

Résumé des échanges: enseignants disciplinaires et enseignants de langues

Gail Taillefer

Lors de cette journée d'étude, la discussion menée entre enseignants disciplinaires et enseignants de langues a été riche, et surtout novatrice, autour des deux conférences sur EMILE. A notre connaissance, un tel échange formalisé n'avait jamais eu lieu à Toulouse. Les enseignants disciplinaires venaient des filières droit, sciences économiques, mathématiques, physique et informatique; les enseignants de langues, des filières de l'anglais, de l'espagnol et du français langue étrangère. Reprenant la thématique de la journée – EMILE: avantages, risques, défis – le résumé de ces échanges entre enseignants suivra donc ces trois axes de réflexion.

EMILE: avantages

Les avantages d'EMILE semblent être tenus pour acquis, et ont été peu commentés.

La motivation des apprenants, rendant l'apprentissage efficace, apparaît comme le point le plus positif. La discussion a souligné non seulement l'authenticité et la "profondeur" de l'acte communicatif – menée dans un contexte "réel" et significatif – mais aussi sa valeur en tant que préparation à la vie professionnelle en liant connaissances disciplinaires, langue étrangère et compétences communicatives. Comme l'a exprimé une des enseignantes disciplinaires, "Un gros avantage que je vois à l'enseignement en anglais est que cela donne aux étudiants des compétences pouvant être immédiatement utilisées non seulement dans des pays anglophones, mais également en France ou dans d'autres pays non anglophones. Tout le vocabulaire et les concepts sont maîtrisés en anglais et n'ont pas besoin d'un temps d'adaptation pour être traduits."

Selon les langues étrangères concernées, EMILE peut également favoriser le développement du plurilinguisme et faciliter l'ouverture internationale des établissements d'enseignement supérieur. Enfin, EMILE peut certes générer des ressources en attirant des étudiants étrangers et permettre à un établissement d'économiser ou de déployer de manière novatrice ses ressources humaines ou financières, Néanmoins, c'est une arme à double tranchant. *Il convient donc de concevoir EMILE dans un esprit de démarche qualité* et non dans celui d'une économie d'échelle où sont éliminés tout conseil, encadrement et évaluation linguistiques.

C'est précisément pour éviter ce genre de situation que les raisons et les avantages qui sous-tendent la mise en œuvre d'un programme d'EMILE doivent d'être explicités. Or, dans la pratique, en France comme dans la plupart des pays européens (réseau européen LANQUA, <<http://www.lanqua.eu/theme3.html>>),

cette étape est souvent négligée. Il en résulte différents degrés d'insatisfaction, de non atteinte d'objectifs, voire d'échecs.

EMILE: risques

Présentant les défauts de ses qualités, EMILE fait courir un grand risque au niveau européen, celui de céder à l'hégémonie de l'anglais sur ce continent plurilingue. Cette langue a certes sa place comme *lingua franca*, mais quelle place réserver, par exemple, au français en France ou au finlandais en Finlande (cf. la position de CampusFrance dans Taillefer, dans ce volume)? En corollaire, on risque de ne pas prendre en compte le niveau réel de compétence en anglais aussi bien des étudiants que des enseignants, et de prendre pour acquis une aisance suffisante. Dans les faits, un niveau général inférieur à B2 (ou B1+) du *Cadre européen commun de référence pour les langues* risque de compromettre a) la communication et donc la transmission/appropriation du contenu disciplinaire, b) les résultats (notes ou autre forme d'évaluation), c) la motivation des apprenants, et d) la satisfaction générale à l'égard de la démarche.

En sus de ces risques liés à la place spécifique de l'anglais dans le contexte européen, d'autres proviennent de l'absence de prise en compte – en connaissance de cause ou non – de diverses considérations essentielles qui ont été évoquées dans les échanges entre enseignants disciplinaires et de langue. Elles sont répertoriées ci-dessous en termes de défis.

EMILE: défis

Comme le met en avant l'ensemble des contributions de ce volume, le concept d'EMILE recouvre plusieurs réalités. Néanmoins, les considérations ou défis qui les sous-tendent sont identiques. Ils entrent en jeu à tous les niveaux. Ils peuvent être regroupés aux niveaux politique, pédagogique, linguistique et structurel, en cercle vertueux, s'ils sont pris en compte de manière consciente, ou en cercle vicieux, s'ils sont ignorés, consciemment ou non. Leurs "frontières" ne sont évidemment pas absolues. Ainsi une décision politique influe sur la pédagogie; une considération pédagogique influe sur l'organisation structurelle, etc.

Défis politiques

Le premier défi politique évoqué est celui de la reconnaissance explicite de la nature *double* d'EMILE au travers de la prise en compte réelle des objectifs linguistiques, les objectifs disciplinaires étant considérés comme acquis. Le deuxième défi concerne le niveau d'engagement envers le plurilinguisme (voire, la défense du français). Le troisième défi, celui d'une réelle démarche qualité, a été soulevé. A l'heure actuelle, le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche exige des indicateurs clairs de performance et une obligation de résultats. Pour EMILE, à l'instar de modèles de pratiques efficaces, des

évaluations externes et internes sont menées par des pairs et par des étudiants. Elles portent sur l'ensemble du dispositif englobant les questions de a) la compétence (linguistique, disciplinaire) des enseignants et des étudiants, b) l'infrastructure, c) la cohérence du curriculum, etc. La mise en œuvre optimisée de telles évaluations est, en soi, un défi énorme. L'enjeu, comme l'a décrit un des enseignants disciplinaires présents, est celui de la concurrence du "darwinisme social".

Le quatrième défi évoqué, notamment par Ian Tudor, est celui de l'existence d'une politique linguistique transversale et *explicite*, soit au niveau de l'établissement, soit aux niveaux local, régional ou national²⁵. Rare dans le paysage français, et une exception en Europe, cette vision réellement globale des langues et des autres disciplines, est fondée sur la collaboration et la permanence des liens entre les disciplines. Elle est tout le contraire d'une "guerre d'attrition", d'un "éternel recommencement" ou du fruit de volontés individuelles, comme ont pu en témoigner certains participants à la journée d'étude. S'agit-il, pour EMILE, d'un enseignement pour l'élite uniquement? Pour un public surtout international? Autrement dit, quelle est la position de l'établissement (de la localité, de la région, de la nation) en termes de mission de l'enseignement supérieur? Quelle place, officiellement, y joue la recherche sur la démarche EMILE elle-même?

"*Language teaching is not language policy*" a fait remarquer Ian Tudor. Dans le contexte LANSAD, ce dernier devrait comprendre la pleine reconnaissance disciplinaire de la (ou des) langue(s) étrangère(s) impliquée(s). Il en résulterait donc la prise en compte de ses objectifs spécifiques (compétences langagières, langue de spécialité) et son intégration à part entière dans les cursus (crédits ECTS²⁶) aux différents niveaux d'études (licence, master, doctorat). Un exemple très positif a été présenté par F. Pastore (pastore@cict.fr), de la Faculté de Médecine de Toulouse Purpan. Des objectifs et une mise en œuvre ont été explicités pour la formation sur quatre ans dans une optique de réelle collaboration entre enseignants disciplinaires et d'anglais.

Une véritable politique linguistique implique que l'"offre" en langues (quel qu'en soit le cadre: département, faculté, service commun, etc.) soit dotée non seulement de ressources humaines et matérielles mais aussi d'une infrastructure suffisante pour relever le défi d'EMILE. Au niveau humain, les besoins en formation continue des enseignants doivent également être pris en compte, dans la mesure où leur enseignement dans ce cadre exige facilement de "nouvelles" compétences (technologies de l'information, notions de spécialités

²⁵ Voir aussi le rapport coordonné par I. Tudor, "Task group 1 Institution-wide Language Policies: Year 1 final report" du projet ENLU (European Network for the promotion of Language learning among all Undergraduates): <<http://www.celelc.org>>, puis Projects, ENLU, Project website, Documents, Task group papers).

²⁶ *European Credit Transfer System*, valable à travers l'Espace européen d'enseignement supérieur aux niveaux licence, master et doctorat.

disciplinaires). Rares sont les contextes (français ou autres) où ce besoin est officiellement reconnu.

Enfin, et ce n'est pas le moindre, une structure transversale consultative ou décisionnelle est également un aspect clé d'une politique linguistique efficace. Cette instance doit jouer un rôle prospectif, en intervenant dans l'élaboration des cursus, aussi bien que continu, en suivant la mise en œuvre et le respect de la politique linguistique.

Défis pédagogiques

Eveiller l'intérêt pour EMILE et la motivation des apprenants constitue donc le premier défi pédagogique. D'après certains enseignants disciplinaires présents à la journée d'étude, "*Our primary objective is what is best for the students [...] to help them prepare for their future career and provide them with interesting and motivating possibilities for learning*"; "Les étudiants votent avec les pieds, et sont assidus à un cours [de physique] en anglais le vendredi à 7h45." Lors de ces échanges, certains obstacles propres au contexte français ont été identifiés: le rôle particulièrement "mortifère" de la notation²⁷ et ses conséquences, le manque de confiance des étudiants, notamment en langue étrangère, et le faible niveau de prise de risque.

Le deuxième défi pédagogique a trait au point de départ d'un programme d'EMILE – maîtrise linguistique ou disciplinaire – et de l'équilibre entre ces formes de maîtrise, tout en respectant le cercle vertueux évoqué dans Taillefer (dans ce volume): "développer des connaissances et des compétences universitaires exige l'utilisation du langage véhiculaire de la discipline... [et] développer des compétences langagières exige l'usage de la langue cible dans la construction d'un savoir significatif." En corollaire, le troisième défi pédagogique porte sur la définition de doubles objectifs d'apprentissage, linguistiques et disciplinaires, dans le respect des exigences universitaires (lire des articles scientifiques, rédiger un résumé, etc.) et en vue de l'insertion professionnelle (par exemple, échanger dans le domaine disciplinaire de manière efficace à l'oral).

S'est posée également la question de la conscience pédagogique spécifique du contexte d'EMILE. Peut-être pour la première fois, des enseignants engagés dans cette démarche ont pu participer à un "forum", d'où sont sortis plusieurs "tuyaux" et pistes de réflexion. Comment élargir et institutionnaliser de tels échanges, visiblement très appréciés? Il a été question, entre autres, de:

- l'importance des supports visuels au début, pendant et après un cours d'EMILE, et, de manière générale, des efforts de didactisation;
- la durée optimale d'attention (moindre qu'en langue maternelle) et la charge cognitive supplémentaire aussi bien chez les étudiants que chez l'enseignant non locuteur natif;

²⁷ Cf. Antibi, A. *Ibid.*

- l'importance de l'expression orale de l'enseignant: débit et clarté de l'articulation de l'enseignant, choix du vocabulaire et facilité à pouvoir paraphraser;
- la règle du jeu quant à l'utilisation du français: jamais? En cas de difficultés communicatives (notamment lors de la vérification de la compréhension par l'enseignant)?
- l'importance de l'interaction des étudiants, aussi bien dans le cadre de "séminaires" (travaux dirigés) que de cours magistraux;
- la difficile place de l'humour, peu transparent sur le plan culturel et linguistique;
- l'ensemble des considérations interculturelles (en plus de l'humour): les styles d'enseignement et d'apprentissage (centré sur l'enseignant ou sur l'apprenant, directif ou collaboratif, orienté plutôt vers le savoir ou le savoir-faire, etc.), la nature des rapports humains dans le contexte universitaire, la tradition de suivi des étudiants (personnalisé ou non, explicite ou non, par exemple, des heures de bureau affichées pour les enseignants), etc.

Le dernier défi pédagogique discuté a été celui de l'évaluation. Quel type d'évaluation faut-il privilégier selon les objectifs d'apprentissage et du modèle du programme EMILE (un seul enseignant assurant le travail disciplinaire et linguistique, ou un enseignant de chaque spécialité) en supposant que la nature double d'EMILE soit respectée? Y en a-t-il une seule qui tient compte des aspects disciplinaires *et* linguistiques? Ou y a-t-il deux évaluations distinctes, dans deux modules séparés? Dans le premier cas, quels coefficients sont alloués respectivement à la discipline et à la langue? Dans le deuxième cas, combien de crédits vaut chaque module? Les évaluations, sont-elles formatives *et/ou* sommatives? Normatives (au sein du groupe) ou critériées (développées et interprétées en termes de niveaux de compétences objectives, tels les six niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues*)? Se font-elles en français (ou L1) *et/ou* en langue étrangère? Dans ce dernier cas, quelle est la politique à l'égard de la qualité d'expression orale ou écrite des étudiants non locuteurs natifs?

Défis linguistiques

Si la question des compétences linguistiques, aussi bien des étudiants que des enseignants, semble admise, les échanges ont fait ressortir qu'elle n'est que rarement abordée au niveau institutionnel. Tout d'abord, quelles compétences, et à quel niveau (d'après le *Cadre européen commun de référence*), leur sont nécessaires? Les participants s'accordent à faire une différence. Alors que les enseignants-chercheurs doivent posséder les cinq compétences (parler en continu et en interaction, comprendre, lire, écrire) à des niveaux élevés (C1, C2), les étudiants n'ont peut-être besoin, selon leur niveau d'études et le contexte d'enseignement, que de comprendre, de parler en interaction et de lire à des niveaux qui peuvent n'être que B2 (voire B1+).

En conséquence, il se pose une série de questions. Met-on en place un niveau-seuil sélectif à l'entrée du programme EMILE (destiné aux étudiants en priorité, mais envisageable également pour les enseignants, notamment comme critère de recrutement)? Exige-t-on des étudiants (ou même les enseignants) un niveau de "sortie" au terme d'un cours, d'un programme (ou d'une période de probation)? Doit-on prévoir un soutien linguistique et, si oui, doit-il être facultatif ou obligatoire?

Enfin, une dernière question a naturellement émergé de la discussion, étant donné le mélange d'enseignants disciplinaires locuteurs natifs (anglais) et non natifs (francophones): quel profil doit avoir l'enseignant d'EMILE? Doit-il être locuteur natif ou non? Les arguments existent en faveur des deux cas. Si enseigner en anglais est un "plaisir" très motivant pour les francophones présents qui, évidemment, dominent leur matière, ils étaient tous conscients du risque de "*reduced personality syndrome*", c'est-à-dire le fait de ne pas pouvoir interagir sur le plan humain de manière aussi naturelle qu'en langue maternelle. La charge cognitive supplémentaire et un temps de préparation plus long ont été reconnus. La complicité établie avec les étudiants – qu'ils soient francophones, "on est tous dans la même 'galère'"; ou qu'ils soient étrangers, parfois meilleurs en anglais que les enseignants, a été très appréciée par le groupe des participants français "courageux". Une inversion des "rapports de force" est possible.

Les anglophones enseignant leur matière dans leur langue maternelle en France comprennent la difficulté à travailler en langue étrangère. Hormis l'enseignement en EMILE, ils doivent assumer le reste de leur cours en français, une L2 pour eux. Comme pour les enseignants francophones, la complicité établie avec les étudiants est donc perçue comme un plus. Chacun prend un risque. En anglais, en revanche, l'atout majeur exprimé a été celui de la "*face validity*" – l'authenticité sans ambiguïté de la source, d'où peut-être un niveau de respect plus élevé de la part d'étudiants français par rapport à un enseignant non locuteur natif. Enfin, loin de se voir remplacer des enseignants de langue, les enseignants britanniques ont parlé de "*interdisciplinary teaching, or teaching by native speakers who have proficiency in the subject being studied by the students [...] Interdisciplinary and formal [language] teaching are complementary. It should not be seen as a competition between which is best. Both together can help the student to improve his language skills.*"

Défis structurels

Si mandat politique il y a en faveur d'une démarche EMILE, et si les différentes considérations pédagogiques et linguistiques identifiées sont prises en compte, leur concrétisation soulève également un certain nombre de défis d'organisation structurelle, quel que soit le pays ou le système éducatif. Dans le contexte de l'enseignement supérieur français, poursuivant la réflexion des physiciens britanniques cités ci-dessus, selon le modèle d'EMILE visé (cf. Taillefer, dans ce volume, Annexe 1), il faudrait arriver à une collaboration

efficace entre spécialistes disciplinaires et de langue, non seulement aux niveaux pédagogique et linguistique, mais aussi au niveau “comptable” en termes de service statutaire et d’heures d’enseignement attribuées à telle faculté ou tel département. D’après les expériences partagées lors de cette journée d’étude, une telle logique de mutualisation se heurte à certaines résistances dans un monde universitaire traditionnellement cloisonné par discipline, et où la notion de langues pour spécialistes d’autres disciplines – LANSAD – n’est pas toujours reconnue en tant que telle.

Une deuxième question structurelle (mais en même temps politique) soulevée est celle du niveau de mise en œuvre d’EMILE – en licence ou en master. Ainsi un des physiciens britanniques a suggéré un modèle qui est pratiqué dans une autre université française. Dès les premières années de l’enseignement supérieur, l’idéal serait d’aider *tous* les étudiants à améliorer leur anglais²⁸. Même les plus faibles linguistiquement pourraient en bénéficier, à condition que l’objectif principal soit le contact au travers de la langue étrangère, avec la matière disciplinaire. Aucun objectif strict de contenu ne serait fixé pour pouvoir travailler au rythme des étudiants. Les conditions idéales d’enseignement seraient alors des groupes de 15 à 25 étudiants au grand maximum. Au niveau master, en revanche, les objectifs seraient partagés de manière égale entre contenu disciplinaire et maîtrise linguistique. Le choix de la discipline (autre que linguistique) est également un paramètre structurel, certaines matières se prêtant plus “facilement” à EMILE que d’autres (comme le droit où langue et culture sont très fortement liées, par exemple, par rapport aux sciences “dures”).

Le dernier défi structurel évoqué lors de ces échanges a été celui du message transmis par l’établissement même. Il faudrait que tous les acteurs “jouent le jeu” – que tous les étudiants (français ou étrangers) s’expriment en langue étrangère, comme l’enseignant. Mais pour optimiser la démarche, l’ensemble de la formation devrait se faire en langue étrangère, les documents de travail étant rédigés dans la langue cible, les logiciels devant l’être également (très important pour l’enseignant d’informatique!). Enfin, le personnel administratif en contact avec les étudiants devrait être bilingue. Ces souhaits font écho aux conditions décrites dans le Régime d’immersion en français de l’Université d’Ottawa (Taillefer, dans ce volume).

En conclusion, vu l’engouement toujours croissant pour EMILE en France et ailleurs en Europe, il semble que le jeu en vaut la chandelle, que les avantages surpassent les risques encourus. De très nombreux défis se posent, toutefois, dans la plupart des pays et systèmes éducatifs. Choisir la démarche EMILE exige une remise en question, une observation rigoureuse et honnête du processus mis en œuvre et un certain temps d’évolution pour avancer à travers

²⁸ C’était la problématique clé du projet européen ENLU, cité dans la Note 1.

les différentes étapes qui sont maintenant décrites pour l'enseignement supérieur. Notre souci serait que les décisions prises le soient non de manière *ad hoc* dans l'urgence comme il a généralement été observé, mais en connaissance de cause de manière globale, dans l'esprit d'une réelle démarche qualité européenne.