tant qu'options ou ne sont pas du tout proposées. D'après l'enquête de Braud *et al.* (2015a, §24), 82,7% des étudiants LANSAD dans les 23 établissement qu'ils ont sondés ont tout de même la possibilité de suivre des cours de langues autres que l'anglais.

Notre enquête a révélé que les cours des langues autres que l'anglais sont plus souvent mutualisés que les cours d'anglais. Effectivement, 76,7% des enseignants d'anglais ont indiqué que leurs cours sont organisés par discipline (étudiants de la même filière ensemble) ou par discipline et par niveau (étudiants de la même filière divisés en groupes de niveau), tandis que, pour les autres langues, ce pourcentage descend à 41,6%. La majorité (58,2%) des cours des langues autres que l'anglais sont décrits comme transversaux (c'est-à-dire sans tenir compte de la discipline d'origine des étudiants inscrits), dont plus de la moitié (26,2%) sont proposés en tant qu'UE[335] optionnelles dans les cursus des étudiants[336].

12.2.2. Grands secteurs de formation et filières dont relèvent les enseignements assurés par les participants

Qu'ils soient organisés par discipline ou pas, tous les cours de langue relevant du secteur LANSAD s'adressent, comme l'indique l'acronyme, à des étudiants relevant d'autres disciplines que les langues. Dans cette section, il sera question de ces autres disciplines : nous nous intéresserons aux secteurs de formation et aux filières dont relèvent les enseignements assurés par les participants. Dans un premier temps, nous présenterons les grands secteurs représentés pour ensuite nous pencher sur le nombre de filières dans lesquelles les enseignants participant assurent leurs cours. Nous verrons que les participants interviennent souvent dans plusieurs filières différentes, parfois même dans plusieurs grands secteurs.

Grands secteurs de formation représentés

Les quatre grands secteurs de formation universitaire sont les suivants : arts, lettres et langues (ALL) ; droit, économie, gestion (DEG) ; sciences humaines et sociales (SHS) ; et sciences, technologies, santé (STS).

Comme le montre la figure 12.5, le secteur SHS est le plus représenté, avec 123 participants indiquant enseigner auprès des étudiants inscrits dans des formations relevant de ce secteur, tandis que le secteur ALL est le moins représenté, avec 75. L'option « Autre » a été

[335] Unité d'enseignement

[336] Plus de détails sur la question de l'organisation des cours LANSAD au sein des établissements de nos participants sont disponibles en annexe (Annexes chap.12).

renseignée par 10 participants, intervenant dans des filières qui ne relèvent pas des grands secteurs énumérés ci-dessus. Ces filières incluent le secteur militaire et maritime (n = 3), le tourisme et l'hôtellerie (n = 3), les sciences politiques (n = 1), l'ingénierie (n = 1), l'urbanisme (n = 1) et le DUT génie mécanique et productique (n = 1).

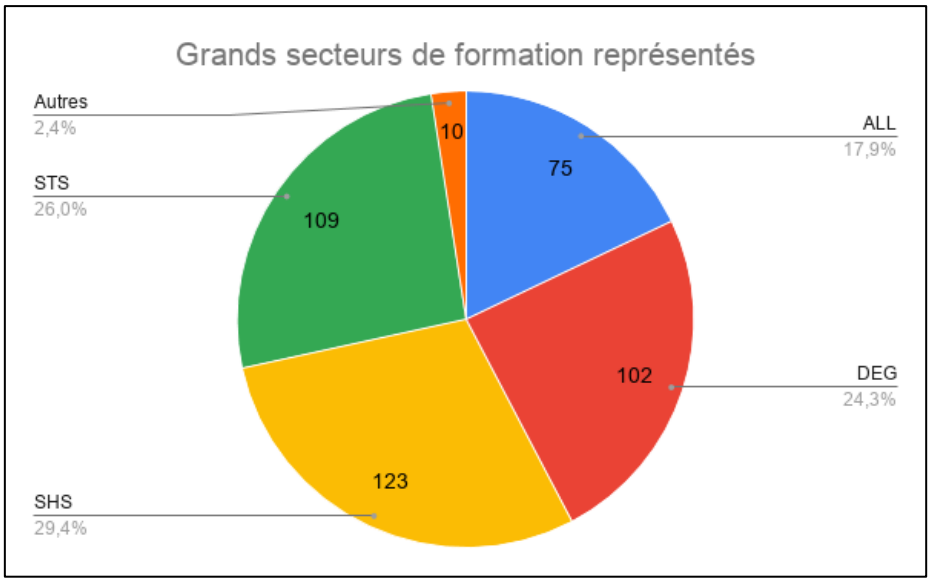


Figure 12.5 : Grands secteurs de formation représentés[337]

Il est intéressant de signaler que 114 enseignants ont indiqué intervenir dans au moins 2 grands secteurs de formation différents, dont 26 intervenant dans 3 grands secteurs et 10 dans les quatre grands secteurs.

Nombre de filières différentes par enseignant

Même si la plupart des participants n'intervient que dans un grand secteur de formation, cela ne veut pas dire que tous ses publics se ressemblent et ont des besoins similaires. Loin de là, un enseignant intervenant dans le secteur STS pourrait être amené à travailler avec des domaines aussi divers que la physique, la pharmacie et les mathématiques appliquées.

Dans cette section, nous nous intéresserons à la diversité de filières dans lesquelles les enseignants du secteur peuvent intervenir, sachant que chaque grand secteur de formation comprend un grand nombre de filières qui n'ont pas grand-chose en commun, comme l'a remarqué un des participants : « [je travaille] uniquement [avec] des étudiants en SHS, mais je ne sais pas si on peut dire que la géographie, l'InfoCom et la théologie relèvent du même secteur de formation ? ». Même au sein d'une même filière, il y a des spécialisations diverses, comme

[337] Les valeurs à l'intérieur du graphique représentent le nombre d'occurrences pour chaque réponse.

l'exprime un autre participant : « tous mes étudiants sont dans un même cursus mais ils se spécialisent en 3 branches distinctes en 2ème année ».

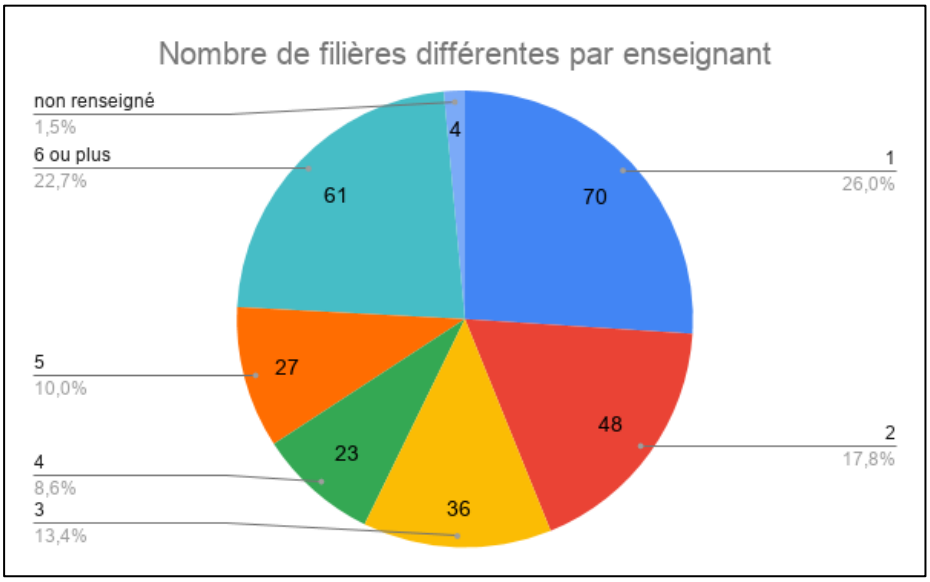


Figure 12.6 : Nombre de filières différentes par enseignant[338]

Comme nous pouvons le constater dans la figure 12.6, seulement 26% des participants n'interviennent que dans une seule filière. Les trois-quarts restants se partagent entre 2 (17,8%), 3 (13,4%), 4 (8,6%), 5 (10%) et 6 ou plus (22,7%) filières différentes[339]. Un participant a même indiqué qu'il/elle enseignait l'anglais dans 12 cursus différents.

Nous pouvons nous demander si cette diversité de disciplines influence la façon dont ces enseignants envisagent leur rôle. Dans quelle mesure peuvent-ils devenir des experts des langues et des discours de spécialité d'autant de disciplines différentes ? Si, comme nous l'avons vu dans le chapitre 5, l'enseignement d'une LSP requiert des savoirs et des compétences spécifiques, ou, a minima, du temps pour mener des recherches sur les spécificités des discours utilisés par les différentes communautés disciplinaires concernées, dans quelle mesure un enseignant intervenant dans 6 filières différentes peut-il vraiment « spécialiser » ses cours ?

[338] Les valeurs à l'intérieur du graphique représentent le nombre d'occurrences pour chaque réponse (les réponses proposées étaient 1,2,3,4,5,6 et plus).

[339] En annexe, nous avons établi une liste des filières les plus représentées. Le droit (22 occurrences), l'économie (18 occurrences), les SHS et l'informatique (13 occurrences chacune) figurent parmi les plus citées comme disciplines principales (définies dans le questionnaire comme celles qui représentent le plus d'heures dans leur service) par les enseignants sondés (voir Annexes chap.12).

12.3. Formation et expérience professionnelle

Dans cette troisième section, il sera question de la formation universitaire des participants et de leur expérience professionnelle dans le secteur LANSAD et dans d'autres contextes d'enseignement.

12.3.1. Diplômes obtenus

Dans le tableau 12.3, nous avons pris en compte les diplômes les plus élevés renseignés par les participants. Autrement dit, si un participant a indiqué posséder un master et un doctorat, seul le doctorat a été pris en compte. Les résultats montrent que 90,7% (n = 244) des participants ont au moins un diplôme de niveau bac + 5 (master ou DEA). En effet, 154 participants ont indiqué avoir un diplôme de master ou un DEA (certains, comme le montrent les lignes colorées en bleu, possèdent plusieurs diplômes de niveau bac+5 provenant aussi bien des universités françaises qu'étrangères) et 90 ont indiqué avoir obtenu un doctorat, dont 80 en France et 9 à l'étranger (la personne restante a renseigné avoir un doctorat en France *et* un doctorat à l'étranger). Les enseignants docteurs représentent donc plus d'un tiers des participants (33,4%).

Le parcours « typique » : Master LLCER et concours

Dans notre section 1.3, nous avions évoqué la diversité des parcours des enseignants du secteur LANSAD. Nos données montrent qu'une grande partie des enseignants a malgré tout suivi un parcours « typique » d'enseignant de langue en France, avec un master LLCER suivi d'un concours. En effet, comme le montre le tableau 12.3, la filière « langues, littératures et civilisations étrangères ou régionales » ou LLCER est majoritaire aussi bien chez les titulaires du doctorat (81%, n = 73) que chez les titulaires des masters et DEA (79,2%, n = 122). Au total, presque trois-quarts (74,35%, n = 200) des participants possèdent un diplôme relevant de cette filière[340].

Comme nous l'avons vu dans la section 1.3, Braud *et al.* (2015b) déplorent l'inadéquation de la formation des enseignants de langues en France dans les filières LLCER vis-à-vis des attentes du secteur LANSAD. Selon eux, peu de formations en LLCER intègrent des cours en langues de spécialité. Dans leur article, les auteurs présentent une analyse des profils des postes publiés lors des campagnes de recrutement des enseignants de statut second

[340] 122 masters ou DEA, 73 doctorats et 5 maîtrises. Les participants ayant renseigné comme diplôme l'un des concours de l'Education Nationale n'ont pas été comptabilisés ici-car le fait d'avoir le concours ne signifie pas que l'on possède un diplôme en LLCER. L'auteure de cette thèse fait partie de ce groupe.

Diplôme	Nombre de participants	Pourcentage
Master ou DEA (total)[341]	**154**	**57,2%**
Master LLCER en France (seul diplôme renseigné)	80	29,7%
Master LLCER en France et Master LLCER à l'étranger	7	2,6%
Master LLCER en France et à l'étranger et Autre master en France	2	0,74%
Master LLCER en France et à l'étranger et Autre master à l'étranger	1	0,37%
Master LLCER en France et à l'étranger et Autre master en France et Autre master à l'étranger	2	0,74%
Master LLCER en France et Autre master en France	6	2,2%
Master LLCER en France et Autre master à l'étranger	5	1,8%
Master LLCER en France et Autre master en France et Autre master à l'étranger	2	0,74%
Master LLCER à l'étranger	15	5,6%
Master LLCER à l'étranger et Autre master (à l'étranger)	2	0,074%
Autre master en France	19	7%
Autre master à l'étranger	10	3,7%
Autre master en France et Autre master à l'étranger	3	1,1%
Doctorat (total)	**90**	**33,5%**
Doctorat en LLCER en France	69, dont 4 HDR	25,6%
Doctorat en LLCER à l'étranger	4	1,5%
Autre doctorat en France	11	4%
Autre doctorat à l'étranger	5	1,8%
Autre doctorat en France et Autre doctorat à l'étranger	1	0,37%
Maîtrise en LLCER	**5**	1,8%
Licence	6	2,2%
CAPES[342]	6	2,2%
PLP[343]	2	0,74%
Autres	6	2,2%

Tableau 12.3 : Diplômes des participants

[341] Nous n'avons pris en compte que le diplôme le plus haut pour chaque participant. Il est évident que les participants ayant un doctorat ont également obtenu un diplôme de master ou son équivalent avant de commencer leur doctorat. À l'exception de neuf participants, tous ceux qui ont indiqué avoir un doctorat en LLCER ont également fait un master dans cette filière. Un seul participant indique avoir un master en LLCER et un doctorat dans une autre discipline (pas précisée).

[342] Etant donné le grand nombre de participants ayant le statut de PRCE ou de PRAG, il va sans dire qu'ils ont tous obtenu l'un des deux (ou les deux) concours à un moment donné de leur carrière. Nous avons inclus dans cette catégorie uniquement les réponses des personnes ayant indiqué le CAPES comme seul diplôme. Si un participant a renseigné un autre diplôme en plus du CAPES, la réponse a été comptabilisée pour l'autre diplôme.

[343] Voir la note de bas de page précédente. La même observation s'applique pour le concours PLP.

degré et des maîtres de conférences en anglais entre 2010 et 2014. Ils ont montré que, chaque année, entre 61% (en 2012) et 73% (en 2011 et en 2013) des postes PRAG/PRCE publiés demandaient des connaissances en anglais de spécialité. Pour les postes de MCF, les chiffres varient de 14% (en 2013) à 25,5% (en 2014). Pourtant, parmi les 231 participants qui ont renseigné leur questionnaire sur la formation des enseignants du secteur, « près de trois quarts […] (74%) affirment n'avoir suivi aucune formation initiale ou continue à l'anglais de spécialité en France (la proportion monte à 92% pour une formation à l'anglais de spécialité à l'étranger) » (Braud *et al.*, 2015, p.71).

En ce qui concerne notre questionnaire, seulement 5 participants parmi les 269 (soit 1,8%) ont indiqué avoir suivi des formations en langue de spécialité.

Des enseignants avec une « double formation »

En revanche, comme le montre le tableau 12.3, de nombreux enseignants, 52 au niveau master et 17 au niveau doctorat (soit 25,65% du total) possèdent des diplômes relevant d'autres disciplines[344]. Parmi ceux-ci, 17 possèdent également un master ou un doctorat en LLCER, tandis que 28 sont agrégés ou certifiés dans la langue qu'ils enseignent, ce qui indique de bonnes connaissances des domaines étudiés en LLCER, car ce sont ces connaissances en langue, littérature et civilisation qui sont évaluées aux concours. Nous pouvons donc parler d'une double formation, ce qui, comme l'avait souligné Faure (2012a, p.116), peut s'avérer très utile pour l'enseignement auprès d'un public LANSAD.

Le tableau 12.4 montre les autres disciplines représentées ainsi que le nombre de diplômés dans ces disciplines. La didactique des langues et des cultures est la discipline la plus représentée avec 12 participants. Certains d'entre eux ont suivi des formations dans leur pays d'origine (l'une en Italie, deux en Espagne), mais d'autres (n = 3) ont suivi des formations en didactique du FLE en France, même s'ils enseignent l'anglais ou l'espagnol (tout comme l'auteure de cette thèse).

Discipline des diplômes obtenus	**Nombre de participants**
Didactique des langues et des cultures	12
Sciences politiques ou relations internationales	11
Sciences de l'éducation[345]	11
Economie, gestion, management	6

[344] Par « autres disciplines » nous entendons toute discipline qui ne relève pas des LLCER.

[345] Nous avons inclus dans cette catégorie les participants ayant obtenu le PGCE (Postgraduate Certificate in Education) britannique ainsi que le Master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Education, et de la Formation). D'autres ont indiqué avoir suivi des formations en sciences de l'éducation avec des spécialisations en formation d'adultes ou encore en « nouvelles technologies appliquées à l'enseignement ».

Langues étrangères appliquées	4
Droit	3
TEFL ou CELTA[346]	3
Français	3
Histoire	3
Sciences du langage	3
Littérature comparée	2
Mathématiques	2
Philosophie	2
Traduction/traductologie	2
Etudes européennes	1
Ingénierie	1
Microbiologie	1
Physique appliquée	1

Tableau 12.4 : Autres disciplines dans lesquelles les participants sont diplômés

Il nous a semblé pertinent de voir si les formations suivies par les enseignants correspondaient aux filières des publics avec lesquels ils travaillent. Nous avons trouvé 15 correspondances exactes (enseignant diplômé en droit qui enseigne l'anglais à des étudiants en droit, par exemple), en bleu dans le tableau 12.5 et 7 cas dans lesquels la discipline des étudiants a des points en commun avec la discipline de formation de l'enseignant (par exemple, droit et sciences politiques, informatique et mathématiques, économie-gestion et management, etc.), en jaune. Ces 21 enseignants représentent « l'idéal » de l'enseignant de langue de spécialité : à la fois spécialiste de la langue à enseigner[347] et spécialiste de la discipline des apprenants (voir section 5.1).

Identifiant du participant	**Domaine de formation en plus des LLCER**	**Filière dont relève son enseignement de langue**
9	Droit/histoire	Droit
14	Ingénierie	Ingénierie
25	Physique appliquée	Physique appliquée
39	Sciences politiques	Sciences politiques
45	Sciences politiques	Sciences politiques et droit
46	Économie	Économie

[346] Les certificats TEFL (Teaching English as a Foreign Language) ou CELTA (Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages) sont des formations courtes (un mois en moyenne) mais intensives pour apprendre à enseigner l'anglais en tant que langue étrangère. Ces diplômes sont reconnus mondialement et demandés pour la plupart de postes d'enseignement dans les écoles de langue.

[347] Ils ont tous suivi également des études en LLCER ou réussi l'un des concours d'enseignement (CAPES, Agrégation ou PLP)

75	Droit	Droit
106	Management	Économie-gestion-management
134	Sciences de l'éducation	MEEF premier degré
155	Économie/mathématiques	Economie-banque-finances
156	Histoire	Histoire
216	Histoire	Histoire
134	Sciences de l'éducation	Sciences de l'éducation
190	Sciences de l'éducation	Sciences de l'éducation
215	Sciences politiques	Sciences politiques
10	Mathématiques	Informatique
35	Sciences politiques	Droit
58	Sciences politiques	Droit
98	Langues étrangères appliquées	Marketing
139	Langues étrangères appliquées	Commerce-gestion
181	Histoire	Sciences humaines et sociales
262	Microbiologie	Sciences de la santé

Tableau 12.5 : Correspondances entre formation des enseignants et formation des étudiants

Une image incomplète de la formation des enseignants

Notre enquête présente une limite importante : elle ne fournit qu'une image incomplète de la formation de nos participants qui ne prend en compte que leur formation initiale.

En effet, dans certaines universités, des efforts de formation continue ont été mis en place sous forme de stages (Faure, 2012b) ou de réseaux d'échanges entre enseignants et chercheurs en langue de spécialité (Wozniak et Millot, 2016). Nous avons vu également dans le chapitre 1 que l'auto-formation et/ou la formation sur le terrain joue un rôle très important dans l'adaptation des enseignants au public et aux objectifs du LANSAD. Deyrich (2019, p.212) insiste également sur « l'intégration de la recherche et de l'enseignement » dans le domaine des langues de spécialité, où les enseignants « sont activement engagés dans des recherches explorant les besoins et les traits caractéristiques du discours de spécialité pour un public-cible d'étudiants ». En outre, deux projets Erasmus+ proposant des formations à l'enseignement des LSP, le projet CATAPULT et le projet TRAILs[348], ont été développés au cours des dernières années[349]. Il aurait été intéressant de prendre en compte également dans notre étude toutes ces possibilités de formation continue offertes aux enseignants du secteur ainsi que les ressources utilisées par les enseignants pour leur auto-formation en LSP[350].

[348] Nous avons fait référence à ces deux projets européens dans le chapitre 1, et au référentiel de compétences pour les enseignants de LSP développé par les membres du projet CATAPULT dans le chapitre 5.

[349] 2018-2021 pour CATAPULT et 2019-2021 pour TRAILs.

[350] Cela pourrait être l'objet d'une recherche ultérieure.

12.3.2. Place de la recherche dans les parcours des enseignants

Il est intéressant de signaler que, même si les enseignants-chercheurs ne représentent que 18,2% des participants de notre questionnaire, le taux des participants ayant répondu positivement à la question « faites-vous de la recherche ? » s'élève à 51,3% (n = 138). Cela suggère que beaucoup des enseignants du statut second degré ou non-titulaires mènent des activités de recherche. La figure 12.7 illustre les différents domaines de recherche cités. Les plus fréquents sont la didactique des langues (n = 50), la langue de spécialité (n = 41) et la littérature (n = 40). 17 participants ont cité des domaines de recherche autres que la littérature, la civilisation, la linguistique, la traduction, la didactique ou les langues de spécialité[351].

Encore une fois, la diffusion de notre questionnaire au sein des listes des différentes sociétés savantes aurait pu avoir une incidence sur ces résultats. Les membres du GERAS et du GERES sont, comme l'indiquent les noms des associations, intéressés par l'étude et la recherche de l'anglais et l'espagnol de spécialité, de même que les membres de l'APLIUT. Les membres d'autres associations, telles que l'Acedle, RANACLES ou TESOL France s'intéressent plus à la didactique et à la pédagogie. Ceci peut expliquer le nombre élevé de chercheurs consacrés à la langue de spécialité ou à la didactique des langues parmi nos participants (n = 91, soit 33,8% du total).

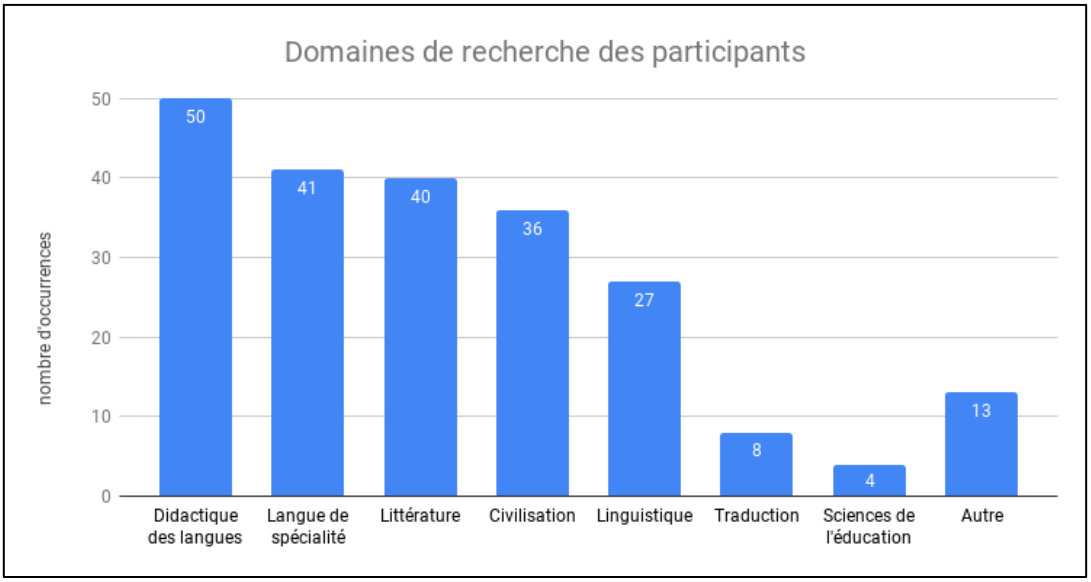


Figure 12.7 : Domaines de recherche des participants

[351] Les domaines cités sont les suivants : sciences de l'éducation (n = 4), relations internationales (n = 2), migration et développement international (n = 1), interculturalité (n = 1), sociologie du langage (n = 1), cinéma (n = 2), histoire (n = 1), histoire de l'art (n = 1), économie (n = 1), sciences politiques (n = 1), politiques linguistiques (n = 1), et études médiévales (n = 1).

Il faudra donc garder cela en mémoire lorsque nous parlerons des connaissances et des compétences nécessaires pour enseigner auprès d'un public LANSAD (chapitre 16). Si un tiers de nos participants s'intéresse à des questions liées à la didactique des langues et/ou aux langues de spécialité, il ne sera pas étonnant de voir qu'ils préconisent une place plus importante de ces disciplines dans la formation des futurs enseignants du secteur.

12.3.3. Expérience dans le secteur LANSAD

Si, comme l'indiquent Braud *et al.*(2015b, p.67), la formation des enseignants du secteur se fait souvent sur le terrain, l'expérience professionnelle dans le secteur est un facteur non-négligeable, car ce serait avec l'expérience des différents publics relevant du LANSAD que les enseignants apprendraient à adapter leurs enseignements. Nous nous sommes également intéressée à l'expérience de nos participants dans d'autres contextes d'enseignement que le LANSAD, notamment pour nous assurer qu'ils seraient en mesure de comparer leurs expériences des différents contextes et de dégager les aspects qui, pour eux, constitueraient la spécificité du travail dans le secteur.

Dans la figure 12.8, nous pouvons voir que tous les degrés d'expérience sont représentés, des débutants (ayant moins d'un an d'expérience d'enseignement dans le secteur) aux enseignants les plus chevronnés (avec plus de 20 ans d'expérience). Avec 59 participants, la catégorie ayant entre 6 et 10 ans d'expérience dans le secteur est la plus représentée.

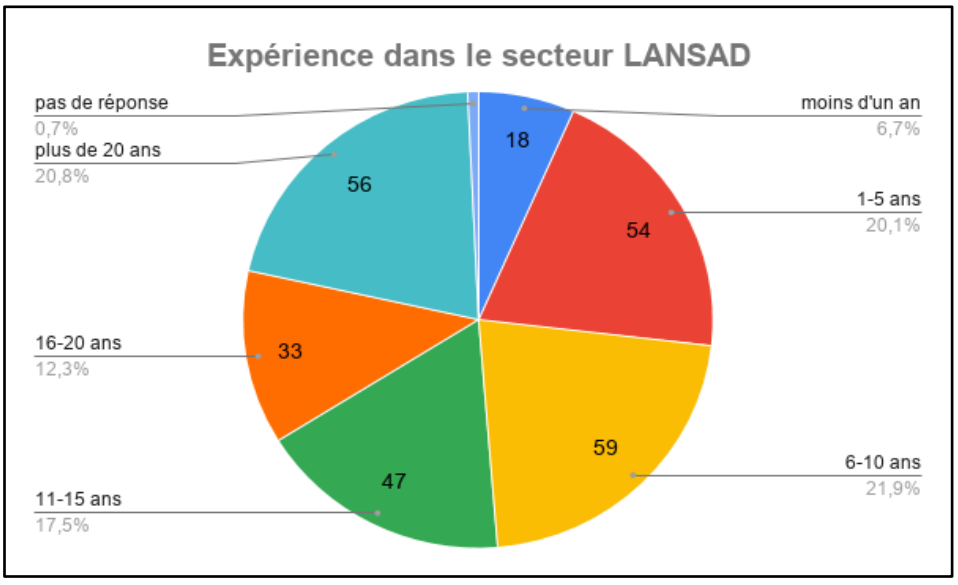


Figure 12.8 : Années d'expérience dans le secteur LANSAD

Le questionnaire contenait également deux questions ayant trait aux expériences d'enseignement dans d'autres contextes d'enseignement. 69,5% des participants ont indiqué

avoir enseigné dans le secondaire avant de commencer à enseigner dans le secteur LANSAD. D'autres contextes cités sont les écoles de langue ou associations (36,4%), le secteur LLCER (35,3%) et le secteur LEA (27,5%). Seulement 18 participants (0,067%) ont indiqué ne connaître que le secteur LANSAD. Cela veut dire que presque la totalité des participants a débuté sa carrière d'enseignant dans un contexte autre que le secteur LANSAD. En effet, comme le montre le tableau 12.6, les expériences passées des participants sont très variées.

Contexte	Nombre de participants	Pourcentage
Secondaire	187	69,52%
École de langue ou association	98	36,43%
LLCER	95	35,32%
LEA	74	27,51%
Primaire	40	14,87%
CPGE	25	9,29%
FLE à l'étranger	20	7,43%
Formation continue	20	7,43%
Grande école	7	2,60%
IUFM/ESPE	5	1,86%
Cours particuliers	4	1,49%
GRETA	3	1,12%
À l'armée	2	0,74%
Formation à distance	2	0,74%
Milieu carcéral	2	0,74%
Traduction	2	0,74%
Centre de loisirs	1	0,37%
École de l'air	1	0,37%
Littérature française	1	0,37%

Tableau 12.6 : Contextes d'enseignement connus par les participants avant le secteur LANSAD

Concernant les contextes dans lesquels ils interviennent en même temps que dans le secteur LANSAD (au moment de remplir le questionnaire), le tableau 12.7 montre que 61,71% des participants n'interviennent plus que dans des contextes relevant du secteur LANSAD.

Contexte	Nombre de participants	Pourcentage
Travaille uniquement dans le secteur LANSAD	166	61,71%
LLCER	41	15,24%
LEA	26	9,67%
CPGE	16	5,95%
École de langue ou association	16	5,95%

Secondaire	8	2,97%
Formation continue	4	1,49%
Traduction	2	0,74%
Centre de loisirs	1	0,37%
Édition de manuels	1	0,37%
ESPE	1	0,37%
Institut postbac privé	1	0,37%
Langue de spécialité	1	0,37%
Master didactique des langues	1	0,37%
Matières techniques	1	0,37%
Préparation à l'agrégation	1	0,37%
Université étrangère	1	0,37%

Tableau 12.7 : Contextes d'enseignement dans lesquels les participants interviennent en même temps que dans le secteur LANSAD

Ces deux questions concernant l'expérience des participants dans d'autres secteurs précédaient une question ouverte portant sur les particularités du travail de l'enseignant dans le secteur LANSAD. Il était important pour nous de vérifier si les participants connaissaient d'autres secteurs d'enseignement pour qu'ils puissent comparer leurs expériences et faire ressortir ce qui, pour eux, démarquait le travail dans le secteur LANSAD du travail dans les autres contextes qu'ils avaient pu connaître dans leur carrière. Les réponses à cette question ouverte seront présentées et analysées dans le chapitre 13.

12.4. Motivations pour travailler dans le secteur LANSAD

Nous venons de voir que presque trois-quarts (74,35%, n = 200) de nos participants ont fait leurs études dans la filière LLCER. Nous savons aussi qu'au moins 59,8% ont obtenu l'un des concours de l'Education Nationale, car ce sont des professeurs agrégés (PRAG) ou certifiés (PRCE). Les formations en LLCER ainsi que les programmes du concours sont centrés sur la littérature, la civilisation, la linguistique et la traduction. Seulement 1,8% des participants ont suivi une formation initiale en langue de spécialité et 4,5% en didactique des langues[352]. Toutes ces statistiques nous mènent vers la question suivante : pourquoi ces enseignants, formés en littérature, civilisation, linguistique et traduction, ont-ils choisi de travailler dans un secteur où ces disciplines ne constituent pas l'objet principal d'enseignement ?

[352] Pourtant les participants faisant de la recherche dans ces deux domaines représentent respectivement 15,2% et 18,9% de notre échantillon. Il y a donc un décalage entre la formation initiale et la formation continue par la recherche. Ceci est probablement lié à la relative absence de formations initiales en langue de spécialité en France. Il en va de même pour la didactique des langues, la plupart des programmes se focalisant sur la didactique du FLE.

La question ouverte « qu'est-ce qui vous a motivé à travailler dans le secteur LANSAD ? » a recueilli 189 réponses au total. Comme il s'agissait d'une question ouverte non obligatoire[353], certains ont choisi de ne pas répondre.

Nous avons procédé à une analyse des réponses à l'aide du logiciel *QDA Data Miner Lite*. Ce logiciel nous permet de créer des codes à partir des thématiques identifiées dans les réponses des participants, suivant une démarche inductive[354]. Ainsi, comme le montre la figure 12.9, nous avons identifié quatre motivations principales qui ont amené les participants à enseigner dans le secteur LANSAD :

- l'intérêt pour le secteur (n = 100) ;
- l'opportunité d'obtenir un poste (n = 84) ;
- le lien logique entre la formation de l'enseignant ou son expérience professionnelle avec l'enseignement dans le secteur (n = 18) ;
- et l'obligation de service pour un enseignant affecté dans un autre secteur (n = 8).

Ces quatre grands thèmes comportent un certain nombre de sous-thèmes que nous détaillerons dans les sections suivantes.

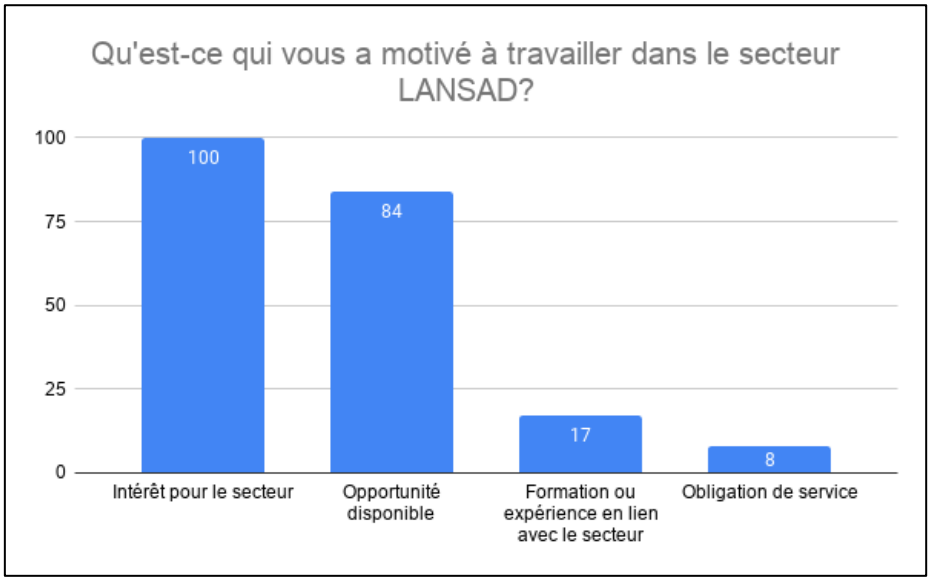


Figure 12.9 : « Qu'est-ce qui vous a motivé à travailler dans le secteur LANSAD ? »

[353] Aucune des questions de notre questionnaire n'était obligatoire.

[354] Autrement dit, les codes ne sont pas préétablis par le chercheur, mais créés à partir des informations contenues dans les données analysées. Ils peuvent ensuite être regroupés dans des catégories, comme nous l'avons fait ici avec toutes les réponses témoignant d'un intérêt pour un ou plusieurs aspects du travail dans le secteur.

Notons que le nombre total d'occurrences (n = 252) dépasse largement le nombre de répondants (n = 189). En effet, certaines réponses contiennent plusieurs sous-thèmes en même temps, comme le montre l'exemple ci-dessous :

> ▪ Après le concours CAPES et Agrégation j'ai fait une année dans un lycée à l'autre bout de la France et cela ne m'a pas plu du tout. Je n'avais pas l'intention de rester dans le nord de la France pendant des années comme certains collègues (voire s'y installer) et le travail / organisation du travail ne m'intéressait pas. Dès mon arrivée, j'ai postulé pour un poste de PRAG dans le Supérieur en LANSAD dans ma ville, avec une préférence pour les disciplines scientifiques car cela m'intéresse (j'ai un BAC Scientifique). J'aime aussi le fait que l'on travaille un anglais de spécialité et anglais de communication dans le monde professionnel. Plus proche des préoccupations des étudiants.

Nous y retrouvons une combinaison de plusieurs facteurs : un désir de quitter l'enseignement dans le secondaire, un désir de travailler dans la ville de son choix, un intérêt pour les disciplines scientifiques et un intérêt pour l'anglais de spécialité.

12.4.1. Un intérêt pour le secteur LANSAD

En analysant les réponses dans lesquelles les enseignants mettent en avant un intérêt pour le secteur, nous avons identifié sept différents sous-thèmes qui représentent les principaux attraits du secteur pour les participants de notre enquête.

Ils sont détaillés dans le tableau 12.8 accompagnés de quelques exemples de réponses fournies par les enseignants, ainsi que du nombre d'occurrences pour chacun.

	Sous-thème	**Exemples de réponses fournies relevant du sous-thème**	**Nombre d'occurrences**
1	Un intérêt pour le public de spécialistes d'autres disciplines	• *Enseigner à un public différent des spécialistes de langue* • *La richesse intellectuelle des étudiants qui viennent de domaines très divers.*	29
2	Un intérêt pour la variété du travail dans le secteur	• *Ouverture sur de nombreuses disciplines. On ne s'ennuie jamais !* • *Grande variété de contenus, moins de monotonie (par exemple, en comparaison avec des cours juste de grammaire, ou de traduction, etc.). On fait de tout, y compris du culturel.*	22
3	La recherche d'un défi professionnel	• *Envie d'un nouveau défi dans l'enseignement, de travailler autrement, dans un autre environnement...*	21

4	Un intérêt pour la discipline des étudiants	• *Intérêt personnel pour les sciences* • *Le poste en UFR me psychologie m'intéressait car je trouve cette discipline très intéressante.*	20
5	Un intérêt pour l'enseignement des langues de spécialité	• *Mon souci d'adapter le contenu du cours aux préoccupations académiques des étudiants.* • *Enseigner la langue à travers le contenu et compétences nécessaires aux futures professions de mes étudiants* • *De pouvoir aider ces étudiants à mieux comprendre et à s'exprimer en anglais dans leur discipline*	17
6	Un intérêt pour le côté utile ou pratique de l'enseignement en LANSAD	• *Le côté pratique, l'importance de la capacité à communiquer des idées/messages concernant la spécialité en anglais - le côté 'langue comme outil de travail'* • *Enseigner un anglais utile professionnellement*	17
7	La recherche d'une plus grande liberté pédagogique (par rapport à l'enseignement dans le secondaire ou dans la filière LLCER)	• *La liberté pédagogique de l'université (contrairement au lycée)* • *J'aime la diversité du public et la liberté d'utiliser des pédagogies innovantes que l'on n'a pas toujours en LLCER ou LEA*	7
	Occurrences (total)[355]		133
	Participants ayant évoqué au moins un des sous-thèmes de cette catégorie (total)		100

Tableau 12.8 : « Qu'est-ce qui vous a motivé à travailler dans le secteur LANSAD ? » Thème 1 : un intérêt pour le secteur

Un intérêt pour le public LANSAD

29 enseignants ont évoqué un intérêt pour le travail auprès d'un public autre que celui du secondaire ou des filières LLCE. Plusieurs caractéristiques du public sont mises en avant dans les réponses relevant de cette catégorie, notamment sa diversité, son implication et ses besoins spécifiques. Les étudiants sont décrits comme « sérieux », « motivés », « agréables », « curieux » et plus « participatifs » que les étudiants en LLCE. Le témoignage ci-dessous souligne également la richesse des échanges entre les étudiants et l'enseignant qui dit apprendre « sans cesse » « en partageant avec eux ».

[355] Le nombre total d'occurrences est supérieur au nombre de participants, car certains ont évoqué deux ou trois sous-thèmes dans leur réponse.

- Ma passion pour ce public et pour l'enseignement de la langue. La possibilité d'apprendre de ces autres disciplines (biologie, neurosciences, psychologie et autres). J'aime aussi la rigueur scientifique, l'approche qu'ont les étudiants de leur travail lorsqu'ils font des présentations orales et rendent compte de publications scientifiques, la puissance de leurs réflexions sur des questions d'éthique par exemple, le niveau d'expertise qu'ils atteignent tant dans les disciplines scientifiques qu'au niveau linguistique, leur envie de partager leurs connaissances scientifiques, leur curiosité intellectuelle qui me permet de réfléchir et de sans cesse apprendre en partageant avec eux. Vous l'aurez compris, enseigner à ce public est une vraie passion!

Un intérêt pour la variété du travail dans le secteur

Par ailleurs, comme le montrent les exemples cités dans le tableau, le travail dans le secteur LANSAD est perçu comme varié et intéressant, grâce à la diversité des disciplines rencontrées et des besoins des étudiants. Le contact avec d'autres disciplines semble être perçu comme un véritable atout. Ce sous-thème a été évoqué dans 22 réponses.

La recherche d'un défi professionnel

Pour certains (n = 20), le passage du secondaire ou de la filière LLCE au secteur LANSAD représente un nouveau défi professionnel. Travailler dans le secteur implique un changement pour ces enseignants, aussi bien concernant le contenu et les objectifs de leurs cours que les méthodes d'enseignement. L'idée de défi se réfère également à certaines représentations du public LANSAD, vu comme un public « à reconquérir » ou « à remotiver », comme en témoignent les réponses suivantes :

- Les étudiants sont très agréables et je suis toujours très heureuse d'en réconcilier avec l'anglais. Très souvent, ils n'aiment pas la matière ou se pensent faibles: j'aime essayer d'aller les reconquérir, leur montrer que l'anglais est important / intéressant / utile quand ils n'y croient pas ou leur montrer que venir en cours d'anglais et le pratiquer à la maison pour soi-même peut être plaisant.
- Parvenir à remotiver des étudiants qui n'ont jamais réussi en Anglais auparavant (cours de LANSAD remise à niveau, A2).
- Aider les étudiants à s'exprimer dans le langage de leur spécialité et leur montrer que ce n'est pas parce qu'ils ne sont pas "spécialistes" de langues qu'ils ne peuvent pas y arriver.

Un intérêt pour la discipline des étudiants

Une quatrième motivation, citée par 20 participants, concerne un intérêt pour la ou les discipline(s) des étudiants. En effet, comme nous le verrons plus tard avec le thème « lien entre formation/expérience et la discipline des étudiants », certains enseignants ont choisi le secteur LANSAD car ils avaient déjà une formation ou une expérience professionnelle dans le domaine des étudiants. D'autres, comme les enseignants cités ci-dessous, indiquent une curiosité ou un intérêt à l'égard des autres disciplines concernées.

- Intérêt pour le droit. Epouse d'un avocat en droit international
- J'enseigne dans une UFR des Sciences de la vie et ces disciplines m'intéressent beaucoup
- Intérêt personnel pour les sciences
- Mon contact avec d'autres spécialités (informatique, électronique, économie)
- J'adore la médecine

Un intérêt pour l'enseignement des langues de spécialité

17 participants mentionnent un intérêt pour les langues de spécialité et leur enseignement. Ils évoquent dans leurs réponses les liens entre langues et disciplines non-linguistiques et une envie d'aider les étudiants à se préparer à leur future vie professionnelle. La possibilité de découvrir d'autres disciplines tout en enseignant une langue est encore une fois mise en avant comme l'un des attraits du secteur[356].

Un intérêt pour le côté pratique/utile de l'enseignement en LANSAD

La sixième motivation, également citée par 17 participants, relève d'un désir « d'enseigner un anglais utile professionnellement », comme l'exprime l'un des participants. En effet, la langue est appréhendée en tant qu'outil de communication et les enseignants semblent se représenter le travail dans le secteur LANSAD comme visant des objectifs pratiques et professionnalisants.

- L'envie d'enseigner l'anglais en tant que langue de communication plutôt que la littérature, la civilisation ou la linguistique
- J'aime la mise en pratique et le côté directement utile.
- L'application concrète de l'utilisation d'une langue comme outil et non comme finalité.

On peut voir dans certaines réponses que les enseignants font une distinction entre l'enseignement en secteur LANSAD et l'enseignement dans le secteur LLCER. Cela nous rappelle les descriptions de Julia (voir chapitre 10) et de Dan (voir chapitre 11) des spécificités de leur travail : ils évoquent, eux aussi, ce côté pratique des enseignements, qui, selon eux, n'est pas aussi présent dans les enseignements des disciplines relevant des LLCER.

La recherche d'une plus grande liberté pédagogique

Par ailleurs, sept enseignants disent avoir choisi le LANSAD pour bénéficier d'une plus grande liberté pédagogique par rapport à l'enseignement dans le secondaire ou dans le secteur LLCER.

[356] À différence avec le sous-thème 5, les réponses comptabilisées pour le sous-thème 6 font explicitement référence à la langue et à ses liens avec les disciplines concernées, alors que les réponses du sous-thème 5 ne mentionnent que les disciplines.

12.4.2. Une opportunité disponible

En ce qui concerne le thème « opportunité disponible », nous avons identifié trois sous-thèmes, le premier étant souvent accompagné d'un des deux autres : la disponibilité du poste, le désir de quitter l'enseignement secondaire et des projets de s'installer dans une certaine ville ou région. Le tableau suivant montre le nombre d'occurrences comptabilisées et quelques exemples de réponses relevant de chaque sous-thème.

	Sous-thème	**Exemples de réponses fournies relevant du sous-thème**	**Nombre d'occurrences**
1	La disponibilité du poste	• *C'est là où j'ai un mon poste* • *Pas un choix au départ... mais postes ouverts* • *Obtenir un poste de MCF. Pas de poste en littérature, où s'il y en a, ils sont réservés.*	52
2	L'envie de quitter le secondaire	• *Sortir de l'enseignement secondaire* • *L'envie de découvrir un nouvel environnement et de quitter l'enseignement secondaire. Je trouvais la préparation aux épreuves du baccalauréat trop pesante.* • *Changer de public (ne plus enseigner dans le secondaire)*	30
3	Un intérêt géographique	• *Quitter l'enseignement secondaire et la région parisienne* • *Le fait de trouver un emploi dans la ville de mon choix*	11
	Occurrences (total)		93
	Participants ayant évoqué au moins un des sous-thèmes de cette catégorie		84

Tableau 12.9 : « Qu'est-ce qui vous a motivé à travailler dans le secteur LANSAD ? » Thème 2 : une opportunité disponible

Comme l'ont souligné Braud *et al.* (2015b, pp.70-71), une grande partie des postes offerts dans le supérieur aux enseignants titulaires des concours du secondaire relève du secteur LANSAD (voir section 12.3.1). Ainsi, les enseignants souhaitant intégrer l'enseignement supérieur ont relativement plus de chances de trouver un poste dans le secteur LANSAD que dans les secteurs LLCER ou LEA.

12.4.3. Formation ou expérience en lien avec l'enseignement dans le secteur LANSAD

En troisième lieu, le thème « formation/expérience en lien avec l'enseignement dans le secteur LANSAD » fait référence aux réponses des enseignants qui ont soit une formation qui, d'après eux, les destinait à l'enseignement dans le secteur LANSAD (formation en anglais de spécialité, formation en didactique des langues, ou un double cursus en langues et une autre discipline), soit de l'expérience professionnelle dans le domaine des étudiants. Comme le montrent les réponses citées, le choix du LANSAD a été évident pour ces enseignants ayant une double formation ou bien une formation en LSP ou en didactique des langues.

	Sous-thème	**Exemples de réponses fournies relevant du sous-thème**	**Nombre d'occurrences**
1	Double cursus	• *J'ai une licence en sciences, donc marier les langues et la science me plaît.* • *Je suis scientifique de formation initiale et par philosophie, je tiens à garder un contact avec la science et apprendre du nouveau tous les jours.*	9
2	Expérience professionnelle dans le domaine des étudiants	• *Mon expérience professionnelle dans le privé qui correspond à la spécialisation de mes étudiants en LANSAD.*	5
3	Formation en langue de spécialité	• *Mes études. J'ai été formée spécialement à cela à l'ENS Cachan*[357].	3
4	Formation en didactique des langues	• *Ma formation (sciences du langage, FLE, didactique)*	1
	Occurrences (total)		18
	Participants ayant évoqué au moins un des sous-thèmes de cette catégorie (total)		17

Tableau 12.10 : « Qu'est-ce qui vous a motivé à travailler dans le secteur LANSAD ? » Thème 3 : lien entre formation/expérience et enseignement dans le secteur LANSAD

12.4.4. Une obligation de service

La dernière catégorie, « l'obligation de service » ne comporte pas de sous-thème. Nous y avons placé les participants indiquant que leur service d'enseignement comprend des heures LANSAD, mais qui sont impliqués dans d'autres secteurs également. Le tableau suivant présente quelques exemples de réponses relevant de cette catégorie :

[357] Les trois participants ayant mentionné cette adéquation entre leur formation et l'enseignement dans le secteur LANSAD sont diplômés de l'ENS Cachan. Nous avons évoqué cette formation dans la section 1.3.

	Thème :	**Exemples**	**Nombre d'occurrences**
1	Obligation de service	• *Ça fait partie de mes heures obligatoires, mais j'aime bien.* • *J'enseigne en LLCE mais complète mon service avec des enseignements en LANSAD.* • *Cela fait partie de mon poste en tant que lectrice de langue : LLCE, LANSAD, d'autres facultés qui nécessitent un prof de langue…*	8
	Occurrences (total)		8

Tableau 12.11 : « Qu'est-ce qui vous a motivé à travailler dans le secteur LANSAD ? » Thème 4 : une obligation de service

12.5. Le LANSAD : un choix « par défaut » ?

Plusieurs articles touchant à la formation des enseignants ou à la structuration du secteur (Frath, 2005 ; Braud *et al.*, 2015b ; Van der Yeught, 2014 et 2016 ; Chaplier, 2016) ont fait le constat d'une « image dévalorisée de l'enseignant en LANSAD » (Deyrich, 2019, p.209) véhiculée aussi bien parmi les enseignants de langue que parmi les enseignants des autres disciplines (voir section 1.2.3). Frath (2005, p.17) parle de « découragement », Van der Yeught (2014, p.20) de « complexe d'infériorité », Deyrich (2019, p.209) de « démotivation et sentiment de solitude pédagogique ». Van der Yeught (2014) explique par ailleurs que le LANSAD est souvent un choix « par défaut » pour les enseignants et enseignants-chercheurs qui cherchent à travailler dans le supérieur :

> Par ailleurs, lorsque les linguistes titulaires ont le choix de leur évolution professionnelle, ils ne se dirigent vers les LEA ou le LANSAD que par défaut. Ces secteurs sont faiblement investis dans la recherche, les doctorats y sont donc rares[358] et les carrières peinent à y progresser (Van der Yeught, 2014, p.20).

Ce « par défaut » laisse entendre une sorte de déception : les enseignants se rabattraient sur le LANSAD car c'est dans ce secteur qu'il y a des postes[359], aussi bien pour les PRAG/PRCE[360] que pour les MCF[361].

[358] Une recherche rapide sur la base de données thèses.fr montre pourtant un intérêt pour le secteur dans la recherche : 60 thèses ayant « LANSAD » comme mot-clé ont été enregistrées entre 2010 et 2020.

[359] Selon Van der Yeught, « au cours des cinq dernières années, les LEA et le LANSAD sont devenus des recruteurs de linguistes plus dynamiques que les départements de langues, mais ils ne trouvent pas les candidats offrant les compétences qui lui sont nécessaires » (2014, p.22).

[360] Voir section 12.3.2. Ces données ne concernent que les postes en anglais.

[361] Selon l'étude de Braud *et al.* (2015b) citée précédemment, les postes de MCF demandant un profil « anglais de spécialité » entre 2010 et 2014 représentaient entre 14% (en 2013) et 25,5% (en 2014) du total des

Les réponses des participants commentées dans la section 12.4.2 suggèrent en effet qu'une partie des enseignants (n = 84, soit 44% de ceux et celles ayant répondu à cette question) a été dans un premier temps motivée par la perspective de travailler dans l'enseignement supérieur, sans intérêt préalable pour le secteur LANSAD. Mais ce n'est pas pour autant que les enseignants du secteur voient leur affectation dans le secteur comme un échec. Bien au contraire : même si, pour certains, le choix du LANSAD n'est pas délibéré au départ, nos données décrivent un corps enseignant épanoui, motivé et intéressé par l'ouverture vers d'autres disciplines que les langues.

12.5.1. Des motivations multiples

Effectivement, les témoignages fournis par les enseignants montrent que les raisons pour travailler dans le secteur LANSAD sont multiples : une raison d'ordre pratique (disponibilité du poste, rapprochement géographique, etc.) peut aller de pair avec un intérêt pour l'un des aspects du travail dans le secteur. Nous avons en effet compté 22 témoignages présentant des codes relevant de ces deux catégories (soit 11,6% du total). Souvent, il s'agit des enseignants qui cherchaient un poste disponible dans le supérieur sans préférence ou intérêt préalable pour le secteur LANSAD (choix « par défaut »), mais qui, une fois en poste, ont découvert les atouts de ce secteur. Nous reproduisons ci-dessous quelques-uns de ces témoignages :

- Au départ, une histoire de poste/localisation géographique de mon conjoint. Ensuite, la passion ! J'ai occupé plusieurs postes très différents jusqu'à celui-ci, que j'ai ensuite fait évoluer assez drastiquement par la création d'un espace pédagogique adapté.
- C'était par défaut au début puis, en essayant, j'ai vu que j'aimais le métier.
- Je suis arrivée là par hasard et j'y ai pris goût.
- La motivation première était d'obtenir un poste de PRAG (je suis détachée du secondaire). Aujourd'hui la motivation est intrinsèque au fait d'enseigner en LANSAD auprès d'un public que j'apprécie beaucoup.
- J'ai obtenu ce poste au départ pour des raisons pratiques mais, dès que je l'ai eu, j'ai décidé de m'investir dedans, je suis arrivée motivée, et je m'y sens très bien.

postes ouverts relevant de la section 11 du CNU (p. 71). En 2021, selon le site http://postes-section-11.info/ qui répertorie et classe les offres en fonction de leur champ disciplinaire, 11 des 45 (soit 24,4%) postes de MCF mis au concours correspondent à des profils LANSAD/langue de spécialité, tandis que seulement 4 ont été ouverts en littérature et 7 en linguistique. Le secteur LEA dépasse le secteur LANSAD cette année, avec 12 postes mis au concours.

12.5.2. Une image positive du travail dans le secteur

Les résultats émanant d'une série d'items de Likert ayant trait aux motivations pour enseigner dans le secteur LANSAD viennent renforcer cette image positive du travail dans le secteur, loin donc de l'image de l'enseignant littéraire frustré de devoir travailler avec des « non-spécialistes[362] » que nous avons évoqué dans la section 5.1.1.[363]

Cette section du questionnaire invitait les participants à indiquer dans quelle mesure ils s'identifiaient aux affirmations véhiculant des représentations aussi bien négatives que positives qui circulent sur le travail dans le secteur[364]. Ils devaient se positionner sur une échelle de 1 à 5 allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». Ces items étaient les suivants :

Item 1: J'enseigne dans le secteur LANSAD par défaut.

Item 2: J'enseigne dans le secteur LANSAD par obligation.

Item 3: J'aurais préféré n'enseigner qu'aux étudiants de LLCER ou de LEA.

Item 4: J'envisage de chercher un nouveau poste qui ne soit pas dans le LANSAD dans les trois ans qui viennent.

Item 5: Je trouve qu'enseigner dans le secteur LANSAD est moins intéressant qu'enseigner en LLCER ou LEA.

Item 6: Je trouve que les étudiants ne prennent pas les cours de langue au sérieux.

Item 7: Je trouve que mon travail est moins valorisé dans le monde universitaire que le travail de mes collègues en LLCER ou LEA.

Item 8: Je m'intéresse à la discipline de mes étudiants.

Item 9: Je participe à des colloques/formations/séminaires sur l'enseignement des langues pour le secteur LANSAD

Item 10: Je me sens épanoui(e) dans mon travail.

---

[362] Le terme de « non-spécialistes », à connotation péjorative, a été remplacé en 1993 par celui de « spécialistes d'autres disciplines ». Nous l'employons ici pour caractériser la vision négative du LANSAD qui semble peu répandue parmi nos participants.

[363] Nous pouvons citer notamment la métaphore employée par Hutchison et Waters (1987) comparant les enseignants de LSP à des *reluctant dwellers of a strange and uncharted land* (p.158).

[364] Ces affirmations ont surtout été inspirées par nos lectures sur les défis du secteur LANSAD (voir chapitre 1), mais aussi par nos échanges avec des collègues travaillant dans le secteur, dont les trois participants du premier volet de notre recherche (voir partie III).

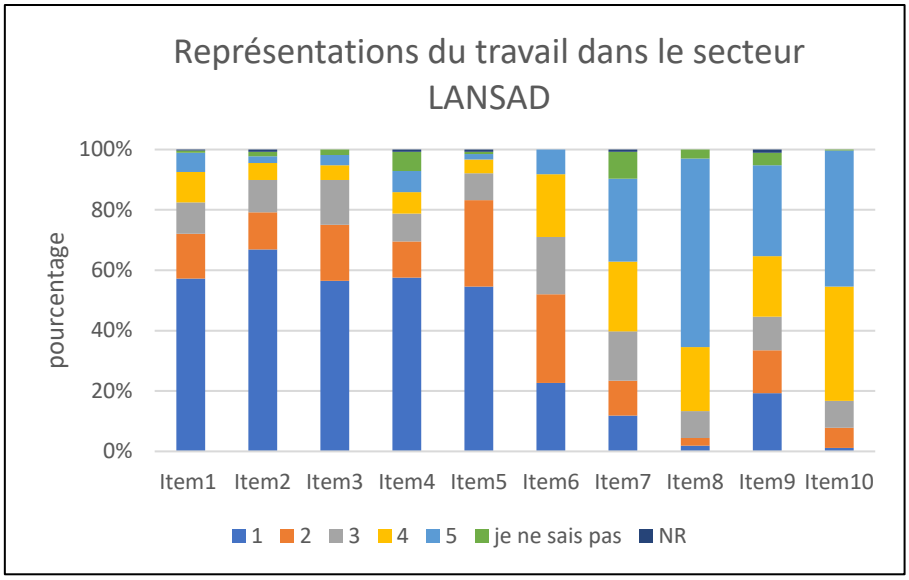


Figure 12.10. : Représentations négatives et positives du travail dans le secteur LANSAD

La figure 12.10 synthétise les réponses pour les dix items[365]. Nous pouvons observer que, pour les représentations « négatives » (Items 1-7)- à l'exception de l'item 7 dont nous parlerons dans la section 12.5.3- il y a une majorité de réponses indiquant la non-adhésion des participants aux affirmations proposées (réponses 1 et 2 correspondant à « pas du tout d'accord » ou « plutôt pas d'accord »), tandis que les tendances s'inversent pour les affirmations « positives ». Le tableau 12.12 indique les médianes, moyennes et écarts-type[366] pour chacun des items. Ces chiffres aident à visualiser les mêmes données autrement : elles mettent également en évidence les différences entre les réactions suscitées par les items « négatifs » (1-7) et celles correspondant aux items « positifs » (8-10).

	Item1	**Item2**	**Item3**	**Item4**	**Item5**	**Item6**	**Item7**	**Item8**	**Item9**	**Item10**
Médiane	1	1	1	1	1	2	4	5	4	4
Moyenne	1,921	1,608	1,776	1,86	1,683	2,624	3,473	4,44	3,29	4,12
Écart-type	1,290	1,038	1,089	1,302	0,948	1,265	1,382	0,908	1,540	0,909

Tableau 12.12 : Médianes et moyennes des réponses aux questions sur les représentations du travail dans le secteur LANSAD

[365] Les items font tous partie de la même série à échelle de Likert visant à sonder l'adhésion (ou non-adhésion) des participants aux images dévalorisantes du travail dans le secteur. Dans la mesure où il s'agit d'une échelle « formative » (les indicateurs constituent le construit mesuré), et non pas d'une échelle « réflective » (les indicateurs sont les effets/les reflets du construit mesuré), il n'est pas pertinent de mesurer sa consistance interne (avec le coefficient α de Cronbach, par exemple) (Diamantopoulos & Winklhofer, 2001, p.272).

[366] « L'écart-type représente l'écart moyen des observations autour de la moyenne.[…] Si l'écart-type est petit, cela signifie que les observations sont dans l'ensemble plutôt proches de la moyenne. À l'inverse, si l'écart-type est élevé, cela indique que les observations tendent à être plutôt éloignées de la moyenne et donc que la moyenne ne donne pas une représentation très fiable des données » (Charmillot & Felouzis, 2019, p.55).

Contrairement à l'image négative du secteur véhiculée par certaines descriptions que nous avons citées précédemment, nos données indiquent un niveau assez élevé d'intérêt pour l'enseignement dans le secteur chez les participants à notre enquête. Nous avons choisi de nous concentrer sur quelques items qui illustrent cette image positive.

Tout d'abord, les réponses aux items 1 et 2 semblent aller à l'encontre de l'idée du secteur LANSAD comme option « par défaut » pour les enseignants de langue qui souhaitent travailler dans le supérieur (72,1% et 79,2% des participants ont exprimé leur désaccord avec respectivement chacun de ces deux items). Les résultats obtenus pour les items 3, 4 et 5 montrent même une claire préférence pour le travail dans le secteur LANSAD par rapport aux secteurs LLCER ou LEA. Par exemple, les réponses à l'item 5 demandant aux enseignants de se positionner par rapport à l'affirmation « je trouve qu'enseigner en LANSAD est moins intéressant qu'enseigner à un public de spécialistes » tendent majoritairement vers le désaccord, avec 83,3% des participants ayant choisi les options « pas du tout d'accord » ou « plutôt pas d'accord », comme le montre la figure 12.11.

Similairement, pour l'item 3, « j'aurais préféré n'enseigner qu'aux étudiants des filières LLCER ou LEA », les réponses négatives s'élèvent à 74,7%, avec 152 participants ayant choisi l'option « pas du tout d'accord » (56,5%) et 49 indiquant être « plutôt pas d'accord » (18,2%).

En outre, nous avions déjà vu que l'intérêt ou la curiosité envers d'autres disciplines était l'une des principales motivations pour travailler dans le secteur (voir tableau 12.8). Ils sont en effet nombreux (n = 225, soit 86,3%) à exprimer un intérêt pour les disciplines des étudiants.

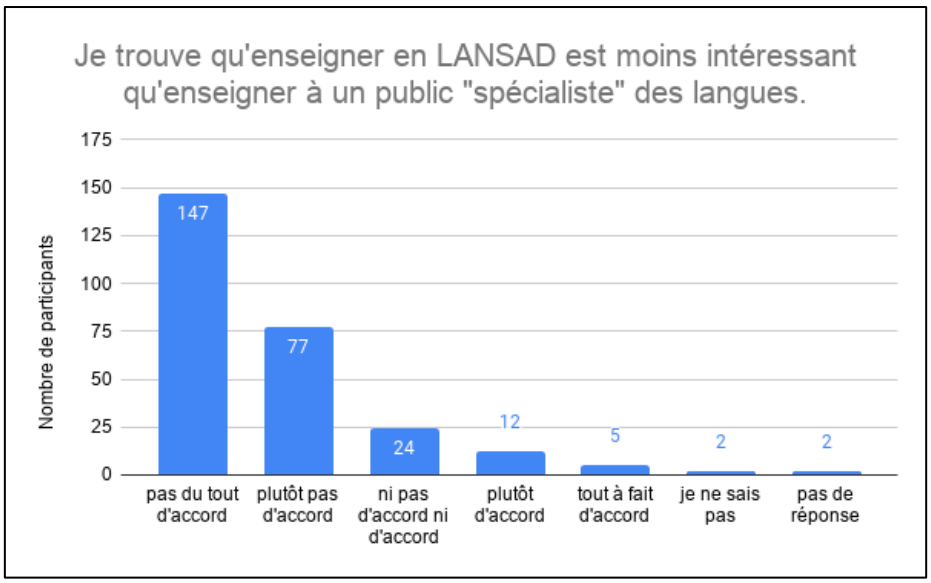


Figure 12.11: « Je trouve qu'enseigner en LANSAD est moins intéressant qu'enseigner à un public « spécialiste » des langues. » (Item 5)

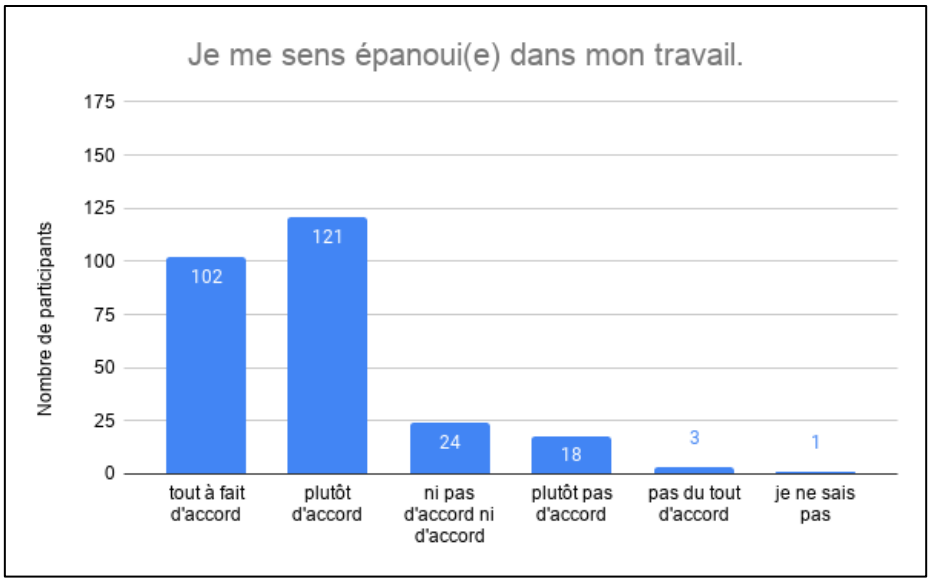


Figure 12.12 : « Je me sens épanoui(e) dans mon travail. » (Item 10)

Finalement, comme le montre la figure 12.12, le nombre d'enseignants qui se disent épanouis dans leur travail (item 10) s'élève à 223, soit presque 83% du total des participants (102 participants ayant indiqué être « tout à fait d'accord » et 121 ayant choisi l'option « plutôt d'accord »). Les 17% restant étaient divisés en trois groupes : ceux qui ont indiqué n'être « ni d'accord ni pas d'accord » (n = 24), ceux qui ont choisi l'option « plutôt pas d'accord » (n = 18) et ceux qui n'étaient « pas du tout d'accord » (n = 3).

12.5.3. Point d'achoppement : la reconnaissance institutionnelle du travail dans le secteur

Il reste cependant quelques points d'achoppement qui montrent qu'il y a encore du chemin à faire pour revaloriser les représentations du travail dans le secteur LANSAD.

En effet, l'item 7 « Je trouve que mon travail est moins valorisé que celui de mes collègues en LLCER et en LEA » a recueilli des réponses moins positives que les autres, avec un peu plus de la moitié des participants (50,5%) indiquant être d'accord avec cette affirmation (voir figure 12.13).

Ainsi, malgré des représentations positives et l'intérêt exprimé par les participants pour le travail dans le secteur, beaucoup d'enseignants ont toujours l'impression que leur travail est moins valorisé que celui de leurs collègues intervenant dans les filières pour « spécialistes ».

Comme nous le verrons dans le chapitre 13, ce manque de reconnaissance institutionnelle est parfois considéré comme l'une des particularités du travail dans le secteur. Pour Van der Yeught (2014), ceci est lié à plusieurs facteurs, dont la faible présence d'enseignants-chercheurs parmi les équipes des structures LANSAD.

En outre, comme l'explique Deyrich, les responsabilités pédagogiques des enseignants du LANSAD sont souvent doublées de responsabilités administratives, comportant des « activités chronophages qui ne semblent pas valoriser leur carrière » (2019, p.209).

Par ailleurs, dans une autre question, 27,1% des participants ont exprimé leur insatisfaction face à l'importance donnée à l'enseignement des langues dans leur établissement. Sur une échelle allant de 1 à 5, ce critère a été jugé « pas du tout satisfaisant » par 29 enseignants, « pas satisfaisant » par 44 et ni satisfaisant, ni pas satisfaisant par 89 d'entre eux (33%). 38,7% ont choisi les options « satisfaisant » (n = 68) ou « tout à fait satisfaisant » (n = 36).

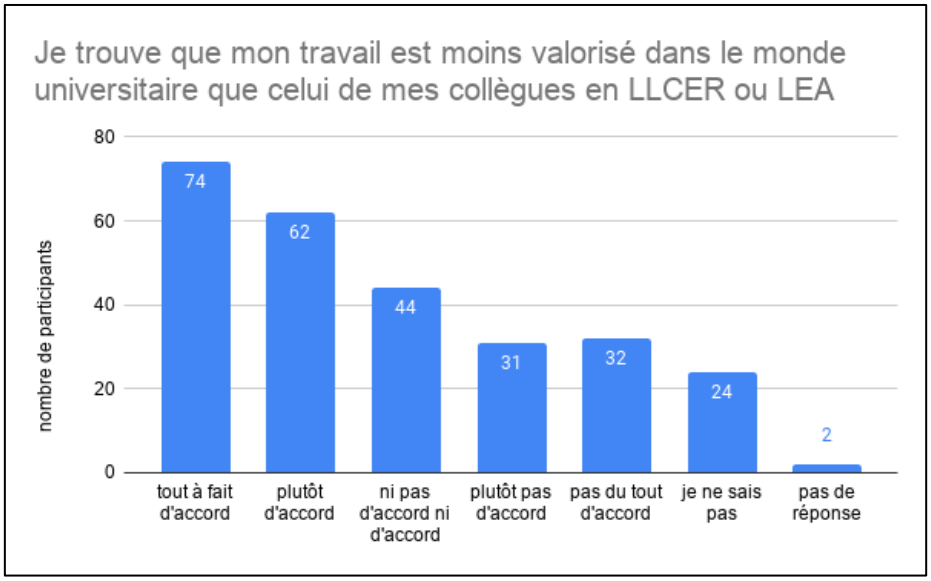


Figure 12.13 : « Je trouve que mon travail est moins valorisé que celui de mes collègues en LLCER ou LEA » (Item 7)

Nous reviendrons sur certains des éléments évoqués ici dans le chapitre suivant, qui porte sur les particularités du secteur LANSAD, telles qu'elles sont perçues par les enseignants.

Synthèse et conclusions

Dans ce chapitre, nous avons commencé à dresser le portrait des enseignants participant à notre enquête, en nous intéressant tout d'abord à des aspects administratifs tels que le type d'établissement où ils travaillent, leur statut administratif, les langues qu'ils enseignent et les formations dans lesquelles ils interviennent. Nous nous sommes ensuite penchée sur leur formation et leur expérience professionnelle dans différents contextes de l'enseignement des langues. Dans notre dernière partie, à travers l'analyse des réponses à une question ouverte de notre questionnaire, nous avons pu identifier quatre catégories de motivations qui ont poussé ces enseignants à travailler dans le secteur LANSAD.

Pour mieux synthétiser les données, nous avons choisi de les présenter sous forme de tableau, ne gardant que les informations principales révélées dans chacune de nos sections.

Section	Données présentées	Informations principales
12.1.	**Informations générales et administratives**	
	Nombre de participants	269 participants
	Nombre d'établissements représentés	74 établissements
	Statut administratif des participants	78% de titulaires, dont 59,8% d'enseignants du second degré recrutés dans le supérieur et 18,2% d'enseignants-chercheurs. 21,8% d'enseignants non-titulaires de statuts divers (ATER, contractuels, vacataires, lecteurs ou MdL, doctorants contractuels.) 0,2% n'ont pas indiqué leur statut.
	Structures de rattachement	32,3% des participants sont rattachés à une structure LANSAD intercomposante. 30,9% sont rattachés à un département ou une UFR non linguistique (à une UFR scientifique par exemple). En troisième lieu, avec 13,8%, se trouve le rattachement à une UFR de langue « pour spécialistes ». Les structures LANSAD intracomposantes représentent 8,9% des réponses. Nous avons brièvement abordé les implications des différents types de rattachement en faisant référence aux travaux de Frath (2005), Defays (2014) et Braud *et al.* (2015a).
12.2.	**Langues enseignées et disciplines des étudiants**	
	Langues enseignées	L'anglais représente 85,1% des réponses avec 229 participants, l'espagnol 8,9% avec 24 participants, le français langue étrangère 4% avec 11 participants, l'allemand 3,3% avec 9 participants, l'italien 0,7% avec 2 participants, le russe, le grec moderne et le chinois 0,37% chacun avec un seul participant.
	Grands secteurs de formation et filières dont relèvent les enseignements proposés par les participants	Tous les grands secteurs (ALL, SHS, STS et DEG) sont représentés, avec une majorité d'enseignants intervenant en SHS (n = 123). 161 participants n'interviennent que dans des formations relevant d'un des quatre secteurs principaux. En revanche,

		les 108 derniers interviennent dans deux (n = 81), trois (n = 25), ou quatre (n = 11) grands secteurs différents. En ce qui concerne les filières, seulement 26% des participants n'interviennent que dans une filière unique. Les trois-quarts restant se partagent entre deux (17,8%), trois (13,4%), quatre (8,6%), cinq (10%) et six ou plus (22,7%) filières différentes.
12.3.	**Formation et expérience professionnelle**	
	Parcours universitaire des participants	90,7% des participants ont indiqué posséder au moins un diplôme de niveau bac +5, dont 57,2% avec un master ou DEA et 33,5% avec un doctorat. La filière LLCER représente presque les trois-quarts des diplômes. Un certain nombre de participants diplômés en LLCER sont également diplômés dans une autre discipline (16,7%). D'après nos analyses croisées, 21 d'entre eux (7,8%) enseignent une langue auprès d'un public spécialiste du domaine dans lequel ils sont aussi diplômés.
	Place de la recherche dans les parcours des participants	51,3% des répondants indiquent participer à des activités de recherche, même sans avoir le statut d'enseignants-chercheurs. Les domaines de recherche les plus représentés sont la didactique des langues, la langue de spécialité et la littérature.
	Expérience dans le secteur LANSAD et dans d'autres contextes d'enseignement	Tous les degrés d'expérience sont représentés, des débutants (ayant moins d'un an d'expérience d'enseignement dans le secteur) aux enseignants les plus chevronnés (avec plus de 20 ans d'expérience). Avec 59 participants, la catégorie ayant entre 6-10 ans d'expérience dans le secteur est la plus représentée. Dans cette section, nous avons également énuméré les autres contextes d'enseignement dans lesquels les participants ont travaillé ou travaillent encore.
12.4.	**Motivations pour travailler dans le secteur LANSAD**	L'analyse qualitative des réponses données à la question « qu'est-ce qui vous a motivé à travailler dans le secteur LANSAD ? » a fait émerger quatre grandes catégories de motivations : • Un intérêt pour le travail dans le secteur (incluant par exemple un intérêt pour le public, un intérêt pour la

		langue de spécialité, une recherche de liberté pédagogique, etc.) cité par 100 participants (37,2%). • Une opportunité disponible (dans ce cas, le LANSAD n'était pas un choix délibéré, le but principal étant de trouver un poste à l'université.) citée par 84 participants (31,2%). • Une adéquation ressentie entre la formation suivie ou l'expérience professionnelle et le travail dans le secteur (un double cursus langues-sciences par exemple) citée par 18 participants (6,7%). • Une obligation de service, citée par 8 participants (2,9%)
12.5	**Le LANSAD, un choix « par défaut » ?**	Nous avons ensuite regardé quelques résultats émanant des items de Likert qui demandaient aux participants de se positionner vis-à-vis de quelques affirmations véhiculant certaines représentations plutôt péjoratives du travail dans le secteur (telles que « j'aurais préféré enseigner en LLCER ou LEA » ou « je trouve que mon travail est moins valorisé dans le monde universitaire que celui de mes collègues en LLCER »). En général, les enseignants se montrent satisfaits et épanouis dans le secteur LANSAD et ne trouvent pas que le secteur manque d'intérêt. La question de la reconnaissance institutionnelle semble être un point à améliorer.

Tableau 12.13 : Synthèse du chapitre 13

Nos données corroborent certaines caractéristiques du corps enseignant du secteur LANSAD constatées par Braud *et al.* (2015a et b) et par Brudermann *et al.* (2016), à savoir :

- La grande diversité de statuts administratifs des intervenants. (Brudermann *et al.* 2016, §23)
- La prédominance, parmi les enseignants titulaires, des enseignants du second degré (Brudermann *et al.* 2016, §24, Braud *et al.* 2015 a, §21).
- Nous rejoignons Braud *et al.* (2015b, p.67) qui se posent la question de l'adéquation de la formation qui prépare aux concours du second degré dans les filières LLCER et puis dans les IUFM/ESPÉ/INSPÉ pour l'enseignement dans le secteur LANSAD[367]. En effet, les objectifs et les enjeux de l'enseignement

[367] Nous avons posé cette question aux participants de notre enquête. Voir le chapitre 16 pour une discussion de leurs réponses.

des langues dans le secondaire ne sont pas les mêmes qu'auprès d'un public spécialiste d'autres disciplines.

- La prévalence de l'anglais comme langue enseignée dans le secteur LANSAD (Brudermann *et al.*, 2016).
- En ce qui concerne la place de la recherche et les domaines privilégiées par les enseignants impliqués dans la recherche, les données collectées par Brudermann *et al.* (2016) avaient montré qu'un tiers des personnels du LANSAD qui font de la recherche « sont engagés dans une activité de recherche sans lien direct avec leur charge d'enseignement en LANSAD (dans l'une des trois branches traditionnelles que sont la littérature, la civilisation, ou la linguistique) et que plus de la moitié (53%) sont engagés dans une activité de recherche à orientation didactique » (§25). Nos données montrent des chiffres plus élevés pour la recherche dans les « branches traditionnelles », qui représentent 46% de nos participants et beaucoup moins importants en ce qui concerne les recherches en didactique (22,5%). Concernant les recherches en langue de spécialité, elles représentaient 14% dans leur étude et 18,2% dans la nôtre. En revanche, leurs résultats ne comptabilisaient que les réponses de 36 enseignants-chercheurs, alors que nous avons pris en compte les réponses de 138 enseignants, tous statuts confondus.

Les trois enquêtes mentionnées (Braud *et al.*, 2015 a et b ; Brudermann *et al.*, 2016) ont été fondamentales pour notre recherche, car elles ont été les premières à essayer de dresser un portrait du secteur LANSAD dans toute sa diversité et ont ainsi contribué à notre connaissance du secteur qui se limitait à notre propre expérience personnelle. Notre enquête veut s'inscrire dans la continuité de ces travaux et vise à contribuer à la caractérisation du secteur et notamment de ses enseignants.

Dans ce chapitre, nous avons traité des thématiques relevant des axes *devenir* et *appartenir* de notre modèle de l'identité professionnelle enseignante. Nous avons tenté de répondre à la question « comment et pourquoi devient-on enseignant du secteur LANSAD ? » en nous intéressant aux parcours universitaires des participants et aux raisons qu'ils ont fournies pour expliquer leur choix de travailler dans le secteur. Nous avons vu que, bien que ce choix se fasse parfois « par défaut » comme l'affirme Van der Yeught (2014, p.20), cela n'équivaut en rien à un manque d'intérêt pour le travail dans le secteur. Au contraire, les résultats émanant aussi bien de l'analyse qualitative des réponses fournies à une question ouverte (« qu'est-ce qui vous a motivé à travailler dans le secteur LANSAD ? ») que des réponses à des questions

fermées du type échelle de Likert indiquent des niveaux de motivation et d'épanouissement professionnel élevés parmi nos participants.

Certaines des réponses à la question sur les motivations pour travailler dans le secteur LANSAD (section 12.4) peuvent être vues comme des indices des images que les enseignants se font de leur profession et de la spécificité de leur travail dans le contexte LANSAD par rapport aux autres contextes. Nous avons évoqué, entre autres, l'attrait de la double dimension langue-discipline dans le secteur, ainsi que l'opportunité de jouir d'une plus grande liberté pédagogique.

La section 12.5.3. soulève la question des rapports entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui. Malgré l'épanouissement qu'ils expriment, malgré l'image positive du secteur qui semble se dégager dans leurs réponses aux diverses questions, c'est le regard d'autrui qui pèse sur leur identité professionnelle sous la forme d'une impression de manque de reconnaissance et de valorisation de la part de divers acteurs institutionnels[368].

[368] Le débat actuel sur l'exigence d'une certification en langue anglaise pour tous les étudiants de licence, actée par l'arrêté du 3 avril 2020, fournit un exemple concret de cette problématique. D'après plusieurs communiqués rédigés par des associations et sociétés savantes des enseignants et enseignants-chercheurs, la décision du gouvernement de recourir à un organisme privé de certification, alors qu'une certification nationale avait déjà été développée par les enseignants du supérieur (le CLES), a été vécue comme un « déni des compétences des enseignant.e.s des langues » (Communiqué interassociatif sur l'exigence de certification en langue anglaise, janvier 2021, https://www.geras.fr/presentation/breves/364-communique-interassociatif-sur-l-exigence-de-certification-en-langue-anglaise-janvier-2021).

Chapitre 13

Particularités du travail enseignant dans le secteur LANSAD

Dans le cadre de l'effort de caractérisation qui est le nôtre, l'un de nos objectifs principaux est d'essayer de cerner ce qui distingue le travail d'un enseignant de langue dans le secteur LANSAD du travail enseignant dans d'autres contextes.

Notre présentation du secteur LANSAD à travers la revue de la littérature effectuée dans le chapitre 1 a mis en évidence quelques éléments caractéristiques de ce secteur protéiforme. Nous avons vu, par exemple, que le secteur se distingue d'autres contextes d'enseignement-apprentissage des langues en termes administratifs et organisationnels et en termes pédagogiques et didactiques.

Ainsi, à titre d'exemple, parmi les huit caractéristiques du secteur identifiées par Alonso Aruffo *et al.* (2015) dans leur conférence plénière lors de la journée d'étude en didactique du LANSAD organisée par la Maison des langues de l'Université de Poitiers[369], trois ont trait à des aspects pédagogiques ou didactiques (objectifs spécifiques liés à la professionnalisation des étudiants, qui manquent parfois de motivation intrinsèque pour apprendre les langues), tandis que cinq ont trait à des aspects institutionnels touchant à l'organisation des cours (groupes-classe hétérogènes, nombre d'heures réduit, effectifs élevés, manque de moyens et d'équipements adaptés, conditions de travail difficiles et précarité des intervenants non-titulaires).

Les éléments présentés dans le chapitre 1 tendaient vers une image plutôt négative du travail dans le secteur, décrit comme « la portion déshéritée de l'enseignement des langues » (Van der Yeught, 2014). Comme nous venons de le voir dans la section 12.5, les données recueillies par notre questionnaire ont aidé à nuancer cette image négative, montrant que les enseignants du secteur sont globalement épanouis dans leur travail.

Pour contribuer à la délimitation des particularités du travail enseignant dans le secteur LANSAD, nous avons souhaité recueillir les propos des participants sur ce qui constituerait, selon eux, les traits distinctifs du LANSAD[370] avec une question ouverte à la fin de la première section de notre questionnaire. Elle était formulée ainsi :

[369] La vidéo de cette conférence plénière est disponible en suivant ce lien : https://mdl.univ-poitiers.fr/accueil/journees-detude-et-colloques/retour-sur-la-journee-detude-en-didactique-lansad-langues-pour-specialistes-dautres-disciplines-du-jeudi-28-mai-2015/

[370] Une première version prenant en compte les 190 premières réponses au questionnaire a été présentée dans Vega Umaña (2019).

> D'après vous, quelles sont les particularités du travail enseignant auprès d'un public LANSAD ? En quoi pensez-vous que le travail enseignant dans le secteur LANSAD se distingue des autres contextes que vous connaissez ?

223 participants ont répondu à la question. Comme pour les autres questions ouvertes de notre questionnaire, nous avons procédé à une analyse des réponses en créant des codes correspondant aux thématiques identifiées dans les réponses sur le logiciel *QDA Miner Lite*. Notons que chaque réponse pouvait contenir plus d'une thématique, ce qui explique le décalage entre le nombre total de participants et le nombre total d'occurrences pour ces thématiques.

Nous avons identifié quatre grandes catégories de thématiques récurrentes dans les réponses traitées :

- des particularités liées *aux objectifs et aux contenus* des formations proposées en LANSAD (162 occurrences) ;
- des particularités liées *aux savoirs et aux compétences attendus* des enseignants du secteur (124 occurrences) ;
- des particularités liées *au public* LANSAD (86 occurrences) ;
- des particularités liées *aux conditions de travail* (51 occurrences).

Chaque catégorie comprend une série de sous-thématiques (identifiées lors du codage des données) qui seront détaillées dans les sections suivantes. Il est intéressant de noter que huit participants ont répondu que, pour eux, le travail dans le secteur LANSAD n'était pas si différent du travail dans d'autres contextes, notamment dans le secondaire.

13.1. Particularités liées aux objectifs et contenus des formations

Commençons par les particularités liées aux objectifs et aux formations proposées. Cette catégorie compte au total 162 occurrences. Nous avons inclus dans cette catégorie toute description liée aux visées des formations LANSAD et aux contenus abordés en cours de langue. Nous avons repéré deux thématiques qui revenaient de façon récurrente dans les réponses des participants. La première est la prise en compte de la discipline des étudiants dans la définition des objectifs et des contenus des cours de langue, mentionnée dans 114 des réponses fournies. La deuxième, mise en avant par 33 enseignants, a trait à une vision pragmatique de l'enseignement des langues, privilégiant des objectifs et des contenus décrits comme « utiles » ou « pratiques » pour les étudiants dans leur vie professionnelle et personnelle. Quatre autres sous-thématiques relatives aux objectifs des cours LANSAD ont été identifiées. Les six sous-thématiques sont répertoriées dans le tableau 13.1, accompagnées d'un ou deux exemples de réponses ainsi que du nombre d'occurrences.

Sous-thème	**Exemples de réponses fournies relevant du sous-thème**	**Nombre d'occurrences**
Besoin de prendre en compte la discipline des étudiants dans la définition des objectifs et des contenus des cours de langue	• *Il faut **se pencher sur les spécialités** des étudiants pour **comprendre la langue et la communication spécialisées.*** • *La **spécialisation** dans d'autres disciplines, le **vocabulaire plus spécifique**, les **publications scientifiques** parfois, un **contexte beaucoup professionnel** (surtout en Master), les thèmes/documents abordés servent de prétexte pour communiquer.*	114
Besoin d'enseigner une langue « utile » et « pratique »	• ***Le côté pratique**, l'importance de la capacité à communiquer des idées/messages concernant la spécialité en anglais **- le côté 'langue comme outil de travail'*** • *Il faut leur faire travailler **ce qui leur est utile** et qui les intéresse, leurs thèmes, leurs questions, et faire venir le travail de la langue par rapport à ces besoins-là, **comme un outil, pas comme une matière à part.***	33
Besoin de combiner des objectifs spécifiques et des objectifs généraux	• *On essaie de préparer des cours en lien avec des compétences langagières **nécessaires dans la vie professionnelle mais aussi dans la vie courante**.*	8
Besoin d'inclure des objectifs culturels et interculturels	• *Il est plutôt **culturel** et envisage des interactions plutôt générales avec le monde hispanique*	4
Développement de l'autonomie des apprenants	• *Davantage d'accompagnement et de méthodologie pour **apprendre aux étudiants à devenir de plus en plus autonomes**, tout en ciblant des besoins spécifiques à leur future profession.*	2
Préparation aux certifications en langue	• *En école d'ingénieurs, il y a aussi la contrainte de la formation des étudiants à la **certification niveau B2** qui conditionne l'obtention du diplôme.*	1
Total		162

Tableau 13.1 : Particularités liées aux objectifs et aux contenus des formations en LANSAD

Nous détaillerons les thématiques principales dans les paragraphes qui suivent.

13.1.1. La prise en compte de la discipline des étudiants dans la définition des objectifs et contenus des cours de langue

La prise en compte de la discipline des étudiants dans la définition des objectifs et contenus des cours de langue est considérée comme trait distinctif du LANSAD par 51,1% des répondants à cette question (n = 114). Cette thématique nous renvoie évidemment aux débats sur la place des langues de spécialité dans le secteur LANSAD (voir section 1.2.4), mais les réponses fournies ne nous permettent pas d'identifier de façon systématique l'approche des LSP qui serait privilégiée par ces enseignants (voir définitions de l'ESP et de l'ASP dans le chapitre 2). Pour Chaplier (2016, p.353), c'est l'acception anglo-saxonne de l'ESP qui est le plus souvent utilisée par les enseignants du LANSAD. En effet, il s'agirait, comme le montrent les exemples dans le tableau ci-dessous, de se focaliser sur les besoins professionnels perçus des étudiants (déterminés parfois par une analyse des besoins, mais pas de façon systématique comme nous le verrons dans le chapitre 14) et de construire les cours de langue autour de ces besoins, plutôt que sur les spécificités de la discipline elle-même[371].

Quelle que soit l'approche privilégiée, les réponses pointent vers un travail de réflexion de ces enseignants sur l'intégration entre la langue enseignée et la discipline des étudiants.

13.1.2. Une vision pragmatique de la langue

Nous remarquons également une tendance à concevoir la langue en termes pragmatiques: il faut que la langue apprise soit adaptée et utile pour communiquer dans des contextes professionnels. Cette langue doit également contribuer à renforcer l'employabilité des étudiants.

Dans cette thématique, citée par 33 enseignants, les objectifs de formation sont décrits comme étant « pratiques », « utiles », « pragmatiques », « concrets »[372], etc. La langue est perçue comme « outil » et non pas comme « objet d'apprentissage » en soi, comme l'expliquent les répondants cités dans le tableau 13.1. En effet, par opposition aux cours de langue pour spécialistes (LLCER), les cours du secteur LANSAD se soucieraient moins de « la perfection de la langue » pour prioriser la « communication »[373]. Ainsi, comme l'explique un participant,

[371]« Their approach frequently relies on the Anglo-Saxon ESP tradition, although if the ASP approach is used, the language dimension (language as a tool) is emphasized. From the learner's perspective, courses that are based on language as a tool do not always serve their professional objectives. Moreover, they have little motivation to learn a 'language' that they have already been learning for seven years at school. Course contents often reflect a lack of scientific knowledge. It is clear that ASP's didactic approach has not yet emerged » (Chaplier 2016, p.353).

[372] Nous citons ici les adjectifs employés par les participants.

[373] Nous citons ici les propos d'un participant.

en LANSAD « il faut rester en contact avec l'anglais tel qu'il est/tel que les étudiant pourront le rencontrer dans leur spécialité et non pas celui dont on rêve (grammaire parfaite, langue littéraire). »

La volonté de prendre en compte la discipline des étudiants dans les cours de langue peut donc être considérée comme l'un des traits définitoires du travail dans le secteur LANSAD, comme le confirmeront les données sur la « spécialisation[374] » des cours qui seront présentées dans le chapitre 14. Cependant, comme le montrent les autres thématiques de cette catégorie, d'autres objectifs (anglais « de la vie courante », découverte des cultures étrangères, autonomisation de l'apprentissage, certifications[375]) préoccupent également nos enseignants.

13.1.3.Une vision utilitariste de la langue ?

Il nous semble que, tout comme l'ont fait nos enseignants participant à l'étude qualitative présentée dans les chapitres 9-11, les participants au questionnaire définissent l'enseignement dans le secteur LANSAD (lorsque celui-ci intègre la langue de spécialité) *par opposition* à l'enseignement dans le secteur LLCER, qui, lui, est axé sur la « 'culture générale' (littérature, faits historiques, histoire des idées…) en contexte étranger comme cela est déjà le cas dans l'enseignement secondaire général » (Sarré *et al.*, 2017) et qui n'est pas considéré comme facilement transposable aux contextes professionnels auxquels se destinent les étudiants. Pour Sarré *et al.* (2017) cela ne signifie pas pour autant que l'enseignement à visée pragmatique et professionnelle soit purement utilitariste et dépourvu de contenu et de culture, comme l'affirment certains critiques. Face à ces détracteurs, qui s'opposent par ailleurs à l'inclusion de la langue de spécialité aux côtés des disciplines « traditionnelles » de l'anglistique dans les programmes des filières LLCER et des concours de l'éducation nationale, Sarré *et al.* (2017) répliquent qu'il est temps de dépasser ce débat stérile entre « utilité » et « culture ».

> Nous rejetons l'opposition caricaturale entre « culture » et « utilité » : la recherche dans les langues de spécialité, héritière de l'ethnographie, de la civilisation, de la terminologie, de la linguistique de corpus et même de la littérature à travers la FASP (fiction à substrat professionnel), montre que

[374] Notion que nous avons expliqué dans le chap. 2 et sur laquelle nous reviendrons dans le chap. 14.

[375] Il est intéressant de remarquer qu'un seul participant a mentionné l'obligation de préparer ses étudiants à une certification comme particularité de son travail. Il s'agit de quelqu'un qui travaille dans une école d'ingénieurs, où une certification de niveau B2 est obligatoire pour obtenir le diplôme (selon le document *Références et orientations* publié par le site de la Commission des Titres d'Ingénieurs (CTI)). Avec l'introduction de l'article qui rendra obligatoire une certification en langue anglaise à la fin des toutes les licences à partir de 2022 (arrêté du 3 avril 2020), cette « particularité » mentionnée par un seul enseignant en 2019 pourrait devenir la norme pour tous les enseignants du secteur dans quelques années.

> culture et utilité sont non seulement compatibles, mais qu'elles sont génératrices de connaissances.
>
> La recherche au sein du secteur LANSAD couvre ainsi des champs particulièrement vastes et profonds, allant des savoir-faire spécialisés (rédiger un article scientifique en anglais, négocier un contrat en espagnol, concevoir une machine-outil en allemand) aux savoir-être d'un spécialiste d'une discipline dans une autre culture (être une scientifique aux États-Unis, être femme d'affaires en Espagne ou ingénieur en Allemagne) (Wozniak et Millot, 2016).
>
> […]
>
> Dès lors, il est désormais grand temps de dépasser le débat primitif de la transformation du plomb en or. L'enjeu du débat sur le secteur LANSAD n'est plus la façon dont nous devons nous y prendre pour « élever le niveau » des soi-disant « non-spécialistes » vers les précieuses disciplines que sont la littérature, la civilisation et la linguistique.
>
> L'enjeu est plutôt la manière dont nous pouvons partir des spécificités propres aux autres disciplines que les langues afin d'apporter des réponses structurées et argumentées aux attentes de la société envers l'université (Commission européenne, 2014).
>
> […]
>
> Un « enseignement de qualité » et réaliste en langue est possible à condition de prendre en compte le contexte pragmatique dans lequel cette langue ou ces langues se déploient. (Sarré *et al.*, 2017).

Comme l'expliquent si bien ces auteurs, il est nécessaire pour l'enseignant dans le secteur LANSAD de réfléchir aux futurs contextes professionnels de leurs étudiants et d'essayer de les aider à s'approprier non seulement les spécificités linguistiques et discursives liées à leur domaine, mais aussi les spécificités culturelles[376].

13.2. Particularités liées aux savoirs et compétences attendus des enseignants

La deuxième catégorie la plus citée parmi les réponses à la question sur les particularités du secteur a trait aux savoirs et aux compétences que les enseignants estiment nécessaires pour enseigner dans le secteur. Les thématiques identifiées dans cette catégorie renvoient à différents types de savoirs et à différents types de compétences, comme le montre le tableau 13.2.

[376] Une « culture professionnelle » englobe des « savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-communiquer » partagés par les membres d'une communauté professionnelle ou disciplinaire (Beckers, 2007, voir section 3.2).

Sous-thème	**Exemples de réponses fournies relevant du sous-thème**	**Nombre d'occurrences**
Savoirs disciplinaires	• *Dans l'idéal, il est souhaitable d'avoir **une double compétence** mais quoiqu'il en soit il nécessite un **intérêt certain pour la discipline des apprenants**.* • *Besoin de maîtriser les **concepts spécialisés**.* • *Nous devons adapter notre enseignement à leur formation (anglais médical dans mon cas) donc **nous devons aussi nous former un peu dans leur(s) discipline(s) principale(s) sans prétendre devenir des spécialistes.***	50
Adaptabilité/flexibilité	• *La difficulté pour l'enseignant est de **s'adapter à des publics très diversifiés** dans de multiples disciplines.* • *Je pense qu'il faut être **très ouvert, flexible, prêt à changer.***	40
Savoirs et compétences didactiques	• *Il faut savoir comment apporter des cours de langue appropriés et adaptés à ces étudiants**. Il faut créer des programmes. Il faut harmoniser les programmes avec les enseignants des autres disciplines.*** • *Une bonne connaissance des **rouages de l'apprentissage des langues** est un véritable atout.*	12
Savoir mener des analyses de besoins	• *Il s'agit d'abord d'apprendre **à connaître la spécialité, le public et ses besoins avant d'établir un programme.*** • *Répondre aux besoins professionnels des étudiants, focalisation sur les compétences requises dans leur futur métier, donc **analyse des besoins.***	10
Savoir collaborer avec les spécialistes des disciplines des étudiants	• *La **concertation avec les collègues des disciplines de spécialité des étudiants** de manière à connaitre leurs besoins dans la langue que j'enseigne (contenus, méthodologie...)*	7
Autoformation	• *C'est essentiellement un travail **d'adaptation et d'auto-formation à la langue spécialisée** de ces "spécialistes d'autres disciplines".* • ***Se former seul(e).***	5
Total		124

Tableau 13.2 : Particularités liées aux connaissances et aux compétences attendues des enseignants du secteur

13.2.1. Quels rapports aux connaissances disciplinaires ?

Nous avons vu dans la section 13.1 que la prise en compte de la discipline des étudiants dans la mise en place des cours de langue a été la caractéristique la plus citée comme particularité du secteur par les participants de notre enquête. Il n'est donc pas surprenant de découvrir que la nécessité pour l'enseignant d'acquérir des connaissances sur ces disciplines soit également l'une des caractéristiques les plus citées (50 occurrences). De façon similaire, la capacité à s'adapter à des publics divers et la flexibilité/ouverture d'esprit arrive en troisième lieu avec 40 occurrences.

Cela nous renvoie aux débats sur la nécessité pour les enseignants de langue de spécialité d'acquérir des connaissances dans les domaines des apprenants que nous avons exposés dans le chapitre 5. La littérature sur la question, nous l'avons vu, peine à donner une réponse unanime. En effet, comme le remarque Ferguson, « tout dépend » du contexte d'enseignement, de la discipline enseignée, des niveaux des apprenants, etc. (1997, p.80). Rappelons aussi que Ferguson a mis en évidence la distinction entre « savoirs spécialisés » et « savoirs des spécialistes », les premiers étant plus accessibles aux enseignants de langue[377]. Nous avons vu que pour certains auteurs[378], avoir un intérêt pour la discipline peut suffire pour enseigner une LSP alors que, pour d'autres, il est impératif d'acquérir de solides connaissances dans le domaine pour véritablement aider les apprenants[379] (voir section 5.1.2). De la même manière, les rapports aux savoirs disciplinaires évoqués dans les réponses de nos participants à cette question peuvent se placer sur un continuum qui va de la simple curiosité à la maîtrise. En effet, en analysant les verbes et les noms utilisés par les participants pour décrire ces rapports, nous avons établi un continuum avec quatre catégories, renvoyant à des degrés d'implication plus ou moins forts vis-à-vis de l'acquisition des connaissances disciplinaires. Le premier degré relève du champ lexical de l'ouverture et/ou de la découverte. Ces enseignants évoquent une « ouverture d'esprit », une « curiosité », une envie de « découvrir d'autres disciplines »[380]. Pour nous, ce degré n'implique pas un effort de formation ou de recherche de la part de l'enseignant. Le deuxième degré est celui de l'intérêt, qui implique un rôle plus actif de l'enseignant qui « s'intéresse » à la discipline, se « tient au courant » de ce qui se passe dans le domaine, etc. Troisièmement, il y a le degré de la formation (ou plutôt autoformation), dans lequel

[377] Notre traduction de *specialized knowledge* et *specialist knowledge* (voir section 5.1).

[378] Nous avons cité par exemple Taylor (1994) ou Dudley-Evans & St. John (1998).

[379] Troike (1994), cité dans Master (2005, p.16) a notamment écrit « if we try, or even pretend, to teach ESP without knowing the subject matter, we are seriously fooling ourselves or shortchanging our students, or both. » (p.7).

[380] Nous reprenons dans nos explications les expressions utilisées par les participants (entre guillemets).

l'enseignant commence à « développer ses connaissances »[381] du domaine. Finalement, le degré de la maîtrise regroupe les réponses qui suggèrent que l'enseignant doit « se spécialiser » dans les disciplines de ses étudiants. Dans la figure suivante, nous avons représenté ce continuum avec les différents degrés et quelques exemples des divers champs lexicaux que l'on retrouve dans les réponses. Nous pouvons voir que presque la moitié des participants ayant cité les connaissances disciplinaires comme particularité du travail enseignant dans le secteur se situent dans le degré de la formation (20 sur 50).

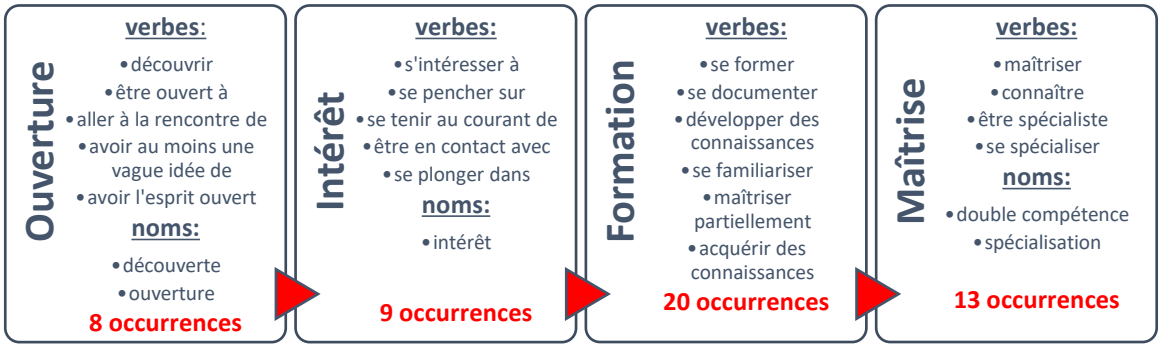


Figure 13.1 : Quel rapport aux connaissances disciplinaires dans le secteur LANSAD ?

Il est intéressant de remarquer que la grande majorité des réponses qui ont trait à cette thématique (39 sur 50) contiennent également des verbes ou des noms qui désignent la nécessité ou l'obligation (« il faut », « il exige », « nous avons l'obligation de… », « il est souhaitable de… », etc.) comme si l'injonction d'acquérir ces connaissances provenait d'une source extérieure, ce qui nous mène à nous interroger sur le rôle des attentes sociales et institutionnelles sur la perception que ces enseignants ont de leurs responsabilités. Autrement dit, on peut s'interroger sur la mesure dans laquelle ces enseignants adhèrent vraiment à ces propos et suivent eux-mêmes ces injonctions ? Pour certains, cette obligation pose clairement problème car elle rajoute une charge de travail conséquente sans que ces nouvelles connaissances soient pour autant valorisées dans le monde universitaire, comme le montrent ces deux réponses :

- De plus en plus on est censé être spécialiste de droit, business, etc. qui ajoute une couche de recherche non-négligeable sur notre poids de travail et qui est une obligation jamais valorisée de quelconque manière, ni en heures, ni en promotion, etc.
- Il faut être spécialiste de la matière non-linguistique ET spécialiste de la langue mais cette double compétence n'est pas reconnue et jamais prise en considération pour l'avancement de carrière etc.

[381] Nous citons ici un participant.

13.2.2. Adaptabilité/flexibilité

En ce qui concerne la thématique adaptabilité/flexibilité, évoquée par 40 enseignants, certaines réponses font également référence à la nécessité de s'adapter aux différentes disciplines (n = 19), tandis que d'autres évoquent l'hétérogénéité des publics ou l'hétérogénéité des tâches à accomplir (pédagogiques et administratives). De fait, le LANSAD est un secteur hétérogène englobant une immense diversité de contextes, de dispositifs, de besoins, de publics, etc. Pour y enseigner, la capacité d'adaptation est une compétence primordiale.

13.2.3. Enseignants, créateurs de cours et de supports didactiques, chercheurs, évaluateurs, collaborateurs et… apprenants !

Les cinq rôles définis par Dudley-Evans & St. John (1998, p.13) pour les enseignants d'ESP se profilent clairement dans les réponses à cette question. En plus d'être enseignants, ils sont créateurs de cours et de supports didactiques, évaluateurs, chercheurs et collaborateurs. En effet, nos participants font référence à des compétences et savoirs en didactique des langues et en pédagogie nécessaires pour pouvoir mettre en place des formations adaptées aux différents publics. Pour ce faire, ils deviennent parfois chercheurs, en menant des analyses des besoins selon les différentes modalités évoquées dans le chapitre 2. La collaboration avec les enseignants des autres disciplines concernées fait également partie du travail de certains, comme nous le verrons dans la section 14.3.3.

Nous proposons un sixième rôle en ce qui concerne les enseignants de langue de spécialité dans le secteur LANSAD : celui d'apprenant. Comme nous l'avons vu dans la section précédente, 14,8% (n = 33[382]) des répondants à cette question ont évoqué le besoin d'acquérir au moins quelques connaissances dans les disciplines des étudiants. Cela implique, comme nous l'avons vu, un effort d'autoformation.

Rappelons qu'il s'agit ici de l'analyse des réponses à une question ouverte. Les réponses sont intéressantes car elles nous permettent de voir quels sont les aspects qui, pour les participants, caractériseraient au mieux les particularités du travail enseignant dans le secteur LANSAD. Le fait de n'avoir que 7 personnes mentionnant la collaboration avec les enseignants disciplinaires comme particularité ne signifie pas que les autres 262 participants ne participent pas à ce genre d'échange. Par ailleurs, c'est pour cela que nous avons essayé de proposer des questions ouvertes et fermées qui pourraient être complémentaires. Ainsi, les thématiques abordées ici en tant que particularités seront également étudiées dans notre analyse des réponses

[382] Nous avons compté les réponses contenant des éléments relevant des champs lexicaux de la formation ou de la maîtrise (voir figure 13.1).

à des questions fermées (sur la collaboration ou sur le degré de spécialisation des cours, par exemple, dans le chapitre 14) afin de mieux éclairer chaque thématique.

13.3. Particularités du public LANSAD

La troisième catégorie de particularités la plus mentionnée concerne les étudiants du secteur LANSAD (86 occurrences). Comme nous pouvons l'apprécier dans le tableau suivant, les expériences des enseignants avec les publics LANSAD semblent être très diverses. Pour certains (n = 37), il s'agit d'un public qu'il faut motiver, souvent parce qu'ils ne voient la langue comme une matière obligatoire qui ne compte pas beaucoup dans leurs moyennes, tandis que pour d'autres (n = 9), ce public est encore plus impliqué que ceux qui font des études en langues. Pour 34 enseignants, c'est l'hétérogénéité du public qui constitue la particularité du secteur LANSAD, que ce soit par la diversité de disciplines représentées (n = 19) ou par la diversité de niveaux de compétences en langue (n = 15). Pour terminer, pour 6 enseignants, ce public est particulier car il s'agit d'étudiants qui sont plus spécialisés dans la discipline que les enseignants de langue. L'enseignant apprend des choses sur la discipline principale des étudiants en échangeant avec eux.

Sous-thème	**Exemples de réponses fournies relevant du sous-thème**	**Nombre d'occurrences**
Un public qu'il faut motiver	• *Il faut parfois **parvenir à motiver** les étudiants pour qui l'anglais peut-être perçu comme accessoire dans l'absolu et en termes de coefficient* • *Gérer le **manque de motivation** et l'hétérogénéité.* • *La principale particularité, selon moi, est que les étudiants n'ont pas choisi de faire de l'anglais, c'est une **matière souvent imposée** dans leur cursus, il faut donc **s'efforcer de les conquérir***	37
Un public hétérogène	• *Il faut se concentrer sur la motivation ; **les niveaux sont souvent mélangés** dans une même classe ce qui rend l'enseignement d'autant plus **complexe**.* • *La difficulté est de s'adapter à un public très hétéroclite avec **un grand écart de niveau de motivation.** Le fait d'avoir **beaucoup de filières dans un même groupe rend difficile le choix des sujets.***	34

Un public impliqué	• *Les étudiants sont **vraiment très intéressés et motivés** car ils ont besoin de la LV[383] pour trouver un emploi.* • *Je trouve que les étudiants sont **globalement plus motivés que les spécialistes d'anglais.***	9
Un public spécialiste de sa discipline	• *C'est le contenu qui prime - et **que ce sont les étudiants les spécialistes de la discipline et pas moi.*** • *L'enseignant auprès d'un public LANSAD **doit accepter de ne pas être expert dans un domaine scientifique et d'apprendre de ses étudiant**s ; il peut mettre au service des étudiants son expérience dans la transmission de compétences transversales.*	6
Total		86

Tableau 13.3 : Particularités liées au public LANSAD

13.4. Particularités liées aux conditions de travail

La dernière catégorie de particularités citée par les enseignants a trait aux conditions de travail dans le secteur. Dans un premier temps, nous nous intéresserons à cette question à travers les réponses des participants à la question ouverte, puis, nous présenterons les données recueillies grâce à une autre section du questionnaire comportant dix items ayant trait aux conditions matérielles, organisationnelles et relationnelles du travail des enseignants.

13.4.1. Réponses à la question ouverte

En ce qui concerne les réponses à la question ouverte sur les particularités du secteur, comme le montre le tableau ci-dessous, certains enseignants (n = 39) estiment qu'en tant qu'intervenants dans le secteur LANSAD, leurs conditions de travail sont plus défavorables qu'elles le seraient dans d'autres contextes. Ils font face notamment à un manque de reconnaissance de la part des collègues et des étudiants et à des conditions matérielles compliquées à gérer (très peu d'heures attribuées aux cours de langue, effectifs trop volumineux, charge de travail importante). Un élément plutôt positif ressort pourtant de nos données : d'après 12 participants, le secteur LANSAD permettrait aux enseignants de jouir d'une plus grande liberté pédagogique (que dans le secondaire ou le secteur LLCER par

[383] Langue vivante

exemple)[384]. Finalement, pour les enseignants-chercheurs qui ne consacrent pas leur recherche aux langues de spécialité ou à la didactique, l'enseignement dans le secteur LANSAD est perçu comme étant éloigné de leurs intérêts de recherche.

Sous-thème	**Exemples de réponses fournies relevant du sous-thème**	**Nombre d'occurrences**
Manque de reconnaissance	• *Enseigner **une matière considérée comme mineure**, à la fois pour les étudiants et les collègues de la composante.* • *Personne ne comprend ce que nous faisons en LANSAD ; aucun collègue ne s'y intéresse mais paradoxalement tout le monde a l'impression de mieux savoir que nous ce qu'il faut enseigner et comment. **Le manque d'intégration et de reconnaissance de notre discipline dans le monde académique.*** • *Il faut également connaître extrêmement bien les rouages de son institution car **on est toujours en minorité et le secteur est toujours vulnérable en termes de postes et d'heures dans les maquettes**.*	15
Liberté pédagogique	• *Le gros avantage est la **liberté pédagogique totale**, le fait que l'on peut et doit repréparer ses cours chaque année. On ne s'ennuie jamais dans son enseignement.* • ***Une grande flexibilité, une grande liberté**, beaucoup de culture générale, des pédagogies innovantes, des enseignants et des étudiants ouverts d'esprit.*	12
Peu d'heures attribuées aux cours de langue	• ***La difficulté de tout faire un 2 heures par semaine** (grammaire, lexique, compréhension orale et écrite, expression orale et écrite), trouver des sujets susceptibles d'intéresser tous les étudiants, ne pas être au courant du contenu de leurs cours dans leur domaine de spécialité.* • *Problèmes (plus ou moins) spécifiques au cours de LANSAD : niveau extrêmement hétérogène des*	10

[384] La liberté pédagogique a également été citée comme motivation pour travailler dans le secteur par 7 participants (voir section 12.4.1).

	étudiants, pas de groupes de niveau, ***nombre très bas d'heures de cours par semestre (18h)****.*	
Volume important de tâches administratives	• *En IUT,* ***les responsabilités administratives me prennent autant de temps que la pédagogie****.*	6
Effectifs trop volumineux	• *Il s'agit du public très particulier -* ***des groupes qui sont en général trop grands****, avec des étudiants qui, pour la plupart, se sentent « obligés » d'apprendre (les cours étant obligatoires) la langue que j'enseigne.*	4
Charge de travail importante	• *Il faut avoir une certaine connaissance et/ou intérêt pour le domaine de spécialisation ce qui demande, dans certains cas,* ***une charge de travail plus importante pour la préparation des cours afin d'être légitime vis-à-vis des étudiants****.*	2
Enseignement déconnecté de la recherche	• *Pour les enseignants chercheurs, à moins de mener sa recherche dans le domaine auquel appartient les étudiants à qui on enseigne ou dans le domaine de la didactique universitaire etc.,* ***nos enseignements sont souvent très loin de notre recherche***	2
Total		51

Tableau 13.4 : Particularités liées aux conditions de travail

Les conditions de travail dans le secteur ont également fait l'objet d'une section de notre questionnaire, comportant une série d'items s'appuyant sur une échelle de Likert à cinq points (allant de 1= pas du tout satisfait à 5= tout à fait satisfait) portant sur trois aspects : les conditions matérielles et organisationnelles de leur travail, les conditions relationnelles et les opportunités de développement professionnel. Les résultats émanant de ces questions fermées seront commentées dans la section suivante.

13.4.2. Réponses à des questions fermées sur les conditions de travail

Les items portaient sur les thématiques suivantes :

- les conditions de travail en general ;
- la charge de travail ;
- le nombre d'étudiants par groupe ;
- les horaires attribués aux cours de langue ;
- les installations/équipements disponibles ;
- l'importance donnée aux langues ;
- l'ambiance au sein de leur équipe ;
- l'organisation de leur département ;
- leurs relations avec leur hiérarchie ;
- leurs relations avec leurs collègues ;

- leurs relations avec leurs étudiants ;
- les opportunités de développement professionnel disponibles ;
- leurs perspectives de promotion.

Conditions de travail matérielles et organisationnelles

Dans cette sous-section, nous nous pencherons sur les réponses ayant trait à des aspects matériels ou organisationnels du travail dans le secteur. La figure 13.2 présente le niveau de satisfaction, allant de « 1= pas du tout satisfait » à « 5= tout à fait satisfait » de la charge de travail à effectuer, des horaires de travail, des effectifs dans les groupes et des installations ou équipements des établissements (salles, équipements audiovisuels, accès à un ordinateur, etc.).

Comme nous pouvons le voir, les évaluations positives sont plus nombreuses que les négatives pour tous les indicateurs sondés. La charge de travail et le nombre d'étudiants par groupe sont les conditions qui ont été recueilli le plus de réponses négatives ou neutres, mais les moyennes pour ces items restent supérieures à 3, comme le montre le tableau 13.5.

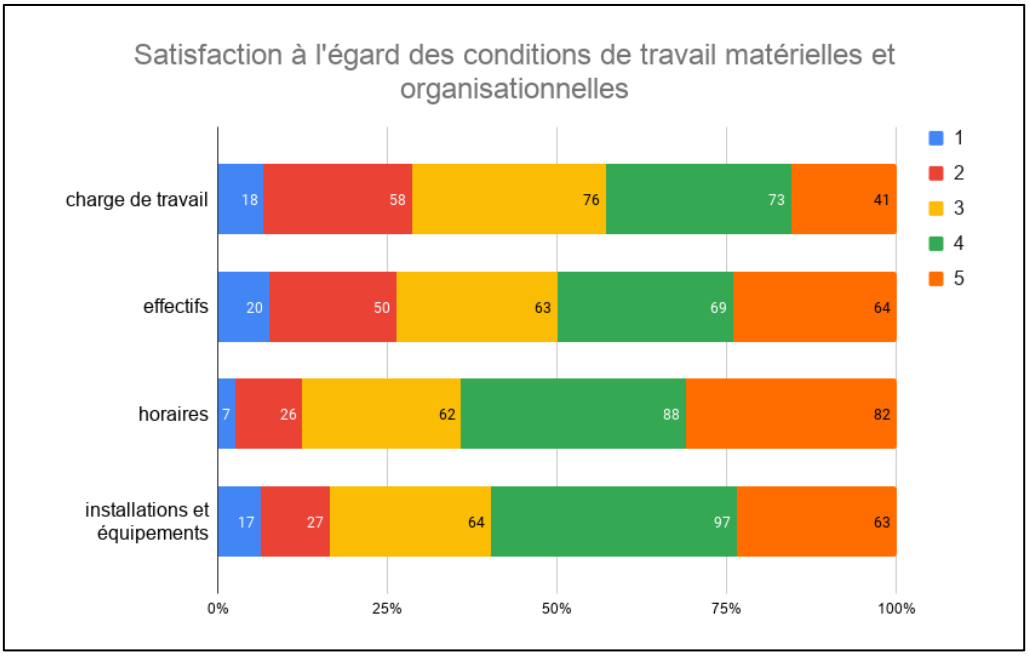


Figure 13.2 Satisfaction à l'égard des conditions de travail matérielles et organisationnelles

	Satisfaction quant à la charge de travail	**Satisfaction quant aux effectifs des groupes**	**Satisfaction quant aux horaires**	**Satisfaction quant aux installations et équipements**
Moyenne	3,229	3,402	3,8	3,6
Écart-type	1,154	1,247	1,067	1,140

Tableau 13.5 : Moyenne et écart-type des items portant sur la satisfaction à l'égard des conditions de travail matérielles et organisationnelles

Les relations avec autrui

Dans cette sous-section, nous pouvons voir les données représentant le niveau de satisfaction des participants concernant leurs rapports avec les autres acteurs qu'ils côtoient dans leur travail : leur hiérarchie, leurs collègues et leurs étudiants. Pour tous ces items, les réponses 4 et 5 priment sur les autres, surtout lorsqu'il s'agit des rapports avec les étudiants, jugés satisfaisants ou tout à fait satisfaisants par 92,2% des répondants (n = 248), comme le montre la figure 13.3.

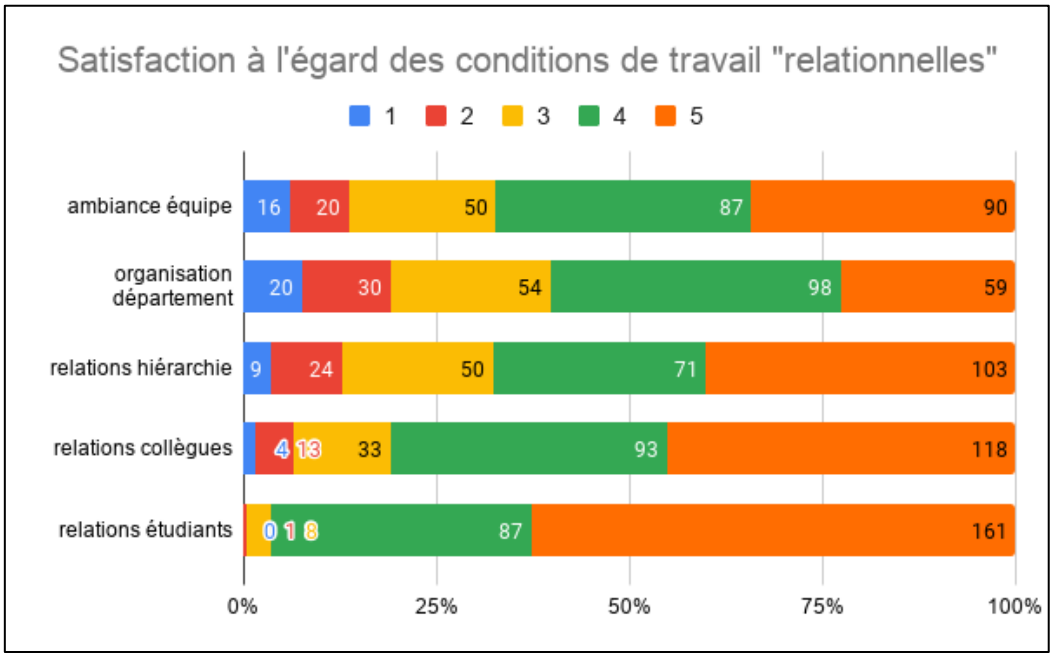


Figure 13.3 : Satisfaction à l'égard des conditions de travail « relationnelles »

	Satisfaction quant à ambiance dans leur équipe	**Satisfaction quant à l'organisation de leur département**	**Satisfaction quant à leurs relations avec leur hiérarchie**	**Satisfaction quant à leurs relations avec leurs collègues**	**Satisfaction quant à leurs relations avec leurs étudiants**
Moyenne	3,817	3,557	3,914	4,181	4,587
Écart-type	1,166	1,182	1,132	0,943	0,574

Tableau 13.6 : Moyenne et écart-type des items portant sur la satisfaction quant aux les conditions de travail « relationnelles »

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 3, les relations avec autrui et les représentations que nous nous faisons de notre place dans une organisation font partie de notre identité professionnelle. Nous avons parlé des trois versants de l'identité professionnelle : l'identité pour soi, l'identité pour autrui et l'identité *avec* autrui. Les interactions avec la hiérarchie, les

collègues et les étudiants contribuent à former l'image que l'enseignant se fait de son travail et de son rôle enseignant. Par ailleurs, cet aspect relationnel a déjà été souligné lorsque nous avons classé les motivations des participants pour enseigner dans le secteur : l'intérêt pour le public LANSAD était l'une des raisons les plus citées.

Opportunités de développement professionnel et perspectives de promotion[385]

Un dernier point que nous souhaitons évoquer concerne le développement professionnel et les perspectives d'avancement de carrière dans le secteur LANSAD.

Par opportunités de développement professionnel, nous entendons tout ce qui peut relever de la formation continue ou des nouvelles expériences telles que des projets pédagogiques ou autres qui permettraient à l'enseignant de développer ses compétences professionnelles. Pour cette question, il n'y a pas de tendance qui se démarque, mais nous voyons que l'insatisfaction au regard de ces éléments est plus élevée que pour les questions évoquées précédemment.

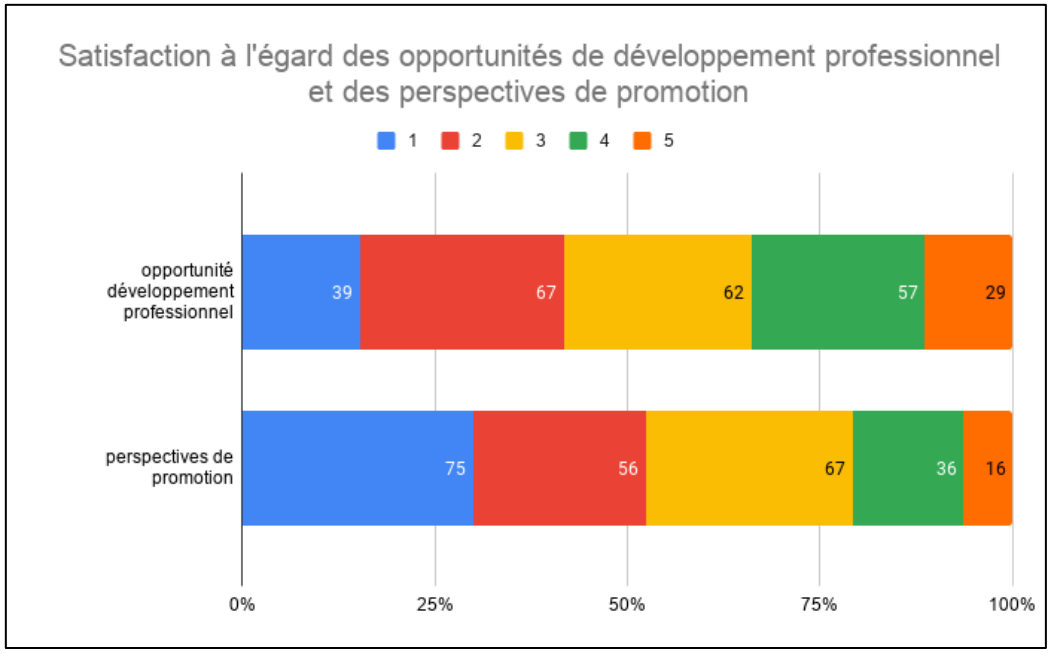


Figure 13.4 : Niveau de satisfaction à l'égard des opportunités de développement professionnel

	Satisfaction quant aux opportunités de développement professionnel	**Satisfaction quant aux perspectives de promotion**
Moyenne	2,881	2,448
Écart-type	1,245	1,235

Tableau 13.7 : Moyenne et écart-type des items portant sur la satisfaction quant aux opportunités de développement professionnel et de promotion

[385] Ces deux questions ont été ajoutées au questionnaire suite à une de nos deux séances de pilotage auprès d'un groupe de collègues enseignants du secteur.

En ce qui concerne les perspectives de promotion, les niveaux de satisfaction sont également assez bas (n = 52 ayant choisi les options 4 ou 5, soit 19,3%), comme le montre la figure 13.4.

Le système d'échelons des fonctionnaires, qui prend l'ancienneté pour seul critère d'avancement de carrière, pourrait expliquer l'insatisfaction des participants titulaires concernant cet aspect. Pour les non-titulaires, aucune perspective de promotion n'est offerte. Par ailleurs, leurs contrats sont souvent à durée déterminée et non-renouvelables au bout d'un certain nombre d'années[386].

Synthèse et conclusions

Dans ce chapitre, nous nous sommes penchée sur les réponses des participants à une question ouverte portant sur les particularités du secteur LANSAD. Nous cherchions à savoir ce que ces enseignants considéraient comme différent ou spécifique dans leur travail par rapport au travail des enseignants de langue dans le secondaire ou dans d'autres secteurs d'enseignement dans le supérieur.

Quatre catégories de particularités ont été identifiées :

- Les particularités liées aux objectifs et aux contenus des cours. Dans cette catégorie, nous retrouvons des thématiques telles que l'importance de faire le lien entre la langue et la discipline des étudiants et l'importance de travailler sur des aspects de la langue qui peuvent être perçus comme utiles pour un public en voie de professionnalisation. Une réflexion sur les façons d'intégrer chaque discipline dans les cours de langue semble donc constituer l'une des particularités les plus saillantes du travail dans le secteur LANSAD. L'une de nos questions de recherche s'intéressait à la place des LSP dans le secteur. Nous avons vu dans le chapitre 2 que, selon les définitions, ce concept recouvre des réalités linguistiques et didactiques très différentes. Que signifie cette intégration langue-discipline pour ces enseignants et comment cette conception se manifeste-t-elle dans leurs pratiques ? Nous nous pencherons sur ces questions dans le chapitre suivant.
- Les particularités liées aux connaissances et aux compétences attendues des enseignants du secteur. Directement liée aux questions sur les besoins de formation des enseignants, cette catégorie englobe aussi bien des connaissances disciplinaires que des connaissances et compétences en didactique et pédagogie. Concernant les

[386] Par exemple, les contrats des lecteurs, des maîtres de langue, et des ATER non-fonctionnaires sont limités à un an, renouvelable une seule fois.

connaissances disciplinaires, nous avons vu que le rapport à ces connaissances parmi les enseignants était très variable, certains prônant une spécialisation dans les domaines des étudiants, d'autres considérant qu'il suffit de s'y intéresser un minimum. Nous avons vu qu'un certain nombre de participants étaient engagés dans une démarche d'autoformation, en faisant des recherches personnelles et en échangeant avec les étudiants et/ou avec les spécialistes disciplinaires. C'est pourquoi nous avons pris le parti d'ajouter un sixième rôle à la liste établie par Dudley-Evans & St. John (1998) : celui d'apprenant. En effet, l'enseignant de langue de spécialité devient également apprenant de la discipline des étudiants grâce à ce contact constant avec des documents spécialisés et des spécialistes et futurs spécialistes. Cela a été le cas, comme nous l'avons vu dans les chapitres 10 et 11, pour Julia et pour Dan.

- Les particularités liées au public LANSAD. Pour certains enseignants, le secteur se distingue des autres par des particularités liées au public, notamment à un manque de motivation perçu chez certains étudiants (n = 37), lié au fait qu'ils n'ont pas choisi d'étudier une langue étrangère et peinent à en saisir l'importance. Cependant, ce sentiment n'est pas généralisé et certains enseignants insistent au contraire sur l'implication et l'envie d'apprendre de leurs étudiants (n = 9). L'hétérogénéité du public est également un facteur distinctif, cité par 34 participants. Cela nous renvoie aux données présentées dans le chapitre 12 concernant le nombre de filières dans lesquelles les participants interviennent. Rappelons que 74% des participants interviennent dans au moins deux filières différentes (voir section 12.2.2.) et que 38,3% (n = 103) d'entre eux assurent des cours de langue dans lesquels des étudiants de plusieurs filières sont mélangés.
- Les particularités liées aux conditions de travail. Dans cette catégorie, 39 participants ont mentionné des conditions de travail défavorables, telles qu'un manque de reconnaissance perçu de la part d'autres acteurs institutionnels ou bien le nombre réduit d'heures attribuées aux enseignements de langue. Pour 12 enseignants, le LANSAD se distinguerait d'autres contextes, car il permet aux enseignants d'exercer leur liberté pédagogique et d'expérimenter différentes méthodes pédagogiques. Les réponses à une série d'items de Likert ayant trait aux conditions de travail dans le secteur montrent des niveaux de satisfaction assez élevés chez les enseignants participant, même si certains aspects pourraient être

améliorés (charge de travail, nombre d'étudiants par groupe, opportunités de développement professionnel et perspectives de promotion).

Ces quatre thématiques pourraient être rapprochées des trois aspects que nous avions analysés dans le chapitre 5 au sujet des rôles des enseignants de LSP. En effet, dans notre revue de la littérature, nous avons vu que les spécificités des rôles enseignants en LSP sont souvent décrits en termes de ce que les enseignants *font*, de ce qu'ils *savent ou doivent savoir* et de la façon dont ils *interagissent* avec d'autres acteurs dans leur contexte (apprenants, collègues, etc.). Nous retrouvons donc nos axes *faire*, *savoir* et *agir/interagir* dans les réponses des participants vis-à-vis des particularités de leur travail.

L'une de nos questions de recherche porte sur l'existence d'une identité professionnelle collective parmi les enseignants du secteur. Nous avons défini cette notion dans la section 3.2.2 comme ce qui « permet aux membres d'une même profession de se reconnaître eux-mêmes et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur » (Ion, 1990, p. 91). Pour Beckers (2007, p.178), elle est constituée de « façons de faire, de penser et de se comporter » partagées et pour Lipiansky (cité dans Blin, 1997[387]), elle « se définit d'abord par oppositions et différences avec d'autres » groupes.

Il nous semble que, dans leurs descriptions des objectifs en LANSAD, les enseignants cherchent à se démarquer des enseignants d'autres secteurs (notamment le secondaire et la filière LLCER), par les caractéristiques linguistiques et culturelles qu'ils vont privilégier dans leurs cours. De même, en décrivant la nécessité (ou l'obligation, voir section 13.2.1) qu'ils ressentent de découvrir, de s'intéresser, de se former, ou même de maîtriser des savoirs autres que ceux typiquement attendus des enseignants de langue, ils s'attribuent une « identité disciplinaire »[388] (Pennington, 2015) que les autres n'ont pas.

Ainsi, les éléments présentés dans ce chapitre suggèrent qu'il y aurait, parmi les enseignants sondés, des représentations partagées de ce que le travail dans le secteur implique, ainsi qu'une certaine « conscience d'appartenir à un groupe » (Lipiansky, *ibid.*), dont les pratiques, les rôles et les compétences se distinguent, du moins en partie, de ceux d'autres enseignants de langue. Il nous appartient dans les chapitres suivants de tenter d'identifier et de caractériser ces rôles, pratiques et compétences.

[387] La source exacte de la citation (date, page) n'est pas spécifiée dans Blin (1997).

[388] Pour Pennington (2015), l'identité disciplinaire concerne les domaines d'expertise que l'enseignant considère comme siens (voir section 3.3.2).

Chapitre 14

LANSAD et « spécialisation » : quelles pratiques enseignantes ?[389]

Nous venons de voir que, pour une partie des enseignants interrogés, le travail dans le secteur LANSAD est perçu comme différent du travail dans d'autres contextes (notamment le secondaire et la filière LLCER) par la volonté des enseignants de prendre en compte la discipline des étudiants et ses spécificités lorsqu'ils déterminent les objectifs et les contenus du cours de langue. Cela implique une réflexion de la part de l'enseignant sur les aspects de la langue susceptibles d'être utiles à ce public spécifique, notamment en ce qui concerne sa future intégration à une communauté professionnelle avec des formes de communication propres.

Pourtant, cet aspect n'a été mentionné que par une petite majorité de participants (51,1%). Pouvons-nous à partir de ces données affirmer qu'il existe un lien fort entre le secteur LANSAD et les langues de spécialité ? Il nous faudra d'autres informations sur les pratiques des enseignants afin de pouvoir mieux caractériser la place des langues de spécialité dans ces dernières. Cette caractérisation des pratiques sera l'objectif du présent chapitre.

En effet, il sera question ici de ce que les enseignants du secteur LANSAD *font :* quelles pratiques les enseignants participant indiquent-ils mettre en place pour s'adapter aux spécificités du secteur évoquées dans le chapitre précédent ?

Dans un premier temps, nous nous intéresserons à la question de la spécialisation des cours de langue[390]. Nous avons insisté dans le chapitre 1 sur le fait que, malgré des appels à « spécialiser » le secteur LANSAD (Van der Yeught, 2010, 2014 ; Wozniak et Millot, 2016), celui-ci recouvre aussi bien des cours sur objectifs généraux que des cours sur objectifs spécifiques (SAES, 2011).

Les résultats de l'enquête menée par Braud *et al.* (2015a, §22) auprès de 23 établissements soulignaient une « forte spécialisation du secteur en direction des disciplines autres que les langues ». Comme l'affirment ces auteurs, « près de 87% des établissements concernés [proposaient en 2015] des cours d'anglais de spécialité au niveau licence » (*ibid.*).

À l'instar de Braud *et al.*, nous nous sommes penchée sur la question de la place des spécialités des étudiants dans les pratiques des enseignants du secteur. En effet, l'une des questions de notre questionnaire invitait les participants à indiquer le degré de spécialisation de

[389] Toutes les données ayant trait aux pratiques des enseignants présentées dans ce chapitre sont issues de notre questionnaire. Ces données sont donc purement déclaratives et n'ont pas été l'objet d'observations de la part de la chercheuse, comme c'était le cas pour les études de cas présentées dans la Partie III de cette thèse.

[390] Par spécialisation, nous entendons ici le fait de prendre en compte les disciplines et futures professions des étudiants dans la définition des objectifs et des contenus des cours de langue.

leurs cours sur une échelle de 1 à 5, allant de « pas du tout spécialisé, aucun lien avec la discipline des étudiants » à « très spécialisé »[391]. La section 14.1 présentera les réponses des participants à cette question, nous permettant de voir si les enseignants du secteur qualifient leurs enseignements de spécialisés ou pas.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 12, 98,2% des enseignants interrogés n'ont pas suivi de formation en langue de spécialité. Cette formation se fait dans et par la pratique, grâce à la recherche, aux contacts avec les documents spécialisés et aux échanges avec les étudiants et les collègues spécialistes des autres disciplines[392]. Notre section 14.2 se penchera donc sur la façon dont les enseignants du LANSAD déterminent les objectifs et les contenus de leurs cours. Quelle(s) forme(s) prend cette démarche ? Quel rôle joue la collaboration avec les enseignants spécialistes d'autres disciplines dans cette construction ?

Une fois les objectifs définis, quels types d'activités proposent-ils à leurs étudiants ? Nous verrons dans la section 14.3 que la conception de ce qui rend un cours ou une activité « spécialisé-e » varie d'un enseignant à un autre. En effet, nous analyserons quelques exemples d'activités décrites par les participants comme étant « très spécialisées » afin de montrer la diversité de représentations de l'objet « langue de spécialité » et de son enseignement.

Notre objectif est de mieux cerner la diversité des pratiques enseignantes dans le secteur, de la conception à la mise en place des dispositifs de formation. Ainsi, nous continuons à explorer les particularités du travail enseignant dans le secteur, en nous intéressant notamment aux formes que peut prendre l'intégration des connaissances disciplinaires dans les cours de langue.

[391] Nous tenons à signaler qu'aucune définition de « spécialisation » n'a été fournie dans le questionnaire. En définissant les deux extrémités de l'échelle comme allant de « pas du tout spécialisé, aucun lien avec la discipline des étudiants » à « très spécialisé », nous avons voulu faire comprendre aux participants que par « degré de spécialisation », nous entendions (et attendions) une estimation de la force perçue des liens entre ce qu'ils proposent en cours de langue et les disciplines des étudiants. Cette estimation ne peut donc être que subjective et relative aux contextes connus par l'enseignant. Autrement dit, ce qu'un enseignant qualifie de «degré 5 ou très spécialisé » pourrait être décrit comme relevant du degré 3 ou 4 par un autre, en fonction de sa formation et de ses expériences. Un continuum entre langue générale et langue sur objectifs spécifiques a été proposé par Dudley-Evans et St. John (1998), comprenant cinq degrés de spécialisation (voir section 2.1.3). Nous avons pourtant fait le choix de ne pas l'utiliser dans notre questionnaire, car la description du degré 5 de ce continuum fait référence à des situations dans lesquelles les apprenants sont déjà dans la vie active et présentent des besoins très spécifiques, liés à l'utilisation de la langue dans le cadre de leurs missions professionnelles. Il ne nous a donc pas semblé utilisable pour qualifier les pratiques alors que les apprenants sont encore étudiants et n'ont peut-être pas encore choisi leur future profession. Néanmoins, avec le recul, nous considérons qu'il aurait été souhaitable de fournir dans notre questionnaire des descriptions plus précises pour chaque « degré ». La question ouverte portant sur les pratiques qualifiées de « spécialisées » par les enseignants nous a permis tout de même de mieux cerner ce que chaque enseignant mettait derrière cet adjectif (voir section 14.4).

[392] Voir à ce sujet la section 1.3 et nos études de cas auprès de Julia et Dan (chapitres 10 et 11).

14.1. LANSAD et « spécialisation » : comment se positionnent les enseignants ?[393]

Comme il l'a été annoncé dans l'introduction du chapitre, la première question que nous traiterons est celle du degré de spécialisation, déclaré par les enseignants, des cours dans le secteur LANSAD pour les différents niveaux d'études. Suite à l'analyse des réponses à cette question, nous pouvons établir deux constats, qui seront développés dans les sous-sections suivantes :

1) La majorité (72,1%) des enseignants sondés qualifient leurs cours de spécialisés ou très spécialisés pour au moins l'un des niveaux d'études proposés.
2) La spécialisation des cours de langue semble se faire de manière progressive au fur et à mesure de l'avancement des étudiants dans leur parcours.

14.1.2. Une majorité d'enseignants indiquant assurer des cours « spécialisés »

Comme nous l'avons expliqué dans l'introduction de ce chapitre, les participants étaient invités à indiquer le degré de spécialisation de leurs cours sur une échelle de 1 à 5, allant de « pas du tout spécialisé/aucun lien avec la discipline des étudiants » à « très spécialisé ». La question distinguait 5 niveaux d'études : les deux premières années de licence (L1 & L2), la troisième année de licence (L3), la première année de master (M1), la deuxième année de master (M2) et le niveau doctorat.

Le graphique ci-dessous montre la répartition entre ces trois catégories. La valeur indiquée sur chaque secteur correspond au nombre d'enseignants ayant choisi les degrés de spécialisation indiqués sur les libellés. Les degrés faibles (1 et 2) et les degrés forts (4 et 5) de spécialisation ont été regroupés. Le degré 3 constitue une catégorie à part.

Seulement 34 participants indiquent des degrés faibles de spécialisation de leurs cours dans tous les niveaux d'études concernés. Ils représentent 12,6% de notre échantillon. 34 enseignants (12,6% également) ont choisi le degré 3 pour la totalité de leurs cours ou en combinaison avec les options 1 et 2.

La spécialisation des cours de langue semble donc faire bel et bien partie du travail de la majorité des enseignants. Néanmoins, dans la section 14.3, nous verrons que la spécialisation prend des formes très différentes selon les enseignants.

[393] Une première version de ces résultats a été publiée dans Vega Umaña (2020). Cet article, soumis en avril 2019 ne prenait en compte que les 225 premières réponses au questionnaire.

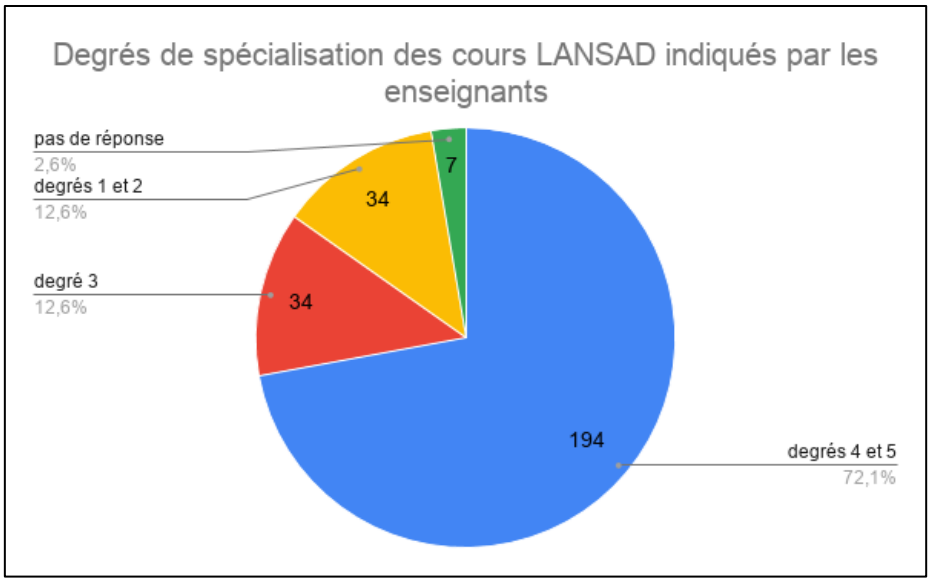


Figure 14.1 : Degré de spécialisation des cours LANSAD indiqués par les enseignants sondés[394]

14.1.2. Une spécialisation progressive de la L1 au M2[395]

Nous pouvons voir dans la figure 14.2 que les cours deviennent de plus en plus spécialisés au fur et à mesure de l'avancement des étudiants dans leur parcours. En effet, les enseignants indiquent des degrés de spécialisation plus élevés pour les cours auprès des étudiants dès la troisième année de licence et particulièrement au niveau master, lorsque les étudiants se spécialisent aussi dans leurs domaines. Tandis que 30 enseignants ont renseigné que leurs cours en L1 et L2 n'avaient aucun lien avec la discipline des étudiants, ils n'étaient plus que 15 à choisir cette option pour la L3 et 7 pour le niveau M1. Inversement, le nombre de réponses « 5 ou très spécialisé » passe de 26 pour les formations en L1 & L2 à 91 pour les formations en M2.

Ainsi, nous pouvons parler d'une spécialisation progressive des cours de langue qui s'adapterait à la spécialisation progressive des étudiants dans leurs propres disciplines[396].

[394] Les chiffres indiqués à l'intérieur du graphique représentent le nombre de participants ayant choisi chaque option.

[395] L1 se réfère ici à la première année de licence. M2 se réfère à la deuxième année de master.

[396] Nous n'avons pas inclus dans les graphiques le niveau doctorat, car seuls 38 enseignants ont renseigné le degré de spécialisation pour ce niveau d'études. Sur ces 38 enseignants, 20 ont décrit leurs cours comme étant très spécialisés (degré 5), 3 ont choisi le degré 4 , 5 l'option 3, 3 l'option 2, et 7 ont indiqué faire des cours sans lien avec la discipline des étudiants.

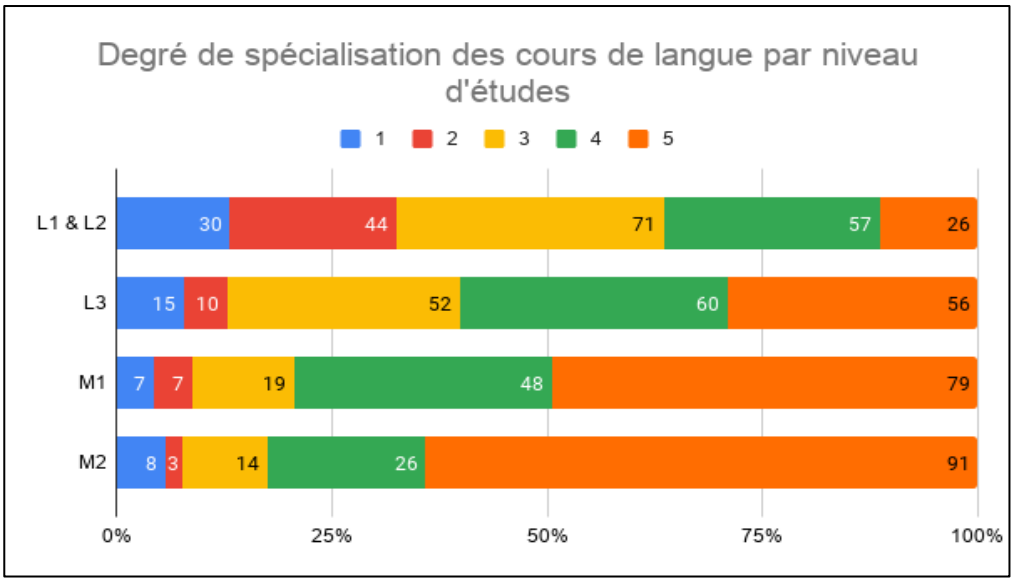


Figure 14.2 : Spécialisation progressive des cours LANSAD de la L1 au M2

Ces données font écho à ce que deux des enseignants participant à notre étude qualitative nous ont expliqué par rapport à la spécialisation dans leurs cours d'anglais (voir bilan partie III).

14.2. Comment les enseignants déterminent-ils les objectifs et les contenus de leurs cours ?

14.2.1. Analyser les besoins des apprenants : une pratique répandue ?

L'enseignement des LSP repose, comme nous l'avons vu dans les différentes définitions commentées dans le chapitre 2, sur l'analyse des besoins des apprenants. Nous nous référons notamment à l'analyse des « situations professionnelles cibles », qui vise à identifier « des tâches, des activités et des compétences langagières que les apprenants devront idéalement être capables d'effectuer ou de déployer dans les situations professionnelles ou académiques dans lesquelles ils souhaitent s'intégrer ou progresser [397]» (Basturkmen, 2018, p.3). Cette pratique est, en effet, considérée comme le trait distinctif des approches LSP (Bocanegra-Valle, 2016, citée dans Basturkmen, 2018, p.1). Elle peut prendre plusieurs formes : des questionnaires ou entretiens auprès des étudiants, des professionnels, des spécialistes, analyses des discours écrits et oraux en situation professionnelle, enquêtes sur le terrain de type ethnographique, etc. (Basturkmen, 2018, p. 2-3). Elle peut aussi être accompagnée d'autres types d'analyse des besoins, plus « générales », telles qu'une évaluation diagnostique du niveau actuel en langue

[397] Notre proposition de traduction pour « language-related tasks, activities, and skills that the learners should ideally be able to perform in the profession, work, or study situation they wish to enter or advance in » (Basturkmen, 2018, p.3).

des apprenants, ou une enquête sur leurs motivations et leurs perceptions de leurs besoins[398] (Basturkmen, 2018, p.3).

Nous avons voulu savoir si et comment les enseignants du secteur LANSAD mettaient en place des analyses des besoins. C'est pourquoi notre questionnaire comportait deux questions à ce propos. La première, fermée, invitait les participants à cocher « oui » ou « non » en réponse à la question « Avez-vous effectué une analyse des besoins de vos étudiants avant de préparer vos cours ? ». La deuxième, ouverte, invitait ceux qui avaient répondu positivement à décrire leur démarche.

Lorsque nous avons rédigé cette question, nous avions en tête des analyses des besoins comportant des démarches visant à comprendre l'utilisation de la langue et du discours dans des situations cibles. Cependant, les réponses à la question ouverte suggèrent que le terme a été interprété de manière différente par les participants, car 65,9% des réponses positives ne font pas référence aux besoins en LSP. Au contraire, presque la moitié d'entre elles (44,7%) évoquaient la mise en place d'évaluations diagnostiques pour déterminer le niveau de langue des étudiants. Nous aurions dû être plus précise dans la formulation de notre question.

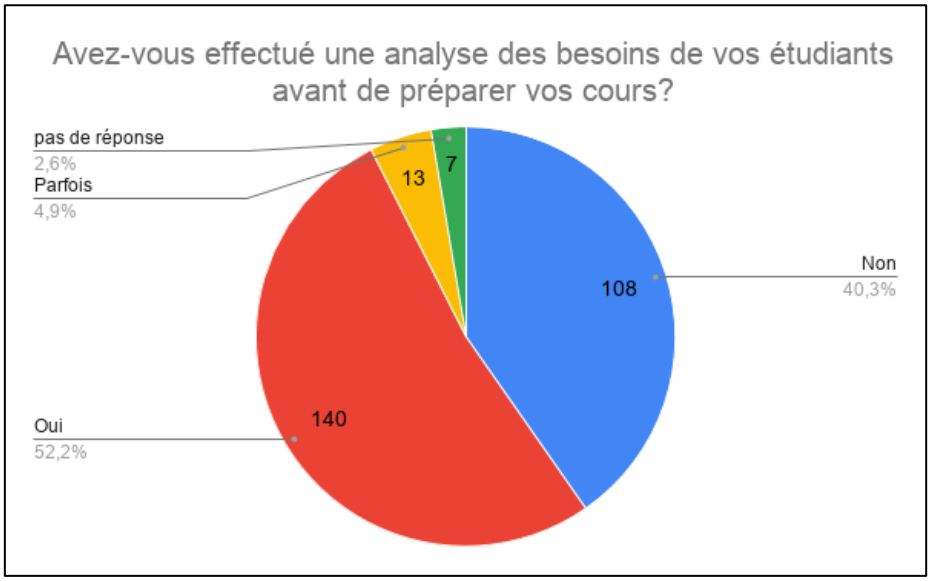


Figure 14.3 : Mise en place d'une analyse des besoins

Ainsi, le nombre élevé de réponses positives à la question fermée (n = 140 pour « oui » et n = 13 pour « parfois ») n'indique pas forcément une utilisation répandue des analyses des besoins cherchant à cibler des besoins « spécifiques » liées à des disciplines ou à des professions particulières.

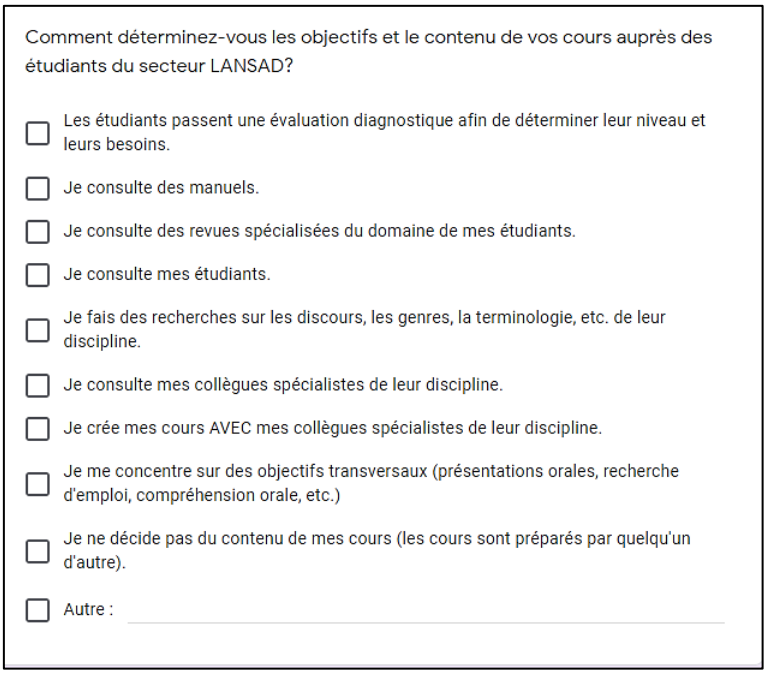
[398] Basturkmen (2018, p.3) nomme ces démarches *present situation analysis* et *learner factor analysis* et précise qu'elles sont utilisées dans d'autres contextes d'enseignement-apprentissage des langues, pas seulement en LSP.

En revanche, les données que nous présenterons dans la section 14.2.2 portant sur les démarches mises en place par les enseignants pour déterminer les objectifs et les contenus de leurs cours nous aideront à mieux comprendre si et comment ils se renseignent sur les spécificités des disciplines des étudiants lors de la conception des formations.

14.2.2. Détermination des objectifs et des contenus

Les différentes options proposées dans cette question à choix multiple ont été inspirées par les entretiens conduits avec six enseignants, ainsi que par notre propre expérience d'enseignement. Une option « Autre » avec la possibilité pour les participants d'ajouter d'autres réponses était également proposée. La figure 14.4 montre la question telle qu'elle est présentée dans le questionnaire. Les participants pouvaient cocher plusieurs réponses différentes.

Cette question a été renseignée par 267 des 269 participants. Elle nous permet d'avoir des réponses plus détaillées sur les pratiques des enseignants par rapport au simple « oui » ou « non » de la question précédente sur la mise en place des analyses des besoins.


Comment déterminez-vous les objectifs et le contenu de vos cours auprès des étudiants du secteur LANSAD?

- ☐ Les étudiants passent une évaluation diagnostique afin de déterminer leur niveau et leurs besoins.
- ☐ Je consulte des manuels.
- ☐ Je consulte des revues spécialisées du domaine de mes étudiants.
- ☐ Je consulte mes étudiants.
- ☐ Je fais des recherches sur les discours, les genres, la terminologie, etc. de leur discipline.
- ☐ Je consulte mes collègues spécialistes de leur discipline.
- ☐ Je crée mes cours AVEC mes collègues spécialistes de leur discipline.
- ☐ Je me concentre sur des objectifs transversaux (présentations orales, recherche d'emploi, compréhension orale, etc.)
- ☐ Je ne décide pas du contenu de mes cours (les cours sont préparés par quelqu'un d'autre).
- ☐ Autre : _____

Figure 14.4 : capture d'écran de la question sur la détermination des objectifs

Le graphique ci-dessous montre le nombre de participants ayant choisi chacune des options proposées. 91,4% des participants ont coché au moins deux options différentes, ce qui suggère que les enseignants ont recours à une variété de stratégies pour déterminer les objectifs et les contenus de leurs cours.

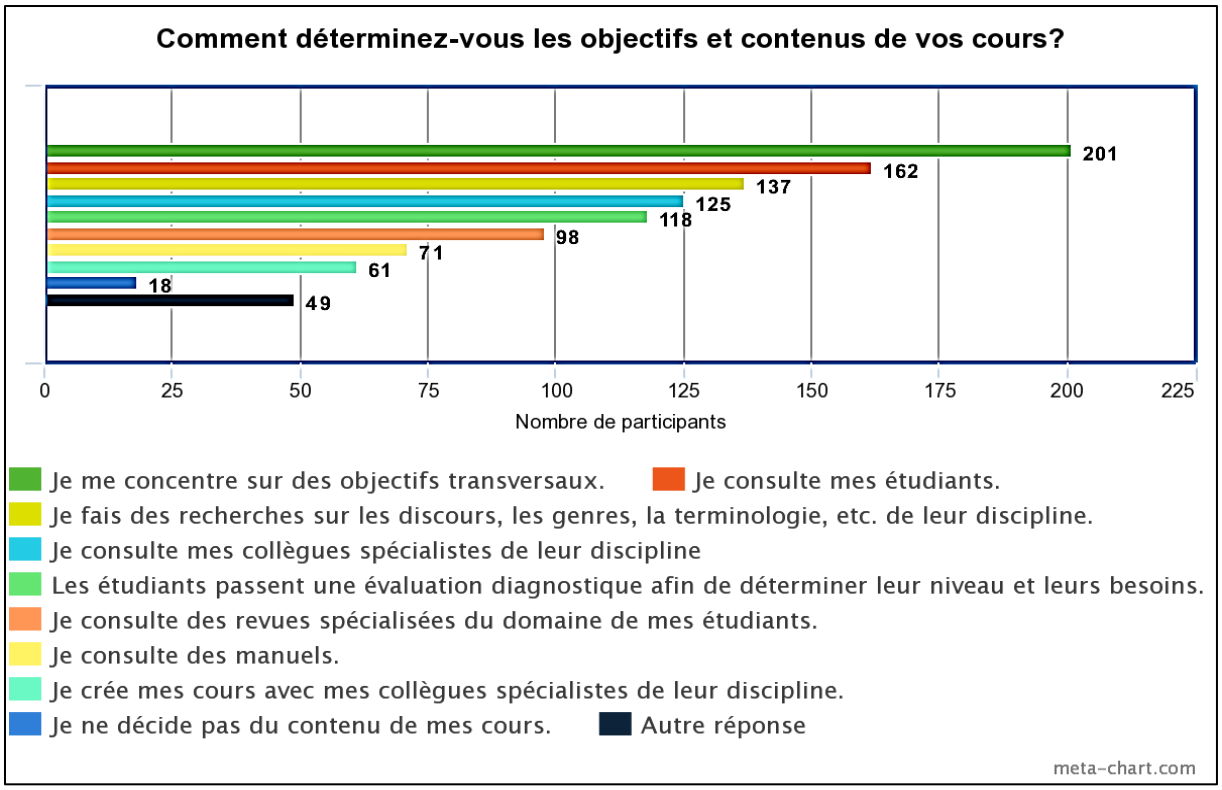


Figure 14.5 : Comment déterminez-vous les objectifs et les contenus de vos cours ?

A recueilli le plus de réponses l'option « je me concentre sur des objectifs transversaux », choisie par 75,3% (n = 201) des répondants. Elle est suivie par l'option « je consulte mes étudiants », qui a recueilli 162 réponses (60,7%). En troisième et quatrième place, nous avons des démarches plus focalisées sur les objectifs spécifiques liés aux disciplines des étudiants. Il s'agit de l'option « je fais des recherches sur les discours, les genres, la terminologie, etc. de leur discipline. » avec 137 réponses (51,3%) et l'option « je consulte mes collègues spécialistes de leur discipline » avec 125 réponses (46,8%).

Ces données renvoient à certains des rôles enseignants développés dans le chapitre 5. Elles montrent que les enseignants du LANSAD sont aussi des chercheurs : afin d'adapter les objectifs et les contenus des cours, ils consultent des revues et des manuels et s'informent également auprès des collègues spécialistes ou des professionnels du domaine sur les spécificités de la discipline des étudiants. Ils s'intéressent aux spécificités linguistiques, discursives, terminologiques auxquelles seront confrontés les étudiants. Ils donnent également une grande place aux besoins tels qu'ils sont perçus par les étudiants.

En ce qui concerne les réponses fournies par les enseignants grâce à l'option « Autre », nous avons regroupé les 49 réponses en 16 catégories, qui seront énumérées dans le tableau suivant.

Pratiques pour déterminer les objectifs et contenus du cours	**Occurrences**
Travail en équipe avec d'autres enseignants de langue intervenant auprès du même public.	12
Consultation du *Plan Pédagogique National* pour les DUT[399]	6
Recherche et didactisation de documents de vulgarisation en lien avec la discipline des étudiants.	5
Consultation des maquettes des formations des étudiants.	4
Consultation auprès des professionnels exerçant dans le domaine des étudiants	3
Adaptation de ressources préparées par d'autres collègues enseignants de langue intervenant auprès du même public.	3
Les objectifs et contenus sont choisis par les étudiants eux-mêmes.	3
L'enseignant a lui-même travaillé dans le domaine des étudiants.	2
Travail sur des thèmes d'actualité	2
Participation à une conférence internationale annuelle avec d'autres experts du domaine (cas des enseignants de l'École Navale)[400]	2
Préparation à des certifications de langue gérées par des organismes externes (TOIEC ou DELE par exemple).	1
Travail sur des thématiques socioculturelles.	1
Adaptation des contenus en fonction des retours des étudiants des années précédentes.	1
Objectifs basés sur le *CECRL*.	1
Consultation des annales du concours auquel l'enseignant prépare les étudiants.	1
Autoformation dans la discipline des étudiants.	1

Tableau 14.1 : Autres pratiques mises en place pour déterminer les objectifs et contenus des cours de langue

Nous avons divisé ces 25 pratiques[401] en deux catégories : celles qui relèvent d'une démarche qui chercherait à intégrer d'une façon ou d'une autre des aspects de la discipline des étudiants (que nous appellerons « démarche LSP » dans le graphique) et celles qui relèvent d'une démarche plus transversale, qui ne prendrait pas en compte ces disciplines.

Dans la première catégorie, nous avons inclus les démarches suivantes :

- Je consulte des revues spécialisées du domaine de mes étudiants.
- Je fais des recherches sur les discours, les genres, la terminologie, etc. de leur discipline.
- Je consulte mes collègues spécialistes de leur discipline.
- Je construis mes cours avec mes collègues spécialistes de leur discipline.

[399] Il s'agit des référentiels nationaux pour les DUT : https://www.iut.fr/formations-et-diplomes/programme-pedagogique-national.html.

[400] http://www.imla.co/imec/

[401] Celles proposées dans la question fermée reproduite dans la figure 14.5 et celles renseignées par les enseignants dans la case « autre » et répertoriées dans le tableau 14.1.

- Je consulte le *Plan Pédagogique National* pour les DUT.
- Je construis mes cours à partir des documents de vulgarisation ayant trait aux disciplines des étudiants.
- Je consulte les maquettes des formations dont relèvent mes étudiants.
- Je consulte des professionnels exerçant dans le domaine de mes étudiants.
- Je m'inspire de mes propres expériences professionnelles dans le domaine.
- Je participe à des conférences internationales sur la langue de spécialité de mon domaine.
- Je me forme dans la discipline de mes étudiants.

73,2% (n = 197) des enseignants ont indiqué utiliser au moins l'une de ces démarches LSP pour décider des objectifs et des contenus à aborder dans leurs cours. Ce chiffre correspond à quelques exceptions près au nombre d'enseignants ayant indiqué mettre en place des cours spécialisés ou très spécialisés. En effet, comme nous l'avons vu dans la section 14.1, 194 ont choisi les options 4 ou 5 pour la question sur le degré de spécialisation de leurs cours. En croisant les deux listes, nous avons trouvé que 164 des 194 participants (84,5%) ayant qualifié leurs cours de spécialisés ou très spécialisés ont indiqué utiliser au moins l'une des démarches LSP répertoriées dans la liste ci-dessus.

Les données présentées dans la figure 14.6[402] suggèrent une relation entre les démarches mises en place et la spécialisation des cours. En revanche, plus d'un tiers des enseignants ayant indiqué de faibles degrés de spécialisation pour leurs cours ont tout de même indiqué des démarches LSP. Nous avons donc opté pour un test statistique (le test du khi-carré[403]) pour tester notre hypothèse[404]. Les résultats indiquent, en effet, une forte relation entre ces deux variables ($X^2[2] = 47.436$; valeur-p<.001) [405].

[402] Charmillot et Felouzis, 2019, p.106) recommandent de présenter les données dans un tableau croisé lorsque l'on étudie la relation entre deux variables qualitatives. Le tableau croisé montre les proportions de chaque groupe de la variable indépendante (ici, le type de démarche utilisée) qui présente la caractéristique étudiée, c'est-à-dire, la spécialisation (variable qui, dans l'hypothèse, serait influencée par la variable indépendante). Le tableau croisé est disponible en annexe (Annexes chapitre 14). Nous avons fait le choix ici de présenter les données sous forme d'histogramme empilé, pour avoir un aperçu plus visuel.

[403] Lorsque l'on pense qu'une variable qualitative peut avoir un lien avec une autre variable qualitative, on peut utiliser le test de convergence du Khi2 ou khi-carré pour tester l'hypothèse d'une telle relation (Martin, 2017, pp.72-75). Comme l'explique Derivry, « Le test du Khi2 permet de dire, si la différence observée […] est statistiquement significative, qu'il ne s'agit pas d'une simple différence d'échantillonnage » (2014, p.62). Pour le faire, nous avons utilisé le logiciel IBM SPSS.

[404] Nous tenons à remercier Jean-Philippe Galan, professeur des universités en sciences de gestion et Anthony Devaux, l'un de nos anciens étudiants du master en biostatistiques, pour leurs précieux conseils en matière d'analyses statistiques.

[405] En effet, dans les sciences humaines, une relation est généralement considérée significative lorsque la « signification asymptotique », connue également sous le nom de « valeur-p » est inférieure à 0,05 (http://pagesped.cahuntsic.ca/sc_sociales/psy/methosite/consignes/khicarre.htm#analyser).

Toutefois, il nous semble important de traiter ces données avec prudence, étant donné le caractère subjectif de la notion de « spécialisation », comme nous l'avons précédemment expliqué.

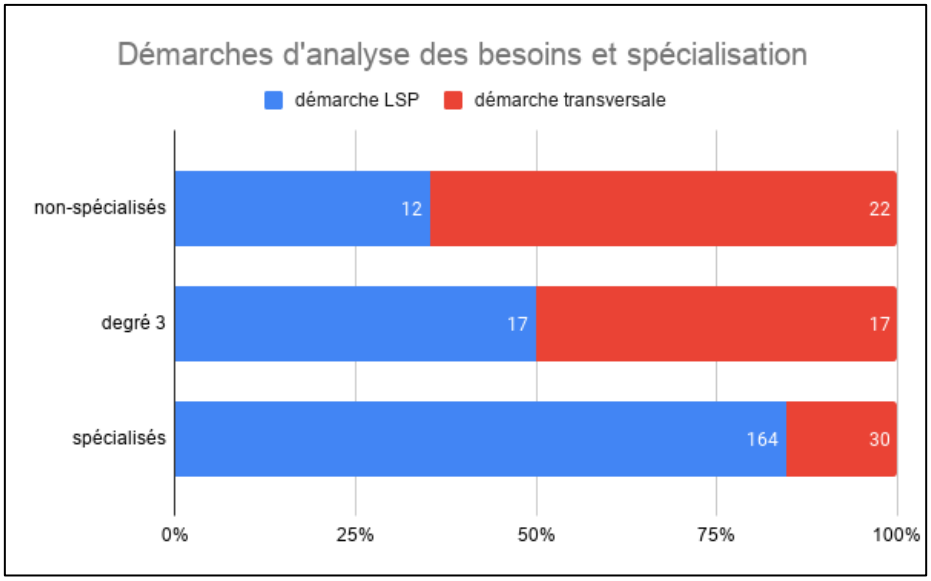


Figure 14.6 : Degrés de spécialisation et démarches pour déterminer objectifs et contenus

14.2.3. Collaboration avec les spécialistes disciplinaires

Nous avons vu dans la figure 14.5 que 46,5% (n = 125) des enseignants sondés déclarent consulter les collègues spécialistes des disciplines des étudiants afin de déterminer les objectifs visés dans leurs cours de langue et 22,7% (n = 61) indiquent qu'ils créent leurs cours avec eux.

Inspirée par les différentes catégories de collaboration décrites par Dudley-Evans & St. John (1998, p.16) et présentées dans la section 5.2.1[406], nous avons inclus une question dans notre questionnaire, invitant les enseignants de langue à préciser la/les forme(s) que pouvait prendre cette collaboration avec les enseignants d'autres disciplines.

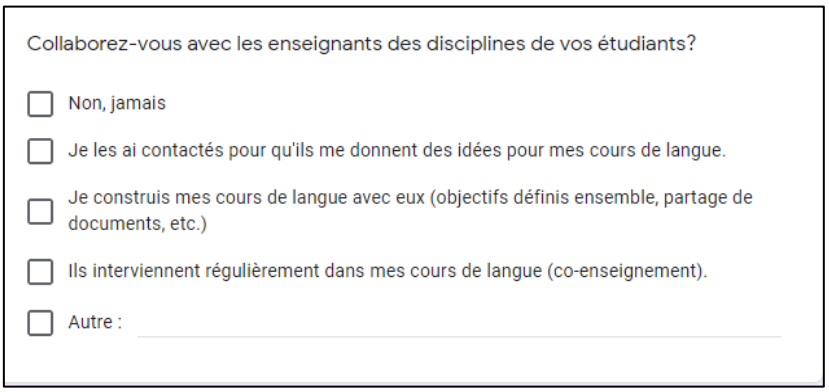


Figure 14.7 : Question sur types de collaboration avec les enseignants d'autres disciplines

[406] Ils en distinguent trois : la coopération, la collaboration et le co-enseignement.

La figure 14.7 reproduit la question telle qu'elle a été présentée aux participants. Les données émanant de cette question montrent que deux-tiers des enseignants (n = 168) ont recours à une forme de collaboration avec les enseignants disciplinaires. Ils étaient 86 (soit 31,9%) à choisir l'option « Non, jamais » et 2 à indiquer que leurs tentatives de collaboration n'avaient pas abouti. Trois autres n'ont pas fourni de réponse.

Parmi les réponses positives, 129 enseignants (soit 47,9%) ont coché l'option « Je les ai contactés pour qu'ils me donnent des idées pour mes cours de langue. », 57 (soit 21,2%) ont choisi l'option « Je construis mes cours de langue avec eux. »[407] et 12 (soit 4,5%) l'option « Ils interviennent régulièrement dans mes cours de langue. ». 38 enseignants ont choisi une combinaison de deux ou trois de ces options.

Certains participants ont utilisé l'option « Autre » pour donner plus de détails sur la façon dont ils collaborent avec les enseignants disciplinaires. La figure 14.8 représente le nombre de participants ayant choisi chacune des options proposées. Nous avons également ajouté les thématiques des réponses saisies dans la case « Autre » qui ne relevaient pas des options proposées et qui avaient été mentionnées par au moins trois participants. Elles seront détaillées dans les paragraphes suivants.

Comme le montre le graphique, 10 enseignants ont indiqué mettre en place un co-enseignement, mais de façon occasionnelle et non pas régulière comme l'énonce la question. Les exemples suivants illustrent ce mode de fonctionnement :

- Ponctuellement, lors des semaines d'activités transversales, je mets en place des cours avec des collègues de marketing ou expression-communication.
- Une fois avec le responsable des MEEF Maths sur un projet transversal.

7 enseignants ont expliqué qu'ils collaborent ponctuellement avec les spécialistes d'autres disciplines, les consultant à propos de certains cours, projets, ou thématiques spécifiques, comme le disent les enseignants dans les réponses suivantes.

- C'est très variable et en fonction des formations/années.
- Très peu. Sur un cours seulement (Master Professionnel), je suis en contact avec la responsable.

[407] Ces chiffres sont semblables aux chiffres présentés dans la section antérieure concernant la consultation des collègues spécialistes d'autres disciplines afin de déterminer les objectifs et contenus des cours de langue (voir section 14.2.2.).

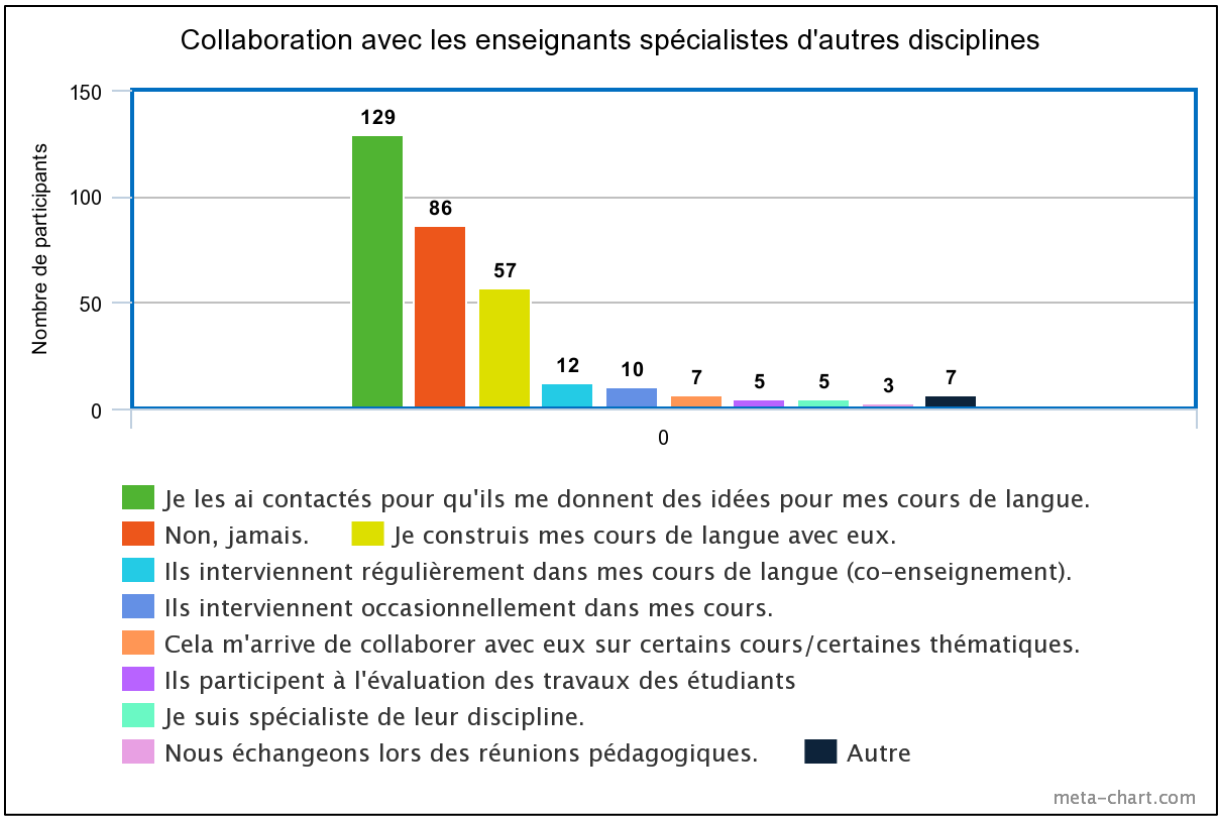


Figure 14.8 : Types de collaboration avec les enseignants d'autres disciplines

5 enseignants évoquent la collaboration avec les spécialistes d'autres disciplines lorsqu'il s'agit d'évaluer les travaux des étudiants : ils sont présents lors des présentations orales des étudiants ou aident l'enseignant de langue à évaluer le contenu des productions écrites des étudiants.

- Je les invite à participer aux évaluations de fin de semestre en master (affiches, présentation).
- Ils interviennent ponctuellement (eg. mes étudiants alimentent un blog en anglais et mes collègues lisent et commentent les articles de nos étudiants).

La catégorie « je suis moi-même un spécialiste de la discipline de mes étudiants » a également été cité par 5 enseignants. Comme l'enseignant que nous citons ci-dessous, 4 d'entre eux se décrivent comme possédant une double compétence ou une double formation qui leur permet de connaître les besoins des étudiants dans leur domaine.

- En étant économiste et politiste de formation, je me sens apte à proposer des cours "adaptés" aux besoins des étudiants.

Le cinquième enseignant dans cette catégorie se décrit également comme un expert du domaine des étudiants, mais plutôt d'un point de vue culturel. Comme il l'explique, en tant que chercheur s'intéressant à ces domaines dans le monde anglophone, il connaît parfois mieux les fonctionnements des communautés professionnelles à l'étranger que les enseignants français.

- Les enseignants français de compta, éco, finance... connaissent très mal, ou très superficiellement, le domaine anglo-saxon et ils le connaissent à partir du français et non de l'anglais. C'est moi qui dois leur expliquer comment ça se passe à Wall Street...

Finalement, avec 3 occurrences, les réunions pédagogiques de début ou fin de semestre sont des moments d'échange entre enseignants de langue et enseignants des autres disciplines.

- Certains besoins ou objectifs sont déterminés ou réévalués en amont lors des réunions pédagogiques avec les collègues, une à deux fois par semestre.

Concernant les 7 réponses regroupées sous la catégorie « Autre » dans la figure 14.13, les types de collaboration décrits ne correspondent à aucune des catégories établies et n'ont été cités que par un ou deux enseignants.

Pour conclure, au vu des données, nous pouvons dire que la collaboration entre les enseignants de langue et des disciplines des étudiants peut prendre une multitude de formes. Elle demande une volonté des deux parties d'échanger sur les besoins perçus des étudiants, sur les objectifs et les contenus des cours et sur les pratiques d'enseignement mises en place.

L'existence de ces différentes formes de collaboration est encore, à nos yeux, une preuve de la volonté des enseignants du secteur LANSAD d'intégrer des aspects des disciplines des étudiants dans leurs cours de langue.

14.3. « Spécialisation » et activités proposées

Afin d'avoir une meilleure idée de ce que les enseignants décrivent comme spécialisé, une question ouverte invitait ceux qui avaient évalué une partie ou la totalité de leurs cours comme "spécialisée" ou "très spécialisée" (4 ou 5 sur l'échelle) dans la question précédente à fournir des exemples d'activités proposées dans ces cours[408]. 146 des 194 ayant indiqué faire des cours « spécialisés » ont répondu à la question.

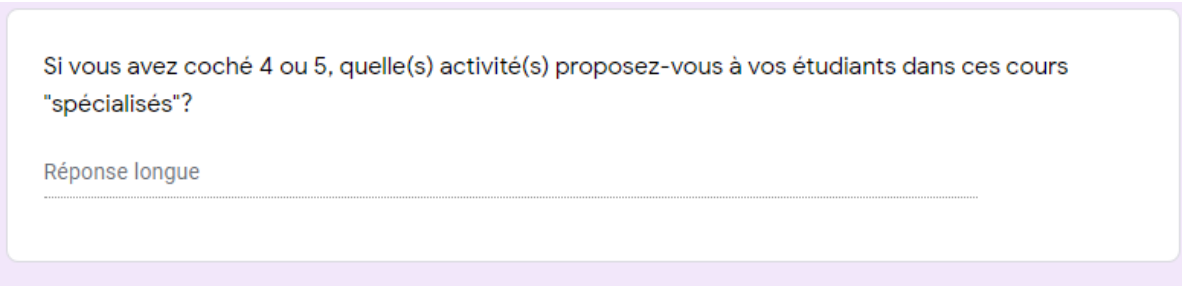


Figure 14.9 : Question sur les activités spécialisées

[408] Ici, nous avons utilisé le terme « activité » dans un sens générique, pour désigner ce que les étudiants ont à faire pendant leurs cours de langue. Ainsi, même si certains didacticiens distinguent l'«activité » de la « tâche » ou de l'« exercice » (voir Tardieu, 2014, p.111), les réponses recueillies comportent des exemples de ces trois types de travail.

Les exemples fournis par les enseignants de ce qu'ils font en cours ont été codés dans le logiciel *QDA Data Miner Lite* afin d'identifier des thématiques récurrentes.

À partir des réponses des enseignants, nous avons constaté que l'intégration des savoirs disciplinaires dans les cours de langue peut se présenter sous trois formes principales selon la source de ces savoirs et les objectifs des activités proposées.

La première forme d'intégration repose sur la spécificité des *supports* utilisés et/ou des *thématiques* abordées en classe. Les documents et les thématiques sont les sources de la spécialisation des cours, mais les activités restent centrées sur les compétences langagières. En voici deux exemples, qui sont représentatifs de cette catégorie de pratiques :

- les activités le plus souvent "classiques" (compréhension, expression, langue) mais sur des textes et exercices dont le contenu correspond à leur spécialité
- pratiquer les 4 compétences à partir de documents adaptés à la discipline, issus des médias (au 1er semestre et au début du 2nd semestre de M1) puis de la recherche scientifique (à partir du 2nd semestre de M1 puis au 1er semestre de M2)

Les différents types de documents ainsi que les activités proposées à partir de ces derniers seront présentés plus bas dans la sous-section dédiée à cette catégorie. 105 enseignants ont fourni des exemples relevant de cette modalité d'intégration, représentant 71,9% des réponses recueillies pour cette question.

Dans la deuxième catégorie, nous avons regroupé des réponses dans lesquelles les *activités* ou *tâches* elles-mêmes étaient décrites comme spécialisées ou professionnalisantes. Cette modalité a été mentionnée par 64 participants, soit 43,8%. Il s'agit ici surtout des activités de mise en situation ou de simulation dans lesquelles les étudiants doivent effectuer des tâches semblables à celles qu'ils pourraient avoir à effectuer dans leur future vie professionnelle. Ces activités se concentrent non seulement sur les compétences linguistiques, mais aussi sur des compétences professionnelles et/ou disciplinaires. En voici deux exemples :

- réunion de gestion de crise dans leur secteur d'étude, monter et gérer et présenter un projet lié à leur secteur d'étude
- je focalise sur les métiers de l'emploi, profil de poste (LP MAC FA[409]), entretien d'embauche, etc. en LP CPSI[410], tout ce qui touche un technico-commercial en entreprise, téléphone, emails présentations de son entreprise, services et produits, négociations, accueil d'un visiteur étranger etc. en LP Bio= similaires avec descriptif d'expériences menées en laboratoire questions et réponses, entretien avec un scientifique.

[409] Licence professionnelle en management des activités commerciales en formation en alternance
[410] Licence professionnelle commercialisation des produits et services industriels

De plus amples détails seront donnés dans la sous-section dédiée à cette deuxième catégorie.

En troisième lieu, nous avons les cas qui se rapprochent des approches CLIL/EMILE[411] dans lesquelles le *contenu* du cours est porteur de spécialisation, c'est-à-dire que l'enseignant se focalise sur l'acquisition de savoirs disciplinaires aussi bien que sur des savoirs et compétences linguistiques. Seulement 11 participants (7,5%) ont évoqué cette forme d'intégration, dont les deux cités ci-dessous :

- des activités que mes collègues de spécialité font aussi : études de cas marketing, autoscopie en vente, simulations de négociation
- une étude des institutions, de la vie politique, de l'histoire de certains mouvements sociaux ou courants culturels, etc.

Il est important de signaler que plusieurs réponses contenaient des éléments qui pouvaient être classés dans deux ou trois catégories différentes (n = 42, soit 28,8% des réponses).

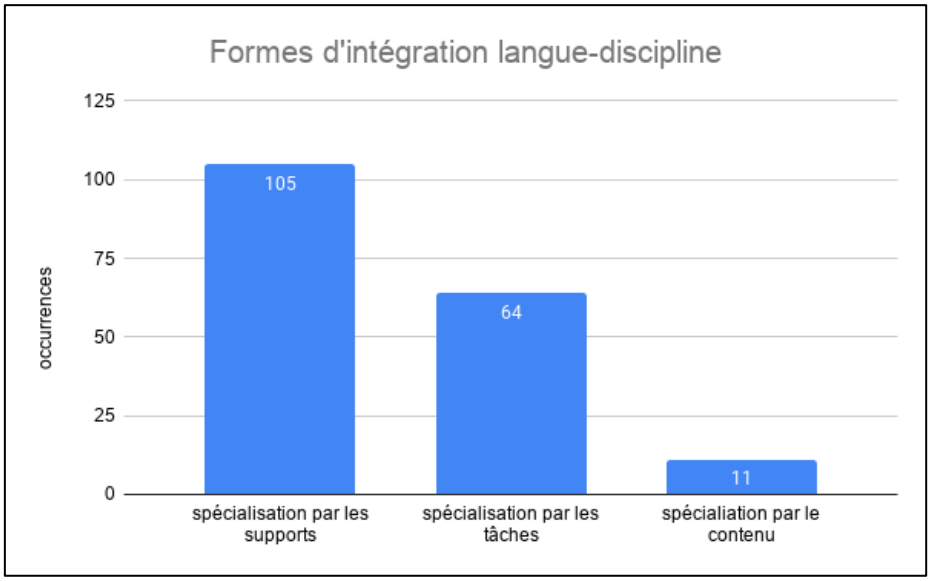


Figure 14.10 : Formes d'intégration langue-discipline

Nous tenons également à souligner qu'il s'agissait ici des réponses à une question ouverte optionnelle demandant des exemples d'activités proposées dans les cours de langue spécialisés. Ainsi, ces réponses ne représentent *que des exemples* de pratiques à un moment donné et non pas des tableaux exhaustifs de tout ce que ces enseignants proposent à leurs étudiants. Nous ne pouvons pas dire, par exemple, qu'un enseignant ayant écrit « travail sur articles de recherche » comme exemple ne fait que cela dans ses cours. Toutefois, cette analyse nous a permis d'avoir une vision d'ensemble de la diversité des pratiques mises en place dans

[411] Nous avons défini ces approches dans la note de bas de page n°222.

les cours qualifiés de « spécialisés » dans le secteur et de constater la préférence des enseignants pour la première forme d'intégration identifiée, comme le montre la figure 14.11.

14.3.1. Spécialisation par les supports ou les thématiques

Comme nous venons de le voir, 71,9% des réponses fournies à la question sur les activités proposées dans les cours spécialisées relèvent de la première forme d'intégration, qui consisterait à utiliser des supports portant sur des aspects de la discipline des étudiants. Dans cette section, nous nous intéresserons à la nature des supports et aux activités qui sont proposées à partir de ceux-ci.

Nature des supports

41% (n = 43) des réponses appartenant à cette catégorie évoquent des documents « spécialisés », « authentiques », « techniques », « en lien avec la discipline », etc. sans donner plus de précisions quant à la nature des supports. 23,8% (n = 25) mentionnent des articles ou des résumés d'articles de recherche, tandis que 7,6% (n = 8) évoquent des documents (écrits ou oraux) de vulgarisation scientifique. Les documents juridiques (contrats, textes de loi, décisions de justice) sont mentionnés par 6 enseignants. Les conférences (n = 5), les vidéos spécialisées (n = 4), les notices, manuels ou tutoriels techniques (n = 4) et les études de cas juridiques ou cliniques (n = 3) font également partie des types de documents cités, comme le montre le tableau 14.2.

Type de support	**Occurrences**	**Pourcentage des réponses**
Document « spécialisé » / « en lien avec la discipline » (sans précision supplémentaire)	43	41%
Articles de recherche ou résumés d'articles de recherche	25	23,8%
Documents de vulgarisation scientifique	8	7,6%
Documents juridiques	6	5,7%
Conférences	5	4,8%
Vidéos spécialisées	4	3,8%
Manuels/notices/tutoriels techniques	4	3,8%
Etudes de cas cliniques ou juridiques	3	2,8%

Tableau 14.2 : Types de documents supports utilisés par les enseignants du secteur LANSAD décrivant leurs cours comme « spécialisés »

Activités proposées à partir des supports dits « spécialisés »

Si les thématiques abordées par les documents supports sont spécialisées, les activités proposées visent le développement des compétences linguistiques, telles que la compréhension

orale ou écrite, le vocabulaire, etc. En effet, une étude du contexte entourant les termes « documents », « textes » et « articles » a montré la prédominance des activités langagières de compréhension écrite ou orale. Le tableau 14.3 montre le nombre d'occurrences des expressions utilisées le plus fréquemment dans les descriptions des activités autour des documents/textes/articles.

Description de l'activité		**Occurrences**
Compréhension de/à partir de	documents/textes/articles	16
Travail sur	documents/textes/articles	16
Analyse de	documents/textes/articles	15
Lecture de	documents/textes/articles	12
Étude de	documents/textes/articles	7
Synthèse de/résumés de	documents/textes/articles	4
Commentaires de	documents/textes/articles	3
Écoute de	documents/textes/articles	2

Tableau 14.3 : Activités de compréhension orale ou écrite autour de documents spécialisés ou de vulgarisation

Nous avons également codé les mentions aux objectifs linguistiques travaillés à partir de ces documents. Les objectifs lexicaux ont été évoqués par 17 enseignants, tandis que la grammaire (n = 6) et la phonétique (n = 2) semblaient être moins souvent prises en compte. Il faut mentionner également les objectifs culturels, cités par 4 participants.

Avec les réponses portant sur les supports spécialisés, nous avons regroupé également les réponses invoquant un lien thématique avec les domaines des étudiants, sans forcément mentionner l'utilisation de documents spécialisés ou de vulgarisation (n = 20). Nous pensons toutefois que ce lien thématique passe obligatoirement par des supports, même si ceux-ci ne sont pas évoqués explicitement.

Comme pour les mentions portant sur l'utilisation des documents, une partie des réponses mentionnant des thématiques spécialisées (n = 6) décrit des activités langagières à partir de ces thématiques, comme dans les exemples ci-dessous :

- **Toutes les activités langagières**, l'accent étant mis sur la prise de parole en interaction, **toujours en lien avec la spécialisation des étudiants**
- **Toutes les activités langagières** mais **le contexte est toujours en lien avec leur discipline.**
- **Travail sur des thèmes spécialisés** : "leçon" sur internet sur le budget, l'analyse de ratios... et ensuite petits *case studies* à l'oral et à l'écrit liés à ces thèmes.

Ainsi, nous pouvons voir, par la mention des activités langagières de compréhension orale et écrite, que l'évocation d'un lien thématique implique l'utilisation de supports « spécialisés ».

La prévalence de cette première modalité d'intégration des contenus disciplinaires dans la classe de langue est confirmée par les réponses des participants à des questions fermées dans la même section du questionnaire portant sur les pratiques des enseignants. En effet, une série d'items de Likert invitait les enseignants à renseigner sur une échelle de 1 à 5 allant de « 1= pas du tout fréquemment » à « 5= très fréquemment », la fréquence à laquelle ils recouraient à différents types d'activités ou approches en cours (voir questionnaire en annexe pour la liste complète). Parmi ces options proposées, les enseignants ont indiqué utiliser fréquemment (4 sur l'échelle de 1 à 5) ou très fréquemment (5 sur l'échelle de 1 à 5) des activités de compréhension orale ou écrite à partir de documents de vulgarisation (n = 186, soit 69,1%) ou à partir de documents spécialisés (n = 195, soit 72,4% des participants), comme le montre le graphique ci-dessous.

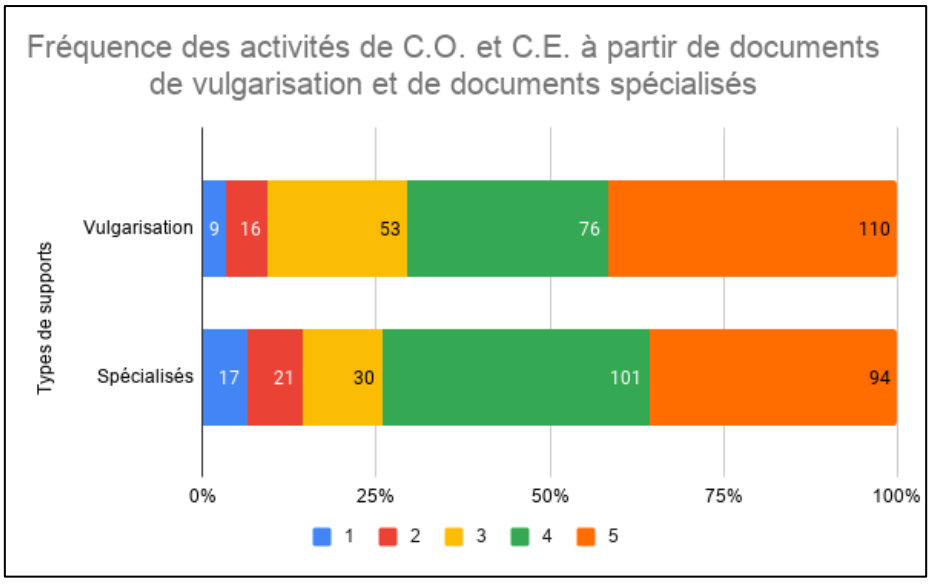


Figure 14.11 : Fréquence des activités de C.O. et C.E. à partir de documents de vulgarisation et de documents spécialisés

14.3.2. Spécialisation par les tâches

Nature des tâches

Le deuxième type d'intégration de la discipline dans la classe de langue concerne les activités et tâches qui sont conçues pour imiter des tâches que les étudiants seraient susceptibles d'effectuer dans des situations professionnelles "réelles".

Les activités de simulation, jeu de rôle, ou mises en situation, généralement à l'oral, constituent plus de la moitié des exemples inclus dans cette catégorie (n = 35, soit 54,7%). Elles

concernent par exemple des simulations de réunions, d'entretiens d'embauche, de négociations avec les étudiants dans les filières commerciales, en gestion ou en management, des procès fictifs avec des étudiants en droit, des consultations avec les étudiants en médecine, des visites guidées avec les étudiants en tourisme, etc.

Il s'agit généralement d'activités visant des compétences de communication orale dans des contextes professionnels. Les activités de communication écrite ont également été mentionnées, mais par moins d'enseignants. Ils citent, par exemple, la rédaction de lettres ou de courriels commerciaux (n = 4), de dossiers de demande de subvention (n = 2) ou de réponse à des appels à projets (n = 1), des questionnaires d'enquêtes statistiques (n = 1) ou bien des brochures touristiques (n = 1).

La présentation des recherches, à l'oral ou à l'écrit, par le biais des exposés, des articles de recherche, des résumés, ou des vidéos de vulgarisation fait également partie de cette catégorie, car ces activités préparent les étudiants qui souhaitent devenir chercheurs aux différentes formes de communication scientifique. Nous avons trouvé 20 occurrences de cette thématique, représentant 31,3% de cette deuxième catégorie.

Parmi les activités spécialisées, 9 enseignants ont indiqué travailler sur la préparation des différentes étapes d'une recherche d'emploi (CV, lettre de motivation, entretien d'embauche). Nous considérons que ces activités sont également professionnalisantes, même si elles ne sont pas spécifiques à une discipline.

Finalement, nous avons également inclus dans cette catégorie 4 réponses évoquant du travail sur des projets sans donner plus de détails et 2 mentionnant du travail sur des archives historiques. Le tableau 14.4 résume ces résultats.

Type d'activité/tâche	**Occurrences**
Simulations/mises en situation à l'oral	35
Simulations/mises en situation à l'écrit	9
Présentation orale ou écrite de recherches	20
Recherche d'emploi	9
Projets	4
Travail sur archives (en histoire)	2

Tableau 14.4 : types d'activités/tâches « spécialisées »

14.3.3. Spécialisation par les contenus

La troisième catégorie concerne, comme nous l'avons dit dans l'introduction, les activités ou tâches qui se focalisent sur le contenu disciplinaire plutôt que sur des aspects

linguistiques (catégorie 1) ou communicationnels (catégorie 2). Dans cette catégorie, nous avons inclus toutes les descriptions d'activités qui pourraient également être proposées dans un cours relevant de la discipline des étudiants. Nous en avons relevé 11 exemples.

Quatre relèvent de filières commerciales ou financières. Les enseignants indiquent faire par exemple des analyses financières, de la comptabilité, des études de marketing, des entretiens de vente. Deux relèvent des filières littéraires ou culturelles, où les contenus des cours ont trait aux analyses des œuvres, à la création littéraire ou théâtrale, etc. En droit, un enseignant propose des « ateliers de droit des biens comparé ». En musicologie, un autre prépare les étudiants à la lecture des partitions et aux « commentaires d'œuvres musicales ». En sciences politiques, les cours d'un enseignant portent sur « l'étude des institutions, de la vie politique, de l'histoire de certains mouvements sociaux ou courants culturels, etc. ». En sciences de l'éducation, un enseignant aide les étudiants à préparer des séquences didactiques. En architecture, il est question aussi d'activités de design et création, mais en anglais.

Comme le montrent ces exemples, dans les cours relevant de cette troisième catégorie, l'enseignant de langue semble avoir des connaissances approfondies dans les disciplines des étudiants et ne propose pas des cours *de* langue, mais *en* langue. Effectivement, cette troisième modalité pourrait être rapprochée des approches CLIL/EMILE.

Tout comme les activités de compréhension orale et écrite à partir de différents types de documents, les approches CLIL/EMILE faisaient partie des options proposées dans la série de questions fermées ayant trait à différentes activités et à la fréquence à laquelle elles étaient utilisées par les enseignants. Nous avions proposé deux options : CLIL/EMILE en coopération avec un enseignant disciplinaire et CLIL/EMILE sans enseignant disciplinaire. La première option n'a été renseignée comme utilisée « très fréquemment » que par 5 enseignants, mais l'option « fréquemment » (niveau 4 sur l'échelle de 1 à 5) par 12. La deuxième option (sans coopération avec un enseignant disciplinaire) a recueilli quant à elle plus de réponses positives, avec 27 enseignants indiquant mettre en place « très fréquemment » ces approches et encore 28 ayant choisi l'option 4 sur l'échelle. Ainsi, même si cette forme d'intégration langue-contenu n'a été mentionnée que 11 fois dans les descriptions d'activités « spécialisées » à la question ouverte (représentant 7,5% des réponses), elle semble être plus courante d'après les réponses à la question fermée (avec 20,4% des répondants ayant renseigné une utilisation fréquente).

Ce constat nous met en garde contre la mauvaise interprétation des données issues des questions ouvertes. Comme nous l'avons déjà expliqué, les participants ont été invités à donner des *exemples* de pratiques spécialisées et non pas à fournir une liste exhaustive. Ces données ne sont donc pas à interpréter comme des vérités absolues : d'autres réponses auraient été

également possibles et plusieurs formes d'intégration peuvent coexister dans les pratiques d'un même enseignant.

14.3.4. Formes d'intégration langue-contenu et implications pour l'enseignant

Les 146 enseignants qui ont renseigné cette question ouverte avaient tous précédemment décrit un ou plusieurs de leurs cours comme spécialisés ou hautement spécialisés, mais, comme le montrent les exemples fournis ici, les points de vue sur ce qui fait la « spécialisation » d'un cours de langue varient grandement d'un enseignant à l'autre. Il nous semble que ces formes d'intégration représentent également différents degrés de spécialisation, comme le montre la figure suivante. En outre, comme nous le verrons dans les prochains paragraphes, chaque modalité suppose un rôle particulier et des connaissances différentes pour l'enseignant.

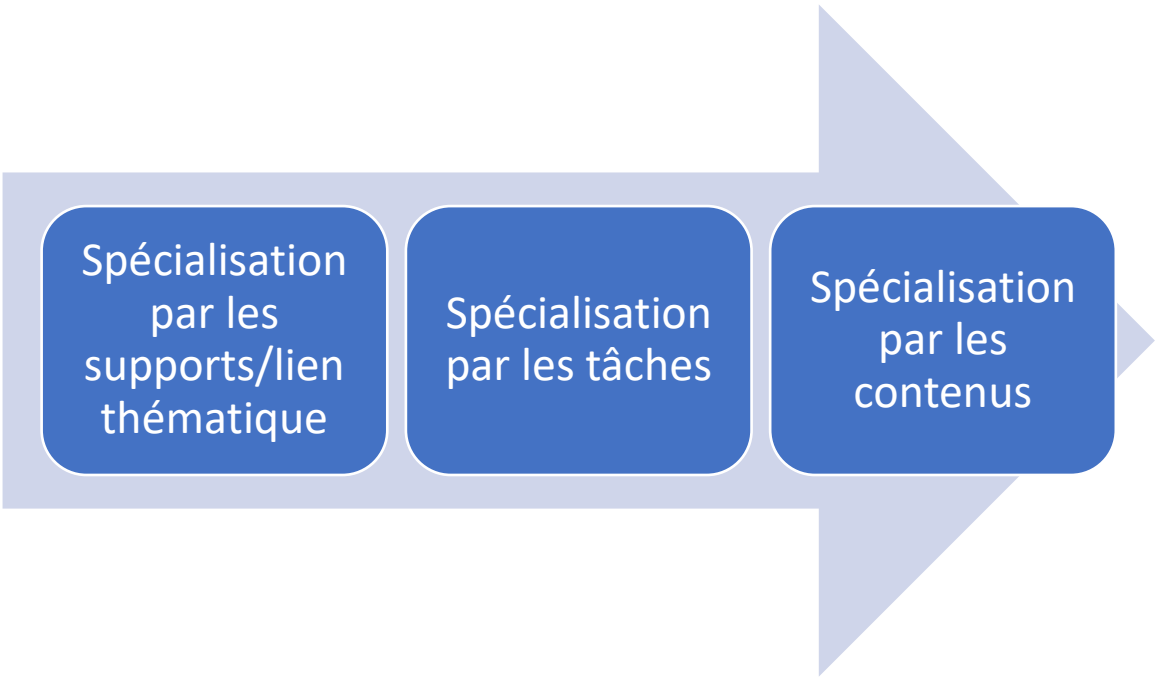


Figure 14.12 : Formes d'intégration langue-discipline et spécialisation montante

En effet, dans la première catégorie, les cours semblent se focaliser en priorité sur les aspects linguistiques et ce sont les compétences langagières qui sont travaillées à partir de documents décrits comme étant spécialisés ou ayant un lien thématique avec les domaines des étudiants (notamment à travers des documents de vulgarisation). Les documents sont la source de la spécialisation et les objectifs des activités proposées s'apparentent à ceux d'un cours sur objectifs généraux (développement des compétences de compréhension orale ou écrite, élargissement du lexique, etc.). L'enseignant utilise les documents pour introduire du lexique spécialisé, des structures discursives spécifiques à un genre textuel (les articles de recherche,

par exemple), etc. et pour intéresser les étudiants. Selon cette modalité, l'enseignant n'aurait pas nécessairement besoin d'avoir des connaissances approfondies dans le domaine, car tout le contenu spécialisé proviendrait des documents étudiés, et, éventuellement, des apprenants, comme nous l'avons vu à travers les exemples d'expertise partagée dans les cours de Julia (chapitre 10).

Cette approche nous fait penser à l'approche décrite dans Dudley-Evans & St. John (1998) dans laquelle les documents portant sur les contenus disciplinaires étaient considérés comme « porteurs » du « vrai contenu » du cours : les connaissances et compétences linguistiques.

Dans la deuxième catégorie, ce sont les tâches qui sont spécialisées. Ainsi, les étudiants mobilisent des compétences linguistiques et professionnelles, acquises en cours de langue ou bien à d'autres moments de leur formation, pour atteindre un objectif. Lors d'un procès fictif en droit, par exemple, l'étudiant mobilise ses acquis en droit et en langue étrangère pour parvenir à convaincre un jury. L'objectif n'est plus seulement de comprendre ou de produire du langage, mais d'effectuer des tâches ou des projets en langue étrangère, qui imiteraient des situations professionnelles réelles. Ici, l'enseignant devrait avoir une connaissance plus approfondie des usages au sein des communautés disciplinaires cibles afin de proposer des tâches pertinentes et de pouvoir évaluer la performance des étudiants, non seulement au niveau de la langue, mais par rapport aux attentes professionnelles. Néanmoins, l'enseignant pourrait aussi s'appuyer sur les connaissances déjà acquises par les apprenants dans leur domaine de spécialité.

Finalement, dans la troisième catégorie, il s'agit comme nous l'avons déjà souligné des cours disciplinaires *en* langue étrangère, avec pas ou peu de focalisation sur les aspects linguistiques. L'objectif principal dans ce type de cours serait la transmission de connaissances disciplinaires. Ainsi, nous pourrions avancer que le degré de spécialisation attendu de l'enseignant dans les cours relevant de cette catégorie est plus élevé que pour les premières deux formes.

Dans le tableau suivant, nous résumons les caractéristiques des trois catégories d'intégration et nous formulons des hypothèses à propos du rapport de l'enseignant aux savoirs disciplinaires pour chacune des catégories.

Catégorie	Source de la spécialisation	Focalisation	Hypothèse sur le rapport de l'enseignant aux savoirs disciplinaires
1	Documents supports	Langue et discours	L'enseignant s'appuie sur les documents. Pas de connaissances disciplinaires approfondies nécessaires.
2	Tâches et activités « professionnelles »	Communication professionnelle orale ou écrite : Langue, discours et connaissance des situations/usages professionnels.	L'enseignant peut s'appuyer sur les connaissances des étudiants de leur domaine, mais doit bien connaître les usages des communautés disciplinaires/professionnelles auxquelles vont appartenir les étudiants.
3	Contenu du cours	Connaissances et compétences disciplinaires	L'enseignant doit avoir des connaissances approfondies de la discipline.

Tableau 14.4 : Formes d'intégration langue-discipline dans les cours LANSAD et implications pour l'enseignant

Synthèse et conclusions

L'objectif de ce chapitre était d'étudier les pratiques enseignantes renseignées par les participants, concernant notamment ce qu'ils font pour s'adapter aux spécificités des publics spécialistes d'autres disciplines. Nous avons posé la question de la place des LSP dans les pratiques des enseignants du secteur LANSAD et nous avons tenté d'y répondre en nous intéressant à plusieurs aspects : le degré de spécialisation des cours, la façon dont les enseignants en déterminent les objectifs et les contenus, le recours à des procédés d'analyse des besoins, et les types d'activités, supports et approches utilisés dans les cours qualifiés de « spécialisés » par les enseignants. Les principaux résultats sont résumés dans le tableau suivant.

Section	Données présentées	Informations principales
14.1.	Degré de spécialisation des cours dans le secteur LANSAD	Les participants ont été invités à renseigner le degré de spécialisation de leurs cours de langue dans une échelle de 1 à 5. (1=aucun lien avec la discipline des étudiants/5=très spécialisé). • 72% (n = 174) des participants ont indiqué un haut degré de spécialisation (4 ou 5 sur l'échelle). • 12,6% (n = 34) ont choisi le degré 3. Les réponses ayant trait aux pratiques enseignantes des participants ayant choisi le degré 3

		relèvent parfois de l'enseignement de LSP, parfois de l'enseignement d'une langue à objectifs généraux. • 12,6% (n = 34) ont indiqué des degrés faibles de spécialisation (1 ou 2 sur l'échelle). Nous avons remarqué une spécialisation progressive des cours de langue entre les niveaux licence et les niveaux master.
14.2.	Détermination des objectifs et des contenus des cours	Dans cette section, nous nous sommes intéressée à la façon dont les enseignants déterminent les objectifs et les contenus de leurs cours. • Malgré un taux relativement haut d'enseignants ayant répondu « oui » à la question « avez-vous effectué une analyse des besoins de vos étudiants avant de préparer vos cours ? » (56,9%), les descriptions des analyses mises en place relèvent plutôt des évaluations diagnostiques du niveau de langue des étudiants que de démarches visant à déterminer les besoins liés aux spécificités de leur discipline (seulement 34,1% des réponses positives évoquent ces objectifs). • En revanche, dans une autre question fermée (mais offrant la possibilité d'ajouter d'autres options) portant sur différentes manières de déterminer les objectifs d'un cours, 73,6% des répondants ont renseigné au moins une démarche qui pourrait être qualifiée de « démarche LSP » (à titre d'exemple, nous pouvons citer la collaboration avec des enseignants disciplinaires, l'analyse des discours spécialisés, la consultation des professionnels du domaine des étudiants, etc.). • Nous avons trouvé une corrélation entre ces démarches et la spécialisation des cours (84,5% des enseignants ayant indiqué faire des cours spécialisés ont également indiqué des démarches d'analyse des besoins prenant en compte les spécificités disciplinaires). Finalement, nous nous sommes penchée sur la question de la collaboration avec les enseignants disciplinaires. 66,2% des participants ont indiqué avoir collaboré avec des collègues spécialistes d'autres disciplines. Cette collaboration peut prendre plusieurs formes et peut se faire de manière régulière ou ponctuelle : • 72,4% (n = 129) des enseignants ayant collaboré avec des collègues disciplinaires ont évoqué une collaboration ponctuelle pour échanger des idées sur les contenus des cours de langue. • 32% (n = 57) ont évoqué une collaboration plus étroite, dans laquelle enseignants de langue et de la discipline construisent ensemble le programme pour le cours de langue.

		• 12,3% indiquent des interventions régulières (n = 12) ou occasionnelles (n = 10) des spécialistes disciplinaires dans les cours de langue, souvent dans le cadre de projets. • D'autres formes de collaboration moins courantes sont la co-évaluation ou l'échange d'informations lors de réunions pédagogiques.
14.3.	Spécialisation et activités	Dans cette section, nous avons analysé 146 descriptions d'activités didactiques mises en place par ceux qui qualifient leurs cours de « spécialisés ». Nous avons montré que les démarches de ces enseignants relèvent de trois approches très différentes, qui se distinguent par ce que nous avons appelé la « source » de la spécialisation et par les types d'objectifs privilégiés. Ces trois formes d'intégration peuvent coexister. • La première forme est la plus courante (citée dans 71,9% des réponses). Dans les cours qui relèvent de cette forme d'intégration, ce sont les documents supports utilisés qui sont la source de la spécialisation. Les documents (textuels ou audiovisuels) fournissent les contenus spécialisés, mais servent principalement comme support pour des activités langagières de compréhension ou pour travailler des objectifs linguistiques tels que le lexique ou la grammaire. Les cours sont considérés comme spécialisés parce que les thématiques abordées à travers ces supports sont liées à la discipline des étudiants. • La deuxième forme d'intégration concerne l'inclusion des tâches professionnelles dans le cours de langue. Les tâches servent à mobiliser des savoirs et savoir-faire spécialisés dont la source est l'étudiant lui-même, avec un accompagnement de l'enseignant. Les objectifs travaillés sont à la fois linguistiques (pragmatiques) et professionnels : les étudiants s'entraînent à effectuer des tâches et des projets proches de ceux qu'ils auront dans leur vie professionnelle. Cette forme a été citée par 43,8% des enseignants ayant fourni des descriptions d'activités. • La troisième forme relève de l'enseignement d'un contenu disciplinaire en langue étrangère. La source de la spécialisation est ici l'enseignant, qui cherche à transmettre des connaissances disciplinaires et parfois linguistiques. Nous pouvons trouver des parallèles entre cette forme d'intégration et les approches CLIL/EMILE. 7,5% des réponses ont décrit des activités relevant de cette forme d'intégration.

Tableau 14.5 : Synthèse des données présentées dans le chapitre 14

Les résultats présentés dans ce chapitre montrent que la prise en compte des autres disciplines occupe une place importante dans les pratiques des enseignants du secteur LANSAD. En effet, presque trois-quarts (72%) des enseignants ont décrit leurs cours comme étant « spécialisés » ou « très spécialisés ». Le nombre élevé d'enseignants (73,6%) indiquant mettre en place des démarches d'analyse des besoins cherchant à saisir les spécificités des domaines d'étude des étudiants confirme ce constat. Cependant, nos données ont aussi mis en évidence la multiplicité d'interprétations données à cette intégration. En effet, l'instabilité des notions de « langue de spécialité », « LSP », « ESP », etc., qui renvoient, comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, à une grande variété d'approches d'enseignement et/ou de conceptions de la langue, se fait également sentir dans les descriptions faites par les enseignants de leur travail.

Le commentaire d'un participant nous a semblé particulièrement parlant :

> - NB je ne suis pas sûre que tout le monde comprenne "langue de spécialité", certains enseignants entendent par langue de spécialité uniquement articles scientifiques, alors qu'en L1 l'étudiant ne pourra pas comprendre ceux-ci, mais en abordant des supports vulgarisés en L1, qui portent sur un sujet lié à leur domaine d'études, je pense quand même faire de l'anglais de spécialité.

Pour certains enseignants, enseigner une langue de spécialité implique l'analyse de discours et de genres textuels spécialisés (comme les articles scientifiques mentionnés par ce participant), ou la mise en place d'une approche par projet ou par tâches mettant en scène des situations professionnelles authentiques, etc., tandis que, pour d'autres, un simple lien thématique, véhiculé par un support vulgarisé, semble suffisant.

Est-ce que ce lien thématique suffit pour dire qu'une activité relève d'une LSP ?

Dans le chapitre 2, nous avons recensé les principales acceptions de ce terme dans la recherche anglophone et francophone, au sein desquelles il n'y a pas de consensus sur ce qui constitue une langue de spécialité et son enseignement. En effet, nous avons vu que LSP peut faire référence à la fois à un objet d'étude linguistique (une langue de spécialité, un discours spécialisé, un lexique spécialisé, etc.) et à une approche d'enseignement-apprentissage des langues, fondée sur une analyse des besoins du public, s'appuyant (parfois) sur une analyse des caractéristiques discursives des textes (oraux et écrits) spécialisés et/ou sur une analyse des situations de communication cibles.

Ainsi, nous pouvons nous poser les questions suivantes à propos des pratiques déclarées par nos participants, notamment celles qui relèvent de la forme d'intégration par les supports ou la thématique :

- Dans quelle mesure ces supports contiennent-ils des exemples des « variétés spécialisées de la langue » ou bien des structures discursives relevant d'un certain usage spécialisé (LSP comme objet linguistique) ?
- Dans quelle mesure ces supports ou thématiques sont-ils choisis en fonction d'une analyse des besoins des apprenants (LSP comme approche) ?
- Dans quelle mesure des textes de vulgarisation peuvent-ils être considérés comme des supports spécialisés ?
- Dans quelle mesure les particularités culturelles et épistémologiques de la discipline des étudiants sont-elles abordées dans les supports proposés ?
- Dans quelle mesure les activités proposées à partir de ces supports conduisent-elles à une prise de conscience des particularités linguistiques, discursives, culturelles, etc. de la communication au sein d'une communauté disciplinaire ?
- Si les activités proposées ne servent qu'à pratiquer la compréhension orale ou écrite ou à relever du vocabulaire, dans quelle mesure pouvons-nous les qualifier de LSP ?

Nous ne pouvons pas répondre à toutes ces questions à partir des seules réponses courtes à notre questionnaire. Néanmoins, à notre sens, cette forme d'intégration, mise en place par 71,9% des participants affirmant faire des cours spécialisés (et que nous trouvons d'ailleurs entièrement légitime dans un contexte LANSAD), ne semble pas correspondre aux définitions données par la recherche, aussi bien anglophone que francophone, de ce qui constitue l'enseignement d'une langue de spécialité.

C'est pourquoi la distinction que Mangiante et Parpette (2004) font entre les termes « français de spécialité » et « français sur objectifs spécifiques » ou FOS nous paraît extrêmement pertinente pour décrire ce qui semble se produire dans le secteur LANSAD.

En effet, dans la typologie établie pour le français, ce sont les caractéristiques de l'enseignement de « français de spécialité » qui se rapprochent le plus à ce que nous avons pu observer à partir des données renseignées par les enseignants du secteur LANSAD. Nous reproduisons ci-dessous le tableau comparatif élaboré par Mourlhon-Dallies (2008, p.56) à partir des travaux de Mangiante et Parpette (2004).

Tout d'abord, comme les cours de français de spécialité décrits par Mangiante et Parpette (2004, p.13), les cours proposés dans le cadre LANSAD relèvent plus d'une logique de l'offre que d'une logique de la demande. Les universités sont contraintes de proposer des cours de langue à tous leurs étudiants (voir chapitre 1) et les étudiants sont contraints d'y assister

pour obtenir leurs diplômes. Alors que le FOS est structuré autour « des demandes et des besoins d'un public précis », le français de spécialité « est une approche globale d'une discipline ou d'une branche professionnelle, ouverte à un public plus large » (*ibid.*).

Français de spécialité	**Français sur objectif spécifique**
Relève d'une offre institutionnelle	Relève d'une demande professionnelle[412]
Objectif large	Objectif précis
Formation à moyen ou à long terme	Formation à court terme (urgence)
Diversité des thèmes et des compétences liées à une discipline (économie, commerce, physique, médecine)	Centration sur certaines situations cibles.
Contenus nouveaux *a priori* non maîtrisés par l'enseignant	Contenus nouveaux *a priori* non maîtrisés par l'enseignant
Travail autonome de l'enseignant	Contacts avec les acteurs du métier étudié
Matériel existant (insuffisant dans certains domaines)	Matériel à élaborer

Tableau 14.6 : Distinction français de spécialité et FOS (Mourlhon-Dallies 2008, p.56)

Ceci est vrai des enseignements dans le secteur LANSAD : le public est un public étudiant, en voie de spécialisation, dont les futures utilisations professionnelles de la langue ne sont pas encore bien définies. Un étudiant en licence d'économie-gestion peut choisir, à la fin de sa licence, de se spécialiser en finances, en comptabilité, en économie du développement, en économétrie, en management, en ressources humaines, etc. Ainsi, les cours de langue en LANSAD pour ces étudiants non-encore spécialisés couvrent des objectifs larges, pour essayer d'englober « la diversité des thèmes et des compétences liées à une discipline », démarche qui, selon Mourlhon-Dallies (2008, p.56), est caractéristique du « français de spécialité ». Mangiante et Parpette donnent l'exemple du français du tourisme pour mieux expliquer la différence entre les objectifs larges et les objectifs spécifiques.

> Les méthodes de français du tourisme, par exemple, abordent différents métiers relevant de cette branche d'activité, c'est-à-dire aussi bien l'hôtellerie que l'organisation des voyages ou encore les visites de patrimoine. Cela vise donc à la fois le personnel d'hôtellerie-restauration, les employés d'agences de voyages et les guides touristiques (*ibid.*).

C'est aussi ce qui semble se passer en LANSAD : les « liens thématiques » évoqués permettent de découvrir différents aspects d'un champ disciplinaire, sans se focaliser sur des situations spécifiques à la pratique d'un métier.

[412] Cette première ligne ne figure pas dans le tableau de Mourlhon-Dallies, mais la distinction est mise en avant par Mangiante et Parpette (*ibid.*).

En outre, selon Mourlhon-Dallies (*ibid.*), les formations relevant du français de spécialité se font « à moyen ou à long terme » alors que les formations en FOS se font en urgence. Effectivement, Mangiante et Parpette mettent en avant deux paramètres qui caractérisent la démarche FOS : « la *précision* de l'objectif à atteindre et *l'urgence* de cet objectif » (*ibid.*, p.21, italiques dans le texte original). Les cours proposés dans le secteur LANSAD ne semblent remplir aucun de ces critères.

Certes, la structuration du champ disciplinaire du FOS et les notions qu'il recouvre ne sont pas les mêmes que celles du champ disciplinaire de l'ESP, qui, à leur tour ne sont pas les mêmes que celles du champ disciplinaire de l'ASP (voir chapitre 2). Par ailleurs, Mourlhon-Dallies (*ibid.*, p. 55) établit un parallèle entre la distinction faite par la recherche anglophone entre EAP (*English for Academic Purposes*) et EOP (*English for Occupational Purposes*) (voir chapitre 2) et la distinction en français entre français de spécialité et FOS, les premiers de chaque paire de termes s'adressant à des publics en formation. Même si, pour nous, l'EAP se rapproche plus de la notion de FOU (français sur objectifs universitaires[413]), l'explication donnée par l'auteure nous semble bien résumer la difficulté de spécialiser certains cours de langue à l'université, surtout au niveau licence.

> En effet, s'il est possible de déterminer les besoins d'un public professionnel (en matière de communication, de compétences, de tâches), les choses sont plus fluctuantes dans le cas d'étudiants aux trajectoires encore naissantes, aux projets par nature individuels, que l'enseignant ne saurait visualiser aisément quand il est confronté au groupe d'apprenants dans son entier (*ibid.*).

Nous pouvons donc voir que, à l'exception du dernier critère du tableau[414], les descriptions du français de spécialité pourraient s'appliquer aux cours LANSAD, tout particulièrement à ceux qui emploient la première forme d'intégration (lien thématique/spécialisation des supports, mais focalisation sur la compréhension orale et écrite, ainsi que sur le développement du lexique). Dans le cas de la deuxième forme d'intégration (spécialisation des tâches), certains cours construits sur des projets ou tâches professionnel(le)s peuvent se ranger du côté du FOS si sont abordées des « situations cibles » bien précises, telles qu'un procès en droit ou une communication scientifique lors d'un colloque pour les étudiants en doctorat.

[413] Les cours relevant du FOU visent l'intégration des étudiants internationaux dans les universités françaises. Il s'agit d'étudier, par exemple, les différents types de discours et de genres textuels universitaires (dissertation, commentaire de texte, synthèse, etc.). Pour plus d'informations, voir Mangiante et Parpette (2011a et b) et Mourlhon-Dallies (2011).

[414] En effet, dans notre questionnaire seuls 24 participants (8,5%) ont indiqué se servir des manuels édités en cours de manière fréquente ou très fréquente.

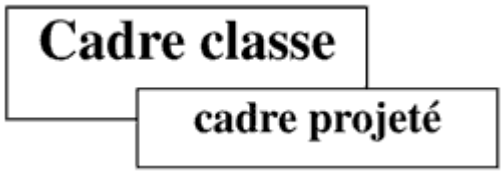
Notre comparaison avec le français de spécialité peut en revanche prêter à confusion, car le groupe prépositionnel « de spécialité » renvoie à une notion bien différente lorsqu'il décrit l'anglais. Ainsi, pour éviter cette confusion, nous pourrions parler de « cours à *coloration* spécialisée » ou éventuellement les rapprocher des cours sur objectifs *académiques*, dans la mesure où les étudiants travaillent leur capacité à lire, comprendre, résumer des documents ayant trait à leur domaine *d'étude*.

En effet, nous pouvons nous interroger sur la position de ces cours sur le continuum proposé par Sarré (2018), repris dans le chapitre 1 et que nous reproduisons ci-dessous. Si les objectifs et compétences visés restent dans le domaine de la langue (comprendre un article ou une vidéo, apprendre du lexique, etc.), sans réellement intégrer des compétences professionnelles, liées à l'exercice d'un métier ou d'une profession, il nous semble que ces cours se placeraient dans les deux premières cases du continuum.

Figure 14.13 : Continuum de spécialisation (d'après Sarré, 2018)

Une autre façon d'envisager la spécialisation serait de s'interroger sur la place des « cadres projetés » (Cicurel, 2001) dans les cours de langue. Pour Cicurel, comme nous l'avons vu dans le chapitre 4 (section 4.3.3.), deux cadres se superposent dans l'enseignement-apprentissage des langues : celui de la *classe* et celui du monde *à l'extérieur de la classe* dans lequel les apprenants vont potentiellement mettre en pratique leurs compétences et *agir* et *interagir* en tant qu'acteurs sociaux (Cicurel, 2001, p.5).

> Ainsi, pour les apprenants se trouvent configurées une référence réelle à la classe et à ses instances – programmes, notes, sanctions, horaires, règles de parole, et une seconde référence qui est le « cadre projeté » de leur interaction future. Ce double cadrage aboutit à un entrecroisement de régimes énonciatifs, de rôles interactionnels, d'actes de parole à accomplir dans des sphères différentes.



> Notons que le cadre secondaire (le cadre projeté) imite non pas la classe (…) mais reprend des scènes supposées exister à l'extérieur de la classe ou bien bâtit, à l'intention des étudiants, des cadres dans lesquels ils sont susceptibles de se trouver. La réalité constitue comme *un modèle sous-jacent* interprété par les protagonistes (Cicurel, 2001, p.5).

Le degré de spécialisation des cours proposés dans le secteur LANSAD pourrait donc se mesurer en fonction de la prise en compte des cadres projetés professionnels des étudiants : des cours focalisés sur la compréhension orale ou écrite de documents de vulgarisation et se souciant peu des « interactions futures » des étudiants dans ces « cadres projetés » seraient moins spécialisés que les cours intégrant des tâches ou des projets simulant des situations professionnelles.

Selon Cicurel (*ibid.*), ce « double cadrage », englobant la classe et le monde professionnel, pourrait modifier les rôles des enseignants et des apprenants :

> Le double cadrage peut avoir un effet sur le statut interactionnel des locuteurs : l'enseignant est à la fois expert et non expert ; et sur celui du locuteur-étudiant qui se trouve être à la fois un apprenant tenu d'exécuter des tâches, et un « futur professionnel » qui doit traiter de questions techniques. (Cicurel, 2001, p.6)

Le chapitre suivant s'intéressera à la question des rôles enseignants dans le secteur LANSAD. Nous verrons, en effet, que, lorsque les enseignants décrivent leurs rôles, ils mettent en lumière leurs représentations de leur mission et de leur expertise.

Chapitre 15

Quelles représentations du rôle enseignant dans le secteur LANSAD ?

Comme nous l'avons observé dans le chapitre 4, la notion de rôle enseignant se réfère à la façon dont un enseignant interprète ses missions et ses fonctions (Cuq, 2006). Le rôle enseignant a trait aux actions des enseignants, aux objectifs qu'ils privilégient, aux effets qu'ils cherchent à provoquer chez les apprenants (Blin, 1997). Il a aussi trait aux représentations des savoirs et des compétences nécessaires dans la mise en place de ces rôles. Effectivement, comme le remarque Farrell (2011), le rôle enseignant traduit un certain rapport aux savoirs et un certain rapport aux apprenants. En outre, les représentations des rôles enseignants reflètent les discours circulant sur l'enseignant et les méthodologies en vogue à un moment donné de l'histoire. Par exemple, les approches communicatives et actionnelles, largement utilisées dans l'enseignement des langues depuis respectivement les années 80 et les années 2000, privilégient une image de l'enseignant comme « facilitateur » (Bérard, 1991, pp.58-59 ; Bento, 2013, p.91)[415]. Cela pourrait expliquer pourquoi 112 des enseignants participant à notre enquête ont revendiqué ce rôle dans leurs réponses à une question ouverte de notre questionnaire (voir section 15.1.3).

Comme nous l'avons vu avec les études de cas, les perceptions que les enseignants ont de leur rôle nous offrent des aperçus des certaines facettes de leur identité professionnelle. Effectivement, dans la façon dont un enseignant décrit son rôle, il est possible d'entrevoir les images qu'il a de la profession enseignante ainsi que les images qu'il se construit de lui-même en tant qu'enseignant. Ces images peuvent avoir trait à son identité disciplinaire, pédagogique, ou professionnelle (Pennington, 2015, voir section 3.3).

Dans les études de cas, nous nous sommes interrogée sur différents aspects de l'identité enseignante des trois participants. Nous avons mis en lumière différentes représentations du rôle enseignant et diverses postures par rapport aux savoirs et contenus disciplinaires ainsi que leurs manifestations dans les pratiques des enseignants observés.

[415] Pour Bérard (1991), les approches communicatives cherchent à rendre l'apprenant actif dans le processus d'apprentissage, ce qui impliquerait pour l'enseignant de « rester en retrait, à l'écoute » (p.59). Ainsi, le rôle de l'enseignant consiste à « organiser le travail de groupe, proposer des documents et des activités, expliciter des points de fonctionnement de la langue et de la communication lorsque ceci est nécessaire » (*ibid.*). Bento (2013), dans une méta-analyse des travaux théoriques portant sur l'approche actionnelle entre 2001 et 2011 en France, souligne que, selon cette approche, l'enseignant est envisagé comme celui qui guide l'apprenant. Elle insiste sur la fonction d'étayage de l'enseignant (Bruner, 1983) qui consiste à « montrer à l'élève les chemins possibles pour effectuer la tâche (sans la résoudre à sa place) et présenter des modèles de solution » (p.91).

Le présent chapitre se penchera sur ces mêmes problématiques à partir des réponses à notre questionnaire, notamment à la section qui porte sur les représentations de leur(s) rôle(s) enseignant(s). Cette section comportait une question ouverte, invitant les enseignants à réfléchir à leur rôle auprès des étudiants du secteur et sept échelles de Likert portant sur des aspects relevant des rapports aux savoirs disciplinaires. Ils ont été inspirées par nos observations auprès des enseignants participant à notre étude qualitative. La question ouverte était facultative. Elle a été renseignée par 184 des 269 participants. En ce qui concerne les échelles de Likert, le numéro de réponses oscille entre 261 et 265[416].

Les items étaient les suivants :

> Item 1 : En général, je me sens à l'aise dans mes cours auprès des étudiants spécialistes d'autres disciplines.
> Item 2 : Je considère ma relation avec mes étudiants comme un partenariat où chacun apporte ses connaissances.
> Item 3 : Je fais appel aux connaissances disciplinaires de mes étudiants en cours.
> Item 4 : Je me trouve souvent dans le rôle de non-expert dans mes échanges avec les étudiants.
> Item 5 : Je suis gêné(e) lors que je suis dans le rôle du non-expert.
> Item 6 : Je suis gêné(e) lorsque je ne connais pas la réponse à une question liée à la langue de spécialité de leur discipline.
> Item 7 : Je considère qu'il est nécessaire d'avoir des connaissances disciplinaires (de la discipline des étudiants) pour enseigner dans le secteur LANSAD.

Les réponses à ces items serviront à compléter ou à nuancer nos analyses des réponses à la question ouverte.

Nous présenterons dans la section 15.1 une synthèse des résultats principaux. Nous verrons que les descriptions des rôles enseignants fournies par les participants relèvent de deux grandes thématiques : leurs *domaines d'intervention* et leurs *domaines d'expertise*. En effet, pour décrire leurs représentations de leurs missions ou fonctions en tant qu'enseignants dans le secteur LANSAD, les enseignants mettent en avant les objectifs qu'ils privilégient, les approches qu'ils adoptent et/ou l'expertise qu'ils apportent dans le cadre de leurs cours. Concernant les approches d'enseignement, nous avons repéré une récurrence des images liées

[416] Toutes les questions de notre questionnaire étaient facultatives. Les questions ouvertes ont été complétées par moins d'enseignants que les questions fermées, sans doute à cause de leur caractère plus chronophage.

au rôle de facilitateur, tel que nous l'avons décrit dans le chapitre 4. Nous nous intéresserons à ce rôle et aux interprétations que les participants lui attribuent dans la section 15.1.2.

Les domaines d'intervention cités par les enseignants feront l'objet de la section 15.2 et nous traiterons les domaines d'expertise dans la section 15.3.

15.1. Vue d'ensemble des résultats

15.1.1. Domaines d'intervention et domaines d'expertise

Dans ce chapitre, nous nous focaliserons majoritairement sur les réponses à la question ouverte qui invitait les participants à décrire leur rôle enseignant auprès d'un public LANSAD. Comme pour les autres questions ouvertes du questionnaire, nous avons analysé les réponses des participants à l'aide du logiciel *QDA Miner Lite*, qui nous permet d'attribuer des codes aux données extraites du questionnaire. Ces codes thématiques pouvaient être classés sous deux grandes catégories : les descriptions des rôles ayant trait aux domaines d'intervention de l'enseignant (ce que l'enseignant fait, comment il interagit et collabore avec les apprenants, quels sont les objectifs qu'il met en avant, etc.) et les descriptions des rôles renvoyant plutôt à ses domaines d'expertise (différents types de savoirs et de compétences qui font partie des représentations que l'enseignant a de soi et des exigences de son métier).

Dans la première catégorie, nous avons identifié six domaines d'intervention représentant les objectifs mis en avant par les enseignants dans leurs descriptions. Ils sont présentés dans le tableau 15.1 ci-dessous, dans lequel nous comptabilisons le nombre d'occurrences pour chacun. Dans la section 15.2, nous détaillerons chaque champ d'intervention et nous analyserons quelques exemples tirés de nos données.

Domaines d'intervention	**Occurrences**	**Pourcentage du total**
Faciliter l'accès à la langue ou à la culture de spécialité	54	29,3%
Aider les apprenants à développer des compétences linguistiques ou de communication	45	24,4%
Favoriser le développement de l'autonomie	31	16,8%
Soutenir et motiver l'apprenant	18	9,8%
Organiser les apprentissages	18	9,8%
Accompagner dans la découverte d'autres cultures	15	8,1%

Tableau 15.1 : Rôles enseignants, catégorie « domaines d'intervention »

Dans la deuxième catégorie, plusieurs types d'expertise et/ou des rapports aux savoirs sont représentés. Ici, nous n'avons comptabilisé que les descriptions où l'enseignant mentionne

explicitement son expertise ou ses savoirs (en se décrivant en tant qu'expert ou spécialiste d'un domaine particulier, par exemple).

Catégorie	Définition	Nombre d'occurrences	% du total des réponses
L'enseignant-apprenant ou l'enseignant-partenaire	L'enseignant se décrit comme non-expert de la discipline des étudiants et évoque le partage des connaissances au sein de sa classe. Le rapport aux étudiants est envisagé comme un partenariat.	25	13,6%
L'expert linguistique	L'enseignant insiste sur son expertise en tant que linguiste.	17	9,2%
L'expert culturel	L'enseignant met l'accent sur ses connaissances culturelles ou interculturelles.	13	7%
L'expert didactique/pédagogique	L'enseignant décrit son expertise dans le domaine de l'enseignement.	12	6,5%
Le double expert langue-discipline	L'enseignant se considère comme expert à la fois de la langue enseignée et de la discipline des étudiants.	11	5,9%
Le non-qualifié	L'enseignant met en question son expertise.	2	1%

Tableau 15.2 : Rôles enseignants, catégorie « domaines d'expertise »

15.1.2. Des enseignants facilitateurs

112 réponses (soit 60,8%) comportent des caractéristiques relevant d'une image de l'enseignant en tant que facilitateur.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 4, un enseignant facilitateur est celui qui aide ou guide les apprenants dans leur processus d'apprentissage en fournissant des occasions de développer et de mettre en pratique leurs acquis et en leur donnant des outils, des stratégies les aidant à développer leur autonomie. Privas-Bréauté (2013) met en avant trois dimensions de ce rôle : la dimension interpersonnelle et éthique (l'enseignant est à l'écoute des apprenants et s'adapte à leurs besoins), la dimension d'organisation et d'animation (l'enseignant « met en scène et en jeu » l'apprentissage par le biais d'activités ou tâches qui mettront les apprenants

dans des situations propices au développement de leurs compétences) et la dimension d'étayage visant l'autonomisation des apprenants.

Similairement, le rôle de médiateur, d'après Rézeau (2002), implique un accompagnement et un étayage dont l'objectif final serait le développement de l'autonomie des apprenants. En effet, pour l'auteur, la médiation fait référence à

> – [l'] ensemble des aides –personnes et instruments – mises à la disposition de l'apprenant pour faciliter provisoirement son appropriation de la L2 et l'utilisation autonome ultérieure de celle-ci ;
>
> - [l'] action de la personne qui facilite l'apprentissage de la L2 par une relation d'aide, de guidage, avec ou sans instruments (§36).

En somme, ce qui rassemble les rôles de « facilitateur », « guide », « accompagnateur » ou « médiateur » est l'idée que l'acteur principal de l'apprentissage est l'apprenant, tandis que l'enseignant l'accompagne, le guide, l'aide et le motive dans son parcours. Cela correspond en effet aux représentations du rôle enseignant dans les approches communicatives et actionnelles (Bérard, 1991 ; Bento, 2013), comme nous l'avons souligné dans la note de bas de page n°420.

Caractéristiques retenues pour considérer une description comme relevant du rôle de « facilitateur »

Prenant en compte les différentes dimensions du rôle de facilitateur ou de médiateur citées ci-dessus, nous avons comptabilisé comme relevant de ce rôle toute réponse qui remplit au moins l'une des conditions ci-dessous :

- contient le nom « facilitateur » ou une forme du verbe « faciliter » (23 occurrences), le nom « aidant » ou une forme du verbe « aider » (25 occurrences), le nom « guide » ou une forme du verbe « guider » (11 occurrences), le nom « accompagnateur », ou une forme du verbe « accompagner » (10 occurrences) ou les noms « médiateur » (7 occurrences) « coach » (5 occurrences), « tuteur » (2 occurrences), « conseiller » (2 occurrences), ou « mentor » (2 occurrences) ;
- met l'accent sur l'écoute et l'adaptation aux besoins des étudiants (4 occurrences) ;
- met l'accent sur le développement de l'autonomie des apprenants (21 occurrences) ;
- met l'accent sur l'organisation et l'animation d'activités d'apprentissage (18 occurrences) ;

- fait référence à des outils (12 occurrences), des ressources (5 occurrences), des clefs (4 occurrences) pour aider les apprenants à développer leurs compétences et/ou leur autonomie.

En ce qui concerne le rôle de facilitateur, nos choix de codage relèvent d'une démarche à la fois *bottom-up*, émanant des données, lorsque ce sont les participants eux-mêmes qui emploient les termes de « facilitateurs », « guides », « accompagnateurs », « médiateurs », etc. et *top-down,* influencée par la théorie (Révész, 2012)[417], car nous avons inclus dans cette catégorie des réponses ne comportant aucun de ces termes, mais comportant des éléments qui correspondent aux définitions que nous avons citées pour le rôle de facilitateur ou de médiateur.

Facilitateur vs. détenteur et transmetteur de savoirs

Certaines réponses opposent le rôle de facilitateur à l'image d'un enseignant « détenteur et transmetteur de savoirs » (6 occurrences), comme en témoignent les exemples cités ci-dessous. En effet, les descriptions de ces participants mettent en relief le souhait d'établir un rapport plus horizontal entre enseignant et apprenants.

> - En pays anglo-saxons, on dit « the teacher is a facilitator ». C'est à dire que **l'enseignant.e ne sert que de guide** et donne les clés pour que l'étudiant.e gagne en autonomie. J'essaie d'avoir ce rôle dans mes cours, mais je trouve **que cela va à l'encontre de la vision franco-française de l'enseignant.e (très descendante). Ce n'est donc pas toujours évident de ne pas céder à la tentation d'être « celle qui sait ».**
> - Je m'adapte à chaque cours et n'hésite pas à vérifier des informations en direct pendant le cours. **Je ne me présente pas comme ayant le savoir absolu mais les encourage à communiquer avec moi et entre eux.**

Ainsi, ces descriptions font preuve d'une prise de distance par rapport à la vision des enseignants comme transmetteurs de savoirs et comme ayant un rapport d'autorité avec les apprenants[418].

[417] Révész (2012, p.203) distingue le codage *top-down*, allant de la théorie aux données (le chercheur utilise des schémas de codage préétablis à partir de ses lectures), et le codage *bottom-up*, dans lequel les codes sont spécifiquement créés pour un ensemble spécifique de données. Nous avons privilégié dans un premier temps le codage *bottom-up*, mais vu que certains codes (par exemple « autonomie », « organisation », ou « outils ») correspondaient aux définitions de l'enseignant facilitateur, nous les avons également comptabilisés en tant que représentations du rôle de facilitateur.

[418] Cette distinction nous rappelle les raisons derrière les tensions identitaires de Toby, qui opposait également sa vision de son rôle en tant que « facilitateur » à l'image de l'enseignant omniscient (« all-knowing », voir section 9.3.1). Pour Toby, comme pour l'enseignante ayant écrit la première réponse citée ci-dessus, cette vision de l'enseignant comme « celui ou celle qui sait » serait liée à la culture éducative française. La culture éducative, comme le montre la réponse de cette enseignante, influence la façon dont un enseignant va concevoir son rôle, car ses pratiques et convictions pédagogiques sont inspirées par ses perceptions des attentes de ses apprenants et de son institution.

Cela ne veut pas dire pourtant que l'enseignant facilitateur ne transmet pas de savoirs, mais il nous semble que dans les descriptions des participants, le facilitateur est dépeint comme quelqu'un qui guide les étudiants vers une découverte, qui les met dans des situations où ils sont actifs dans leur apprentissage, plutôt que comme quelqu'un qui fait un cours magistral à un public qui reste passif. Nous citons ici quelques exemples de descriptions qui vont dans ce sens :

- Je suis **plutôt facilitateur** qu'enseignant.
- Je considère que je ne leur apprends pas des choses, mais **à faire des choses.**
- Mon rôle implique être enseignant de langue mais aussi un conseiller et un tuteur, ce qui transforme nos séances en **ateliers de langues plutôt que des cours au sens classique.**

Cependant, pour d'autres, il ne semble pas y avoir de contradiction entre « facilitateur » et transmetteur ou « passeur de savoirs ». Ainsi, parmi les 17 réponses faisant référence à la transmission de savoirs, 6 comportent également des éléments qui renvoient au rôle de facilitateur, comme dans les exemples ci-dessous.

- ayant comme facettes **la transmission**, l'orientation, **l'accompagnement**, les échanges.
- leur apporter le bagage nécessaire pour qu'ils développent une certaine **autonomie**
- Apporter un nouveau contenu pour élargir leurs connaissances. **Donner l'occasion de pratiquer et d'améliorer** leur niveau de langue.

Le rôle de transmetteur a été cité, comme nous venons de le dire, par 17 participants (soit 9,2% des réponses). Il est caractérisé par des images telles que « passeur de savoirs » (4 occurrences), « vecteur linguistique, culturel et professionnel » (1 occurrence), ou « source d'apprentissage » (1 occurrence). Similairement, les descriptions incluant des expressions comme « apporter/donner/transmettre des connaissances/des bases/du contenu » (12 occurrences) ont été considérées comme relevant de ce rôle.

Facilitateurs vs. experts

Par ailleurs, une question que nous nous sommes posée dans notre analyse concerne la distinction entre les enseignants qui se disent « facilitateurs » ou « guides » et ceux qui se disent « experts » ou « spécialistes ». Nous considérons qu'il existe une différence entre les deux dans la mesure où le rôle de facilitateur ou d'accompagnateur implique une certaine vision de l'enseignement, centrée, comme nous l'avons dit, sur l'importance de rendre l'apprenant actif, autonome et de le guider vers des découvertes plutôt que de lui donner directement les

informations qu'il est censé acquérir. En revanche, le rôle d'expert n'implique pas une vision de l'enseignement, mais une représentation de ses propres savoirs et compétences. Il nous semble important d'insister sur le fait que l'un n'exclut pas l'autre. Un facilitateur peut se considérer expert et un expert peut se juger facilitateur. Cependant, nous avons choisi de séparer les deux catégories, dans la mesure où la première renvoie à une façon d'enseigner, à un rapport aux apprenants, à une action enseignante (faciliter, guider, accompagner, etc.), tandis que la deuxième fait référence à un positionnement par rapport aux différents savoirs évoqués.

Qu'ils se considèrent comme facilitateurs, comme transmetteurs ou comme experts, les objectifs qu'ils évoquent sont comparables : aider à développer les compétences linguistiques, culturelles, méthodologiques ou professionnelles des apprenants. Dans la section suivante nous établirons une typologie à partir des différents types d'objectifs cités par les enseignants dans leurs descriptions de leurs rôles. Nous les avons appelés les domaines d'intervention de l'enseignant du secteur LANSAD, car ils renvoient aux différentes préoccupations et actions de l'enseignant auprès des apprenants. Il est important de signaler que 61,5% des participants ayant fait référence à des domaines d'intervention (n = 122), en mentionnent au moins deux. En effet, comme le montrent les exemples ci-dessous, les représentations du rôle enseignant recouvrent des préoccupations relevant de divers domaines (linguistique, méthodologie, culture) et de divers volets du travail enseignant (création de ressources, interaction, étayage, transmission).

- Je leur donne l'occasion de traiter de thèmes de leur spécialité en langue anglaise dans des situations qui peuvent présenter des différences culturelles, en les aidant à surmonter leurs difficultés liées à la situation (linguistiques, méthodologiques, relationnelles...)
- facilitateur d'apprentissage. d'auto-apprentissage, guide + créateur de ressources
- ayant comme facettes la transmission, l'orientation, l'accompagnement, les échanges

Cela nous renvoie à ce que nous avons vu dans le chapitre 4 concernant le « multi-agenda » de l'enseignant (Bucheton & Soulé, 2009), qui doit veiller non seulement à faire apprendre l'apprenant, mais aussi à gérer une multitude de paramètres pédagogiques (gestion de la classe, organisation des activités) et relationnels.

15.2. Représentations des rôles ayant trait aux domaines d'intervention des enseignants

À partir des caractéristiques que les enseignants ont mises en avant dans les descriptions de leur rôle, nous avons identifié six domaines d'intervention que nous détaillerons dans les

paragraphes suivants. La figure 15.1 reprend les six domaines et le nombre d'occurrences pour chacun.

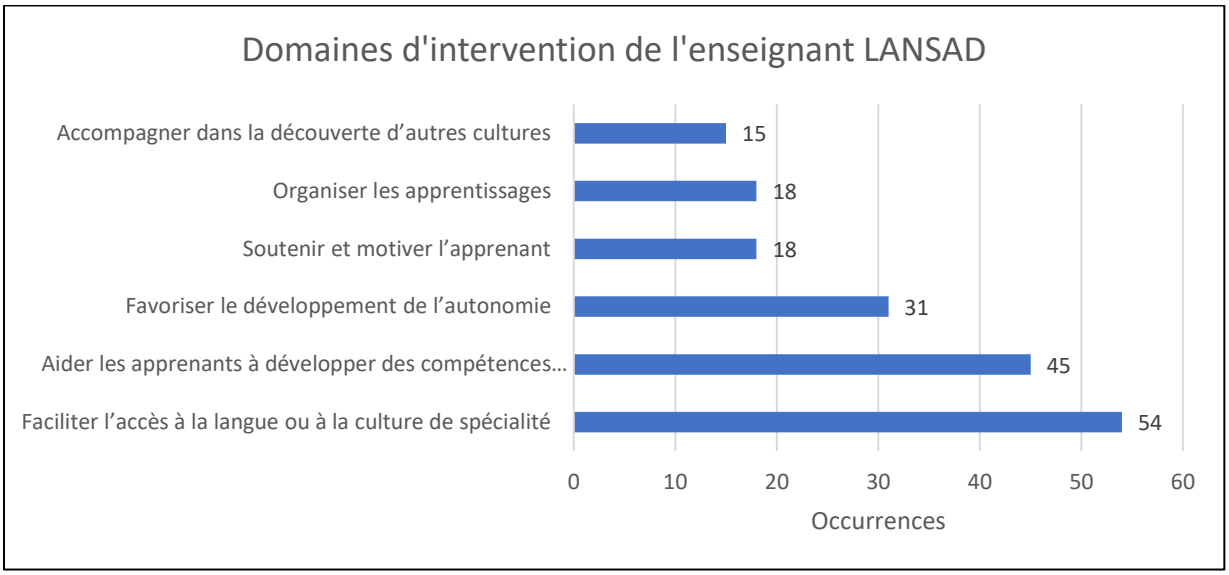


Figure 15.1 : Domaines d'intervention de l'enseignant du secteur LANSAD

15.2.1. Faciliter l'accès à la langue ou à la culture de spécialité

L'accès à la langue ou à la culture de la spécialité des étudiants constitue le domaine d'intervention le plus cité (54 occurrences, représentant 29,3% des réponses). Nous avons inclus dans cette catégorie les réponses faisant directement allusion à la langue ou culture de spécialité, ou celles évoquant un lien entre l'enseignement de la langue et la discipline des étudiants, comme l'illustrent les exemples suivants.

- Je les accompagne dans l'utilisation de l'anglais pour **les besoins de leur spécialité**. Je me renseigne par rapport à ceci afin de les aider à avancer.
- Nous travaillons ensemble pour que je puisse leur apporter les éléments nécessaires pour communiquer **autour de leur domaine**.

Dans les chapitre 13, nous avons vu que 51,1% des participants avaient cité le besoin de prendre en compte les disciplines des étudiants dans la définition des objectifs et contenus des cours comme l'une des particularités principales de leur travail dans le secteur LANSAD. Les réponses concernant le rôle enseignant confirment cette tendance : les enseignants du secteur s'efforcent de créer des liens avec les disciplines des étudiants ou, au moins, avec le monde du travail en général. Cette conception du rôle s'exprime parfois à travers des métaphores ou des images, comme celles de « coach » ou de « pont ».

Coach de communication professionnelle

En effet, l'un des objectifs cités par ces enseignants est de préparer les étudiants au monde du travail. Ainsi, nous retrouvons des représentations de l'enseignant comme celui qui les entraîne à communiquer dans des situations qu'ils pourraient rencontrer dans leur future vie professionnelle (12 occurrences). Un participant a écrit qu'il se voyait comme « coach de communication », image que nous retrouvons également dans les exemples suivants.

- Leur donner confiance, **les préparer** à des situations professionnelles
- Un accompagnateur qui leur apporte ce dont ils auront besoin pour **les rendre opérationnels** dans diverses situations professionnelles et avec collègues
- Mon rôle est de **les aider à être capables d'évoluer dans un monde professionnel** où l'anglais est un outil de communication dans leur discipline
- Mon rôle est de **les amener à communiquer en langue étrangère à l'écrit et à l'oral sur des thématiques liées à leur discipline**, à acquérir un vocabulaire qui pourra leur servir dans des situations en langue étrangère et à leur faire découvrir des aspects de leur discipline dans les pays où est parlée la langue étrangère.

Pont, passerelle, accès

Une autre représentation du rôle de l'enseignant relevant du champ de la langue de spécialité envisage l'enseignant comme un « pont », une « passerelle », un « intermédiaire » entre les étudiants, la langue étrangère et la discipline (6 occurrences). Ces métaphores connotent l'idée que la mission de l'enseignant est de « faciliter l'accès à et la compréhension de la langue et de la culture de leur discipline », comme l'explique l'un des participants.

- **Facilitateur et intermédiaire** entre eux, la langue étrangère et leur future profession.
- Je suis un **pont** entre leur discipline et la langue-culture anglaise.
- Rôle de **passerelle** entre la discipline et la langue étrangère.
- **Facilitateur** d'accès à la communication scientifique internationale.

Cette vision de l'enseignant en tant que « médiateur entre les langues, les contenus et les cultures » est préconisée par Causa et Derivry (2013, p.100), qui empruntent à Authier-Revuz (1982) le concept du « troisième homme » pour décrire le rôle polyvalent, mais parfois ambigu de l'enseignant du LANSAD.

> Nous empruntons cette définition à Authier-Revuz (1982) qui dit : « Le 'troisième homme', le vulgarisateur, se représente dans les textes comme allant d'un lieu à l'autre, et jetant des ponts, médiateur ou 'simple intermédiaire', fonction donnée comme ambigüe […] » (p.39). Il nous semble que l'enseignant du secteur LANSAD correspond bien à cette définition. (Causa & Derivry, 2013, p.98)

Nous retrouvons également cette idée de l'enseignant comme « créateur de ponts » entre plusieurs disciplines dans la description faite par Van der Yeught des spécialistes d'anglais de spécialité en tant que « *edge insiders* », des membres de la communauté de spécialistes des langues œuvrant aux frontières avec d'autres communautés disciplinaires et professionnelles (2016a, p.9).

15.2.2. Aider à développer des compétences linguistiques et de communication

Le deuxième champ d'intervention concerne le développement des compétences linguistiques et des compétences de communication. Selon cette représentation, l'enseignant aide l'apprenant en créant des occasions pour qu'il s'entraîne à communiquer, notamment à l'oral. Nous reproduisons ci-dessous quelques exemples :

- Facilitateur de communication et d'expression.
- Agent d'activation de capital linguistique (!)
- Je leur apporte des outils grammaticaux et lexicaux mais aussi des références culturelles et facilite leur assimilation de ces éléments par un entraînement, surtout oral, répété.

Nous avons compté 45 descriptions (24,5% du total) faisant explicitement référence au développement des compétences linguistiques par les apprenants. Il nous semble pourtant que cette fonction s'étend à tous les enseignants de langue, quelle que soit leur conception du rôle enseignant.

15.2.3. Favoriser le développement de l'autonomie

Le troisième champ d'intervention concerne le développement de l'autonomie des apprenants. Nous citons ci-dessous quelques exemples de réponses relevant de ce rôle, évoqué dans 31 des 184 réponses (16,8%). Dans les réponses, le sens donné à l'autonomie par les enseignants peut se référer à deux domaines différents : à l'apprentissage des langues et à leur utilisation dans la « vie réelle », notamment dans des contextes professionnels. Ainsi, l'objectif de développement de l'autonomie est double.

« Apprendre à apprendre »

Selon une première représentation de l'objectif, le rôle de l'enseignant consiste à aider les étudiants à « apprendre à apprendre » (comme le disent deux participants), en leur donnant des outils, des clefs, des ressources pour favoriser leur autonomie en tant qu'apprenants d'une langue étrangère[419]. Les réponses insistent sur les stratégies, méthodes, ou ressources

[419] 12 enseignants font référence à des « outils », 5 à des « ressources », 4 à des « clefs » et 1 à des « stratégies ».

permettant aux apprenants de prendre en main leur apprentissage et/ou de continuer à apprendre en dehors du contexte du cours.

- Mon rôle est d'accompagner les étudiants à **apprendre à apprendre** la LE à partir des objectifs qu'ils se fixent ou que l'institution a déterminé
- Tout dépend des étudiants et des objectifs. Avec "mes" L1 mon rôle est plus celui d'une **expertise sur de nouvelles manières d'étudier et de maintenir des compétences en langue**.
- Je suis là pour les aider à progresser, pour les aider à apprendre ce qui leur sera utile, pour les aider à **connaitre les ressources dont ils pourront se servir tout au long de leur vie** quand ils auront besoin de pratiquer la langue / pour maintenir leur niveau
- Je considère que mon rôle est de **leur donner les outils (documents, terminologie, méthode...) pour continuer l'apprentissage par eux-mêmes** avec des documents ou des situations de communication similaires à ceux qui ont été vus en cours.

Autonomie et communication

Selon une deuxième représentation de l'autonomie, il s'agirait d'aider les apprenants à être « opérationnels » dans leur future vie professionnelle. L'autonomie est donc envisagée comme la capacité à communiquer d'une façon adaptée dans des situations professionnelles réelles.

- Je cherche **à les rendre autonomes** au maximum, **à les aider à trouver les outils** dont ils auront besoin dans leur futur domaine professionnel.
- Mon objectif est que les apprenants puissent **devenir autonomes pour communiquer en anglais** dans leur vie professionnelle future.
- Rôle de passerelle entre la discipline et la langue étrangère. **Fournisseur de clefs et d'outils** pour mieux comprendre la langue et l'utiliser dans un contexte général comme dans un contexte plus spécialisé. La transversalité est très importante.

Autonomie et responsabilisation

Autonomie et responsabilisation des apprenants vont ensemble pour certains enseignants. En effet, leurs réponses insistent sur le fait que la responsabilité de l'apprentissage repose principalement sur les étudiants, qui doivent jouer un rôle actif dans des cours conçus comme des co-constructions. C'est ce point de vue que les participants expriment dans les réponses suivantes.

- Un peu comme médiateur et facilitateur : **plus les étudiants apportent au cours, plus ils avancent.**
- Je me vois plus comme une guide de la langue, je mets des ressources et des activités, **à eux d'en faire quelque chose**.

- Je suis aussi un guide qui leur montre quoi faire pour progresser : **je ne peux pas le faire à leur place pour progresser à leur place.**

15.2.4. Soutenir et motiver l'apprenant

Alors que l'écoute, le soutien et la motivation constituent l'une des trois principales composantes du rôle de facilitateur identifiées par Privas-Bréauté (2013), il s'avère qu'ils ont été peu cités dans les descriptions de nos participants (18 occurrences, 9,8% des réponses). Ces aspects affectifs font partie du rôle enseignant pour les participants ayant écrit les réponses suivantes.

- Un rôle **de soutien et de conseil**.
- Les accompagner pour **gagner en confiance et aisance** dans leur utilisation de l'anglais afin de maximiser leurs compétences professionnelles.
- En LANSAD, il y a également **une dimension psychologique** qui doit prendre en compte les éventuels "traumatismes" liés à l'anglais que les étudiant.e.s ont pu accumuler dans leurs années d'étude. **Rassurer** l'étudiant.e sur ses capacités en étant **bienveillante**, sans non plus laisser la tendance à la nonchalance, ce n'est pas un équilibre évident à trouver.

Le développement de la confiance des apprenants en langue étrangère est l'une des priorités mises en avant par Dan dans nos entretiens avec lui. Dans le chapitre 11, nous avons vu comment il met en place au début de son cours une activité qu'il qualifie de « faisable » pour tous les étudiants quel que soit leur niveau, dans le but de rassurer les étudiants et les mettre à l'aise. De façon similaire, un participant au questionnaire se décrit comme « facilitateur et désinhibiteur ».

Motiver l'apprenant implique aussi de le convaincre de l'intérêt d'apprendre une langue étrangère. Nous avons vu dans le chapitre 13 que certains enseignants (n = 37) trouvaient le public LANSAD peu impliqué et que l'enseignant devait faire des efforts pour « le conquérir ». Nous retrouvons dans ces trois réponses à la question sur les rôles enseignants cette même idée :

- Leur transmettre des connaissances **qui leur donnent envie de communiquer** en langue étrangère
- **Faire passer le message que la maîtrise d'une langue étrangère** (et surtout l'anglais) **est un atout considérable** pour nos futurs diplômés spécialistes
- Rôle de médiation par rapport à l'anglais, **visant à leur faire prendre conscience de l'importance de l'anglais** pour leur discipline et leur futur métier

15.2.5. Organiser le travail dans la classe

L'organisation et l'animation des activités dans la classe font également partie des domaines d'intervention cités, avec 18 occurrences (soit 9,8% du total). Les deux exemples cités ci-dessous illustrent cette conception du rôle enseignant.

- **Je les aide à organiser leur travail, à réfléchir à leurs besoins**, je les accompagne lorsqu'ils cherchent des ressources, ont besoin de problématiser une question de recherche qu'ils vont présenter, je corrige leurs productions écrites, orales, les entraine à la prononciation de la langue, les aide aussi à acquérir des compétences l'oral, gérer leur stress par des exercices divers de prise de parole
- **Mon rôle d'enseignant est donc d'orienter le travail commun, modérer les débats,** proposer des pistes et recenser et travailler en permanence les besoins en matière de renforcement linguistique.

Mourlhon-Dallies (2008) parle d'une « mise en musique des contenus » lorsqu'un enseignant de LSP conçoit une formation : « la matière […] est façonnée par le regard du concepteur qui en découpe les contours et en identifie les éléments centraux » (p.261). L'enseignant décide de « la façon de présenter les choses, de les introduire, de diriger le regard sur elles puis de les traiter » (*ibid.*). Elle emploie, comme nous l'avons fait pour décrire les pratiques de Dan, le verbe « orchestrer » pour se référer à cette action de l'enseignant en tant qu'organisateur et stratège pédagogique (Dan insiste par exemple sur l'importance des différentes phases de son cours, notamment pour créer une ambiance de travail propice aux échanges). Cette métaphore musicale est également employée par Challe (2017, p.28), se référant à l'enseignant de langue de spécialité comme « chef d'orchestre » qui décide des aspects à privilégier dans son cours.

15.2.6. Accompagner dans la découverte/l'ouverture à d'autres cultures

Un dernier champ d'intervention ressort de cette analyse : le champ culturel, cité par 15 enseignants (8,1% des réponses). En effet, comme nous pouvons le lire dans les exemples ci-dessous, ces enseignants se voient comme des accompagnateurs dans la découverte d'autres cultures, qu'elles soient liées aux spécialités (4 occurrences) ou non (5 occurrences) :

- Accompagnateur vers **l'ouverture sur les autres et les différentes cultures.**
- Rôle d'accompagnatrice dans **la découverte de considérations culturelles liées à la spécialité.**
- Accompagnateur : aider à se doter d'un **bagage méthodo, lexical, culturel, etc.**

15.3. Représentations des rôles ayant trait aux domaines d'expertise des enseignants

Concernant les domaines d'expertise des enseignants, cinq profils émergent de nos données. Ils sont représentés dans le graphique suivant avec le nombre d'occurrences pour chacun.

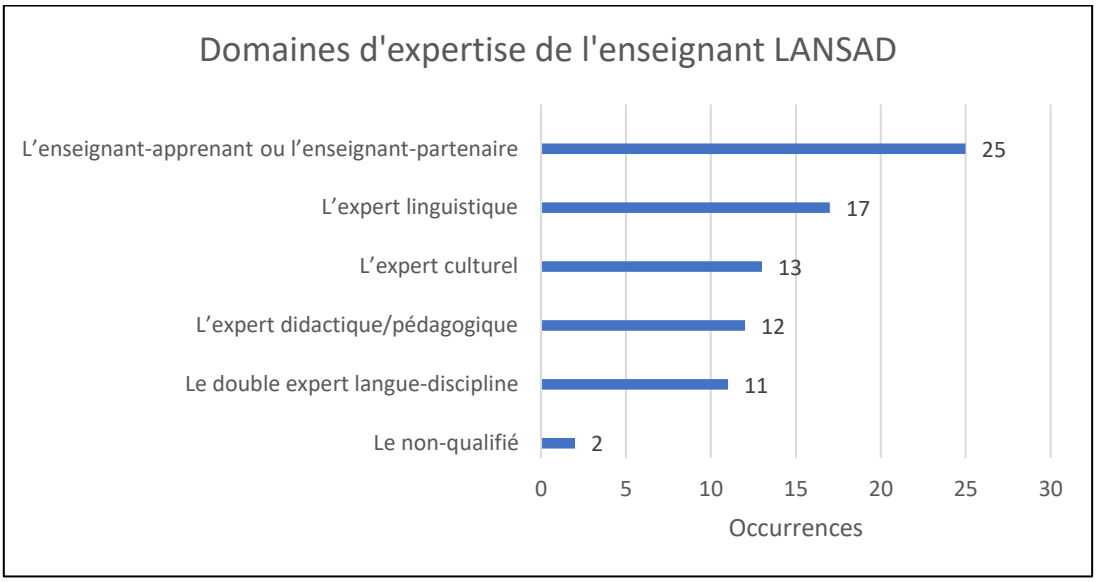


Figure 15.2 : Domaines d'expertise de l'enseignant du secteur LANSAD

15.3.1. L'enseignant-partenaire et l'enseignant-apprenant

Le rôle d'enseignant-partenaire ou d'enseignant-apprenant fait écho à l'hypothèse de l'expertise partagée dans les cours de LSP que nous avons évoquée dans le chapitre 5. Elle implique, pour l'enseignant, de partager le rôle d'expert avec les apprenants et d'accepter de jouer le rôle d'apprenant lorsqu'il s'agit de parler de savoirs disciplinaires. La classe de langue de spécialité est vue comme un partenariat auquel les apprenants apportent leurs connaissances disciplinaires et auquel l'enseignant apporte ses connaissances linguistiques et culturelles pour avancer ensemble vers un objectif commun (Challe, 2002).

Ce rôle a été cité par 25 participants (soit 13,6% du total). Ils décrivent leurs rapports aux étudiants comme des « partenariats » (3 occurrences), des « échanges » (5 occurrences), ou des « collaborations » (3 occurrences), comme le montrent les exemples ci-dessous.

- **un partenariat**. Ils connaissent leur domaine, je connais le mien et on **échange**
- Faire preuve de curiosité et d'écoute, envisager l'enseignement/apprentissage comme **une collaboration, un partenariat.**
- Ils sont spécialistes de psychologie, je suis spécialiste d'anglais. C'est **un échange.**

En ce qui concerne leur rapport aux savoirs disciplinaires, certains enseignants se désignent eux-mêmes comme des apprenants ou des non-experts, tandis que d'autres déclarent avoir acquis des connaissances grâce au contact avec les étudiants ou à leur expérience.

> - **j'apprends de la chimie** (avec enthousiasme !) et je leur enseigne de l'anglais
> - **le non expert** auprès de qui il faut se rendre compréhensible dans une langue correcte
> - Je m'intéresse à beaucoup de choses (sans être experte du tout), du coup, je peux leur conseiller des ressources concernant leur discipline. **J'apprends aussi des choses grâce à leurs connaissances spécialisées**.
> - C'est un partenariat, même si mon expérience fait que je connais parfois leur programme mieux qu'eux. Par contre, sur des domaines spécialisés comme l'expertise comptable, **ils peuvent m'apporter des connaissances ou m'éclaircir des points, et c'est très intéressant pour tout le monde. Parfois je "joue" le non-expert** pour les obliger à expliquer un concept ou une idée en anglais.

Comme l'indique ce dernier enseignant, le fait de « jouer » le non-expert constitue une stratégie pour « obliger » les étudiants à parler de leur discipline en langue étrangère. C'est le principe de l'expertise partagée : les étudiants sont amenés à expliquer des choses relevant de leur domaine d'expertise et l'enseignant fournit de l'aide au niveau linguistique, culturel, méthodologique, etc. L'étude de cas portant sur l'enseignante Julia fournit des exemples d'interactions qui illustrent ce fonctionnement (voir chapitre 10).

Par ailleurs, l'expertise partagée n'implique pas toujours une posture de non-expert de la part de l'enseignant. Au contraire, certains connaissent très bien les disciplines de leurs étudiants. Nonobstant, ils octroient aux étudiants un rôle d'expert aussi, privilégiant, comme le dit l'enseignant dans le deuxième exemple ci-dessous, une dynamique d'« enrichissement mutuel » .

> - Je propose des cours (très) spécialisés : **des 'vrais cours d'histoire'** en anglais, même si je n'évalue que la langue et pas leurs connaissances historiques). Selon mes collègues historiens, les étudiants sont contents d'avoir des cours plus adaptés à leur discipline. Cela ne m'empêche pas de **jouer le rôle de non-expert afin d'encourager les étudiants de s'exprimer.**
> - **J'ai des expériences dans la discipline** différentes des leurs (j'ai fait une formation d'enseignante à l'étranger, j'ai enseigné à l'étranger), donc il y a **une possibilité d'échange et d'enrichissement mutuel**

D'autres font bien la différence entre expertise disciplinaire et expertise de la langue, le discours, ou la culture associés à ces disciplines. Cela nous rappelle la distinction faite par Ferguson (1997) entre les savoirs des spécialistes et les savoirs spécialisés (voir section 5.1).

Ainsi, les deux enseignants cités ci-dessous revendiquent leurs savoirs spécialisés concernant par exemple le fonctionnement des cultures disciplinaires concernées, la terminologie, ou les « nuances interculturelles » concernant des pratiques professionnelles à l'étranger.

> - Ouvert au dialogue et aux apports des étudiants, mais **bien conscient des mécanismes de la langue que j'enseigne et des dynamiques (professionnelles aussi) qui se déroulent dans mon pays** et des différences avec la France.
> - Ils connaissent leur discipline mais ignorent comment la communiquer à l'oral et à l'écrit avec la bonne terminologie et **ils ignorent souvent les nuances interculturelles liées à leur future profession**.

Ce qui caractérise l'enseignant-partenaire est, à notre avis, la volonté de considérer l'étudiant comme un expert à part entière. L'asymétrie entre l'enseignant expert et l'apprenant non-expert, qui caractérise habituellement les situations didactiques (voir 4.3), se trouve en quelque sorte basculée lorsque l'enseignant-apprenant demande à l'apprenant d'expliquer un aspect ou un concept relevant de sa discipline. Cette demande peut, comme nous l'avons vu, être une demande authentique (l'enseignant cherche à obtenir des informations qu'il ne possède pas) ou bien une stratégie, une ruse, pour « faire parler » les étudiants. En effet, il est pertinent de rappeler que l'une des missions principales d'un enseignant de langue est d'encourager la prise de parole des apprenants, comme l'a montré Cicurel (2011c) avec son modèle du « schéma producteur », composé des injonctions « parlez », « parlez de », « parlez mieux », « parlez encore » et « parlez comme », caractéristiques du discours des enseignants de langue (voir section 4.3).

Trois items de Likert portaient sur cette vision de l'enseignement dans le secteur. Ils invitaient les participants à se positionner par rapport aux affirmations suivantes :

> Item 1 : Je considère ma relation avec mes étudiants comme un partenariat où chacun apporte ses connaissances.
> Item 2 : Je fais appel aux connaissances disciplinaires de mes étudiants en cours.
> Item 3 : Je me trouve souvent dans le rôle de non-expert dans mes échanges avec les étudiants.

Les réponses saisies pour ces trois questions montrent une adhésion à la vision de la classe de langue en tant que partenariat, auquel les apprenants apportent leurs connaissances disciplinaires. En effet, comme le montre la figure 15.3, presque la moitié des participants (n = 121, soit 45%) ont indiqué être « tout à fait d'accord » avec la première affirmation, alors que 51,7% (n = 139) étaient « tout à fait d'accord » avec la deuxième.

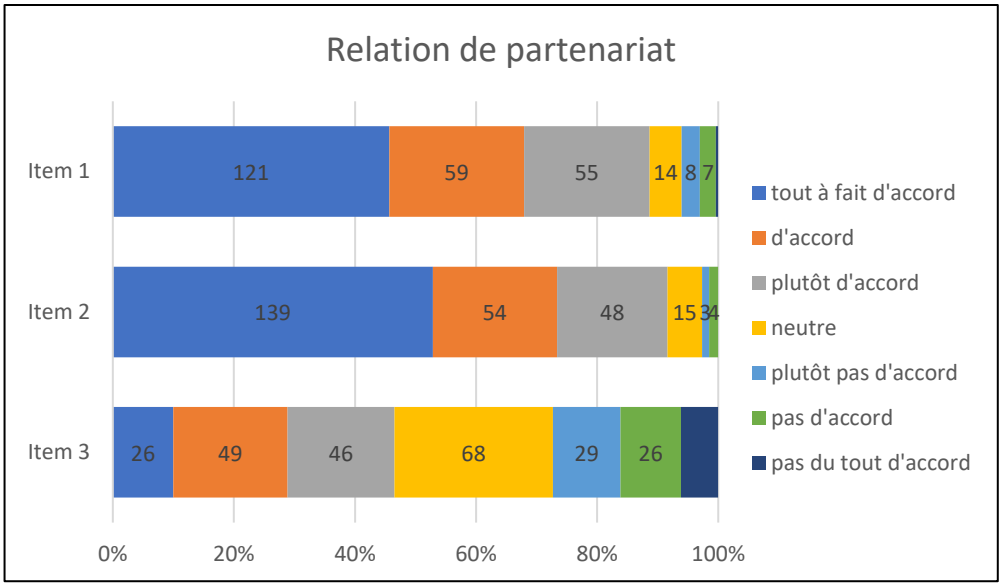


Figure 15.3 : Représentations de la relation enseignant-apprenant comme un partenariat

La troisième affirmation, en revanche, a eu des réactions plus mitigées, avec moins de 10% (n = 26) des participants ayant choisi l'option « tout à fait d'accord » et une légère préférence pour la réponse neutre (n = 68, soit 25%).

Cela signifie-t-il que les enseignants accepteraient de donner aux étudiants l'occasion de jouer le rôle d'experts lorsqu'ils apportent des connaissances disciplinaires, mais qu'ils refuseraient de se positionner en tant que « non-experts » dans les échanges ? Nous nous sommes penchée, dans nos études de cas, sur les exemples de Julia et Dan qui, aussi bien dans leurs discours en classe que dans leurs discours lors des entretiens que nous avons menés, revendiquent leur expertise dans les domaines des langues et discours spécialisés, mais se positionnent en tant que non-experts de la discipline. Cette distinction n'est pas précisée dans la question, ce qui pourrait, à notre avis, expliquer la différence entre les résultats des deux premiers items et ceux du troisième. Nos données ne nous permettent pourtant pas de savoir si cette différence est due à une formulation maladroite de la question (qui ne précise pas qu'il s'agit d'une non-expertise disciplinaire) ou à un véritable rejet de ce rôle par les enseignants. En effet, comme nous l'avons montré dans les études de cas, le fait de donner aux apprenants le rôle d'experts dans certains échanges n'implique pas toujours une perte de la « position haute » (Kerbrat-Orecchioni, 1988) pour l'enseignant. Il peut tout à fait conserver son rôle d'expert linguistique, discursif ou culturel tout en assumant un rôle d'apprenant non-expert lorsque les étudiants présentent ou expliquent des concepts disciplinaires.

15.3.2. L'expert linguistique

L'enseignant-partenaire peut ainsi délimiter son domaine d'expertise aux aspects linguistiques, discursifs et culturels. En effet, dans quelques-unes des descriptions citées dans la section précédente, nous pouvons remarquer que ces enseignants soulignent leur rôle d'expert linguistique, tout en se désignant comme partenaires, collaborateurs ou même apprenants non-experts en ce qui concerne leur rapport aux étudiants.

En plus des enseignants que nous avons cités pour caractériser le rôle d'enseignant-partenaire ou enseignant-apprenant, 17 autres ont mentionné l'expertise linguistique comme faisant partie de leur rôle enseignant. Comme pour les descriptions du rôle portant sur « le développement des compétences linguistiques », nous considérons que le rôle d'expert linguistique s'applique à tous les enseignants de langue, même s'il n'a pas été explicitement évoqué dans les descriptions (peut-être les enseignants ont jugé ce rôle évident, étant donné leur choix de profession). En ce qui concerne les enseignants qui revendiquent explicitement cette dimension de leur rôle enseignant, nous pouvons citer les exemples suivants :

- **Référent** en langues et interculturalité
- Je suis là pour leur **apporter mes connaissances et compétences linguistiques** qui pourront leur servir dans leur vie professionnelle et académique.
- **Expert linguistique**

Chez 6 participants, nous remarquons un certain rejet de l'image de l'enseignant du LANSAD comme expert à la fois de la langue et de la discipline des étudiants. Comme nous pouvons le lire dans les exemples ci-dessous, ils emploient des locutions restrictives telles que « uniquement », «ne…que », ou « avant tout » pour mettre l'accent sur la nature linguistique de leur expertise et de leur identité professionnelle. Ces réponses illustrent l'une des problématiques principales de l'enseignement des langues de spécialité, concernant la nécessité pour l'enseignant de maîtriser au moins certains aspects de la discipline des étudiants (voir le chapitre 5 pour une revue de la littérature au sujet de ces débats). Pour ces participants, la réponse est claire : l'enseignant de langue n'a pas besoin d'acquérir de connaissances liées aux disciplines des étudiants.

- Je suis spécialiste de l'apprentissage des langues étrangères et plus particulièrement de l'espagnol. **Je ne suis pas spécialiste de toutes les disciplines !** Mon rôle est d'accompagner les étudiants à apprendre à apprendre la LE à partir des objectifs qu'ils se fixent ou que l'institution a déterminés.
- Je suis **avant tout** enseignant de langues et ils le savent.

- je suis l'expert sur le plan linguistique, la ressource sur ce plan **(uniquement).**
- Je précise souvent aux étudiants que **je ne suis là "que" pour l'anglais et que je ne suis pas experte de leur discipline**. Je me vois plus comme une guide de la langue, je mets des ressources et des activités, à eux d'en faire quelque chose.
- Je dois être honnête, et ne pas usurper mon rôle en me faisant passer pour un spécialiste.
- je suis là pour les aider acquérir une expertise en langue, **pas dans leur discipline**.

15.3.3. L'expert culturel

Les compétences culturelles ou interculturelles de l'enseignant ont été mises en avant dans 15 descriptions. Les représentations de l'enseignant en tant qu'expert culturel ou expert en interculturalité se partagent en deux groupes : celles où l'expertise revendiquée relève des aspects liés aux cultures de spécialité (6 occurrences) et celles où l'enseignant fait référence aux cultures étrangères, dans un sens plus général, comme dans l'exemple ci-dessous :

- S'agissant d'une option transversale au sein de l'UFR "Lettres, Langues et Sciences Humaines", mon rôle est de leur apporter **des éléments interculturels qui ne sont pas seulement en lien avec leur discipline**.

En ce qui concerne les cultures de spécialité, nous pouvons reprendre l'un des exemples cités dans la section 15.3.1 sur les enseignants-partenaires, qui évoquait un rôle dans la sensibilisation des étudiants aux « nuances interculturelles liées à leur profession ». D'autres enseignants évoquent des savoirs culturels tels que le fonctionnement des systèmes juridiques des pays anglophones.

15.3.4. Le double expert langue-discipline

Nous avons vu dans la section 15.2.1. que 54 enseignants ont inclus dans les descriptions de leur rôle une référence à la langue ou la culture de spécialité qu'ils voulaient faire découvrir aux apprenants. En effet, comme nous l'avons remarqué dans les exemples cités, les enseignants cherchent à créer des liens entre la langue et les disciplines des étudiants en abordant des aspects liés à la communication professionnelle ou scientifique, aux thématiques ou terminologies spécialisées, etc.

Malgré l'importance donnée par ces enseignants à l'intégration langue-discipline dans leurs cours, seuls 10 participants se sont présentés comme possédant une double expertise linguistique et disciplinaire. Nous avons quelques cas, déjà évoqués dans le chapitre 12,

d'enseignants qui ont suivi une formation dans la discipline concernée, comme les deux cités ci-dessous.

- Assez bien, parce que **j'ai étudié le droit à la fac, et je parle anglais comme une première langue.**
- J'ai des expériences dans la discipline différentes des leurs (**j'ai fait une formation d'enseignante à l'étranger, j'ai enseigné à l'étranger**), donc il y a une possibilité d'échange et d'enrichissement mutuel

D'autres évoquent l'acquisition de savoirs disciplinaires grâce à leurs expériences d'enseignement, leurs recherches et leurs échanges.

- Je n'ai pas de formation de juriste à la base**. Je me suis formée au droit "sur le tas" en lisant énormément et en échangeant avec des juristes anglais et américains.**
- Un relais -- je privilégie le dialogue et **j'ai acquis les connaissances disciplinaires via mon engagement personnel mais aussi en interagissant constamment avec les étudiant.e.s de la discipline**.

En revanche, même si seuls 10 enseignants revendiquent cette double expertise dans la description de leur rôle, cela ne veut pas dire que les autres se considèrent comme des non-experts. Comme nous l'avions déjà affirmé dans le chapitre 13 traitant des particularités du secteur LANSAD, les résultats issus des questions ouvertes sont à interpréter avec une grande prudence. Autrement dit, le fait de n'avoir que 10 réponses évoquant une double expertise linguistique et disciplinaire ne veut en aucun cas dire que les 259 participants restant s'opposent à ce rôle. En effet, les réponses au dernier item de Likert indiquent que la conviction stipulant que des connaissances disciplinaires sont nécessaires pour enseigner dans le secteur LANSAD est assez répandue parmi les enseignants sondés (60,5% des participants ayant coché les options « tout à fait d'accord », « d'accord » ou « plutôt d'accord »), comme le montre la figure 15.4.

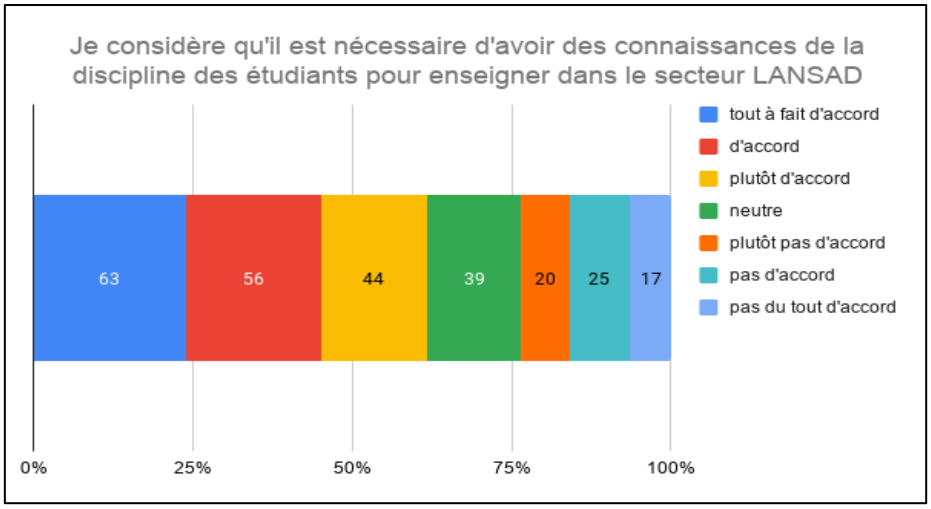


Figure 15.4 : Je considère qu'il est nécessaire d'avoir des connaissances de la discipline des étudiants pour enseigner dans le secteur LANSAD.

Cependant, nous savons que les « connaissances de la discipline des étudiants » peuvent englober plusieurs types de savoirs : disciplinaires (des connaissances en psychologie, par exemple), mais aussi épistémologiques, discursifs et culturels (comment cette communauté scientifique s'organise, crée et communique des savoirs, forme ses membres, communique avec les patients, etc.). Il y a bien une différence entre des connaissances *en* psychologie et *sur* le domaine de la psychologie, comme l'a souligné Ferguson (1997) en distinguant les « savoirs des spécialistes » des « savoirs spécialisés » (voir chapitre 5).

Dans une autre section de notre questionnaire, consacrée aux savoirs des enseignants, nous avons invité les participants à évaluer leur expertise *dans* et *sur* les domaines de leurs étudiants. En effet, en relation aux sept items suivants, ils devaient se positionner sur une échelle allant de « aucune connaissance » (1) à « expertise » (5).

Item 1 : Connaissances de la discipline des étudiants (savoirs des spécialistes)
Item 2 : Connaissances des situations de communication professionnelles dans lesquelles les étudiants seront amenés à utiliser la langue étudiée
Item 3 : Connaissances de la façon dont communiquent les membres de la communauté disciplinaire/professionnelle des étudiants
Item 4 : Connaissances de la terminologie associée à la discipline
Item 5 : Connaissances des genres textuels utilisés par la communauté disciplinaire
Item 6 : Connaissances des différences culturelles liées au(x) futur(s) métier(s) des étudiants
Item 7 : Connaissances des normes et des valeurs circulant au sein de la communauté disciplinaire cible

La figure 15.5 regroupe les résultats pour les items. Nous pouvons y constater les phénomènes suivants :

- en général, les enseignants rapportent avoir un bon niveau en ce qui concerne aussi bien les « savoirs des spécialistes » (item 1), que les « savoirs spécialisés » (items 2-7) ;
- toutefois, les auto-évaluations des « savoirs spécialisés » sont en moyenne plus positives que celle portant sur les savoirs disciplinaires *per se* ;
- la prédominance des réponses « 4 » nous fait penser que, même si les participants estiment avoir une bonne connaissance des éléments linguistiques, discursifs et culturels en lien avec la discipline des étudiants, ils ne se considèrent pas nécessairement comme *experts*.

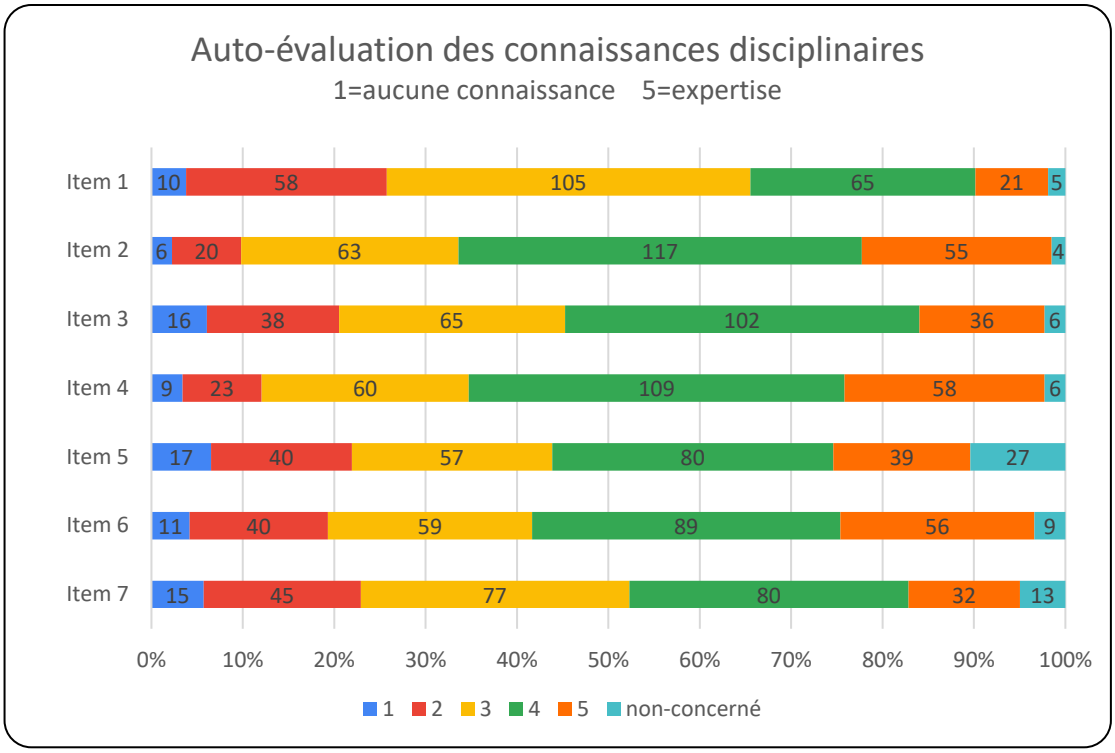


Figure 15.5 : Auto-évaluation des connaissances disciplinaires

Ces résultats montrent que, malgré le problème du manque de formation spécifique pour les enseignants du secteur que nous avons soulevé dans la section 1.3, ceux-ci parviennent tout de même à se former sur le terrain et à acquérir des connaissances spécialisées les permettant d'adapter leurs enseignements aux diverses disciplines. En effet, ces auto-évaluations positives contredisent l'image, souvent véhiculée dans la littérature, de l'enseignant LANSAD comme ayant des connaissances limitées des domaines de leurs étudiants, et, par conséquent, comme étant peu préparés pour l'enseignement dans le secteur (Van der Yeught, 2014 ; Braud *et al.*, 2015b ; Chaplier, 2016).

15.3.5. L'expert didactique/pédagogique

Le dernier type d'expertise évoqué par les enseignants est l'expertise didactique ou pédagogique. Comme pour l'expertise linguistique, nous pensons que ce rôle a été peu cité car il va de soi qu'un enseignant possède une expertise dans les techniques d'enseignement. Ainsi, les 7 occurrences de ce rôle évoquent des compétences liées à la mise en place de programmes, aux stratégies d'enseignement, à l'organisation des activités et à la gestion de classe.

- Normal. **Si j'ai des connaissances en didactique** et il y a un programme clair, il n'y a pas de souci.
- Je suis linguiste et donc je connais mieux la structure de la langue et **les stratégies nécessaires pour la didactique des langues, ce qui (à mon avis est) le plus important pour ce genre de cours.**

- Mon rôle d'enseignant est donc **d'orienter le travail commun, modérer les débats, proposer des pistes et recenser et travailler en permanence les besoins** en matière de renforcement linguistique.

Même si elle a été peu citée ici, nous verrons dans le chapitre 16 que les enseignants considèrent que l'expertise didactique et pédagogique devrait être un objectif primordial dans la formation des futurs enseignants du secteur.

15.3.6. Le non-qualifié

Deux enseignants, les deux intervenant auprès des étudiants en droit, font état d'un sentiment d'inadéquation dans l'accomplissement de leurs missions d'enseignement. Leurs réponses soulèvent en effet les difficultés rencontrées par les enseignants pour aider les apprenants à acquérir les compétences dont ils auront besoin dans l'exercice de leur futur métier (ici, des futurs juristes) à cause d'un manque de formation sur les spécificités de la discipline. La deuxième réponse notamment témoigne du sentiment d'impuissance que les enseignants du secteur peuvent ressentir lorsqu'ils ne se sentent pas qualifiés pour enseigner une LSP. La première réponse suggère que ceci est spécifique aux enseignants de langue juridique.

- L'enseignant de langues en droit est parfois en porte à faux avec la discipline. Ce point est attesté par la recherche. A ma connaissance, **cela est particulier au droit** et n'existe pas dans d'autres disciplines où j'ai pu enseigner (psychologie, sociologie, économie, etc.)
- Ce serait beaucoup plus facile si j'étais juriste moi-même! Pour les "moots[420]" en particulier, **je ne suis pas qualifiée pour les aider**, sauf pour les aider à améliorer un peu leurs plaidoiries écrites. **J'ai souvent l'impression que mon rôle est celui d'un genre de gendarme** : je leur donne du travail et je les évalue ! Donc, les bons (c'est à dire, ceux qui ne se font pas jeter !) font des progrès entre les semestres, en regardant des séries en anglais, en voyageant, en communiquant avec les étudiants Erasmus, en partant faire une année Erasmus eux-mêmes. **J'ai l'impression d'être un prof fantoche des fois** !

Si ces deux exemples montrent que l'enseignement dans le secteur LANSAD peut mettre les enseignants dans des situations où ils ont l'impression de ne pas être efficaces ou de perdre leur légitimité, d'après les réponses au premier item à échelle de Likert de la section du questionnaire sur les rôles, les participants de notre enquête ont majoritairement indiqué se sentir « à l'aise » dans leurs rôles enseignants auprès d'un public LANSAD. Comme le montre la figure 15.6, près de 90% des participants ont exprimé leur accord avec l'affirmation suivante : « en général, je me sens à l'aise dans mes cours auprès des étudiants spécialistes d'autres disciplines ».

[420] Procès fictif

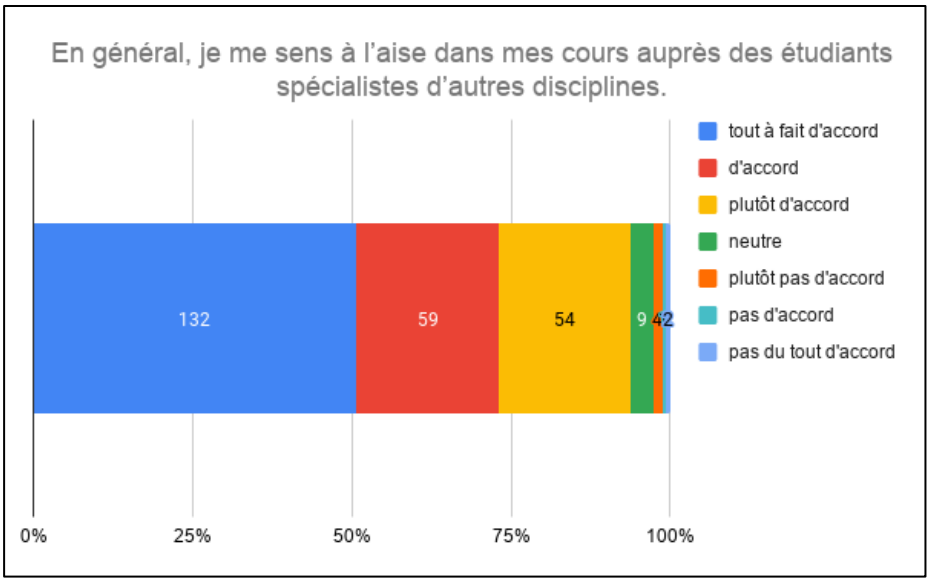


Figure 15.6 : En général, je me sens à l'aise dans mes cours auprès des étudiants spécialistes d'autres disciplines.

Synthèse et conclusions

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressée aux réponses des participants à une question ouverte les invitant à décrire leur rôle enseignant. Les descriptions rapportées relèvent de deux grandes catégories : des rôles ayant trait aux missions de l'enseignant et des rôles liés à leurs domaines d'expertise.

Domaines d'intervention

En ce qui concerne la première catégorie, nous avons relevé une prédominance de représentations de soi en tant que facilitateur, guide, ou médiateur. En effet, les rôles évoqués font référence à une certaine conception de l'apprenant comme acteur de son apprentissage, avec l'enseignant qui « l'aide », « l'accompagne », « le soutient », lui « donne des outils » pour progresser, etc. Les objectifs privilégiés sont liés à la langue ou la culture « de spécialité », aux compétences linguistiques ou de communication et au développement de l'autonomie. En effet, tout comme les trois participants au premier volet de notre recherche, les participants au questionnaire ne se voient pas comme « vecteurs d'information » (Dabène, 1984) transmettant un savoir particulier, mais comme « meneurs de jeu » (*ibid.*) ou « metteurs en jeu et en scène » (Privas-Bréauté, 2013), concevant des activités permettant aux apprenants de mettre en pratique et/ou développer leurs compétences. Ainsi, nous pouvons parler « d'identité pédagogique » dans le sens donné par Pennington (2015) : c'est l'axe de l'identité professionnelle qui concerne la façon dont les enseignants se représentent leur mission auprès des apprenants, autrement dit leur façon d'interagir avec eux et d'organiser les échanges et les activités dans la classe (voir

section 3.3). L'identité pédagogique prédominante chez nos participants est donc celle de facilitateur d'apprentissages.

Domaines d'expertise

La deuxième catégorie concerne les domaines d'expertise des enseignants. Elle relève du volet « disciplinaire » du modèle de l'identité professionnelle de Pennington (2015). Quels sont les domaines dans lesquels les enseignants se considèrent experts ? Les résultats montrent que les participants se voient plus comme des experts linguistiques et culturels que comme « double experts » en langue et en la discipline des étudiants. En effet, 25 réponses correspondent à une image de l'enseignant comme non-expert de la discipline concernée, mais prêts à apprendre des étudiants. La relation enseignant-apprenant est ainsi conçue comme un partenariat, comme un partage d'expertises. D'après les réponses à des items de Likert, présentés dans la section 15.3.1, 87,4% des participants au questionnaire (n = 235) ont indiqué être « tout à fait d'accord » ,« d'accord », ou « plutôt d'accord » avec cette vision. De façon similaire, 89,6% (n = 241) disent faire appel aux connaissances disciplinaires des étudiants pendant leurs cours.

Néanmoins, nous avons vu que, même s'ils ne se considèrent pas experts, les participants ont évalué assez positivement leurs connaissances liées à la discipline des étudiants, notamment celles qui relèvent des terminologies, discours et cultures spécialisés. Ainsi, une contradiction émerge entre les analyses de la question ouverte et les résultats des items de Likert. En effet, dans les réponses à la question ouverte, seulement 10 enseignants ont évoqué une expertise disciplinaire, alors que les réponses aux sept items portant sur différents types de savoirs spécialisés indiquent de bonnes connaissances (réponse 4) ou même une expertise (réponse 5) chez plus de la moitié des participants, à l'exception de l'item 1 et l'item 7[421] (voir section 15.3.4).

Quelle place pour les LSP dans les représentations des rôles décrites par les participants ?

L'un des objectifs de ce travail de thèse était de déterminer dans quelle mesure la présence d'une discipline autre que la langue enseignée modifie les représentations des enseignants en ce qui concerne leurs rôles. Après avoir analysé les descriptions que les participants ont fourni à notre question ouverte, la question reste difficile à trancher.

[421] L'item 1 portait sur des connaissances dans la discipline elle-même (i.e. connaissances en médecine, droit, informatique) et l'item 7 sur des connaissances des normes et valeurs circulant au sein des communautés disciplinaires concernées.

D'un côté, dans les descriptions classées sous la catégorie des domaines d'intervention, les orientations relevées renvoient à des représentations véhiculées par les approches communicatives et actionnelles (Bérard, 1991 ; Bento, 2013) et non pas nécessairement aux rôles que nous avions répertoriés dans le chapitre 5 concernant les enseignants de LSP (voir section 5.1). Ainsi, pour les enseignants, leur mission consiste à faciliter l'apprentissage, c'est-à-dire, à être à l'écoute des besoins des apprenants et à les aider à développer leur autonomie en « [concevant] des situations de mise en relation […] au savoir » (Tardieu, 2014, p.106 à propos du rôle de médiateur). Nous nous demandons dans quelle mesure ces rôles et missions peuvent être considérés comme spécifiques à l'enseignement-apprentissage d'une LSP. En effet, ils présentent beaucoup de convergences avec les rôles et les missions identifiés par Farrell (2011) dans son étude auprès d'enseignants de langue dite « générale » (voir section 4.2).

En revanche, parmi les rôles que nous avons classés dans la deuxième catégorie, deux semblent spécifiques aux contextes d'enseignement-apprentissage des LSP. Il s'agit des rôles d'enseignant-partenaire/enseignant-apprenant (cité par 25 enseignants, mais approuvé par plus de 87% d'entre eux dans une autre question fermée), ainsi que celui (moins cité, n = 10) du double-expert langue-discipline.

Comme nous l'avons montré dans les études de cas auprès de Julia et de Dan, la dynamique du partage d'expertise va de pair avec une conception de l'enseignant comme facilitateur ou médiateur. L'expertise de l'enseignant, comme le montrent aussi les résultats présentés dans ce chapitre est à la fois linguistique, discursive, culturelle et surtout pédagogique, car ces rôles impliquent une certaine conception et orchestration des activités en classe ainsi qu'un certain retrait de l'enseignant, permettant aux apprenants de s'approprier le rôle d'experts, de prendre confiance en eux et de développer leur autonomie.

Chapitre 16
Quelles représentations des savoirs et des compétences nécessaires pour enseigner dans le secteur LANSAD ?

Dans le chapitre 16, nous nous sommes intéressée aux représentations des enseignants de leurs rôles dans le secteur LANSAD. Nous avons vu que les descriptions fournies par les enseignants portaient sur une grande diversité d'objectifs à privilégier et de savoirs à transmettre aux étudiants. 60,8% des enseignants ayant répondu à la question sur les rôles enseignants se voient comme des facilitateurs, des guides, ou des médiateurs. Ce sont des rôles qui impliquent une certaine posture de l'enseignant vis-à-vis des étudiants et des savoirs à transmettre, non pas sous forme de cours magistraux, mais plutôt d'activités, tâches, projets permettant aux apprenants de développer leurs compétences et leur autonomie.

Dans le chapitre 14, nous nous sommes penchée sur les pratiques des enseignants, notamment sur la façon dont ils déterminent les objectifs et les contenus de leurs cours et aux différents modes d'articulation entre langue et discipline qu'ils peuvent mettre en place. Nous avons vu que 72,1% des enseignants décrivent leurs cours comme spécialisés ou très spécialisés et nous avons conclu que la prise en compte des disciplines des étudiants est une préoccupation importante parmi les enseignants du secteur, sans pour autant pouvoir dire que toutes les pratiques décrites relèvent d'une des approches des LSP, telles que décrites dans le chapitre 2.

Concernant les enseignants de langue de spécialité, nous avons vu dans la revue de la littérature que nous avons conduite dans le chapitre 5 qu'ils sont considérés comme possédant en plus des mêmes savoirs et compétences que n'importe quel enseignant de langue, des savoir-faire spécifiques à l'enseignement des LSP (Basturkmen, 2014, p.2). Ces compétences relèvent de la recherche, de l'analyse de discours, de la création des cours et des supports, de la coopération avec les enseignants disciplinaires, etc. (Dudley-Evans & St. John, 1998). En effet, pour les créateurs de la formation en ligne mise en place par le projet CATAPULT (Turula & Gajewska, 2019, pp.14-17), les compétences des enseignants de LSP relèvent de cinq grandes catégories (voir section 5.1.3) :

- des compétences générales pour l'enseignement des langues ;
- des compétences collaboratives et de médiation interculturelle ;
- des compétences d'analyse et de recherche ;
- des compétences de conception de cours et de supports ;

- des compétences d'évaluation.

Qu'en est-il pour les enseignants du LANSAD ? Dans le présent chapitre, notre objectif sera d'établir une typologie des compétences et des savoirs jugés nécessaires pour enseigner dans le secteur, à partir des réponses des participants à une question ouverte portant sur les contenus qu'ils trouveraient pertinent d'inclure dans une éventuelle formation destinée aux enseignants et aux futurs enseignants du secteur. La figure 16.1 reproduit la question telle qu'elle a été présentée dans le questionnaire en ligne :

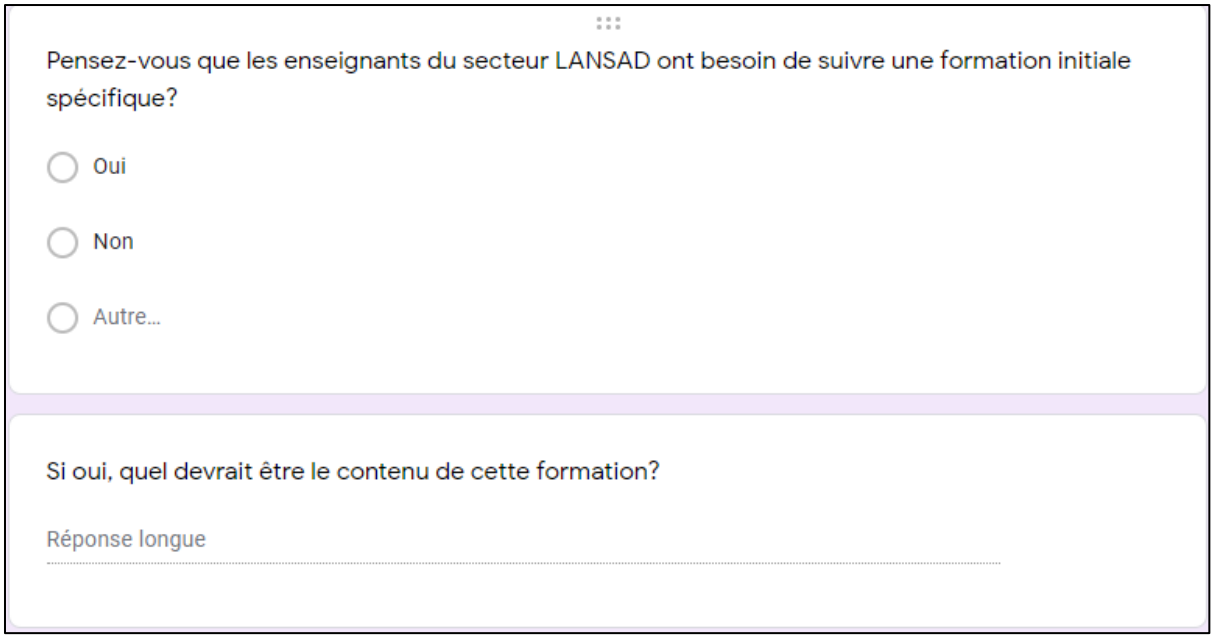


Figure 16.1 : Questions portant sur les contenus d'une formation spécifique pour les enseignants du secteur

Dans notre première section, nous nous intéresserons aux avis des participants concernant la nécessité d'une formation spécifique pour les futurs enseignants du secteur. Dans la section 16.2, nous analyserons les réponses des participants à la question ouverte.

16.1. Une formation spécifique est-elle nécessaire ? Que disent les enseignants ?

Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 1, la formation initiale « classique » des enseignants de langue en France, dans les filières LLCER et dans les IUFM/ESPÉ/INSPÉ, est jugée insuffisante par plusieurs chercheurs spécialistes des LSP et du secteur LANSAD (Causa & Derivry, 2013 ; Braud *et al.*, 2015 a et b ; Brudermann, 2015 ; Van der Yeught, 2014). En effet, les formations LLCER sont focalisées sur la littérature, la linguistique et la civilisation et font souvent l'impasse des langues et cultures de spécialité. En ce qui concerne les concours de l'Éducation Nationale et les formations mises en place dans les IUFM/ESPÉ/INSPÉ, ils préparent les étudiants à devenir enseignants dans le secondaire. Comme nous l'avons vu dans

le chapitre 12, trois quarts des enseignants sondés ont suivi ce parcours LLCER – concours - IUFM/ESPÉ/INSPÉ - enseignement dans le secondaire.

Dans cette section, nous nous intéresserons à leurs représentations de l'adéquation de la formation qu'ils ont reçue aux réalités de leur terrain, telles qu'ils les perçoivent. Nous présenterons les réponses des participants du questionnaire à deux questions fermées :

- Dans quelle mesure pensez-vous que votre formation initiale vous a préparé(e) pour enseigner une langue à un public LANSAD ?
- Pensez-vous que les enseignants du secteur LANSAD ont besoin de suivre une formation initiale spécifique ?

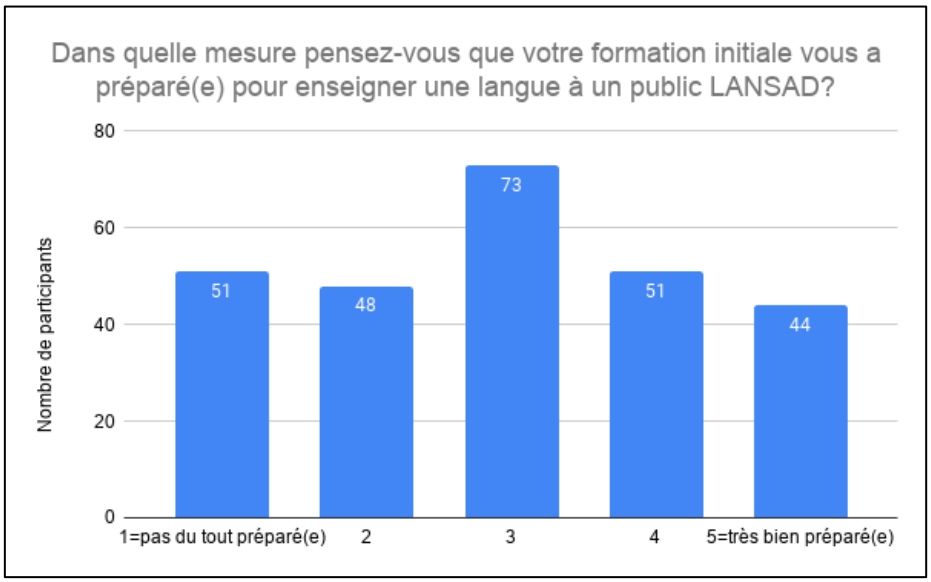


Figure 16.2 : Dans quelle mesure pensez-vous que votre formation initiale vous a préparé(e) pour enseigner une langue à un public LANSAD ?

Comme le montre la figure 16.2, l'opinion concernant l'adéquation de la formation initiale reçue pour préparer les enseignants à l'enseignement dans le secteur LANSAD est très partagée : nous avons comptabilisé presque autant de réponses positives (options 4 et 5, n = 95) que négatives (options 1 et 2, n = 99), avec un grand nombre de réponses neutres (option 3, n = 73).

Ainsi, la formation pour enseigner dans le secondaire est estimée par plus d'un tiers des enseignants interrogés comme suffisante pour savoir construire et évaluer un cours, gérer des groupes hétérogènes, mettre en place des activités, etc. Nous verrons en effet que les enseignants considèrent qu'une formation didactique et pédagogique est primordiale pour travailler dans le contexte LANSAD.

À partir des données tirées de cette question, nous ne pouvons donc pas affirmer que les enseignants du secteur sont d'accord avec les critiques faites aux formations « classiques ».

Toutefois, même si 35,3% (n = 95) estiment qu'ils ont été bien préparés par leur formation initiale, 59,3% (n = 159) pensent qu'une formation initiale spécifique pour les enseignants du LANSAD serait bénéfique, comme le montre la Figure 16.3.

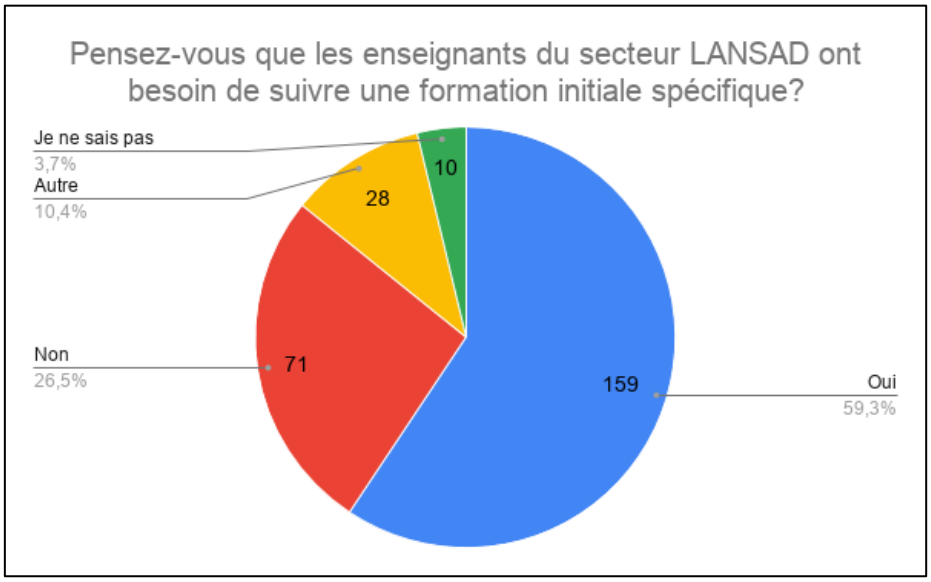


Figure 16.3 : Pensez-vous que les enseignants du secteur LANSAD ont besoin de suivre une formation initiale spécifique ?

Dans la case « Autre », les réponses des enseignants donnent à voir les raisons pour lesquelles ils ne considèrent pas indispensable de suivre une formation spécifique. Huit enseignants ont notamment mentionné la capacité des enseignants à s'adapter, à s'auto-former et à apprendre à travers la pratique. Ainsi, selon eux, il suffirait de maîtriser la langue et d'être « ouvert d'esprit », comme l'expriment les réponses suivantes :

- **On apprend aussi en enseignant** et ce toute sa vie. Il suffit d'être ouvert et passionné
- L'anglais de spécialité peut s'acquérir en autonomie, **pas besoin de formation spécifique liée à la langue. Le reste s'apprend « sur le tas »** (procédures administratives, pratiques courantes...)
- pas nécessairement**, si on est ouvert d'esprit et prêt à se former c'est tout aussi bien qu'une formation imposée**!
- je ne sais pas trop. dans mon cas, j'ai l'impression que lorsque l'on a une certaine maîtrise de la langue et des outils/ressources disponibles ainsi qu'un réseau solide, **l'auto-formation fonctionne assez bien**.

L'apprentissage «sur le tas » et l'auto-formation sont, comme nous l'avons vu dans le chapitre 1, parfois les seules alternatives pour ces enseignants lorsqu'ils débutent dans le secteur. Ceci est dû à l'offre limitée de formation en LSP, mais aussi, comme l'explique le participant cité ci-dessous, à la diversité de types de contextes et des besoins dans le secteur.

- Tout dépend des besoins des départements, **il y a autant de LANSAD que de disciplines**. Ce qui s'appliquerait en médecine n'aurait pas de sens pour des ingénieurs et inversement.

Comme cet enseignant, sept autres ont également exprimé des réserves vis-à-vis de notre question en affirmant que la nécessité d'une formation spécifique dépendait des besoins du public, des expériences d'enseignement de l'enseignant et de son statut administratif (trois personnes soulignent le manque de formation didactique/pédagogique des enseignants-chercheurs s'ils n'ont pas suivi des formations dans le cadre des IUFM/ESPE/INSPE).

Par ailleurs, quatre enseignants ont exprimé le souhait de développer la formation continue, plutôt que la formation initiale.

Aux enseignants ayant répondu « oui » à cette première question, nous avons demandé de proposer des contenus pour une formation spécifique destinée aux futurs enseignants du secteur. La section 16.2 rendra compte de leurs suggestions.

16.2. Quels contenus pour une formation destinée aux futurs enseignants du secteur LANSAD ?

La question ouverte portant sur les contenus de formation pour les futurs enseignants du secteur a été renseignée par 147 des participants[422]. Comme pour les autres questions ouvertes, nous avons analysé les réponses à l'aide des codes thématiques créés sur le logiciel *QDA Data Miner Lite*.

Dans les paragraphes suivants, nous détaillerons les différents types de compétences qui ont été mentionnées par les enseignants dans leurs réponses. Six catégories de savoirs et compétences ont été identifiées (voir tableau 16.1).

Type de savoir/compétence évoqué dans les réponses	**Nombre d'ocurrences**
Des savoirs et compétences didactiques et pédagogiques	147
Des savoirs et compétences linguistiques	37
Des savoirs et compétences spécialisés	36
Des savoirs et compétences informatiques	9
Des savoirs et compétences de recherche	4
Des savoirs et compétences administratifs/institutionnels	3

Tableau 16.1 : Types des savoirs et compétences évoqués dans les réponses

[422] Comme nous l'avons précisé précédemment, aucune question n'était paramétrée comme obligatoire, ce qui peut expliquer un taux de réponse plus faible aux questions ouvertes par rapport aux questions fermées. En outre, comme le montre la figure 16.1, cette question ouverte se dirigeait particulièrement à ceux qui avaient répondu « oui » à la question fermée « Pensez-vous que les enseignants du secteur LANSAD ont besoin de suivre une formation initiale spécifique ? ».

Dans les paragraphes qui suivent, nous nous pencherons sur les savoirs et compétences cités au sein de chaque catégorie.

16.2.1. Des savoirs et compétences didactiques et pédagogiques

Les savoirs et compétences didactiques et pédagogiques sont les plus cités par les enseignants sondés (143 occurrences[423], 105 enseignants, soit par 71,4% des répondants à cette question).

Les réponses peuvent se diviser en deux groupes : celles qui évoquent une ou plusieurs compétences didactiques ou pédagogiques en particulier (par exemple, savoir évaluer les compétences des étudiants, savoir construire un cours, savoir gérer une classe) et celles qui citent des compétences didactiques, pédagogiques, ou d'enseignement (les trois termes sont utilisés par les participants) sans donner plus de précisions (regroupées sous l'appellation « savoir enseigner une langue » dans le tableau 16.2).

Comme pour les autres questions ouvertes, les réponses fournies contiennent souvent plusieurs thématiques en même temps, ce qui explique qu'une réponse ait pu être comptabilisée pour deux ou trois catégories différentes. Le tableau suivant regroupe les différentes compétences évoquées et le nombre d'occurrences pour chacune.

Savoirs et compétences didactiques et pédagogiques	**Nombre d'occurrences**
Savoir enseigner une langue	75
Savoir construire un cours, créer des supports, créer des séquences, etc.	19
Savoir mettre en place des analyses des besoins	12
Savoir gérer une classe	10
Savoir évaluer les apprentissages	10
Savoir innover	8
Savoir motiver	6
Savoir adapter son rôle enseignant	3

Tableau 16.2 : Savoirs et compétences didactiques et pédagogiques

Savoir enseigner une langue (de spécialité ?)

Dans la catégorie « savoir enseigner une langue », représentant 75 occurrences, nous avons inclus les réponses évoquant les « méthodes d'enseignement » (6 occurrences) en général

[423] Le nombre d'occurrences fait référence au nombre de codes relevant de cette catégorie. Si un enseignant mentionne dans sa réponse les compétences de gestion de classe et les compétences de création de cours, cela a été comptabilisé comme deux occurrences la catégorie « didactique, pédagogie » chez un seul enseignant.

ou bien des « compétences en didactique des langues » (11 occurrences) ou en « pédagogie universitaire » (4 occurrences), ainsi que celles insistant sur l'importance de savoir « comment enseigner » ou « comment on apprend » une langue. Les extraits suivants en sont des exemples :

- **how to teach** - relationships and motivations especially;
- didactique, **méthodes d'enseignements** de langue étrangère ;
- pédagogique, **apprendre à enseigner** aux enseignants;
- **comment on apprend une langue**, du point de vue de l'apprenant.

Dix enseignants font référence à la « didactique des langues de spécialité », ce qui laisse entendre qu'ils font une distinction entre la didactique des langues et la didactique des langues de spécialité, comme le font Sarré et Whyte (2016) et Sarré (2017) (voir chapitre 5).

- **Didactique des langues et cultures de spécialité**, langue de spécialité, pédagogie universitaire
- **didactique de la langue de spécialité**: qu'est-ce qu'une langue de spécialité, comment enseigner une LSP (historique depuis les 50's), composantes d'une LSP (terminologie, phraséologie, discours, type de texte, genre)...
- formation générale d'enseignant de langues + **langues de spécialité**, interculturalité, didactique, TICE

Nous verrons dans la section 16.2.2 que plusieurs enseignants (n = 13) ont mis en avant la connaissance des LSP d'un point de vue linguistique. Ici, nous n'avons comptabilisé que les réponses faisant référence à l'enseignement-apprentissage ou à la didactique de ces langues.

Qu'ils citent ou non les LSP, ils font, comme l'indiquent nos données, une place prédominante à la didactique et à la pédagogie dans le secteur LANSAD. Dans les paragraphes qui suivent, nous nous intéresserons aux compétences didactiques et pédagogiques particulières énoncées dans les réponses. Nous verrons qu'une grande partie des compétences citées ne relèvent pas spécifiquement du domaine de l'enseignement-apprentissage des LSP, mais de l'enseignement-apprentissage des langues en général.

Savoir construire un cours, créer des supports, créer des séquences, etc.

Mettre en place un enseignement implique un certain nombre de pratiques mobilisées en amont des moments de contact avec les apprenants (voir section 4.1) : l'enseignant doit définir ses objectifs, concevoir des activités, trouver ou créer des supports, organiser la présentation des objets d'apprentissage, réfléchir aux consignes de travail, etc. Ces préoccupations ont été mentionnées par 19 des participants, pour qui cette phase de préparation des cours est essentielle, comme en témoignent les exemples suivants.

- **Comment construire un cours, varier les supports, les activités**, travailler toutes les compétences, découvrir les différentes méthodes (actionnelle, communicationnelle, etc.).

- approches pédagogiques, **créations de supports** didactiques
- observations de cours de LANSAD, **création d'exercices, de séquences de cours**, introduction à quelques grands domaines de la langue de spécialité, par exemple.
- les interactions et **activités utiles** pour les étudiants

Pour Dudley-Evans & St. John (1998), comme nous l'avons vu dans le chapitre 5, l'un des rôles principaux des enseignants de LSP est celui de « créateur de cours et de matériel didactique ». Ce rôle peut s'appliquer à tous les enseignants de langue, mais s'applique, selon les auteurs, plus particulièrement à ceux qui enseignent une LSP, car les cours doivent s'adapter aux besoins particuliers de publics spécifiques, ce qui rend peu probable l'existence d'un manuel adapté. En effet, parmi les enseignants sondés, seuls 8,5% (n = 23) ont indiqué utiliser fréquemment des manuels édités. Cela suggère que la plupart des enseignants du secteur créent leurs propres progressions et leurs propres supports didactiques.

Savoir mettre en place des analyses des besoins

Très liée à la compétence précédente, la capacité à mettre en place des analyses des besoins fait également partie des compétences didactiques citées par les participants.

Nous avons vu dans le chapitre 2 qu'il existe plusieurs types d'analyse des besoins, se focalisant tantôt sur les besoins des apprenants en matière de compétences linguistiques ou de stratégies d'apprentissage, tantôt sur l'analyse des situations professionnelles cibles (parfois à travers une étude de terrain, comme le préconisent Mangiante & Parpette, 2004). C'est d'ailleurs la raison pour laquelle des auteurs tels que Dudley-Evans & St. John (1998), Hall (2013), Basturkmen (2014) insistent sur le volet recherche du travail de l'enseignant de LSP (voir section 5.2). Afin de mieux cibler les besoins des étudiants/futur professionnels, l'enseignant peut mener des recherches sur les cultures professionnelles cibles, sur les discours et genres utilisés par les membres de ces cultures et sur les particularités linguistiques des LSP.

Douze participants ont souligné l'importance de cette compétence dans leurs suggestions pour une formation spécifique à l'enseignement dans le secteur LANSAD. Nous pouvons remarquer dans ces exemples que les enseignants citent cette compétence aux côtés de celles relevant de la « construction de cours, création de supports, etc. » dont il a été question dans la sous-section précédente :

- apprendre à choisir les types de supports, comprendre le rôle de l'enseignant LANSAD, **savoir faire une analyse des besoins**
- **formation à une analyse des besoins**, à la construction de parcours spécifiques et à des techniques leur évitant de s'épuiser les premières années.
- **analyse du marché du public en question** pour que l'enseignant puisse mieux comprendre les enjeux des étudiants.

Savoir gérer une classe

Dix enseignants suggèrent des formations liées à la gestion des classes. Ils soulignent l'importance de savoir gérer les interactions, garantir une bonne ambiance de travail, s'adapter aux publics hétérogènes, etc. Il semblerait, en lisant les exemples suivants, que le besoin ressenti par les enseignants est lié aux particularités du public LANSAD que nous avons évoquées dans les chapitres 1 et 13 : des effectifs importants, des niveaux de langue hétérogènes, parfois plusieurs disciplines au sein d'un même groupe, etc.

- **Gérer un groupe?** Quels types d'activités? Comment évaluer? Quelles ressources? Faire travailler en groupe, etc.
- **La gestion des groupes (de 20+ personnes)** dont les participants sont de plusieurs niveaux de la langue enseignée.

La capacité à motiver les apprenants pourrait être considérée également comme faisant partie des compétences de gestion de classe. Nous y reviendrons dans la section dédiée à « savoir motiver les apprenants ».

Savoir évaluer les apprentissages

Les compétences d'évaluation ont été mentionnées par 10 enseignants, dont les auteurs des réponses suivantes :

- les pratiques pédagogiques adaptées à l'enseignement d'une langue, comment comprendre et s'approprier le CECRL, **comment évaluer**...
- **formation permettant d'évaluer le niveau des étudiants** et de structurer les cours par niveau
- Comment enseigner un cours de langue : approche pédagogique, difficultés dans l'apprentissage de la langue pour des personnes francophones, **évaluation des épreuves**

Les réponses font allusion à l'évaluation en ce qui concerne le niveau de langue des étudiants (selon les critères établis par le *CECRL*) ou à la mise en place des examens ou autres modalités de contrôle des connaissances.

Savoir innover

L'innovation pédagogique est mentionnée par 8 participants. Elle est liée à des compétences en TICE, mais aussi à d'autres formes de cours qu'un participant qualifie de « non traditionnelles », y compris des approches « ludiques » ou « par le jeu » mentionnées par deux autres enseignants.

- Les TICE et en particulier **les formes de cours non traditionnelles** seraient également d'une grande utilité, parce que les jeunes enseignants peuvent rencontrer des situations institutionnelles où ils auront besoin de proposer des **solutions innovantes**.

- Savoir évaluer le niveau en langue d'un étudiant, savoir s'adapter à ce niveau, savoir gérer l'hétérogénéité des niveaux dans une même classe, **savoir innover pédagogiquement pour capter et garder l'attention.**

Les deux réponses citées ici renvoient à certains des contraintes institutionnelles du secteur LANSAD que nous avions évoquées dans le chapitre 1. L'utilisation des TICE, notamment la mise en place de dispositifs hybrides ou en distanciel, est souvent envisagée comme solution à des problèmes liés à un manque de ressources (d'enseignants, de salles de classe) et à la « massification » des effectifs dans les TD de langue, comme le montrent Terrier et Maury (2015).

Par ailleurs, la crise sanitaire liée au Covid-19 en 2020 a obligé les universités à proposer des solutions innovantes pour assurer la continuité pédagogique pendant la période de confinement et lors de la rentrée universitaire 2020-2021 au cours de laquelle certaines universités ont dû restreindre leur capacité d'accueil à 50%[424]. Ainsi, les enseignants de langue, comme tous les enseignants, ont dû s'adapter aux circonstances et proposer des cours à distance ou des cours hybrides[425]. Cette compétence d'innovation est, du jour au lendemain, devenue indispensable pour les enseignants.

Savoir motiver les apprenants

Dans notre chapitre sur les particularités du secteur LANSAD vues par les participants du questionnaire (chapitre 13), nous avons observé que 37 enseignants considéraient le public LANSAD comme un public difficile à motiver ou peu impliqué dans l'apprentissage des langues[426]. Similairement, dans leurs propositions pour une formation des enseignants du secteur, six participants ont émis l'opinion que celle-ci devrait inclure des stratégies pour motiver les apprenants. Comme nous l'avons dit plus haut, cette compétence est liée à celle de la gestion de classe.

- Une formation sur **la psychologie de la motivation des jeunes et sur la gestion des conflits.**
- Très axée sur les méthodes d'enseignement et **l'implication des étudiants**

Savoir adapter son rôle enseignant

La dernière compétence pédagogique citée concerne le rôle enseignant dans le secteur LANSAD, considéré comme différent d'après les trois enseignants cités ci-dessous. En effet,

[424] https://www.etudiant.gouv.fr/pid33626-cid153906/covid-19-%7C-restons-vigilants-sur-les-campus-et-en-dehors.html, site consulté le 20 octobre 2020

[425] À l'Université de Bordeaux, par exemple, les promotions ont été divisées par deux. Pendant les semaines A, 50% de la promotion suit des cours en présentiel pendant que les autres suivent en distanciel (soit en mode synchrone via zoom, soit en mode asynchrone via Moodle) et vice versa pendant les semaines B.

[426] Neuf enseignants, au contraire, estiment que le public LANSAD est plus motivé et impliqué que les étudiants en LEA ou LLCER par exemple.

ils estiment qu'enseigner en LANSAD implique un « déplacement » du rôle enseignant ou une « posture » différente comme en témoignent ces exemples.

- A mon avis ce n'est pas une question de contenu mais de **posture enseignante**.
- **casser les cadres habituels**, stimuler la créativité, travailler en équipe, **déplacer le rôle de l'enseignant**, savoir donner confiance/reconstruire l'image de soi dégradée de l'étudiant non spécialiste pour lequel l'anglais est un échec et une torture, savoir vérifier que son cours contient : un rôle humain qui donne envie, de l'information claire et utile sur la langue pour un usage réaliste, quelque chose à créer, de la nouveauté/un angle intéressant en rapport avec la discipline.
- apprendre à choisir les types de supports**, comprendre le rôle de l'enseignant LANSAD**, savoir faire une analyse des besoins

En effet, comme le soulignent ces exemples, il serait important dans le cadre d'une formation pour des futurs enseignants, de mener une réflexion sur les rôles qu'ils seront amenés à jouer dans leur pratique dans le contexte particulier du secteur LANSAD. Comme nous l'avons montré dans nos études de cas, ainsi que dans la typologie de rôles relevés dans les réponses des participants présentées dans le chapitre 15, ces rôles sont multiples et diffèrent parfois de ceux pouvant être attribués à des enseignants de langue dans d'autres contextes.

Pour une formation par la pratique

Certains participants (n = 8) soulèvent la question du rôle de la pratique dans la formation des enseignants. Par exemple, l'auteur de cette réponse affirme avoir suivi une formation spécifique à la didactique des LSP, mais que celle-ci n'était pas assez pratique.

- J'ai une formation théorique sur la didactique en LANSAD (introduction à l'analyse des besoins, au travail sur corpus, à l'analyse des genres et des discours spécialisés), ce qui me semble nécessaire mais pas suffisant. **Plus d'exemples pratiques, d'observation de cours, d'études de cas auraient été bénéfiques.**

D'autres suggestions vont dans le même sens : les enseignants préconisent des stages d'observation ou bien des stages de mise en situation devant une classe LANSAD.

- Je pense que rien ne vaut les **séances d'observation** de cours LANSAD dans des disciplines variées.
- Bonne question. J'ai appris "sur le tas" et avec les collègues et j'ai aussi eu la chance d'avoir une collègue qui m'a formée en me permettant de travailler avec elle, d'aller dans ses cours, de comprendre comment mettre en œuvre un objectif pédagogique, qui m'a donné des idées et m'a expliqué les spécificités de chaque public... **Je pense qu'une formation utile serait une formation qui inclurait des "classes d'observation" voire de "prise en main" de certaines activités avec une supervision bienveillante.** Donc plutôt une formation sur le terrain avec un tuteur enseignant LANSAD et des regroupements ponctuels avec d'autres stagiaires et tuteurs pour échange d'expériences sous forme de tables rondes.

- Compte tenu de la diversité des filières LANSAD et des différences entre les spécialités, **des cours purement théoriques et/ou génériques me semblent peu pertinents.** Par contre, l'on pourrait envisager un module dit "professionnalisant" optionnel en L2, en L3 et en Master MEEF dans le cadre duquel serait présenté l'enseignement de l'Anglais dans les filières LANSAD dominantes (droit, sciences et médecine, par exemple). **Le cours reposerait idéalement sur des interventions d'enseignants en LANSAD et sur des observations de cours in situ.**

Cette dernière réponse soulève ce qui est, à notre avis, le plus grand dilemme pour la mise en place d'une formation des enseignants pour le secteur LANSAD. Si une telle formation est proposée, quels seraient ses objectifs professionnalisants ? Le futur enseignant ne sait pas au moment de sa formation initiale s'il va intervenir auprès des étudiants en médecine, en droit, en biostatistiques, en psychologie, etc. Les contextes sont tellement variés qu'il semblerait compliqué de proposer une solution adaptée pour tous.

Néanmoins, comme nous l'avons vu dans la section 1.3 à propos de formations mises en place récemment dans le cadre de projets européens (MOOC du projet CATAPULT lancé en octobre 2020 et école d'hiver du projet TRAILs qui a eu lieu en février 2021), les solutions proposées se concentrent, non pas sur les spécificités d'une ou des LSP en particulier, mais sur les outils, ressources, méthodes et stratégies nécessaires pour que l'enseignant ou futur enseignant soit capable de construire son cours de façon informée et cohérente.

De façon similaire, la coordinatrice de l'une des seules formations à l'enseignement des LSP en France, à l'ENS Paris-Saclay, en collaboration avec l'Université Paris-Diderot, décrit ainsi les axes principaux de cette formation :

- Il s'agit de modules de 36 heures environ, en présentiel ou par correspondance à chaque niveau, axés sur l'abord des genres, analyse de discours ; étude de corpus spécialisés ; enjeux de la didactique Lansad (métiers de l'enseignement et textes, programmes ministériels, histoire de la didactique Langues secondes et Lansad, gestion de groupe, évaluation, reprise d'erreur, etc.), étude d'articles de recherche didactique de l'anglais spécialisé, élaboration de séquences de cours Lansad, soutenances de projets pédagogiques Lansad, pour ne citer que les axes principaux.

Nous pouvons voir que les modules sont axés sur des savoirs et des compétences linguistiques (analyse de discours, de genres, linguistique de corpus) et didactiques qui pourraient s'appliquer à l'enseignement de toute langue de spécialité. Ainsi, encore une fois, ce qui est mis en avant dans ces formations, transversales à toutes les LSP, sont les outils d'analyse et de recherche qui aideront l'enseignant à identifier les spécificités de chaque langue, discours ou culture spécialisée.

16.2.2. Des savoirs et compétences linguistiques

Les compétences linguistiques, comme nous l'avons vu dans le chapitre 15 constituent le cœur du métier des enseignants du secteur. Il n'est donc pas surprenant qu'un grand nombre de réponses concernant les contenus pour une formation destinée aux enseignants du secteur mette l'accent sur les savoirs et compétences linguistiques (37 occurrences, chez 33 enseignants, soit 22,4% des réponses à cette question).

Les différentes « branches » de la linguistique qui ont été évoquées sont présentées dans le Tableau 16.3.

Savoirs et compétences linguistiques	**Nombre d'occurrences**
Les langues de spécialité/variétés spécialisées de la langue	14
L'analyse de discours/l'analyse de genres professionnels	9
La linguistique de corpus	6
La pragmatique	4
La terminologie	2
La sociolinguistique/les politiques linguistiques	1
La linguistique générale	1

Tableau 16.3 : Savoirs et compétences linguistiques

Les langues de spécialité

Les particularités des langues de spécialité font partie des savoirs considérés comme nécessaires par 14 des participants. Parmi eux, 11 ont seulement écrit « langue de spécialité » ou « anglais de spécialité » sans donner de définition ou de précision. D'autres, comme ceux que nous citons ci-dessous, donnent des indications plus précises quant aux contenus qu'ils souhaiteraient voir figurer dans une formation aux langues de spécialité :

- didactique de la langue de spécialité : qu'est-ce qu'une langue de spécialité, comment enseigner une LSP (historique depuis les 50's), **composantes d'une LSP (terminologie, phraséologie, discours, type de texte, genre)**
- Excellente question ! **Comprendre les notions clefs des langues de spécialité (genre, discours, situation de communication, etc.)** ; avoir de solides bases (théoriques, à défaut d'être pratiques) en innovation pédagogique (utilisation incontournable des outils numériques notamment) ; apprendre à travailler en équipe

L'analyse de discours/de genres

En effet, les discours et genres spécialisés sont considérés, comme le dit l'enseignant que nous venons de citer, comme des « notions clefs » des langues de spécialité. Nous avions évoqué ce point dans le chapitre 2, lorsque nous avions retracé le développement de la recherche et l'enseignement des LSP, qui se sont tour à tour focalisés sur le lexique, sur le discours et sur

les genres discursifs utilisés par les communautés professionnelles. Neuf enseignants ont suggéré ces compétences analytiques pour la formation. Nous citons ici quelques exemples :

- techniques **d'analyse de discours/genres**, techniques d'analyse de besoins, techniques d'animation de classe
- terminologie; **analyse de discours et genres**, sensibilisation à l'importance de la diachronie et de la langue-culture de spécialité

La linguistique de corpus

L'étude des corpus est l'un des outils employés par les chercheurs pour comprendre le fonctionnement des langues de spécialité. Six enseignants mentionnent cette compétence aux côtés de l'analyse de discours et de genres. Par ailleurs, une initiation à la constitution et à l'analyse de corpus fait partie de la formation proposée par le MOOC du projet CATAPULT.

La pragmatique

Citée par quatre enseignants, la pragmatique constitue un autre outil exploitable dans l'analyse des LSP pour l'enseignement. Cette branche de la linguistique, développée par Austin (1962) et Searle (1969), est axée sur l'étude du langage en action et en contexte. La définition suivante de la pragmatique, proposée par Crystal, met l'accent sur l'usage de la langue dans les interactions sociales :

> the study of language from the point of view of the users, especially the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction and the effects their use of language has on other participants in the act of communication. (Crystal, 1997, p. 301)

En effet, par sa focalisation sur la communication en contexte, cette discipline est vue par Brantley (2019) comme susceptible d'apporter une solution possible à de nombreuses problématiques liées à l'enseignement dans le secteur LANSAD (par exemple, l'hétérogénéité de disciplines et de niveaux ou l'impossibilité de connaître les futurs usages de la langue des étudiants). L'auteure préconise une approche visant à sensibiliser les étudiants du LANSAD à ce qui constituerait une communication adéquate (du point de vue du registre, des normes culturelles et des interlocuteurs ou du public visés) dans différents contextes, spécialisés ou non.

Par ailleurs, nous avons vu que l'une des particularités du secteur LANSAD évoquées par les participants renvoyait à une vision pragmatique de la langue, focalisée sur la communication et l'usage dans des situations réelles, plutôt que sur une vision plus « littéraire » (voir chapitre 13).

La terminologie

Cette branche de la linguistique, centrée sur l'étude des « des termes relatifs à un système notionnel élaboré par des constructions théoriques, par des classements ou des structurations de matériaux observés, de pratiques sociales ou d'ensembles culturels » (CNRTL, 2012), est mentionnée par deux enseignants.

Des outils théoriques et méthodologiques pour l'enseignement des LSP

Pour conclure, nous pouvons dire que la majorité d'occurrences faisant référence à des savoirs et compétences linguistiques peut servir à l'analyse des langues et des discours utilisés dans des contextes spécialisés. Ce sont, en effet, ces compétences méthodologiques et analytiques qui constituent la boîte à outils de l'enseignant de LSP. Leur inclusion dans les programmes des formations existantes témoigne également de leur importance dans le domaine.

16.2.3. Des savoirs et compétences disciplinaires

Trente-et-un enseignants mentionnent des savoirs et des compétences liés aux disciplines des étudiants. Leurs réponses peuvent se diviser en deux groupes : celles qui prônent une formation disciplinaire visant des savoirs « des spécialistes » (Ferguson, 1997), ayant trait aux contenus disciplinaires (savoirs en droit, en médecine, en économie) et celles qui se focalisent sur des « savoirs spécialisés » (*ibid.*) telles que les spécificités des cultures professionnelles et des formes de communication au sein de ces cultures (savoirs sur la pratique de la médecine dans les pays anglophones, savoirs sur la terminologie légale, savoirs sur les spécificités de la rédaction scientifique dans une discipline donnée, savoirs sur le jargon utilisé par les *traders* de *Wall Street*, etc.).

Savoirs et compétences disciplinaires	**Nombre d'occurrences**
Savoirs des spécialistes (contenus disciplinaires) • **double compétence à développer** • **initiation souhaitée**	20 (total) 14 6
Savoirs spécialisés (sur les discours, les cultures, la communication disciplinaire)	13
Compétences de collaboration avec les spécialistes disciplinaires	3

Tableau 16.4 : Savoirs et compétences spécialisés

Parmi ceux qui considèrent que des connaissances disciplinaires sont importantes, six enseignants prônent des « initiations » pour apprendre « les bases »[427] des disciplines, tandis

[427] Nous reprenons ici les termes utilisés par les participants.

que quatorze autres pensent qu'une double formation devrait être proposée, permettant à l'enseignant de se spécialiser dans une discipline spécifique.

Une « initiation »

Comme le montrent les exemples suivants, la connaissance des « bases » de la discipline pourrait rassurer les enseignants dans leur pratique.

- **Formation disciplinaire a minima dans le domaine cible et/ou exposition à la filière de spécialité**, pas forcément dans la langue-cible (soutenances, cours, sorties de terrain...).
- **initiation aux disciplines des étudiants**
- Idéalement, **envoyer quelqu'un en formation 'thématique' au début de la prise de poste pour faire un cadrage sur la discipline des étudiants** : une initiation à l'archéologie aurait été plus que bienvenue dans notre cas ! C'est ce dont bénéficient les bibliothécaires nommés dans un établissement spécialisé. Nous ne devrions pas faire l'économie de ce genre de formation.

Ou une « spécialisation » dans la discipline des étudiants ?

D'autres vont plus loin et réclament une formation leur permettant de se spécialiser dans la discipline des étudiants.

- Davantage de **formations ciblées sur le contenu spécialisé**.
- éventuellement des **formations parallèles pour ceux qui souhaitent se spécialiser dans certains domaines (droit, médecine, etc.)**
- **connaissances de la spécialité pour ne pas être "largué"** et aussi être crédible auprès du public que l'on enseigne.
- **suivre d'abord les modules de la spécialité** et/ou des compétences liées à celle-ci et si possible dans la langue étrangère qui sera utilisée en cours ensuite

Les « savoirs spécialisés » : discours, communautés, cultures

Les savoirs spécialisés, de nature sociologique, épistémologique, ou linguistique (Ferguson, 1997, p.85) ont été évoqués par douze enseignants. L'accent, dans la plupart de réponses, est mis sur la connaissance des communautés ou des cultures spécialisées.

- Pour faire bref, [la formation] devrait répondre aux objectifs formulés dans ma réponse à la question concernant les objectifs visés par un enseignement en LANSAD. **Cela comporte non seulement des connaissances de nature linguistique mais aussi une compréhension de ce que font les membres d'une communauté de discours de la langue de spécialité que nous enseignons, comment ils s'en servent, dans quelles situations (écrit et oral), pour répondre à quelles sollicitations**, etc.
- Cours académique introductif et **atelier de culture professionnelle** du domaine.
- **Une analyse du marché de travail du public en question** pour que l'enseignant puisse mieux comprendre les enjeux des étudiants.

Le droit : un cas particulier ?

Dans le chapitre 15 portant sur les rôles enseignants, nous avons vu que deux enseignants avaient indiqué se sentir peu qualifiés pour enseigner l'anglais auprès des étudiants en droit. En ce qui concerne les compétences requises pour enseigner dans le secteur LANSAD, les enseignants en droit semblent encore une fois se démarquer des autres, insistant sur le caractère très spécialisé de leur discipline, concernant non seulement la langue juridique (déjà absconse pour des locuteurs natifs), mais aussi les usages en contexte qui varient d'un pays à l'autre. En effet, le droit est l'une des disciplines qui n'a pas de « vocation universelle », comme l'explique Van der Yeught (2014), contrairement aux sciences dures, par exemple, dont les concepts, les méthodes, les discours, etc. ne varient pas énormément d'une culture à une autre. L'auteur distingue ces deux types de disciplines et insiste sur l'importance des connaissances spécialisées des enseignants surtout lorsqu'il s'agit d'enseigner une langue-culture de spécialité relevant d'une discipline qui n'est pas considérée comme « universelle ».

> Le besoin des étudiants porte sur un domaine qui n'est pas universel et il doit être reformulé par l'enseignant en fonction des caractéristiques du domaine spécialisé en contexte anglophone et non en fonction de leurs attentes. Des situations similaires sont fréquentes en droit car les différences entre le droit français et le droit de la common law de tradition anglo-saxonne sont très profondes. Toutes les spécificités nationales, culturelles et institutionnelles qui interviennent dans les domaines spécialisés non universels relativisent le rôle que peut jouer l'analyse des besoins des apprenants et redonnent leur importance aux compétences de l'enseignant qui maîtrise mieux qu'eux le spécialisé en contexte étranger.(Van der Yeught, 2014, §40)

L'enseignant est vu alors comme l'expert de ces cultures disciplinaires en contexte anglophone. Cela explique alors pourquoi quelques réponses (n = 3), dont celle que nous citons ci-dessous, venant des enseignants intervenant auprès des enseignants en droit pensent qu'une formation en droit (de préférence à l'étranger) serait nécessaire pour enseigner la langue juridique.

> - Dans le domaine de l'anglais juridique, la didactique des langues est totalement inutile. Nous avons déjà eu suffisamment de cours de didactique pendant les formations aux concours de l'enseignement. Je ne suis pas sûre non plus que la linguistique serait d'un grand secours. Là aussi, les anglicistes ont largement les bases en linguistique pour éventuellement utiliser certains concepts ou du moins les adapter pour expliquer certaines spécificités du vocabulaire juridique. **L'idéal serait de pouvoir suivre une formation de juriste en Angleterre (type licence de droit)** mais le coût serait trop élevé. A défaut, comme cela se fait pour nos étudiants, faire venir des professeurs de droit anglo-saxons pour faire des cours de droit anglais et américain, ou des présentations adaptées aux professeurs. Le contact avec les professionnels du droit est très enrichissant également. Même s'il paraît difficile de suivre un avocat ou de faire un stage dans un cabinet, un temps d'échange avec des professionnels pourrait être très utile. Les universitaires

> sont trop coupés du monde de l'entreprise. Comment évaluer les besoins de nos étudiants si nous n'avons pas un minimum de contact avec leur futur milieu professionnel?

16.2.4. Des savoirs et compétences informatiques

Les compétences informatiques, notamment en TICE, font partie des compétences essentielles pour les enseignants du secteur LANSAD. Brudermann (2015), dans son analyse des fiches de postes publiées pendant l'année 2014-2015, remarque que ces compétences sont demandées par un grand nombre d'universités. Le référentiel créé par le projet CATAPULT en fait également l'un des piliers de sa formation à destination des enseignants de LSP.

Nos résultats placent également ces compétences parmi les contenus essentiels suggérés par les participants de notre enquête (9 occurrences). Par ailleurs, comme nous l'avons déjà dit, les circonstances liées à la crise sanitaire du Covid-19 ont rendu ces compétences indispensables.

16.2.5. Des savoirs et compétences de recherche

La cinquième catégorie de contenu suggéré pour la formation des enseignants du secteur concerne la recherche, mentionnée par quatre participants. Deux parlent de recherche didactique et les deux autres font plutôt allusion à la recherche de ressources et d'informations ayant trait aux disciplines des étudiants.

16.2.6. Des savoirs et compétences administratifs/institutionnels

Finalement, trois enseignants évoquent des connaissances liées au contexte universitaire. L'un d'entre eux mentionne des compétences en management, car les enseignants sont, comme nous l'avons vu dans la section 1.3, parfois amenés à prendre des responsabilités administratives. Les autres soulignent surtout l'importance de connaître le secteur LANSAD et ses enjeux.

Synthèse et conclusions

La formation des enseignants est, comme nous l'avons évoqué dans la section 1.3.2, l'un des enjeux majeurs dans la structuration du secteur LANSAD. La question de l'expertise des enseignants, notamment en termes de savoirs disciplinaires, a été posée maintes fois sans qu'il y ait eu, à l'exception des quelques formations que nous avons décrites dans la section 1.3.5[428], un consensus permettant de développer l'offre de formation à la mesure de l'importante

[428] Le DEA LSP, proposé par l'Université de Bordeaux de 1991-2008; le master proposé par l'ENS Paris-Saclay avec l'université Paris Diderot, et le master MEEF DIDALAP proposé par l'INSPÉ de Toulouse. Au niveau européen, nous avons également mentionné les formations proposées par les projets CATAPULT et TRAILs.

demande qui existe à niveau national. Nous avons vu qu'il a notamment été proposé d'inclure des initiations aux LSP dans les formations en LLCER, de créer des master MEEF préparant à l'enseignement dans le secteur, de créer un concours ou, a minima, une épreuve dans l'un des concours existants portant sur une LSP, etc., mais peu d'entre elles ont été concrétisées (voir section 1.3.5).

À travers notre questionnaire, nous avons voulu contribuer au débat, en nous intéressant aux avis des enseignants exerçant dans le secteur. Notre recherche a été pensée comme une première étape vers une analyse des besoins des enseignants du secteur pour réfléchir à la problématique de la formation. Pour comprendre les besoins des futurs enseignants du secteur, nous avons déterminé qu'il était nécessaire de comprendre les réalités professionnelles et institutionnelles actuelles des enseignants déjà en poste. Notre questionnaire a donc joué le rôle d'une « analyse de la situation cible » des futurs enseignants, tant dans la description des pratiques et des rôles que dans l'identification des savoirs et des compétences jugés primordiaux par les acteurs concernés.

En effet, dans ce chapitre, il a été particulièrement important pour nous de relayer la parole des enseignants qui ont, pour une grande partie (73,2%), au moins six ans d'expérience dans le secteur. En leur demandant de suggérer des contenus pour une éventuelle formation destinée aux enseignants du secteur, nous avons obtenu des réponses mettant en lumière les savoirs et les compétences qu'ils considèrent les plus importantes pour travailler auprès des publics LANSAD. Il s'agissait donc de creuser l'axe *savoir* de l'identité professionnelle des enseignants du secteur. À partir des réponses obtenues, nous avons établi une typologie de savoirs et compétences, comportant six grandes catégories, représentées dans la figure suivante.

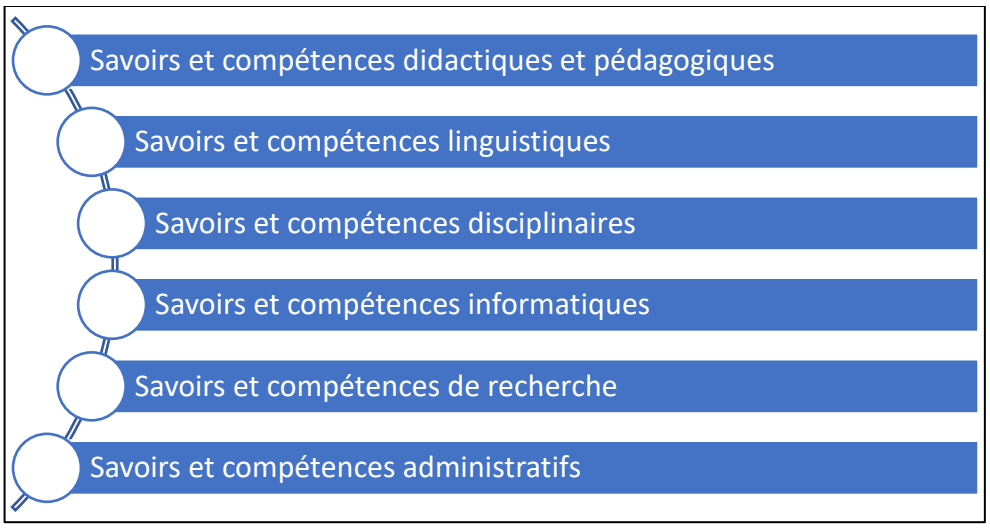


Figure 16.4 : Typologie de savoirs et compétences pour l'enseignant LANSAD

Les résultats émanant de cette partie de notre questionnaire nous mènent à nous poser les questions suivantes.

Question 1 : Quelle place pour la didactique des langues dans la formation des enseignants existante ?

La catégorie de savoirs et compétences la plus citée (4 fois plus que les catégories suivantes) dans les réponses est celle relative aux compétences d'enseignement, relevant à la fois de la didactique des langues et de la pédagogie.

Nous pouvons nous demander dans quelle mesure la prédominance de cette catégorie reflète un manque ressenti par ces enseignants en ce qui concerne leur propre formation.

Nous avons vu dans le chapitre 13 que presque 75% des participants possédaient des diplômes en LLCER. Nous avons vu également que presque 60% d'entre eux étaient des enseignants détachés du secondaire, qui ont dû suivre des formations à l'enseignement[429] dans un INSPE, ESPE, ou IUFM avant ou à la suite de l'obtention de leur concours[430].

Ont-ils insisté sur cette catégorie parce qu'ils considèrent que la formation qu'ils ont reçue, au sein des filières LLCER et/ou des IUFM/ESPE/INSPÉ, n'insistait pas assez sur les compétences d'enseignement ? Ou, au contraire, parce qu'ils pensent qu'une solide formation en didactique et pédagogie (comme celle qui devrait être livrée dans le cadre des masters MEEF) suffit pour enseigner dans le secteur (autrement dit, que d'autres compétences plus tournées vers les disciplines ne sont pas si importantes si l'on « sait enseigner ») ?

Comme nous l'avons montré dans la section 16.1, les opinions concernant l'adéquation de la formation initiale qu'ils ont reçue (généralement pour enseigner dans le secondaire) aux exigences du secteur sont très partagées, avec 36,8% des participants estimant qu'elle n'était pas adaptée contre 35,3% qui se disent satisfaits avec les compétences d'enseignement acquises.

Question 2 : Quelles déclinaisons du « savoir enseigner » dans le contexte LANSAD ?

Cela nous amène à nous demander dans quelle mesure cette compétence de « savoir enseigner » a des déclinaisons propres aux contextes spécifiques relevant du secteur LANSAD. Dans nos études de cas auprès de Julia et de Dan (et un peu moins avec Toby), nous avons observé des cours dans lesquels les enseignants mettent en place des activités spécifiquement

[429] En effet, selon le *Référentiel des compétences des métiers du professorat*, de l'Éducation Nationale, publié au Bulletin officiel du 25 juillet 2013, les enseignants doivent être capables, entre autres, de :

- Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves
- Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves
- Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves.

[430] Des exceptions existent, comme le cas de l'auteure de cette thèse qui a pu valider son année de stage en tant qu'ATER, sans devoir suivre la formation proposée par l'INSPÉ.

conçues pour permettre aux étudiants de prendre conscience de certaines spécificités liées à l'usage de la langue et du discours dans leur discipline. L'enseignement est moins frontal que dans un cours relevant du secondaire, où l'enseignant conserve son rôle d'expert et de figure d'autorité à tout moment. En effet, nous avons vu que les enseignants restent assez en retrait et acceptent de céder le rôle d'expert aux étudiants en fonction des activités proposées (voir chapitres 10 et 11). Certaines des réponses recueillies grâce au questionnaire vont dans ce sens : « savoir enseigner » dans le secteur LANSAD implique également de « savoir adapter son rôle enseignant ».

En outre, les compétences et techniques d'analyse des besoins, mentionnées dans notre sondage par 12 enseignants, ne sont peut-être pas enseignées dans ces formations, étant donné le caractère harmonisé des programmes et des objectifs à viser dans le secondaire. Ainsi, les enseignants débutant dans le secteur LANSAD peuvent se sentir démunis s'ils souhaitent se lancer dans une démarche d'analyse des besoins, notamment une analyse des situations professionnelles cibles.

Question 3 : Quels contenus pour la formation des enseignants LANSAD ?

En ce qui concerne les savoirs et compétences spécialisés, nous avons été surprise de dénombrer si peu d'occurrences de cette thématique, si chaudement débattue dans la littérature (Van der Yeught, 2010, 2014 ; Faure, 2012, 2014 ; Wozniak & Millot, 2016 ; Deyrich, 2019). En effet, comme nous l'avons vu dans le chapitre 5 lors de notre revue de la littérature, dans nos chapitres portant sur nos observations et entretiens auprès de Julia et de Toby, et encore dans notre chapitre 13, portant sur les particularités du secteur LANSAD, le rapport des enseignants de LSP (ou du secteur LANSAD mettant en place des cours en LSP) aux savoirs disciplinaires varie d'un enseignant à un autre. Pour certains, un intérêt pour la discipline peut largement suffire, tandis que d'autres ressentent le besoin de se former dans les disciplines des étudiants.

Nous avons souligné l'importance des outils et méthodes d'analyse des besoins et d'analyse linguistique pour les enseignants du secteur et nous pensons que les formations initiales devraient former tous les futurs enseignants à ces outils en mettant en place, comme le suggèrent plusieurs répondants, des études de cas pratiques et des mises en situation.

En effet, il nous semble qu'à l'exception de la catégorie des savoirs et compétences disciplinaires, les compétences mises en avant par les enseignants sont plutôt transversales. Ainsi, des compétences en ingénierie pédagogique (analyse des besoins, conception des formations, détermination des objectifs et évaluations adaptées), en gestion de classe, en analyse linguistique (analyse du discours, analyse de corpus), en informatique, en recherche

etc. pourraient faire l'objet d'une formation transversale, se focalisant également sur les enjeux du secteur LANSAD (professionnalisation, internationalisation, certifications, etc.).

Les programmes de formation mis en place par les projets CATAPULT et TRAILs pourraient servir d'inspiration en vue de son élaboration. De fait, ils proposent des formations aux outils et aux méthodes de recherche indispensables dans le domaine concerné (analyse des besoins, analyse de discours, analyse de corpus, conception de cours, etc.), accompagnées d'exercices pratiques ou de mises en situation à travers lesquels les enseignants peuvent réfléchir à l'utilisation des outils *dans leurs propres contextes*.

C'est également le pari du Master DIDALAP, proposé par l'INSPE de l'Université de Toulouse en formation initiale et en formation continue. Ce master a pour objectif de développer des compétences relevant de la didactique des langues et de l'ingénierie pédagogique (voir section 1.3.5). Les étudiants sont formés à des outils tels que l'analyse du travail, l'analyse de matériels pédagogiques, l'analyse des pratiques, les outils numériques, l'évaluation par compétences, la recherche en didactique des langues, etc.[431] Ils deviennent ainsi des enseignants polyvalents, capables d'analyser aussi bien des situations cibles que des situations didactiques différentes.

Question 4 : Quelle place pour les autres disciplines ?

La question qui se pose alors est celle de la place des autres disciplines dans la formation des enseignants. En premier lieu, il faudra réfléchir aux types de savoirs disciplinaires qu'il conviendrait de cibler dans ces formations. Les réponses des participants évoquent, comme nous l'avons vu, des savoirs portant sur des contenus disciplinaires : les savoirs des spécialistes dans la typologie de Ferguson (1997), ainsi que des savoirs sur les discours, cultures et communautés disciplinaires, c'est-à-dire, les savoirs spécialisés.

Deuxièmement, l'éventail de disciplines auquel le futur enseignant pourra être confronté est très large (voir section 12.2). En formation initiale, le futur enseignant ne sait pas encore dans quelle discipline il interviendra. De plus, dans les structures intercomposantes notamment, les enseignants seront amenés à intervenir auprès d'étudiants relevant de plusieurs disciplines (que ce soit dans des groupes mixtes ou des groupes par discipline). Quelles disciplines choisir pour les formations ? Il n'est certainement pas possible d'initier les futurs enseignants à toutes les disciplines. Ainsi, si la formation propose, par exemple, une initiation à la médecine, elle ne sera utile qu'à ceux qui parviennent à obtenir un poste dans une faculté de médecine.

[431] Ce sont par ailleurs les intitulés de quelques cours proposés par le master : https://inspe.univ-toulouse.fr/accueil/formation/master-meef-didactique-des-langues-dans-les-activites-professionnelles-didalap (site web de la formation consulté le 20 avril 2021).

Par ailleurs, les motivations pour travailler dans le secteur, comme nous l'avons vu dans le chapitre 12, sont moins souvent liées à l'intérêt des enseignants pour la discipline elle-même qu'à la volonté de travailler dans le supérieur, auprès d'un public qui se caractérise par sa diversité.

Question 5 : Quelle solution institutionnelle pour la formation des enseignants ?

Une piste est proposée par Faure (2014), qui imaginait la création de masters dans lesquels les futurs enseignants pourraient se spécialiser dans l'un des grands domaines disciplinaires (sciences de la santé, sciences sociales, économie-gestion, droit, etc.) et même dans deux langues[432] :

> Parce que les enseignants de langue(s) de spécialité sont souvent conduits à intervenir dans plusieurs filières, il est important d'élargir leurs domaines de compétences. Nous pourrions donc envisager, à terme, la création de Masters tels que « Enseigner l'anglais et le français dans les domaines de la santé et des sciences », qui comprendraient au moins deux langues et plusieurs spécialités telles que la médecine, la physique, la chimie, la géologie, la biologie, les mathématiques et l'informatique. Il serait bon de cibler des spécialités apparentées telles que, par exemple « géologie et biologie » pour les enseignants appelés à intervenir dans les UFR Sciences de la Vie et de la Terre. Une dimension plurilingue permettrait aux futurs enseignants (locuteurs natifs ou non d'une des langues proposées) d'enseigner en-dehors du cadre national (Faure, 2014, §48).

Cependant, la création de nouveaux masters soulève la problématique liée aux concours d'enseignement. Si, pour accéder à un poste dans le supérieur, les futurs enseignants doivent continuer à passer par les concours de l'enseignement secondaire, le secteur LANSAD ne pourra pas, à notre avis, résoudre son « paradoxe » (voir section 1.3.5). Même si des masters focalisés sur la didactique des langues pour le LANSAD[433] sont créés, ils risquent d'être peu choisis par les étudiants[434], car ils ne préparent pas aux concours. Les étudiants sortant de ces master seront, certes, mieux préparés à enseigner dans le supérieur, mais n'auront pas le droit d'y postuler sans le concours. Une passerelle doit être créée. Sans cela, les étudiants choisiront

[432] Nous remarquons que le développement du plurilinguisme, affiché comme l'un des enjeux du secteur et des universités qui prônent une internationalisation, n'a été mentionné par aucun de nos participants pour aucune de nos questions ouvertes (spécificités du secteur, pratiques, rôles, savoirs et compétences). Nous pensons que cette mission est souvent attribuée au niveau méso, c'est-à-dire, des institutions, mais ne constitue pas une préoccupation au niveau micro, c'est-à-dire, au niveau de la mise en place des formations.

[433] Tels que le master DIDALAP proposé par l'INSPÉ de Toulouse

[434] Ce qui est le cas pour le master DIDALAP, qui, selon le rapport d'évaluation publié par le HCERES en 2019, ne comptait que 9 inscrits en M2 pour l'année universitaire 2018-2019 (HCERES, 2020, p. 4). Cependant, ce master présente l'avantage d'être proposée également en formation continue, en plus de se dérouler presque entièrement à distance, ce qui fait de lui une option intéressante pour les enseignants déjà en poste souhaitant développer ou renforcer certaines compétences.

de suivre les formations « classiques » en LLCER, en vue de se préparer aux concours et de se garantir une stabilité professionnelle.

C'est pourquoi Brudermann (2015, p.66) avait proposé « un concours de recrutement spécifique pour les professionnels du secteur LANSAD, justifiant ainsi une présence plus affirmée de formations dédiées à l'échelle nationale ». La mise en place de ce concours pourrait s'avérer compliquée, au titre des points soulevés dans la question 4. Si les concours visent à évaluer des connaissances/compétences en langue de spécialité, laquelle/lesquelles sera/seront privilégiée(s) ?

Question 6 : Formation initiale ou continue ?

Ainsi, à défaut d'une voie permettant aux étudiants qui souhaitent se spécialiser en didactique des langues pour le secteur LANSAD d'accéder à des postes stables dans le supérieur, la solution d'une formation initiale spécifique pour le LANSAD nous semble peu réaliste, car les étudiants seront tout de même obligés de suivre d'autres formations en parallèle pour réussir les concours requis par les universités. Nous n'oublions pas la voie de la recherche, mais nous avons vu que le secteur LANSAD était majoritairement composé d'enseignants du second degré et constitue d'ailleurs un important recruteur de lauréats des concours de recrutement de l'Éducation Nationale[435].

Au vu de nos données, il nous semble que la piste d'une formation transversale aux outils et aux méthodes d'analyse des besoins et d'analyse linguistique/du discours (auxquelles nous pourrions ajouter l'analyse du travail comme l'ont fait les créateurs du master DIDALAP) mérite d'être explorée. Ces compétences analytiques pourraient s'appliquer à toutes les situations d'enseignement-apprentissage de langues, qu'elles soient spécialisées ou non. Autrement dit, pourquoi ne pas envisager l'inclusion de ces compétences dans la formation de tous les enseignants de langue ? Ainsi, lorsque l'enseignant intègre le secteur, il aura déjà des outils pour identifier les particularités de la discipline/communauté disciplinaire cible de ses étudiants, pour déterminer les objectifs à privilégier et pour concevoir des dispositifs de formation cohérents.

Une autre possibilité serait la création d'une formation continue, de préférence obligatoire pour tous ceux qui débutent dans le secteur LANSAD. Elle pourrait être dispensée en ligne, par le biais d'un dispositif semblable à celui proposé par le MOOC du projet CATAPULT. Les enseignants seraient ainsi sensibilisés aux particularités de l'enseignement

[435] Selon Braud *et al.* (2015b), les postes PRAG/PRCE exigeant des compétences en anglais de spécialité représentent jusqu'à « 15,5% du nombre de lauréats aux concours de recrutement (CAPES et agrégation externes) certaines années » (p.70).

aux (futurs) spécialistes d'autres disciplines et pourraient appliquer directement *sur leur terrain* ce qu'ils apprennent en formation. Une formation par les pairs, sous forme d'ateliers ou d'observation de classes, pourrait également compléter cette formation. Cependant, afin de rendre cela possible, il faudrait que les établissements acceptent de réduire le nombre d'heures d'enseignement des nouvelles recrues.

Les pistes proposées ici et par d'autres avant nous ont toutes leurs atouts et leurs contraintes. Pour conclure, nous voudrons insister sur trois points qui semblent se dégager de cette réflexion :

- la formation des enseignants du secteur LANSAD devrait être avant tout *centrée sur le « savoir enseigner »*, c'est-à-dire sur les méthodologies didactiques, pédagogiques et d'ingénierie de la formation ;
- la formation des enseignants du secteur LANSAD devrait être *pratique et appliquée* et s'appuyer sur des observations et des mises en situation ;
- étant donné la diversité des disciplines auxquelles l'enseignant pourra être confronté, il conviendrait que les formations soient suffisamment *flexibles et transdisciplinaires* pour permettre à chacun d'adapter les compétences acquises à son propre contexte.

Conclusion

Le verbe « interpréter », grâce à sa polysémie, convient parfaitement à résumer le double objectif de notre thèse : il renvoie à la fois à l'action de « donner un sens personnel à un acte, à un fait »[436] et à l'action de jouer un rôle, comme au théâtre. Ainsi, nous avons voulu caractériser à la fois les représentations des enseignants vis-à-vis de l'acte d'enseigner dans le contexte LANSAD et la manifestation de ces représentations dans leurs pratiques observées et déclarées.

Nous avons défini l'identité professionnelle comme un système contenant plusieurs dimensions, dont nous ne pouvons saisir que des instantanés (Beckers, 2007), car il est toujours en évolution. Le modèle de l'identité professionnelle proposé par Davey (2010), composé de cinq axes : *devenir, appartenir, faire, savoir* et *être,* auxquels nous en avons ajouté un sixième, *agir et interagir*, a servi de cadre pour guider notre méthodologie et nos analyses. C'est également à partir de ces six axes que nous avons formulé nos questions de recherche à propos de l'identité professionnelle des enseignants du secteur LANSAD, que nous reprenons dans le tableau suivant.

Axe	**Questions sur les enseignants du secteur LANSAD**
Devenir	Comment (quelle formation ?) et pourquoi (quelles motivations ?) devient-on enseignant dans le secteur LANSAD ?
Faire	Quelles sont les particularités du travail enseignant dans le secteur LANSAD ? Quelles pratiques/quels objectifs sont privilégiés par les enseignants ? Quelle place réservent-ils aux langues de spécialité ?
Savoir	Quels savoirs et compétences jugent-ils nécessaires pour enseigner dans le secteur LANSAD ? Quels rapports entretiennent-ils avec les disciplines des étudiants ?
Être	Comment les enseignants décrivent-ils leurs rôles ? Quels aspects privilégient-ils dans leur pratique ?
Appartenir	Dans quelle mesure les enseignants du secteur forment-ils une communauté professionnelle avec ses savoirs, pratiques et références propres ?
Agir et interagir	Comment les enseignants observés se positionnent-ils dans leur discours vis-à-vis des savoirs disciplinaires (non-linguistiques) ?

Pour explorer ces questions, nous avons mis en place une recherche en deux étapes combinant des méthodes qualitatives (observations, analyse des pratiques et des interactions, des entretiens semi-directifs et des entretiens d'auto-confrontation) et quantitatives

[436] Nous citons la définition donnée par le CNRTL, consulté le 23 juin 2021 : https://www.cnrtl.fr/definition/interprétation.

(questionnaire) dans le but d'aborder les différentes dimensions de l'identité professionnelle enseignante à partir de plusieurs entrées : l'une privilégiant la description détaillée des phénomènes observés et mis en lumière par les analyses des ESD et EAC auprès de trois enseignants ; l'autre cherchant à produire une vue d'ensemble des convergences et des divergences dans les pratiques et les représentations du travail enseignant dans le secteur à partir des données fournies par 269 participants.

Les résultats des deux volets, que nous résumerons dans la première partie de notre conclusion, apportent des éléments de réponse à nos questions et contribuent à la caractérisation de ce secteur protéiforme qu'est le LANSAD. Ils cernent les convergences, tendances et divergences dans les représentations qu'ont les enseignants des particularités de leur travail. Nous exposerons les principales limites de notre travail dans notre deuxième partie. Nous terminerons par quelques réflexions concernant la formation des enseignants du secteur, en insistant sur ce que nos données ont pu nous apprendre sur les enseignants, leurs pratiques et leurs besoins de formation.

Vers une caractérisation de l'identité professionnelle des enseignants du secteur LANSAD : convergences, tendances et divergences

Profils et parcours des enseignants (axe *devenir*)

En ce qui concerne les profils et les parcours des enseignants, nos résultats ont corroboré certaines des informations mises en lumière par les études de Braud *et al.* (2015a et b) et de Brudermann *et al.* (2016), à propos de l'hétérogénéité de statuts administratifs présents dans les structures LANSAD, avec, parmi les titulaires, une majorité d'enseignants détachés du secondaire (PRAG/PRCE). Nous avons également constaté une prédominance des parcours que nous pouvons qualifier de « classiques » dans les études de langue en France, comprenant un master ou un doctorat en LLCER[437] en combinaison avec l'un des deux concours de l'Éducation Nationale[438] et une formation à l'enseignement dans un IUFM/ESPÉ/INSPÉ. Par ailleurs, ils étaient nombreux à évoquer des expériences d'enseignement dans le secondaire avant de travailler dans le secteur. Toutefois, nous avons également constaté que 25,65% des participants avaient obtenu des diplômes dans d'autres disciplines, aussi bien au niveau master qu'au niveau doctorat, ce qui suggère une expertise pluridisciplinaire chez ces enseignants, liée dans certains cas aux spécialités des étudiants (n = 21).

[437] 74,35% des participants ont indiqué posséder un diplôme en LLCER (obtenu en France ou à l'étranger).

[438] 59,8% des participants relèvent du corps des certifiés ou des agrégés.

Seuls 5 enseignants ont indiqué avoir suivi une formation aux langues de spécialité, mais ces dernières font l'objet des recherches de 15,2% des participants. Parmi les participants au questionnaire, 51,3% disent avoir des activités de recherche et ceci sans forcément avoir un statut de chercheur[439]. Les domaines de la littérature, de la didactique des langues et des langues de spécialité sont les plus représentés parmi ces recherches.

Dans la section 12.5, nous avons analysé les réponses données par les enseignants à une question ouverte sur leurs motivations pour choisir un poste dans le secteur LANSAD. Les réponses montrent un intérêt de la part des enseignants pour le travail dans le secteur, qu'ils considèrent comme varié et enrichissant de par les contacts avec les autres disciplines. Même lorsque le choix se fait « par défaut » (parce que c'est dans le secteur qu'il y a le plus de postes disponibles), 83% des enseignants qui intègrent le secteur LANSAD se disent épanouis dans leur travail. Ils sont également 83% à trouver le travail dans le secteur plus intéressant que dans les secteurs « pour spécialistes ».

En ce qui concerne les enseignants participant aux études de cas, le « choix » du LANSAD semble être le fruit du hasard : tous les trois ont commencé à enseigner en tant que lecteurs dans des structures LANSAD. Toby n'était pas certain de vouloir continuer dans cette voie, tandis que Julia et Dan affirment avoir une vraie vocation pour l'enseignement dans ce secteur.

Ces résultats vont donc à l'encontre des représentations souvent dévalorisantes du travail dans le secteur[440] et montrent que le choix d'enseigner dans le LANSAD n'est pas, pour la plupart des enseignants et enseignants-chercheurs, seulement un choix « par défaut ».

Images du travail enseignant dans le secteur : les particularités du LANSAD

Nos résultats montrent également que, pour les enseignants, le travail dans le secteur LANSAD comporte des exigences, des contraintes et des attraits différents de ceux relevant d'autres contextes, notamment de l'enseignement dans le secondaire ou dans le secteur LLCER, qui sont, pourtant, ceux auxquels la majorité d'entre eux ont été formés[441]. Cela soulève la question de l'adéquation de la formation des enseignants si celle-ci ne prend pas en compte ces particularités.

---

[439] Seulement 18,2% des participants étaient enseignants-chercheurs.

[440] En effet, dans la section 1.2.3, nous avons évoqué le manque de reconnaissance ressenti par certains enseignants et enseignants-chercheurs, ainsi que l'image du secteur comme « la portion déshéritée de l'enseignement des langues » (Van der Yeught, 2014), le « parent pauvre des études anglaises » (Braud *et al*., 2015a) ou bien comme souffrant d'un « manque de prestige » (Chaplier, 2016).

[441] Voir notes 437 et 438.

En effet, en analysant les réponses à une question ouverte dans le questionnaire sur les particularités du travail dans le secteur, nous avons identifié des différences ayant trait aux objectifs et aux contenus des cours, aux connaissances et compétences attendues des enseignants, aux caractéristiques du public et aux conditions de travail (voir chapitre 13).

La particularité principale, évoquée par plus de la moitié des enseignants participant à l'enquête, ainsi que par les trois enseignants que nous avons observés et interviewés, a trait à la présence d'une autre discipline dans la classe de langue. Celle-ci peut, comme nous l'avons vu notamment dans les études de cas auprès de Julia et de Dan, conditionner les objectifs des cours, les activités et tâches proposées et les interactions entre l'enseignant et les étudiants.

Les représentations de l'objet à enseigner tendent vers une vision pragmatique de la langue en tant qu'outil tourné vers l'action et la communication, que les enseignants semblent opposer à une vision plus littéraire et érudite, associée aux enseignements dans les filières LLCER.

Une partie des enseignants (22,4% des réponses) souligne la nécessité de développer quelques connaissances liées aux disciplines des étudiants, mais le degré de maîtrise qu'ils considèrent comme nécessaire varie dans les réponses, certains évoquant une simple ouverture d'esprit ou un intérêt pour la discipline, d'autres prônant le développement d'une double compétence à la fois linguistique et disciplinaire.

En ce qui concerne les particularités du public, il ressort que l'hétérogénéité de disciplines, de niveaux de compétences en langue et de niveaux d'implication (tels que perçus par les enseignants) chez les étudiants nécessite une grande adaptabilité de la part des enseignants. En effet, la façon dont les groupes sont organisés dans beaucoup de structures intercomposantes implique soit des groupes-classe mélangeant plusieurs disciplines (23,3% pour les cours d'anglais, 58,4% pour les autres langues), soit la prise en charge de plusieurs groupes monodisciplinaires par un seul enseignant (32,7% des participants ont indiqué travailler dans au moins 5 disciplines différentes). Au vu de ces données, nous nous sommes demandé dans quelle mesure l'enseignant pouvait se former aux particularités linguistiques, discursives et culturelles de chacune des disciplines dans lesquelles il intervient.

La dernière catégorie de particularité identifiée dans les réponses des participants concerne les conditions de travail parfois perfectibles dans certaines structures (14,5% des réponses), telles que le faible volume horaire octroyé à certains cours de langue, l'augmentation des tâches administratives, ou des effectifs importants dans les groupes-classe. Cependant, d'autres résultats émanant de deux séries d'items de Likert ont montré au contraire que les taux de satisfaction vis-à-vis des conditions de travail dans le secteur sont relativement hauts

(majorité de 4 et 5 sur des échelles allant de 1 à 5) en ce qui concerne les conditions organisationnelles (charge de travail, volume horaire, taille des groupes) et relationnelles (rapports aux collègues, à la hiérarchie, aux étudiants). Les conditions liées à leurs opportunités de développement professionnel ou d'avancement de carrière ont été jugées moins satisfaisantes.

En revanche, 50,5% indiquent ressentir que le travail dans le secteur LANSAD est moins valorisé que dans d'autres secteurs d'enseignement universitaire. Similairement, seulement 38,7% des participants estiment que l'importance donnée aux langues dans leur institution est satisfaisante. Ainsi, malgré les représentations assez positives en ce qui concerne les conditions de travail dont témoignent les participants, le secteur semble encore souffrir d'un manque de reconnaissance institutionnelle.

Pratiques enseignantes et LSP : quelle articulation langue-discipline (axe *faire*) ?

Les deux volets de cette recherche nous ont permis d'avoir des aperçus des pratiques mises en œuvre dans les classes relevant du secteur LANSAD. Dans nos analyses, nous avons constaté une forte préoccupation chez les enseignants de proposer des activités adaptées à la discipline de leurs étudiants.

Dans les cours de Toby, comme dans ceux de Julia et de Dan, les activités et les tâches visaient à mettre les étudiants dans des situations où ils devaient utiliser l'anglais, soit pour parler de thématiques relevant de leur discipline, soit pour accomplir des tâches se rapprochant de situations de communication professionnelles, soit pour analyser les caractéristiques de certains genres textuels (journalistiques avec Toby, articles de recherche avec Dan).

Les trois enseignants mettent également en avant l'importance des stratégies pédagogiques afin de créer des ambiances propices aux échanges et à l'apprentissage. Ils insistent sur l'importance de la participation des étudiants et veillent à mettre en place des activités permettant aux étudiants de prendre la parole et parfois même de s'exprimer en tant qu'experts de leur discipline.

Nous avons décrit dans nos études de cas les postures et rôles assumés par chaque enseignant face aux savoirs relevant de la discipline des étudiants. Pour Toby, il est important de montrer qu'il connaît bien le monde du travail et n'hésite pas à évoquer ses expériences pour mieux orienter les étudiants. Pour Julia, il importe de se tenir au courant des actualités dans la discipline des étudiants, sans pour autant devoir tout comprendre. Face aux étudiants, elle se présente comme une non-experte informée en ce qui concerne la médecine, mais affirme, par ses actions, son expertise linguistique, culturelle et pédagogique. Pour Dan, l'expertise de

l'enseignant de LSP se situe au niveau de la caractérisation des discours utilisés par les communautés disciplinaires : il se considère expert des discours scientifiques, ce qui n'équivaut pas à une expertise scientifique.

Dans les cas de Julia et de Dan particulièrement, nous avons exploré les manifestations de cette posture de « non-experts » dans la pratique et les discours des enseignants et nous avons caractérisé les interactions qui en résultent, mettant en lumière la dynamique de partage d'expertise entre apprenants et enseignants. Selon cette dynamique, les savoirs disciplinaires sont apportées par les étudiants, tandis que l'enseignant les corrige et les conseille en ce qui concerne les aspects linguistiques, discursifs et culturels.

Quant à la place des disciplines dans les pratiques des enseignants participant au questionnaire, nous avons constaté que 72,1% d'entre eux ont qualifié leurs cours de spécialisés ou très spécialisés et que 73,2% disent mettre en place une démarche d'analyse des besoins destinée à comprendre les objectifs linguistiques à viser dans une optique de professionnalisation des étudiants. Parmi les démarches le plus utilisées pour mieux comprendre les spécialités des étudiants, nous avons trouvé la consultation auprès des étudiants, la recherche (sur les discours, les genres, la terminologie de la spécialité concernée) et la consultation auprès des spécialistes disciplinaires (voir section 14.2). Ces données suggèrent que le secteur LANSAD est bien sur la voie de la spécialisation souhaitée par les linguistes de spécialité (Van der Yeught, 2010, 2014 ; Wozniak & Millot, 2016 ; Braud *et al.*, 2017).

Cependant, notre analyse des activités qualifiées de « spécialisées » par ces enseignants a révélé le caractère subjectif de cette notion, mettant en lumière trois formes très différentes d'articulation langue-discipline mises en œuvre : la spécialisation par les supports et les thématiques ; la spécialisation par les tâches ; et la spécialisation par les contenus. La spécialisation par les supports et les thématiques, telle que décrite dans certaines réponses, renvoie à une utilisation des documents ayant trait à la discipline, souvent des textes ou des vidéos de vulgarisation, comme support d'activités de compréhension écrite ou orale. Nous avons exprimé notre hésitation à considérer ces pratiques comme relevant des LSP, aussi bien dans leur acception anglo-saxonne que française, car peu d'attention y est donnée au « cadre projeté » des situations de communication professionnelles auxquelles les étudiants seront confrontés (voir conclusion chap.14).

La spécialisation par les tâches implique la mise en place de projets, de simulations, de jeux de rôles visant le développement de compétences professionnelles en langue étrangère. Il ne s'agit pas simplement de développer les compétences linguistiques (compréhension orale, écrite, lexique) comme dans la spécialisation par les supports, mais de créer des situations dans

lesquelles les étudiants sont amenés à « faire des choses » dans la langue étrangère, comme l'exprime l'un des participants. Ces approches permettent aux étudiants de mettre en pratique certaines connaissances disciplinaires qu'ils ont acquises dans leurs matières principales, tout en développant leur capacité à communiquer en langue étrangère.

Quant à la spécialisation par les contenus, nous avons rapproché ces pratiques des courants CLIL/EMILE qui visent à la fois l'acquisition des compétences linguistiques et disciplinaires. À différence de la spécialisation par tâches, qui repose sur les acquis des étudiants, la spécialisation par les contenus introduit de nouveaux savoirs disciplinaires.

Nous avons représenté ces trois formes d'intégration sur un continuum, allant des pratiques nécessitant le moins de connaissances disciplinaires de la part de l'enseignant à celles qui impliquent un niveau d'expertise plus élevé. Cette typologie mériterait d'être affinée à l'aide d'autres observations, entretiens et, éventuellement, un questionnaire plus ciblé. Une analyse des supports et des activités utilisés par les enseignants du secteur serait utile pour comprendre comment les LSP sont présentées dans les cours privilégiant une spécialisation par les supports. Une typologie de tâches spécialisées selon les différentes disciplines serait également un objectif à explorer dans des recherches ultérieures.

Représentations de l'expertise : savoirs et compétences des enseignants (axe *savoir*)

Nous avons établi dans le chapitre 16 une liste des différents types de savoirs et de compétences que les enseignants ont jugé nécessaires pour l'exercice de leur métier. Il s'agissait des savoirs et compétences pédagogiques et didactiques, linguistiques, disciplinaires, informatiques, de recherche et administratifs. Notre typologie renvoie à certains éléments du référentiel établi par le projet CATAPULT pour les enseignants de LSP à la suite d'une étude par questionnaire au niveau européen.

Comme nos analyses dans le volet « études de cas », les résultats du questionnaire présentés dans les chapitres 13, 15 et 16 relativisent la nécessité d'acquérir des savoirs disciplinaires pour pouvoir enseigner dans le secteur LANSAD. Dans le chapitre 13, nous avons vu que les enseignants parlent plutôt de découverte, d'intérêt ou de familiarisation avec les autres disciplines que d'une véritable maîtrise. Dans le chapitre 15, nous avons constaté qu'ils étaient peu nombreux à se décrire comme double experts linguistiques et disciplinaires, mais plus disposés à se considérer comme des partenaires ou des apprenants de cette discipline. Le rôle de facilitateur ou de médiateur tel que décrit par les participants semble se distinguer de celui de transmetteur des savoirs dans les représentations des enseignants. Finalement, dans le chapitre 16, nous avons également remarqué que la maîtrise des savoirs disciplinaires n'était

pas parmi les compétences les plus citées par les participants dans leurs suggestions de contenus pour une éventuelle formation des enseignants du secteur. Selon notre enquête, ce sont les compétences d'enseignement qui sont considérées comme les plus importantes par les enseignants du secteur.

Néanmoins, lorsque nous avons demandé aux participants du questionnaire d'auto-évaluer leurs connaissances liées à la discipline des étudiants, ils ont été nombreux à les évaluer positivement (voir section 15.3.4). Nous pouvons ainsi imaginer que les enseignants se sont formés sur le terrain au fil des années à travers les contacts avec les étudiants, avec les spécialistes et avec les documents spécialisés.

Des doutes quant à l'efficacité de leurs enseignements ont été exprimés par certains participants (voir section 9.3 et section 15.3.6), mais, en général, l'intégration d'une autre discipline dans les cours de langue est perçue comme stimulante et enrichissante plutôt que comme source d'insécurité (voir section 12.5 et 15.3).

Images de soi en tant qu'enseignant : les rôles identifiés (axes *être, faire, savoir*)

Les réponses à la question ouverte portant sur la perception des participants de leur rôle enseignant appartiennent à deux grandes catégories thématiques : celle relevant des actions enseignantes, véhiculant une certaine vision des missions et tâches à accomplir et celle faisant référence aux domaines d'expertise de l'enseignant.

En ce qui concerne la première catégorie, les domaines d'intervention les plus citées sont : faciliter l'accès à la langue ou à la culture de spécialité (n = 54), aider à développer des compétences de communication (n = 45), favoriser le développement de l'autonomie (n = 31), soutenir et motiver l'apprenant (n = 18), organiser les apprentissages (n = 18) et accompagner la découverte d'autres cultures (n = 15).

Les rôles liés aux domaines d'expertise sont les suivants : l'enseignant-partenaire ou apprenant (n = 25), l'expert linguistique (n = 17), l'expert culturel (n = 13), l'expert didactique/pédagogique (n = 12), le double expert langue-discipline (n = 11) et le non-qualifié (n = 2).

Une vision de l'enseignant en tant que facilitateur, guide, coach, accompagnateur ou encore médiateur se dégage des analyses des deux volets de notre recherche. Ces rôles renvoient à une dimension éthique de l'enseignement, prenant en compte l'apprenant et ses besoins. Ils découlent d'une une vision de la classe comme un agir ensemble et impliquent des approches visant à rendre l'apprenant actif et autonome dans son apprentissage et son utilisation de la langue étudiée

Même si, comme nous l'avons expliqué dans la section 15.1.2, le fait de se représenter comme facilitateur n'équivaut pas à un déni de son expertise, mais à une certaine vision de la relation pédagogique, nous pouvons avancer que les enseignants du secteur revendiquent plus facilement des « postures d'accompagnement » que des « postures d'enseignement » centrées sur la transmission des savoirs (Bucheton & Soulé, 2007 ; Morel *et al.*, 2015, voir section 4.1.3).

Par ailleurs, les représentations de l'expertise des enseignants du LANSAD font plutôt référence à des savoirs procéduraux (comment enseigner, comment construire un cours, comment motiver les étudiants, comment évaluer) qu'à des savoirs savants (linguistiques, culturels et/ou spécialisés). L'action enseignante, telle que nous l'avons observée dans nos études de cas, ainsi que dans les réponses des participants au questionnaire, nous paraît relever plutôt d'une orchestration d'activités, d'une animation d'échanges ou d'une co-construction de discours, que d'une *transmission de savoirs*. Ainsi, il conviendrait de s'interroger sur la place de la transmission dans le secteur et sur la nature des savoirs savants qui sont en jeu. Cette question pourrait être creusée en compilant un corpus de syllabus de cours proposés dans le secteur, afin d'identifier les objectifs d'apprentissage qui sont mis en avant.

Pouvons-nous parler d'une identité professionnelle collective (axe *appartenir*) ?

Comme le soutient Cicurel (2013, p.31), « être enseignant, c'est [aussi] faire partie d'une communauté professorale, c'est-à-dire faire partie d'un *métier* qui a ses gestes et ses pratiques ». Nos questionnements autour de l'axe *appartenir* relèvent de cette dimension collective de l'identité professionnelle enseignante. Notre objectif lié à cet axe était donc de dégager des tendances et d'identifier des catégories communes parmi les « façons de faire, de penser et de se comporter » (Beckers, 2007) très variées des enseignants. Nos analyses des pratiques (observées ou déclarées), des descriptions fournies par les participants de leurs rôles et de leurs domaines d'expertise, ainsi que des particularités de leur travail, suggèrent qu'il existe, parmi les enseignants du secteur, la conscience d'appartenir à un groupe distinct au sein de la communauté d'enseignants de langue du supérieur, partageant, malgré la diversité qui caractérise les contextes LANSAD, des préoccupations et des objectifs communs.

Limites de notre travail et pistes à explorer

Limites du modèle

Le modèle de Davey (2010, 2013) regroupant les différentes dimensions de l'identité professionnelle nous a procuré un « outil pour penser » (Rivens Mompean, 2015, §30), l'identité professionnelle des enseignants, nous permettant d'organiser nos questions autour des

différents axes. Toutefois, les modèles ne peuvent être que réducteurs et ne parviennent pas à représenter la nature complexe des réalités étudiées. En effet, tout au long de notre travail d'analyse et de rédaction, il nous a paru impossible de faire rentrer l'ensemble de nos observations dans ces six axes. Plusieurs aspects pouvaient être classés dans deux ou trois catégories différentes. La notion du rôle enseignant fournit l'exemple parfait de ce dilemme. Nous l'avons classée, dans un premier temps, sous l'axe *être*, car, pour nous, la perception de son rôle enseignant relevait de l'image de soi et des convictions pédagogiques. Cependant, comme nous l'avons vu dans le chapitre 15, les descriptions des enseignants concernant leurs rôles portaient soit sur leurs domaines d'intervention, relevant de l'axe *faire*, soit sur leurs domaines d'expertise, relevant de l'axe *savoir*.

En outre, nos protocoles de recherche se sont focalisés sur la description des « identités pour soi » des enseignants, c'est-à-dire sur comment chacun se voit et interprète son rôle, mais non pas sur les « identités pour autrui », qui renvoient aux images que les autres leur attribuent (voir section 3.2.1). Nos analyses auraient pu être enrichies par l'incorporation d'autres données visant à rendre compte des perceptions des étudiants et/ou des collègues spécialistes d'autres disciplines à l'égard du travail des enseignants du secteur.

Limites de notre méthodologie

Dans notre partie III, nous avons également soulevé un certain nombre de limites découlant de nos choix méthodologiques, en particulier de nos choix de participants. Pour le volet études de cas, le nombre réduit de participants et d'observations limite la généralisation et la comparabilité des résultats. Comme nous l'avons explicité dans la section 7.5.2, nous avons choisi de nous concentrer sur les cas de Toby, Julia et Dan car ils présentaient chacun des particularités en ce qui concerne leur statut administratif, leur expérience dans le secteur, ainsi que le niveau et la discipline de leur public. Toutefois, le fait de n'interroger que des Anglais ait pu introduire un biais, tout comme le fait de n'avoir observé des cours que dans deux établissements.

Pour le volet questionnaire, le manque d'informations disponibles sur la composition de la population à étudier a d'emblée rendu impossible l'établissement d'un échantillon représentatif. En outre, notre recours à des listes de diffusion de plusieurs associations constitue également un biais important dans la mesure où les non-titulaires, majoritaires parmi les enseignants du secteur, sont très peu représentés parmi les abonnés de ces listes. De façon similaire, bien que nous ayons cherché à inclure des enseignants d'autres langues dans notre étude, les enseignants d'anglais représentent 85,1% des participants. Par conséquent, nos

analyses peuvent ne concerner qu'une partie du corps enseignant : celle représentée par les enseignants d'anglais titulaires détachés de l'enseignement secondaire.

Finalement, le fait d'avoir conduit deux études séparées est à nos yeux à la fois une force et une faiblesse. Une force, car cette double démarche nous a permis d'explorer plusieurs dimensions de l'identité enseignante sous différents angles, apportant à notre travail une triangulation « entre méthodes » (Denzin, 1978). Le questionnaire, construit à la suite des observations et des entretiens, nous a permis d'approfondir et d'élargir certaines problématiques soulevées dans le premier volet (voir bilan de la Partie III). Faiblesse, car nous ne pensons pas être parvenue à établir un vrai dialogue entre les deux études, qui, même si elles sont complémentaires, restent difficilement comparables.

Limites de nos analyses

Nous ajouterons à ces limites des biais possibles introduits par notre choix de construire nos analyses de la Partie IV à partir des questions ouvertes et qualitatives. Les questions ouvertes ne pouvaient pas aboutir à des données *exhaustives* sur les pratiques, sur les rôles, sur les savoirs nécessaires pour enseigner dans le secteur. En effet, pour chacune des questions, les enseignants ont fourni un ou deux *exemples* et c'est à partir de ces exemples que nous avons construit nos catégorisations. Nous avons choisi, pour chacune des questions ouvertes, de mettre en parallèle les résultats avec les réponses à des questions fermées portant sur des sujets similaires. Cela nous a permis de nuancer quelques analyses en montrant que l'absence d'un élément dans la réponse d'un enseignant à une question ouverte ne veut pas dire que celui-ci ne fait pas partie de ses représentations. La vision de la relation enseignant-étudiants comme un partenariat en est un exemple. Le rôle d'enseignant-partenaire a été cité par 13,6% des participants dans la question ouverte, tandis que les données issues de l'analyse de la question fermée montrent que 87,4% adhéraient à cette vision du rôle enseignant[442].

Ces divergences entre les réponses données aux questions ouvertes et fermées ont parfois rendu compliquée l'interprétation des données. Ainsi, nous ne nous sentons pas en mesure de tirer des conclusions tranchées concernant par exemple la question de la place des LSP dans le secteur LANSAD. Certes, l'adaptation des cours de langue selon les disciplines des étudiants émerge comme étant la préoccupation centrale des enseignants, mais, en même temps, lorsqu'ils décrivent leurs pratiques, ils indiquent la prédominance des activités de

[442] L'énoncé proposé était le suivant : « Je considère ma relation avec mes étudiants comme un partenariat où chacun apporte ses connaissances. » Ils étaient 121 à choisir l'option « tout à fait d'accord », 59 pour l'option « d'accord », et 55 pour l'option « plutôt d'accord ».

compréhension orale et écrite sur des supports vulgarisés, ce qui ne relève pas à notre sens de l'enseignement d'une LSP. En outre, nous avons vu que la nécessité d'acquérir des savoirs liés à la discipline des étudiants n'a pas été beaucoup citée dans les suggestions de contenus pour une éventuelle formation des enseignants du secteur, même si dans une question fermée ils ont été plus nombreux (60,5%) à exprimer leur désaccord avec l'affirmation « il n'est pas nécessaire d'avoir des connaissances disciplinaires pour enseigner dans le secteur LANSAD ».

Il nous aurait fallu beaucoup plus d'informations sur les pratiques et les approches des enseignants pour arriver à déterminer dans quelle mesure elles relèvent des approches LSP décrites dans la littérature. Nous aurions pu également inclure plus de questions dans notre questionnaire ciblant une meilleure compréhension de ce que chaque enseignant appelle une langue de spécialité.

Notre méconnaissance des procédés statistiques et du fonctionnement du logiciel IBM SPSS a également limité notre exploitation des données. Nous aurions pu par exemple creuser les relations entre les variables représentant les différents axes, en étudiant les liens entre les formations suivies et les pratiques déclarées, entre les rôles revendiqués par les enseignants et leurs auto-évaluations par rapport à leurs savoirs disciplinaires, ou encore entre leur domaine de recherche et les contenus suggérés pour la formation des futurs enseignants. De fait, ces variables qualitatives ont été difficiles à croiser entre elles car chaque réponse contenait parfois des éléments relevant de deux ou trois catégories thématiques. Malgré des efforts pour nous auto-former à l'aide des tutoriels sur internet, des manuels et des échanges avec deux statisticiens, nous ne nous sentons pas encore entièrement à l'aise avec ces outils. Nous remercions par ailleurs ces deux collègues qui nous ont aidée à repérer et à corriger des erreurs ou des présentations maladroites de nos données.

Une dernière limite que nous voulions mentionner a trait au caractère statique de nos descriptions et de nos catégorisations, alors que l'identité est dynamique et en constante évolution, tout comme le contexte universitaire où se développent ces identités. Ainsi, cette tentative de saisir l'identité professionnelle des enseignants du secteur n'offre que des *instantanés* d'un moment particulier dans la vie professionnelle de nos participants. Suite à des bouleversements sociétaux tels que la crise sanitaire du Covid-19 ou institutionnels tels que l'obligation de la certification en anglais pour tous les étudiants de licence à partir de 2022, les images de ce qui constitue le métier d'enseignant de langue dans le secteur LANSAD sont certainement déjà en train d'évoluer.

Réflexions et perspectives pour la formation des enseignants du secteur

Dans cette dernière section, nous examinerons quelques pistes de réflexion qui ont émané de notre travail concernant la problématique de la formation des enseignants du secteur. Nous évoquerons également quelques pistes de recherche qui pourraient s'inscrire dans la continuité de notre travail.

Considérer le LANSAD comme un vrai choix

Il nous semble important que l'enseignement dans le secteur LANSAD soit présenté aux étudiants qui souhaitent devenir enseignants comme un véritable choix, aussi légitime que les autres et que des parcours soient mis en place pour introduire des notions et des outils liées à la langue de spécialité dans la formation initiale des anglicistes, hispanistes, germanistes, etc., comme nous l'avons suggéré dans le chapitre 16. Comme le soutient Beckers (2007), la formation se doit de présenter aux futurs enseignants des « images réalistes de leur métier », ainsi que des opportunités de « participation périphérique légitime » (pp.149-150) afin de leur permettre de découvrir les « façons de faire, de penser et de se comporter » de leur (éventuelle) future communauté professionnelle. Des collaborations entre les structures LANSAD et les filières LLCER et MEEF, sous forme de journées portes ouvertes, de conférences ou de stages d'observation pourraient aller dans ce sens, contribuant à valoriser ce débouché des études de langue et à le rendre visible.

Nous pourrions par ailleurs imaginer un projet de formation sous forme de recherche-action, ayant comme objectif de construire des ponts entre les trois filières. Il s'agirait dans un premier temps d'explorer les représentations que les étudiants inscrits actuellement en LLCER et aux masters MEEF ont concernant le travail dans le secteur LANSAD : ont-ils été exposés à des éléments de l'étude des LSP dans leur formation, sont-ils intéressés par une carrière dans le secteur, comment perçoivent-ils les particularités du secteur ? Après une étude de ces questions, nous pourrions concevoir une initiation à l'enseignement dans le secteur LANSAD, qui permettrait aux étudiants de bénéficier d'une première exposition à ce débouché par le biais de stages d'observation et des séminaires d'introduction aux enjeux du secteur et de l'enseignement-apprentissage des langues de spécialité. Cela serait utile non seulement pour ceux qui souhaitent enseigner dans le supérieur, mais aussi pour les futurs enseignants de lycée, qui pourront être confrontés à des problématiques similaires avec des classes de BTS ou des filières technologiques ou professionnelles.

Prendre en compte les réalités du contexte

Rappelons aussi une autre réalité du contexte que notre enquête a mise en lumière : peu d'enseignants ont affaire à des étudiants issus d'une seule filière. Au contraire, un tiers des enseignants travaillent avec plus de cinq disciplines différentes. Ainsi, les formations devraient se concentrer sur les outils et les méthodes pour analyser et enseigner les discours de spécialité, plutôt que sur les caractéristiques d'une « variété spécialisée de la langue » en particulier. Il s'agirait de développer la conscience linguistique, discursive et (inter)culturelle des enseignants pour qu'ils puissent à leur tour aider les apprenants à identifier les particularités de la communication au sein de leur discipline.

Comme l'a exprimé l'un des participants cité dans la section 16.1, « il y a autant de LANSAD que de disciplines ». Les besoins du secteur sont tellement variés que l'idée de proposer une formation unique valable pour tous les enseignants du secteur semble illusoire. Nous rejoignons donc Ferguson qui répond « cela dépend » à la question sur la nécessité pour l'enseignant de LSP de développer des connaissances dans la discipline des étudiants : cela dépend du public et de ses objectifs, de l'organisation des cours au sein de chaque institution, de la formation et des intérêts de l'enseignant ou encore de la disponibilité et accessibilité des documents spécialisés.

En tenant compte des réponses des participants au questionnaire, nous avons fait trois suggestions pour une formation à l'enseignement dans le secteur LANSAD à la fin du chapitre 16 : elle devrait être centrée sur le « savoir enseigner », proposer des observations de cours et des mises en situation et être assez flexible pour permettre à chaque enseignant d'adapter les méthodes et outils (d'analyse de besoins ou d'analyse de discours) à son propre contexte.

Le partage d'expertise : une posture à développer

La dynamique du partage d'expertise a été mise en avant par plusieurs chercheurs (Dudley-Evans & St. John, 1998 ; Challe, 2002 ; Hall, 2013) comme étant caractéristique des situations d'enseignement-apprentissage des LSP. Elle implique des postures et des stratégies de la part de l'enseignant, qui accepte temporairement de jouer un rôle de non-expert pour permettre à l'apprenant de développer ses compétences linguistiques en exprimant son expertise disciplinaire en langue étrangère. Nos études de cas auprès de Julia et de Dan illustrent le fonctionnement de cet échange fructueux à la fois pour l'apprenant et pour l'enseignant.

Dans notre étude de cas auprès de Julia, nous avons identifié un type d'activité spécifiquement conçu par l'enseignante pour promouvoir le partage d'expertise. Il s'agissait des activités de *brainstorming* en binômes ou en groupes à partir de questions directement liées

à des connaissances disciplinaires ou professionnelles. Lors de la mise en commun en classe entière, Julia apportait ses corrections et « injectait »[443] des nouveaux éléments lexicaux. Dans le cours de Dan, chaque étudiant était invité à partager un article de recherche relevant de sa discipline. Lors des présentations, Dan apportait de temps en temps de corrections, mais ses interventions consistaient plutôt à guider les apprenants vers une prise de conscience des spécificités des textes présentés.

Cette posture, observée et caractérisée dans le premier volet de notre étude, est également prévalente dans les résultats au volet questionnaire. Une partie des participants se décrivent comme « enseignants-partenaires » ou « enseignants-apprenants » et mettent en avant cet équilibre entre savoirs linguistiques, apportés par l'enseignant et savoirs disciplinaires, apportés par l'apprenant.

Nous aimerions pouvoir effectuer encore des observations et des EAC auprès d'autres enseignants s'identifiant comme « enseignants-partenaires » ou « enseignants-apprenants » afin de mieux caractériser les différentes formes que peut prendre cette dynamique, en décrivant les activités mises en place, les types de *feedback* apportés par l'enseignant et les rôles que chaque acteur pense jouer.

Le partage d'expertise comporte un risque important, qui est celui de perdre la face et de ne pas être considéré comme expert par les apprenants. Cependant, comme nous l'avons montré, l'enseignant garde toujours son expertise en matière de la langue et le discours enseigné, ainsi que sa position interactionnelle haute. Il s'agit, comme le souligne Challe (2002) « de trouver un nouvel équilibre » (p.19), qui peut grandement contribuer à l'apprentissage.

Nous pensons que les futurs enseignants du secteur bénéficieraient d'aller observer et discuter avec des enseignants qui revendiquent ce rôle, afin de relativiser et de dédramatiser la prise de risque inhérente à cette posture, notamment dans des situations de *ISKD*[444]. Il nous semble important que l'enseignant apprenne à se sentir à l'aise, même sans maîtriser la discipline concernée. La formation devrait permettre aux futurs enseignants de réfléchir à leurs postures et d'apprendre à les adapter.

[443] Nous reprenons le terme employé par l'enseignante.
[444] In-class subject knowledge dilemmas (voir section 5.4.2 et 10.4)

Bibliographie

Abric Jean-Claude (Éd.). (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Presses universitaires de France.

Adams-Smith, D. E. (1983). ESP teacher-training needs in the Middle East. *The ESP Journal*, *2*(1), 37-38.

Adelman, C., Jenkins, D., & Kemmis, S. (1976). Re-thinking case study : Notes from the second Cambridge Conference. *Cambridge Journal of Education*, *6*(3), 139-150. https://doi.org/10.1080/0305764760060306

Adler, P. A., & Adler, P. (1987). *Membership Roles in Field Research*. SAGE.

Aguilar Río, J. I. (2010). *Pour une analyse de la « présentation de soi » de l'enseignant de L2 : Style revendiqué, aspects relationnels, décisions interactionnelles.* [Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III ; Universidad de Málaga]. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00547680

Aguilar Río, J. I. (2011). L'étude de la cognition enseignante à travers l'auto-confrontation : Problématiques de recherche et précautions méthodologiques. In V. Bigot & L. Cadet (Éds.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe : Enjeux théoriques et enjeux de formation* (p. 61-73). Riveneuve.

Aguilar Río, J. I. (2013). L'enseignement d'une langue comme pratique émotionnelle : Caractérisation d'une performance, ébauche d'une compétence. *Lidil*, *48*, 137-156. https://doi.org/10.4000/lidil.3323

Aguilar Rio, J. I. (2014). Le développement personnel comme processus de formation des enseignants de langue(s). In M. Causa, S. Galligani, & M. Vlad (Éds.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels* (p. 333-354). Riveneuve Editions. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01010077

Aguilar Río, J. I. (2016). L'éthique dans la formation des enseignants de langues. *Les Langues Modernes*, *4/2016*. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01416369

Aguilar Río, J. I., & Cicurel, F. (Éds.). (2014). *Pensée enseignante et didactique des langues-R&A Le français dans le monde, n°56*. CLE International.

Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. De Boeck.

Alonso Aruffo, C., Cuenca Montesinos, J. M., & Román, D. (2015). *Le scénario d'apprentissage – action : Quelques pistes d'exploitation pédagogique*. https://mdl.univ-poitiers.fr/accueil/journees-detude-et-colloques/retour-sur-la-journee-detude-en-didactique-lansad-langues-pour-specialistes-dautres-disciplines-du-jeudi-28-mai-2015/

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants : Analyse des pratiques et situations pédagogiques* (1. éd). Presses universitaires de France.

Altet, M. (2002a). *Les « pratiques enseignantes » : Une notion englobante opératoire pour la recherche ou « décrire, caractériser, expliquer et comprendre les pratiques avant de les évaluer. »*. https://opeenreform.univ-nantes.fr/medias/fichier/lespratiqueenseignantesaltet_1337698848639.pdf?ID_FICHE=1022057&INLINE=FALSE

Altet, M. (2002b). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : L'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, *138*(1), 85-93. https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866

Anderson, L. W., & Burns, R. B. (1989). *Research in Classrooms : The Study of Teachers, Teaching, and Instruction*. Pergamon Press.

Anthony, L. (2011). Products, processes and practitioners : A critical look at the importance of specificity in ESP. *Taiwan International ESP Journal*, *3*, 19-50.

Anthony, L. (2018). *Introducing English for Specific Purposes* (1st Edition). Routledge.

Arborio, A.-M., & Fournier, P. (2015). *L'observation directe*. Armand Colin.

Archer, M. S. (1996). *Culture and Agency : The Place of Culture in Social Theory* (2e éd.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511557668

Archer, M. S. (2000). *Being human : The problem of agency*. Cambridge University Press.

Arrêté du 3 avril 2020 relatif à la certification en langue anglaise pour les candidats inscrits aux diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et au diplôme universitaire de technologie, ESRS1922076A. https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000041782410/

Arrêté du 25 avril 2002 relatif au diplôme national de master, Pub. L. No. MENS0200982A. https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000771847/

Astolfi, J.-P. (1986). La didactique, c'est prendre des distances avec la pratique pour mieux y revenir. In *EPS. Contenus et didactique.* SNEP.

Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford University Press.

Bachelard, G. (1999). *La formation de l'esprit scientifique : Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective* (16. éd). Vrin.

Baïssus, J. M. (2008). Le préGERAS. *ASp, numéro spécial « Les trente ans du GERAS »*.

Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination : Four essays* (M. Holquist & C. Emerson, Trad.). Univ. of Texas Press.

Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, *1*, 53-85.

Barber, C. L. (1962). Some measurable characteristics of modern scientific prose. In *Contributions to English Syntax and Philology*. Almquist & Wiksell.

Barbier, J.-M. (2000). L'analyse des pratiques : Questions conceptuelles. In C. Blanchard-Laville & D. Fablet (Éds.), *L'analyse des pratiques professionnelles*. L'Harmattan.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.

Barkhuizen, G. (2007). A narrative approach to exploring context in language teaching. *ELT Journal*, *62*(3), 231-239. https://doi.org/10.1093/elt/ccm043

Barkhuizen, G. (2011). Narrative Knowledging in TESOL. *TESOL Quarterly*, *45*(3), 391-414.

Barkhuizen, G. (2016). Narrative Approaches to Exploring Language, Identity and Power in Language Teacher Education. *RELC Journal*, *47*(1), 25-42. https://doi.org/10.1177/0033688216631222

Barkhuizen, G. (2017). *Reflections on Language Teacher Identity Research*. Routledge.

Basturkmen, H. (2003). Specificity and Esp Course Design. *RELC Journal*, *34*(1), 48-63. https://doi.org/10.1177/003368820303400104

Basturkmen, H. (2006). *Ideas and options in English for specific purposes*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. Palgrave Macmillan.

Basturkmen, H. (2014). LSP teacher education : Review of literature and suggestions for the research agenda. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, *28*, 17-34.

Basturkmen, H. (2017). ESP teacher education needs. *Language Teaching*, 1-13. https://doi.org/10.1017/S0261444817000398

Basturkmen, H. (2018). Needs Analysis and Syllabus Design for Language for Specific Purposes. In C. Chapelle (Éd.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (p. 1-8). Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0861.pub2

Bausch, L., Perret-Clermont, A.-N., & SchüRch, D. (2007). CHAPITRE 6. Situation d'entretien : Essayer de faire parler autrui sur ses pratiques et... découvrir sa propre pratique d'intervieweur. In I. Plazaola Giger & K. Stroumza, *Paroles de praticiens et description de l'activité* (p. 137). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.giger.2007.01.0137

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity : An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, *39*(2), 175-189. https://doi.org/10.1080/03057640902902252

Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques*. La Découverte.

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. De Boeck Supérieur.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, *20*(2), 107-128. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2013). The Emergence of Research on Teachers' Professional Identity : A Review of Literature from 1988 to 2000. In C. J. Craig, P. C. Meijer, & J. Broeckmans (Éds.), *Advances in Research on Teaching* (Vol. 19, p. 205-222). Emerald Group Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S1479-3687(2013)0000019013

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity : An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and teacher education*, *16*(7), 749-764.

Belcher, D. (2006). English for Specific Purposes : Teaching to Perceived Needs and Imagined Futures in Worlds of Work, Study, and Everyday Life. *TESOL Quarterly*, *40*(1), 133-156. https://doi.org/10.2307/40264514

Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation et didactique*, *7*(7-1), 87-100. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1404

Bérard, E. (1997). *L'approche communicative : Théorie et pratiques*. CLE International.

Bernié, J.-P. (2007). POSTFACE. Quelques questions sur la relation entre la construction de la notion de « savoirs de la pratique » et le traitement de l'activité langagière. In I. Plazaola Giger & K. Stroumza, *Paroles de praticiens et description de l'activité* (p. 203). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.giger.2007.01.0203

Bertaux, D. (1997). *Le récit de vie*. Armand Colin.

Bertin, J.-C. (2011). L'approche projet et la recherche en langues : Quels enjeux ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, *Vol. XXX N° 1*, 25-41. https://doi.org/10.4000/apliut.3128

Bertin, J.-C., & Gravé, P. (2010). In Favor of a Model of Didactic Ergonomics. In J.-C. Bertin, P. Gravé, & J.-P. Narcy-Combes (Éds.), *Second Language Distance Learning and Teaching : Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics*. IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-61520-707-7

Bigot, V., & Cadet, L. (2011a). Comment la prise en compte des discours d'enseignants sur leurs pratiques renouvelle-t-elle l'analyse des interactions didactiques en classe de langue? In *Discours d'enseignants sur leur action en classe : Enjeux théoriques et enjeux de formation* (p. 11-29). Riveneuve.

Bigot, V., & Cadet, L. (2011b). *Discours d'enseignants sur leur action en classe enjeux théoriques et enjeux de formation*. Riveneuve.

Blanchet, A., & Gotman, A. (2015). *L'entretien*. Armand Colin.

Blanchet, P. (2011). Nécéssité d'une réflexion épistémologique. In P. Blanchet & P. B. et P. Chardenet (Éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (p. 9-20). Éditions des archives contemporaines.

Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées / sous la direction de Philippe Blanchet, Patrick Chardenet* (P. B. et P. Chardenet, Éd.). Éditions des archives contemporaines. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01436588

Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques, et identités professionnelles*. Editions L'Harmattan.

Block, D. (2017). Journey to the centre of language teacher identity. In G. Barkhuizen (Éd.), *Reflections on Language Teacher Identity Research* (p. 31-36). Routledge.

Blondel, E. (2001). L'enseignant et les savoirs spécialisés. À propos de la dénomination spécifique en classe de français, langue professionnelle. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, *7*, 37-50.

Bloor, M., & Bloor, T. (1986). *Languages for specific purposes : Practice and theory.* Trinity College Dublin.

Bocanegra-Valle, A., & Basturkmen, H. (2019). Investigating the teacher education needs of experienced ESP teachers in Spanish universities. *Ibérica: Revista de La Asociación Europea de Lenguas Para Fines Específicos (AELFE)*, *38*, 127-150.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching : A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, *36*(2), 81-109. https://doi.org/10.1017/S0261444803001903

Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education : Research and practice*. Continuum.

Borg, S. (2012). Current Approaches to Language Teacher Cognition : A Methodological Analysis. In R. Barnard & A. Burns (Éds.), *Researching language teacher cognition and practice : International case studies*. Multilingual Matters.

Borg, S. (2019). Language Teacher Cognition : Perspectives and Debates. In X. Gao (Éd.), *Second Handbook of English Language Teaching* (p. 1-23). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58542-0_59-1

Borko, H., & Putnam, R. T. (1996). Learning to teach. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Éds.), *Handbook of educational psychology* (p. 673-708). Prentice Hall International.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.

Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l' « approche communic-actionnelle » : Une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, *1*, 16.

Brantley, K. (2019). Pragmatics as a Unifying Element for Foreign Language Instruction in French Higher Education. *Recherche et Pratiques Pédagogiques En Langues de Spécialité. Cahiers de l'Apliut*, *Vol. 38 N°1*. https://doi.org/10.4000/apliut.6813

Brantley, K. (2020). *Re-framing the Specificity Debate in the Lansod Sector around Pragmatics : An Action Research Project Exploring the Development of Flexible Pragmatic Skills instead of "General English" for Second-year Students in Culture and Media* [These de doctorat]. Université de Lille.

Braud, V., Millot, P., Sarré, C., & Wozniak, S. (2016). Quelles conceptions de la maîtrise de l'anglais en contexte professionnel ? Vers une définition de la « compétence en anglais de spécialité ». *Mélanges CRAPEL*, *37*, 13-44.

Braud, V., Millot, P., Sarré, C., & Wozniak, S. (2015a). « You say you want a revolution… »Contribution à la réflexion pour une politique des langues adaptée au secteur LANSAD. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, *Vol. XXXIV N° 1*, 46-66. https://doi.org/10.4000/apliut.5020

Braud, V., Wozniak, S., Sarre, C., & Millot, P. (2015b). Pour une formation de tous les anglicistes à la langue de spécialité. *Les Langues Modernes*, *3*, 67-76.

Bronckart, J.-P. (1995). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. In *Théories de l'action et éducation*. De Boeck.

Brouttier, J.-F., Dufossé, S., & Ducuit, E. (2015). Parcours et expériences croisés autour d'un profil LANSAD. *Les Langues Modernes*, *3*.

Brown, J. D. (2016). *Introducing needs analysis and English for specific purposes*. Routledge.

Bru, M. (2001). Etudier les pratiques enseignantes : Les raisons d'un choix. Présentation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, *5*(1), 5-7.

Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : Des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, *138*(1), 63-73. https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2864

Brudermann, C. (2015). Formation des enseignants LANSAD : que révèle la pratique ? *Les Langues Modernes*, *2015*(3).

Brudermann, C., Mattioli, M.-A., Roussel, A.-M., & Sarré, C. (2016). Le secteur des langues pour spécialistes d'autres disciplines dans les universités françaises : Résultats d'une enquête nationale menée par la SAES. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, *Vol. 35 N° spécial 1*. https://doi.org/10.4000/apliut.5564

Brumfit, C. (1984). *Communicative methodology in language teaching : The roles of accuracy and fluency.* Cambridge Univ. Press.

Bruner, J. S., Deleau, M., & Michel, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. P.U.F.

Bucheton, D. (2008). Professionnaliser ? Vers une ergonomie du travail des enseignants dans la classe de français. In D. Bucheton & O. Dezutter (Éds.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (p. 15-27). De Boeck Supérieur.

Bucheton, D. (Éd.). (2009). *L'agir enseignant : Des gestes professionnels ajustés*. Octarès.

Bucheton, D., Brunet, L.-M., Dupuy, C., & Soulé, Y. (2008). Voyage au centre du métier. Le modèle des gestes professionnels des enseignants et leurs ajustements. In D. Bucheton & O. Dezutter (Éds.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français Un défi pour la recherche et la formation* (p. 35-59). De Boeck Supérieur.

Bucheton, D., & Dezutter, O. (Éds.). (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. De Boeck Supérieur.

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, *3*(vol 3-n°3), 29-48. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543

Burgess, R. (1988). Conversations with a purpose : The ethnographic interview in educational research. *Studies in Qualitative Methodology*, *1*, 137-155.

Burns, A., & Richards, J. C. (2009). *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge University Press.

Calvi, M. V., Bordonaba Zabalza, C., Mapelli, G., & Santos López, J. (2009). *Las lenguas de especialidad en español* (1. ed). Carocci.

Calviac, S. (2019). Le financement des universités : Évolutions et enjeux. *Revue francaise d'administration publique*, *N° 169*(1), 51-68.

Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Didier.

Cameron, L., & Low, G. (1999). *Researching and Applying Metaphor*. Cambridge University Press.

Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, *37*(5), 593-608. https://doi.org/10.1080/03055698.2010.539857

Carras, C. (2017). Le contrat didactique dans les formations en langues sur objectifs spécifiques : Quels ajustements face à la multiplicité des acteurs ? In M. Sowa & J. Krajka (Éds.), *Innovations in Languages for Specific Purposes—Innovations en Langues sur Objectifs Spécifiques*. Peter Lang.

Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de recherche du GIR*, *10*. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603566

Causa, M., & Derivry, M. (2013). Le paradoxe de l'enseignement des langues dans le supérieur : Diversification des cours pour les étudiants et absence de formation appropriée pour les enseignants. In M. Derivry, P. Faure, & C. Brudermann (Éds.), *Apprendre les langues à l'université au XXIe siècle.* (p. 91-112). Riveneuve.

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (s. d.). Consulté 17 juin 2021, à l'adresse https://www.cnrtl.fr/

Challe, O. (2002). *Enseigner le français de spécialité*. Economica.

Chaplier, C. (2012). Preliminary study on the partnership between students and teacher in a French LANSAD-science master context. *English for Specific Purposes World*, *12*(36).

Chaplier, C. (2016). Anglais des sciences, variété d'anglais de spécialité : Réflexions sur la formation des enseignants en France. *Journal of Languages for Specific Purposes*, *3*, 83-93.

Chaplier, C. (2019). Thoughts on LANSOD Teaching and Learning in France : The Example of English for Science. *International Arab Journal of English for Specific Purposes*, *2*(1), 1-17.

Chaplier, C. (à paraître). Le LANSAD : Un continent oublié. *Actes du colloque GLUEES des 8 et 9 novembre 2018.*

Chaplier, C., & O'Connel, A.-M. (Éds.). (2019). *Épistémologie à usage didactique : Langues de spécialité (secteur LANSAD)*. L'Harmattan.

Chaplier, C., & O'Connell, A.-M. (2015). ESP/ASP in the domains of science and law in a French higher education context : Preliminary reflections. *European English Messenger*, *24*(2), 61.

Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Seuil.

Charmillot, S., & Felouzis, G. (2019). *Introduction à l'analyse des données quantitatives : Les statistiques descriptives*. PU Genève.

Charpy, J.-P. (2013). Exploration de l'intersection entre l'anglais de spécialité et la littérature : Les romans de Tobias Smollett, un « doctor-turned-novelist » du Siècle des lumières. *ASp. la revue du GERAS*, *63*, 113-131. https://doi.org/10.4000/asp.3324

Chateau, A., & Bailly, S. (2012). Autonomie d'apprentissage de langues en CRL : Voie unique ou chemins multiples ? *Les Langues Modernes*, *3*, 62-68.

Cheung, Y. L., Ben Said, S., & Park, K. (2015). *Advances and Current Trends in Language Teacher Identity Research*. Routledge.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*. Pensée sauvage.

Cicurel, F. (1992). Le canevas didactique de production discursive. *Intercompreensão: Revista de didáctica das línguas*, *2*, 9-22.

Cicurel, F. (1994). Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, *2*, 93-104.

Cicurel, F. (2001). Quand le français langue professionnelle est l'objet de l'interaction. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, *7*, 21-36.

Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, *16*, 145-164.

Cicurel, F. (2005). La flexibilité communicative : Un atout pour la construction de l'agir enseignant. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, *numéro spécial juillet 2005*, 180-191.

Cicurel, F. (2007). L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? In I. Plazaola Giger & K. Stroumza (Éds.), *Paroles de praticiens et description de l'activité*. De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.giger.2007.01.0015

Cicurel, F. (2013). L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du « soi ». *Synergies Pays Scandinaves*, *8*, 19-34.

Cicurel, F. (2014). Pensée en action/pensée sur l'action : Une fenêtre sur l'agir professoral? *Pensée enseignante et didactique des langues. Le français dans le monde. Recherches et applications*, *56*, 16-32.

Cicurel, F. (2015). Vers une conceptualisation de l'action en didactique des langues. *Le français aujourd'hui*, *188*, 41-52.

Cicurel, F. (2019). Pour une archéologie des pratiques enseignantes. *Education didactique*, *Vol. 13*(1), 117-121.

Cicurel, F. (2011a). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : Une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques*, *149-150*, 41-55. https://doi.org/10.4000/pratiques.1693

Cicurel, F. (2011b). Le dire sur le faire : Un retour (possible?) sur l'action d'enseignement. In V. Bigot & L. Cadet (Éds.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation, Paris, Riveneuve éditions* (p. 51-69). Riveneuve éditions.

Cicurel, F. (2011c). *Les intéractions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Didier.

Cicurel, F., & Rivière, V. (2008). De l'interaction en classe à l'action revécue : Le clair-obscur de l'action enseignante. *Raisons éducatives*, 257-275.

Clandinin, D. J. (1985). Personal Practical Knowledge : A Study of Teachers' Classroom Images. *Curriculum Inquiry*, *15*(4), 361. https://doi.org/10.2307/1179683

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1987). Teachers' personal knowledge : What counts as 'personal' in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, *19*(6), 487-500. https://doi.org/10.1080/0022027870190602

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes : Teacher stories. Stories of teachers. School stories. Stories of schools. *Educational Researcher*, 24-30.

Clark, C., & Peterson, P. (1986). Teachers' Thought Processes. In M. C. Wittrock (Éd.), *Handbook of Research on Teaching, 3rd Edition* (p. 255-296). Macmillan.

Clot, Y. (2005). L'auto-confrontation croisée en analyse de travail : L'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. In L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (Éds.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Peeters.

Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail Concepts et méthodes. *Travailler 4*.

CNU- Accueil. (s. d.). Consulté 10 mai 2021, à l'adresse https://www.conseil-national-des-universites.fr/cnu/#/

Coates, J. (1987). Epistemic Modality and Spoken Discourse. *Transactions of the Philological Society*, *85*(1), 110-131. https://doi.org/10.1111/j.1467-968X.1987.tb00714.x

Codol, J.-P. (1979). *Semblables et différents. Recherches sur la quête de la similitude et de la différenciation sociale*. Université de Provence.

Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.cohen.2000.01

Commission européenne. (2017). *Une nouvelle stratégie de l'UE en faveur de l'enseignement supérieur*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=celex%3A52017DC0247

Conseil de l'Europe (Éd.). (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.

Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *172*, 85-129. https://doi.org/10.4000/rfp.2296

Crandall, J. (2000). Language teacher education. *Annual Review of Applied Linguistics*, *20*, 34-55. https://doi.org/10.1017/S0267190500200032

Crystal, D. (1997). *The Cambridge encyclopedia of language.* (2nd ed.). Cambridge Univ. Press.

Dabène, L. (1984). Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *Études de Linguistique Appliquée*, *55*, 39-46.

Davey, R. (2010). *Career on the cusp : The professional identity of teacher educators* [Thèse de doctorat, Université de Canterbury]. http://ir.canterbury.ac.nz/handle/10092/4146

Davey, R. (2013). *The Professional Identity of Teacher Educators : Career on the Cusp?* Routledge.

Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers : Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, *32*(4), 601-616. https://doi.org/10.1080/01411920600775316

De Costa, P. (2015). Tracing reflexivity through a narrative and identity lens. In Y. Cheung, S. Ben Said, & K. Park (Éds.), *Advances and current trends in language teacher identity research* (p. 135-147). Routledge.

De Fina, A. (2011). Researcher and informant roles in narrative interactions : Constructions of belonging and foreign-ness. *Language in Society*, *40*(1), 27-38.

De Robillard, D. (2011). Les vicissitudes et tribulations de « Comprendre » : Un enjeu en didactique des langues et cultures ? In P. Blanchet & P. B. et P. Chardenet (Éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (p. 21-30). Éditions des archives contemporaines.

De Saint Martin, C. (2019). Praticien-chercheur. In *Dictionnaire de sociologie clinique*. Érès.

De Singly, F. (2008). *L'enquête et ses méthodes : Le questionnaire*. Nathan.

Defays, J.-M. (2013). Les centres de langues universitaires à la croisée des chemins face à la globalisation. In M. Derivry-Plard, P. Faure, & C. Brudermann (Éds.), *Apprendre les langues à l'université au 21ème siècle* (p. 11-18). Riveneuve éd.

Demougeot-Lebel, J., & Perret, C. (2011). Qu'attendent les enseignants universitaires français en termes de formation et d'accompagnement pédagogiques ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *27*(27(1)), Article 1. https://doi.org/10.4000/ripes.456

Denscombe, M. (2002). *Ground rules for good research : A 10 point guide for social researchers*. Open University.

Deprez, C. (1997). L'apprenant et ses langues : Représentations métalinguistiques dans les entretiens autobiographiques. *Les Représentations en Didactique des Langues et Cultures, Notions en Question*, *2*, 77-101.

Derivry-Plard, M. (2003). *Les enseignants d'anglais « natifs » et « non-natifs » : Concurrence ou complémentarité de deux légitimités* [Thèse de doctorat, Paris 3]. https://www.theses.fr/2003PA030052

Derivry-Plard, M. (2008). Enseignants " natifs " et " non natifs " : Deux profils professionnels en concurrence sur le marché des langues. In D. L. et C. K. Geneviève Zarate (Éd.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Éditions des archives contemporaines. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00559874

Derivry-Plard, M. (2015). *Les enseignants de langues dans la mondialisation : La guerre des représentations dans le champ linguistique de l'enseignement*. Éditions des archives contemporaines.

Derivry-Plard, M. (2016). Symbolic power and the native/non-native dichotomy : Towards a new professional legitimacy. *Applied Linguistics Review*, *7*(4), 431-448. https://doi.org/10.1515/applirev-2016-0019

Derivry-Plard, M., Faure, P., & Brudermann, C. (2013). Apprendre les langues à l'université au 21ème siècle. Introduction. In M. Derivry-Plard, P. Faure, & C. Brudermann (Éds.), *Apprendre les langues à l'université au 21ème siècle* (p. 11-18). Riveneuve éd.

Derivry-Plard, M., Faure, P., Brudermann, C., Didactique des langues, des textes et des cultures (Paris), & Université Pierre et Marie Curie (Paris) (Éds.). (2013). *Apprendre les langues à l'université au 21ème siècle*. Riveneuve éd.

Diamantopoulos, A., & Winklhofer, H. M. (2001). Index Construction with Formative Indicators : An Alternative to Scale Development. *Journal of Marketing Research*, *38*(2), 269-277. https://doi.org/10.1509/jmkr.38.2.269.18845

Dickson-Swift, V., James, E. L., Kippen, S., & Liamputtong, P. (2009). Researching sensitive topics : Qualitative research as emotion work. *Qualitative Research*, *9*(1), 61-79. https://doi.org/10.1177/1468794108098031

Ding, A. (2019). EAP practitioner identity. In K. Hyland & L. Wong (Éds.), *Specialised English*. Routledge.

Ding, A., & Bruce, I. (2017). *The English for academic purposes practitioner : Operating on the edge of academia*. Palgrave Macmillan.

Ding, A., & Campion, G. (2016). EAP Teacher Development. In K. Hyland & P. Shaw (Éds.), *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. Routledge.

Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2012). How to Design and Analyze Surveys in Second Language Acquisition Research. In A. Mackey & S. M. Gass (Éds.), *Research Methods in Second Language Acquisition* (p. 74-94). John Wiley & Sons, Ltd. https://doi.org/10.1002/9781444347340.ch5

Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in Second Language Research : Construction, Administration, and Processing*. Routledge.

Douglas, D. (2010). This Won't Hurt a Bit : Assessing English for Nursing. *Taiwan International ESP Journal*, *2*(2), 1-16.

Douglas, D. (2017). Foreword. In C. Sarré & S. Whyte (Éds.), *New developments in ESP teaching and learning research* (p. xv-xvii). Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.cssw2017.741

Douglas, M. (2004). *Comment pensent les institutions*. La Découverte.

Dovey, T. (2006). What purposes, specifically? Re-thinking purposes and specificity in the context of the 'new vocationalism'. *English for Specific Purposes*, *25*(4), 387-402. https://doi.org/10.1016/j.esp.2005.10.002

Dressen-Hammouda, D. (2013). Ethnographic approaches in ESP. In B. Paltridge & S. Starfield (Éds.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (p. 501-518). John Wiley & Sons.

Dressen-Hammouda, D. (2014). Measuring the voice of disciplinarity in scientific writing : A longitudinal exploration of experienced writers in geology. *English for Specific Purposes*, *34*, 14-25. https://doi.org/10.1016/j.esp.2013.10.001

Dressen-Hammouda, D. (2016). Rédactologie et LANSAD : Une didactique de l'écrit ciblée sur les besoins contextuels de l'apprenant L2. *Etudes en didactique des langues*. https://hal.uca.fr/hal-01906681

Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, *33*(4), 505-529. https://doi.org/10.2307/3322224

Dubar, C. (2007). Polyphonie et métamorphoses de la notion d'identité. *Revue francaise des affaires sociales*, *2*, 9-25.

Dubar, C. (2010). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles* (4e édition revue.). Armand Colin.

Dudley-Evans, T. (1993). Subject specificity in ESP : How much does the teacher need to know of the subject? *ASp. La Revue Du GERAS*, *1*, 1-9. https://doi.org/10.4000/asp.4354

Dudley-Evans, T. (1997). Five questions for LSP teacher training. In R. Howard & G. Brown (Éds.), *Teacher education for LSP* (p. 58-67). Multilingual Matters.

Dudley-Evans, T. (2001). English for specific purposes. *Teaching English to Speakers of other languages: A Cambridge Guide*, 131-136. https://doi.org/10.1017/CBO9780511667206.020

Dudley-Evans, T., & St. John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes : A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge University Press.

Duff, P. A. (2012). How to Carry Out Case Study Research. In A. Mackey & S. M. Gass (Éds.), *Research Methods in Second Language Acquisition* (p. 95-116). John Wiley & Sons, Ltd. https://doi.org/10.1002/9781444347340.ch5

Dupuy, B., & Grosbois, M. (2020). *Language learning and professionalization in higher education : Pathways to preparing learners and teachers in/for the 21st century*. Research-publishing.net.

Elbaz, F. (1981). The Teacher's "Practical Knowledge" : Report of a Case Study. *Curriculum Inquiry*, *11*(1), 43-71. https://doi.org/10.1080/03626784.1981.11075237

Ely, M. (1991). *Doing Qualitative Research : Circles Within Circles*. The Falmer Press.

ENS Paris-Saclay. (s. d.). *Langues, littératures et civilisations étrangères et régionales | ENS-PARIS-SACLAY*. Consulté 28 avril 2021, à l'adresse http://ens-paris-saclay.fr/etudes/masters/langues-litteratures-et-civilisations-etrangeres-et-regionales

ENS Paris-Saclay. (2020, janvier 17). *M2 Formation des enseignants anglicistes du supérieur (FESup)*. Université Paris-Saclay. https://www.universite-paris-saclay.fr/formation/master/langues-litteratures-et-civilisations-etrangeres-et-regionales/m2-formation-des-enseignants-anglicistes-du-superieur-fesup

Ewer, J. R. (1983). Teacher training for EST : Problems and methods. *The ESP Journal*, *2*(1), 9-31. https://doi.org/10.1016/0272-2380(83)90007-0

Ewer, J. R., & Latorre, G. (1969). *A Course in Basic Scientific English*. Longman.

Farrell, T. S. C. (2011). Exploring the professional role identities of experienced ESL teachers through reflective practice. *System*, *39*(1), 54-62. https://doi.org/10.1016/j.system.2011.01.012

Farrell, T. S. C. (2017). "Who I am is how I teach" : Reflecting on language teacher professional role identity. In G. Barkhuizen (Éd.), *Reflections on Language Teacher Identity Research* (p. 191-196). Routledge.

Faure, P. (2003). Formation des enseignants en langues de spécialité : Exemple pour l'anglais médical. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, *Vol. XXII N° 2*, 9-27. https://doi.org/10.4000/apliut.3700

Faure, P. (2012a). Quel(s) contenu(s) enseigner en cours de langue en faculté de médecine ? L'enseignant de langue doit-il et peut-il avoir la double compétence? In M. Causa, M. Derivry-Plard, B. Lutrand-pezant, & J.-P. Narcy-Combes (Éds.), *Les langues dans l'enseignement supérieur : Quels contenus pour les filières non linguistiques?* (p. 103-118). Riveneuve.

Faure, P. (2012b). Enseigner une langue médicale : Quelle(s) formation(s) pour quelles compétences ? *Actes du colloque FICEL Formation et professionnalisation des enseignants de langues. Évolution des concepts, des besoins et des dispositifs*, 113-121.

Faure, P. (2014). Enjeux d'une professionnalisation de la formation des enseignants de langue(s) de spécialité : Exemples de l'anglais et du français de la médecine. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, *23*(1), 50-65. https://doi.org/10.4000/apliut.4170

Ferguson, G. (1997). Teacher education and LSP : The role of specialised knowledge. In R. Howard & G. Brown (Éds.), *Teacher education for LSP* (p. 80-89). Multilingual Matters.

Filliettaz, L., & Bronckart, J.-P. (Éds.). (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Peeters.

Flahault, F. (1978). *La parole intermédiaire*. Editions du Seuil.

Flores, N., & Rosa, J. (2015). Undoing Appropriateness : Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education. *Harvard Educational Review*, *85*(2), 149-171. https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149

Flowerdew, L. J. (2013). Needs Analysis and Curriculum Development in ESP. In B. Paltridge & S. Starfield (Éds.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (p. 325-346). John Wiley & Sons, Ltd. https://doi.org/10.1002/9781118339855.ch28

Flowerdew, L. J. (2015). Adjusting pedagogically to an ELF world : An ESP perspective. In *Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca* (p. 13-34). De Gruyter Mouton. http://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110335965.13/html

Fluck, H.-R. (1996). *Fachsprachen. Einführung und Bibliographie.* UTB, Stuttgart.

Fontana, A., & Frey, J. H. (1994). Interviewing. The Art of Science. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Éds.), *Handbook of Qualitative Research* (p. 361-376). Sage.

Frath, P. (2005). Plaidoyer pour une veritable politique des langues pour les non-specialistes a l'universite. *Langues modernes*, *99*(4), 17-27.

Frath, P. (2019). Le sujet anthropologique dans le choix des langues. *Revue TDFLE*. https://doi.org/10.34745/numerev_1337

Freeman, D. (2002). The hidden side of the work : Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from north American educational research on teacher education in English language teaching. *Language Teaching*, *35*(01). https://doi.org/10.1017/S0261444801001720

Friedman, I. A., & Kas, E. (2002). Teacher self-efficacy : A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, *18*(6), 675-686. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00027-6

Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères : Du structuralisme au fonctionnalisme.* CLE International.

Garton, S., & Copland, F. (2010). ‘I like this interview; I get cakes and cats!’ : The effect of prior relationships on interview talk. *Qualitative Research*, *10*(5), 533-551. https://doi.org/10.1177/1468794110375231

Gass, S. M., & Mackey, A. (2016). *Stimulated Recall Methodology in Applied Linguistics and L2 Research*. Taylor & Francis.

Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies : Ideology in Discourses* (Second Edition). Taylor & Francis.

Gee, J. P. (1999). *An introduction to discourse analysis : Theory and method*. Routledge.

Gee, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, *25*, 99-125. https://doi.org/10.2307/1167322

GERAS. (2021). *Certifications en langue anglaise*. https://www.geras.fr/presentation/breves/certifications

Giroux, L. (2005). Les modèles de relation médecin-patient. In C. Richard & M. T. Lussier (Éds.), *La communication professionnelle en santé* (p. 113-143). ERPI Canada.

Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming Qualitative Researchers. An Introduction.* Longman.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne, tomes 1 et 2* (trad. fr. 1996). Ed. de Minuit.

Goffman, E. (1974a). *Les cadres de l’expérience* (trad. fr. 1991). Ed. de Minuit.

Goffman, E. (1974b). *Les rites d’interaction* (trad. fr. 1998). Ed. de Minuit.

Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l’enseignant sur le plan professionnel : Un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l’éducation*, *27*(1), 3-32. https://doi.org/10.7202/000304ar

Gold, R. L. (1958). Roles in Sociological Field Observations. *Social Forces*, *36*(3), 217-223. https://doi.org/10.2307/2573808

Gollin-Kies, S., Hall, D. R., & Moore, S. H. (2015). *Language for specific purposes*. Palgrave Macmillan.

Gotti, M. (2004). Specialised Discourse in Multilingual and Multicultural Contexts. *ASp*, *45-46*, 5-20. https://doi.org/10.4000/asp.839

Greenall, G. M. (1981). The EST Teacher : A Negative View. In *The ESP Teacher : Role, Development and Prospects*. The British Council.

Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *11*(3), 255-274. https://doi.org/10.3102/01623737011003255

Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies : De l’EAO aux réseaux sociaux /*. Presses de l’Université Paris-Sorbonne,.

Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher : Teacher knowledge and teacher education*. Teachers College Press, Teachers College, Columbia University.

Grossman, P., Wilson, S., & Shulman, L. (1989). Teachers of Substance : Subject Matter Knowledge for Teaching. In M. C. Reynolds (Éd.), *Knowledge Base for the Beginning Teacher* (p. 23-36). Pergamon Press.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Éds.), *Handbook of Qualitative Research* (p. 105-117). SAGE.

Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg, J., & Kerguelen, A. (1997). *Comprendre le travail pour le transformer. La pratique de l’ergonomie.* ANACT.

Hall, D. R. (2013). Teacher Education for Language for Specific Purposes. In C. A. Chapelle (Éd.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd. https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1144

Hardy, M. (2011). FASP et culture d'entreprise : Les représentations fictionnelles, passerelles entre la réalité et les perceptions des apprenants ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, *Vol. XXX N° 2*, 46-64. https://doi.org/10.4000/apliut.1597

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, *14*(8), 835-854. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0

Hay, J. (2009). Interculturel et langues véhiculaires et auxiliaires : Réflexion sur l'anglais lingua franca. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, *Vol. XXVIII N° 1*, 63-76. https://doi.org/10.4000/apliut.1202

Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Pergamon.

Holec, H., & Huttunen, I. (Éds.). (1997). *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes*. Conseil de l'Europe.

Houssaye, J. (1997). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. In J. Houssaye (Éd.), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*. PUF.

Howard, R., & Brown, G. (Éds.). (1997). *Teacher Education for Languages for Specific Purposes*. Multilingual Matters.

Howatt, A. P. R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford Univ. Press.

Huckin, T. N. (2003). Specificity in LSP. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, *5*, 3-18.

Hudson, L. (1972). *The cult of the fact*. Cape.

Humbley, J. (2007). Réflexions autour de la définition du champ de l'anglistique de spécialité : Le cas de l'Europe du Nord. *ASp. la revue du GERAS*, *51-52*, 53-70. https://doi.org/10.4000/asp.491

Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge University Press.

Hyland, K. (2002). Specificity revisited : How far should we go now? *English for Specific Purposes*, *21*(4), 385-395. https://doi.org/10.1016/S0889-4906(01)00028-X

Hyland, K. (2004). *Disciplinary Discourses : Social Interactions in Academic Writing*. University of Michigan Press.

Hyland, K. (2011). Disciplinary Specificity : Discourse, Context, and ESP. In D. Belcher, A. M. Johns, & B. Paltridge (Éds.), *New Directions in English for Specific Purposes Research*. Michigan ELT.

IDAP-DILTEC. (2014). Outil de recherche. La fabrique d'un entretien d'autoconfrontation dans le cadre d'une recherche sur l'agir professoral. Méthodes, buts et analyses. In J. I. Aguilar Río & F. Cicurel (Éds.), *Pensée enseignante et didactique des langues-R&A Le français dans le monde, n°56*. CLE International.

INSPE Toulouse. (s. d.). *Master MEEF Didactique des langues dans les activités professionnelles (Didalap)*. INSPÉ Toulouse Occitanie-Pyrénées; Annie Courseille. Consulté 23 avril 2021, à l'adresse https://inspe.univ-toulouse.fr/accueil/formation/master-meef-didactique-des-langues-dans-les-activites-professionnelles-didalap

Ion, J. (1990). *Le travail social à l'épreuve du territoire*. Privat.

Isani, S. (1993a). *La dissymetrie des savoirs disciplinaires et l'organisation de l'interaction dans l'enseignement des langues de specialite* [These de doctorat]. Université Stendhal (Grenoble).

Isani, S. (1993b). Langues de spécialité et savoir disciplinaire : Contrainte institutionnelle ou outil pédagogique incitateur d'une interaction communicative ? *ASp. la revue du GERAS*, *2*, 199-208. https://doi.org/10.4000/asp.4289

Isani, S. (2004). Compétence de culture professionnelle : Définition, degrés et didactisation. *ASp. la revue du GERAS*, *43-44*, 5-21. https://doi.org/10.4000/asp.979

Isani, S. (2006). Revisiting Cinematic FASP and English for Legal Purposes in a Self-learning Environment. *Recherche et Pratiques Pédagogiques En Langues de Spécialité. Cahiers de l'Apliut*, *Vol. XXV N° 1*, 26-38. https://doi.org/10.4000/apliut.2575

Isani, S. (2009). Specialised fictional narrative and lay readership : Bridging the accessibility gap. *ASp. La Revue Du GERAS*, *56*, 45-65. https://doi.org/10.4000/asp.129

Isani, S. (2010). Dynamique spéculaire de la fiction à substrat professionnel et didactique des langues de spécialité. *ASp. la revue du GERAS*, *58*, 105-123. https://doi.org/10.4000/asp.1843

Isani, S. (2011). Developing Professional Cultural Competence through the Multi-layered Cultural Substrata of FASP : English for Legal Purposes and M. R. Hall's The Coroner. *Recherche et Pratiques Pédagogiques En Langues de Spécialité. Cahiers de l'Apliut*, *Vol. XXX N° 2*, 29-45. https://doi.org/10.4000/apliut.1497

Johns, A. M. (2013). The History of English for Specific Purposes Research. In B. Paltridge & S. Starfield (Éds.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (p. 5-30). John Wiley & Sons, Ltd. https://doi.org/10.1002/9781118339855.ch28

Johns, T. (1981). Some problems of a world-wide profession. In *The ESP Teacher : Role, Development and Prospects*. The British Council.

Jorro, A., & Crocé-Spinelli, H. (2010). Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, *145-146*, 125-140. https://doi.org/10.4000/pratiques.1527

Junker, B. H. (1960). *Fieldwork : An introduction to the social sciences*. University of Chicago Press.

Kahn, G. (2000). Choix de documents et approches didactiques en français de spécialité. *Les langues de spécialité: état de la question et enjeux*, 165-175.

Kankaanranta, A., & Louhiala-Salminen, L. (s. d.). "What language does global business speak?" – The concept and development of BELF. *Ibérica: Revista de La Asociación Europea de Lenguas Para Fines Específicos (AELFE)*, *26*, 17-34.

Kelchtermans, G. (1996). Teacher Vulnerability : Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, *26*(3), 307-323. https://doi.org/10.1080/0305764960260302

Kelchtermans, G. (2013). Who I am in how I Teach is the Message : Self-Understanding Vulnerability, and Reflection. In C. J. Craig, P. C. Meijer, & J. Broeckmans (Éds.), *From Teacher Thinking to Teachers and Teaching : The Evolution of a Research Community* (Vol. 19, p. 379-401). Taylor & Francis Ltd. https://doi.org/10.1108/S1479-3687(2013)0000019021

Kerbrat-Orecchioni, C. (1988). La notion de « place » interactionnelle ou les taxèmes, qu'est-ce que c'est que ça? In Cosnier et al. (Éd.), *Échanges sur la conversation*. Éditions du CNRS.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). La notion d'interaction en linguistique : Origine, apports, bilan. *Langue française*, *117*(1), 51-67. https://doi.org/10.3406/lfr.1998.6241

Kluge, B. (2016). Generic uses of the second person singular – how speakers deal with referential ambiguity and misunderstandings. *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA)*, *26*(3), 501-522. https://doi.org/10.1075/prag.26.3.07klu

Knorr Cetina, K. (1992). The Couch, the Cathedral, and the Laboratory : On the Relationship between Experiment and Laboratory in Science. In A. Pickering (Éd.), *Science as Practice and Culture* (p. 113-137). University of Chicago Press.

Knorr Cetina, K. (1999). *Epistemic Cultures : How the Sciences Make Knowledge*. Harvard University Press.

Kohn, R. C. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devientchercheur. In M. P. Mackiewicz (Éd.), *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social.* (p. 15-38). l'Harmattan.

Kramsch, C. J. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Hatier.

Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (3rd ed). University of Chicago Press.

Kvale, S. (1996). *InterViews : An introduction to qualitative research interviewing*. Sage.

Labetoulle, A. (2019). *Etude de la complexité des environnements d'apprentissage et d'enseignement LANSAD pour la conception, la mise en place et l'évaluation d'un dispositif en anglais* [Thèse de doctorat]. Université de Lille.

Labetoulle, A. (2020). Questioning the notion of 'professionalisation' : LANSOD contexts and the specific case of a musicology undergraduate programme. In B. Dupuy & M. Grosbois (Éds.), *Language learning and professionalization in higher education : Pathways to preparing learners and teachers in/for the 21st century* (1re éd., p. 71-98). Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.44.1102

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Blackwell.

Lafford, B. (2012). Languages for Specific Purposes in the United States in a Global Context : Commentary on Grosse and Voght (1991) Revisited. *The Modern Language Journal*, *96*, 1-27. JSTOR.

Lahire, B. (2005). *L'esprit sociologique*. La découverte, Poches.

Laigneau-Griffin, C. V. (2012). *L'identite professionnelle des professeurs d'anglais « locuteurs natifs » exercant en France depuis le traité de Maastricht : Entre conservation ontologique et acculturation. Les limites du capital natif* [Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3]. http://www.theses.fr/2012PA030128/document

Lapassade, G. (2016). Observation participante. In J. Barus-Michel, E. Enriquez, & A. Lévy (Éds.), *Vocabulaire de psychosociologie* (p. 392-407). ERES.

Laplantine, F. (1996). *La description ethnographique*. Nathan.

Laurens, V. (2013). *Formation à la méthodologie de l'enseignement du français langue étrangère et développement de l'agir enseignant* [Thèse de doctorat]. Sorbonne Nouvelle - Paris III.

Lave, J. (1988). *Cognition in practice : Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge University Press.

Lave, J. (1992). Learning as participation in communities of practice. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 1-5.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : Un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, *Hors série*(3), 28-42.

Le Querler, N. (2004). Les modalités en français. *Revue belge de Philologie et d'Histoire*, *82*(3), 643-656. https://doi.org/10.3406/rbph.2004.4850

Leech, G., & Svartvik, J. (1994). *A communicative grammar of English (2nd ed.)*. Longman.

Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère : Les programmes en question*. Hachette.

Lemarchand-Chauvin, M.-C., & Tardieu, C. (2018). Teachers' Emotions and Professional Identity Development : Implications for Second Language Teacher Education. In J. de D. Martínez Agudo (Éd.), *Emotions in Second Language Teaching* (p. 425-443). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_23

LEMP. (2016). *Analyse des besoins des employeurs français au regard des compétences en langues étrangères*. https://www.cereq.fr/analyse-des-besoins-des-employeurs-francais-au-regard-des-competences-en-langues-etrangeres

Lerat, P. (1995). *Les langues spécialisées* (1re éd). Presses universitaires de France.

Leroux, J.-Y. (2014). The professionalisation of degree courses in France : New issues in an old debate. *Higher Education Management and Policy*, *24*(3), 87-105. https://doi.org/10.1787/hemp-24-5jz8tqsdn4s1

Lesiak-Bielawska, E. D. (2015a). English for Specific Purposes in Historical Perspective. *English for Specific Purposes World*, *46*.

Lesiak-Bielawska, E. D. (2015b). The Role of Discipline-Specific Knowledge in ESP Teaching. *English for Specific Purposes World*, *47*.

Lipiansky, E.-M. (1998). Identité subjective et interaction. In Camilleri et al. (Éd.), *Stratégies identitaires* (p. 173-211). Presses Universitaires de France. http://www.cairn.info/strategies-identitaires--9782130428589-page-173.htm?contenu=article

Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher : A sociological study*. University of Chicago Press.

Lüdi, G. (2014). Les ressources plurilingues : Représentations et mise en oeuvre dans des contextes institutionnels. In V. Bigot, A. Bretegnier, & M. Vasseur (Éds.), *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après.* (p. 109-118). Editions des archives contemporaines.

Lyons, J. (1977). *Semantics* (Vol. 2). Cambridge University Press.

Malet, R. (1998). *L'identité en formation : Phénoménologie du devenir enseignant*. l'Harmattan.

Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2004). *Le Français sur objectif spécifique : De l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours* (1. ed). Hachette.

Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. PU Grenoble.

Mannoni, P. (2016). *Les représentations sociales*.

Marc, E. (2005). *Psychologie de l'identité : Soi et le groupe*. Dunod.

Margolinas, C. (2014). Connaissance et savoir. Concepts didactiques et perspectives sociologiques ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *188*, 13-22. https://doi.org/10.4000/rfp.4530

Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. Université de Jyväskylä.

Martin, A. D. (2019). Teacher Identity Perspectives. In M. A. Peters (Éd.), *Encyclopedia of Teacher Education* (p. 1-5). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_222-1

Martin, O. (2017). *L'analyse quantitative des données*. Armand Colin.

Master, P. (1997). ESP teacher education in the USA. In R. Howard & G. Brown (Éds.), *Teacher education for LSP* (p. 22-40).

Master, P. (2005). Research in English for specific purposes. In E. Hinkel (Éd.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (p. 99-116). L. Erlbaum.

Mead, G. H. (1934). *L'esprit, le soi, et la société*. Presses Universitaires de France.

Meijer, P. C., Verloop, N., & Beijaard, D. (1999). Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, *15*(1), 59-84. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00045-6

Mémet, M. (1993). Le premier DEA de « Langue anglaise des spécialités scientifiques et techniques », contraintes et libertés. *ASp. la revue du GERAS*, *2*, 229-257. https://doi.org/10.4000/asp.4294

Mémet, M. (2005). Développement de l'enseignement et de la recherche en anglais de spécialité : Avancées théoriques et applications pédagogiques. *Les Langues Modernes*, *1*.

Mémet, M. (2007). Aspects de la recherche en langue de spécialité en France. *Cahier du CIEL*, 24.

Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education : A Qualitative Approach*. Jossey-Bass.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research : A guide to design and implementation* (Fourth edition). John Wiley & Sons.

Miller, J. (2009). Teacher Identity. In A. Burns & J. C. Richards (Éds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (p. 172-181). Cambridge University Press.

Millot, P. (2015). Defining English as a professional lingua franca : A specialised approach. *ASp. La Revue Du GERAS*, *67*, 5-26. https://doi.org/10.4000/asp.4626

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (s. d.). *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*. Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté 21 juin 2021, à l'adresse https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753

Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. (2011). *Les effectifs d'étudiants dans le supérieur en 2010 : L'augmentation se poursuit*. //www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid58454/les-effectifs-d-etudiants-dans-le-superieur-en-2010-l-augmentation-se-poursuit.html

Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. (2018). *Repères et références statistiques sur l'enseignement et la recherche*. https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/RERS_2018/83/2/depp-2018-RERS-web_986832.pdf

Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. (2019). *Qualification et recrutement des enseignants-chercheurs—État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France n°14*. https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T844/qualification_et_recrutement_des_enseignants_chercheurs/

Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. (2020). *Les effectifs d'étudiants dans le supérieur en 2019-2020 en progression constante*. //www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid156062/les-effectifs-d-etudiants-dans-le-superieur-en-2019-2020-en-progression-constante.html

Miras, G., Boulton, A., Kübler, N., & Narcy-Combes, J.-P. (2018). Association Française de Linguistique Appliquée (AFLA). *European Journal of Applied Linguistics.*, *6*(2), 315-326. https://doi.org/10.1515/eujal-2018-0004

Moirand, S., Ali Boucha, A., & Beacco, J. C. (Éds.). (1995). *Parcours linguistiques de discours spécialisés : Actes du colloque en Sorbonne (Paris, septembre 1992)*. P. Lang.

Moirand, S., & Tréguer-Felten, G. (2007). Des mots de la langue aux discours spécialisés, des acteurs sociaux à la part culturelle du langage : Raisons et conséquences de ces déplacements. *ASp. la revue du GERAS*, *51-52*, 7-33. https://doi.org/10.4000/asp.465

Molle, N., Paris, J., & Martin, C. (2019). D'un service transversal prestataire de services à une UFR décisionnaire de la politique des langues : Exemple concret de la structuration d'une UFR Lansad à l'université de Lorraine et de ses impacts en termes de recherche et formations. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, *Vol. 38 N°1*. https://doi.org/10.4000/apliut.6653

Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H., & Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficientes. *Le francais aujourd'hui*, *n° 188*(1), 65-77.

Morgan, B. (2004). Teacher identity as pedagogy : Towards a field-internal conceptualisation in bilingual and second language education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *7*(2-3), 172-188.

Moscovici, S. (1984). *Psychologie sociale*. PUF.

Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles* (01 éd.). Didier.

Mucchielli, A. (2009). *L'identité : « Que sais-je ? » n° 2288*. Presses Universitaires de France.

Muller, C., & Delorme, V. (2014). Ambivalence, adaptation et résistance : Lorsque l'enseignement de langue est confronté à des réactions non planifiées d'apprenants. *Français dans le monde. Recherches et applications*, *56*, 33-47.

Munby, J. (1979). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge Univ. Press.

Myers, G., & Lampropoulou, S. (2012). Impersonal you and stance-taking in social research interviews. *Journal of Pragmatics*, *44*(10), 1206-1218. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.05.005

Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable*. Editions OPHRYS.

Narcy-Combes, J.-P., & Cicurel, F. (2014). Quelle complémentarité entre les savoirs d'action et les saviors théoriques? Quelques significations à attribuer à l'action enseignante. In *Langues, cultures et pratiques en contexte : Interrogations didactiques*. Riveneuve. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01431884

Narcy-Combes, J.-P., & Narcy-Combes, M.-F. (2000). Épistémologie et méthodologie de la recherche dans le secteur LANSAD : Qu'apporterait une harmonisation des pratiques ? *ASp. la revue du GERAS*, *27-30*, 243-251. https://doi.org/10.4000/asp.2136

Nias, J. (1996). Thinking about Feeling : The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, *26*(3), 293-306. https://doi.org/10.1080/0305764960260301

Nickerson, C. (2005). English as a lingua franca in international business contexts. *English for Specific Purposes*, *24*(4), 367-380. https://doi.org/10.1016/j.esp.2005.02.001

Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge University Press.

Nunan, D., & Bailey, K. M. (2009). *Exploring second language classroom research : A comprehensive guide* (1st ed). Heinle, Cengage Learning.

O'Connell, A.-M. (2011). Approche pédagogique de la FASP : Erin Brockovich et la « class action » aux États-Unis. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, *Vol. XXX N° 2*, 129-137. https://doi.org/10.4000/apliut.892

Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research : Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, *62*(3), 307-332. https://doi.org/10.3102/00346543062003307

Paltridge, B. (2013). Genre and English for Specific Purposes. In B. Paltridge & S. Starfield (Éds.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (p. 347-366). John Wiley & Sons, Ltd. https://doi.org/10.1002/9781118339855.ch28

Paltridge, B., & Starfield, S. (Éds.). (2013). *The handbook of English for specific purposes*. John Wiley & Sons.

Paltridge, B., Starfield, S., & Tardy, C. M. (2016). *Ethnographic Perspectives on Academic Writing*. Oxford University Press.

Parpette, C. (2017). Le Français sur Objectif Spécifique : Entre utilité et faisabilité. In J. Krajka & M. Sowa (Éds.), *Innovations in Languages for Specific Purposes—Innovations en Langues sur Objectifs Spécifiques*. Peter Lang.

Parpette, C. (2019). Le français sur objectif universitaire : Quelles compétences pour les enseignants? *Inovacije u Nastavi*, *32*(2), 1-12. https://doi.org/10.5937/inovacije1902001P

Parpette, C., & Carras, C. (2007). Les formations linguistiques spécialisées : Vers une redéfinition des catégories. *Actes du symposium international Théorie et pratique de la formation en langues étrangères appliquées. Université de Bilkent.*

Pearson, M., Albon, S., & Hubball, H. (2015). Case Study Methodology : Flexibility, Rigour, and Ethical Considerations for the Scholarship of Teaching and Learning. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, *6*(3). http://dx.doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2015.3.12

Penfornis, J.-L. (2002). *Français.com : Français professionnel niveau débutant A1-A2*. CLE International.

Pennington, M. C. (2015). Teacher identity in TESOL : A frames perspective. In Y. Cheung, S. Ben Said, & K. Park (Éds.), *Advances and Current Trends in Language Teacher Identity Research* (p. 16-30). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315775135-2

Pennington, M. C., & Richards, J. C. (2016). Teacher Identity in Language Teaching : Integrating Personal, Contextual, and Professional Factors. *RELC Journal*, *47*(1), 5-23. https://doi.org/10.1177/0033688216631219

Peretz, H. (1998). *Les méthodes en sociologie : L'observation*. Éd. la Découverte.

Perez-Roux, T. (2011). *Identité(s) professionnelle(s) des enseignants les professeurs d'EPS entre appartenance et singularité*. Éd. EP & S.

Perrichon, E. (2015). Réflexions sur les interférences entre action collective, pratiques réflexives et construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants de Français Langue Étrangère. *Dialogues et cultures*, *61*, 161-173.

Petit, M. (1999). La fiction à substrat professionnel : Une autre voie d'accès à l'anglais de spécialité. *ASp. la revue du GERAS*, *23-26*, 57-81. https://doi.org/10.4000/asp.2325

Petit, M. (2002a). Éditorial. *ASp. la revue du GERAS*, *35-36*, 1-2.

Petit, M. (2002b). Éditorial. *ASp. la revue du GERAS*, *35-36*, 1-2.

Petit, M. (2010). Le discours spécialisé et le spécialisé du discours : Repères pour l'analyse du discours en anglais de spécialité. *E-rea. Revue électronique d'études sur le monde anglophone*, *8.1*. https://doi.org/10.4000/erea.1400

Peytard, J. (1993). D'une sémiotique de l'altération. *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, *8*, Article 8. https://doi.org/10.4000/semen.4182

Phal, A. (Éd.). (1971). *Vocabulaire général d'orientation scientifique (V.G.O.S.)*. Crédif.

Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, *19*(6), 660-678. https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827455

Pillen, M. T., Den Brok, P. J., & Beijaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, *34*, 86-97. https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.003

Plazaola Giger, I. (2007). CHAPITRE 2. La leçon racontée par l'enseignant : Analyse de l'agir textualisé. In I. Plazaola Giger & K. Stroumza, *Paroles de praticiens et description de l'activité* (p. 37). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.giger.2007.01.0037

Plazaola Giger, I., & Stroumza, K. (Éds.). (2007). *Paroles de praticiens et description de l'activité*. De Boeck Supérieur.

Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Routledge.

Porcher, L. (1976). M. Thibaut et le bec Bunsen. *ELA. Etudes de linguistique appliquée*, *n° 23*, 6-17.

Postes section 11. (s. d.). https://postes-section-11.info/

Poteaux, N. (2015). L'émergence du secteur LANSAD : Évolution et circonvolutions. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, *Vol. XXXIV N° 1*, 27-45. https://doi.org/10.4000/apliut.5015

Privas-Bréauté, V. (2013). *D' « enseignant » à « facilitateur d'apprentissage » : Retracer les contours de la profession d'enseignant de langues vivantes*. http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/01/07/14/74/PDF/facilitateur.pdf

Projet CATAPULT. (s. d.). *The CATAPULT Project – Computer Assisted Training And Platforms to Upskill LSP Teachers*. Consulté 21 juin 2021, à l'adresse http://catapult-project.eu/

Py, B. (2000). Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques. *TRANEL*, *32*, 5-20.

Raimes, A. (1991). Instructional balance : From theories to practices in the teaching of writing. In J. Alatis (Éd.), *Georgetown University round table on language and linguistics*. Georgetown University Press.

Raymond, D. (1998). *La notion de « pedagogical content knowledge »*. https://core.ac.uk/download/pdf/52976005.pdf

Resche, C. (1999). Un réseau de voies d'accès à la langue spécialisée en anglais L2. *ASp. la revue du GERAS*, *23-26*, 349-373. https://doi.org/10.4000/asp.2601

Resche, C. (2009). *Economic Terms and Beyond : Capitalising on the Wealth of Notions. How Terminology Can Help Researchers in Specialised Varieties of English*. Peter Lang.

Resche, C. (2016). Quelques pistes pour aborder la notion d'engagement dans les domaines de l'économie, de la finance et dans le monde de l'entreprise du point de vue de la recherche en anglais de spécialité. *ASp. la revue du GERAS*, *70*, 107-126. https://doi.org/10.4000/asp.4915

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). Système didactique—Triangle didactique. In *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques: Vol. 3e éd.* (p. 203-210). De Boeck Supérieur.

Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : Du triangle au « carré pédagogique ». *ASp. la revue du GERAS*, *35-36*, 183-200. https://doi.org/10.4000/asp.1656

Riazi, A. M., & Candlin, C. N. (2014). Mixed-methods research in language teaching and learning : Opportunities, issues and challenges. *Language Teaching*, *47*(2), 135-173. https://doi.org/10.1017/S0261444813000505

Richards, K. (2006). 'Being the Teacher' : Identity and Classroom Conversation. *Applied Linguistics*, *27*(1), 51-77. https://doi.org/10.1093/applin/ami041

Richer, J.-J. (2008). *Le français sur objectifs spécifiques : Une didactique spécialisée ?* 16.

Rivens Mompean, A. (2013). *Le Centre de Ressources en Langues : Vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Presses Universitaires du Septentrion.

Rivens Mompean, A. (2014). Le rôle du Centre de Ressources en Langues dans la mise en œuvre d'une politique des langues à l'université. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, *32*, 33-48. https://doi.org/10.4000/dse.652

Rivens Mompean, A. (2016). Modélisation systémique du secteur Lansad : Pour une approche durable. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, *Vol. 35 N° 2*. https://apliut.revues.org/5410

Rivens Mompean, A., & Mac Gaw, S. (2019). Introduction. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, *Vol. 38 N°1*. http://journals.openedition.org/apliut/6558

Rivière, V. (2011). Comment se saisir des discours sur l'agir enseignant ? Quelques repères et outils conceptuels pour l'analyse des discours sur les pratiques professionnelles. In *Discours d'enseignants sur leur action en classe : Enjeux théoriques et enjeux de formation* (p. 71-86). Riveneuve éditions.

Rodrigues, F., & Mogarro, M. J. (2019). Student teachers' professional identity : A review of research contributions. *Educational Research Review*, *28*, 100286. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100286

Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Charles E. Merril Publishing Company.

Rogers, C. R. (1989). *On becoming a person : A therapist's view of psychotherapy.* Houghton Mifflin Co.

Rowley-Jolivet, E. (2017). English as a Lingua Franca in research articles : The SciELF corpus. *ASp. La Revue Du GERAS*, *71*, 145-158. https://doi.org/10.4000/asp.4987

Sachs, J. (2001). Teacher professional identity : Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, *16*(2), 149-161. https://doi.org/10.1080/02680930116819

Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity : Learning to be a teacher. In P. Denicolo & M. Kompf (Éds.), *Connecting policy and practice : Challenges for teaching and learning in schools and universities* (p. 5-21). Routledge.

Searle, J. (1969). *Speech Acts*. Cambridge University Press.

SAES. (2011). *Evolution et enjeux des formations et de la recherche dans le secteur LANSAD*.

SAES. (2018). *Livre blanc de la formation en études anglophones*. https://saesfrance.org/wp-content/uploads/2018/03/Livre-blanc-formation-180318.pdf

Sarbin, T. R. (1954). Role theory. In G. Lindzey (Éd.), *Handbook of Social Psychology: Vol. I.* Addison-Wesley.

Sarré, C. (2017). La didactique des langues de spécialité : Un champ disciplinaire singulier ? *Les langues modernes*, *3/2017*.

Sarré, C. (2019). *Applying Needs Analysis Principles to LSP Teachers : The first step towards the provision of adequate LSP Teacher Education programmes?* LSPHE Conference 2019, Londres. https://lsphe.files.wordpress.com/2019/10/cecc81dric-sarrecc81.pdf

Sarré, C., Millot, P., Wozniak, S., & Braud, V. (2017). « Non, Brian n'est pas dans la cuisine, il est au boulot » : Quelle formation linguistique pour les étudiants non-linguistes ? *The Conversation*. https://theconversation.com/non-brian-nest-pas-dans-la-cuisine-il-est-au-boulot-quelle-formation-linguistique-pour-les-etudiants-non-linguistes-75671

Sarré, C., & Whyte, S. (2016). Research in ESP teaching and learning in French higher education : Developing the construct of ESP didactics. *ASp. La Revue Du GERAS*, *69*, 139-1164. https://doi.org/10.4000/asp.4834

Sarré, C., & Whyte, S. (2017). *New developments in ESP teaching and learning research*. Researchpublishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.cssw2017.9782490057016

Schneuwly, B., Cordeiro, G. S., & Dolz, J. (2005). A la recherche de l'objet enseigné : Une démarche multifocale. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, *14*(1), 77-93. https://doi.org/10.3406/dsedu.2005.1210

Schneuwly, B., & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Presses universitaires de Rennes.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. Basic Books.

Schutz, A. (1998). *Éléments de sociologie phénoménologique*. l'Harmattan.

Schwandt, T. (1994). Constructivist, interpretive approaches to human inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Éds.), *Handbook of Qualitative Research* (p. 118-137). SAGE.

Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions, and Behavior. *Review of Educational Research*, *51*(4), 455-498. https://doi.org/10.3102/00346543051004455

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching : Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, *57*(1), 1-23. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Simon, R. I. (1995). Face to face with alterity : Postmodern Jewish identity and the eros of pedagogy. In J. Gallop (Éd.), *Pedagogy : The question of impersonation* (p. 90-105). Indiana University Press.

Sinclair, J. McH., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse.* Oxford University Press.

Sionis, C. (2002). Introduction. Rédactologie : Recherche et pratique. *ASp. la revue du GERAS*, *37-38*, 7-13.

Sockett, G., & Toffoli, D. (2012). Beyond learner autonomy : A dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *34*, 212-215. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.02.042

Sowa, M. (Éd.). (2020). *In search of the LSP teacher's competencies à la recherche des compétences des enseignants de LS*. Peter Lang.

Spillner, B. (1982). Pour une analyse syntaxique et stylistique des langues de spécialité du français. *Les Langues Modernes*, *numéro spécial « Les langues de spécialité »*, 19-26.

Springer, C. (2004). *Plurilinguisme et compétences : Décrire, entraîner et certifier.* [Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches]. Université de Strasbourg.

Starfield, S. (2011). Doing critical ethnographic research into academic writing : The theory of the methodology. In D. D. Belcher, A. M. Johns, & B. Paltridge (Éds.), *New directions in English for specific purposes research* (p. 174-196). University of Michigan Press.

Strevens, P. (1988). The learner and teacher of ESP. In *ESP in the classroom : Practice and evaluation. ELT Documents 128* (p. 91-119). The British Council.

Sutherland, J. (1995). Thoughts on the Need to (Re)Claim, Explain, Define ESL/EFL/ ESP. *TESL-EJ*, *1*(4), 1-7.

Swales, J. (s. d.). *Aspects of Article Introductions*. University of Michigan Press.

Swales, J. (1988). Discourse communities, genres and English as an international language. *World Englishes*, *7*(2), 211-220. https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.1988.tb00232.x

Swales, J. (1990). *Genre analysis : English in academic and research settings*. Cambridge Univ. Press.

Swales, J., & Feak, C. (2000). *English in today's research world : A writing guide*. University of Michigan Press.

Swales, J., & Johns, A. M. (s. d.). Editorial. *English for Specific Purposes*, *6*.

Swales, J. M. (2016). Reflections on the concept of discourse community. *ASp. La Revue Du GERAS*, *69*, 7-19. https://doi.org/10.4000/asp.4774

Taillefer, G. (2004). Enseigner une matière disciplinaire en langue étrangère dans le contexte français des sciences sociales : Défi, observations et implications. *ASp. la revue du GERAS*, *45-46*, 111-126. https://doi.org/10.4000/asp.884

Taillefer, G. (2007). Le défi culturel de la mise en œuvre du Cadre européen commun de référence pour les langues : Implications pour l'enseignement supérieur français. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, *Vol. XXVI N° 2*, 33-49. https://doi.org/10.4000/apliut.1987

Taillefer, G. (2008). Transformations, évolution : Un regard sur la dynamique de notre métier. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, *Vol. XXVII N° 2*, 49-65. https://doi.org/10.4000/apliut.1390

Taillefer, G. (2013). CLIL in higher education : The (perfect?) crossroads of ESP and didactic reflection. *ASp. La Revue Du GERAS*, *63*, 31-53. https://doi.org/10.4000/asp.3290

Tano, M. (2021a). Balisage terminologique dans le domaine de la langue espagnole spécialisée. *HispanismeS*, 25.

Tano, M. (2021b). Hacia una identificación profesional de profesores e investigadores universitarios implicados en el campo del español de especialidad. *Marco ELE. Revista de didáctica ELE*, 1-21.

Tardieu, C. (2014). *Notions-clés pour la didactique de l'anglais*. Presses Sorbonne nouvelle.

Tardieu, C. (2021). Language didactics and language teaching since 1945—The French way. *EuJAL*, *9*(1).

Terrier, L. (2019). Éditorial – Relations internationales et internationalisation des formations. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, *Vol. 38 N°2*. http://journals.openedition.org/apliut/7115

Terrier, L., & Maury, C. (2015). De la gestion des masses à une offre de formation individualisée en anglais-LANSAD : Tensions et structuration. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, *Vol. XXXIV N° 1*, 67-89. https://doi.org/10.4000/apliut.5029

Teubert, W. (2009). La linguistique de corpus : Une alternative. *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, *27*, 185-211. https://doi.org/10.4000/semen.8914

Tickle, L. (2000). *Teacher induction : The way ahead.* Open University Press.

Tochon, F. V. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants : Un paradigme à maturité. *Revue française de pédagogie*, *133*(1), 129-157. https://doi.org/10.3406/rfp.2000.1026

Toffoli, D. (2018). *L'apprenant-e de langues 2020 : Profil, dynamiques, dispositifs*. https://lilloa.univ-lille.fr/handle/20.500.12210/18862

Toffoli, D. (2020). *Informal Learning and Institution-wide Language Provision University Language Learners in the 21st Century*. Palgrave Macmillan.

Toffoli, D., & Sockett, G. (2010). How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools. *ASp. La Revue Du GERAS*, *58*, 125-144. https://doi.org/10.4000/asp.1851

Toffoli, D., & Sockett, G. (2015). University teachers' perceptions of Online Informal Learning of English (OILE). *Computer Assisted Language Learning*, *28*(1), 7-21. https://doi.org/10.1080/09588221.2013.776970

TRAILs project. (s. d.). *TRAILs Blog – TRAILs*. Consulté 21 juin 2021, à l'adresse http://trails.inspe-bordeaux.fr/index.php/category/trails-blog/

Tréguer-Felten, G. (2009). Comment évaluer l'impact de la lingua franca en milieu professionnel ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, *Vol. XXVIII N° 1*, 14-26. https://doi.org/10.4000/apliut.3169

Trent, J. (2015). Towards a Multifaceted, Multidimensional Framework for Understanding Teacher Identity. In Y. Cheung, S. Ben Said, & K. Park (Éds.), *Advances and current trends in language teacher identity research*. Routledge.

Trinquier, M.-P. (2013). Pratiques professionnelles. In A. Jorro (Éd.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 221-224). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0221

Troike, R. (1994). The case for subject-matter training in ESP. *TESOL Matters*, *3*.

Tsui, A. B. M. (2003). *Understanding Expertise in Teaching : Case Studies of Second Language Teachers*. Cambridge University Press.

Tsui, A. B. M. (2007). Complexities of Identity Formation : A Narrative Inquiry of an EFL Teacher. *TESOL Quarterly*, *41*(4), 657-680. JSTOR. https://doi.org/10.2307/40264401

Tudor, I. (1997). LSP or language education. In R. Howard & G. Brown (Éds.), *Teacher education for LSP* (p. 80-89). Multilingual Matters.

Turula, A., & Gajewska, E. (2019). *Towards a Common Competence Framework for LSP Teachers*. CATAPULT consortium.

Van Der Yeught, M. (2019). Une épistémologie et une théorie des langues de spécialité au service de solutions pour le secteur LANSAD. In C. Chaplier & A.-M. O'Connel (Éds.), *Épistémologie à usage didactique : Langues de spécialité (secteur LANSAD)* (p. 53-96). L'Harmattan.

Van der Yeught, M. (2016b). Developing English for Specific Purposes (ESP) in Europe:mainstream approaches and complementary advances. *13th ESSE Conference*. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01395758

Van Der Yeught, M. (2016c). Protocole de description des langues de spécialité. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, *Vol. 35 N° spécial 1*. https://doi.org/10.4000/apliut.5549

Van der Yeught, M. (2004). Le substrat professionnel dans Wall Street, le film d'Oliver Stone. *ASp. la revue du GERAS*, *45-46*, 21-42. https://doi.org/10.4000/asp.848

Van der Yeught, M. (2010). Éditorial. *ASp. la revue du GERAS*, *57*, 1-10.

Van der Yeught, M. (2014). Développer les langues de spécialité dans le secteur LANSAD – Scénarios possibles et parcours recommandé pour contribuer à la professionnalisation des formations. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, *Vol. XXXIII N° 1*, 12-32. https://doi.org/10.4000/apliut.4153

Van der Yeught, M. (2016a). A proposal to establish epistemological foundations for the study of specialised languages. *ASp. La Revue Du GERAS*, *69*, 41-63. https://doi.org/10.4000/asp.4788

Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner : Ethnography and second Language classroom research*. Longman.

Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu aux savoirs en « je » : Cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. P. Lang.

Varantola, K. (1986). Special language and general language : Linguistic and didactic aspects. *UNESCO ALSED-LSP Newsletter*, *9*(2), 10-20.

Varghese, M. (2017). Language teacher educator identity and language teacher identity : Towards a social justice perspective. In G. Barkhuizen (Éd.), *Reflections on Language Teacher Identity Research* (p. 43-48). Routledge.

Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. A. (2005). Theorizing Language Teacher Identity : Three Perspectives and Beyond. *Journal of Language, Identity & Education*, *4*(1), 21-44. https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0401_2

Vega Umaña, A. L. (2019). Perceptions des spécificités du travail et du rôle enseignant dans le secteur Lansad : Diversité et convergences. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, *Vol. 38 N°1.* https://doi.org/10.4000/apliut.6941

Vega Umaña, A. L. (2020). On the nature of ESP teachers' expertise : results from a survey about ESP teaching in French higher education. In M. Sowa (Éd.), *In search of the LSP teacher's competencies à la recherche des compétences des enseignants de LS* (p. 203-221). Peter Lang.

Verloop, N., Van Driel, J., & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, *35*(5), 441-461. https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00003-4

Vigner, G. (1980). *Didactique fonctionnelle du français*. Hachette.

Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Presses universitaires de Rennes.

Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant : Une approche par la didactique professionnelle*. De Boeck.

Vinatier, I., & Pastré, P. (2007). Organisateurs de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, *56*, 95-108. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.981

Volf, V. (2017). *Cultures pédagogiques et identité professionnelle des professeurs des écoles et des collèges : Etude du rôle des arrière-plans culturels et contextuels dans les constructions identitaires et les relations école-collège* [Thèse de doctorat, Université de Bordeaux]. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01834978

Watzlawick, P., Beavin, J. H., Jackson, D. D., & Morche, J. (1967). *Une logique de la communication* (trad. fr. 1972). Editions du Seuil.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice : Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932

West, R. (1994). Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, *27*(1), 1-19. https://doi.org/10.1017/S0261444800007527

West, R. (1997). Needs analysis : State of the art. In R. Howard & G. Brown (Éds.), *Teacher education for LSP* (p. 68-79).

Whyte, S. (2013). Teaching ESP : A task-based framework for French graduate courses. *ASp. La Revue Du GERAS*, *63*, 5-30. https://doi.org/10.4000/asp.3280

Whyte, S. (2016). Who are the Specialists? Teaching and Learning Specialised Language in French Educational Contexts. *Recherche et Pratiques Pédagogiques En Langues de Spécialité. Cahiers de l'Apliut*, *Vol. 35 N° spécial 1*. https://doi.org/10.4000/apliut.5487

Whyte, S., & Sarré, C. (2017). Introduction to new developments in ESP teaching and learning research. In C. Sarré & S. Whyte (Éds.), *New developments in ESP teaching and learning research* (p. 1-12). Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.cssw2017.742

Widdowson, H. G. (1998). Communication and community : The pragmatics of ESP. *English for Specific Purposes*, *17*(1), 3-14. https://doi.org/10.1016/S0889-4906(97)00028-8

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching : Beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge University Press.

Woods, D., & Knoerr, H. (2014). Repenser la pensée enseignante. In J. I. Aguilar Río & F. Cicurel (Éds.), *Pensée enseignante et didactique des langues. Le français dans le monde. Recherches et applications n°56* (p. 16-32).

Wozniak, S. (2012). L'angliciste de spécialité et son objet de recherche : Contribution à la réflexion épistémologique. *ASp. la revue du GERAS*, *61*, 25-37. https://doi.org/10.4000/asp.2721

Wozniak, S. (2017). Brève histoire de l'instauration d'une politique linguistique pour le secteur LANSAD. *Les Langues Modernes*, *1-2017*. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01741698

Wozniak, S. (2019a). *Approche ethnographique des langues spécialisées professionnelles*. Peter Lang CH. https://doi.org/10.3726/b15912

Wozniak, S. (2019b). *Approche ethnographique des langues spécialisées professionnelles*. Peter Lang CH. https://doi.org/10.3726/b15912

Wozniak, S., & Millot, P. (2016). La langue de spécialité en dispute. Quel objet de connaissance pour le secteur Lansad ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, *Vol. 35 N° spécial 1*. https://doi.org/10.4000/apliut.5496

Wu, H., & Badger, R. G. (2009). In a strange and uncharted land : ESP teachers' strategies for dealing with unpredicted problems in subject knowledge during class. *English for Specific Purposes*, *28*(1), 19-32. https://doi.org/10.1016/j.esp.2008.09.003

Yazan, B. (2018). A conceptual framework to understand language teacher identities. *Journal of Second Language Teacher Education*, *1*(1), 21-48.

Yazan, B., & Lindahl, K. (2020). *Language teacher identity in TESOL : Teacher education and practice as identity work*. Routledge.

Yin, R. K. (2014). *Case study research : Design and methods* (Fifth edition). SAGE.

Zarate, G. (1997). *Les représentations en didactique des langues et cultures*. ENS Editions.

Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity : A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, *9*(3), 213-238. https://doi.org/10.1080/13540600309378

Ziller, R. C. (1973). *The social self*. Pergamon Press.

Zimmerman, D. H. (1998). Discoursal identities and social identities. In C. Antaki & S. Widdicombe (Éds.), *Identities in Talk* (p. 87-106). Sage.

Zourou, K., & Torresin, G. (2019). *CATAPULT Situational Survey : LSP teachers' needs for skills and training*. CATAPULT consortium.

Liste des tableaux

TABLEAU 1.1 : ÉVOLUTION DES EFFECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR 1990-2019 (SIES, 2020) 15

TABLEAU 2.1 : DIFFERENCES PRINCIPALES ENTRE L'ESP ET L'ASP 69

TABLEAU 3.1 : TROIS CONCEPTUALISATIONS DE L'IDENTITE ENSEIGNANTE 105

TABLEAU 3.2 : MODELE DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE D'APRES PENNINGTON (2015) 110

TABLEAU 3.3 : LE MODELE DE L'IDENTITE PROFESSIONNEL DE DAVEY (2010, 2013) 113

TABLEAU 3.4 : SIXIEME AXE DE L'IDENTITE ENSEIGNANTE : AGIR ET INTERAGIR 114

TABLEAU 3.5 : QUESTIONS CONCERNANT LES ENSEIGNANTS DU SECTEUR LANSAD A PARTIR DU MODELE DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DE DAVEY (2013). 116

TABLEAU 5.1: PLAN DU CHAPITRE 5 163

TABLEAU 5.2 : STRATEGIES DES ENSEIGNANTS POUR FAIRE FACE AUX ISKD DANS L'ETUDE DE WU & BADGER (2009) 181

TABLEAU 5.3 : SYNTHESE DES PARTICULARITES DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE D'UNE LSP 193

TABLEAU 6.1. DIMENSIONS DE LA DEMARCHE D'OBSERVATION (ADAPTE DE BORG 2006, P.269) 207

TABLEAU 6.2 : PARTICIPANTS TERRAIN 1 213

TABLEAU 6.3 : PARTICIPANTS TERRAIN 2 213

TABLEAU 6.4 : OBSERVATIONS TERRAIN 1 214

TABLEAU 6.5 : OBSERVATIONS TERRAIN 2 215

TABLEAU 6.6 : CATEGORIES DES FORMES SOCIALES DE TRAVAIL (FST) IDENTIFIES DANS LES COURS OBSERVES 220

TABLEAU 7.1 : ESD MENES SUR LE TERRAIN 1 226

TABLEAU 7.2 : ESD MENES SUR LE TERRAIN 2 226

TABLEAU 7.3. EAC MENES SUR LE TERRAIN 1 232

TABLEAU 7.4 : EAC MENES SUR LE TERRAIN 2 233

TABLEAU 7.5 : SCHEMA DE LA PRESENTATION DES EXTRAITS DES EAC 239

TABLEAU 7.6 : ARBORESCENCE DES CODES UTILISES 242

TABLEAU 8.1 : LISTES DE DIFFUSION UTILISEES POUR LA CIRCULATION DU QUESTIONNAIRE 261

TABLEAU 8.2 : TYPOLOGIE DES DONNEES RECUEILLIES PAR LE QUESTIONNAIRE 270

TABLEAU 8.3 : QUESTIONS FACTUELLES 270

TABLEAU 8.4 : QUESTIONS SUR LES COMPORTEMENTS, ACTIONS, HABITUDES ET ELEMENTS BIOGRAPHIQUES 271

TABLEAU 8.5 : QUESTIONS SUR LES ATTITUDES, CROYANCES, OPINIONS 271

TABLEAU 10.1 : STRATEGIES MISES EN PLACE PAR JULIA DEVANT DES ISKD 344

TABLEAU 12.1 : TYPES D'ETABLISSEMENTS REPRESENTES 403

TABLEAU 12.2 : NOMBRE D'ENSEIGNANTS NON-TITULAIRES AFFECTES EN « LANGUES ET LITTERATURES » DANS LE SUPERIEUR EN 2018-2019 (SANS INCLURE LES INTERVENANTS VACATAIRES) 406

TABLEAU 12.3 : DIPLOMES DES PARTICIPANTS 416

TABLEAU 12.4 : AUTRES DISCIPLINES DANS LESQUELLES LES PARTICIPANTS SONT DIPLOMES 418

TABLEAU 12.5 : CORRESPONDANCES ENTRE FORMATION DES ENSEIGNANTS ET FORMATION DES ETUDIANTS 419

TABLEAU 12.6 : CONTEXTES D'ENSEIGNEMENT CONNUS PAR LES PARTICIPANTS AVANT LE SECTEUR LANSAD 422

TABLEAU 12.7 : CONTEXTES D'ENSEIGNEMENT DANS LESQUELS LES PARTICIPANTS INTERVIENNENT EN MEME TEMPS QUE DANS LE SECTEUR LANSAD 423
TABLEAU 12.8 : « QU'EST-CE QUI VOUS A MOTIVE A TRAVAILLER DANS LE SECTEUR LANSAD ? » THEME 1 : UN INTERET POUR LE SECTEUR 426
TABLEAU 12.9 : « QU'EST-CE QUI VOUS A MOTIVE A TRAVAILLER DANS LE SECTEUR LANSAD ? » THEME 2 : UNE OPPORTUNITE DISPONIBLE 429
TABLEAU 12.10 : « QU'EST-CE QUI VOUS A MOTIVE A TRAVAILLER DANS LE SECTEUR LANSAD ? » THEME 3 : LIEN ENTRE FORMATION/EXPERIENCE ET ENSEIGNEMENT DANS LE SECTEUR LANSAD 430
TABLEAU 12.11 : « QU'EST-CE QUI VOUS A MOTIVE A TRAVAILLER DANS LE SECTEUR LANSAD ? » THEME 4 : UNE OBLIGATION DE SERVICE 431
TABLEAU 12.12 : MEDIANES ET MOYENNES DES REPONSES AUX QUESTIONS SUR LES REPRESENTATIONS DU TRAVAIL DANS LE SECTEUR LANSAD 434
TABLEAU 12.13 : SYNTHESE DU CHAPITRE 13 440
TABLEAU 13.1 : PARTICULARITES LIEES AUX OBJECTIFS ET AUX CONTENUS DES FORMATIONS EN LANSAD 445
TABLEAU 13.2 : PARTICULARITES LIEES AUX CONNAISSANCES ET AUX COMPETENCES ATTENDUES DES ENSEIGNANTS DU SECTEUR 449
TABLEAU 13.3 : PARTICULARITES LIEES AU PUBLIC LANSAD 454
TABLEAU 13.4 : PARTICULARITES LIEES AUX CONDITIONS DE TRAVAIL 456
TABLEAU 13.5 : MOYENNE ET ECART-TYPE DES ITEMS PORTANT SUR LA SATISFACTION A L'EGARD DES CONDITIONS DE TRAVAIL MATERIELLES ET ORGANISATIONNELLES 457
TABLEAU 13.6 : MOYENNE ET ECART-TYPE DES ITEMS PORTANT SUR LA SATISFACTION QUANT AUX LES CONDITIONS DE TRAVAIL « RELATIONNELLES » 458
TABLEAU 13.7 : MOYENNE ET ECART-TYPE DES ITEMS PORTANT SUR LA SATISFACTION QUANT AUX OPPORTUNITES DE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET DE PROMOTION 459
TABLEAU 14.1 : AUTRES PRATIQUES MISES EN PLACE POUR DETERMINER LES OBJECTIFS ET CONTENUS DES COURS DE LANGUE 471
TABLEAU 14.2 : TYPES DE DOCUMENTS SUPPORTS UTILISES PAR LES ENSEIGNANTS DU SECTEUR LANSAD DECRIVANT LEURS COURS COMME « SPECIALISES » 479
TABLEAU 14.3 : ACTIVITES DE COMPREHENSION ORALE OU ECRITE AUTOUR DE DOCUMENTS SPECIALISES OU DE VULGARISATION 480
TABLEAU 14.4 : TYPES D'ACTIVITES/TACHES « SPECIALISEES » 482
TABLEAU 14.5 : SYNTHESE DES DONNEES PRESENTEES DANS LE CHAPITRE 14 488
TABLEAU 14.6 : DISTINCTION FRANÇAIS DE SPECIALITE ET FOS (MOURLHON-DALLIES 2008, P.56) 491
TABLEAU 15.1 : ROLES ENSEIGNANTS, CATEGORIE « DOMAINES D'INTERVENTION » 497
TABLEAU 15.2 : ROLES ENSEIGNANTS, CATEGORIE « DOMAINES D'EXPERTISE » 498
TABLEAU 16.1 : TYPES DES SAVOIRS ET COMPETENCES EVOQUES DANS LES REPONSES 526
TABLEAU 16.2 : SAVOIRS ET COMPETENCES DIDACTIQUES ET PEDAGOGIQUES 527
TABLEAU 16.3 : SAVOIRS ET COMPETENCES LINGUISTIQUES 534
TABLEAU 16.4 : SAVOIRS ET COMPETENCES SPECIALISES 536

Liste des figures

FIGURE 1.1 : CONTINUUM DE SPECIALISATION (D'APRES SARRE, 2019) 31

FIGURE 1.2 : STATUTS ADMINISTRATIFS DES ENSEIGNANTS DU SECTEUR (DANS BRUDERMANN ET AL., 2016) 33

FIGURE 3.1 : L'IDENTITE PROFESSIONNELLE D'APRES DUBAR (2000), DANS BECKERS (2007, P. 151) 91

FIGURE 3.2 : AXES DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE 116

FIGURE 4.1 : LE MODELE DU MULTI-AGENDA DES GESTES PROFESSIONNELS DE L'ENSEIGNANT 124

D'APRES BUCHETON & SOULE, 2009. 124

FIGURE 4.2 : LE TRIANGLE PEDAGOGIQUE (D'APRES HOUSSAYE, 1988) 127

FIGURE 4.3 : LES RECHERCHES SUR LA COGNITION ENSEIGNANTE (BORG, 2006) 145

FIGURE 5.1 : MODELISATION DE LA SITUATION D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS DE SPECIALITE SELON SARRE & WHYTE (2016, P. 158) 188

FIGURE 7.1. CAPTURE D'ECRAN FENETRE DE CODAGE SUR LE LOGICIEL QDA MINER LITE 241

FIGURE 8.1. CAPTURE D'ECRAN DE L'AVERTISSEMENT AU DEBUT DU QUESTIONNAIRE 260

FIGURE 8.2. CAPTURE D'ECRAN DE L'INTRODUCTION AU QUESTIONNAIRE 262

FIGURE 8.3 : CAPTURE D'ECRAN D'UNE PARTIE DES ITEMS PORTANT SUR LES CONDITIONS DE TRAVAIL 264

FIGURE 8.4 : CAPTURE D'ECRAN D'UNE PARTIE DES ITEMS PORTANT SUR LES REPRESENTATIONS NEGATIVES DU SECTEUR 264

FIGURE 8.5 : CAPTURE D'ECRAN DE LA QUESTION OUVERTE SUR LES PARTICULARITES DU TRAVAIL ENSEIGNANT DANS LE SECTEUR... 265

FIGURE 8.6. CAPTURE D'ECRAN DE LA QUESTION OUVERTE PORTANT SUR LES ACTIVITES PROPOSEES DANS LES COURS QUALIFIES DE « SPECIALISES » PAR LES ENSEIGNANTS 266

FIGURE 8.7. CAPTURE D'ECRAN DES ITEMS PORTANT SUR LA SPECIALISATION DES COURS 267

FIGURE 12.1 : CARTE DES ETABLISSEMENTS REPRESENTES 403

FIGURE 12.2 : STATUT ADMINISTRATIF DES PARTICIPANTS 404

FIGURE 12.3 : STRUCTURES DE RATTACHEMENT DES PARTICIPANTS 409

FIGURE 12.4 : LANGUES ENSEIGNEES PAR LES PARTICIPANTS 411

FIGURE 12.5 : GRANDS SECTEURS DE FORMATION REPRESENTES 413

FIGURE 12.6 : NOMBRE DE FILIERES DIFFERENTES PAR ENSEIGNANT 414

FIGURE 12.7 : DOMAINES DE RECHERCHE DES PARTICIPANTS 420

FIGURE 12.8 : ANNEES D'EXPERIENCE DANS LE SECTEUR LANSAD 421

FIGURE 12.9 : « QU'EST-CE QUI VOUS A MOTIVE A TRAVAILLER DANS LE SECTEUR LANSAD ? » 424

FIGURE 12.10. : REPRESENTATIONS NEGATIVES ET POSITIVES DU TRAVAIL DANS LE SECTEUR LANSAD 434

FIGURE 12.11: « JE TROUVE QU'ENSEIGNER EN LANSAD EST MOINS INTERESSANT QU'ENSEIGNER A UN PUBLIC « SPECIALISTE » DES LANGUES. » (ITEM 5) 435

FIGURE 12.12 : « JE ME SENS EPANOUI(E) DANS MON TRAVAIL. » (ITEM 10) 436

FIGURE 12.13 : « JE TROUVE QUE MON TRAVAIL EST MOINS VALORISE QUE CELUI DE MES COLLEGUES EN LLCER OU LEA » (ITEM 7) 437

FIGURE 13.1 : QUEL RAPPORT AUX CONNAISSANCES DISCIPLINAIRES DANS LE SECTEUR LANSAD ? 451

FIGURE 13.2 SATISFACTION A L'EGARD DES CONDITIONS DE TRAVAIL MATERIELLES ET ORGANISATIONNELLES 457

FIGURE 13.3 : SATISFACTION A L'EGARD DES CONDITIONS DE TRAVAIL « RELATIONNELLES » 458
FIGURE 13.4 : NIVEAU DE SATISFACTION A L'EGARD DES OPPORTUNITES DE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL 459
FIGURE 14.1 : DEGRE DE SPECIALISATION DES COURS LANSAD INDIQUES PAR LES ENSEIGNANTS SONDES 466
FIGURE 14.2 : SPECIALISATION PROGRESSIVE DES COURS LANSAD DE LA L1 AU M2 467
FIGURE 14.3 : MISE EN PLACE D'UNE ANALYSE DES BESOINS 468
FIGURE 14.4 : CAPTURE D'ECRAN DE LA QUESTION SUR LA DETERMINATION DES OBJECTIFS 469
FIGURE 14.5 : COMMENT DETERMINEZ-VOUS LES OBJECTIFS ET LES CONTENUS DE VOS COURS ? 470
FIGURE 14.6 : DEGRES DE SPECIALISATION ET DEMARCHES POUR DETERMINER OBJECTIFS ET CONTENUS 473
FIGURE 14.7 : QUESTION SUR TYPES DE COLLABORATION AVEC LES ENSEIGNANTS D'AUTRES DISCIPLINES 473
FIGURE 14.8 : TYPES DE COLLABORATION AVEC LES ENSEIGNANTS D'AUTRES DISCIPLINES 475
FIGURE 14.9 : QUESTION SUR LES ACTIVITES SPECIALISEES 476
FIGURE 14.10 : FORMES D'INTEGRATION LANGUE-DISCIPLINE 478
FIGURE 14.11 : FREQUENCE DES ACTIVITES DE C.O. ET C.E. A PARTIR DE DOCUMENTS DE VULGARISATION ET DE DOCUMENTS SPECIALISES 481
FIGURE 14.12 : FORMES D'INTEGRATION LANGUE-DISCIPLINE ET SPECIALISATION MONTANTE 484
FIGURE 14.13 : CONTINUUM DE SPECIALISATION (D'APRES SARRE, 2018) 493
FIGURE 15.1 : DOMAINES D'INTERVENTION DE L'ENSEIGNANT DU SECTEUR LANSAD 503
FIGURE 15.2 : DOMAINES D'EXPERTISE DE L'ENSEIGNANT DU SECTEUR LANSAD 509
FIGURE 15.3 : REPRESENTATIONS DE LA RELATION ENSEIGNANT-APPRENANT COMME UN PARTENARIAT 512
FIGURE 15.4 : JE CONSIDERE QU'IL EST NECESSAIRE D'AVOIR DES CONNAISSANCES DE LA DISCIPLINE DES ETUDIANTS POUR ENSEIGNER DANS LE SECTEUR LANSAD. 515
FIGURE 15.5 : AUTO-EVALUATION DES CONNAISSANCES DISCIPLINAIRES 517
FIGURE 15.6 : EN GENERAL, JE ME SENS A L'AISE DANS MES COURS AUPRES DES ETUDIANTS SPECIALISTES D'AUTRES DISCIPLINES. .. 519
FIGURE 16.1 : QUESTIONS PORTANT SUR LES CONTENUS D'UNE FORMATION SPECIFIQUE POUR LES ENSEIGNANTS DU SECTEUR 523
FIGURE 16.2 : DANS QUELLE MESURE PENSEZ-VOUS QUE VOTRE FORMATION INITIALE VOUS A PREPARE(E) POUR ENSEIGNER UNE LANGUE A UN PUBLIC LANSAD ? 524
FIGURE 16.3 : PENSEZ-VOUS QUE LES ENSEIGNANTS DU SECTEUR LANSAD ONT BESOIN DE SUIVRE UNE FORMATION INITIALE SPECIFIQUE ? 525
FIGURE 16.4 : TYPOLOGIE DE SAVOIRS ET COMPETENCES POUR L'ENSEIGNANT LANSAD 540

Index des notions

A

agir professoral — intro; 4.1.2; 4.3; 4.4.1; 7.1.2; 7.2.2

analyse des besoins — 2.1.1; 2.1.2; 2.2.4; 5.1.3; 5.2.1; 5.6.2; 13.1.1; 14.2.1; 14.2.2

anglais de spécialité (asp) — 1.3.5; 2.2; 2.conc; 5.1.2; 5.2.1; 13.1.1; 14.conc.

autonomie/ autonomisation — 1.1.3; 1.2.4; 4.1.3; 4.2.4; 5.2.2; 9.1.4; 11.1; 11.3; 11.conc; 13.1; 14.conc; 15.1.1; 15.1.2; 15.2.3; 15.conc; conc.

axe *faire* — intro; 3.3.2; 4.intro; 4.1; 4.2.1; 4.conc; 5.conc; QR; 6.1; 7.3.2; 8.2; 8.conc; bilan partie III; 13.conc; chap.14; 15.intro; 15.1; 15.2; conc.

axe *savoir* — intro; 3.3.2; 4.intro; 4.4.1; 4.5; 5.conc.; QR; 7.3.2; 8.2; 8.conc; 13.2; 14.conc.; 15.intro; 15.3; chap.16; conc.

axe *être* — intro; 3.3.2; 4.intro; 4.2; 4.4; 4.conc.; 5.conc; QR; 7.3.2; 8.2; 8.conc.; conc.

axe *devenir* — intro; 3.3.2; 4.conc.; 5.intro; 5.conc.; 7.3.2; 8.2; 8.conc; bilan partie III; chap.12; conc.

axe *appartenir* — intro; 3.3.2; 4.conc.; 5.intro; 5.conc.; 7.3.2; 8.2; 8.conc; 9.1.4; bilan partie III; 12.1.5; 12.conc.; 13.conc.; conc.

axe *agir et interagir* — 3.3.2; 4.intro; 4.3; 4.conc.; 5.intro; 5.conc.; 7.3.2; 8.conc.; bilan partie III; 14.conc.; conc.

B

besoins (des apprenants) — voir analyse des besoins

besoins (des enseignants) — intro; 1.3.6; 5.1; chap.16

bifocalisation — 4.3.2; 10.3.1

C

certifications — 1.1.1; 1.2.1; 1.2.2; 1.2.4; 1.3.2; 1.3.3; 5.2.1; 5.2.1; 8.1.1; 8.4.2; 13.1; 14.2.2; conc.

cognition/ pensée enseignante — 3.3.2; 4.intro; 4.3.2; 4.4; 4.5; 4.conc; 6.3; 6.6.3; 7.1.2

collaboration — 1.3.6; 2.1.2; 5.1.3; 5.2.1; 5.5; 11.1.1; bilan partie III; 12.1.5; 13.2.3; 14.2.3; 14.conc; 16.2.3

communauté de discours — 2.1.1; 2.2.5; 11.1.1; 11.3.2; 15.2.1; 16.2.3

communauté de pratiques — 1.3.6; 3.2.2

compétences des enseignants du secteur LANSAD — 1.3.2; 1.3.3; 11.conc; chap.16

concours — 1.2.3; 1.3.2; 1.3.4; 12.3.1; 16.1; 16.2.3; 16.conc.

conditions de travail — 1.2.3; 5.5; 8.3.2; 13.intro; 13.4; 13.conc; 14.4; conc.

CRL — 1.1.3 ; 1.2; 11.1.1

D

discours spécialisés — 1.3.5; 2.intro; 2.2.2; 2.2.4; 5.1.3; 5.2.1; 5.4.1; 5.conc; 10.4; 11.intro; 14.conc; 15.3.1; 16.2.1

domaines spécialisés 2.2.1; 2.2.5; 2.3.2; 5.6.1; 5.6.2; QR; 10.4; 11.4.1; 16.2.3

E

English as a lingua franca (ELF) 2.2.2; 3.3.2

ESP et ASP 2.2.5; 14.conc

F

FASP 2.2.3; 13.1.3

formation des enseignants intro; 1.2; 1.2.3; 1.3.2; 1.3.3; 1.3.4; 1.3.5; 1.3.6; 3.2.3; 3.3.1; 3.3.2; 4.4.1; 4.5; 5.1; 5.2.1; 5.4.1; 5.5; 8.1.1; 8.1.4; 8.4.2; 9.1; 10.1.1; 11.1.1; 12.3; 12.4.3; 13.2; chap.16; conc.

formes d'intégration langue-discipline 8.4.3; bilan; 13.conc. ;14.3; 14.conc.; 15.3.2; conc.

FOS 2.3

français de spécialité 2.3; 14.conc

G

genre discursif 1.3.6; 2.1; 2.2.3; 2.2.5; 5.1.2; 5.2.1; 5.6.1; 9.2.1; 11.1.1; 11.2.2; 13.2.3; 14.2.2; 14.3.4; 15.3.4; 15.3.5; 15.3.6; 16.2.1; 16.2.2; 16.2.3; conc.

gestes professionnels 4.1; 4.conc; 10.3.1; 11.3.3; 11.conc.; conc.

I

identité collective 3.2.2; 3.2.3; 3.3.2; 4.1.1; 4.2.3; QR; II.intro; 8.1.2; 8.2; bilan partie III; conc.

identité disciplinaire 3.3.2; 4.5.1; III.intro; 11.intro; 11.2; 11.conc; bilan partie III; 12.intro; 13.conc; 14.conc; 15.intro

identité discursive 3.1.3

identité économique 3.3.2; 9.1.4

identité institutionnelle intro; 3.3.2; 3.1.4; 4.intro; 4.3.2; 5.3.1; 9.intro; 9.1.4

identité pédagogique 3.3.2; 11.intro; 11.3; 11.conc.; 15.conc

identité pour autrui 3.1.1; 3.1.4; 3.2.1; 3.3.1; 4.4.1; 9.1.4; 13.4.2; conc.

identité pour soi 3.1.1; 3.1.4; 3.1.5; 3.2.1; 3.3.1; 3.3.2; 4.4.1; 4.4.3; 9.1.4; 13.4.2; conc.

identité professionnelle collective intro; 3.2; 3.3; 4.1.1; 4.1.2; 4.2.3; 4.3.2; 4.4; 4.conc.; 5.5; QR; II.intro; 8.1.2; 8.2; 8.conc.; bilan partie III; 13.conc.; conc.

identité vocationnelle 3.3.2; 12.intro

interactions didactiques 4.3; 4.conc.; 5.3.1; 5.4; 6.3.4.; 10.3.1; 11.4

internationalisation 1.2; 3.3.2; 16.conc

in-class subject knowledge dilemmas (ISKD) 4.3.3; 5.intro; 5.4.2; 5.conc.; 6.5.1; III.intro; 10.intro; 10.4; 10.conc.; 11.2.2; 11.4.2; bilan partie III; conc.

L

liens LANSAD-LSP 1.2; 5.conc; QR; 8.1.3; 9.2; 10.1.3; 11.2.1; bilan partie III; 13.1; 13.2; chap.14; conc.

O

objectifs (du secteur LANSAD) 1.2; 13.1; 14.1; 14.2

objectifs larges et étroits en ESP 2.1.3; 14.conc

P

partage d'expertise/ expertise partagée 5.3; 5.conc.; III.intro; 10.intro; 10.3; 10.4; 10.conc; 11.2.2; 11.3.1; 11.4; bilan partie III; 14.3.4; 15.3.1; 15.conc.; conc.

plurilinguisme 1.1.1; 1.1.2; 1.2.2; 16.conc

professionnalisation 1.1.2; 1.2.4; 1.3.2; 11.2.1; 12.4.1; 14.3.2; 16.2.1; conc

R

reconnaissance institutionnelle 1.2.1; 1.2.3 ; 5. intro; 5.5; 5.conclu;8.2; 12.1.5; 12.5.4; 12.conc.; 13.4.1; 13.conc.; conc.

représentations intro; chap.3; 4.2; 4.4.3; 4.4; 6.2.1; chap.7; 8.1.1; 9.1.3; 9.1.4; 9.3; 10.2.1; 11.1.1; 11.3; 12.5.2; 13.4.2; chap.14; chap.16; conc.

rôle de facilitateur 3.3.2; 4.2.3; 4.2.4; 9.3; 11.3; 11.conc.; bilan partie III; 15.intro; 15.1.2; 15.2; 15.conc; conc.

rôles de l'enseignant LANSAD intro; 3.2.3; 3.3.1; 4.2.1; 4.2.4; 4.2.5; 5.6.1; 8.4.2; 9.1.3; 9.1.4; 9.3.2; 10.1.3; 10.2; 11.2.2; 11.3; 14.2.3; chap.15; 16.2.1; conc.

rôles interactionnels 4.2.1; 4.3.2; 4.conc.; 5.intro; 5.3; 5.6.1; 6.intro; 6.2.2; 6.conclu; III.intro; 10.3.2; 10.conclu; 11.intro; 11.4; 11.conc; bilan partie III

S

savoirs spécialisés et savoirs des spécialistes 5.1.2; 5.conc.;III.intro; 11.2; bilan partie III; 13.2.1; 15.3.1; 15.3.2; 16.2.3; 16.conc.; conc.

spécialisation du secteur LANSAD 1.intro; 1.2.1; 1.2.4; 1.3.2; 1.3.5; 1.conc.; 2.intro; 4.conc.; 5.intro; 5.conc.; QR; 6.4.2; 8.4; bilan partie III; IV.intro; 13.1; 13.2; chap.14; conc.

statut administratif 1.2.1; 12.1.5

T

taxèmes 4.3.2; 5.3.1; 6.2.2; 10.3.2; 11.4.2; 11.conc; bilan partie III

V

verbalisations 4.3.3; 6.5.3; 7.1.2; 7.2.2; 7.2.3; 7.3.2; 7.5.1; 7.conc.; III.intro; bilan partie III

Table des matières

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES I

QUELQUES PRECISIONS AVANT DE COMMENCER III

INTRODUCTION GENERALE 1

De mon parcours d'enseignante aux origines du projet de recherche 1

Deux paradoxes 4

Objectifs et description de ma demarche 5

Une recherche en didactique des langues ? 7

Structure de la these 8

PARTIE I CONTEXTE ET CONCEPTS 10

CHAPITRE 1 LE CONTEXTE DE NOTRE RECHERCHE : LE SECTEUR LANSAD 11

1.1. Naissance et evolutions du secteur LANSAD 13

1.1.1. Processus de Bologne, réforme LMD et politiques linguistiques européennes 14

1.1.2. Professionnalisation et employabilité : une nouvelle mission pour l'université (et pour le secteur LANSAD) ? 18

1.1.3. Le développement des technologies de l'information et de la communication (TIC) et la création de dispositifs CRL 19

1.2. Le secteur LANSAD aujourd'hui : organisation, enjeux et defis 20

1.2.1. Structures et organisation des enseignements 22

1.2.2. Quelles langues pour le secteur ? Le « tout anglais » vs. l'objectif du plurilinguisme 24

1.2.3. Un secteur en quête/en voie de reconnaissance institutionnelle 25

1.2.4. Quels objectifs pour le secteur ? 29

1.3. Quels profils et quelle formation pour les enseignants du secteur ? 32

1.3.1. Statuts administratifs 33

1.3.2. Manque de formation des enseignants : le « paradoxe » du secteur LANSAD 34

1.3.3. Compétences demandées par les recruteurs du secteur 37

1.3.4. Solutions proposées et freins à la création d'une formation spécifique pour le LANSAD 40

1.3.5. Formations existant en France 42

1.3.6. Deux projets européens pour la formation des enseignants de LSP 45

Synthese et conclusions 47

CHAPITRE 2 LES LANGUES DE SPECIALITE/SUR OBJECTIFS SPECIFIQUES (LSP) 49

2.1. Le champ de l'ESP 51

2.1.1. Origines et évolution de la discipline 52

2.1.2. L'ESP comme approche de l'enseignement-apprentissage 57

2.1.3. Objectifs larges et objectifs étroits : la question de la spécificité 60

2.2. L'ECOLE FRANÇAISE ET L'ASP 64
2.2.1. L'ASP comme « variété spécialisée de l'anglais » *64*
2.2.2. Focalisation sur les domaines spécialisés *66*
2.2.3. L'ASP comme branche de l'anglistique *67*
2.2.4. Remise en question de l'utilité des analyses des besoins *68*
2.2.5. ESP et ASP : divergences, convergences et complémentarité *69*
2.3. LES DIFFERENTS VISAGES DU FOS 71
2.3.1. Différentes appellations, différentes priorités *71*
2.3.2. FOS, FOS et français de spécialité *74*
SYNTHESE ET CONCLUSIONS 75

CHAPITRE 3 IDENTITE, IDENTITE PROFESSIONNELLE ET IDENTITE ENSEIGNANTE 79

3.1. QU'EST-CE QUE L'IDENTITE ? 79
3.1.1. Une notion paradoxale *80*
3.1.2. Une notion complexe et systémique, avec de multiples définitions *81*
3.1.3. Approches théoriques *83*
3.1.4. Les quatre types d'identité (pour autrui et avec autrui) selon Gee (2000) *85*
3.1.5. Identité et représentations : l'identité pour soi *89*
3.2. QU'EST-CE QUE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE ? 90
3.2.1. Identité pour soi et identité pour autrui : la construction de l'identité professionnelle selon Dubar *91*
3.2.2. L'identité professionnelle comme identité collective *94*
3.2.3. Quelle construction identitaire pour l'enseignant du secteur LANSAD ? *95*
3.3. QU'EST-CE QUE L'IDENTITE ENSEIGNANTE ? 96
3.3.1. Trois conceptualisations de l'identité enseignante *97*
3.3.2 Modélisations de l'identité enseignante *105*
SYNTHESE ET CONCLUSIONS 114

CHAPITRE 4 QU'EST-CE QU'ENSEIGNER ? QUELQUES NOTIONS POUR DECRIRE ET COMPRENDRE LE TRAVAIL ENSEIGNANT. 117

4.1. PRATIQUES ET GESTES ENSEIGNANTS (AXE *FAIRE*) 118
4.1.1. Pratiques et identité enseignante *118*
4.1.2. La notion de pratiques enseignantes *119*
4.1.3. La notion de gestes professionnels *123*
4.1.4. Convergences et divergences des différentes notions *125*
4.2. LES ROLES ENSEIGNANTS (ENTRE L'AXE *FAIRE* ET L'AXE *ETRE*) 126
4.2.1. Rôles et identité enseignants *126*
4.2.2. Les trois fonctions de l'enseignant selon Dabène (1984) *128*
4.2.3. Les rôles enseignants selon Farrell (2011) *128*

4.2.4. Le rôle de facilitateur *129*
4.2.5. L'étude des rôles enseignants dans cette thèse *131*
4.3. LES INTERACTIONS DIDACTIQUES ET L'AGIR PROFESSORAL (AXE *AGIR ET INTERAGIR*) 131
4.3.1. Interactions et identité enseignante *131*
4.3.2. Caractériser les interactions didactiques *132*
4.3.3. L'étude de l'agir professoral *137*
4.4. LA COGNITION ENSEIGNANTE (AXE *ETRE*) 140
4.4.1 Cognition enseignante et identité enseignante *140*
4.4.2. Les recherches sur la cognition enseignante *142*
4.4.3. La notion de représentation *147*
4.4.4. Cognition enseignante, représentations et identité *149*
4.5. LES SAVOIRS/CONNAISSANCES DES ENSEIGNANTS (AXE *SAVOIR*) 149
4.5.1. « Compétences identitaires » des enseignants de langue *150*
4.5.2. La nature des savoirs enseignants *152*
4.5.3. Catégories de savoirs et de compétences *155*
SYNTHESE ET CONCLUSIONS 157
Axe faire : pratiques, gestes et rôles *157*
Axe agir et interagir : les interactions didactiques et l'agir professoral *158*
Axe être et savoir : la cognition enseignante *158*

CHAPITRE 5 QU'EST-CE QU'ENSEIGNER UNE LANGUE DE SPECIALITE ? PRATIQUES, ROLES ET SAVOIRS DES ENSEIGNANTS DE LSP 161

5.1. ROLES DE L'ENSEIGNANT LSP : QUE DOIVENT-ILS *SAVOIR* ? 164
5.1.1. Le problème du manque de formation *164*
5.1.2. Quels savoirs sont nécessaires pour enseigner une LSP ? *165*
5.1.3. Un référentiel de compétences pour les enseignants de LSP (Projet CATAPULT) *168*
5.2. ROLES DE L'ENSEIGNANT LSP : QUE *FONT*-ILS? 169
5.2.1. Les cinq rôles d'un enseignant de LSP selon Dudley-Evans & St. John (1998) *169*
5.2.2. Deux visions de la mission de l'enseignant de LSP *174*
5.3. UN GLISSEMENT DES ROLES INTERACTIONNELS ? 175
5.3.1. Rappel sur les rôles interactionnels des enseignants et des apprenants *175*
5.3.2. L'expertise partagée en classe de LSP *176*
5.4. POSTURES ET STRATEGIES DE L'ENSEIGNANT DE LSP VIS-A-VIS DES SAVOIRS SPECIALISES 177
5.4.1. Postures vis-à-vis des discours professionnels : l'étude de Blondel (2001) *178*
5.4.2. In-class subject knowledge dilemmas: l'étude de Wu & Badger (2009) *179*
5.5. ROLE AU SEIN DE LA COMMUNAUTE UNIVERSITAIRE 181
5.6. UNE SITUATION DIDACTIQUE PARTICULIERE ? 185
5.6.1. Modifications du système didactique *185*

5.6.2. Vers une didactique des langues de spécialité ? ... *190*
SYNTHESE ET CONCLUSIONS ... 191
RECAPITULATIF DE NOS QUESTIONS DE RECHERCHE ... 195
PARTIE II CADRE METHODOLOGIQUE ... 197
DESCRIPTION DE NOTRE RECHERCHE ... 197
Méthodes choisies : deux études complémentaires ... *197*
Positionnement épistémologique ... *199*
PRESENTATION DES TROIS CHAPITRES DE LA PARTIE II ... 201
CHAPITRE 6 L'OBSERVATION DES COURS ET L'ANALYSE DES INTERACTIONS ... 202
6.1. OBJECTIFS DE LA DEMARCHE ... 202
6.2. ANCRAGE THEORIQUE ... 203
6.2.1. Une approche d'inspiration ethnographique ... *203*
6.2.2. L'analyse des rôles interactionnels ... *205*
6.3. DESCRIPTION DE LA DEMARCHE ... 207
6.3.1. Rôle de l'observatrice ... *208*
6.3.2. Authenticité ... *209*
6.3.3. Transparence ... *210*
6.3.4. Révélation des objectifs de la recherche ... *210*
6.3.5. Enregistrement des données recueillies ... *211*
6.3.6. Observation non-structurée ... *212*
6.4. ENSEIGNANTS ET COURS OBSERVES ... 212
6.4.1. Les participants ... *212*
6.4.2. Les cours observés ... *214*
6.5. LE TRAITEMENT DES DONNEES D'OBSERVATION ... 215
6.5.1. Transcription des vidéos ... *215*
6.5.2. Synopsis des cours observés ... *216*
6.5.3. Analyse des observations ... *219*
6.6. LIMITES DE CETTE DEMARCHE ... 221
6.6.1. Paradoxe de l'observateur ... *221*
6.6.2. Notre familiarité avec le terrain ... *221*
6.6.3. L'observation ne suffit pas ... *221*
SYNTHESE ET CONCLUSIONS ... 222
CHAPITRE 7 LES ENTRETIENS COMME MOYEN D'ACCES AUX REPRESENTATIONS ... 224
7.1. LES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS (ESD) ET LES ENTRETIENS D'AUTO-CONFRONTATION (EAC) ... 224
7.1.1. Les entretiens semi-directifs (ESD) ... *225*
7.1.2. Les entretiens d'auto-confrontation (EAC) ... *227*

7.2. Caracteristiques des discours produits en situation d'entretien 233
7.2.1. Indices des représentations dans les discours des enseignants d'après Cambra Giné (2003) 233
7.2.2. Traits des discours des enseignants issus des EAC d'après Cicurel (2011c) 234
7.2.3. Une image de soi « à défendre » 238
7.3. Le traitement des donnees 239
7.3.1. Transcription 239
7.3.2. Codage 240
7.4. Choix de presentation des donnees sous forme d'etudes de cas 244
7.4.1. Définition d'étude de cas 244
7.4.2. Atouts et limites des études de cas 245
7.5. Quelques considerations epistemologiques 246
7.5.1. Quelques obstacles épistémologiques liés aux EAC 246
7.5.2. Quelques réflexions sur notre rôle d'enquêtrice et sur notre rapport aux participants 247
7.5.3. Engagement et distanciation 250
Synthese et conclusions 252
CHAPITRE 8 LE QUESTIONNAIRE « PRATIQUES, ROLES ET REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS DU SECTEUR LANSAD » 254
8.1. Objectifs du questionnaire 254
8.1.1. Dresser un portrait du corps enseignant du secteur 254
8.1.2. Identifier des tendances pouvant relever d'une identité professionnelle collective 255
8.1.3. Explorer la place des LSP dans les pratiques des enseignants 255
8.1.4. S'interroger sur les besoins de formation des enseignants 255
8.2. Ancrage theorique : Le modele de Davey (2013) applique au questionnaire 256
8.3. Élaboration, pilotage et diffusion du questionnaire 256
8.3.1. Le choix d'utiliser Google Forms 257
8.3.2. De la première version à la version finale 257
8.4. Description de la version finale du questionnaire 262
8.4.1. Le titre et l'introduction 262
8.4.2. Les 7 sections 262
8.4.3. Typologie des données recueillies 269
8.5. Limites du questionnaire 272
8.5.1. Un biais lié à la diffusion du questionnaire 272
8.5.2. Les limites du questionnaire en tant qu'outil 273
Synthese et conclusions 273
PARTIE III ÉTUDES DE CAS AUPRES DE TROIS ENSEIGNANTS DU SECTEUR LANSAD 275
CHAPITRE 9 TOBY, TENSIONS ET NEGOCIATIONS IDENTITAIRES 278

9.1. QUELQUES INFORMATIONS SUR TOBY 279
9.1.1. Le parcours de Toby 279
9.1.2. Les cours observés et les entretiens 280
9.1.3. Convictions pédagogiques de Toby 280
9.1.4. Structure et agentivité dans la construction de l'identité enseignante de Toby 283
9.2. REPRESENTATIONS DES OBJECTIFS DES COURS LANSAD 290
9.2.1. Semestre 1 : des objectifs professionnels larges 290
9.2.2. Semestre 2 : le « projet européen » 295
9.2.3. Un cours de compréhension orale 299
9.3. REPRESENTATIONS DU PUBLIC LANSAD 300
9.3.1. Des étudiants perçus comme passifs et démotivés 300
9.3.2. Un rapport aux étudiants entre frustration et empathie 307
9.3.3. Remise en question de l'image qu'il renvoie aux étudiants 309
SYNTHESE ET CONCLUSIONS 311

CHAPITRE 10 JULIA, LA NON-EXPERTE INFORMEE 315

10.1. QUELQUES INFORMATIONS SUR JULIA 316
10.1.1. Parcours et formation 316
10.1.2. Cours observés et entretiens 316
10.1.3. « I am an ESP teacher » 316
10.2. *I KNOW WHAT DENTISTS DO. I KNOW WHAT DOCTORS DO.* : RAPPORT AUX SAVOIRS DISCIPLINAIRES 318
10.2.1. Une posture de non-experte informée 318
10.2.2. Les étudiants comme source des savoirs disciplinaires 321
10.3. FORMES SOCIALES DE TRAVAIL (FST) ET DYNAMIQUE DE « PARTAGE DE L'EXPERTISE » 323
10.3.1. Mettre l'étudiant dans le rôle d'expert 323
10.3.2. Tout en gardant sa place d'experte linguistique et culturelle 328
10.4. POSTURES PAR RAPPORT AUX SAVOIRS DISCIPLINAIRES ET STRATEGIES DEVANT DES ISKD 333
10.4.1. Exemples d'ISKD 334
10.4.2. Tableau récapitulatif des stratégies mises en place 343
SYNTHESE ET CONCLUSIONS 345

CHAPITRE 11 DAN, L'EXPERT DU DISCOURS SCIENTIFIQUE 347

11.1. QUELQUES INFORMATIONS SUR DAN 348
11.1.1. Parcours et formation 348
11.1.2. Cours observés et entretiens 351
11.2. IDENTITE DISCIPLINAIRE : EXPERT DE LA REDACTION SCIENTIFIQUE (MAIS NON PAS EXPERT SCIENTIFIQUE) 352
11.2.1. Un anglais « spécial » 352
11.2.2. Être un expert du discours scientifique ne veut pas dire être un expert scientifique 354
11.3. IDENTITE PEDAGOGIQUE : FACILITATEUR ET CONSEILLER 359

11.3.1. Sensibilisation et autonomie ... *359*
11.3.2. Rôle de conseiller linguistique ... *370*
11.3.3. Réussite et confiance : l'enseignant comme stratège pédagogique ... *375*
11.4. QUELQUES REFLEXIONS SUR LE ROLE INTERACTIONNEL DE DAN ... 379
11.4.1. Quelques rappels sur la notion de rôle interactionnel ... *379*
11.4.2. Quel rôle interactionnel pour Dan ? ... *381*
SYNTHESE ET CONCLUSIONS ... 386

BILAN DU PREMIER VOLET DE NOTRE RECHERCHE ... 388

PARTIE IV RESULTATS DU QUESTIONNAIRE « PRATIQUES, ROLES ET REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS INTERVENANT DANS LE SECTEUR LANSAD » ... 398

CHAPITRE 12 PROFILS ET PARCOURS DES ENSEIGNANTS QUI ONT PARTICIPE A NOTRE QUESTIONNAIRE ... 401

12.1. INFORMATIONS GENERALES ET ADMINISTRATIVES ... 402
12.1.1. Réponses reçues et réponses conservées ... *402*
12.1.2. Etablissements représentés ... *403*
12.1.3. Statut administratif des participants ... *404*
12.1.4. Quelle représentativité pour nos données ? ... *405*
12.1.5. Structures de rattachement administratif des participants ... *408*
12.2. LANGUES ENSEIGNEES ET DISCIPLINES DES ETUDIANTS ... 411
12.2.1. Quelles langues les enseignants enquêtés enseignent-ils ? ... *411*
12.2.2. Grands secteurs de formation et filières dont relèvent les enseignements assurés par les participants ... *412*
12.3. FORMATION ET EXPERIENCE PROFESSIONNELLE ... 415
12.3.1. Diplômes obtenus ... *415*
12.3.2. Place de la recherche dans les parcours des enseignants ... *420*
12.3.3. Expérience dans le secteur LANSAD ... *421*
12.4. MOTIVATIONS POUR TRAVAILLER DANS LE SECTEUR LANSAD ... 423
12.4.1. Un intérêt pour le secteur LANSAD ... *425*
12.4.2. Une opportunité disponible ... *429*
12.4.3. Formation ou expérience en lien avec l'enseignement dans le secteur LANSAD ... *430*
12.4.4. Une obligation de service ... *430*
12.5. LE LANSAD : UN CHOIX « PAR DEFAUT » ? ... 431
12.5.1. Des motivations multiples ... *432*
12.5.2. Une image positive du travail dans le secteur ... *433*
12.5.3. Point d'achoppement : la reconnaissance institutionnelle du travail dans le secteur ... *436*
SYNTHESE ET CONCLUSIONS ... 437

CHAPITRE 13 PARTICULARITES DU TRAVAIL ENSEIGNANT DANS LE SECTEUR LANSAD 443

13.1. PARTICULARITES LIEES AUX OBJECTIFS ET CONTENUS DES FORMATIONS 444

13.1.1. La prise en compte de la discipline des étudiants dans la définition des objectifs et contenus des cours de langue 446

13.1.2. Une vision pragmatique de la langue 446

13.1.3.Une vision utilitariste de la langue ? 447

13.2. PARTICULARITES LIEES AUX SAVOIRS ET COMPETENCES ATTENDUS DES ENSEIGNANTS 448

13.2.1. Quels rapports aux connaissances disciplinaires ? 450

13.2.2. Adaptabilité/flexibilité 452

13.2.3. Enseignants, créateurs de cours et de supports didactiques, chercheurs, évaluateurs, collaborateurs et… apprenants ! 452

13.3. PARTICULARITES DU PUBLIC LANSAD 453

13.4. PARTICULARITES LIEES AUX CONDITIONS DE TRAVAIL 454

13.4.1. Réponses à la question ouverte 454

13.4.2. Réponses à des questions fermées sur les conditions de travail 456

SYNTHESE ET CONCLUSIONS 460

CHAPITRE 14 LANSAD ET « SPECIALISATION » : QUELLES PRATIQUES ENSEIGNANTES ? 463

14.1. LANSAD ET « SPECIALISATION » : COMMENT SE POSITIONNENT LES ENSEIGNANTS ? 465

14.1.2. Une majorité d'enseignants indiquant assurer des cours « spécialisés » 465

14.1.2. Une spécialisation progressive de la L1 au M2 466

14.2. COMMENT LES ENSEIGNANTS DETERMINENT-ILS LES OBJECTIFS ET LES CONTENUS DE LEURS COURS ? 467

14.2.1. Analyser les besoins des apprenants : une pratique répandue ? 467

14.2.2. Détermination des objectifs et des contenus 469

14.2.3. Collaboration avec les spécialistes disciplinaires 473

14.3. « SPECIALISATION » ET ACTIVITES PROPOSEES 476

14.3.1. Spécialisation par les supports ou les thématiques 479

14.3.2. Spécialisation par les tâches 481

14.3.3. Spécialisation par les contenus 482

14.3.4. Formes d'intégration langue-contenu et implications pour l'enseignant 484

SYNTHESE ET CONCLUSIONS 486

CHAPITRE 15 QUELLES REPRESENTATIONS DU ROLE ENSEIGNANT DANS LE SECTEUR LANSAD ? 495

15.1. VUE D'ENSEMBLE DES RESULTATS 497

15.1.1. Domaines d'intervention et domaines d'expertise 497

15.1.2. Des enseignants facilitateurs 498

15.2. REPRESENTATIONS DES ROLES AYANT TRAIT AUX DOMAINES D'INTERVENTION DES ENSEIGNANTS 502

15.2.1. Faciliter l'accès à la langue ou à la culture de spécialité 503

15.2.2. Aider à développer des compétences linguistiques et de communication 505
15.2.3. Favoriser le développement de l'autonomie 505
15.2.4. Soutenir et motiver l'apprenant 507
15.2.5. Organiser le travail dans la classe 508
15.2.6. Accompagner dans la découverte/l'ouverture à d'autres cultures 508
15.3. REPRESENTATIONS DES ROLES AYANT TRAIT AUX DOMAINES D'EXPERTISE DES ENSEIGNANTS 509
15.3.1. L'enseignant-partenaire et l'enseignant-apprenant 509
15.3.2. L'expert linguistique 513
15.3.3. L'expert culturel 514
15.3.4. Le double expert langue-discipline 514
15.3.5. L'expert didactique/pédagogique 517
15.3.6. Le non-qualifié 518
SYNTHESE ET CONCLUSIONS 519
Domaines d'intervention 519
Domaines d'expertise 520
Quelle place pour les LSP dans les représentations des rôles décrites par les participants ? 520

CHAPITRE 16 QUELLES REPRESENTATIONS DES SAVOIRS ET DES COMPETENCES NECESSAIRES POUR ENSEIGNER DANS LE SECTEUR LANSAD ? 522

16.1. UNE FORMATION SPECIFIQUE EST-ELLE NECESSAIRE ? QUE DISENT LES ENSEIGNANTS ? 523
16.2. QUELS CONTENUS POUR UNE FORMATION DESTINEE AUX FUTURS ENSEIGNANTS DU SECTEUR LANSAD ? 526
16.2.1. Des savoirs et compétences didactiques et pédagogiques 527
16.2.2. Des savoirs et compétences linguistiques 534
16.2.3. Des savoirs et compétences disciplinaires 536
16.2.4. Des savoirs et compétences informatiques 539
16.2.5. Des savoirs et compétences de recherche 539
16.2.6. Des savoirs et compétences administratifs/institutionnels 539
SYNTHESE ET CONCLUSIONS 539

CONCLUSION 547

VERS UNE CARACTERISATION DE L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DU SECTEUR LANSAD : CONVERGENCES, TENDANCES ET DIVERGENCES 548
Profils et parcours des enseignants (axe devenir) 548
Images du travail enseignant dans le secteur : les particularités du LANSAD 549
Pratiques enseignantes et LSP : quelle articulation langue-discipline (axe faire) ? 551
Représentations de l'expertise : savoirs et compétences des enseignants (axe savoir) 553
Images de soi en tant qu'enseignant : les rôles identifiés (axes être, faire, savoir) 554
Pouvons-nous parler d'une identité professionnelle collective (axe appartenir) ? 555
LIMITES DE NOTRE TRAVAIL ET PISTES A EXPLORER 555

Limites du modèle *555*
Limites de notre méthodologie *556*
Limites de nos analyses *557*
REFLEXIONS ET PERSPECTIVES POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DU SECTEUR 559
Considérer le LANSAD comme un vrai choix *559*
Prendre en compte les réalités du contexte *560*
Le partage d'expertise : une posture à développer *560*
BIBLIOGRAPHIE 562
LISTE DES TABLEAUX 588
LISTE DES FIGURES 590
INDEX DES NOTIONS 592
TABLE DES MATIERES 595

Vers une caractérisation de l'identité professionnelle des enseignants du secteur LANSAD. Pratiques, rôles et représentations

Notre travail vise à contribuer à la caractérisation du secteur des langues pour spécialistes d'autres disciplines (LANSAD), en se focalisant sur l'identité professionnelle des enseignants qui y interviennent. Cette identité est conceptualisée comme englobant l'ensemble des représentations des enseignants vis-à-vis de leur travail dans ce contexte spécifique, concernant notamment les pratiques, les rôles et les savoirs à mobiliser. Notre recherche comporte deux volets complémentaires. Le premier, purement qualitatif, se compose d'observations de classe, d'analyses d'interactions, d'entretiens semi-directifs et d'entretiens d'auto-confrontation auprès de trois enseignants du secteur. Il vise à décrire les pratiques observées, ainsi que les motifs, convictions et rapports aux savoirs qui les sous-tendent. Nous nous intéressons à la place des disciplines des étudiants dans les cours observés et aux rôles que les enseignants considèrent comme étant les leurs auprès de ce public en voie de professionnalisation. Le deuxième volet, se basant sur un questionnaire en ligne diffusé au niveau national, cherche à dresser une description du corps enseignant du secteur à partir des données fournies par 269 participants, représentant 74 établissements du supérieur. Nous portons attention aux parcours et aux expériences des enseignants, à leurs représentations des particularités du secteur LANSAD, aux pratiques qu'ils mettent en place, aux rôles qu'ils revendiquent et aux savoirs et compétences qu'ils considèrent nécessaires pour enseigner dans le secteur. Les deux volets nous permettent d'examiner ce que les enseignants perçoivent comme étant les particularités et les enjeux de l'enseignement dans le secteur et de proposer quelques pistes de réflexion pour la formation de ses enseignants.

Mots clés : identité professionnelle enseignante, pratiques enseignantes, secteur LANSAD, enseignement-apprentissage des langues de spécialité, pensée enseignante, formation des enseignants

---

Towards a characterization of LANSAD teachers' professional identity. Practices, roles, and representations

This thesis aims to contribute to the characterization of the languages for specialists of other disciplines (LANSAD) sector in French higher education, by focusing on the professional identities of its teachers. Two complementary studies were conducted to examine teachers' understandings and representations of their work in this specific context, particularly concerning the practices, roles and knowledge involved. The first one is a qualitative study involving classroom observations, interaction analyses, semi-structured interviews and stimulated recall interviews with three LANSAD teachers. It explores the practices teachers put into place, as well as the beliefs about teaching, about students' needs, and about knowledge that guide their actions and decisions. The analyses focused on how students' fields of study were integrated into the language classroom and on how teachers perceived their roles in these situations. The second study is based on an online survey completed by 269 LANSAD teachers from 71 higher education institutions. It aimed to collect information on teachers' backgrounds and experiences, their representations of the specificities of their work, their course design and teaching practices, their perceptions of their roles, and the skills and knowledge they consider necessary to teach in the sector. The two studies provide insights into what teachers perceive as the specificities and challenges of teaching in the sector and allow us to reflect on possible avenues for LANSAD teacher training based on what teachers themselves deem important in their practice.

Keywords: teacher professional identity, teaching practices, LANSAD sector, LSP teaching and learning, teacher cognition, teacher training

Université Sorbonne-Nouvelle-Paris 3
ED 622 Sciences du langage
4, rue des Irlandais 75000 Paris