

UNIVERSITÉ BORDEAUX SEGALEN

Année 2011

Thèse n°

THÈSE

pour le

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ BORDEAUX 2

Mention : Études anglaises : langue de spécialité, didactique de la langue

Présentée et soutenue publiquement

Le 12/12/2011

Par Monsieur Abdelfatteh HARRABI

Né le 01/12/1978

L'ANGLAIS POUR SPECIALISTES D'AUTRES DISCIPLINES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN TUNISIE : REALITES ET ENJEUX

Membres du Jury

M. Michel PETIT, Professeur, Université Bordeaux 2, Directeur de thèse.

M. David BANKS, Professeur émérite, Université de Bretagne Occidentale,
Rapporteur.

M. Mohamed BEN DHIAB, Professeur, Directeur de l'Ecole supérieure des sciences et
techniques de la santé de Sousse, Membre invité.

M. Alain CAZADE, Professeur émérite, Université Paris Dauphine, Rapporteur.

Mme Marie-Christine DEYRICH, Professeur, Université Bordeaux 4 IUFM
d'Aquitaine, Présidente.

Remerciements

A Monsieur le Professeur Michel Petit

C'est vous qui m'avez initié à l'anglais de spécialité. Vous avez bien voulu m'accueillir et me former dans votre département. C'est grâce à votre aide que j'ai pu faire ce travail. Voulez-vous accepter toute ma reconnaissance.

Mes remerciements s'adressent aux membres du jury qui me font l'honneur d'examiner ce travail.

Je tiens à remercier tous ceux qui au Département de Langues Vivantes Pratiques à un moment ou à un autre m'ont apporté leur aide et leur amitié.

Je tiens à remercier tous les directeurs, enseignants et étudiants des établissements universitaires tunisiens qui m'ont aidé à mener l'entretien et le questionnaire.

Je tiens à remercier toute ma famille particulièrement mes frères Imed et Lotfi Harrabi pour leur aide permanente pendant ce travail.

Sommaire

INTRODUCTION	1
1^{ERE} PARTIE : CADRE GENERAL DE L'ETUDE	5
CHAPITRE 1 : ASPECTS SPECIFIQUES DU CONTEXTE TUNISIEN	6
1.1. Contexte linguistique du pays.....	6
1.2. Place de l'anglais dans la société tunisienne	32
1.3. Données générales sur l'enseignement supérieur tunisien.....	40
CHAPITRE 2 : L'ANGLAIS DE SPECIALITE : DEFINITIONS ET NOTIONS FONDAMENTALES	62
2.1. Définitions	62
2.2. Place de la culture dans l'anglais de spécialité ou LANSAD	82
2.3. Les spécialités et la notion de spécialisé.....	93
2.4. Les outils théoriques pour l'anglais de spécialité	99
2.5. La terminologie spécialisée	109
CHAPITRE 3 : THEORIE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS POUR SPECIALISTES D'AUTRES DISCIPLINES	119
3.1. La didactique des langues et la didactique LANSAD	119
3.2. Aspects institutionnels de l'enseignement de l'anglais dans le secteur LANSAD	143
3.3. Aspects didactiques théoriques et pratiques	149
3.4. L'approche actionnelle du Cadre européen commun de référence.....	168
2^{EME} PARTIE : CARACTERISTIQUES GENERALES DU SYSTEME TUNISIEN ACTUEL	174
CHAPITRE 4 : LA PLACE INSTITUTIONNELLE DE L'ANGLAIS POUR SPECIALISTES D'AUTRES DISCIPLINES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR TUNISIEN.....	175
4.1. Enseignants d'anglais parmi les enseignants du supérieur	176
4.2. Les étudiants du secteur LANSAD parmi les étudiants de l'enseignement supérieur.....	180

4.3. Situation générale	188
4.4. Régimes des études et place officielle de l'anglais dans le secteur LANSAD	192
4.5. Entretiens avec des doyens et directeurs d'institutions du secteur LANSAD	201
CHAPITRE 5 : FONDEMENTS DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES.....	210
5.1. Présentation du cadre méthodologique	211
5.2. Analyse.....	213
CHAPITRE 6 : LES POINTS DE VUE DES ETUDIANTS	246
6.1. Finalités et méthodes de l'enquête.....	247
6.2. Caractéristiques générales de la population enquêtée.....	248
6.3. Appréciation de la langue anglaise et de son enseignement	254
6.4. Pratique de la langue anglaise	259
6.5. Aspects pédagogiques	267
6.6. Niveau en anglais	292
3^{EME} PARTIE : LES ENJEUX DE L'ANGLAIS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR TUNISIEN.....	304
CHAPITRE 7 : LES ENJEUX PROFESSIONNELS DE L'ANGLAIS POUR LES DIPLOMES.....	305
7.1. Rapports entre la théorie et la pratique	305
7.2. Méthodologie.....	309
7.3. Les points de vue des professionnels.....	313
7.4. Les fonctions essentielles de l'enseignant d'anglais dans le secteur LANSAD	322
7.5. Propositions didactiques	328
CHAPITRE 8 : LA FORMATION DES ENSEIGNANTS	338
8.1. Importance de la formation des enseignants d'anglais du secteur LANSAD	338
8.2. Les responsabilités complémentaires au regard de la formation à l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines.....	341

8.3. L'apport de la tâche globale à la formation des enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines.....	348
8.4. La pratique réflexive dans la formation à l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines.....	352
8.5. La perspective culturelle en formation à l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines.....	361
8.6. Les TIC et le futur enseignant d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines.....	367
CONCLUSION	375
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	378
ANNEXES	401
TABLE DES MATIERES	443

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Implantation des établissements universitaires dans les régions (Ministère de l'enseignement supérieur tunisien 2005).....	42
Tableau 2 : Répartition des Universités et des étudiants 2005-2006 (Ministère de l'enseignement supérieur tunisien 2005)	43
Tableau 3 : Retour à l'université et taux de réussite 2004-005 (Ministère de l'enseignement supérieur tunisien 2005)	47
Tableau 4 : Professeurs visiteurs (Ministère de l'enseignement supérieur tunisien 2007).....	48
Tableau 5 : Etudiants Etrangers inscrits dans les universités tunisiennes (Ministère de l'enseignement supérieur tunisien 2005)	50
Tableau 6 : Etudiants tunisiens boursiers à l'étranger pour l'année 2004-2005 (Ministère de l'enseignement supérieur tunisien 2005).....	51
Tableau 7 : Etudiants tunisiens non boursiers à l'étranger pour l'année 2004-2005 (Ministère de l'enseignement supérieur tunisien 2005).....	51
Tableau 8 : Budget de l'enseignement supérieur (Ministère de l'enseignement supérieur tunisien 2005).....	52
Tableau 9 : Différents types de motivation (Deci et Ryan 1985, Vallerand <i>et al.</i> 1989).....	139
Tableau 10 : Résumé des rôles de l'enseignant et actions de l'apprenant	158
Tableau 11 : Evolution de l'objet de l'évaluation (Tardieu 2006 : 221).....	162
Tableau 12 : L'objet d'évaluation dans l'approche actionnelle du CECRL (Tardieu 2006 : 223)	163
Tableau 13 : Définition des compétences de l'apprenant	170
Tableau 14 : Enseignants exerçant à plein temps dans les universités tunisiennes selon le grade et le mode de recrutement 2006-2007 (Ministère de l'enseignement supérieur tunisien 2007).....	177
Tableau 15 : Evolution des effectifs étudiants (Ministère de l'enseignement supérieur tunisien 2007).....	180
Tableau 16 : Evolution des effectifs étudiants par université (Ministère de l'enseignement supérieur tunisien 2007)	181

Tableau 17 : Evolution des étudiants des sciences et ingénierie (Ministère de l’enseignement supérieur tunisien 2007)	182
Tableau 18 : Evolution des nouveaux diplômés de l’enseignement supérieur en sciences et ingénierie (Ministère de l’enseignement supérieur tunisien 2007)	183
Tableau 19 : Régime des études de la première année du premier cycle des études médicales de la faculté de médecine de Monastir (<i>Journal Officiel de la République Tunisienne</i> 2005 : 2786-2787).....	194
Tableau 20 : Régime des études de la première année du premier cycle des études médicales de la faculté de médecine de Sfax (<i>Journal Officiel de la République Tunisienne</i> 2005 : 2800).....	195
Tableau 21 : Répartition des étudiants par sexe selon l’établissement universitaire	249
Tableau 22 : Répartition des étudiants par établissement universitaire selon leur progression en anglais	250
Tableau 23 : Raisons pour apprendre l’anglais –résultats généraux	252
Tableau 24 : Raisons pour apprendre l’anglais –secteur santé.....	253
Tableau 25 : Raisons pour apprendre l’anglais –secteur pluridisciplinaire	254
Tableau 26 : Répartition des étudiants par établissement universitaire selon leur appréciation de la langue anglaise	255
Tableau 27 : Répartition des étudiants par établissement universitaire selon leur satisfaction des cours d’anglais	257
Tableau 28 : Évaluation des cours d’anglais à l’université par rapport au secondaire.....	259
Tableau 29 : Répartition des étudiants par établissement universitaire selon leurs séjours dans les pays de langue anglaise.....	261
Tableau 30 : L’anglais après l’université	263
Tableau 31 : Lecture de la presse anglo-saxonne	265
Tableau 32 : Lecture des livres en anglais.....	267
Tableau 33 : Activités pédagogiques qui plaisent le plus dans le cours d’anglais – résultats généraux.....	269

Tableau 34 : Activités pédagogiques qui plaisent le plus dans le cours d'anglais – secteur santé.....	270
Tableau 35 : Activités pédagogiques qui plaisent le plus dans le cours d'anglais – sciences et technologie	271
Tableau 36 : Activités pédagogiques qui plaisent le plus dans le cours d'anglais - droit et commerce	272
Tableau 37 : Attitudes des apprenants à l'égard des cours d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines	273
Tableau 38 : Avis des étudiants à l'égard de la participation à la conception des programmes d'anglais.....	275
Tableau 39 : La possibilité qu'ont les étudiants chez eux.....	277
Tableau 40 : La possibilité qu'ont les étudiants à l'université.....	279
Tableau 41 : Critères d'un bon niveau d'anglais	294
Tableau 42 : Niveau idéal voulu en anglais selon les niveaux communs de référence –résultats généraux.....	296
Tableau 43 : Niveau idéal voulu en anglais selon les niveaux communs de référence –secteur science et technologie	297
Tableau 44 : Niveau à atteindre en anglais	298

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : The shape of the ‘community’ of English-language users among Tunisians in Tunisia. (Walters 1999 : 46).....	33
Figure 2 : Effectif étudiants prévu 2009 (Ministère de l’enseignement supérieur tunisien 2005).....	44
Figure 3 : Etudiants et diplômés 2029 (Ministère de l’enseignement supérieur tunisien 2005).....	44
Figure 4 : Etudiants des Sciences et Ingénierie 2009 (Ministère de l’enseignement supérieur tunisien 2005).....	45
Figure 5 : Pourcentage des filles (Ministère de l’enseignement supérieur tunisien 2005).....	45
Figure 6 : Taux de scolarisation à l’université de la tranche d’âge 20-24 ans (Ministère de l’enseignement supérieur tunisien 2005).....	46
Figure 7 : Evolution du nombre d’enseignants (Ministère de l’enseignement supérieur tunisien 2005).....	48
Figure 8 : Evolution des diplômés de l’enseignement supérieur (Ministère de l’enseignement supérieur tunisien 2007)	183
Figure 9 : Evolution du nombre des filles (Ministère de l’enseignement supérieur tunisien 2008)	186
Figure 10 : Objectifs prioritaires du professeur d’anglais selon les étudiants de la faculté des sciences de Monastir.....	280
Figure 11 : Objectifs prioritaires du professeur d’anglais selon les étudiants de la faculté de pharmacie de Monastir.....	281
Figure 12 : Objectifs prioritaires du professeur d’anglais selon les étudiants de la faculté de médecine de Sousse	282
Figure 13 : Objectifs prioritaires du professeur d’anglais selon les étudiants de la faculté de droit de Sfax.....	283
Figure 14 : Objectifs prioritaires du professeur d’anglais selon les étudiants de l’institut des hautes études commerciales de Sfax	284
Figure 15 : Objectifs prioritaires du professeur d’anglais selon les étudiants de la faculté de médecine de Monastir.....	285

Figure 16 : Objectifs prioritaires du professeur d'anglais selon les étudiants de l'institut supérieur des études technologiques de Jendouba.....	286
Figure 17 : Attitudes favorisant l'apprentissage de l'anglais selon les étudiants de la faculté des sciences de Monastir.....	287
Figure 18 : Attitudes favorisant l'apprentissage de l'anglais selon les étudiants de la faculté de pharmacie de Monastir.....	288
Figure 19 : Attitudes favorisant l'apprentissage de l'anglais selon les étudiants de la faculté de médecine de Sousse	289
Figure 20 : Attitudes favorisant l'apprentissage de l'anglais selon les étudiants de la faculté de droit de Sfax	290
Figure 21 : Attitudes favorisant l'apprentissage de l'anglais selon les étudiants de l'institut des hautes études commerciales de Sfax	290
Figure 22 : Attitudes favorisant l'apprentissage de l'anglais selon les étudiants de la faculté de médecine de Monastir	291
Figure 23 : Attitudes favorisant l'apprentissage de l'anglais selon les étudiants de l'institut supérieur des études technologiques de Jendouba.....	292
Figure 24 : Niveau des étudiants de la faculté de médecine de Monastir en anglais selon les niveaux communs de référence	299
Figure 25 : Niveau des étudiants de la l'institut des hautes études commerciales de Sfax en anglais selon les niveaux communs de référence.....	300
Figure 26 : Niveau des étudiants de la faculté de droit de Sfax en anglais selon les niveaux communs de référence	301
Figure 27 : Niveau des étudiants de la faculté de médecine de Sousse en anglais selon les niveaux communs de référence	302
Figure 28 : Niveau des étudiants de la faculté de pharmacie de Monastir en anglais selon les niveaux communs de référence	302
Figure 29 : Niveau des étudiants de la faculté des sciences de Monastir en anglais selon les niveaux communs de référence	303

INTRODUCTION

En Tunisie, on a pu observer au cours de ces dernières années une augmentation du nombre des établissements supérieurs avec une diversité de spécialités littéraires et scientifiques – 121 établissements d’enseignement supérieur dont 12 Instituts Supérieurs d’Etudes Technologiques (ISET) – ainsi qu’une augmentation du nombre d’étudiants fréquentant ces établissements (Chabchoub 2002 : 20), mais cette augmentation du nombre des structures universitaires surtout de spécialités scientifiques et technologiques n’était pas accompagnée d’un développement des programmes d’enseignement, notamment d’enseignement de l’anglais de spécialité. La situation actuelle en matière d’enseignement de cette spécialité dans les établissements universitaires non littéraires est caractérisée surtout par un manque de ressources humaines et de supports pédagogiques adéquats. En effet, la majorité des enseignants d’anglais de spécialité sont détachés de l’enseignement secondaire avec un statut de « titulaire » mais pas d’« enseignant-chercheur » et ces enseignants ne sont pas tous rattachés à un département de langue dans leur faculté. Une question se pose : jusqu’à quel point le système d’enseignement/apprentissage de l’anglais pour spécialistes d’autres disciplines dans les institutions tunisiennes est-il efficace?

Pour répondre à cette question, nous avons effectué des enquêtes de terrain auprès des acteurs locaux de cette discipline (directeurs, doyens, enseignants, professionnels et étudiants). Ces enquêtes font partie de l’ensemble de cette étude qui est composée de trois parties.

La première partie dresse le cadre général de la recherche. Elle est composée de trois chapitres.

Le premier chapitre consiste à montrer les aspects spécifiques du contexte tunisien, la place de la langue anglaise dans la société tunisienne et présente des données générales sur l’enseignement supérieur tunisien. Il permet de mettre en lumière l’atmosphère et le climat qui entourent l’enseignement de l’anglais pour spécialistes d’autres disciplines en Tunisie et qui définissent sa réception par les apprenants.

Le chapitre 2 permet de mettre en évidence la distinction entre l’anglais de spécialité, l’anglais pour spécialistes d’autres disciplines et l’anglais sur objectifs spécifiques. Ceci

permet de mettre en lumière certains concepts ou catégories théoriques de l'anglais de spécialité tels que discours spécialisé, genre spécialisé, style spécialisé ainsi que les méthodes d'investigation correspondantes telles que linguistique appliquée, terminologie spécialisée, etc.

Dans le chapitre 3, dernier chapitre de cette section, on se propose de mettre en évidence les théories de l'enseignement de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines. Il s'agit de décrire les rapports entre la didactique générale et la didactique LANSAD. Les stratégies cognitives ainsi que la motivation des apprenants seront traitées dans les deux domaines (didactique générale et didactique LANSAD). On se proposera dans le cadre de ce chapitre de souligner les aspects institutionnels et didactiques aussi bien que sur leur rapport avec le secteur LANSAD. L'approche actionnelle du Cadre européen commun de référence sera évoquée ainsi que son influence sur l'apprentissage des langues.

La deuxième partie de cette recherche, intitulée « Caractéristiques générales du système tunisien actuel », met à jour et analyse, en mobilisant des méthodes d'enquête qualitatives et quantitatives, un ensemble diversifié de données (notamment représentations des acteurs : responsables universitaires, enseignants de langue, étudiants) permettant de dresser un état des lieux précis et raisonné des réalités actuelles. Cette partie est composée de trois chapitres.

Le chapitre 4 met en évidence la place institutionnelle de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines dans l'enseignement supérieur tunisien. La méthode consiste à explorer la situation de l'enseignement de l'anglais dans les institutions tunisiennes à travers des entretiens avec les responsables des institutions en question ainsi que certains résultats statistiques concernant le personnel enseignant et les étudiants.

Le chapitre 5, quant à lui, traite les fondements des pratiques pédagogiques. Nous nous proposons dans le cadre de ce chapitre de décrire la situation actuelle à travers les fondements des pratiques pédagogiques des enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines dans l'enseignement supérieur tunisien. Le travail a été réalisé en se basant sur des entretiens effectués avec les enseignants en question. En effet, les enseignants jouent un rôle essentiel dans l'opération d'enseignement/apprentissage

d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines. C'est l'enseignant « qui met en œuvre les tâches d'apprentissage et en fixe les contraintes, qui rythme les activités et en élabore l'agencement, qui en dose les composantes et imprime un style à la relation enseignant/enseigné » (Pendanx 1998 : 7-8). Les entretiens réalisés avec les enseignants sont des entretiens semi-directifs où il s'agit surtout de faire et laisser parler les interviewés pour nous permettre de comprendre et apprécier leurs conceptions, problèmes, etc. Selon Mayer et Ouellet, « on parle d'entrevue semi-dirigée lorsque le chercheur utilise un guide d'entretien qui permet de centrer les propos des narrateurs sur certains thèmes limités par l'objet de recherche » (1991 : 456). Ces entretiens ont permis d'établir le profil de chacun des enseignants à travers des éléments factuels sur l'interviewé. Chaque entrevue a débuté par des questions spécifiques à chacun des sujets comme le nom, l'âge, les diplômes et la carrière. Elle s'est poursuivie ensuite avec des questions reposant sur des éléments réflexifs tels que la conception de l'anglais de spécialité, de l'anglais de la communication, de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines, la part de l'anglais de spécialité dans l'anglais général et la part de la culture dans l'enseignement de l'anglais. La dernière partie de l'entretien met en lumière les éléments descriptifs de la pratique professionnelle comme les outils pédagogiques, l'approche méthodologique, la place de la terminologie spécialisée dans les cours, etc.

Le dernier chapitre de la deuxième partie (chapitre 6) présente et analyse les points de vue des étudiants sur les questions relatives à l'enseignement/apprentissage de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines dans l'enseignement supérieur tunisien. En effet, l'attitude de l'apprenant « joue un rôle non négligeable dans l'apprentissage des L2 et [...] elle le fait d'une façon dynamique et en interaction constante avec d'autres variables tant individuelles que sociales » (Bogaards 1990 : 55).

La troisième et dernière partie de ce travail enfin propose une analyse des enjeux pédagogiques et politiques de la formation en anglais.

Le chapitre 7 consiste à mettre en lumière les enjeux professionnels de l'anglais pour les diplômés à travers la relation entre la formation qu'ils ont reçue en matière d'anglais à l'université et l'utilisation réelle qu'ils font de l'anglais après l'université. Des

propositions didactiques sont présentées à la fin de ce chapitre afin de chercher à répondre aux problèmes soulevés par les personnes interrogées.

Le chapitre 8 porte sur l'importance de la formation des enseignants d'anglais du secteur LANSAD. Nous nous intéresserons particulièrement au sens de la formation, aux responsabilités de l'enseignant formateur et du stagiaire, à l'importance de la tâche globale en enseignement, la place de la culture dans le contexte pédagogique et de formation, la pratique réflexive de l'enseignant formateur et ses implications sur la formation des stagiaires, ainsi qu'au rôle des technologies de l'information et la communication pour le futur enseignant d'anglais dans le secteur LANSAD.

L'objectif de cette thèse est, comme son titre l'indique, d'étudier les réalités de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines dans l'enseignement supérieur tunisien ainsi que les enjeux qui en résultent. Pour ce faire, nous nous proposons de décrire la situation d'enseignement/apprentissage de cette discipline dans le contexte tunisien afin d'identifier les lacunes pour les surmonter dans le futur. Ce travail va également permettre la formulation de recommandations utiles pour l'amélioration de la situation en question.

1^{ERE} PARTIE : CADRE GENERAL DE L'ETUDE

CHAPITRE 1

ASPECTS SPECIFIQUES DU CONTEXTE TUNISIEN

Nous nous proposons dans ce chapitre de montrer les aspects spécifiques du contexte tunisien, la place de la langue anglaise dans la société tunisienne. Nous allons présenter également des données d'ordre général sur l'enseignement supérieur tunisien. Ce chapitre nous permettra de déterminer l'atmosphère et le climat qui entourent l'enseignement de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines en Tunisie et qui définissent sa réception par nos apprenants.

1.1. Contexte linguistique du pays

Bien que la Tunisie soit un pays arabe avec une homogénéité linguistique d'environ 99 %¹ et que la langue officielle soit l'arabe, la situation linguistique demeure assez complexe. Les raisons de cette complexité sont multiples et sont de nature historique, géographique, civilisationnelle, identitaire, idéologique, politique, etc. En jetant un coup d'œil à l'histoire de ce pays, l'on se rend compte d'ores et déjà que le plurilinguisme caractérisait cette région bien avant la conquête arabe. Il y a trois millénaires, le libyque,

¹ La composante berbère est de plus en plus réduite et est probablement arrivée à sa phase finale.

langue des autochtones, le phénicien, langue sémitique et le latin, langue des romains, se côtoyaient. A ces langues, il faut ajouter le grec, hérité de la conquête byzantine.

1.1.1. De la rivalité des peuples à la rivalité des langues

Il suffit de regarder sous *Histoire* et *Tunisie* dans une encyclopédie pour se rendre compte de la variété des peuples et des ethnies qui ont fait escale en curieux ou en envahisseurs dans ce pays et dont le séjour variait selon la puissance et les enjeux. Des Phéniciens aux Français en passant par les Romains, les Vandales, les Byzantins, les Arabes, les Espagnols, les Turcs, les Italiens, etc. Toutes ces populations arrivaient, chacune accompagnée de sa langue qui devenait quelquefois la langue officielle. La situation linguistique ne semblait pas susciter d'énormes conflits, les véritables enjeux se situant ailleurs. Il n'en demeure pas moins que toutes les langues ont laissé leurs traces qu'on retrouve aujourd'hui dans le parler quotidien et toutes rivalités entre puissances de l'époque ont cédé la place aujourd'hui à des rivalités entre les différentes langues en présence, et particulièrement depuis l'indépendance en 1956 où l'intérêt porté à l'alphabétisation s'accrût.

1.1.2. Le parler tunisien, une mosaïque de langues

Il est naturel que, en raison du brassage des différentes populations qui ont enrichi le paysage tunisien à travers plusieurs siècles, l'on puisse retrouver, en plus des influences touchant les traditions et les coutumes, des traces linguistiques ayant pris place progressivement dans le lexique tunisien. L'empire ottoman avait des ressortissants de races très diverses, ce qui a donné lieu à des emprunts divers qui se sont intégrés pleinement dans le système linguistique arabe dialectal et littéral. Les langues romanes telles que l'italien, l'espagnol et le français ont permis le passage de centaines de mots dans le parler tunisien. A la différence de la majorité des langues dont le contact s'est stabilisé, les contacts avec l'italien, puis avec le français se sont développés d'une manière spectaculaire.

1.1.3. La Tunisie d'aujourd'hui

Avec une dizaine de millions d'habitants et une homogénéité humaine à plusieurs niveaux, aussi bien ethnique, culturel, religieux que linguistique, la Tunisie est considérée comme un pays à revenu moyen qui privilégie certains secteurs tels que

l'éducation et l'économie. L'État consacre à l'éducation 6,8 % de son PIB et 17,4 % de son budget. Le taux de scolarisation des enfants de 6 ans est désormais de 100 % et en 2010, 50 % des jeunes Tunisiens devaient aller à l'université (Ministère de l'Éducation 2006). Les réformes effectuées au niveau de l'éducation ont donné statistiquement des résultats très probants avec par exemple un scientifique pour 2000 habitants.

Cet intérêt grandissant de l'État pour l'éducation a commencé depuis l'indépendance. Ainsi, après avoir été sous protectorat pendant soixante quinze ans, où la scolarisation des tunisiens ne fut pas une priorité, celle-ci connut une véritable explosion depuis 1956. La première priorité du jeune État fut de réhabiliter la langue arabe en la nommant langue officielle du pays à la place du français. Le statut de la langue est proclamé dans la Constitution. La loi no 59-57 du 1/6/1959 indique que : « La Tunisie est un État libre, indépendant, souverain ; sa religion est l'Islam, sa langue l'arabe et son régime, la République » (*Journal Officiel de la République Tunisienne* 1959 : 748). C'est à partir de cette seule disposition constitutionnelle que la langue arabe est utilisée comme la langue officielle de l'État.

Si les intentions étaient franchement patriotiques, les conditions et les moyens dont disposait le pays étaient loin de permettre un changement de la situation. Le français était tellement bien ancré dans le pays qu'une arabisation immédiate était impossible et l'on décida de maintenir la situation telle quelle jusqu'à ce que les bases de l'université tunisienne soient consolidées et les structures de l'enseignement national renforcées.

Il fut décidé, dès lors, d'opter pour une réelle politique de bilinguisme et le français, paradoxalement, connut un dynamisme fulgurant pendant les deux décennies qui ont suivi l'indépendance². Les deux langues se sont ainsi trouvées opposées et présentaient deux pôles d'attraction. L'arabe représentait et continue jusqu'aujourd'hui de représenter la tradition, l'authenticité, l'identité et la légitimité. Le français, représente l'ouverture, la modernité, la réussite aussi bien économique que sociale. Cette situation a donné lieu à l'émergence d'une génération de parfaits bilingues aussi bien au niveau linguistique que culturel. Ce phénomène ne s'est pas poursuivi avec les générations suivantes car le français qui était dans les années soixante et soixante-dix, une langue à la fois

² C'est au lendemain de l'indépendance de la Tunisie et du Sénégal que Bourguiba et Senghor ont lancé l'idée de la Francophonie.

véhiculaire et de culture vivant en parfaite harmonie avec l'arabe également langue véhiculaire et de culture, ne pouvait maintenir ce statut privilégié pour des raisons idéologiques et identitaires comme pour des motifs de politique intérieure et étrangère. Les politiques de cette époque étaient animées par la volonté de réduire le français à une langue strictement véhiculaire en lui octroyant le statut de langue étrangère, une langue de spécialité devant subir la forte concurrence des autres langues dans cette fonction, et ce au lieu du statut de seconde langue qui la démarquerait des autres langues étrangères enseignées (Elhoussi 2005 : 155).

1.1.3.1. Pluriglossie et bilinguisme

Avec les études sociolinguistiques, on parle de pluriglossie, avec l'arabe tunisien ou dialectal comme variété inférieure ou minorée d'un côté et, de l'autre, l'arabe littéral comme variété supérieure. Au fait, la hiérarchisation des diverses variétés de la langue arabe repose à la fois sur des raisons historiques et idéologiques.

L'arabe classique est très ancien. Il n'est plus que la langue du patrimoine culturel ancien avec ses œuvres classiques, et celle de la religion et de son livre sacré, le Coran. L'arabe classique est appris dans le secondaire et le supérieur à travers la littérature arabe classique et les cours de théologie. Pour Blachère (1975 : 11), la désignation « arabe régulier » est « à bannir ».

L'arabe littéral moderne est une variante dérivée de l'arabe classique, mais beaucoup moins formelle, c'est la langue officielle d'enseignement à partir de la première année scolaire. Dénommé aussi arabe « littéral » ou « littéraire », il est considéré comme difficilement accessible par les élèves et reste limité aux cours ; ne se parlant jamais spontanément (Riahi 1970), il constitue cependant le code écrit préférentiel des journaux, des médias, de la littérature moderne, des conférences et des discours (Garmadi 1968 : 19). Grandguillaume, pour sa part, montre que la langue arabe écrite est une langue qui permet l'ouverture et l'entrée dans la modernité :

La langue arabe écrite, celle qui s'origine dans le Coran, est elle aussi entrée dans le cycle de la transformation de l'ouverture à un monde moderne. Non pas sous la forme de langue maternelle, mais plutôt par souci de reprendre à la langue française un usage qu'elle avait usurpé au Maghreb : celui de l'entrée dans la modernité. (Grandguillaume 1992 : 267)

L'arabe intermédiaire est cette quatrième langue véhiculaire du Maghreb. Cette langue, appelée aussi « troisième registre », « arabe parlé poli » ou « arabe classique simplifié » (Garmadi 1968 : 19), est à la fois une variante simplifiée de l'arabe littéral moderne et une forme élevée de l'arabe dialectal, possédant la syntaxe et la morphologie du dialecte et empruntant son lexique aussi bien au dialecte qu'à l'arabe littéral moderne. Elle a été instaurée par Bourguiba au lendemain de l'Indépendance pour s'approcher des masses analphabètes du peuple qui comprenaient mal les discours en arabe littéral de ses leaders politiques (Garmadi 1968 : 19).

L'arabe dialectal est bien reconnu comme la seule langue maternelle, cette langue, sous l'influence de certaines idéologies éclate en dialectes flous et indescriptibles :

L'arabe maternel se distingue nettement, sur le plan linguistique, des variétés précédentes (arabes classique et moderne) par l'absence des désinences casuelles, modification du paradigme de la conjugaison, ordre différent des mots dans la phrase et surtout fréquence des termes empruntés aux langues occidentales. Il présente des variétés locales : les deux formes les plus importantes sont l'arabe citadin (celui des villes) et l'arabe rural, mais sans que l'inter-compréhension soit menacée. (Laroussi 1996a : 709-710).

L'arabe maternel ou tunisien, langue de la majorité des locuteurs tunisiens est la véritable langue des conversations quotidiennes, celle dans laquelle ils rêvent, expriment leur colère, leur joie, leur bonne humeur mais aussi leur humour. Ceci a été montré par Kammoun :

Etant donné que l'humour est le miroir de toute société, qu'il exprime les joies et les douleurs des peuples qui ne sauraient les exprimer à travers la langue officielle, les blagues ont toujours été en dialectal dans les sociétés diglossiques ; les blagues ashkénazes sont en Yiddish et pas en allemand ou en polonais par exemple. Ainsi, l'humour, qu'il vienne de Tunisie, d'Algérie ou d'Égypte ne se conçoit qu'en dialectal, ce qui n'est pas pour plaire aux garants de la langue classique qui estiment que cela représente une menace mettant en péril le symbole puissant et l'expression souveraine de l'Islam. L'humour s'associe très souvent, par la voie du dialectal, aux expressions stéréotypiques, excellent moyen pour déterminer et affirmer une appartenance linguistique et mettre en exergue un choix stylistique qui peut quelquefois servir à l'humoriste soit comme une forme de résistance morale soit de militantisme politique. (Kammoun 2003 : 139)

1.1.3.2. Minoration linguistique

Le tunisien ou arabe maternel (arabe intermédiaire ou dialectal), bien que langue de tous les Tunisiens (si l'on excepte le 1% de tamazighophones ou « berbérophones » qui possèdent tous l'arabe dialectal comme langue seconde) n'est toujours pas reconnu en tant que langue, malgré les revendications dont sa reconnaissance fait l'objet depuis des décennies par des spécialistes et non spécialistes (interventions dans les médias, dont les journaux et magazines les plus populaires). Comme l'explique Maamouri :

Il y a même au niveau de presque tous les Arabes, sans exception, un certain aveuglement et un manque flagrant de prise de conscience linguistique qui fait que le statut des langues dialectales qui forment l'ensemble du continuum linguistique arabe n'est jamais reconnu. On ne leur reconnaît même pas une structure grammaticale codifiable et performante alors que plus de la moitié des actes et besoins langagiers des locuteurs arabes utilisent ces dialectes, qui sont les vraies langues maternelles (L1) de la majorité des Arabes. L'AMS [arabe moderne standard] devient donc techniquement notre « langue maternelle » alors qu'elle n'est la langue maternelle de personne, étant uniquement apprise à l'école. (1990 : 50)

Pourtant, c'est bien en arabe maternel ou tunisien que les leaders se sont adressés au peuple. Suivant le schéma nation-langue versus région-dialecte, la langue arabe serait celle de la nation arabe et, au sein de la nation arabe, il y aurait différentes régions ayant chacune un parlé arabe dialectal. Ici, du point de vue linguistique la notion d'Etat-Nation (la Tunisie) serait donc occultée au profit de la notion d'Etat supranational (le monde arabe). Conception qui n'est plus recevable depuis longtemps pour les pays de langues romanes :

Entre d'un côté, l'algérien, le marocain, le tunisien et, de l'autre côté le littéraire, la différence n'est guère moindre qu'entre le latin et les langues romanes, et pourtant celles-ci ne sont pas envisagées comme des dialectes d'une même langue. (Laroussi 1997 : 28)

Manzano estime que dans « l'esprit des Maghrébins à la fin du XXe siècle se met en place l'idée qu'une langue ne peut assumer tous les rôles sociaux et fonctionnels, ne peut garantir tous les aspects de l'identité maghrébine. C'est là semble-t-il la principale explication des difficultés de l'arabisation » (1995 : 182). Manzano fait remarquer que, « en repoussant l'arabe classique, les usagers soulignent régulièrement un rejet du Machrek et donc un refus larvé d'une forme d'acculturation orientale » (1995 : 185).

Ainsi, les locuteurs tunisiens vivent une situation paradoxale. D'une part, soit ils sont « dans la plupart des cas, conscients des enjeux. Ils œuvrent pour la cause de l'A. L. [arabe littéraire] pour des raisons nationalistes ou religieuses ; soit ils intériorisent le discours dominant et véhiculent les mêmes types de catégorisation » (Laroussi 1996b : 233). D'autre part, « ils trouvent étrange le fait de lire et d'écrire dans une langue (A. L.) et de parler dans une autre (A. M. [arabe maternel]) ».

Pour Ben Achour (1995), l'arabe tunisien est, en Tunisie, la vraie langue de la citoyenneté. Pour lui, entre l'arabe littéraire et l'arabe maternel, « il n'y a pas simplement la distance qui sépare deux niveaux du réel, mais celle qui sépare l'utopie du vécu ». Même celui qui a appris l'arabe littéraire à l'école n'est pas en mesure de le parler sans le lire : « Il peut discourir, non point vraiment parler. Il se met en scène pour pouvoir s'exprimer, il se dédouble deux fois. L'acteur souffre et les auditeurs entendent une déclamation. Celle-ci peut être bouffonne ou tragique. Elle passera rarement comme la respiration » (Ben Achour 1995 : 100).

Il en déduit que l'arabe maternel a le statut constitutionnel d'un « absent », alors que l'arabe littéraire, absent des « lieux de la domesticité », du « commerce », « des loisirs », « se voit octroyer le statut constitutionnel du présent ». L'auteur désigne la situation linguistique comme « celle du présent-absent, de l'absent-présent, du vivant-mort, du mort-vivant ». Les discours produits massivement dans la société qu'il analyse « révèlent en vérité, en même temps qu'une négation de soi, un empêchement organique à aller vers la démocratie ». En édictant dans notre Constitution que l'arabe littéraire est la langue officielle, « on pose une affirmation de soi pour aboutir à une négation » (Ben Achour 1995 : 102).

D'autre part, la définition assez stricte du bilinguisme imposant non seulement une compétence et une maîtrise égales des deux langues en synchronie mais aussi un statut officiel pour les deux faisait de plus en plus d'insatisfaits. Cette définition n'est évidemment pas basée sur des faits ou données empiriques puisqu'on trouve de parfaits bilingues dans des pays où une seule langue est officielle mais où la population et la culture jouissent d'une richesse qui dépassent les frontières et les politiques – c'est le cas par exemple des hispanophones ou des citoyens d'origine chinoise aux Etats-Unis

alors que ni l'espagnol ni le chinois ne bénéficient d'un statut officiel malgré l'importance de ces deux communautés.

1.1.4. La langue de l'éducation

C'est la question sempiternelle depuis l'indépendance et qui est loin d'être réglée aujourd'hui 50 ans après. Le premier président de la république ayant été un fervent défenseur d'une tunisification basée sur la modernité, la langue française devait être maintenue³ car c'est par son biais que le pays avait accès à la modernité et à l'ouverture ainsi que la langue arabe qu'il voulait moderne avant tout. Si la volonté politique du jeune État est de réhabiliter la langue arabe, son intervention doit se modérer pour tenir compte d'arguments qui militent pour le maintien, au moins pour une période provisoire du français :

Le français était suffisamment ancré pour qu'une arabisation ne pût se réaliser aisément. En effet, au cours de l'application de la réforme de l'enseignement de 1958, les responsables se sont rendus à cette évidence et ont pu mesurer la difficulté de leur tâche, si bien qu'ils ont été contraints de remettre en question la politique de l'enseignement qu'ils avaient décidée en 1958. On trouve l'écho de cette révision des programmes dans le rapport de la commission des réformes de 1967 où on lit : « la commission fait observer que l'emploi de la langue française pour l'enseignement des sciences est une nécessité inéluctable dans cette phase transitoire que traverse notre pays en attendant que soient consolidés les bases de notre université et renforcées les structures de notre enseignement national ». (Derbal 1980 : 16-17)

Les difficultés que posait la réhabilitation de la langue arabe incitèrent le gouvernement à conforter son option politique du bilinguisme, multipliant les déclarations en sa faveur en avançant des arguments variés, bien résumés par Riguet :

- Le français peut être un outil efficace de développement : « C'est bien cette langue [le français], qui m'a servi d'arme pour lutter contre le colonialisme [...]. Elle servira encore à la Tunisie pour sortir de son sous-développement et rattraper son retard sur les pays modernes » (Discours de H. Bourguiba en 1974).
- Il peut servir à la Tunisie sur le plan diplomatique : « En 1960, après l'entrée massive de nouveaux pays africains [francophones] dans l'organisation internationale [l'O.N.U.], H. Bourguiba en tire la

³ Dans ses discours hebdomadaires, H. Bourguiba souligne : « Il nous faudra continuer à adopter le français comme instrument véhiculaire du progrès. Cette langue servira à la Tunisie pour sortir du sous-développement et rattraper son retard sur les pays modernes » (cité par Fontaine & Brechoux 1975 : 319).

conclusion logique : il faut renforcer l'enseignement du français en Tunisie » (L. S. Senghor).

- Il complète heureusement l'arabe du point de vue culturel : « La langue arabe, certes indispensable, ne saurait à elle seule suffire. Pour vivre au diapason du monde moderne, il faut élargir son horizon culturel » (Discours de H. Bourguiba de 1966). (1984 : 27-28)

Le français, ainsi présenté comme un outil profitable à la nation, tant du point de vue social qu'individuel, conserve donc une place privilégiée dans l'enseignement qui, avec le formidable développement de la scolarisation, permet de créer une véritable génération de bilingues. Selon Riguet, en 1975, « il n'est pas exagéré du tout de tenir pour bilingue un Tunisien sur trois ou même, dans la forme orale, un Tunisien sur deux » (Riguet 1984 : 48). Ainsi, c'est paradoxalement durant les deux décennies de l'après indépendance que la langue française atteint son apogée.

Bourguiba avait, à maintes reprises, manifesté son attachement à la langue orale, celle du peuple car il estimait que l'identité d'un peuple passait par la langue mère. Ses discours politiques étaient d'ailleurs transmis en arabe tunisien⁴. Sa politique linguistique a été sans heurts sauf dans le domaine de l'éducation et l'enseignement où les difficultés provenaient des différents points de vue des ministres de l'éducation qui étaient tantôt favorables à l'enseignement en français, tantôt à l'enseignement en arabe et à l'arabisation.

1.1.4.1. Le renforcement de l'arabisation et les réformes de 1970 et 1991

Alors que la première arabisation de la Tunisie s'est faite de manière très lente mais progressive au VII^{ème} siècle, les années 1970 présentent un tournant dans la politique linguistique. Sous le poids des conflits idéologiques, l'aménagement linguistique en faveur de l'arabe connaît une accélération brutale qui se manifeste selon Marzouki par :

⁴ Selon certains, c'est la raison pour laquelle il ne fut pas attaqué par ses adversaires de manière très virulente sur sa francophilie et sa politique linguistique.

- le remplacement brutal, pour enseigner le français, de coopérants français par des enseignants non qualifiés [...]
- la suppression du français comme épreuve obligatoire au baccalauréat [...]
- le passage brutal à une méthodologie de l'enseignement du français inspirée du F. L. E., exercices structuraux, méthode fonctionnelle puis méthode communicative, grammaire dite implicite, quasi-bannissement de la littérature au profit de textes documentaires ou de vulgarisation scientifique. (Marzouki 1994 : 381)

Ces mesures tardisent la volonté des décideurs politiques de l'époque de créer un état de fait irréversible où le français devait devenir de moins en moins une langue de culture et de plus en plus une langue véhiculaire (Marzouki 1994). Le raisonnement était que l'affaiblissement du français aurait pour conséquence logique le renforcement de l'arabe :

L'équipe au pouvoir durant les dernières années du régime bourguibien, à l'exception de la toute dernière période marquée par plus de lucidité, du moins sur le plan éducatif, entre autres du fait de l'affaiblissement de la vigilance du vieux leader, agissait comme si elle pensait que l'affaiblissement de la présence du français dans le pays pouvait conduire à un renforcement de fait de l'arabe sans prendre du reste de mesures concrètes et directes pour ce renforcement. (Marzouki 1994 : 382)

La langue française, malgré l'importance des horaires qui lui sont consacrés dès le primaire et les mesures prises par les réformes engagées depuis 1991 (revalorisation de la grammaire, des textes littéraires et des nouvelles techniques d'expression écrite ; allègement des programmes ; français obligatoire au baccalauréat depuis 1995) accuse encore actuellement de l'avis général un faible niveau. Les causes principales pourraient être rejetées sur : des programmes qui malgré les efforts d'allègement restent toujours chargés, trop ambitieux et donc difficiles à intégrer, des enseignants pouvant être non-spécialistes et insuffisamment formés.

L'arabisation à laquelle nous assistons aujourd'hui et depuis un demi-siècle est d'une nature différente et d'un aspect particulier. Les balbutiements, les hésitations et les modifications incessantes par rapport à l'enseignement du français et au rôle du français illustrent parfaitement l'état et la situation de cette arabisation et donnent une réelle image de celle-ci.

1.1.4.2. Arabisation dans l'éducation

1.1.4.2.1. Description factuelle

D'après les chiffres de l'*Année Francophone Internationale* (1997 : 190), le taux d'alphabétisation de la population, était de 66,7%, en 1996-1997, soit le taux le plus élevé d'Afrique du Nord⁵. Le taux de scolarisation, d'après l'Agence Tunisienne de Communication Extérieure, s'élevait en 1993, à 95% pour le primaire, 44% pour le secondaire et 7% pour le supérieur (pour les pays à développement humain élevé, les taux moyens correspondants étant respectivement de 98%, 64% et 23,4%). La réforme de 1991 a réorganisé l'enseignement en créant l'école de base correspondant aux neuf premières années de l'enseignement devenu obligatoire. Pour éviter les déperditions, la loi va jusqu'à sanctionner les parents qui contraignent leur enfant à quitter l'école avant l'âge de seize ans.

L'enseignement de base se divise en deux cycles : le premier de six ans (école primaire) et le second de trois ans. L'enseignement secondaire qui lui succède se déroule sur quatre ans : les deux premières années correspondent à un tronc commun, tandis que les dernières sont spécialisées et sanctionnées par le baccalauréat. Le domaine de l'enseignement est totalement arabisé à la maternelle ainsi qu'aux trois premières années du primaire. Par la suite, c'est-à-dire au second cycle du primaire et au secondaire, l'enseignement se fait moitié en arabe, moitié en français. Voici ce qui est prescrit dans la loi n° 91-65 du 29 juillet 1991 relative au système éducatif dans son article premier :

Le système éducatif a pour objectif de réaliser, dans le cadre de l'identité nationale tunisienne et de l'appartenance à la civilisation arabo-musulmane, les finalités suivantes : [...]
- Donner aux élèves la maîtrise de la langue arabe, en tant que langue nationale, de façon qu'ils puissent en faire usage, dans l'apprentissage et la production, dans les divers champs de la connaissance: sciences humaines, sciences exactes et technologie;

⁵ Selon les chiffres du quotidien tunisien *La Presse* (9/1/1998), le taux d'analphabétisme dans le monde arabe était, en 1998, de l'ordre de 43%.

- Faire en sorte que les élèves maîtrisent une langue étrangère et au moins de façon à leur permettre d'accéder directement aux productions de la pensée universelle, technique, théories scientifiques, et valeurs humaines, et les préparer à en suivre l'évolution et à y contribuer d'une manière propre à réaliser l'enrichissement de la culture nationale et son interaction avec la culture humaine universelle. (*Journal Officiel de la République Tunisienne* 1991 : 1398)

Par ailleurs, dans son neuvième article, il a été indiqué que « dans les deux degrés de l'enseignement de base, toutes les matières concernant les humanités, les sciences et les techniques sont enseignées en arabe » (*Journal Officiel de la République Tunisienne* 1991 : 1398).

1.1.4.2.2. Enseignement de base

Il scolarise en 1997 1 437 000 élèves pour le premier cycle et 484 650 élèves pour le deuxième cycle (Ministère de l'Éducation 1997). L'enseignement du français (en tant que langue) débute dès la troisième année primaire (autour de l'âge de huit ans). Jusqu'en 1995, dans le second cycle, le français était encore le vecteur de l'enseignement des matières scientifiques et techniques (mathématiques, sciences naturelles et éducation technique) mais celles-ci ont été, elles aussi, progressivement arabisées (septième année en 1995-1996, huitième année, en 1996-1997, neuvième année en 1997-1998). Les horaires de l'enseignement de la langue française restent cependant importants, de l'ordre, pour le premier cycle de 9 h (troisième année), 9 h 30 (quatrième année), 11 h 30 (cinquième année) ou 11 h (sixième année) par semaine⁶ (*Journal Officiel de la République Tunisienne* 1992 : 810) et pour le second cycle de 4 h 30 (septième), 5 h (neuvième)⁷. En primaire, toutes les matières sont enseignées par un instituteur unique, sauf le français qui bénéficie d'un enseignant distinct. Le niveau des professeurs de français est hétérogène car leur formation va de la maîtrise de français au simple « Bac+2 » non spécialisé en français. Par ailleurs, en 1995, à titre expérimental, l'anglais a été introduit en cinquième année du premier cycle, mais l'inadaptation des enseignants d'anglais, non formés pour l'enseignement du primaire, et la surcharge du

⁶ Les horaires d'enseignement de la langue arabe sont de 10 h (troisième et quatrième) et 7 h (cinquième et sixième).

⁷ Les horaires d'enseignement de la langue arabe dans ce cycle sont de 5 h par semaine.

programme ont conduit à l'échec de cette expérience qui n'a pas été reconduite. L'anglais continue cependant d'être enseigné, en second cycle, à partir de la deuxième année (huitième) à raison de 2 h par semaine.

1.1.4.2.3. Enseignement secondaire

Il concernait, en 1997, 360 350 élèves (Ministère de l'Education 1997). Les matières scientifiques et techniques n'ayant pas totalement été arabisées au niveau secondaire, le français continue d'assumer son rôle de langue véhiculaire des sciences et techniques, ce qui ne va pas sans poser de problèmes aux élèves fraîchement arrivés de l'enseignement de base, entièrement arabisé. Les horaires d'enseignement de la langue française varient de 2 à 5 h en plus des matières scientifiques, ce qui donne globalement un équilibre entre langue arabe et langue française. A ces matières s'ajoute, en plus de l'anglais (entre 2 et 4 h), l'enseignement d'une autre langue étrangère optionnelle (au choix, italien, espagnol ou allemand, à raison de 2 h par semaine).

L'enseignement du français au secondaire paraît de meilleure qualité, puisque ne sont recrutés en principe comme enseignants de français que les titulaires d'une maîtrise de français et que ces enseignants sont étroitement suivis par des inspecteurs qui deviennent de plus en plus des formateurs. Par ailleurs, au niveau secondaire, l'Education Nationale sollicite particulièrement le service de la coopération française en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement. Le fait que le français soit devenu matière obligatoire au baccalauréat depuis 1995 (toutes sections confondues) favorise aussi l'amélioration du niveau⁸.

1.1.4.2.4. Enseignement supérieur

L'enseignement supérieur concernait en 1994-1995 100 003 étudiants auxquels s'ajoutaient 2679 étudiants étrangers (Sraïeb 1997 : 807). L'université tunisienne compte aujourd'hui 16 671 enseignants toutes catégories confondues. Les enseignants du supérieur doivent être détenteurs d'un « bac +6 » ou être inscrits en thèse. Pour pallier les besoins croissants, le ministère fait également appel à des contractuels (15 à

⁸ Les horaires d'enseignement de la langue arabe dans ce cycle sont de 5 h par semaine. Auparavant, le choix du français comme matière était optionnel au baccalauréat, ce qui entraînait « une baisse remarquable de l'investissement psychologique auquel elle [la langue française] donne lieu » (Marzouki 1994 : 384). Son rétablissement comme matière obligatoire a généré un regain d'intérêt pour cette langue.

20 % du corps enseignant) souvent inscrits en troisième cycle, à des vacataires (enseignants du secondaire ou cadres d'entreprise) et à des coopérants étrangers (français en majorité) représentant actuellement moins de 2,5 % du total des enseignants.

Bien que l'arabisation ait touché les lettres et sciences humaines et que l'anglais, de plus en plus prisé, soit obligatoire dans certaines filières (telle celle des normaliens des sciences fondamentales ; mathématiques physique et physique-chimie), le français, tant au niveau de l'enseignement que celui de la recherche, reste la langue dominante :

Dans l'enseignement supérieur, bien que l'arabisation ait été appliquée de manière pragmatique, le français reste la langue principale des matières techniques et scientifiques. De même, dans les matières littéraires, il occupe encore une place importante, en ce sens que les facultés de sciences humaines et sociales continuent de dispenser dans certaines disciplines des enseignements en français. Ajoutons que même dans les disciplines littéraires, la majorité des références bibliographiques est en français. (Laroussi 1996 a : 708-709)

Ainsi, la maîtrise de la langue française reste toujours indispensable⁹ et son remplacement par l'anglais ne semblait pas envisageable.

1.1.4.3. Arabisation dans le Parlement, la publication et l'administration

En vertu de la loi n° 93-64 du 5 juillet 1993 relative à la publication des textes au *Journal Officiel de la République Tunisienne* et à leur exécution, l'arabe est la seule langue utilisée lors des débats du Parlement, de la rédaction et de la promulgation des lois. Il est prescrit dans son premier article que :

- Les lois, les décrets-lois, les décrets et les arrêtés sont publiés au Journal officiel de la République tunisienne en langue arabe.
- Ils sont publiés également en une autre langue, et ce, uniquement à titre d'information.
- Les annonces juridiques et judiciaires sont publiées au Journal officiel de la République tunisienne, conformément à la législation en vigueur. (*Journal Officiel de la République Tunisienne* 1993 : 931)

⁹ Les départements de français continuent ainsi à voir leurs effectifs augmenter : l'année 1996 a compté 149 diplômés de maîtrise contre 30 en 1993 (chiffres de l'Institut Français de Coopération).

Le domaine de l'administration est massivement bilingue. L'article 5 du décret n° 94-1692 du 8 août 1994 relatif aux imprimés administratifs précise que la langue arabe est utilisée dans les modèles des imprimés administratifs, mais qu'il est admis d'ajouter sa traduction dans une ou plusieurs langues étrangères : « La langue arabe est adoptée dans l'élaboration des modèles des imprimés administratifs. Il est admis, le cas échéant, d'ajouter sa traduction dans une ou plusieurs langues étrangères » (*Journal Officiel de la République Tunisienne* 1994 : 13).

Cependant, la situation du français a évolué : le français tend à devenir une langue seconde de la modernité, tout en continuant à être une langue d'ouverture au monde, mais l'anglais s'impose de plus en plus comme langue étrangère de communication internationale, comme l'indique la réforme des maîtrises :

S'agissant de la rénovation du contenu des maîtrises, le ministre a insisté sur l'importance de l'introduction de l'enseignement de l'anglais dans toutes les spécialités en tant que langue de communication internationale et d'ouverture sur le monde, ainsi que le renforcement du français et la généralisation de l'initiation à l'informatique qui est devenu un outil de travail moderne incontournable. (*La Presse* 22/06/1998 : 7)

Bien que ne disposant d'aucune reconnaissance officielle dans la Constitution, le français, apparaît comme une langue privilégiée. La Tunisie reconnaît son appartenance à l'espace francophone en tant qu'Etat membre de l'Agence de la Francophonie (ex-ACCT), organisme international regroupant les pays « qui ont le français en partage ». A ce titre, elle participe aux sommets de la Francophonie.

Le reste de l'administration fonctionnait il y a peu encore largement en français mais, là aussi, un réel effort d'arabisation a été accompli, bien que « les rapports plutôt techniques continuent à se faire en français » (Marzouki 1994 : 389)¹⁰.

¹⁰ « Début décembre, le cabinet du Premier ministre a, à son tour, adressé à l'ensemble des départements ministériels une note indiquant que l'arabisation de tous les documents officiels devra être achevée avant la fin de cette année, ce qui est d'ores et déjà le cas, par exemple, à la présidence de la République, à la Chambre des députés ou dans les ministères de la Défense, de la Justice et de l'Intérieur. La note proscribit formellement l'utilisation des langues étrangères dans toute correspondance adressée à un citoyen tunisien. En revanche, il reste possible d'écrire à un étranger dans sa propre langue, mais non plus nécessairement en français, comme c'était jusqu'ici l'usage dans la plupart des administrations. De même, les établissements étatiques devront communiquer entre eux exclusivement en arabe et se hâter d'achever l'arabisation des systèmes informatiques » (*Jeune Afrique* 18/01/2000 : 30).

1.1.4.4. Arabisation dans le journalisme

Comme nous l'avons vu précédemment, de l'interférence linguistique découle une interférence identitaire. Et, si le bilinguisme et la pluralité sont généralement subis dans le sens où ils sont difficilement acquis et où ils posent le problème du conflit identitaire et linguistique, ils sont bien assumés par une portion importante de la population. De manière générale, bien que le comportement varie selon les individus et les périodes, le Tunisien, en comparaison avec d'autres Maghrébins, ne rejette pas la culture française. Le métissage est bien réel : métissage des valeurs (orientales et occidentales), métissage des langues (arabe et français). On peut être sûr que ce bilinguisme est déjà assumé, au moins par une élite et plus particulièrement les journalistes et écrivains d'expression française. Souriau-Hoebrechts le constatait déjà, en 1967, chez les journalistes et notamment l'équipe de *L'Action* :

Et si ce journal paraît en français, c'est peut-être justement parce que cette équipe, à l'image de la plus grande partie de l'élite tunisienne, a besoin de s'exprimer en français. Qu'on ne s'y trompe pas. Ce n'est pas la nostalgie du Protectorat qui l'y pousse, mais la nécessité de s'exprimer dans la langue de sa formation technique et, pour beaucoup, culturelle également. La langue française est, pour cette génération, une expression proprement tunisienne, assimilée et créatrice comme elle peut l'être en Belgique ou en Suisse [...] Cela ne les empêche nullement d'être au fait de la culture arabe et bien souvent de manier les deux langues avec talent. (Souriau-Hoebrechts 1967 : 145)

De son côté, Ben Abda le constate aussi chez les écrivains : « Alors que la question des conflits que la coexistence des langues provoque est en général étudiée ou ramenée à un problème psychologique, l'écriture maghrébine assume ces conflits, dans leurs dimensions diverses, idéologiques, sémantiques, etc. » (Ben Abda 1989 : 4).

Il est intéressant d'indiquer que tout le débat autour de cette question a été trop passionné pour accéder à une vision sereine de la réalité. Ce débat était parfois traité avec une grande part de sentimentalisme, de susceptibilités exacerbées, sans analyse réelle des faits et dans un climat de tensions politiques et sociales, fruit d'un

colonialisme et d'un passé sous l'occupation lourd de conséquences et dont on n'arrive pas à se défaire et qu'on n'arrive pas à dépasser. La politique de l'arabisation a toujours été menée de manière conflictuelle en raison des différents partenaires sociaux, les élites arabophones, francophones, les arabisants traditionalistes et éclairés.

1.1.5. Le français et l'identité tunisienne

Après l'indépendance, la nouvelle génération tisse de nouveaux rapports avec la langue française, n'étant plus celle du colon mais celle de l'ouverture, de la modernité et de la réussite sociale. Le bilinguisme, doublé de biculturalité, qui, par le passé et avec les premiers bilingues constituait une fierté, une richesse, une pluralité, un acquis précieux qu'il fallait préserver pour différentes raisons, suscite de moins en moins de polémiques et de débats.

L'identité culturelle tunisienne et maghrébine en générale, à l'image de son identité linguistique est à contre-courant de la logique culturelle planétaire, mais elle montre qu'une identité culturelle mixte est possible :

Cette intégration pluri-culturelle d'ordre ethnolinguistique est en décalage avec les logiques culturelles planétaires, à propension unanimistes, qu'il s'agisse de la logique euro-américaine ou de la logique arabo-islamique. Attaquer trop nettement l'une de ces trois composantes voue à l'échec. Tout se passe en fait comme si le Maghreb montrait au reste du monde, tantôt calmement, tantôt dans la violence, le plus souvent avec difficulté, qu'une vraie culture de synthèse est toujours possible. (Manzano 1996 : 40-41)

Salah Garmadi invite les Tunisiens à accepter cette identité plurielle, « à se libérer et se sentir tout entier » :

[...] il faut que nous assumions cette bâtardise comme une des caractéristiques essentielles de notre être et que nous en soyons fiers, en attendant, dans la lutte quotidienne, de nous réapproprier une identité nationale positive et unitaire dynamique. (Garmadi 1966 : 41)

L'identité tunisienne est une mosaïque, juxtaposition d'éléments multicolores, elle ne peut être appréciée qu'en tant que telle, car c'est là que résident sa beauté et sa spécificité.

L'utilisation de la langue française ne se fait pas au détriment de la langue arabe ; l'une et l'autre occupent des positions complémentaires dans un projet de développement

global prenant en compte la promotion des différents secteurs de la vie nationale (administration, économie, culture, information, formation...). Cette langue (le français) porte les plus beaux mots du monde : la solidarité, la tolérance, le respect de la personne humaine, l'attachement à la diversité des cultures.

Le français n'est pas une langue comme une autre disait S. Abou. Il n'est pas non plus une langue qu'on puisse remplacer par une autre à laquelle on peut substituer par décret n'importe quelle autre langue, au nom des intérêts immédiats, pour peu qu'on ait conscience de la spécificité culturelle des pays du Maghreb [...] il accuse une nette tendance au trilinguisme chez les jeunes générations. En même temps, il dévoile les fonctions respectives spontanément assignées à chacune des trois langues en présence : l'arabe littéral langue officielle et langue de culture; le français langue de communication, de formation et de culture; l'anglais langue de communication internationale et d'information. L'avenir est peut-être à ce type de trilinguisme. (Abou, Kasparian & Haddad 1996 : 6)

L'identité tunisienne ne voit plus la langue française comme une menace pour elle, ni un danger pour l'authenticité de son origine.

1.1.6. Bilinguisme et biculturalité

1.1.6.1. Dualité langue arabe/langue française

La Tunisie de l'indépendance a fait le choix du bilinguisme. En effet, « à contrario [de l'arabisation], pour une généralisation rapide de l'enseignement, il [le Maghreb] a conservé la langue française – devenue langue "d'ouverture" et non plus celle "du colon" – en attendant la formation de cadres arabisants [...] » (Moatassime 1992 : 126). En comparaison avec les autres pays du Maghreb, on considère généralement que la Tunisie assume relativement bien la dualité langue arabe/langue française. Chagraoui reprochait d'ailleurs à l'enseignement du français de ne pas accorder « la place essentielle qui revient à cet apprentissage-là : « apprendre à communiquer avec autrui, à lui dire qui on est, à entendre qui il est » (1991 : 146). Sa voix semble avoir été entendue. En effet, actuellement l'enseignement de la langue française semble être davantage appréhendé sous le mode de l'ouverture au monde et de la découverte de l'autre. Ainsi, comme le souligne Laroussi, ce n'est pas tant le spectre colonial qui gêne mais une modernité qui se construirait sur un modèle étranger.

En l'espace d'une décennie, les rapports aux langues et cultures étrangères ont profondément évolué : la place symbolique de l'arabe est devenue dominante dans de nombreux secteurs de la vie sociale tunisienne, les rapports au passé et au mythe ne sont plus perçus et ne se gèrent plus de la même façon qu'au lendemain de l'indépendance. L'affirmation de la culture nationale, conçue comme monolithique, ne s'inscrit plus dans la dynamique traditionnelle de la décolonisation. Si la modernité paraît en crise, c'est son caractère étranger qui est mis en cause. (Laroussi 1996 a : 715)

Il est vrai que le problème se pose et s'accroît quand une culture diffère de la culture économiquement dominante. Mais le repli sur soi n'est pas la meilleure solution. Si parler à l'autre c'est lui transmettre un peu de ce qu'on est, alors, tant que les cultures se parleront, elles ne se perdront pas et l'enrichissement sera mutuel. Ainsi, non seulement, comme le dit un proverbe arabe, « chaque fois que tu apprends une langue nouvelle, c'est une autre intelligence que tu ajoutes à la tienne » (Riguet 1984 : 318), mais en plus, cette langue peut permettre à l'autre de découvrir « une autre intelligence ». C'est d'ailleurs dans ce but que les Tunisiens de l'après-indépendance choisissent, au côté d'une presse arabe, une presse de langue française : « C'est à *l'Action*, publiée en français, que l'on confie la tâche de représenter la voix de la Tunisie dans le monde : on reconnaît là le pragmatisme de M. Bourguiba » (Souriau-Hoebrechts 1967 : 160). D'ailleurs, pour Ben Abda, l'entreprise de l'écrivain maghrébin de langue française « n'est pas tellement éloignée de celle de l'écrivain de langue arabe. Les deux tentent de prendre en charge la pluralité des sens du réel. L'un le fait en essayant de faire entendre sa voix dans la langue de l'autre, tandis que le deuxième ouvre sa langue aux différentes voix qui l'habitent désormais » (Ben Abda 1989 : 5). Ainsi, à la question du choix de la langue française comme mode d'expression, Meddeb répond :

Je crois que quand on est dans une situation de bilinguisme, la stratégie de l'écriture change du tout au tout en fonction de la langue dans laquelle on écrit, qu'on choisit pour représenter, et donc il me paraît que cela correspond plus à moi-même d'être dans cette situation d'avoir l'arabe comme langue pulsionnelle, le français comme langue de représentation où substantielle, j'aurais à faire réémerger tout un fonds culturel qui a eu son importance dans la formation de la culture européenne, avant le détachement historique que nous connaissons. Je préfère cette procédure-là que le contraire : comme de toutes les manières nous sommes dans une période d'interculturalité extrêmement forte, je préfère être dans ce que j'appellerais la réparation du fonds islamique dans une instance européenne plutôt que le contraire, que d'être dans une situation où il y aurait à imaginer l'apport de la culture européenne dans la culture arabe. (Meddeb *in* Arnaud 1984 : 258)

1.1.6.2. Français, langue familière entre attraction et répulsion

La langue française est avant tout une langue enseignée très tôt à l'école, après deux ans d'enseignement unilingue arabe. Au vu de l'importance du temps consacré à l'enseignement du français ou en français, nous pouvons considérer comme bilingue le Tunisien alphabétisé. Or, bilinguisme et biculturalisme vont de pair, avec de surcroît ici référence à des cultures dont les valeurs sont différentes voire opposées. Comme le rappelle Ben Abda « la langue n'est pas qu'un outil de communication [...] elle est aussi lieu où l'homme se structure » (1989 : 4).

Les avantages du bilinguisme sont multiples. Il accélère certains processus mentaux et améliore l'apprentissage ultérieur d'autres langues sans pour autant créer chez l'individu un conflit grave en évoluant d'un système linguistique et culturel à l'autre. Au niveau national non plus, le bilinguisme n'est pas un handicap puisqu'il permet l'ouverture au monde extérieur et aux richesses qu'il peut apporter. Enfin, sur le plan social, la connaissance d'une autre langue reste encore et continuera dans l'avenir à être à l'échelle mondiale un facteur de promotion professionnelle et sociale. Mais, bien qu'un bon bilinguisme ne puisse être que bénéfique, il est aisé de l'accuser de différents torts, en particulier celui d'aliéner : « En effet, les implications de ce bilinguisme qu'enveloppent deux cultures éloignées l'une de l'autre et bloquées autour de leurs certitudes respectives, le rendent extrêmement fragile et rendent l'idée d'aliénation facile à propager » (Riguet 1984 : 82).

Les propositions de Riguet pour un bilinguisme plus démocratique s'avèrent alors encore d'actualité. Il invite à un bilinguisme débarrassé de ses paramètres socio-politiques mais aussi, de sa dualité français/arabe, afin de rendre le français plus neutre, en le présentant comme un complément à une langue et à une culture arabe dont la suprématie nationale n'est plus à prouver et non comme une menace à ces dernières :

Ce qui est sûr c'est que le bilinguisme tunisien doit se débarrasser de tous ces paramètres socio-politiques qui le font apparaître aliénant et oppressif dans sa forme actuelle imposée à tous et, notamment, à la large fraction des élèves les plus démunis qui ne bénéficient ni de l'avantage d'une pratique familiale de la langue étrangère, ni de conditions d'apprentissage avantageuses. [...]

Pour cela, le pays doit affirmer nettement la suprématie de sa langue nationale dans tous les secteurs d'activité. L'éducation Nationale, particulièrement, doit cesser de présenter le français comme une langue officielle susceptible de rivaliser avec l'arabe. Il doit être clair que l'arabe est la seule langue officielle, l'instrument incontesté de la personnalité tunisienne, et que les autres langues admises dans le système d'enseignement sont seulement là pour proposer d'autres moyens d'accès au monde moderne. La langue française ne pourra être maintenue avec profit que dans ces conditions. (Riguet 1984 : 320)

1.1.6.3. Le français et la valse des réformes

A partir de quelle année faut-il apprendre le français ? Cette question a permis à toutes les réformes contradictoires de voir le jour. Après la première réforme de l'enseignement en 1958, il était question de commencer l'enseignement du français à partir de la troisième année primaire, puis en raison des problèmes politiques au Moyen Orient de 1965 et 1966¹¹, le français était enseigné dès la première année à partir de 1968, puis dès la deuxième année en 1971, puis dès la troisième année en 1976 et dès la quatrième année en 1977. En 1986, le président est envahi de critiques dénonçant la dégradation de l'enseignement¹², et le français fut ramené à la deuxième année en raison d'une arabisation jugée trop rapide et exagérée. En 1988, le français était enseigné à

¹¹ Bourguiba avait quelques réserves sur le concept de « nationalisme arabe ». Ses prises de position étaient très contestées par les chefs des Etats arabes notamment du Moyen-Orient surtout suite au discours qu'il a prononcé à Jéricho en mars 1965, qui préconisait des négociations entre Israël et les pays arabes. La situation s'étant dégradée par la suite, les relations diplomatiques entre la Tunisie et l'Egypte furent rompues le 3 octobre 1966.

¹² Les mauvais résultats en mathématiques des examens de fin d'études primaires « sixième » et du Baccalauréat en 1986 étaient selon le gouvernement dus au manque de maîtrise du français par les élèves, conséquence directe d'une arabisation jugée précipitée.

partir de la troisième année puis en 1989 ramené à la deuxième année puis reconduit à la troisième année une nouvelle fois en 1993. Quant au français en tant que langue d'enseignement, les réformes étaient et continuent d'être aussi chaotiques et hasardeuses. Dans un climat de controverses, la géographie, l'histoire et la philosophie au secondaire ne sont plus enseignées en français à partir de 1976 et l'arabisation des sciences au secondaire et des sciences humaines au supérieur est mise en route à partir de 1977.

Aujourd'hui, le curriculum de l'école de base qui s'étend sur 9 ans est entièrement arabisé. Le français est enseigné à partir de la troisième année. Dans le secondaire qui s'étend sur quatre ans, les sciences humaines sont enseignées en arabe moderne mais les maths, les sciences économiques et techniques sont en français alors que, jusque-là, les élèves les ont travaillées en arabe. D'après une étude de Daoud (2001), pendant les cours arabisés de mathématiques et de sciences de la 7^{ème} à la 9^{ème} année, les enseignants, ayant reçu leur formation en français, recourent souvent à une alternance codique arabe-français, et au lycée où les sciences sont enseignées en français, les élèves affichent un très bas niveau de français. Rares sont ceux qui arrivent à répondre aux questions du professeur et leur réponse se limite souvent à un seul mot. Quant aux élèves en terminale, ils participent assez peu et quand ça leur arrive, ils le font en arabe tunisien et éprouvent des difficultés à rédiger et répondre en français aux sujets d'examen. Certains demandent même à leur professeur de français de traduire car ils n'arrivent pas à suivre. Ces professeurs de français sont consternés mais baissent aussitôt les bras quand les spécialistes en communication leur disent que c'est là un vecteur d'interpénétration culturelle.

1.1.6.4. La situation actuelle du français

Queffelec évoque la question du bilinguisme de masse et son échec exacerbé par des intérêts idéologiques et socioéconomiques, auquel il faut ajouter l'enseignement de masse ainsi qu'une politique vis-à-vis de l'enseignement du français caractérisée par une instabilité et une inconstance incessantes. Tous ces facteurs ont fragilisé la compétence linguistique des apprenants chez les nouvelles générations qui ne maîtrisent ni l'arabe ni le français d'une manière satisfaisante. Cette situation est illustrée par un

usage très prononcé de l'alternance codique¹³ où les interférences françaises dans le discours arabe sont de plus en plus réduites en longueur et en diversité ce qui est le signe d'une maîtrise décroissante du français malgré sa prépondérance à l'université, sans impliquer forcément une meilleure maîtrise de l'arabe standard de plus en plus influencé par le dialectal.

En plus de la baisse de niveau généralisée pour toutes les raisons citées et le manque de visibilité du planning d'enseignement en général et des langues en particulier, nous constatons que la jeune génération d'aujourd'hui n'éprouve plus de gêne par rapport à l'usage correct de la langue française, exprime ouvertement son désintérêt pour cette langue et par là-même ce qu'elle véhicule, ce qui ne fut pas le cas pour la génération précédente.

1.1.7. L'anglais langue étrangère

La valorisation de plus en plus grande de la langue anglaise va dans le sens d'une volonté de créer une distance entre langue nationale et langues étrangères. En effet, contrairement au français qui reste une langue familière, une langue seconde, l'anglais est totalement étranger à l'univers tunisien tout en étant la première langue économique au monde. Elle est donc considérée comme la langue de la modernité par excellence, devant le français, et a le second avantage d'être assez étrangère pour ne pas être sentie comme une menace pour l'authenticité. Ce qui n'est pas évident d'ailleurs : tous les pays, y compris la France, redoutent une trop grande influence anglo-saxonne qui tendrait à uniformiser le monde suivant son modèle.

L'introduction de l'anglais comme langue étrangère dans le cursus scolaire a commencé en 1958 avec la première réforme de l'éducation nationale et, à l'instar de l'arabe et du français, a subi les inconsistances et les remous des réformes. Il est vrai que l'anglais a moins souffert que le français et l'arabe mais on remarque, néanmoins, qu'en 1970 il était enseigné à partir de 15 ans. En 1994, on enseigne l'anglais en cinquième année de l'école de base, c'est-à-dire à partir de 10 ans. Puis, en 1995, une série de décisions en faveur de l'anglais a été prise. A cause d'un manque de maîtrise de la langue anglaise,

¹³En plus d'être un phénomène linguistique banal ayant une fonction véhiculaire, l'alternance codique semble constituer un réel mouvement de bascule dont peut résulter un nouvel ensemble linguistique et identitaire.

les négociations politiques et économiques s'étaient mal déroulées ce qui poussa les autorités en 1996 à instaurer un programme de mise à niveau pour les enseignants du secondaire et décider de généraliser l'anglais à l'université de manière progressive. L'enseignement de l'anglais devait être commencé en huitième année, c'est-à-dire à l'âge de 13 ans. Un an plus tard, c'est-à-dire en 1997, c'est à la neuvième année à l'âge de 14 ans qu'on commençait à apprendre l'anglais. En 2000, l'anglais était à nouveau étudié en septième année, c'est-à-dire à 12 ans.

A la différence de l'allemand, de l'espagnol et de l'italien qui étaient enseignés dans un but touristique ou des besoins en traduction, l'anglais, en plus d'être la langue internationale du tourisme, était ressenti comme la langue par laquelle arrivaient la science, la technologie et le commerce. L'anglais a, certes, profité des hauts et des bas dont a souffert le français mais pas autant que l'auraient souhaité certains politiques et journalistes qui clamaient fort que l'anglais devait prendre la place du français pour devenir la première langue étrangère du pays.

L'époque où la francophonie était revendiquée est bel et bien révolue. A l'ère des télécommunications et des satellites, de la mondialisation ou de la globalisation, et où la langue arabe a très peu de chances de se faire une place dans les années à venir, le français se trouve en situation de rivalité avec l'anglais. C'est essentiellement sur la scène internationale en tant que *lingua franca* que l'anglais menace le français. A l'intérieur de la Tunisie, l'anglais intimide et il est très rare de tomber sur une personne dans la rue capable de vous guider ou de vous diriger si vous êtes un touriste anglophone.

L'enseignement scientifique au lycée et à l'université se fait exclusivement en français et tous les colloques scientifiques se déroulent en français. Ainsi, la maîtrise de la langue française reste toujours indispensable et son remplacement par l'anglais ne semblait pas envisageable à court terme :

La maîtrise de cette langue [le français] joue en effet un rôle important dans la réussite et l'obtention des diplômes, même dans les départements d'arabe puisque nos meilleurs arabisants sont aussi de bons francisants. L'usage du français, qui a connu une certaine régression, demeure donc assez étendu, et même prépondérant dans certains secteurs. Si cette langue est appelée à perdre encore du terrain, elle ne semble pas courir, même à longue échéance, de risque majeur et, ce terrain, elle le perdra en faveur de l'arabe. Il est difficile de parler en effet de concurrence sérieuse avec une autre langue comme l'anglais. (Marzouki 1994 : 388)

Il y a tout de même une conscience qui prend de l'ampleur de jour en jour que l'anglais est indispensable pour la réussite sociale, mais cette idée ne nourrit aucune intention pernicieuse à l'égard du français, considéré comme une composante essentielle d'un niveau d'instruction satisfaisant, l'anglais n'étant qu'un atout favorisant la découverte de l'espace anglophone incontournable. Il serait impensable pour un scientifique tunisien, qu'il soit médecin ou ingénieur, de maîtriser l'anglais sans maîtriser le français au préalable.

D'autre part, dans le monde des affaires, les rapports commerciaux et les transactions les plus importantes se font presque exclusivement en français. Les rares articles scientifiques rédigés en anglais destinés à une publication dans une revue en anglais se font généralement avec l'aide de spécialistes de la langue et ne prouvent aucunement une compétence de l'écrit de l'auteur et encore moins de l'oral.

La littérature maghrébine de langue française ne se porte pas très bien, les plus jeunes ont plus de cinquante ans, mais ce n'est certainement pas l'anglais qui est en train de prendre des parts au roman tunisien de langue française. L'idée de la langue anglaise en tant que langue de culture en Tunisie est une idée qui manque de pertinence, car le débat actuel est pour la diffusion de cette langue comme outil de communication.

1.1.8. Perspectives et orientations

Il est difficile de se projeter dans le futur pour prédire la situation linguistique d'un pays. Les paramètres ne sont pas toujours linguistiques. Tout ce qu'on pourrait dire aujourd'hui, et ce à la lumière de la situation actuelle et des tendances en vue, est que les choses évoluent vers l'apaisement et la gestion mesurée.

Tout d'abord, la politique d'arabisation semble se maintenir et se stabiliser. Aucun indicateur d'intensification ne semble se dessiner et ce probablement en raison du souci de prévenir la détérioration irrémédiable du niveau de français qui inquiète toutes les catégories socioprofessionnelles. Au niveau de l'éducation, le français continuera à être la principale langue d'enseignement au secondaire et au supérieur pour les matières scientifiques, la technologie et les affaires. Aucun changement vers une autre langue n'est opérable, le corps enseignant étant issu de l'école française et toutes les structures pédagogiques, éducatives et techniques ont un caractère essentiellement français, ce qui impliquerait de grosses dépenses et un budget dépassant les capacités de l'État qui a déjà des difficultés à mettre en exécution les différentes réformes engagées.

S'il est vrai que l'anglais constitue pour les nouvelles promotions d'ingénieurs et de scientifiques la langue de l'avenir, ceux qui détiennent des diplômes américains ne sont pas facilement intégrés et sont presque boudés par la communauté des diplômés des grandes écoles françaises qui continuent à dominer la scène économique. La plus grande entrave pour l'anglais en Tunisie est peut-être la politique économique du pays qui est résolument tournée vers l'Europe (72% de l'ensemble des échanges) et particulièrement la France qui demeure son premier client (27%). Les rapports politiques demeurent particulièrement solides même si la Tunisie réagit mal à chaque fois que la France se permet des indiscretions. Quant aux échanges avec la Grande Bretagne et les USA, ils sont peu significatifs. Ces derniers s'intéressent à peine à la place qu'occupe l'anglais en Tunisie ni en matière de culture ni en éducation et sont plutôt préoccupés par les relations politiques. En 1996, la contribution du gouvernement américain aux secteurs de la langue, de l'éducation et de la culture est estimée à 600 000 dollars. Quant à celle de la Grande Bretagne, elle s'élève à 400 000 dollars.

Si l'anglais est loin de représenter une menace pour des raisons essentiellement économiques et politiques, la concurrence reste plutôt dynamique dans la distribution complémentaire entre l'arabe et le français. La multiplicité des partenaires, la diversité des modèles, des symboles que la population passe en revue à travers les médias, les chaînes satellitaires ne font plus du français le seul modèle à suivre ou à copier car, si le niveau est en perte de vitesse, ceci concerne toutes les langues y compris l'arabe standard moderne et l'attitude générale vis-à-vis de l'enseignement en général et des

langues en particulier tend vers le défaitisme et le pessimisme. Les intellectuels tunisiens entre éducateurs et enseignants déplorent la montée de la médiocrité et, assez étrangement, beaucoup souhaiteraient le retour du français d'antan.

Ainsi, nous constatons que l'oral, longtemps déprécié, profite aujourd'hui d'une revalorisation et d'une revitalisation qui se manifeste à plusieurs niveaux, au quotidien, mais aussi dans le théâtre, le cinéma, la chanson, et même la télévision. En optant pour un discours spécifique aux contours démarcatifs, les jeunes réagissent à ce malaise linguistique latent, dépassant ainsi une situation sociolinguistique stigmatisée. D'un point de vue sociologique et anthropologique, ce phénomène qui s'inscrit dans la temporalité est considéré comme un indice d'épanouissement des individus qui tendent à vivre, tout en réclamant une reconnaissance et une légitimité, en conformité avec leurs propres spécificités ethniques, culturelles et linguistiques. La langue, étant le miroir de la société, et étant donné que les changements et les évolutions sociales s'opèrent et passent par les éléments les moins inhibés et les moins introvertis, les nouvelles pratiques langagières en opposition à la norme et aux formes dominantes sont peut-être le signe de révolte d'une génération plus autonome et plus libre.

1.2. Place de l'anglais dans la société tunisienne

On se propose dans cette section de montrer la place de la langue anglaise tout d'abord dans la communauté tunisienne, ensuite à travers des situations spécifiques telles que les relations économiques et le tourisme.

1.2.1. Utilisateurs de la langue anglaise en Tunisie

Habituellement, il est considéré, en se basant sur les théories linguistiques, que la société tunisienne se caractérise par l'hétérogénéité des différents utilisateurs de la langue anglaise. Ceci est montré par Walters 1999, qui classe la société tunisienne selon le niveau de l'utilisation de cette langue. Dans son étude, Walters parle de cinq catégories possibles des utilisateurs de la langue anglaise dans la société tunisienne. (cf. Figure 1)

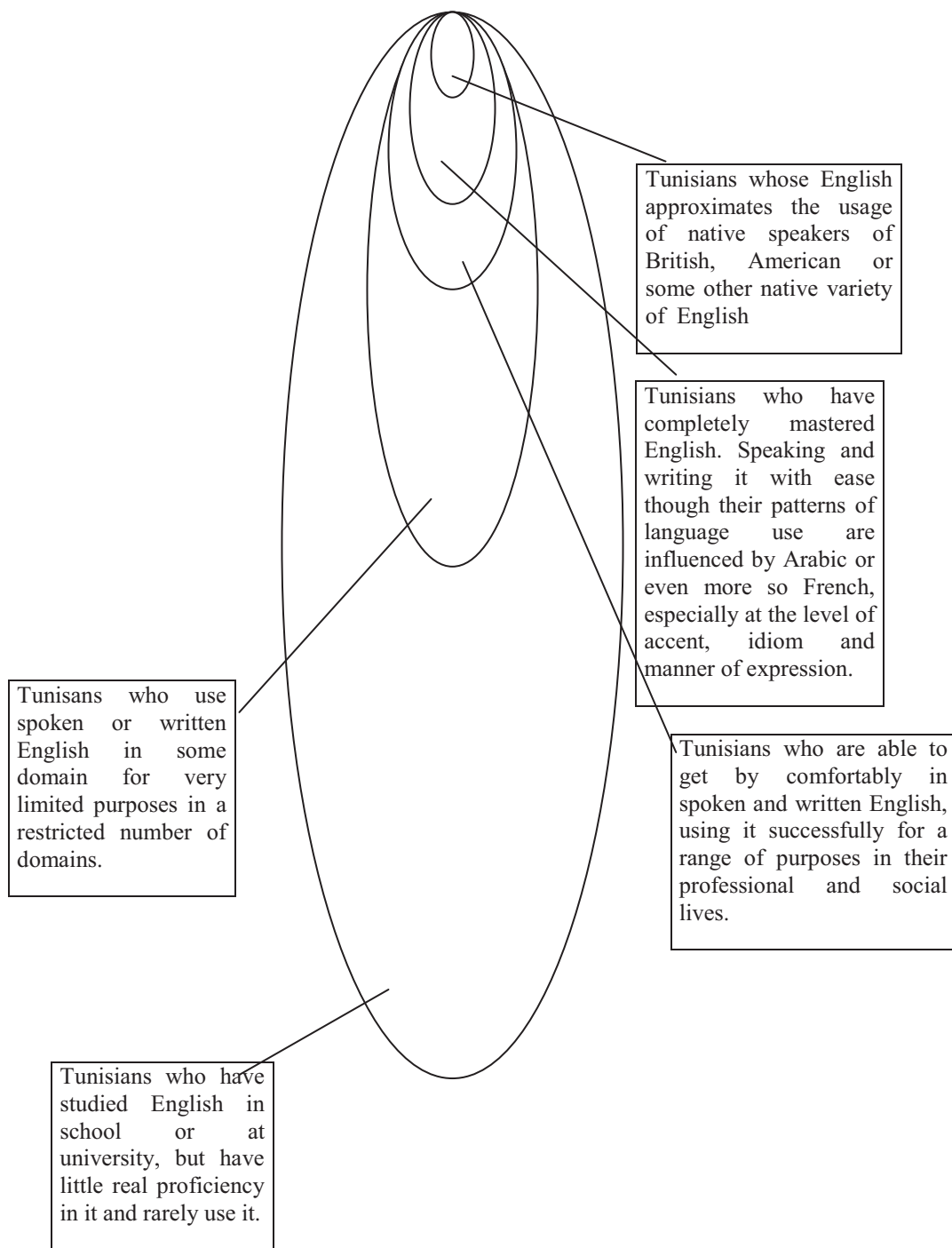


Figure 1 : The shape of the ‘community’ of English-language users among Tunisians in Tunisia. (Walters 1999 : 46)

On remarque que la partie la plus petite de l’ovale montre qu’un nombre restreint des Tunisiens maîtrisent la langue anglaise. Keith Walters compare les membres de ce groupe à des natifs de la langue anglaise, ce sont ou bien des gens d’origine tuniso-anglaise, ou bien des gens spécialisés en langue anglaise et qui ont passé un nombre

d'années dans des pays anglophones : « Members of this group of Tunisians are those of whom I can say that their English language skills are so good that I, an educated speaker of English and a trained linguist, often forget that they are not native speakers of English » (Walters 1999 : 46).

Le deuxième groupe, qui est un peu plus large que le premier, contient des Tunisiens qui maîtrisent la langue anglaise mais qui ne sont pas considérés comme des natifs de la langue anglaise à cause des problèmes d'interférence avec la langue française ou arabe. Les membres de ce groupe sont généralement influencés par des anglophones. A ce propos, Le page et Tabouret-Keller (1985) montrent la construction de l'identité à partir des choix linguistiques : « the individual creates for himself the patterns of his linguistic behaviour so as to resemble those of the group or groups with which from time to time he wishes to be identified or so as to be unlike those from whom he wishes to be distinguished. » (Le page & Tabouret-Keller 1985 : 181).

Le troisième groupe comprend des Tunisiens qui peuvent utiliser la langue anglaise dans des contextes spécifiques selon leurs besoins de travail. Le type de langue de ce groupe est caractérisé par un manque de précision grammaticale.

Par opposition aux autres groupes, la quatrième catégorie est qualifiée par l'utilisation de la langue dans le cadre de la gestion des hôtels ou bien pour communiquer avec les touristes dans les marchés. Dans d'autres contextes comme l'informatique la maîtrise des registres particuliers complexes est nécessaire comme par exemple pour la lecture de certains manuels.

La dernière catégorie qui est la plus large dans la communauté tunisienne est composée des tunisiens qui ont étudié l'anglais pendant leur carrière scolaire ou universitaire et qui ne maîtrisent pas cette langue et ne l'utilisent pas beaucoup.

1.2.2. Economie

Dans l'ensemble de cette section nous nous sommes basé sur les travaux de Kotrane (2000), Abbate (2002) et Hibou (2006) afin de mettre en lumière la situation de l'économie tunisienne.

1.2.2.1. Données générales

Depuis la fin des années 80, la Tunisie a poursuivi une libéralisation graduelle du commerce et des mouvements de capitaux, qui a eu pour résultat une intégration croissante dans l'économie mondiale. Ces politiques reflètent le fait que les décideurs tunisiens croient, à raison, que l'ouverture à l'économie internationale crée le meilleur environnement pour une accélération de la croissance, surtout pour un pays relativement petit comme la Tunisie.

L'expansion des exportations permet des investissements accrus et une importation de technologies modernes, contribuant ainsi à une croissance économique plus rapide.

Le milieu des années 1980 a marqué un tournant décisif pour la stratégie de développement de la Tunisie, qui a commencé à basculer de la substitution des importations et l'intervention du gouvernement vers des politiques basées sur les marchés et orientées vers les exportations. Dans le contexte de l'accession de la Tunisie au GATT (accord général sur les tarifs douaniers et le commerce) en 1990 et à l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC) en 1995, la protection a été considérablement réduite, surtout en raison de l'élimination des restrictions quantitatives. Par la même occasion, les politiques de promotion des exportations ont eu pour résultat la création de sociétés extraterritoriales, surtout dans le secteur textile-habillement. En 1995, la Tunisie a signé avec l'Union Européenne un accord d'association mémorable, portant création d'une zone de libre-échange jusqu'à 2007. Cet accord impose une forte pression pour une ouverture encore plus importante de l'économie tunisienne, car les engagements pris par la Tunisie en matière de libéralisation commerciale sont encore plus importants que ceux pris dans le cadre du Cycle d'Uruguay. Toutefois, les tarifs restent encore assez élevés.

Au cours des quinze dernières années, les points de vue des autorités tunisiennes en matière d'Investissements Directs étrangers (IDE) ont radicalement changé, passant de la crainte d'une domination étrangère à une sensibilisation du rôle important des Investissements Directs Etrangers (IDE) dans la croissance économique, à travers le développement des exportations, la création d'emplois et le transfert de technologie. Ce positionnement en matière de politiques s'est traduit en avantages

fiscaux et financiers généreux et en une libéralisation importante du régime des Investissements Directs étrangers (IDE) au sein du Code des investissements qui permet aux étrangers de détenir 100 % des actions dans une industrie manufacturière, le tourisme, des services orientés vers l'exportation et les services liés à l'industrie (société de conseil et d'ingénierie). De plus, il n'y a aucune restriction sur le rapatriement des bénéfices et du capital. Toutefois, les services orientés vers le marché national, tels que les banques, les télécommunications, l'électricité et les assurances, sont encore réservés à l'Etat, ce qui de fait élimine les investisseurs étrangers privés.

1.2.2.2. Secteurs secondaire et tertiaire privés et langue de travail

Sur le plan commercial, la Tunisie reste le pays méditerranéen le plus intégré à l'économie européenne et l'accord de libre échange devrait renforcer encore davantage ses liens avec l'Union Européenne. Depuis 1996, date de l'introduction progressive du démantèlement tarifaire unilatéral de la Tunisie, la part des importations de l'Union Européenne est restée stable avoisinant les 71%. De leur côté, 80% des exportations tunisiennes se dirigent vers l'Europe communautaire. Actuellement, 40 % des produits industriels européens importés en Tunisie sont exemptés de droits de douane et le pourcentage restant bénéficie déjà de taux préférentiels oscillant entre 23 % et 48 % des droits de douane. Le démantèlement progressif affecte les « produits sensibles » depuis le 1er janvier 2000. Les industries manufacturières totalisent 84 % des exportations tunisiennes, le secteur du textile représentant à lui seul 46 % des biens exportés.

Le principal partenaire commercial de la Tunisie est l'Union Européenne, qui représente 70 % de ses échanges commerciaux avec en tête la France, l'Allemagne, l'Italie et la Belgique. C'est dans l'industrie du textile et du cuir que les Investissements Directs étrangers (IDE) sont les plus importants. Mais, ils se développent aussi rapidement dans les industries mécaniques, électriques et électroniques. 78 % des exportations tunisiennes sont destinées à l'Union Européenne dont 58 % pour le textile et le cuir, 13,1 % la mécanique et l'électricité, 11,2 % les produits énergiques et minerais, 9,3 % l'agroalimentaire, 5,7 % les produits chimiques et 2 % divers (Institut National de Statistiques 1998). 38 % des entreprises totalement exportatrices du secteur manufacturier sont françaises, 19 % allemandes, 18 % italiennes, 13 % belges et 12 %

d'autres nationalités. (Institut National de Statistiques. En 2001, La France est toujours le premier fournisseur et client de la Tunisie : 27 % du total de ses échanges avec l'extérieur (Institut National de Statistiques 2001). Ainsi, dans le domaine économique, qui est fortement lié aux relations extérieures, la France occupe une place prépondérante. Il en est de même pour la langue française qui est la langue dominante du commerce, de l'industrie et du tourisme (deuxième secteur de l'économie derrière l'agriculture).

Dans cette perspective M. Girard Flandroit, directeur de l'entreprise Absorba, nous a accordé un entretien sur la question de l'utilisation de la langue anglaise dans le domaine des affaires. Il nous a confirmé que la majorité des communications et travaux se font exclusivement en français. L'utilisation de la langue anglaise se fait dans des contextes très spécifiques dans le cadre de communication avec un client allemand ou anglophone.

M. Youssef Nahali, gérant de la société de confection Monaco, nous a indiqué dans un entretien, que c'est plutôt la langue française qu'on utilise dans sa société, que ce soit dans les documents écrits comme dans la communication orale, parce que l'entreprise n'est en contact qu'avec les marchés européens. Par ailleurs la langue anglaise est utilisée dans le cadre des importations de tissus des pays asiatiques comme la Chine ou pour les documents douaniers qui sont généralement bilingues anglais-français

Un autre entretien avec M. Noureddine Aguir, directeur de la société Tunisie Télécom à Monastir, a été réalisé. A travers cet entretien le directeur nous a indiqué que les communications se font essentiellement en langue française particulièrement dans les relations inter services, avec l'administration ou avec clients. La langue anglaise est utilisée essentiellement dans la division du réseaux international dans le cahier de charges international consacré à l'appel d'offre international d'équipement, ainsi que dans les échanges de comptes, des e-mails aussi bien que la consultation des sites Internet en langue anglaise. L'attaché de presse aussi de Tunisie Télécom utilise trois langues pour la communication. Celles-ci sont l'arabe, le français et l'anglais. Une formation en langue anglaise est offerte gratuitement pour le personnel de cette entreprise. Les employés passent un test d'évaluation puis suivent des cours dans le niveau I, II ou III. Les cours sont répartis sur trois séances par semaine chacune dure

deux heures. Le contenu de ces cours est varié, portant sur des sujets comme la gestion, le marketing, la culture et la politique. Les activités tournent autour de la compréhension orale, la compréhension écrite ainsi que l'expression écrite. L'évaluation se fait par contrôle continu avec des devoirs surveillés et des examens de fin de trimestre. A la fin de chaque année, chaque personne peut passer au deuxième niveau pendant l'année suivante si sa moyenne générale est supérieure ou égale à 10 sur 20.

L'insertion de l'anglais comme langue véhiculaire coïncide plus avec la montée en puissance de cette langue dans la communication internationale en Europe. C'est d'ailleurs dans des secteurs comme l'économie, les technologies, les sciences, que l'anglais est d'abord utilisé.

Dans cette perspective M. Mohammed Besbes, Maire de Monastir et ex-directeur général de la société STIP, précise que la langue anglaise est une langue véhiculaire dans le domaine des nouvelles technologies et le domaine des affaires. Selon lui, cette langue est essentielle dans les communications avec des entreprises anglophones des Etats-Unis, de l'Angleterre, du Canada ainsi que les pays qui sont ni francophones ni arabophones comme l'Italie, l'Allemagne ou l'Espagne. Il précise que, même dans le cas des transactions avec les entreprises francophones, les rapports qui sont utilisés sont originellement écrits en anglais mais sont traduits en langue française. L'anglais est utilisé essentiellement dans les contrats internationaux en matière d'importation de tous les équipements des Etats-Unis, de commercialisation des produits, d'approvisionnement de marchandises, de vente de produits finis, de vente et prestation de services. On constate que, dans le domaine des affaires la langue anglaise n'a pas un statut officiel en Tunisie mais elle a le rôle de faciliter les transactions et la communication à l'échelle internationale. M. Mohammed Besbes indique que la langue anglaise est aussi utilisée dans le cadre des conférences internationales. En ce qui concerne la formation des travailleurs il dit qu'il y a une taxe qui s'appelle TFP (Taxe de Formation Professionnelle), qui doit être payée à l'Etat si l'entreprise ne fait pas une formation pour ses travailleurs en matière de langues ou de nouvelles technologies. Dans le contexte de sa société M. Mohammed Besbes dit que la plupart des travailleurs bénéficient d'une formation gratuite en langue anglaise, cette formation étant faite en

divisant les travailleurs en groupe selon le niveau initial en langue anglaise et en leur proposant des cours en anglais général. Des attestations sont éventuellement accordées à ceux qui passent l'examen de fin d'année avec succès.

Par ailleurs, Mme Astrid Saâdi, directrice de la société Wesco, nous a accordé un entretien à travers lequel elle nous a précisé que la langue anglaise est utilisée essentiellement à travers les échanges de sa société avec la Chine et la Roumanie en matière d'exportation et importation des produits de texture ou des produits finis. Cette utilisation porte sur le remplissage des documents comme les fiches techniques de production, de coupe, de fournitures ainsi que les documents de douane et les factures.

1.2.3. Tourisme

Le tourisme est un secteur très important en Tunisie. La langue anglaise est la langue la plus utilisée dans ce secteur pour communiquer des informations aux touristes, surtout dans le cas de touristes de nationalité autre que française. En effet, le rôle des langues dans la communication est très important pour le patrimoine. Les médias offrent à celui-ci l'opportunité de promouvoir son image pour un public gigantesque, un public qui englobe une masse énorme de touristes de différentes nationalités. Avec le développement des nouvelles technologies et l'amélioration de la technologie de transmission des informations, le patrimoine peut voyager dans l'espace pour se faire connaître partout et motiver des gens qui peut-être auparavant n'avaient jamais pensé à visiter tel lieu culturel ou tel site historique ou même ne connaissaient pas son existence. En plus, il y a les revues, les brochures traduites en plusieurs langues qui peuvent transmettre des informations et des images.

Le tourisme tunisien utilise Internet pour faire la publicité. Des Compact Disques sont également utilisés dans ce secteur pour la sauvegarde de l'ensemble des composants du patrimoine existant. Le tourisme tunisien utilise aussi des projections d'images et des postes automatiques afin d'afficher des informations en différentes langues dans les sites ou près des monuments. En l'état de son expérience, le tourisme tunisien est donc un produit qui fait appel à plusieurs langues. Ainsi, le rôle d'hôtelier conjugué à celui de tour opérateur spécialisé dans les produits culturels et naturels lui permettra de lancer des produits nouveaux et de prendre position pour l'avenir. Par ailleurs, la mobilisation

des touristes s'inscrit dans le cadre traditionnel des agences de voyage et des tours opérateurs.

Dans un autre entretien, M. Ali Hassen, directeur technique et coordinateur régional de tourisme au Sahel tunisien, mentionne que la langue anglaise est une langue polyvalente. Cette langue est généralement requise pour les guides touristiques, les représentants des agences de voyage comme les tour opérateurs, les réceptionnistes, les directeurs de marketing, les représentants du tourisme tunisien à l'étranger qui ont pour but la propagande et la publicité du produit touristique national, les directeurs de communication à l'échelle internationale. Selon M. Hassen cette langue est aussi essentielle pour les représentants des offices de tourisme aux aéroports des villes à caractère touristique, leur rôle est l'accueil des personnalités comme les ambassadeurs. Cette langue est aussi importante pour les réceptionnistes dans les hôtels. M. Hassen indique par ailleurs qu'il y a désormais aussi une tendance générale vers la maîtrise d'autres langues comme le russe et l'espagnol et ceci pour élargir encore l'image de la Tunisie à d'autres pays du monde.

1.3. Données générales sur l'enseignement supérieur tunisien

Nous nous appuyons, dans toute cette section, sur un ensemble de textes de statut officiel et de documents de communication institutionnelle, dont nous suivons parfois de très près l'argumentation et la formulation, ce qui explique le caractère parfois marqué de la terminologie et du style.

1.3.1. Développement de l'enseignement supérieur

L'ambition de la Tunisie aujourd'hui est de rejoindre – au terme de la deuxième décennie de ce siècle – les sociétés développées. Un travail continu à tous les niveaux est en train d'être mené afin de permettre cette convergence. L'orientation principale est d'ouvrir à tous ceux qui le désirent les portes de la formation, du travail et de l'investissement en créant un climat favorable dans un monde qui se libéralise de manière continue et une économie qui se mondialise de plus en plus rapidement. L'investissement dans l'enseignement supérieur et l'innovation n'est pas seulement l'instrument de construction de l'économie du savoir mais aussi la voie de la mobilité sociale qui a toujours caractérisé notre société et garanti son dynamisme, assuré les

possibilités de promotion des individus quelle que soit leur origine sociale. C'est une forme de la solidarité et de l'unité nationales.

La stratégie du gouvernement n'est pas née d'aujourd'hui. Elle a été mise au point de manière pragmatique en accumulant les enseignements de l'expérience. Cette élaboration a connu son aboutissement dans le cadre du programme du Président de la République Tunisienne. Ce programme constitue la référence et le repère stratégique ; les choix opératoires sont sujets à un ajustement continu et font l'objet de concertations entre les acteurs et nécessitent un effort continu de communication et de dialogue.

1.3.1.1. Etablissements universitaires

L'enseignement supérieur tunisien compte aujourd'hui 178 établissements dont 139 sont placés sous la tutelle du Ministère de l'Enseignement Supérieur et 23 sous la cotutelle du même ministère et d'autres ministères comme l'agriculture, la culture ou la santé. Il est à noter que le nombre de ces établissements universitaires est en augmentation constante depuis 1987. En effet, leur nombre actuel constitue le double de celui de l'année 1995-1996 et presque le triple de celui de 1987-1988 (cf. tableau 1).

	87-88	95-96	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06
Tunis	21	26	28	30	33	34	36	36
Ben Arous	1	1	2	2	2	2	3	3
Ariana	2	2	6	7	7	7	7	7
Manouba	7	9	11	11	11	11	13	13
Zaghouan	1	1	1	1	2	2	2	2
Bizerte	3	3	3	3	3	5	5	7
Béja	1	1	1	1	1	2	3	3
Jendouba	1	2	2	2	4	4	4	4
El Kef	1	3	3	3	5	5	5	6
Kasserine	-	1	1	1	1	1	2	3
Gafsa	1	2	3	4	4	5	5	7
Mednine	1	-	1	1	1	1	2	4
Gabes	2	4	6	7	8	9	9	11
Sfax	5	13	13	15	19	19	19	19
Mahdia	-	-	1	2	3	3	4	6
Kairouan	1	2	3	3	5	5	5	7
Monastir	6	8	8	10	12	11	11	11
Sousse	4	8	10	13	15	16	16	17
Nabeul	1	3	5	5	5	5	6	6
Seliana	-	-	-	-	-	1	1	2
Sidi Bouzid	-	-	-	-	-	1	1	1
Kebili	-	-	-	-	-	1	1	1
Tozeur	-	-	-	-	-	-	1	1
Tataouine	-	-	-	-	-	-	1	1
Total	59	89	108	121	141	150	162	178

Tableau 1 : Implantation des établissements universitaires dans les régions (Ministère de l'enseignement supérieur tunisien 2005)

Il est important de signaler que 120 établissements sont organisés en douze universités, auxquels il faut ajouter 24 Instituts Supérieurs des Etudes Technologiques (ISET) et 6 Instituts Supérieurs de Formation des maîtres. Parmi les 12 universités, cinq sont situées dans le Grand Tunis, et les 7 autres universités sont régionales : l'Université de Sousse, l'Université de Sfax, l'Université de Monastir, l'Université de Kairouan, l'Université de Jendouba, l'Université de Gafsa et l'Université de Gabès (cf. tableau 2).

Universités	Nombre d'établissements		Nouveaux inscrits	Taux
	Total	Dont cotutelle		
Tunis	12	-	5460	7.4
Tunis El Manar	11	1	5900	8
Ezzitouna	2	-	200	0.3
Sfax	18	2	9900	11.7
Sousse	14	2	7170	9.7
7 Novembre à Carthage	29	9	9930	13.4
Manouba	13	3	5720	7.7
Jendouba	10	4	3600	4.9
Gabés	12	-	4060	5.5
Monastir	16	1	6630	8.9
Gafsa	5	-	2380	3.2
Kairouan	6	-	2450	3.3
ISSET	24	1	9900	13.4
ISFM	6	-	700	0.9
Total	178	23	74000	100

Tableau 2 : Répartition des Universités et des étudiants 2005-2006 (Ministère de l'enseignement supérieur tunisien 2005)

1.3.1.2. Etudiants

En 2004-2005 l'effectif des étudiants a atteint 311 570 contre 102 680 10 ans plus tôt. Durant la dernière décennie, il a été ainsi multiplié par plus de trois fois.

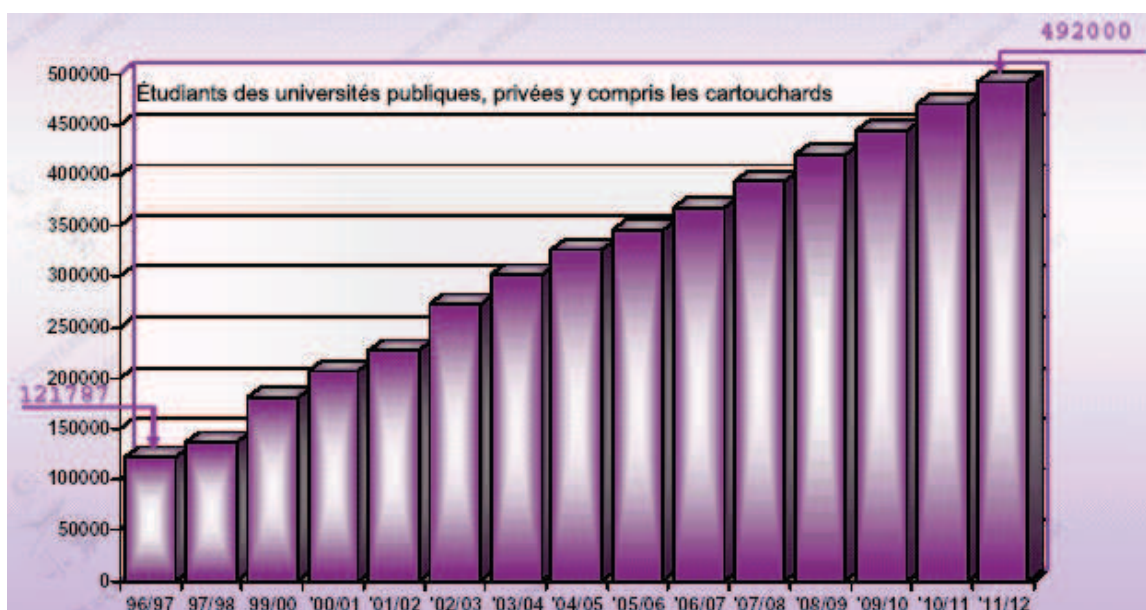


Figure 2 : Effectif étudiants prévu 2009 (Ministère de l'enseignement supérieur tunisien 2005)

Le nombre des étudiants et diplômés connaîtrait un changement significatif d'ici 2030. Selon les projections du Ministère de l'enseignement supérieur, on anticipe une augmentation du nombre des étudiants pour atteindre 492 000 en 2011 et une baisse remarquable après cette date estimée à 449 790 en 2015 et 331 820 en 2029. Le nombre des diplômés atteindrait son apogée en 2015 par 101 000. Ce nombre serait réduit à 78 540 en 2023 et à 67 940 en 2029 :

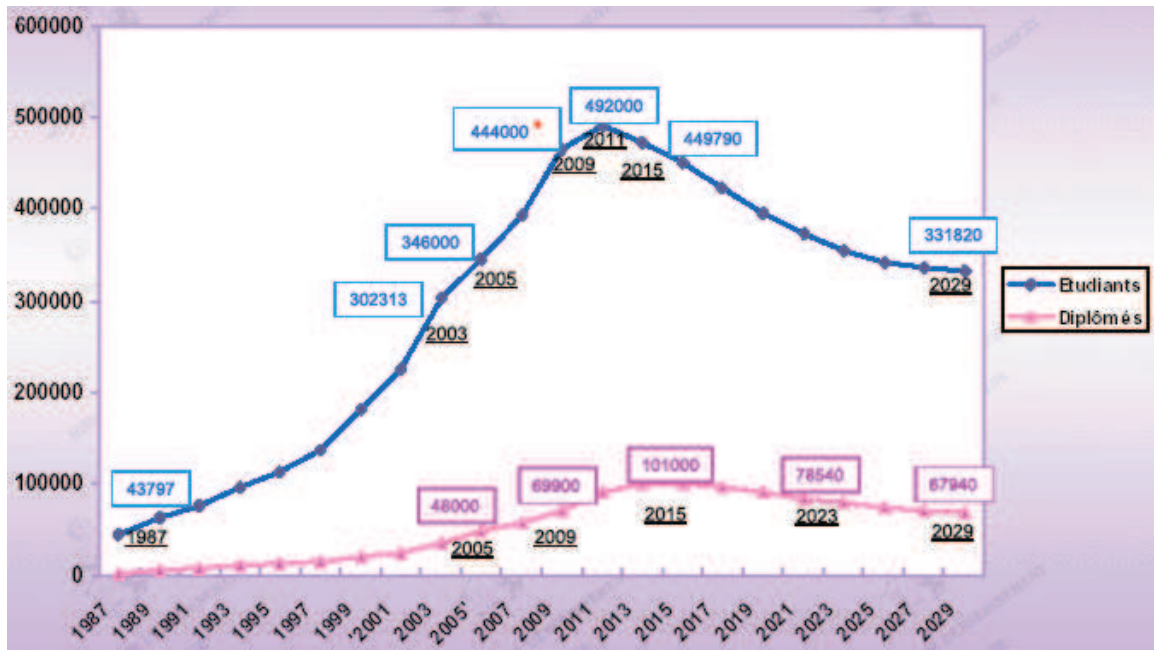


Figure 3 : Etudiants et diplômés 2029 (Ministère de l'enseignement supérieur tunisien 2005)

Quant au nombre des étudiants en Sciences et Ingénierie, il connaîtrait une augmentation significative passant de 103 950 en 2004-2005 jusqu'à 161 000 en 2009-2010 (cf. Figure 4).

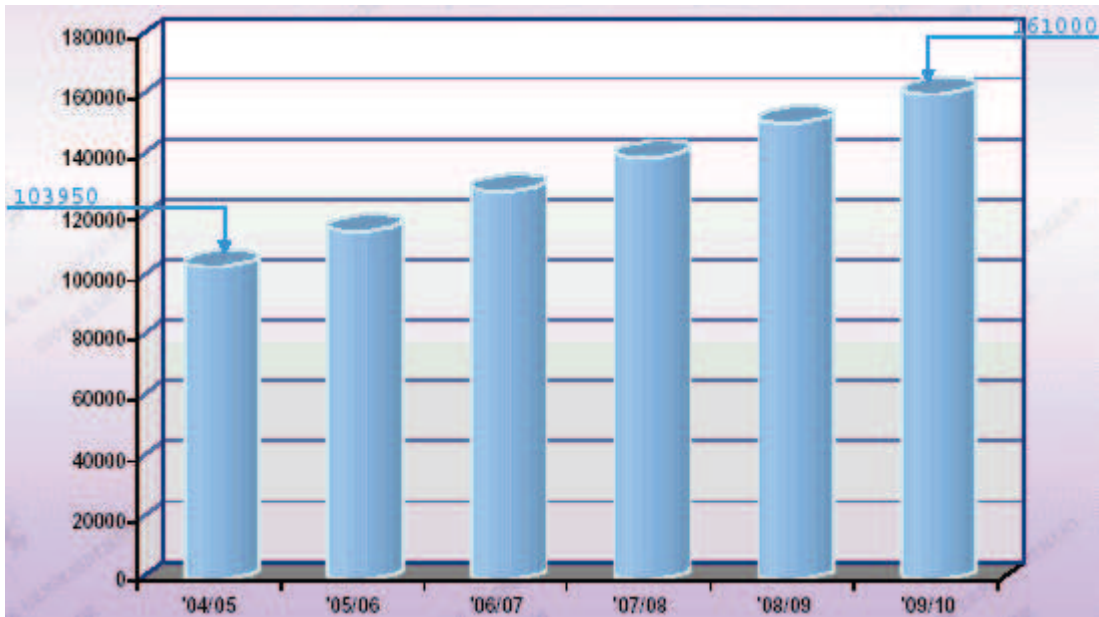


Figure 4 : Etudiants des Sciences et Ingénierie 2009 (Ministère de l'enseignement supérieur tunisien 2005)

Il est à noter que l'évolution du taux d'accès à l'université pendant l'année 2005-2006 profite plus aux filles qu'aux garçons avec 57,2 % de l'effectif total des étudiants. Ce taux était de 37,2 % en 1988-1989 (cf. Figure 5).

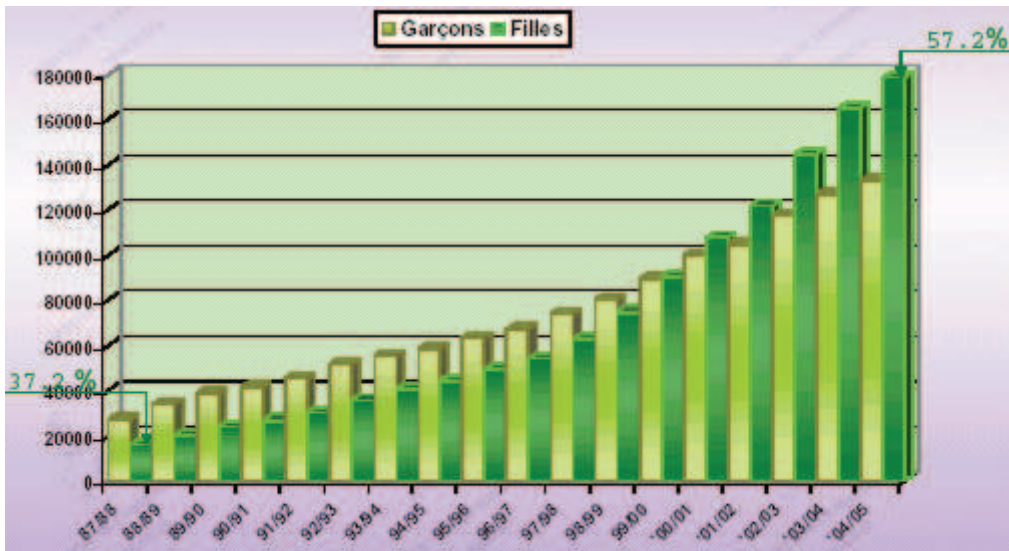


Figure 5 : Pourcentage des filles (Ministère de l'enseignement supérieur tunisien 2005)

Cette forte croissance est une véritable chance pour la Tunisie, mais constitue en même temps un important défi : accueillir les flux prévus et leur donner une formation qui

réponde aux besoins et aux ambitions de la société, c'est-à-dire une formation leur permettant d'être les acteurs de la construction de l'économie du savoir.

Le taux de scolarisation universitaire de la tranche d'âge 20-24 ans a connu ces dernières années une progression plus importante que les prévisions les plus optimistes pour atteindre 36 %, pour 6 % en 1987, avec une projection de 49 % pour 2010 (cf. Figure 6)

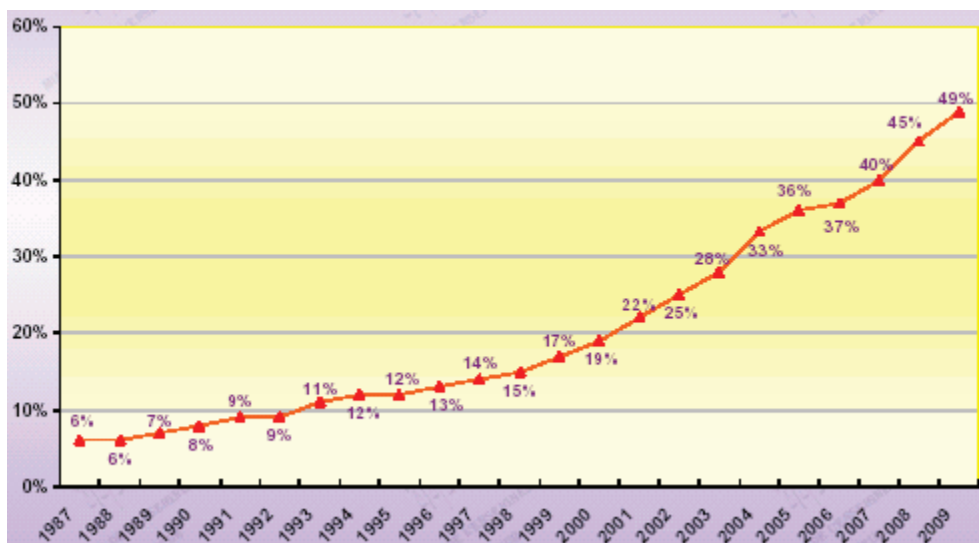


Figure 6 : Taux de scolarisation à l'université de la tranche d'âge 20-24 ans (Ministère de l'enseignement supérieur tunisien 2005)

Ces résultats s'inscrivent dans l'effort entrepris par la Tunisie pour mettre à niveau ses entreprises et les hisser au niveau de la compétitivité mondiale en les dotant de ressources humaines hautement qualifiées. L'amélioration du taux de scolarisation universitaire résulte d'une politique de promotion et d'encouragement qui s'appuie sur des mesures principales comme le fondement d'un système d'œuvres universitaires sur les principes d'équité et de solidarité et qui offre aux étudiants des services comme l'hébergement, la restauration, le transport et, surtout des bourses et des crédits d'études pour les étudiants issus de milieux défavorisés afin qu'ils puissent suivre normalement leurs études universitaires. Aujourd'hui, 20 % des étudiants bénéficient de l'hébergement, 31,5 % de bourses nationales d'études et 1923 étudiants sont boursiers à l'étranger (Ministère de l'enseignement supérieur 2005). Une nouvelle carte universitaire tend à implanter progressivement les institutions universitaires dans toutes

les régions du pays. Ce réseau s'appuie actuellement sur 12 universités pluridisciplinaires comptant 178 établissements.

Outre le fait de rapprocher l'université de ses usagers, cette politique s'inscrit dans une dynamique de développement régional et de lutte contre les disparités. Le retour des étudiants ayant abandonné les études à l'université, reconnu et encouragé depuis deux ans, a permis à 16 080 d'entre eux de réintégrer l'enseignement supérieur avec des taux de réussite avoisinant les 50 %. L'amélioration des taux de réussite, atteignant 33,1 % en 2005, entraîne l'allongement des études et une augmentation des diplômés. (cf. tableau 3)

Universités	Étudiants Inscrits	Étudiants Candidats	Étudiants Ayant Réussi	Taux de Réussite
EZZITOUNA	2	2	1	50.0 %
TUNIS	599	577	185	32.1 %
TUNIS EL MANAR	1533	1257	458	36.4 %
7 NOVEMBRE A CARTHAGE	1047	1012	301	29.7 %
SOUSSE	1490	1406	459	32.6 %
KAIROUAN	545	541	194	35.9 %
MONASTIR	810	726	212	29.2 %
SFAX	1483	1429	416	29.1 %
JENDOUBA	193	190	64	33.7 %
GABES	246	244	73	29.9 %
MANOUBA	758	751	120	16.0 %
GAFSA	356	354	170	48.0 %
ISET	3119	2993	1147	38.3 %
ISFM	1	1	1	100 %
TOTAL	12144	11312	3749	33.1 %

Tableau 3 : Retour à l'université et taux de réussite 2004-005 (Ministère de l'enseignement supérieur tunisien 2005)

1.3.1.3. Enseignants

Le nombre des enseignants est aussi en évolution constante. En effet, le nombre des enseignants a atteint 4 450 en 1990-1991. Ce nombre a presque quadruplé en 2005-2006. Ce nombre des enseignants atteindrait 23 120 en 2009 (cf. Figure 7).

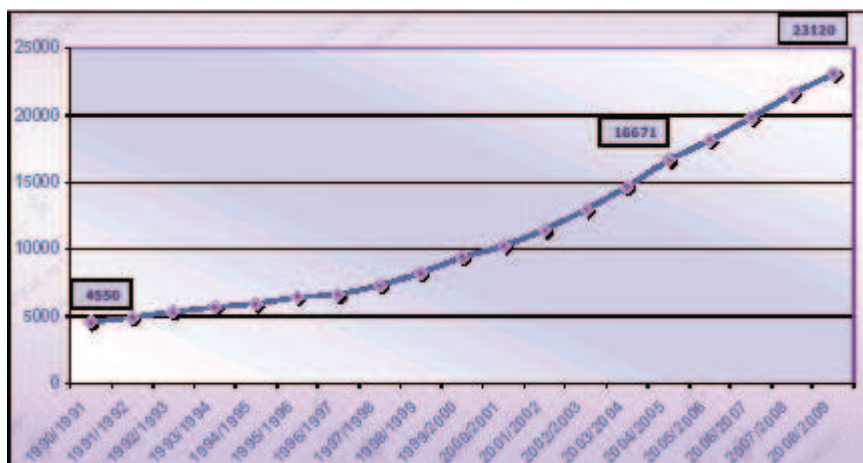


Figure 7 : Evolution du nombre d'enseignants (Ministère de l'enseignement supérieur tunisien 2005)

Il est à noter que les échanges des professeurs visiteurs pour de courtes durées s'inscrivent dans le cadre de nouveaux modèles d'accords gouvernementaux et bilatéraux afin que les universités tirent profit des meilleures compétences qui ne peuvent quitter leurs lieux de travail pour une longue période. On remarque, à travers le tableau suivant, l'évolution du nombre des professeurs visiteurs qui assurent des cours dans les universités tunisiennes. Selon le Ministère de l'enseignement supérieur, ces professeurs peuvent être classés en deux catégories. La première est celle des professeurs tunisiens à l'étranger tandis que la deuxième est celle des professeurs étrangers. Le nombre des deux catégories des enseignants est passé de 221 en 2000-2001 à 491 en 2004-2005. Ce nombre est donc le meilleur indicateur de cette évolution (cf. tableau 4).

Nombre des professeurs	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007
Compétences tunisiennes à l'étranger	62	98	114	109	126	147	75
Compétences étrangères	159	275	304	301	365	448	385
Total	221	373	418	410	491	595	460

Tableau 4 : Professeurs visiteurs (Ministère de l'enseignement supérieur tunisien 2007)

La Tunisie se trouve aujourd'hui confrontée à un double problème : d'une part une croissance rapide du nombre d'étudiants et enseignants et, d'autre part des ressources de

plus en plus rares. En effet, l'accroissement prévu des inscriptions à l'université au cours des prochaines années pose des défis à relever : il va falloir s'assurer que le système de l'enseignement supérieur réponde de façon équitable à cette augmentation de la demande sans que cela se fasse au détriment de la qualité, laquelle est indispensable pour améliorer la compétitivité de la Tunisie.

1.3.2. Enseignement supérieur ouvert sur l'extérieur

L'ouverture de l'enseignement supérieur sur l'extérieur se traduit par l'intensité des liens de coopération favorisant la mobilité scientifique, par le fait qu'une proportion importante du corps enseignant en Tunisie a fait une partie ou la totalité de ses études supérieures à l'étranger ainsi que par l'accueil d'un nombre appréciable d'étudiants étrangers en Tunisie (cf. tableau 5)

n°	Pays	Nombre d'étudiants	n°	Pays	Nombre d'étudiants
1	Algérie	267	19	Sénégal	82
2	Maroc	799	20	Congo	60
3	Mauritanie	473	21	République Démocratique Congo	21
4	Libye	15	22	Bénin	49
5	Yémen	83	23	Tchad	38
6	Qatar	01	24	Cap Vert	01
7	Égypte	02	25	Zimbabwe	02
8	Oman	87	26	Somalie	02
9	Syrie	48	27	Togo	46
10	Liban	153	30	Gabon	06
11	Jordanie	55	31	Cameroun	42
12	Emirats Arabes Unis	01	32	Côte d'Ivoire	88
13	Arabie Saoudite	60	33	Mozambique	02
14	Koweït	15	34	Niger	43
15	Bahreïn	03	35	Éthiopie	02
16	Iraq	20	36	Burkina-Faso	38
17	Palestine	375	37	Burundi	14
18	Soudan	07	38	Tanzanie	02

N°	Pays	Nombre d'étudiants	N°	Pays	Nombre d'étudiants
39	Iles Comores	14	57	Suisse	01
40	Iles Maurice	04	58	Hongrie	05
41	Djibouti	50	59	Russie	11
42	Rwanda	05	60	Bosnie Herzégovine	01
43	Ghana	12	61	Ukraine	03
44	Gambie	03	62	Albanie	04
45	Guinée	55	63	Bulgarie	18
46	Guinée Bissao	33	64	Pologne	06
47	Madagascar	11	65	Turquie	12
48	Nigeria	39	66	Daguestan	06
49	Mali	134	67	Roumanie	03
50	Seychelles	01	68	Moldovie	01
51	France	16	69	Yougoslavie	03
52	Espagne	02	70	Etats Unis	01
53	Italie	06	71	Chine	01
54	Allemagne	03	72	Pakistan	01
55	Grande Bretagne	01	73	Combedge	01
56	Belgique	01	74	Indonésie	11

Tableau 5 : Etudiants Etrangers inscrits dans les universités tunisiennes (Ministère de l'enseignement supérieur tunisien 2005)

Cette ouverture se traduit aussi par une expansion rapide des effectifs des étudiants tunisiens à l'étranger. Pour les étudiants boursiers du gouvernement tunisien, l'effectif était de 1923 étudiants en 2004-2005 (cf. tableau). Il est intéressant de souligner que le nombre des étudiants poursuivant leurs études de troisième cycle constitue presque la moitié du total de l'effectif des étudiants boursiers à l'étranger. Ces étudiants constituent un vivier d'une grande importance pour l'enseignement supérieur en Tunisie. Cet atout pour la Tunisie est le corollaire d'un autre atout, celui de l'ouverture du pays sur l'étranger. Cependant, ce nombre de boursiers reste restreint par rapport au nombre total des étudiants dans le pays (cf. tableau 6)

PAYS	1 er Cycle		2ème Cycle		Médecins Résidents	3ème Cycle			Total Général
	Bourses nationales	Bourses de coopération	Bourses nationales	Bourses de coopération		Bourses nationales	Bourses de coopération	Bourses d'affirmance	
Allemagne	28	24	178			17		03	250
Belgique	03		09		03	01		03	19
Canada	01		01			102		15	119
Chine	05								05
Espagne								01	01
France	77		468	100	176	342	33	290	1486
Hongrie						01			01
Maroc		02		03					05
Autriche								01	01
Roumanie									04
Russie	03					03			06
Suisse			04						06
Turquie						04			04
Etats-unis						03			03
Italie								08	09
Royaume-Uni						02			02
Total Général	117	26	667	103	179	477	33	321	1923

Tableau 6 : Etudiants tunisiens boursiers à l'étranger pour l'année 2004-2005 (Ministère de l'enseignement supérieur tunisien 2005)

Ce nombre des étudiants boursiers est multiplié par plus de quatre, ce qui correspond à 8783 étudiants tunisiens non boursiers à l'étranger pour la même année 2004-2005 (cf. tableau 7)

Pays	Nombre d'étudiants	Pays	Nombre d'étudiants	Pays	Nombre d'étudiants
Etats Unis	130	France	4057	Ukraine	795
Canada	808	Espagne	15	Maroc	106
Russie	354	Hongrie	02	Algérie	25
Bolarius	01	Roumanie	456	Mauritanie	25
Chine	03	Italie	114	Irlande	03
Bulgarie	16	Suisse	104	Lituanie	01
Tchéquie	01	Autriche	08	Azerbaïdjan	01
Égypte	03	Royaume Uni	34	Sénégal	18
Grèce	02	Pologne	16	Lettonie	01
Pays Bas	02	Allemagne	1531	Syrie	03
Belgique	93	Mexique	01	Liban	09
Suède	04	Turquie	03	Émirats Arabes Unis	02
Brazil	03	Japon	01	Australie	03
Jordanie	02	Libye	03		
		Malte	02	Total	8783

Tableau 7 : Etudiants tunisiens non boursiers à l'étranger pour l'année 2004-2005 (Ministère de l'enseignement supérieur tunisien 2005)

1.3.3. Financement de l'enseignement supérieur et de la recherche

De nos jours, le dilemme posé par le financement de l'enseignement supérieur au regard de l'évolution du nombre d'étudiants n'est pas sans induire de graves répercussions sur la qualité de l'enseignement et de la recherche. L'énorme augmentation du nombre d'étudiants n'est pas systématiquement suivie d'une augmentation équivalente des budgets. Ce problème n'est pas sans répercussions sur l'évolution des besoins en salaires, des infrastructures, l'équipement et la recherche. La tendance générale en termes économiques, se traduit par une réduction relative des budgets alloués à l'enseignement et par des impératifs de réduction des coûts et d'augmentation des ressources complémentaires.

Les ressources publiques constituent en Tunisie la principale source de financement de l'enseignement supérieur. L'Etat consacre aujourd'hui 1,72 % du PIB au secteur de l'enseignement supérieur. Cette proportion est inférieure à celle de 2003 et 2004. Ceci peut être remarqué à partir du tableau suivant :

Budget de l'enseignement supérieur aux prix courants (million de dinars)						
	Budget de gestion Titre1	Budget d'équipement Titre2	Total	Budget de l'Etat (Gestion et équipement)	Taux du budget de l'enseignement supérieur/budget de l'état	Taux du budget de l'enseignement supérieur/PIB
1990	108	23	131	2730	4.82%	1.20%
1991	121	34	155	2970	5.22%	1.27%
1992	132	36	167	3285	5.10%	1.20%
1993	143	44	188	3586	5.23%	1.23%
1994	166	55	221	3910	5.65%	1.37%
1995	180	77	258	4075	6.32%	1.51%
1996	190	64	254	6687	3.80%	1.33%
1997	204	97	264	8010	3.30%	1.27%
1998	224	82	306	9045	3.38%	1.35%
1999	250	91	310	9590	3.23%	1.24%
2000	286	96	382	10510	3.64%	1.42%
2001	327	108	434	10820	4.01%	1.51%
2002	358	112	471	11533	4.08%	1.38%
2003	437.3	151.4	588.7	11410	5.16%	1.80%
2004	503.962	191.2	695.162	12730	5.46%	1.98%
2005	526.007	126.08	652.087	12990	5.02%	1.72%

Tableau 8 : Budget de l'enseignement supérieur (Ministère de l'enseignement supérieur tunisien 2005)

Les évaluations qui ont été menées montrent que l'évolution actuelle et à venir des effectifs dans l'enseignement supérieur et les ambitions que nourrit la Tunisie de le voir jouer un rôle moteur dans le développement, avec ce que cela exige comme moyens pour assurer la nécessaire qualité et la pertinence, poseront de manière cruciale la question d'assurer la pérennité du financement du secteur et rendront urgente la recherche de l'efficacité dans la gestion des ressources. Pour faire face à ce défi, l'enseignement supérieur est appelé à moderniser ses méthodes de fonctionnement et de gestion.

On ne peut pas aujourd'hui financer un enseignement supérieur polyvalent grâce aux seuls fonds publics et il faut trouver de nouvelles sources de financement et en modifier les mécanismes. Pour miser davantage sur les mesures d'encouragement et les instruments du marché pour faire appliquer les politiques et exhorter les efforts de l'Etat à adopter et à contrôler des méthodes de financement liées aux résultats, la diversification des sources de financement, public et privé, est nécessaire.

Mais le soutien public à l'enseignement supérieur et à la recherche reste essentiel pour que les missions éducatives et sociales soient assurées de manière équilibrée. La gestion et le financement de l'enseignement supérieur devraient être des instruments qui améliorent la qualité et la pertinence. Cela exige la mise en place de capacités et de stratégies appropriées de planification et d'analyse des politiques reposant sur des partenariats entre établissements d'enseignement supérieur et organismes nationaux. Les établissements d'enseignement supérieur devraient pouvoir gérer leurs affaires internes avec autonomie, mais cette autonomie doit s'accompagner de l'obligation de rendre des comptes de manière claire et transparente à la société. Le partage des responsabilités avec l'ensemble des partenaires, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'établissement, est devenu une nécessité ; à l'intérieur avec les formateurs, les chercheurs, les personnels administratifs et les étudiants, à l'extérieur, avec notamment les collectivités territoriales et les entreprises, les moyens d'y parvenir pourraient inclure des plans de prêts aux étudiants et des programmes de service national ; des frais de scolarité et autres charges ; une diminution des bourses ; la promotion d'un enseignement supérieur dépendant du secteur privé ; une récupération des coûts ; un

parrainage des étudiants par des entreprises ; des travaux de recherche, d'expertise et des services payants ; des dons et des dotations privées.

Dans le cadre logique de cette gestion, l'autonomie des établissements, les libertés académiques devraient être respectées. De nouvelles formes qui renforcent la transparence, le partage des responsabilités devraient se mettre en place. La fonction de tutelle devrait s'exercer sans trop de contraintes. C'est la seule façon de parvenir à des formes d'enseignement souples, diversifiées, mieux adaptées à la demande.

Vu l'accroissement massif des effectifs, le budget de l'Etat ne peut plus rester la seule source de financement. Cela ne diminue en rien le rôle de garant de la tutelle de l'égalité des chances dans un service public ouvert à tous selon leurs mérites. Diversifier les sources de financement serait nécessaire et il conviendrait d'encourager l'esprit d'initiative des établissements.

1.3.4. Autonomie des universités

Aujourd'hui, on ne peut plus exiger une réactivité au sein des établissements universitaires sans aborder la question de l'autonomie des universités. En effet, l'autonomie pédagogique donne la possibilité aux universités de définir elles-mêmes les contenus des diplômes en fonction de leur environnement. L'ensemble des universités et des filières de chaque université sera stimulé. Cette concurrence peut aller jusqu'à la disparition de filières entières ou même à la disparition administrative de certaines d'entre elles. Ainsi, le désengagement progressif de l'Etat conjugué à l'impératif d'autonomie des universités en matière financière risque d'altérer leurs capacités à dispenser une éducation de qualité et le principe d'égalité d'accès pour tous aux études supérieures en fonction du mérite. Ainsi, l'adoption d'un modèle d'élite impliquerait de renoncer au principe d'accessibilité et les rôles traditionnels d'enseignement et de recherche risquent de changer.

L'autonomie financière définit les nouveaux modes de prises de décision notamment en termes de financement au niveau de chaque université, ainsi que les rapports qu'entretiendront les universités entre elles et avec leur tutelle. Chaque université va disposer d'un budget global, les facultés pourront gérer elles-mêmes l'embauche de

leurs personnels, la décentralisation de leur gestion et surtout opter pour des enseignements plus ciblés.

A ce propos, M. Kamel Belhaj chef de service au Ministère de l'enseignement supérieur, l'interrogé nous a indiqué dans un entretien que les universités tunisiennes ont leurs propres budgets. Cependant, ces budgets ne sont pas suffisants pour satisfaire tous leurs besoins. Par exemple, dans le cadre du paiement des enseignants, du personnel administratif corps A, ainsi que pour le Titre II celui des équipements, les universités sont toujours dépendantes du Ministère de l'enseignement supérieur. De plus, c'est le Ministère de l'enseignement supérieur qui fixe les programmes d'enseignement.

1.3.4.1. La décentralisation

Depuis quelques années une nette évolution a été amorcée au niveau de l'enseignement supérieur vers le renforcement de l'autonomie et le développement de la capacité institutionnelle des établissements. Une étape importante vers une décentralisation effective a été, ainsi, franchie grâce à la loi n° 2000-67 du 17 Juillet 2000. Il est important de noter que cette loi a constitué un tournant décisif dans le processus de décentralisation. Ses principales dispositions sont :

- Le Président de l'Université exerce la tutelle administrative et financière sur les établissements qui relèvent du ministère chargé de l'enseignement supérieur [...]
- La subvention accordée par l'Etat au titre de la gestion, de la formation et de la recherche est inscrite aux budgets des universités. Ces dernières se chargeront de sa répartition sur les établissements d'enseignement supérieur et de recherche qui en relèvent et qui sont soumis à sa tutelle financière, et ce, au vu du besoin et du programme d'activités de chaque établissement.
- Les subventions d'équipement sont enregistrées aux budgets des universités pour la réalisation des projets et des programmes de développement qui concernent les universités elles-mêmes ou les établissements qui en relèvent.
- La répartition par articles des ressources et des dépenses inscrites au budget de gestion des établissements d'enseignement supérieur et de recherche est effectuée par décision du Président de l'université concernée suivant une nomenclature approuvée par le ministre des finances [...]
- Le budget de l'établissement d'enseignement supérieur et de recherche a un caractère évaluatif. Il peut être modifié en recettes et en dépenses par décision du président de l'université à laquelle est rattaché l'établissement. Toutefois, les dépenses ordonnées doivent rester dans la

limite du montant des recettes effectivement recouvrées au profit de l'établissement [...]

- Les Universités et les établissements qui en relèvent peuvent par voie contractuelle, assurer des prestations de services à titre onéreux, tels que programmes de formation, programmes de recherche, études et expertises. Ils peuvent également exploiter des brevets et des licences et commercialiser les produits et leurs activités.

Une partie des revenus provenant desdites activités est consacrée au renforcement des moyens de travail dans les établissements concernés et le reste des revenus est distribué aux intervenants pour la réalisation de ces activités, et ce, après la couverture des dépenses découlant de l'exécution du contrat ou l'exploitation des brevets et licences.

Les modalités d'utilisation de ces revenus sont fixés par décret¹⁴ [...]

- Le Président de l'université recrute et affecte le personnel administratif, technique et ouvrier en vue de satisfaire les besoins de l'université et des établissements qui en relèvent, et ce, dans les limites autorisées par la loi de finances. Il exerce le pouvoir disciplinaire à leur égard [...]

- Il est créée auprès de l'université une commission des marchés dont la composition et la compétence sont fixées par décret. (*Journal Officiel de la République Tunisienne* 2000 : 1739-1741)

Une grande partie des attributions prévues par la loi susvisée ont été dans les faits déléguées à l'université, comme la gestion du personnel administratif, technique et ouvrier, avec cependant des retards dans la procédure de recrutement, la gestion partielle du personnel enseignant, la gestion de la maintenance des locaux et des équipements, le suivi et la répartition du budget des institutions universitaires, la gestion de la vie estudiantine,; la gestion des dossiers disciplinaires du personnel administratif, technique et ouvrier.

Une commission des marchés a été également créée au sein de chaque université. Chaque université s'est vu doter d'un organigramme comportant dix-sept services, huit sous-directions, deux directions et un secrétaire général ayant le grade d'un directeur général d'administration centrale.

¹⁴ Décret n°1182-2001 du 22 mai 2001 dont le contenu ce qui suit :

- Le présent décret fixe les modalités d'utilisation des revenus provenant des activités des universités et des établissements qui en relèvent

- Les universités et les activités prévues par l'article 29 de la loi n° 89-70 du 28 juillet 1989 susvisée, par voie contractuelle. Les contrats sont conclu par le chef de l'établissement concerné après autorisation de l'autorité de tutelle. Lesdits contrats fixent l'objet des prestations qui leur sont assurées ainsi que les montants des rémunérations dues à l'établissement en contre partie des prestations précitées (*Journal Officiel de la République Tunisienne* 2001 : 1313).

1.3.4.2. L'évaluation

Une plus grande autonomie suppose, en outre, la mise en place de mécanismes d'évaluation appropriés. En effet, l'autonomie des institutions passe par une plus grande évaluation autant administrative que scientifique de celles-ci. Ainsi, il n'y a pas d'autonomie sans responsabilisation et pas de responsabilisation sans évaluation¹⁵ et sans l'adoption de techniques de gestion inspirées de celles des entreprises (Sanyal 1997).

L'évaluation au sens propre n'existait pas au sein des universités tunisiennes jusqu'en 1995, date à laquelle fut créé le Comité National d'Evaluation. Ce comité est composé d'enseignants, de hauts responsables du Ministère et de personnalités représentant l'environnement économique et social. Tous ses membres sont nommés par le Ministre de l'enseignement supérieur.

La première expérience d'évaluation a été lancée pendant l'année universitaire 1995/1996 par voie d'enquête auprès des enseignants et des établissements.

Le Ministère de l'enseignement supérieur, s'est orienté depuis quelques années vers une formule d'évaluation institutionnelle sur une base volontaire. Cette évaluation est basée sur un certain nombre de critères de performance comme le rendement interne ; le rendement externe ; l'innovation pédagogique et la formation pédagogique des enseignants ; la production scientifique ; le partenariat avec l'environnement, le secteur privé et l'étranger.

En 2004, soixante-seize établissements ont participé, à des degrés divers, à l'opération d'évaluation interne. Quarante parmi eux ont élaboré un rapport.

L'objectif premier de l'évaluation est d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur. Cette qualité peut se définir par l'aptitude de l'enseignement supérieur à répondre aux besoins de la société au moindre coût. C'est pour cela que l'insertion professionnelle des diplômés (entendue en termes d'emplois salariés et, de plus en plus,

¹⁵La responsabilisation (l'autonomisation) dans le domaine financier et administratif ne devrait pas être séparée de celle dans le domaine pédagogique et scientifique (notamment le recrutement, le passage de grade et l'élaboration des programmes). L'élaboration de contrats-plans voire la modification des statuts juridiques des institutions constituent des aboutissements de ces processus de responsabilisation.

en termes de créations d'entreprises par les diplômés) constitue le premier des critères de l'évaluation.

1.3.4.2.1. L'évaluation interne

Conduite de façon régulière, l'évaluation interne consiste pour un établissement d'enseignement supérieur à décrire, analyser et apprécier son fonctionnement, ses activités et ses résultats, dans un processus d'amélioration constante. Ces trois étapes sont reprises dans ce qui suit.

Quand elle s'inscrit en amont d'une évaluation externe, l'évaluation interne a également pour fonction de produire un rapport qui servira de document de référence pour le groupe d'évaluateurs externes.

1.3.4.2.1.1. Les critères de l'évaluation interne

Les critères sur lesquels doit se fonder l'évaluation sont multiples. Un critère important est celui de l'employabilité et la création d'entreprises. En effet, tous les établissements ne sont pas comparables en matière d'insertion professionnelle des diplômés. Pour cela il ne s'agit pas de les juger sur le niveau de cette insertion mais d'apprécier la stratégie de l'établissement afin d'améliorer cette insertion. Un autre critère est celui du rendement interne qui se mesure par le coût du diplôme. Celui-ci est intimement lié aux taux de passage, de redoublement et de déperdition. La recherche de l'amélioration du rendement interne n'est pas une fin en soi, ni un élément qui est totalement dépendant de la bonne volonté de l'établissement. Pour cela, il s'agit d'apprécier l'effort de l'établissement afin de maîtriser les coûts tout en préservant la qualité. L'innovation pédagogique, la production scientifique ainsi que le partenariat interne et international sont considérés comme des aspects déterminants de la qualité.

1.3.4.2.1.2. La préparation de l'évaluation interne

L'évaluation interne relève de la responsabilité de l'établissement évalué. Il revient au président de l'université de nommer un comité d'évaluation interne sur proposition des organes directeurs de l'établissement. Le Comité d'Evaluation Interne doit être clairement mandaté pour réaliser l'évaluation interne. Le chef d'établissement doit mettre à sa disposition les informations requises et mobiliser les personnes autant que

nécessaire. Il est souhaitable également de désigner, au sein du groupe, une personne chargée de rédiger le rapport d'évaluation interne.

Le groupe peut déléguer une partie des tâches (comme, par exemple, le recueil de données quantitatives) et choisir des modalités diverses pour réunir informations et points de vue. Il doit consulter d'autres membres de l'établissement sur le projet de rapport, afin d'assurer une implication aussi large que possible dans la démarche d'évaluation interne et un consensus sur les orientations du rapport. Il doit évidemment consulter les organes de direction de l'établissement, seuls à même de valider et légitimer le rapport.

1.3.4.2.1.3. Le rapport d'évaluation interne

Le rapport reprend les trois étapes de l'évaluation interne : description, analyse et perspectives d'amélioration. Il ne doit pas dépasser 20 pages, hors annexes. Les annexes statistiques sont utiles pour asseoir et orienter le contenu du rapport, elles ont un double objectif : tout d'abord fournir une grille pour l'élaboration du rapport d'évaluation interne, ensuite fournir l'information chiffrée nécessaire à l'élaboration d'indicateurs objectifs pour suivre l'évolution de la situation et des performances de l'établissement.

1.3.4.2.2. L'évaluation externe

L'évaluation externe constitue le deuxième niveau de l'évaluation. Elle est effectuée par une équipe de deux ou trois évaluateurs mandatés par le Comité National d'Evaluation. L'opération se déroule selon des étapes différentes notamment : l'étude du rapport d'évaluation interne de l'établissement, une visite de deux jours à l'établissement et des entretiens avec les parties concernées (direction, enseignants et chercheurs, personnels non enseignants, étudiants), enfin la rédaction d'un rapport d'évaluation externe.

Certains établissements ont une tradition d'évaluation externe, comme les facultés de médecine, réalisées dans le cadre d'organismes spécialisés. En 2004, le Comité National d'Evaluation a réalisé pour la première fois une opération d'évaluation externe qui a concerné quatre établissements.

Cependant, il reste encore du chemin à parcourir, en particulier en ce qui concerne l'évaluation de la qualité et la pertinence de l'enseignement supérieur. C'est dans ce

contexte spécifique que le Ministère de l'enseignement supérieur, avec l'appui de la Commission Européenne, sollicite une assistance technique en vue de mettre en place et développer un dispositif d'indicateurs de la qualité de l'enseignement supérieur : qualité de la gestion, qualité des services offerts, qualité de l'environnement institutionnel, qualité des programmes, etc. Toutes les facettes de la réalité de l'enseignement supérieur sont concernées par les indicateurs de qualité. Une fois en place, ce dispositif d'indicateurs permettra de mesurer l'état de la qualité de l'enseignement supérieur tunisien et d'assurer le suivi des performances et des progrès accomplis dans ce domaine.

1.3.4.3. La gestion par objectifs

La gestion par objectifs permet d'établir une nouvelle procédure d'affectation des charges et des moyens aux établissements d'enseignement supérieur visant à rationaliser cette affectation et responsabiliser les établissements sur leur gestion et leurs résultats. La gestion par objectifs s'inscrit dans une orientation du gouvernement dont le cadre général a été défini par la loi de mai 2004 portant modification de la loi organique du budget. Depuis, le Ministère des Finances a mis en place une Direction Générale chargée de la préparation de la mise en œuvre de cette importante réforme avec l'appui de la Banque Mondiale. Dans le cadre de cette opération trois ministères ont été sélectionnés afin d'être les pilotes de cette orientation : le Ministère de l'Équipement et de l'Habitat, le Ministère de l'agriculture et le Ministère de l'enseignement supérieur. L'expérience comprend quatre axes différents : l'élaboration d'un Cadre de Dépenses à Moyen Terme ; l'élaboration d'une nomenclature budgétaire selon les objectifs ; l'introduction de la notion de programmes et l'élaboration de critères de performances ; et la mise en place de mécanismes appropriés d'évaluation.

Le Ministère de l'enseignement supérieur a déjà parcouru plusieurs étapes comme l'élaboration d'un guide méthodologique comprenant une nomenclature des objectifs, une liste d'indicateurs de performances et une ébauche de cadre institutionnel ; l'élaboration – dans le cadre du Projet d'Appui à la Modernisation de l'Enseignement Supérieur lié à un don de l'Union Européenne – d'un Cadre de Dépenses à Moyen Terme à l'échelle du Ministère. Une étude est en cours de préparation afin d'élaborer un Cadre de Dépenses à Moyen Terme à l'échelle des universités ; le lancement d'une

expérience pilote à l'Université de Sfax. Ce guide s'inscrit dans cette dynamique. Il participe de la même logique et utilise les mêmes référents que l'évaluation interne et la gestion par objectifs. Son objectif est d'aider les structures décentralisées à établir des programmes d'action à moyen terme.

Le développement de l'enseignement supérieur est planifié à l'échelle centrale. La procédure d'élaboration de cette planification implique les différents acteurs à tous les niveaux : départements, régions et bien sûr les universités. Mais le document du Plan qui consigne ce développement n'est pas désagrégé au niveau des universités. La traduction des orientations du plan est aujourd'hui le fruit d'opérations annuelles élaborées à différents moments durant l'année (préparation du budget, ouverture de postes, affectation prévisionnelle des nouveaux bacheliers,...). Il est à signaler que cette approche ne permet pas à l'université de programmer à moyen terme son propre développement et de prendre suffisamment à l'avance les mesures et les dispositions qui s'imposent, alors qu'une véritable décentralisation impose que chaque université puisse arrêter son propre plan de développement pour le choix de ses priorités dans la création des nouvelles institutions et filières en harmonie avec les grandes orientations nationales.

CHAPITRE 2

L'ANGLAIS DE SPECIALITE : DEFINITIONS ET NOTIONS FONDAMENTALES

Nous nous proposons dans ce chapitre de mettre en lumière les fondements théoriques de l'anglais de spécialité. Nous nous intéresserons particulièrement aux définitions respectives de l'anglais de spécialité, l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines, ainsi que l'anglais sur objectifs spécifiques. Nous examinerons la notion de spécialisé, la place de la culture dans l'anglais de spécialité et/ou l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines. Nous mettrons également l'accent sur certains concepts ou catégories théoriques de l'anglais de spécialité tels que discours spécialisé, genre spécialisé, style spécialisé et sur les méthodes d'investigation correspondantes telles que linguistique appliquée, terminologie spécialisée, etc.

2.1. Définitions

2.1.1. Anglais de spécialité

Dans un article consacré à l'historique de l'enseignement et de la recherche en anglais de spécialité, Mémet inscrit son développement dans le contexte politico-économique et montre que « [l]es débuts de l'ASP sont étroitement liés à l'émergence du français langue étrangère et à la transformation de l'université française qui a entraîné la création de nouvelles universités » (2001 : 309). Celles-ci accueilleraient en 1970 des étudiants étrangers qui se trouvent face « à la nécessité de maîtriser à la fois la langue et les

techniques nouvelles » (Mémet 2001 : 309). Plusieurs colloques se déroulent sur les langues de spécialité afin de répondre à ces nouveaux besoins. La réflexion à propos du Français Langue Etrangère (FLE) y tient une part importante mais l'anglais de spécialité y prend une part croissante dans le contexte de la création des universités interdisciplinaires. Mémet indique, en effet, que

les universités ont l'obligation de s'organiser en ensembles pluridisciplinaires associant, si possible, les arts et les lettres aux sciences, aux techniques et à la médecine. A Paris, par exemple, à partir des cinq facultés existantes (lettres, sciences, droit, médecine et pharmacie) treize universités interdisciplinaires sont créées.

Les premiers départements de langues s'ouvrent à partir de 1968 dans des facultés non littéraires, ainsi qu'au sein des instituts universitaires de technologie (IUT) qui naissent en 1966 et se sont multipliés depuis (102 à la rentrée 2000). Les grandes écoles ont également joué un rôle dans le développement des langues de spécialité ; elles se sont, elles aussi, dotées de départements de langues. (Mémet 2001 : 310-311)

Après ce rapide rappel historique, nous allons aborder les diverses conceptions et définitions qui concernent le domaine. Dans l'ensemble, nous suivrons les travaux de Petit et nous utiliserons ses réflexions dans notre propre argumentation. Nous optons pour la définition de l'anglais de spécialité comme discipline, choix qui nous semble judicieux car il permet de l'envisager comme « la quatrième voie d'étude et de recherche reconnue dans le domaine plus vaste de ce que l'on a longtemps appelé les études anglaises » (Mémet & Petit 2001 : 8).

A l'occasion de diverses rencontres dans le domaine de l'anglais de spécialité (colloques, ateliers, séminaires, etc.), Petit a insisté sur la nécessité de mener une réflexion visant à élaborer une théorie générale de l'anglais de spécialité permettant de rendre compte de la diversité des faits observés ou restant à observer, qui doivent trouver leur place dans l'ensemble, ce qui paraît d'autant plus nécessaire que le développement de l'anglais de spécialité est marqué par des évolutions qui exigent une meilleure structuration de l'ensemble.

La première étape de cette théorie générale consiste peut-être à poser que l'anglais de spécialité peut être utilement considéré comme une « discipline » : « Nous commencerons par poser comme axiome que l'anglais de spécialité est une discipline, c'est-à-dire, classiquement, branche ou domaine de la connaissance et matière

d'enseignement » (Petit 2004 : 7). L'anglais de spécialité comme discipline peut être défini comme la « branche de l'anglistique qui traite de la langue, du discours et de la culture des communautés ou milieux professionnels et autres groupes sociaux spécialisés anglophones ainsi que de l'enseignement de cet objet, et qui constitue cet enseignement » (Petit 2004 : 7-8). Cette définition s'articule autour de deux axes majeurs de la discipline, celui de la recherche et celui de l'enseignement, la discipline étant donc « définie par les objets qu'elle étudie et la matière qu'elle enseigne » (Petit 2004 : 8).

2.1.2. Anglais pour spécialistes d'autres disciplines

L'anglais pour spécialistes d'autres disciplines appartient au secteur plus vaste des langues pour spécialistes d'autres disciplines, ou secteur LANSAD, « délimité à la fois par la nature des composantes ou des établissements (unités de formation et de recherche scientifiques, médicales, juridiques, etc., écoles d'ingénieurs, instituts universitaires de technologie, etc.) et celle des publics » (Mémet & Petit 2001 : 8). A la différence du terme d'anglais de spécialité, qui correspond à une discipline, « le terme LANSAD renvoie [...] à un *secteur d'enseignement* défini d'abord par la nature de ses publics, spécialistes d'autres disciplines, c'est-à-dire engagés dans des formations qui ne sont pas celle de spécialiste d'anglais » (Petit 2004 : 8). Les deux termes anglais de spécialité et anglais pour spécialistes d'autres disciplines n'ont donc pas obligatoirement le même sens malgré leur parenté, et il faut prendre en compte la nature des publics étudiants :

les deux notions d'anglais de spécialité et de LANSAD, ou plus précisément LANSAD indice anglais, si elles ne sont pas sans entretenir certains rapports évidents, ne sont pas coextensives. On peut en effet enseigner la discipline anglais de spécialité ailleurs que dans le secteur LANSAD, donc à des étudiants spécialistes d'anglais, ou dans le secteur LANSAD, c'est-à-dire à des étudiants spécialistes d'autres disciplines. (Petit 2004 : 8)

En revanche, il ne s'agit pas nécessairement d'anglais de spécialité pour les cours d'anglais du secteur LANSAD, ce qui est souligné par Petit qui considère que « l'on ne peut donc appeler anglais de spécialité tout ce qui est enseigné dans les cours d'anglais du secteur LANSAD au seul motif que c'est enseigné dans le secteur LANSAD » (Petit 2004 : 8). Ceci conduit donc à examiner la notion d'anglais sur objectifs spécifiques.

2.1.3. Anglais sur objectifs spécifiques

La notion d'anglais sur objectifs spécifiques correspond à la tradition internationale dominante, bien connue en anglais sous le sigle ESP. Hutchinson et Waters montrent que c'est le développement économique, scientifique et technique qui favorise l'émergence du nouveau concept d'*English for Specific Purposes (ESP)* dans la seconde moitié du XXe siècle :

The end of the second World War in 1945 heralded an age of enormous and unprecedented expansion in scientific, technical and economic activity on an international scale. This expansion created a world unified and dominated by two forces – technology and commerce – which in their relentless progress soon generated a demand for an international language. For various reasons, most notably the economic power of the United States in the post-war world, the role [of international language] fell to English. (1987 : 6)

Ainsi, la place dominante que prennent les Etats-Unis au plan politique et économique après la seconde guerre mondiale renforce encore la place de l'anglais dans le monde. Cette place est caractérisée par une « hégémonie grandissante sur le monde libre » et des « stupéfiantes avancées scientifiques grâce à l'énergie nucléaire et au triomphe du libéralisme » (Royot *et al.* 1993 : 430).

L'anglais s'impose alors comme la langue internationale dans le travail et il devient nécessaire de répondre aux besoins des professionnels en leur offrant des formations ciblées. « Time and money constraints created a need for cost-effective courses with clearly defined goals » (Hutchinson & Waters 1987: 7). C'est par rapport à ces demandes et besoins des professionnels que les enseignants doivent concevoir leur offre d'enseignement : « The general effect of all this development was to exert pressure on the language teaching profession to deliver the required goods. Whereas English had previously decided its own destiny, it now became subject to the wishes, needs and demands of people other than language teachers » (Hutchinson & Waters 1987: 7). C'est donc la situation du contexte politico-économique, d'une part, et de certains développements de la linguistique appliquée à l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère (Teaching English as a Foreign Language, TEFL), d'autre part, qui conduit au développement du domaine connu sous le nom de *English for Specific Purposes (ESP)*.

Pour Hutchinson et Waters c'est le contexte de l'utilisation de la langue qui définit le contenu linguistique des enseignements de langue : « The idea was simple: if language varies from one situation of use to another, it should be possible to determine the features of specific situations and then make these features the basis of the learners's course » (Hutchinson & Waters 1987 : 7). Par exemple, plusieurs chercheurs comme Swales, Trimble & Trimble et Selinker¹⁶, à travers leurs études qui portent sur le domaine des sciences et techniques, contribuent au développement du secteur *English for Sciences and Technology*.

Dans la situation d'utilisation de la langue ainsi définie, c'est, selon Hutchinson et Waters, le concept de compétence communicative (*communicative competence*, 1987 : 29) qui souligne l'importance du contexte dans lequel se déroule l'acte de langage. Cette compétence communicative, caractéristique des productions langagières d'une communauté, peut être marquée par certaines structures grammaticales et lexicales. Les travaux de Swales (1971) s'intéressent à ces questions dans le cadre de l'analyse de registre (*register analysis*) pour ce qui concerne en particulier les productions langagières de la communauté scientifique.

Le dernier facteur favorisant, selon Hutchinson et Waters, l'émergence d'*English for Specific Purposes* est la centration sur les apprenants, leurs besoins ainsi que les différentes méthodes d'apprentissage : « Learners were seen to have different needs and interests, which would have an important influence on their motivation to learn and therefore on the effectiveness of their learning. This lent support to the development of courses in which 'relevance' to the learners' needs and interests was paramount » (Hutchinson & Waters 1987 : 8).

2.1.3.1. Conceptions françaises pour l'anglais

Dans le cadre des conceptions telles qu'elles se développent en France, Perrin aborde la question sous l'angle de « l'utilisation, à des fins bien particulières, dans un contexte bien délimité, le plus souvent correspondant à une pratique professionnelle, des constituants habituels de toute langue : lexicque, certes, avec évidemment, concentration

¹⁶ Les travaux de ces auteurs sont évoqués d'une façon plus précise dans le corps des développements de cette section.

de termes relevant du domaine, et syntaxe, avec sans doute prédominance de certains tours récurrents » (1995 : 9). En matière d'anglais sur objectifs spécifiques, il ne suffit donc pas de se pencher sur la langue utilisée, il s'agit bien de placer « “purpose” avant “language” et [d'accorder] à “specific” la place centrale qui lui revient » (Perrin 1995 : 17). Il y a donc lieu de se préoccuper également des autres moyens utilisés pour transmettre le message.

L'une des questions qui fait souvent débat est celle des rapports entre l'anglais « général » et certains chercheurs ont mentionné qu'il était artificiel de séparer l'anglais scientifique de l'anglais général. Ainsi, comme le dit Schuwer,

[s]'il est vrai qu'il existe un lexique spécifique à chaque domaine technique ou scientifique, un style propre à la communication en sciences ou dans le monde des affaires, il n'en reste pas moins que l'anglais scientifique, la langue *vernaculaire* des scientifiques du monde entier constitue un sous-ensemble non-séparable de l'anglais langue *véhiculaire*, c'est-à-dire d'une langue qui sert aux communications entre des peuples d'une nationalité différente. En d'autres termes, l'anglais scientifique n'a pas d'existence propre, indépendante ou autonome, il ne peut donc a priori constituer un objet d'enseignement en tant que tel : tous les enseignants de langue de spécialité savent pertinemment que le programme de leurs cours est sous-tendu par une incontournable progression linguistique, de constantes révisions et mises au point grammaticales. Si la spécialité ne passe pas véritablement au second plan, elle n'est cependant pas, à proprement parler, l'objet du cours. (1990 : 111)

Par ailleurs, plusieurs différences sur les plans structurels et sémantiques existent entre l'anglais général et l'anglais sur objectifs spécifiques tel que les scientifiques l'utilisent pour communiquer.

L'utilisation de certaines structures grammaticales, comme l'utilisation de la voix passive ou des auxiliaires modaux, est plus fréquente en anglais scientifique qu'en anglais général, ainsi que l'indique par exemple Swales : « It is clear that scientists and engineers use the passive much more frequently than most other kinds of writers » (1971 : 39).

Un certain nombre de chercheurs ont montré que l'anglais pour le but de présentations orales diffère de celui utilisé à l'écrit. Dans le cas de l'anglais de la communication scientifique orale, par exemple, la fréquence de l'utilisation de la voix passive est

inférieure à ce qu'elle est à l'écrit. Rowley-Jolivet a montré que les scientifiques anglophones utilisent plus la voix active et les pronoms personnels dans les présentations orales (2001 : 42-50 et 2002 : 110).

En outre, *Heino et al.* (2002 : 129-134) montrent que certaines structures grammaticales sont plus utilisées dans les présentations orales scientifiques et permettent de marquer par exemple les transitions entre les différentes parties. On compte parmi ces structures celle qui utilise le marqueur « there » qui est signalé comme « one of the specialised syntactic structures » caractéristiques du genre de la communication scientifique orale (Carter-Thomas & Rowley-Jolivet 2001 : 29), notamment pour organiser les énumérations ou montrer tel ou tel aspect des documents visuels. De plus, les inversions sont fréquemment utilisées pour signaler par exemple la projection d'un nouveau document visuel sur l'écran ou structurer le discours (Carter-Thomas & Rowley-Jolivet 2001 : 30-31). On trouve aussi l'utilisation fréquente de « this » et de « that », qui ont les rôles suivants : « summing up a segment and emphasizing its importance before moving on to the next piece of information » et « pointing forward to a new element of information visually displayed on the slide » (Carter-Thomas & Rowley-Jolivet 2001 : 33). En plus de ces structures existe aussi le recours aux questions rhétoriques dans l'introduction et la conclusion pour renforcer l'impact des résultats communiqués à l'auditoire (Valiello 2001 : 150), ou pour marquer les transitions (Heino *et al.* 2002 : 132).

De plus, le vocabulaire de la langue scientifique est également différent du vocabulaire de la langue générale. Ce dernier point permet de comprendre, par exemple, la difficulté que peuvent éprouver certains anglophones non-scientifiques à comprendre la langue scientifique. Ainsi que l'a souligné Pradeilles, en effet,

[l]'anglais scientifique en général n'en demeure pas moins une langue souvent difficile à comprendre pour le non-scientifique anglophone. Le scientifique préférera par exemple les mots d'origine latine. Pour nos étudiants français cela rend cette langue plus facile que la langue idiomatique d'origine saxonne. (1993 : 18)

En revanche, la complexité du vocabulaire scientifique, due en partie à son origine latine, rend ce vocabulaire plus accessible aux scientifiques français. Ce point est expliqué par le fait qu'en général, comme le montre Pradeilles (1993), les étudiants

scientifiques avancés n'ont pas de problèmes majeurs, à l'écrit, concernant le vocabulaire spécialisé de leur domaine. Cependant, ce vocabulaire spécialisé constitue lors de son utilisation pour les présentations orales un problème de prononciation car, comme l'indique Delorme (1993), la prononciation des termes d'origine latine ou grecque risque de présenter quelques difficultés.

D'autres chercheurs, comme Rowley-Jolivet, montrent que l'utilisation de l'anglais pour des objectifs spécifiques (notamment pour des présentations orales) par les scientifiques français peut poser des difficultés spécifiques :

Les langues spécialisées scientifiques et techniques emploient non seulement une terminologie particulière mais également des graphies, ou signes non-linguistiques, spécifiques (notations mathématiques ou chimiques), et des éléments numériques et alphabétiques (alphabets romain et grec).[...] A l'oral la situation est plus complexe, car, si ces langages sont internationaux et translinguistiques à l'écrit (+ et – sont identiques en russe, anglais, français...), l'oralisation oblige à utiliser une langue donnée, l'anglais en l'occurrence (ainsi on dira 'minus' et non 'moins'...) et constitue donc une difficulté supplémentaire pour les locuteurs et auditeurs non-anglophones. (1997 : 233)

En effet, les notations mathématiques ou chimiques utilisent des symboles et des alphabets grecs et romains dont la prononciation en anglais est très différente de celle qu'ils ont en français.

Cette complexité est intensifiée par le fait que la plupart des spécialités scientifiques sont « multisémiotiques » (Rowley-Jolivet, 2000 : 133) et utilisent pour communiquer plusieurs codes. Ainsi, comme l'indique O'Halloran à propos des mathématiques,

a critical reading of any form of mathematical discourse must necessarily take into account the multisemiotic nature of its makeup. Mathematics is not construed solely through linguistic means. Rather, mathematics is construed through the use of the semiotic resources of mathematical symbolism, visual display in the form of graphs and diagrams, and language. (2000 : 360)

2.1.3.2. Le point de vue Français Langue Etrangère (FLE)

Dans le cadre du français langue étrangère, la notion de besoin est étroitement liée avec celle d'objectif(s). En effet, le Français sur Objectifs Spécifiques est une méthodologie particulière de la didactique du FLE dans laquelle l'analyse des besoins est le plus utilisée. Ce sont toujours des besoins réels, professionnels ou universitaires, dans un tel

ou tel cas concret, qui fournissent des objets du FOS et qui déterminent des objectifs à atteindre.

Comme Lehmann le souligne (1993 : 115), la seule spécificité des publics du FOS peut être résumée aux deux constats suivants : « [d]’abord, ces publics apprennent du français et non pas le français ; ensuite, ils apprennent du français pour en faire un usage déterminé dans des contextes déterminés ». Ces contextes, c’est-à-dire les situations de communication auxquelles seront confrontés les publics du FOS, déterminent leur apprentissage du français et doivent être analysés en premier lieu.

La contrainte du temps est une autre raison pour laquelle l’analyse des besoins paraît plus nécessaire et plus importante dans la démarche de FOS. En effet, l’objet du FOS, selon Richterich, est de « faire acquérir, en général le plus rapidement possible, des savoirs, savoir-faire et comportements limités mais suffisants, et ceux-là seuls, qui rendent l’apprenant capable de faire face aux situations dans lesquelles il se trouvera, et seulement celles-là, dans sa vie professionnelle » (1985 : 48).

Mangiante et Parpette mettent plus l’accent sur la contrainte du temps : « Dans la mesure où le temps de formation est étroitement compté, la stratégie d’enseignement s’en trouve fortement modifiée. [...] Il n’est plus question de traiter toutes sortes de sujets, de diversifier les compétences enseignées, mais au contraire orienter prioritairement – voire exclusivement – l’enseignement sur les situations de communication » (2004 : 17).

Bref, au cas où le temps d’une formation serait très limité, il est plus important de bien analyser les besoins, d’identifier soigneusement les situations de communication, afin de déterminer efficacement les supports, pour que les étudiants puissent acquérir le plus rapidement possible les savoir-faire nécessaires.

2.1.4. Anglais professionnel et anglais disciplinaire

Petit établit une distinction entre le professionnel qui renvoie à la profession, le disciplinaire qui concerne la discipline, et les autres cas de spécialisation qui renvoient à la langue-culture des activités privées :

Nous utilisons le terme professionnel comme hyponyme de celui de spécialisé. Il nous semble en effet que le professionnel (ce qui concerne une profession) constitue un cas particulier du spécialisé, à distinguer notamment de l'autre cas particulier que constitue le disciplinaire (ce qui concerne une discipline en tant que branche de la connaissance), et sans doute d'autres formes de spécialisations, qui ne sont au sens strict ni professionnelles ni disciplinaires. (Petit 2004 : 8)

2.1.4.1. Anglais professionnel

Dans l'ensemble, nous suivons les travaux de Petit, présentés notamment dans le cadre du séminaire doctoral, non publié, de l'EA 2025 (désormais : Petit n.p.), et nous allons utiliser ses réflexions dans notre propre argumentation. Il indique que le professionnel est « la manifestation la plus évidente du spécialisé, à tel point qu'elle est souvent confondue avec lui. Le professionnel n'est pourtant qu'une partie du spécialisé, celle qui a trait à la profession » (Petit n.p.). Cette définition est importante et la notion de profession est clarifiée davantage :

De façon générale, si le qualificatif de professionnel, appliqué à ce qui est relatif à la profession (compétence professionnelle, milieu professionnel,...) ou qui est tel par profession (auteur professionnel, sportif professionnel,...), ne paraît guère faire problème, la profession, à laquelle cette définition renvoie paraît moins bien définie. (Petit n.p.)

Il est donc nécessaire de donner une définition précise du terme profession :

Si l'on peut s'en faire, dans la vie de tous les jours, une espèce de conception intuitive, vague et non explicite, qui suffit à en reconnaître les réalités sociales, puisque la profession paraît bien être une donnée d'expérience de l'individu en société, les choses deviennent sans doute plus délicates si l'on cherche à en donner, par exemple, une définition lexicographique explicite. (Petit n.p.)

Selon les dictionnaires, le rapport de synonymie avec le métier est plus ou moins souligné. En anglais, le terme profession a une acception traditionnelle particulière, c'est que la profession renvoie à la mise en œuvre de la connaissance d'un domaine bien déterminé : « A vocation in which a professed knowledge of some department of learning is used in its application to the affairs of others, or in the practice of an art founded upon it. Applied spec. to the three learned professions of divinity, law, and medicine; also to the military profession. 1541 » (SOED).

On peut penser donc que l'organisation d'ensemble du professionnel dans la société est une réalité complexe, qui comporte des éléments de structuration verticale, horizontale, diagonale, des arborescences inégalement développées selon les domaines, des interférences avec les principes d'organisation hiérarchique, etc. Ceci est illustré, selon lui, par les nomenclatures des professions.

L'anglais de spécialité fait partie de ce qui est socialement constitué et conçu par la société, comme les milieux professionnels et les communautés professionnelles : « Dans tous les cas, l'anglais de spécialité en tant que discipline ne peut travailler que sur les données qu'il observe, c'est-à-dire les communautés ou milieux professionnels tels qu'ils sont socialement constitués. Ce qui ne l'empêche pas de s'intéresser à cette structuration. Voir par exemple l'organisation des professions juridiques ou d'ingénieur en France et en Angleterre : avocat *vs* *solicitor* et *barrister* ; ingénieur *vs* *engineer* ; etc. » (Petit n.p.).

Par conséquent, la réflexion sur le professionnel constitue une étape préalable importante pour mener une réflexion plus élaborée à propos de l'analyse des besoins ainsi que la définition des objectifs des apprenants.

On peut constater que non seulement les professions mais aussi les domaines d'activités professionnelles peuvent être en relation avec l'anglais de spécialité. En conséquence, l'anglais du commerce international et des transports, l'anglais pour sages-femmes, ainsi que l'anglais du tourisme peuvent être considérés comme différents types de l'anglais professionnel.

2.1.4.2. Anglais disciplinaire

Petit considère que le disciplinaire est un autre type de spécialisé qui correspond à des disciplines autres que la discipline anglais. Il en résulte que le disciplinaire réfère à différentes branches de la connaissance dans lesquelles l'anglais constitue l'une des matières d'enseignement. Petit dit à propos du disciplinaire que

[c]'est, curieusement, une dimension du spécialisé dont on n'entend guère parler. Curieusement parce que, justement, l'expression LANSAD, qui inclut le terme de discipline, aurait dû éveiller depuis longtemps l'intérêt sur ce point. Il est vrai que, pour la même raison, on aurait dû en tirer depuis longtemps aussi les conséquences sur le statut de l'anglais de spécialité comme discipline : spécialistes d'autres disciplines = autres que la discipline anglais (de spécialité). (Petit n.p.)

Il rappelle que « [l]e disciplinaire renvoie à tout ce qui est relatif à une discipline, définie comme on l'a vu comme branche de la connaissance et matière d'enseignement » et souligne le rôle de la société dans la qualification du disciplinaire puisque c'est elle qui définit et nomme les disciplines :

On conçoit que cette définition renvoie, là encore, à du socialement préconstruit : c'est la société elle-même qui délimite et nomme les disciplines. L'organisation d'ensemble du disciplinaire dans la société présente les mêmes caractéristiques que celle du professionnel. On peut donc en tirer le même type de conséquences méthodologiques pour l'anglais de spécialité. (Petit n.p.)

La relation du disciplinaire avec l'anglais de spécialité est montrée par Petit en donnant les exemples de l'anglais de la philosophie, l'anglais des mathématiques et l'anglais médical. On note à travers ces exemples que la médecine, les mathématiques et la philosophie constituent des branches de connaissance et que l'anglais constitue une matière d'enseignement.

Petit insiste sur la nécessité d'établir une distinction entre le disciplinaire et le professionnel car les deux notions sont utilisées dans des contextes totalement différents : « On notera que le disciplinaire ne correspond pas nécessairement à du professionnel, et *vice versa* » (Petit n.p.).

2.1.5. Anglais national et anglais international

2.1.5.1. Contexte général

Au lendemain de la seconde guerre mondiale une large partie du potentiel scientifique mondial s'est trouvé concentrée aux Etats-Unis. L'une des conséquences était la suprématie acquise par ce pays pour l'édition scientifique, le stockage et la diffusion de l'information scientifique et technique (IST). La conception, la production et la

diffusion des connaissances se sont ensuite internationalisées et mondialisées, surtout dans les domaines ayant le plus des effets économiques.

Les observateurs montrent que, sur quelque 100 000 journaux scientifiques publiés dans le monde, 50% étaient en anglais, et c'est surtout le noyau dur de l'édition scientifique mondiale constitué d'environ 4000 à 5000 revues qui compte (Confland *in* Cassen 1990). Ces journaux publient les articles qui servent de références. Ce sont eux qui sont indexés de manière prioritaire dans les banques de données qui ont été constituées pour réunir et diffuser l'information scientifique. Ils appartiennent à un très petit nombre de sociétés d'éditions internationales et sont publiés, pour la grande majorité d'entre eux, intégralement en anglais. De plus, c'est aux Etats-Unis que sont concentrées le plus grand nombre de banques de données et les plus influentes, comme le *Science Citation Index (SCI)* de l'*Institute for Scientific Information* de Philadelphie. Plus de 90% de l'information contenue dans ces banques de données américaines est extraite d'articles écrits en anglais provenant pour l'essentiel de revues anglophones. Dans les banques de données constituées en Europe, la place accordée aux autres langues est à peine plus grande et les références en anglais y sont dominantes.

La supériorité de l'anglais est instaurée d'abord dans la publication de travaux, et elle s'est propagée ensuite à d'autres pratiques langagières fondamentales de l'activité scientifique. L'anglais est devenu la langue majoritaire d'accès à l'information scientifique. Avec le mouvement d'internationalisation de la science, l'anglais tend à devenir la langue dominante, souvent unique, des échanges dans les colloques, congrès et autres manifestations.

En outre, la majorité des chercheurs ont une prédilection pour les articles publiés en anglais par rapport aux articles publiés en d'autres langues. Ceci a été démontré par Ammon (1998) qui rapporte un test comparatif dans lequel les versions anglaises des mêmes articles étaient systématiquement évaluées plus positivement que celles en néerlandais ou en langues scandinaves. Dans cette même optique plusieurs journaux populaires publiés en d'autres langues que l'anglais (comme les *Annales de l'Institut Pasteur*, *Psychologische Forschung*, *Physikalische Zeitung*, *Nuovo cimento*) ont estimé nécessaire d'avoir recours à l'anglais pour s'assurer une audience internationale.

Dans un certain nombre de pays la question de la langue a même touché la formation universitaire à la recherche. En Suède, par exemple, la pratique d'écrire les thèses de doctorat en anglais est généralisée à la plupart des disciplines. Une étude réalisée en 1993-1994 à l'université d'Uppsala (Gunnarsson 2001) montre que presque 100% des thèses de sciences exactes, sciences de l'ingénieur, médecine, 75% des thèses de lettres et 66% de celles de sciences sociales sont rédigées en anglais. En Suisse, c'est aussi un choix qui est fait de plus en plus souvent. En 1975, 8% des thèses étaient en anglais, et 20% en 1991. Dans les années 1990 la progression de l'anglais a été très rapide, surtout dans les universités alémaniques. En 1996, 61% des thèses de sciences naturelles à l'université de Zurich étaient en anglais, contre 39% à celle de Lausanne (Murray & Dingwall 2001). En Allemagne, les thèses de doctorat peuvent être rédigées en anglais aussi bien qu'en allemand. Ammon (1998) montre que l'anglais est très utilisé. Dans la majorité des thèses, l'usage de l'anglais est combiné avec celui de l'allemand, et pour une partie minoritaire mais non négligeable c'est l'anglais seul qui est utilisé.

Cependant, ceci ne veut pas dire que les autres langues, comme le français, perdent leur aptitude à porter les connaissances scientifiques et techniques. En effet, le français est une langue de large diffusion dans laquelle sont publiées des études, des synthèses et les travaux de chercheurs qui font le point sur l'ensemble de leur discipline autour de leur champ spécifique de spécialisation, ou permettent de connaître d'autres champs disciplinaires. C'est le cas de la revue *Médecine Sciences*, des *Comptes rendus de l'Académie des sciences*, ou pour un public plus large du mensuel *La Recherche*.

Dans un ouvrage portant sur les langues de la communication scientifique dans les années 1970, Large (1983), constate qu'une partie de la recherche mondiale était publiée dans d'autres langues que l'anglais, et conseille aux scientifiques anglophones d'apprendre des langues étrangères. Dans cette optique, les études de référence du Conseil de l'Europe montrent la place importante des autres langues comme le français.

2.1.5.2. L'anglais et l'internationalisation

Il est important de noter que l'internationalisation des économies favorise l'internationalisation et l'utilisation d'une langue véhiculaire. Au début, au cours du dix-neuvième siècle et de la première partie du vingtième siècle, le développement

économique des pays européens s'est effectué à l'intérieur de frontières nationales. Ce sont leurs langues nationales qui ont servi à ce développement. Durant cette période, les relations économiques entre pays ont été essentiellement commerciales, et certains pays ont bénéficié des échanges, mais aucune langue véhiculaire ne s'est imposée. Après la seconde guerre mondiale, les économies des pays européens se sont progressivement internationalisées, c'est-à-dire intégrées aux flux croissants à travers le monde de connaissances techniques, de matières premières, de capitaux, de produits et de services. Celles des pays nordiques s'y sont rapidement adaptées. Les grandes entreprises de ces pays ont aussi été les premières en Europe à estimer que leurs langues nationales n'avaient pas une vigueur suffisante pour leur permettre de s'intégrer dans ce processus (Truchot 2001). Elles se sont tournées essentiellement vers l'anglais. Cette pratique a été mise en évidence par les travaux de Hollqvist (1984) qui a décrit de manière détaillée l'usage de l'anglais dans des entreprises suédoises. Dans certaines d'entre elles, comme Ericsson (téléphonie) et S.A.S. (transports aériens), l'anglais a été doté d'un statut que Hollqvist décrit comme langue de l'entreprise. Ceci signifie que son usage s'imposait pour toutes les formes de communication, écrites et orales, qui impliquaient des locuteurs d'origines linguistiques différentes. Hollqvist cite également le groupe Volvo (véhicules automobiles et industriels) qui a donné un statut officiel à l'anglais dès janvier 1975. Dans ces sociétés d'autres langues sont également utilisées, notamment l'allemand, l'espagnol et le français, mais surtout pour les contacts externes.

L'extension de l'usage de l'anglais en France a été mise en évidence dans des études réalisées à Strasbourg en 1984 et 1986. La première (Cox *in* Truchot 1990) portait sur une filiale de General Motors (GM) à Strasbourg. L'anglais y était couramment utilisé par la direction et les services qui en dépendaient, soit par environ 250 personnes sur les 2250 membres du personnel. Cet usage était irrégulier mais quotidien, et pouvait être évalué en moyenne à une ou deux heures par jour, nettement plus pour les cadres supérieurs. Il était imposé par le siège social de l'entreprise à Detroit qui ne communiquait que dans cette langue avec ses filiales dans le monde. Par conséquent les relations transversales entre filiales avaient également lieu en anglais. La seconde étude (Cenki *in* Truchot 1990) a porté sur France Telecom, qui à l'époque s'appelait Télécommunications françaises et constituait l'une des deux administrations du Ministère des Postes et Télécommunications. Les mutations économiques qui se sont

produites par la suite sont à l'origine de son évolution ultérieure en une société multinationale. Sur les 150 000 membres du personnel, environ 5 000 travaillaient dans des secteurs qui vendaient des services et des techniques hors de France et utilisaient couramment des langues étrangères, l'anglais surtout, mais aussi d'autres dont l'espagnol et l'arabe.

Ces études révèlent les deux principales causes d'utilisation de l'anglais au travail à l'époque : d'une part l'exportation et la recherche de marchés, d'autre part l'implantation de grandes entreprises multinationales étrangères. On peut penser donc que l'utilisation d'un type d'anglais spécifique à des contextes bien déterminés met en lumière la nécessité de mener des travaux de recherche pour le développement d'une autre branche de l'anglistique : l'anglais de spécialité.

2.1.5.3. L'anglais et les entreprises multinationales

Il est important de mentionner que le développement du nombre des sociétés multinationales favorise l'extension de l'anglais à l'échelle internationale. Par exemple, l'attribution d'un statut spécifique à l'anglais s'est répandue dans les années 1990 dans de grandes entreprises, et particulièrement des sociétés qui tentaient de parvenir à une taille mondiale grâce à un processus d'acquisitions et de fusions. Quelques exemples de ces entreprises sont : ABB (Asean-Brown-Boveri), Alcatel, Aventis, Daimler-Chrysler, EADS (European Aerospace Defense and Space), Novartis, Vivendi. Ces sociétés étaient particulièrement bien implantées dans leur pays d'origine jusqu'au début des années 1990 et avaient dans celui-ci un siège social bien structuré, et rayonnaient sur un réseau de filiales. Par la suite, elles se considèrent comme des sociétés transnationales qui sont moins identifiables à des pays. En conséquence, elles changent leur nom, la localisation de leur siège, et déclarent que l'anglais est leur langue officielle.

En outre, certaines organisations internationales peuvent avoir une influence sur l'extension des langues en général et l'anglais en particulier. En effet, depuis la seconde guerre mondiale, des organisations internationales comme le Conseil de l'Europe, l'ONU, l'OSCE (Organisation pour la Sécurité et la Coopération en Europe) ainsi que l'Union européenne ont été créées. Les compétences et les moyens réservés à l'Union

européenne, par exemple, lui donnent un réel pouvoir international. Alors dans quelle mesure ce pouvoir supranational peut-il s'exercer en matière linguistique ?

Le français est resté prédominant dans la communication interne des institutions depuis leur fondation dans les années 1950 jusqu'au milieu des années 1970. L'anglais a été introduit comme langue véhiculaire à partir des années 1970. Quelques études réalisées à cette époque comme celle de Fosty (1985) soulignent cet usage majoritaire du français. Les raisons les plus couramment avancées sont que le français était la langue la plus commune aux six pays fondateurs (langue officielle dans trois d'entre eux, langue étrangère assez largement enseignée dans les autres), et que les principales institutions étaient installées à Bruxelles et Luxembourg.

De plus, l'insertion de l'anglais comme langue véhiculaire coïncide plus avec la montée en puissance de cette langue dans la communication internationale en Europe qu'avec l'adhésion du Royaume-Uni et de l'Irlande en 1973. C'est dans des secteurs comme l'économie, les technologies, les sciences, que l'anglais est d'abord utilisé. La part de l'anglais s'est progressivement élargie à partir de la fin des années 1980. Les arguments essentiels concernent les langues dans lesquelles ont été initialement rédigés les textes primaires ensuite soumis à la traduction. Le cas de la Commission européenne est le plus révélateur si l'on songe qu'elle est la principale productrice de textes de toutes les institutions avec plus d'un million de pages par an.

Truchot (2001) montre que, en 1999, 35 % des textes primaires de la Commission européenne étaient en français, 52 % en anglais, 5 % en allemand et 8 % dans d'autres langues. En 1989 le pourcentage de ces textes était de 49 % en français, 30 % en anglais, 9 % en allemand et 12 % dans d'autres langues. Ceci met en évidence la montée de l'anglais et la baisse relative du français dans les usages écrits sur une période de dix ans.

En fait, au cours des années 1980 et 1990, les facteurs favorables à l'anglais n'ont cessé de s'accumuler : effets de l'internationalisation de l'économie et de la mondialisation amenant l'usage de l'anglais dans les principaux domaines relevant de la compétence de l'UE, généralisation de l'enseignement et élargissement de la connaissance de cette langue, formation des nouvelles générations de diplomates et de fonctionnaires dans des

universités américaines, britanniques ou en Europe dans des filières anglophones, élargissement de l'UE en 1995 à des pays dans lesquels l'anglais est d'usage courant. Aussi, les diplomates et fonctionnaires qui maîtrisent l'anglais bien mieux que le français acceptent difficilement un système de pouvoir où le français tient une large place et préféreraient l'anglais. Le français reste malgré tout très présent, une certaine forme de bilinguisme semblant être la règle dans les institutions (Wright 2000).

2.1.5.4. Anglais international et enseignement

Il est important de noter donc que ces facteurs socio-économiques sont intervenus dans la professionnalisation du champ qui est une des conséquences de la position dominante de l'anglais : la place structurelle et symbolique qu'occupe la langue anglaise sur le marché linguistique international (voire global) a des incidences directes non seulement sur le champ linguistique mais aussi sur le champ linguistique de l'enseignement. Ceci peut être observé par la proportion des locuteurs natifs et non natifs. En effet, le nombre de locuteurs d'anglais non natifs ne cesse d'augmenter et il est probable que ce nombre est désormais supérieur à celui des locuteurs natifs. Selon Graddol (1997), en 1950 à peine 9% de la population mondiale parlait l'anglais comme langue première et ce pourcentage ne serait plus qu'un peu plus de 5% en 2050, alors que le pourcentage de locuteurs d'anglais non natifs ne ferait qu'augmenter et que, dès à présent, l'anglais est d'abord la langue de locuteurs bilingues ou plurilingues.

Dans cette optique, Brumfit (2001) indique que l'extension massive de l'enseignement de l'anglais après la guerre a mené à la situation actuelle dans laquelle la langue anglaise, numériquement, n'appartient plus à ceux dont elle est la langue maternelle ou première. Selon Brumfit, les personnes qui détiennent le pouvoir d'adapter et transformer une langue sont celles qui l'utilisent, qu'elles soient monolingues ou plurilingues. Brumfit ajoute que les avancées majeures de la sociolinguistique ces cinquante dernières années montrent à quel point les langues sont façonnées par leur utilisation. Il montre qu'actuellement 700 millions de personnes réparties sur tous les continents maîtrisent l'anglais dont moins de la moitié l'ont pour langue maternelle. Il en déduit que, statistiquement, les locuteurs natifs sont minoritaires quand il s'agit de faire usage de la langue et donc, en pratique, de la modifier, de la perpétuer et de transmettre les idéologies et les convictions qui lui sont associées. Ceci peut être

expliqué par le fait que les locuteurs non natifs emploient l'anglais dans de nombreux contextes publics et personnels.

Les affirmations de Brumfit mettent en lumière la situation de l'anglais dans le monde, unique dans l'histoire : le fait que les locuteurs dont il n'est pas la langue maternelle sont désormais aussi nombreux que les locuteurs natifs, ainsi que l'argument selon lequel le pouvoir d'adapter et de transformer une langue appartient à ceux qui utilisent cette langue. Il nous rappelle que les personnes qui maîtrisent l'anglais sont aussi bien plurilingues que monolingues (étant donné la supériorité numérique des locuteurs non natifs, les plurilingues sont à l'évidence plus nombreux que les monolingues), et, enfin, que les locuteurs non natifs de l'anglais seront à l'avenir les principaux acteurs de son usage, de sa perpétuation et de sa transformation, et qu'ils façonneront les idéologies et les convictions associées à cette langue.

Crystal (1997) estime ainsi le nombre de locuteurs de l'anglais, en reprenant à Kachru (1992) l'image des cercles concentriques : le Cercle central dans lequel l'anglais est la langue première comme aux Etats-Unis et au Royaume-Uni avec 320 à 380 millions de locuteurs ; le Cercle extérieur dans lequel l'anglais est la langue additionnelle comme l'exemple de l'Inde et du Singapour avec de 150 à 300 millions locuteurs ; le Cercle en expansion dans lequel l'anglais est la langue étrangère comme en Chine et en Russie avec de 100 millions à 1 milliard de locuteurs. Kachru (1996) lui-même affirme qu'il y a aujourd'hui au moins quatre locuteurs non natifs de l'anglais pour un locuteur natif. McArthur (1992) donne une estimation plus prudente, à savoir deux fois plus de locuteurs non natifs que de natifs. Et, pour citer un représentant du Cercle en expansion, Gnutzmann (2000) estime qu'environ 80 pour cent des échanges verbaux où l'anglais est utilisé comme langue seconde ou étrangère se font en l'absence de locuteurs natifs de l'anglais.

McKay (2002) indique que l'anglais international est utilisé par les locuteurs de l'anglais, natifs ou non, dans le cadre de la communication transculturelle et qu'il peut être utilisé au niveau local entre des personnes de langues et de cultures différentes à l'intérieur d'un même pays, et au niveau mondial entre des locuteurs de pays différents.

Il existe d'autres termes plus ou moins synonymes forgés par des chercheurs afin de désigner l'anglais international. Gnutzmann (2000) par exemple, désigne l'anglais international comme *lingua franca*. Crystal (1997) le désigne comme langue globale. Brutt-Griffler (2002) désigne l'anglais international comme l'anglais mondial. Il énonce les quatre traits fondamentaux du développement d'une langue internationale. Le premier concerne les fonctions économique-culturelles de la langue. En effet, l'anglais mondial est issu du développement d'un marché mondial et d'évolutions globales dans les domaines de la science, de la technologie, de la culture et des médias. Le deuxième trait est à propos du dépassement du rôle de *lingua franca* réservée aux élites. En fait, l'anglais mondial est appris à différents niveaux de la société, et non uniquement par l'élite socio-économique. Le troisième trait concerne la stabilisation du bilinguisme par la coexistence d'une langue mondiale avec d'autres langues dans des contextes de bilinguisme/multilinguisme. Puisque l'anglais mondial tend à s'établir parallèlement aux langues locales plutôt qu'à les remplacer, il contribue donc au multilinguisme plus qu'il ne le met en péril. Le quatrième trait est la modification de la langue via les processus de convergence et divergence linguistiques. C'est avant tout parce que de nombreuses personnes apprennent l'anglais que l'anglais mondial s'étend, et non parce que des anglophones émigrent vers d'autres territoires. On observe donc deux évolutions parallèles, la création de nouvelles variétés et le maintien de l'unité de la langue mondiale. Ceci met en valeur la recherche en matière d'anglais de spécialité puisque cette branche favorise l'étude de la langue en relation avec des milieux spécifiques différents comme, par exemple, le contexte de l'économie.

2.1.5.5. Place future de l'anglais international

Selon plusieurs chercheurs comme Graddol (1997) ou Grin (2001), l'anglais conservera une position fermement établie dans les 50 prochaines années environ. On peut donc supposer que les personnes qui apprennent l'anglais appartiennent à différents niveaux de la société, et pas seulement à l'élite économique et sociale. Si l'on reconnaît l'anglais dans le monde comme langue internationale, alors l'anglais est susceptible de s'établir aux côtés des langues locales sans les remplacer, et d'être façonné par tous ses locuteurs. C'est ce que Brutt-Griffler appelle la stabilisation du bilinguisme par la coexistence de l'anglais langue internationale avec d'autres langues et la modification

de la langue par tous les locuteurs de l'anglais langue internationale. A l'appui de cette idée, la recherche sur le plurilinguisme montre que, si des langues différentes correspondent à différents rôles dans la société, et si elles fonctionnent différemment selon les domaines, on voit se développer toute une variété de comportements et de rapports vis-à-vis de ces langues. Dans de telles situations, le bi- ou le plurilinguisme tend à se stabiliser.

2.2. Place de la culture dans l'anglais de spécialité ou LANSAD

2.2.1. La culture

2.2.1.1. Définition

Pour tenter d'élaborer une définition de la notion de la culture, nous nous sommes appuyé sur trois définitions principales. La première, issue du dictionnaire *Le Robert* (1995), donne de la notion un sens général qui met l'accent sur la façon dont la culture s'incarne dans une société donnée. La deuxième est extraite du *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines* (Morfaux 1980 : 71). Parmi les différentes acceptions du terme proposées dans cet ouvrage, nous retenons plus particulièrement l'un des sens assignés par la sociologie et l'ethnologie, qui traitent non seulement de la question de l'incarnation de la culture dans une société mais aussi de celle de ses modes de transmission. Dans cette définition, deux modes de transmission apparaissent, en effet : celui de l'imitation — que l'on pourrait rapprocher d'un « faire comme » et celui de l'éducation - que l'on pourrait assimiler à un « faire ce qui est dit ». Une autre définition est donnée par Defays *et al.* (2003), qui rappelle que la culture ne doit pas être considérée comme une entité unique mais plutôt comme une notion hétérogène. En effet, chaque individu se construit à travers différentes cultures, spécifiques, qui interagissent simultanément et qui diffèrent d'un individu à l'autre. Defays représente la culture par une série de cercles, les uns très proches (la famille), les autres plus larges (la culture occidentale), qui entourent chaque individu et qui représentent les groupes dont il fait partie, au centre ou en marge (2003 : 71).

Une définition de la culture est devenue importante aujourd'hui, celle de Bourdieu (1982 : 14). Selon lui, l'individu acquiert un système de classification des phénomènes sociaux ou un « habitus », « la grammaire générative de nos comportements », qui

caractérise la double dimension de l'identité, à la fois sociale et personnelle. Greetz reprend ce concept et parle de la culture comme d'« une structure – transmise historiquement – de significations incarnées dans des symboles, un système d'idées héritées et exprimées sous forme symbolique, au moyen desquelles les hommes communiquent, perpétuent et étendent leur savoir concernant les attitudes envers la vie » (cité par Byram 1992 : 66). Dans ce sens, enseigner une culture étrangère, c'est permettre aux élèves de connaître de nouveaux systèmes de signification et les symboles qui s'y rattachent, c'est leur fournir l'occasion d'acquérir de nouvelles compétences, et leur donner à réfléchir sur leur propre culture et sur leur compétence culturelle (Byram : 1992).

La notion de culture éducative est, elle aussi, largement utilisée dans les recherches en didactique des langues et ce sont souvent les éléments constitutifs de la culture éducative qui sont mis en valeur comme dans le travail de Cicurel (2003). Si ce dernier propose des éléments pour une description de la culture éducative qui portent sur les représentations nourries par les enseignants et les apprenants sur l'apprentissage et sur les modèles explicites d'enseignement et d'apprentissage appliqués dans une culture donnée, la définition de la notion même de culture éducative reste implicite. Comme le soulignent Castellotti et de Carlo (1995 : 38-39), l'expérience scolaire, surtout dans une société dans laquelle on met sur un plan d'égalité, voire de supériorité, « l'éducation institutionnelle » et « l'éducation familiale », joue un grand rôle dans la constitution de la culture éducative des individus. La culture éducative évolue au cours du temps et en fonction des changements que vit une société, c'est pourquoi elle diffère selon les générations. Dans ce sens, elle se rapproche de ce que Gayet appelle le « modèle éducatif » :

Un ensemble plus ou moins organisé et cohérent de représentations collectives où se trouvent pêle-mêle des idées sur l'enfant, sur l'adulte, sur la société, sur la culture, sur l'école, sur le savoir et plus généralement sur l'ensemble des valeurs auxquelles l'être humain est censé adhérer. (1995 : 141)

2.2.1.2. Place de la culture dans le secteur LANSAD

Nous nous intéressons particulièrement à la notion de la culture en relation avec le contexte d'enseignement-apprentissage des langues notamment dans les classes de

langue de spécialité comme l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines. En effet, Isani (2004) indique que, jusqu'à présent, les chercheurs du domaine LANSAD se sont relativement peu intéressés à la compétence de culture professionnelle et qu'il devient urgent de le faire afin de mieux équiper les apprenants en vue des rencontres interculturelles qu'ils ne manqueront pas de faire dans leur future vie professionnelle. Cet aspect culturel a fait l'objet d'étude d'un nombre restreint des chercheurs en anglais de spécialité, comme Petit (2004), ainsi que des enseignants-chercheurs dans le secteur LANSAD comme, par exemple, Isani et Andreolle (2001). Selon elles, les dimensions culturelles de la classe de langue de spécialité sont une mosaïque composée par cinq principales colorations : la culture source, la culture *sui generis*, la culture didactique, la culture institutionnelle et la culture disciplinaire. La culture source est essentiellement liée à la langue d'origine de l'individu : « la culture source dénote la culture qu'un individu revendiquerait spontanément comme étant la sienne et qui est généralement liée à la langue qu'il considère comme sa L1 » (Isani & Andreolle 2001 : 226). Elles mettent en lumière la question des origines différentes des étudiants à l'université et plus particulièrement dans les classes de langue. Ceci est important parce que l'origine différente signifie une culture différente. En effet, « une classe de langue à l'université aujourd'hui peut regrouper au sein d'une même classe des étudiants français de souche, français issus de l'immigration, français issus de mariages mixtes et des étrangers du monde entier » (Isani & Andreolle 2001 : 227).

Ici, le rôle de l'enseignant paraît d'une importance particulière car il doit prendre en compte la diversité culturelle des étudiants. Selon Isani & Andreolle l'enseignant est supposé sensibiliser ses étudiants à leurs cultures différentes car « [g]ommer ces différences en adoptant une approche pédagogique fondée sur une perception monolithique de la culture source sera non seulement aplatir et appauvrir le débat mais également perdre le bénéfice d'un outil pédagogique précieux dans un enseignement visant à sensibiliser l'apprenant – et le citoyen- à l'altérité culturelle » (2001 : 227).

Le rôle de l'enseignant d'anglais est aussi important surtout lorsqu'il enseigne dans un pays autre que son pays d'origine. Comme l'indiquent Isani et Andreolle, citant Beacco, dans le cadre de la culture *sui generis*, l'enseignant doit se distancier de sa culture personnelle. Il ne doit pas adopter une « attitude interventionniste et non prudemment

descriptiviste » (Isani & Andreolle 2001 : 229). Ceci est démontré par Zarate qui écrit : « Faute d'être reconnue et analysée comme un point de vue spécifique, l'opinion se transforme en jugement absolu [...] L'abus consiste à transformer une expérience individuelle en vérité générale. [...] L'expérience d'un contact personnel avec la culture étrangère enseignée ne peut être validée que si l'enseignant sait reconnaître et éviter les pièges de l'ethnocentrisme » (Zarate citée par Isani & Andreolle 2001 : 229).

François (1990) met en lumière le débat difficile concernant la position dominante qu'occupe l'enseignant dans une situation de communication aussi inégale que la classe de langue. Dans ce contexte, le discours de l'enseignant est important dans la mesure où il permet de concilier les différents courants et options culturels de la classe. Beacco (2000) montre le pouvoir subconscient du discours didactique et l'objet de vérité que devient cette parole :

les représentations culturelles que les enseignants diffusent en classe de langue sont susceptibles d'agir fortement sur les apprenants parce qu'elles ont l'immédiateté et la force du témoignage direct, son pouvoir de séduction et son authenticité, affectivité comprise. La parole de l'enseignant est comme plus vraie parce qu'elle est légitimée par les truchements particuliers que celui-ci entretient avec cet autre monde. (cité par Isani & Andreolle 2001 : 229)

Ce point est très intéressant car, comme l'expliquent Isani et Andreolle, si l'enseignant ne se distancie pas de sa culture personnelle, il risque de laisser l'apprenant perplexe :

Compte tenu de ces éléments, il est fort à craindre que ce ne soient les perceptions culturelles véhiculées par l'enseignant qui dominent dans la classe. Une telle situation peut non seulement engendrer des réactions inhibitrices d'apprentissage mais peut également confondre l'apprenant, le conduisant à prendre la culture véhiculée par l'enseignant, telle qu'elle est perçue par lui, comme celle à atteindre. La culture véhiculée par l'enseignant fait alors écran à celle qui constitue l'objet d'apprentissage, la culture de la langue cible. (2001 : 229)

En vue de clarifier la notion de culture cible Isani et Andreolle disent que « *cultures traditionnelles* » et « *cultures périphériques* » sont les deux cultures cibles possibles si on veut répondre à la question « quelle culture pour quelle langue ? » (Isani & Andreolle 2001 : 230). Elles s'appuient sur l'analyse de Byram (1992), qui souligne que se restreindre à la notion de culture dominante engendre le risque de véhiculer des stéréotypes culturels et la vision d'une société normée et idyllique lorsqu'il s'agit des

sociétés multiculturelles comme l'Angleterre et les Etats-Unis. Elles finissent par conclure que « focaliser sur les cultures périphériques risque d'engendrer une vision fragmentée et partielle. Quelle que soit l'option adoptée, la perspective proposée sera déformée et malgré de nombreuses publications faites à ce sujet, la discussion reste ouverte » (Isani & Andreolle 2001 : 230).

Selon Isani et Andreolle, la culture didactique est essentielle pour le déroulement des cours d'anglais dans la mesure où les enseignants de cette langue ainsi que les apprenants peuvent avoir des préférences particulières et même différentes concernant les compétences à acquérir ou à enseigner :

la culture relative au domaine de la didactique et les comportements et les attentes culturels liés aux activités qui se déroulent en classe de langue : celles de l'enseignant mais également celles propres à l'apprenant. Si ces attentes peuvent se situer sur le plan des objectifs de l'enseignement et des pratiques pédagogiques (ex. : l'enseignant privilégie l'acquisition des compétences orales alors que l'apprenant valorise les compétences écrites), elles peuvent également se situer au-delà, sur le plan du mode de fonctionnement même de la classe. (Isani & Andreolle 2001 : 230)

Dans ce contexte, la différence entre ce que privilégie l'enseignant et ce que préfèrent les apprenants dans une classe de langue peut causer des contradictions entre les points de vue des apprenants et ceux des enseignants autour de la conception des cours d'anglais dans les classes LANSAD :

Sur ce dernier plan, le non-verbal constitue une source fréquente de heurts occasionnés par une forte divergence entre les pratiques culturelles didactiques de l'enseignant et celles de l'apprenant, tous deux venant en classe de langue avec des expériences et des cultures didactiques différentes et donc des attentes différentes. (Isani & Andreolle 2001 : 231)

Un autre aspect de la culture souligné par Isani & Andreolle est l'aspect institutionnel. En effet, la culture institutionnelle renvoie à l'organisation générale de l'institution ainsi qu'à ses différentes réglementations. Ainsi,

[c]ette culture se manifeste à travers les réalisations matérielles (les bâtiments et les salles de classe), mais aussi à travers le mode de fonctionnement qu'elle impose – ou n'impose pas – à la fois aux enseignants et aux étudiants. Cette culture se manifeste aussi bien par rapport aux activités extra-pédagogiques (politique de l'institution concernant l'interdiction de fumer dans ses locaux, la gestion institutionnelle du temps notamment au niveau de la pause, de la ponctualité et des délais, de la propreté des lieux...) que par rapport aux facteurs directement liés à des considérations pédagogiques. (Isani & Andreolle 2001 : 231)

Elles montrent que la culture disciplinaire renvoie à la culture du milieu professionnel qui est aussi caractérisé par une culture spécifique, et c'est dans ce contexte spécifique que s'utilise l'anglais de spécialité : « la culture disciplinaire, autrement dit la culture appartenant au milieu professionnel à l'intérieur duquel la langue de spécialité est utilisée » (Isani & Andreolle 2001 : 232). Elles recommandent une connaissance préalable à l'enseignement de l'anglais dans le secteur LANSAD comme par exemple le cas de l'anglais juridique. L'enseignant dans ce cas peut recourir à des programmes télévisés ou à des œuvres de fiction « à substrat professionnel » :

Dans un domaine de spécialisation tel que la langue juridique, s'il est relativement facile pour l'enseignant LANSAD faisant face à ce type d'enseignement de se documenter et de se procurer des exemples précis de la langue en action - les nombreuses émissions de *courtroom TV* et des films relevant du genre du *courtroom drama* (Lakoff 1990), ou les œuvres de fiction « à substrat professionnel » (Petit 1999) - cela ne veut pas pour autant dire que n'importe quel enseignant peut se lancer dans un tel enseignement sans préparation [...] il s'agit d'une véritable spécialisation pédagogique, nécessitant de la recherche fondamentale et appliquée afin d'assurer un travail de qualité auprès du public cible. (Isani & Andreolle 2001 : 232-233)

La Fiction à Substrat Professionnel (FASP) est très importante pour les chercheurs en anglais de spécialité en France. Elle est donc bien connue et utile pour eux. Ainsi que le souligne Petit,

[I]e fait qu'il existe dans la communauté d'anglais de spécialité en France un large accord sur la FASP, ou du moins que l'on s'y accorde à reconnaître l'existence d'un rapport particulier de l'objet aujourd'hui connu sous le nom de FASP à l'anglais de spécialité, ne dispense pas de s'interroger sur la nature de ce rapport particulier, et donc sur l'objet lui-même et sur son statut dans la discipline. (Petit 2004 : 9)

Cette utilité est illustrée particulièrement par la langue et le discours spécialisés qu'elle présente à propos des communautés scientifiques ou professionnelles. En effet, elle est aussi incluse dans leur culture. Dans cette optique, Petit explique :

la FASP, telle que nous l'entendons, nous paraît relever de notre discipline aux motifs suivants : (i) elle inclut, dans ses œuvres de fiction, une représentation particulière de la langue, du discours et de la culture de communautés professionnelles ; (ii) elle fait partie de la culture de la communauté professionnelle dont elle inclut cette représentation. (Petit 2004 : 10)

En fait, ces œuvres de fiction permettent au lecteur l'accès à un contexte professionnel bien déterminé avec ses particularités dans sa pratique quotidienne. Ceci représente essentiellement une grande garantie d'authenticité surtout si l'on veut didactiser leur discours. A ce propos, Petit cite des exemples d'œuvres de fiction tout en expliquant leur utilité pour le lecteur :

Les romans de Scott Turow, P.T. Deutermann, Paul Kilduff, etc., permettent au lecteur de pénétrer et de circuler à l'intérieur des milieux judiciaires, militaires, financiers, etc., d'en suivre les acteurs dans leur vie professionnelle quotidienne, d'assister à leurs discussions professionnelles, etc. Il s'agit donc d'une représentation du milieu professionnel en action, tel qu'on pourrait le connaître de l'intérieur si l'on en faisait partie, présentant *a priori* toutes les garanties d'authenticité tant en ce qui concerne la langue et le discours que la culture. Cette caractéristique est, on le sait, fondamentale pour l'exploitation pédagogique de la FASP. (Petit 2004 : 10)

Par ailleurs, Petit a déjà souligné la relation importante entre l'anglais de spécialité et la culture des milieux professionnels lorsqu'il a confirmé que l'anglais de spécialité représente une « branche de l'anglistique qui traite de la langue, du discours et de la culture des communautés ou milieux professionnels... » (Petit 2004 : 7). Il est donc intéressant de remarquer que la FASP qui relève de l'anglais de spécialité effleure cet aspect culturel des milieux professionnels :

Il nous paraît donc possible de dire que l'appartenance de la FASP à la culture d'un milieu donné ne résulte pas seulement de l'objet qu'elle représente (le milieu professionnel avec sa langue, son discours, sa culture), mais aussi et sans doute d'abord de ce que nous appellerons sa place dans la culture de ce milieu professionnel. (Petit 2004 : 10)

Ceci nous amène à conclure que le discours de la FASP, qui est produit par les membres des communautés professionnelles, est produit par le milieu professionnel lui-même, ce qui justifie la notion de substrat professionnel, comme le souligne Petit :

Ceci permet de reconsidérer la question du statut du discours de fiction. Il nous paraît en effet alors possible de dire que cette forme de fiction, produite par des membres d'un milieu professionnel, en tant qu'ils sont membres de ce milieu, c'est-à-dire des professionnels-auteurs qui affichent leur propre appartenance au milieu et s'en prévalent, est, d'un certain point de vue, produite par le milieu lui-même. C'est aussi ce que cherche à exprimer la notion de substrat professionnel. (Petit 2004 : 10-11)

D'autre part, comme l'ont indiqué Isani et Andreolle, la FASP peut être un support pédagogique important pour les étudiants du secteur LANSAD. Elle les encourage à accomplir leurs activités pédagogiques comme la lecture, etc. Petit explique ce point en disant :

L'appartenance de la FASP au domaine de la fiction commerciale à succès international ne nous paraît pas sans intérêt pour en faire un support d'enseignement dans le secteur LANSAD. On peut penser en effet que les caractéristiques générales qui forment les bases de l'attractivité et du succès de la FASP, c'est-à-dire qui font de ces romans des *pages-turners*, s'appliquent tout autant à un public spécifique comme celui des étudiants LANSAD qu'à l'ensemble du public et constituent donc un facteur d'incitation à la lecture ». (Petit 1999 : 73)

Dans cette perspective, Petit indique que la FASP représente non seulement un outil d'enseignement authentique, mais aussi une aide pour l'enseignant d'anglais dans le secteur LANSAD sur d'autres plans, comme son adaptation facile aux objectifs du cours tout en prenant compte du niveau des étudiants :

Il nous semble donc que, comme n'importe quel support authentique, et avec quelques avantages originaux, la FASP peut être intégrée dans une démarche pédagogique adaptée en fonction des divers paramètres habituels : âge et niveau (dans la discipline et en anglais) des étudiants, objectifs du cours (dosage entre l'anglais « général » et de spécialité, entre l'écrit et l'oral, etc.), possibilité de collaboration avec les enseignants des disciplines de spécialité, etc. (Petit 1999 : 73)

Dans cette optique, à travers la pratique elle-même de l'enseignant dans le secteur LANSAD, la discipline ou parfois même l'étudiant devient la source de l'information et surtout dans le cadre de la terminologie spécialisée, comme l'indiquent Isani et Andreolle :

Comme A. Pradeilles (1993) et d'autres l'ont démontré dans le domaine de l'anglais de l'informatique par exemple, l'enseignant se trouve dans une pédagogie de langue de spécialité à « pyramide inversée » : au départ c'est l'enseignant qui apporte la quasi-totalité des connaissances en matière de la LANSAD cible, l'apprenant ne possédant qu'un bagage linguistique général ; mais au fur et à mesure de la progression des connaissances spécialisées de l'apprenant (en général en deux ou trois ans de formation), ce dernier devient de plus en plus la ressource pour la langue de spécialité dans le cours de langue, étant alors capable d'apporter de précisions sur la terminologie appropriée et la situation dans laquelle elle est utilisée. (Isani & Andreolle 2001 : 233)

Dans ce contexte, Petit montre que l'enseignant dans le secteur LANSAD se cultive au fur et à mesure de la période de l'enseignement ou même durant la période de recherche sur un thème de l'anglais de spécialité. Il avance l'exemple de l'enseignant d'anglais mathématique en disant :

Pour m'être intéressé au discours mathématique en anglais, je me suis souvent entendu demander si je connaissais bien et si je comprenais les mathématiques, la question sous-jacente étant à l'évidence : comment peut-on valablement (licitement et efficacement) travailler sur ce qu'on comprend mal ou peu ? Les réponses sont multiples : on se cultive dans la spécialité, au moins par imprégnation au fil du temps ; on se donne des conditions de travail interdisciplinaire, etc. (Petit 1994 : 2)

En outre, le code linguistique (la langue) peut refléter la culture d'un groupe travaillant dans le même milieu professionnel ou la même entreprise. Dans ce contexte, la langue, comme le dit Resche, peut simplement référer à une terminologie spéciale qui facilite la communication entre les différents membres de cette communauté professionnelle : « puisque très souvent la langue est mise à contribution pour servir de support à une culture de groupe, "culture" peut faire allusion à la culture d'entreprise : une terminologie spéciale, dans ce cas, a pour rôle de souder le groupe qui l'utilise » (Resche 1999 : 360).

A cet égard, Isani et Andreolle donnent l'exemple de la culture des affaires qui se subdivise en culture d'entreprise et culture de faire des affaires. Selon Isani et Andreolle, la culture d'entreprise, qui « correspondrait à la culture spécifique d'une entreprise

donnée, comporte une langue de spécialité propre à l'entreprise et à son secteur d'activité : on parle souvent de “*in-house vocabulary*” ou, pour une entreprise comme Hewlett-Packard, du “*HP-Speak*” » (Isani & Andreolle 2001 : 233-234).

Par ailleurs, les cultures différentes des entreprises implantées dans divers pays du monde entier peuvent invoquer des problèmes de décontextualisation entre le personnel issu de ces différents pays. Ainsi que le montrent Isani & Andreolle,

[l]e code de comportement professionnel sur le lieu de travail peut également être propre à l'entreprise, provenant parfois d'un mélange culturel entre la culture du pays où l'entreprise est implantée (la France) et la culture de la maison-mère (le Japon, les Etats-Unis, etc.). Ce mélange peut donner des résultats assez étranges, surtout lorsqu'il est décontextualisé. (Isani & Andreolle 2001 : 234)

En revanche, « *The culture of doing business* », est un terme générique qui engloberait de nombreuses constantes transculturelles du monde des affaires » (Isani & Andreolle 2001 : 234). En outre, un malentendu entre locuteur natif et non natif peut se poser dans le cadre de l'anglais international des affaires :

[l]e problème se pose avant tout pour l'anglais, sorte de *lingua franca* des affaires qui peut induire en erreur le locuteur natif face à un non-natif : s'il suppose (à tort) qu'il peut mener la négociation selon ses propres règles culturelles, le risque de malentendu ou d'échec est grand, pour ne pas dire assuré ! (Isani & Andreolle 2001 : 234)

Pour ces raisons, dans le contexte professionnel celui des affaires ou des technologies, la connaissance de la culture de l'autre s'avère primordiale même si l'on maîtrise bien le vocabulaire et la grammaire de la langue cible. Ceci a été prouvé par Lehmann qui écrit :

Bien maigre secours, en effet, que des rudiments de grammaire et de vocabulaire, quand la complète méconnaissance des habitudes culturelles de l'Autre vient ruiner toute possibilité de compréhension dans les relations de travail ou d'affaires et les échanges scientifiques ou technologiques. (Lehmann 1997 : 24)

2.2.1.3. Solutions pour les problèmes d'ordre culturel

Afin de résoudre les problèmes résultant de la différence entre les cultures, Isani et Andreolle proposent l'exploitation des documents d'entreprise ainsi que la visite des entreprises et la venue des professionnels dans les salles de classes LANSAD. Ceux-ci

constituent des facteurs importants à travers lesquels l'apprenant peut acquérir une idée satisfaisante à propos de la culture cible – celle du monde professionnel dans ce cas :

l'enseignant LANSAD peut aborder la culture disciplinaire du domaine de spécialisation de diverses manières : en l'absence d'éventuels apprenants « ressource », l'étude approfondie de documents d'entreprise, l'exploitation pédagogique d'études de cas réelles, les visites d'entreprise, la venue de professionnels dans la salle de classe LANSAD sont autant d'outils et d'approches didactiques utiles à l'apprentissage de différentes manifestations culturelles rencontrées dans le monde professionnel. (Isani & Andreolle 2001 : 235)

En outre, selon Isani & Andreolle, les outils technologiques peuvent être utilisés pour l'amélioration aussi bien linguistique que culturelle des cours LANSAD :

Grâce aux nouvelles technologies, l'utilisation du scénario pédagogique permet également aux apprenants de travailler en direct sur les différences culturelles d'une situation donnée : par exemple, toujours en DESS Négociation Trilingue, nous avons créé, par le biais d'un scénario traitant de l'import/export, une situation de négociation interculturelle entre des étudiants français et des étudiants finlandais d'une école de commerce à Turku. Ainsi ces échanges permettaient-ils non seulement de vivre réellement les problèmes que pose la négociation, mais aussi de donner matière à analyse pédagogique (linguistique et culturelle) pour le cours LANSAD. (Isani & Andreolle 2001 : 235)

2.2.2. L'interculturel

Abdallah-Preteuille (1992) définit l'interculturel comme une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle.

Pour expliquer davantage le concept de l'interculturel, il est important de clarifier la compétence de communication interculturelle comme composante essentielle de l'interculturel. En effet, la compétence de communication interculturelle implique plus que la connaissance de la langue en tant que code linguistique comprenant la grammaire et le vocabulaire. Dès qu'on parle une autre langue, on entre dans un autre modèle culturel, et il devient essentiel de lier à cette compétence linguistique toutes les autres composantes d'une réelle compétence de communication.

Cette compétence de communication entre cultures s'exerce à plusieurs niveaux, et pas seulement au niveau des différences entre pays. A l'intérieur d'un même pays, les personnes sont différentes de par leur région, leur ethnicité, leur religion, leur langue, mais aussi de par le sexe, la génération et l'éducation ou la profession. Bollinger et Hofstede (1987), Hofstede (1991), définissent la culture comme la programmation collective de l'esprit humain qui permet de distinguer les membres d'une catégorie d'hommes par rapport à une autre. Cependant, les différences entre pays semblent être dominantes par rapport aux autres variables.

Liées aux langues européennes sont les cultures correspondantes, et des tendances communes aux cultures « germaniques » comme celles des pays germanophones, pays anglo-saxons, pays scandinaves, pays néerlandophones se distinguent de celles qui sont communes aux cultures « latines », celles des langues romanes.

De Carlo (1992) constate que « l'interculturel se définirait alors comme un choix pragmatique face au multiculturalisme qui caractérise les sociétés contemporaines » (1992 : 40).

2.3. Les spécialités et la notion de spécialisé

Afin de clarifier la notion de spécialisé nous nous sommes basé essentiellement sur les séminaires doctoraux de l'EA 2025 et les rencontres des chercheurs en anglais de spécialité lors desquels Petit met en lumière la notion de « spécialisé » et souligne son importance en rapport avec les objectifs spécifiques, la langue et le discours.

Petit souligne que le spécialisé n'est pas déterminé par les objectifs spécifiques mais plutôt correspond à une donnée fondamentale de la langue-culture :

Dans la définition qu'on a donnée, qui vise la discipline dans son ensemble, le spécialisé n'est pas déterminé par les objectifs spécifiques de l'enseignement - ce qui supposerait qu'il n'est qu'une caractéristique artificielle (un artefact de l'enseignement) - mais correspond à une donnée fondamentale de la langue-culture, « pré construite » par le social. Il y a du spécialisé dans la LC [langue-culture] parce que la société est structurée par des spécialisations. (Petit n.p.)

En outre, l'organisation des sociétés influe sur les disciplines. En effet, c'est grâce à la société qu'il existe une langue-culture spécifique à un domaine particulier comme la chimie ou le droit :

En d'autres termes, ce qui constitue par exemple l'anglais (LC) de la chimie ou du droit, ce n'est pas qu'on l'enseigne à des étudiants français en chimie ou en droit, mais que l'organisation des sociétés anglophones soit telle qu'il existe des formes de LC anglophone correspondant à la chimie ou au droit. Les caractéristiques spécifiques de cette LC sont une donnée préexistante, qui ne dépend pas de leur enseignement, mais qui peut créer des conditions particulières pour cet enseignement. (Petit n.p.)

Il est donc important de connaître les différents types de spécialisé. A ce propos Petit montre qu'il existe trois types de spécialisé :

Si, d'une certaine façon, on peut penser qu'il n'y a que du spécialisé, on distinguera, pour garder un certain pouvoir analytique à la notion, trois types fondamentaux de spécialisé : le professionnel ; le disciplinaire ; le spécialisé du troisième type. Il ne s'agit pas de trois catégories étanches mais, en quelque sorte, de trois principes de spécialisation ou titres à la spécialisation. Ceci signifie qu'un même domaine spécialisé ou une même spécialité peut relever en même temps d'un type de spécialisé et d'un autre. (Petit 2004)¹⁷.

2.3..1. La langue

Petit dit que l'anglais de spécialité ne doit pas être séparé de l'anglais général. Ils ont une relation de complémentarité puisque

[d]ans tous les cas l'anglais de spécialité est d'abord et toujours de l'anglais. Son rapport à l'anglais n'est donc pas, pour utiliser un terme de sémantique lexicale, d'hyponyme à hyperonyme mais de méronyme à holonyme. On considérera donc que l'appellation d'anglais général parfois (souvent) utilisée n'est qu'une facilité de langage, une approximation pré-théorique. (Petit n.p)

Ceci a été prouvé par Lerat (1995) qui explique que les langues de spécialité sont, avant tout, des langues naturelles dans leur fonction de communication de savoirs spécialisés. Selon Petit, « [s]i l'anglais de spécialité se distingue, non pas de l'anglais général mais à l'intérieur de l'anglais général, c'est d'abord par sa terminologie » (Petit n.p.). Il indique que la terminologie se distingue à l'intérieur du premier type de spécialisé (le

¹⁷ Il justifie l'appellation « spécialisé du troisième type » en disant : « on aimerait une appellation plus immédiatement évocatrice, mais le fait est que, si la distinction entre professionnel et disciplinaire est encore peu connue, ce que j'appelle le spécialisé du troisième type est quasiment *terra incognita*. L'appellation retenue n'est donc peut-être pas si mauvaise » (Petit n.p.).

professionnel) par le fait qu'elle renvoie à l'organisation du domaine : « la terminologie renvoie naturellement d'abord à l'organisation *pratique* du domaine : acteurs, objets, outils, procédures, etc. Si le professionnel est en relation avec le disciplinaire, elle renvoie aussi, en tant que de besoin à l'organisation conceptuelle du domaine disciplinaire. Par exemple médecine ou droit » (Petit n.p)

Symétriquement, il indique que la terminologie se distingue à l'intérieur du disciplinaire. En effet, « la terminologie renvoie essentiellement à l'organisation *conceptuelle* du domaine. Si le disciplinaire est en relation avec du professionnel, elle renvoie aussi, en tant que de besoin, à l'organisation pratique du domaine professionnel. Par exemple droit, chimie » (Petit n.p).

La terminologie du spécialisé du troisième type, qui dépend de celle du professionnel et du disciplinaire « paraît généralement plus limitée et moins stricte. Elle est empruntée à, et adaptée de, la terminologie professionnelle et/ou disciplinaire ».

A travers les définitions sus-mentionnées, il y a toujours une corrélation entre la terminologie et le domaine. Ceci a été aussi démontré par De Bessé pour qui « le domaine représente l'un des trois éléments du trépied sur lequel repose le terme (les deux autres étant le concept et la définition) » (De Bessé 2000 : 182). Dans ce contexte, Resche clarifie la notion du domaine en relation avec la terminologie et indique que les emprunts et les échanges des termes entre les domaines sont possibles. Par exemple, à l'intérieur du domaine de l'économie,

on peut s'intéresser au domaine de la finance internationale, au domaine du commerce international, etc. Toutefois, si l'on considère l'économie en tant que science, on ne peut que constater que ce domaine est, en fait, à la croisée des chemins de plusieurs domaines, et que les interférences, les emprunts, les échanges entre les domaines démontrent que les cloisons sont loin d'être imperméables. (Resche 2001 : 41)

Sur un plan plus vaste, puisque les textes sont premièrement la source des données pour l'analyse de tous les plans de la langue, il est intéressant de savoir distinguer les types de textes spécialisés. Kocourek (1991) montre que les textes scientifiques et techniques prennent la forme de l'un des types habituels qui sont donnés par la spécialité et par sa diversité, par le sujet dont on traite, par la tradition ou des habitudes stylistiques, et par

leurs objectifs et fonctions (ensemble de critères distinctifs portant sur le contenu thématique et découpage en domaines, contenu circonscrit et niveaux d'abstraction ou division horizontale et division verticale, niveaux scientifiques et niveaux didactiques). Ces différents types se constituent en fonction des besoins de l'activité quotidienne des spécialistes : étude, manuel, thèse, monographie, mémoire, article de périodique, dissertation, exposé, communication, etc.

Par ailleurs, les critères de classification des textes spécialisés varient selon l'objectif. Outre les critères déjà mentionnés, on peut encore établir des distinctions entre un texte continu et une liste (par exemple un manuel et un catalogue), entre un texte simple (par exemple un résumé) et un texte complexe (par exemple un manuel). Dans cette optique, l'étude des différents plans d'analyse linguistique d'un ensemble de textes spécialisés a conduit certains auteurs à élaborer des typologies partielles. C'est le cas, par exemple, des caractéristiques définitives de Laurian (1983). Cependant, les études les plus complètes de typologies textuelles proviennent de la linguistique textuelle générale. Les travaux de Gläser (1993) et Weise (1993) proposent des typologies complexes ou modulaires, à fondements cognitifs et communicatifs.

En outre, le contexte est aussi important dans le maniement des textes spécialisés. En effet, les langues spécialisées ne sont pas des instruments monolithiques de communication, mais elles sont, par contre, bien faites d'une pluralité de discours. Le contexte nécessite la prise en compte, dans le cadre d'un certain discours de spécialité, de la variété de types ou genres textuels conditionnant souvent les ressources linguistiques choisies par l'énonciateur en fonction du destinataire, y compris les unités lexicales et phraséologiques. Ceci est intéressant non seulement sur le plan linguistique mais aussi pragmatique. Comme le souligne Armengaud (1990), la prise en compte des différents types de contexte est l'un des acquis les plus importants des études pragmatiques.

2.3..2. Le discours

Petit souligne l'importance du discours, par quoi « on entendra [...] l'ensemble des productions langagières, écrites et orales, d'une communauté ou d'un groupe spécialisé donné » (Petit 2004) dans la notion de spécialisé.

Dans cette perspective, si l'on admet que les discours spécialisés reflètent les caractéristiques conceptuelles des différents domaines du savoir, il convient alors de procéder à des distinctions claires par rapport à la diversité des systèmes conceptuels (Rey 1979 : 44).

De plus, si l'on admet encore que les langues spécialisées reflètent les caractéristiques notionnelles des différents domaines du savoir, il faut également prendre en compte le fait que les langues spécialisées se caractérisent par des niveaux différents par rapport à leurs contenus. Kocourek (1991 : 37) découpe la langue de spécialité d'après quatre critères : le degré d'abstraction, la façon naturelle/artificielle d'exprimer les éléments et la syntaxe, le milieu ou type de spécialité et les participants. L'application de chaque critère conduit à une stratification de la langue en cinq niveaux. Le niveau le plus élevé est celui du langage symbolique et ne fait partie de la langue techno-scientifique que par sa composante en langue naturelle. Un certain nombre de catégories de discours scientifique ont été identifiées notamment par Laurian (1983 : 10-12), Pearson (1998 : 35-39) et Meyer & Mackintosh (1996 : 270-271). Cette catégorisation, essentiellement fondée sur la situation de communication, fait que les discours diffèrent entre eux selon l'émetteur du discours, le récepteur ou destinataire du discours, le but du discours et le degré de technicité ou de spécialisation du discours.

En somme, lorsqu'il s'agit de traiter les langues de spécialité, les textes peuvent être choisis en fonction de leur appartenance à un genre textuel et à un type de discours scientifique et technique.

Petit explique davantage la notion de spécialisé en relation avec le type de discours en disant :

Cet ensemble peut être désigné, pour chaque discipline ou profession, sous un terme générique et l'on parlera ainsi, par exemple, du discours du droit ou de la médecine, de l'informatique, des transports, du commerce, etc. Quelle que soit la discipline ou la profession concernée et indépendamment des subdivisions internes propres à la structuration de chaque discipline ou profession, ces productions langagières paraissent caractérisées par :

- la mise en œuvre d'une terminologie spécifique, renvoyant à l'organisation (conceptuelle et pratique du domaine).
- la mise en œuvre des formes de communication spécifiques, écrites ou orales, dont le format, le contenu, le style, etc. sont plus ou moins strictement codifiés, renvoyant aux caractéristiques de fonctionnement de la communauté concernée. (Petit 2004)

Selon Resche (2001), c'est dans le discours que les termes prennent leur pleine dimension. Ceci est prouvé par Bessé qui dit que « l'indication du domaine a une valeur socio-linguistique, caractérisant un type de discours, d'énonciation, de communication » (2000 : 185). Resche souligne l'importance du contexte langagier des termes :

De toute évidence, les termes seuls sont insuffisants si l'on veut rendre compte d'une langue spécialisée à part entière. En effet, il convient de considérer toute production comme un acte de communication porteur d'un message et d'accorder une attention particulière aux caractéristiques et aux besoins du public visé. En conséquence, l'étude et l'observation des termes doivent s'intéresser au contexte langagier. (Resche 2001 : 42)

Elle ajoute qu'il est important de considérer le contexte des productions langagières : « il nous faut donc envisager la notion de domaine en tenant compte des différents genres et des circonstances de production et d'échanges » (Resche 2001 : 42).

Nous optons pour le terme « langage spécialisé », choix qui nous semble judicieux, car il permet d'envisager cette réalité comme un système virtuel à l'intérieur de la langue naturelle. Il est en outre utile de préciser que par le terme langage nous indiquons l'union de la « langue », au sens de lexique, avec le « discours », c'est-à-dire la parole spécifique utilisée par les spécialistes du domaine. Bref, la façon de dire les choses dans la spécialité concernée. Cette acception du terme est celle que Charaudeau utilise pour définir le langage. Et il convient d'utiliser ses mots pour l'explicitier : « Le langage, c'est à la fois des catégories de langue et des catégories de discours. Non pas l'un sans l'autre, ni l'un ou l'autre, ni même d'abord l'un et ensuite l'autre, mais l'un et l'autre à la fois, distingués et intégrés » (Charaudeau, cité par Gemar 1995 : 101).

2.4. Les outils théoriques pour l'anglais de spécialité

2.4.1. Genre spécialisé

Pour définir le concept de genre nous nous sommes fondé sur les travaux des chercheurs qui se sont intéressés à l'analyse du *genre* comme, par exemple, Swales avec son ouvrage *Genre analysis. English in academic and research settings* (1990), dans lequel il met en lumière certains éléments essentiels de la langue, notamment le discours et le style, qui sont très utiles pour les chercheurs, les enseignants ainsi que les apprenants. Ainsi que l'indiquent Long & Richards dans la préface de cet ouvrage,

[t]he role of language in academic settings is of vital interest to all those concerned with the tertiary education, including students, teachers, researchers, employers, and publishers. Recurring concerns focus on such issues as the rhetorical styles and discourse types employed in such settings – whether these are unique to a given language or culture or reflect universal modes of academic discourse – and how such norms can be effectively taught, both to native and non-native language users. (1990 : vii)

Selon Long et Richards, l'analyse du genre est d'une importance particulière parce qu'elle met en lumière le discours dans un contexte spécifique comme celui de l'enseignement-apprentissage des langues et par conséquent, elle nous aide à mieux comprendre la langue en question :

Genre Analysis thus adds to our understanding of how language is used within an important discourse community, and is a model of applied linguistics in its best sense – it draws on linguistic and sociolinguistic theory to clarify the nature of language use and language learning in an educational setting. (Long & Richards 1990 : viii)

Dans ce contexte, Swales explique davantage l'utilité de son ouvrage pour l'analyse de discours ainsi que pour favoriser la recherche dans cette perspective : « The main aim of this book is to offer an approach to the teaching of academic and research English. The approach develops and makes use of three key concepts: discourse community, genre and language-learning task » (Swales 1990 : 1). Swales exprime son intérêt particulier

pour l'analyse du discours qui est une étape préalable pour mieux comprendre le genre¹⁸ :

Additionally, the book attempts to demonstrate the general value of genre analysis as a means of studying spoken and written discourse for applied ends. In particular, it tries to show that a genre-centered approach offers a workable way of making sense of the myriad communicative events that occur in the contemporary English-speaking academy – a sense-making directly relevant to those concerned with devising English courses and, by extension, to those participating in such courses. (Swales 1990 : 1)

Swales reformule une définition du concept de *genre* en disant que c'est une activité sociolinguistique (*communicative event*) dans laquelle les participants, qui sont des spécialistes membres d'une communauté scientifique ou professionnelle appelée communauté de discours (*discourse community*), parviennent à atteindre des objectifs qu'ils se sont mutuellement fixés. Cette activité est hautement structurée et a des conventions tacites qui régissent le choix du contenu, du style et de l'agencement des formes lexicales et grammaticales qui la caractérisent :

A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style. Communicative purpose is both a privileged criterion and one that operates to keep the scope of a genre as here conceived narrowly focused on comparable rhetorical action. In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in probability expectations are realized, the exemplar will be viewed as prototypical by the parent discourse community. (Swales 1990 : 58)

Dans ce contexte, Bhatia (1997) souligne l'importance des objectifs pour lesquels le discours spécialisé suscite une attention particulière de la part des apprenants :

Taking communicative purpose as the key characteristic feature of a genre, the analysis attempts to unravel mysteries of the artifact in question. Genre analysis thus, has become one of the major influences on the current practices in the teaching and learning of languages, in general, and in the teaching and learning of ESP and English for Professional Communication (EPC), in particular. (Bhatia 1997 : 134)

¹⁸ Swales (1981) et Bhatia (1993) d'une part, Henry et Roseberry (2001) de l'autre, indiquent que le *genre* est le discours spécialisé lui-même dans son acception non littéraire.

Pour cette raison, il est important de noter que les apprenants ont besoin de se familiariser avec la forme et le contenu du discours spécialisé, ainsi que de développer les aptitudes nécessaires pour manipuler et comprendre ce type de discours :

In my view, there are at least four distinct, though systematically related, areas of competence that an ESP learner needs to develop in order to get over his or her lack of confidence in handling specialist discourse. Even if most of these learners already possess a reasonably adequate competence in the use of the language for general every day functions, they will still need to develop a. understanding of the specialist code, b. familiarity with the dynamics of specialist genres, which includes the rhetorical forms and content, c. specific contexts they respond to and the conventions they tend to use in their responses, and finally, d. a proficiency in the manipulation of specialist genres to respond to the exigencies of unfamiliar and novel situations. (Bhatia 1997 : 135-136)

En effet, comme le souligne Bhatia, l'apprenant doit tout d'abord comprendre l'essentiel de la langue, ainsi que le genre en relation avec la culture du milieu qui a produit le discours spécialisé :

learners need to develop the understanding of code, the acquisition of genre knowledge associated with the specialist culture, sensitivity to cognitive structuring of specialist genres and then, and only then, can they hope to exploit generic knowledge of a repertoire of specialist genres by becoming informed users of the discourse of their chosen field. (Bhatia 1997 : 136)

Bhatia souligne que la maîtrise de la langue anglaise est essentielle mais, contrairement à ce que pensent les enseignants d'anglais, cette connaissance n'est pas suffisante pour un enseignement de qualité de l'anglais sur objectifs spécifiques. De plus, selon Bhatia, il n'est pas évident que les apprenants qui ont une connaissance solide de l'anglais vont maîtriser l'anglais sur objectifs spécifiques. L'apprentissage de l'anglais sur objectifs spécifiques n'est pas une simple mémorisation du lexique. Ainsi que l'indique Bhatia,

[t]he knowledge of the code, of course, is the pre-requisite for developing communicative expertise in specialist or even everyday discourse [...] However, it is important to note that an almost perfect knowledge of the code is neither necessary nor sufficient for successful ESP instruction, though it does seem to be a popular myth that we language teachers often believe. This myth has gained popular currency among many ESP teachers who believe that any form of ESP work requires almost perfect competence in the use of the code. Where teachers hold such a belief, further ESL instruction invariably incorporates tedious remedial teaching, often resulting in less than satisfactory consequences. We often fail to recognize that if seven to

eight years of ESL instruction have failed to equip the learner with this desired level of competence, further remedial work, because of its essentially repetitive nature, will be far less effective.

The other side of the myth is that if somehow second language learners can be given so called underlying linguistic competence, then there is no need to develop ESP competence because the learners will be able to cope with the flow of new information in any subject discipline, just as a native speaker does. This claim, at best, seems to be grossly overstated and, at worst, seriously flawed. The claim seems to rest on the somewhat naive assumption that the main difference between everyday use of language and specialist discourses lies in the use of specialist lexis. (Bhatia 1997 : 136)

En outre, Bhatia insiste sur la nécessité de comprendre les objectifs spécifiques d'une certaine communauté de discours (professionnelle ou scientifique) pour lesquels un discours spécialisé est essentiellement produit :

To participate in a specialist communicative event, one must acquaint oneself not only with the communicative goals of a particular discourse community, but also with the communicative goal-oriented purposes associated with specific use of genres [...] Learners need to acquire genre knowledge, procedural knowledge (which includes a knowledge of tools and their uses as well as their discipline's methods and interpretive framework), and social knowledge (in the sense of familiarity with the rhetorical and conceptual context) in order to become better informed apprentices. (Bhatia 1997 : 137)

En effet, ce n'est qu'après la compréhension des objectifs de la communauté de discours que les apprenants se sont familiarisés avec le contexte spécifique dans lequel la langue est utilisée. A cette étape, des textes techniques avec des informations sur les pratiques sociales peuvent aussi être adressés aux apprenants qui seraient plus capables de les comprendre. Comme le dit Bhatia,

[h]aving understood the goals of the specialist community and to some extent internalized some of the conventions associated with specialist genres used by them, the learner will then need to become familiar with the way language is typically used to achieve these goals and communicative purposes. In addition, learners will need to exploit these conventions in response to changing socio-cognitive demands in specific professional contexts or certain novel situations and purposes. This can be developed by sensitizing learners not only to the generic forms and content in genre-specific texts but also to their emerging responses to changes in social practices. (Bhatia 1997 : 137)

La didactisation d'un genre par des exercices d'identification et de familiarisation peut permettre aux apprenants de prendre conscience de l'existence du genre étudié. Par

ailleurs, l'apprentissage d'une langue sur des objectifs spécifiques ne se limite pas à une simple maîtrise de la lecture et l'écriture d'un texte technique mais permet plutôt de comprendre le contexte dans lequel et pour lequel ce texte est produit. Ainsi que le montre Bhatia,

[g]enre-based grammatical explanations raise learners awareness of the rationale of the text-genre that they are required to read and write. Rather than simply learning to read and produce a piece of text as a computer does, students should develop a sensitivity to the conventions in order to ensure the pragmatic success of the text in the appropriate academic or the professional context. (Bhatia 1997 : 138)

Le discours spécialisé serait d'une utilité particulière dans la pratique professionnelle des apprenants. Comme l'indique Bhatia, « this last stage includes exploiting and taking liberties with conventions to achieve pragmatic success in specified professional contexts » (Bhatia 1997 : 138).

Ces conventions sont importantes, surtout pour les communautés de discours, dans la mesure où elles reflètent la culture particulière d'une certaine communauté scientifique ou professionnelle. En effet, « [t]he genre names inherited and produced by discourse communities and imported by others constitute valuable ethnographic communication, but typically need further validation » (Swales 1990 : 58).

Comme en ethnométhodologie (Saville-Troike 1982), les conventions d'un genre se traduisent en attentes de la part des membres de la communauté du discours concerné, certains genres pouvant être considérés comme des rites de passage dans la mesure où ils peuvent changer le statut social, par exemple, des personnes qui les accomplissent (Jardel et Loridon 2000 : 55)¹⁹. Le genre transcende les domaines de spécialité et décroïssonne les apprenants, car ces derniers appartiendraient à la même communauté de discours et poursuivraient les mêmes buts. Il brise les barrières linguistiques, car le but de l'activité ainsi que les conventions afférentes restent dans l'ensemble inchangés, quelle que soit la langue utilisée. Le genre législatif, par exemple, dont les conventions

¹⁹ En ce qui concerne l'entreprise, par exemple, ces auteurs en distinguent plusieurs : les rites d'embauche, d'admission, de détournement, de motivation, de négociation, de présentation, de salutation, d'intégration, d'introduction ou encore des rites festifs et vestimentaires.

discursives mettent en évidence une discontinuité syntaxique (Bhatia 1982), peut se manifester en anglais, en français ou en espagnol.

Aussi, nous pouvons citer les exemples ci-dessous des genres qui peuvent intéresser la communauté universitaire indépendamment de la langue dans laquelle ils se déclinent : le cours magistral (*lecture*) ; les travaux dirigés (*tutorials*) ; les travaux pratiques (*practical demonstrations*) ; le séminaire (*seminar*) ; l'exposé (*oral presentation*) ; la conférence (*conference paper*) ; la leçon publique (*inaugural lecture*) ; la soutenance de thèse (*Ph.D oral examination*) ; l'article de recherche (*research article*) ; le rapport d'essai (*experiment report*) ; la dissertation (*essay*) ; le compte rendu de lecture critique d'ouvrage (*book review*) ; etc. Les attentes sociales de ces genres sont censées être connues de tous les enseignants-chercheurs. Le cours magistral s'entend comme un monologue, ponctué ou suivi d'apartés, alors que les travaux dirigés s'entendent comme un dialogue dans lequel la participation de l'étudiant est encouragée, surtout dans les TD des langues. Lors de travaux pratiques, on s'attend à ce que l'étudiant manipule sous la supervision d'un maître de séance. On s'attend à ce que, idéalement, un article de recherche fasse au préalable l'objet d'une communication pour confronter les idées de l'auteur à celles de ses pairs, alors que, dans la dissertation, on s'attend à ce que l'étudiant développe une argumentation personnelle autour d'un sujet donné.

De nombreux autres genres intéressant le monde universitaire ou industriel peuvent être évoqués, tels que : le CV (*CV*) ; la visite guidée (d'une ville, d'un musée ou d'une usine par exemple) (*guided tour*) ; l'entretien d'embauche (*job interview*) ; la lettre de motivation (*letter of application*) ; le brevet d'invention (*patent*) ; le contrat (*contract*) ; le rapport annuel (*annual report*) ; le rapport de mission (*mission report*) ; le rapport de vente (*sales report*) ; le courriel d'affaires (*business email message*) ; l'étude de cas (*case study*) ; le manuel (*textbook*) ; les prévisions (*forecasting report*) ; etc.

Nous pouvons ainsi dresser une diversité de genres susceptibles de répondre aux besoins des apprenants. Il conviendrait alors pour l'enseignant-chercheur en langues de spécialité non seulement d'identifier ces genres et d'en rechercher les conventions discursives, mais aussi de les exploiter pédagogiquement en tant que ressources linguistiques.

Par ailleurs, le concept de *genre* a eu un écho favorable au sein de la communauté de discours des enseignants-chercheurs en langues de spécialité, qui voient en lui une évolution du concept de registre (Henry et Roseberry 2001). Son analyse se fait soit d'une manière descendante (*top-down approach*), c'est-à-dire en commençant par étudier les conventions liées à la structure schématique du discours spécialisé avant d'en étudier les contraintes liées aux choix lexicaux, grammaticaux ou stylistiques. C'est le cas de travaux de John Swales (1981 ; 1990) lui-même sur l'article de recherche et autres genres du monde universitaire et de la recherche, de Pindi (1988) et Bloor et Pindi (1990) sur les prévisions économiques, ou encore de Henry et Roseberry (2001) sur les lettres de motivation en anglais. D'autres chercheurs ont adopté une approche ascendante (*bottom-up approach*) dans ce sens qu'ils ont commencé par étudier les formes grammaticales ou stylistiques dominantes d'un genre et les replacent dans la structure schématique voire thématique (Nwogu et Bloor 1991), ou en discutent le rôle social. On peut aussi citer les travaux dirigés par Banks à l'université de Bretagne Occidentale (Banks 1994 ; 2001) sur les articles de recherche et autres genres, tels les cartes de restaurant.

Au plan didactique, le genre présente en outre l'avantage d'être à la fois le point de départ et d'arrivée d'une activité pédagogique. Ainsi, un cours de langues de spécialité pourra porter sur la rédaction de CV, sur la lecture ou la rédaction d'articles de recherche, sur la lecture des éditoriaux de la presse économique, sur la lecture, la rédaction ou la présentation d'études de cas, sur la lecture de brevets, sur la lecture ou la rédaction de contrats, sur la lecture ou la rédaction de lettres de recommandation et ainsi de suite dans le sens des types d'activité suggérés jadis par Swales (1985) comme possible base d'organisation d'un service universitaire des langues de spécialité. Ici, il suffit de négocier le temps qu'il faut pour accompagner l'apprenant jusqu'à l'autonomie complète.

Cela montre que le *genre* peut nous servir de critère dans le choix des textes que nous aimons inclure dans nos cours. Il suffit que ces textes soient une manifestation authentique et qu'ils soient en rapport avec les besoins langagiers des apprenants pour des raisons évidentes de motivation. Dans ce contexte, Swales et Feak (1994 ; 2000) à l'université du Michigan ont assuré des travaux remarquables à travers lesquels les

conventions discursives sont didactisées pour les besoins de la communauté universitaire et de la recherche. Ces travaux, comme le reconnaît Stubbs (2003), ont réussi à ramener, au niveau de la salle de travaux dirigés, les résultats de leurs recherches sur l'analyse du discours spécialisé (*genre analysis*) au profit des spécialistes d'autres disciplines. D'autres manuels de qualité, tel celui de Bhatia (1995) à l'université de Hong Kong, s'adressent plutôt aux futurs enseignants-chercheurs en langues de spécialité.

Aucun mode opératoire uniforme ne pourrait être proposé quant à l'exploitation pédagogique des genres, dans la mesure où chaque genre est une activité sociolinguistique particulière. Certains enseignants-chercheurs en langue de spécialité ont même pu développer des stratégies d'apprentissage (Bhatia 1983 a et b) ou des exercices de lecture et de rédaction appropriés au genre étudié (Swales & Feak 1994 et 2000 ; Morton 1999).

D'autres chercheurs, comme E. Rowley-Jolivet, traitent principalement de la communication scientifique orale. Etant l'une des rares chercheuses du secteur LANSAD à avoir analysé les présentations scientifiques orales en détail, elle les définit de la façon suivante : « a core genre is the conference paper, an oral presentation of recent or ongoing work, generally carried out by a team of researchers, but presented by one member of the team » (Rowley-Jolivet 2002 a : 20). Comme cette définition l'indique, la présentation orale lors d'une conférence par les scientifiques de leurs travaux de recherche, tout comme l'article de spécialité, analysé entre autres par Swales dans son ouvrage *Genre Analysis. English in academic and research settings* (1990), constitue donc un genre²⁰ à part entière. D'autre part, comme le précise E. Rowley-Jolivet : « In Bazerman's words (1988 : 62): "A genre is a socially recognized, repeated strategy for achieving similar goals in situations socially perceived as being similar.... A genre is a social construct that regularizes communication, interaction, and relations" » (2002 b : 98).

²⁰ Dans cette optique, le concept de genre est défini par J. Swales comme étant un « *communicative vehicle[...]* for the achievement of goals » (Swales 1990 : 46).

2.4.2. Style spécialisé

Le style d'un texte est généralement connu à partir de la relation entre des éléments différents qui le composent comme la phonologie, la grammaire et le lexique. Ainsi que l'indique Enkvist : « The style of a text is a function of the aggregate of the ratios between the frequencies of its phonological, grammatical and lexical items, and the frequencies of the corresponding items in a contextually related norm » (cité par Petit 1997 : 145).

Quant au discours scientifique, il ne suffit pas de limiter son style à un certain nombre de ses éléments constitutifs comme la terminologie ou les notations symboliques. Ainsi que l'indique Petit : « le style scientifique ne saurait être défini par une liste de caractéristiques (terminologie spécialisée, utilisation de notations symboliques, etc.) dont la présence ou l'absence serait un critère suffisant de détermination » (Petit 1997 : 145).

De plus, le style scientifique ne doit pas se limiter simplement à considérer des règles bien déterminées. Appliquer statiquement telles règles et recommandations peut changer le sens du texte ou contredire d'autres idées existantes dans le même texte. Comme le précise Petit dans la remarque suivante à propos de la qualité du style scientifique :

Il nous semble que la qualité du style scientifique, comme sans doute celle de n'importe quel autre style, ne peut se réduire au respect d'une série parfois hétéroclite de règles ou recommandations ponctuelles (éviter de commencer une phrase par *there is* ou *there are* ; supprimer *very*, *really*, etc.), dont certaines peuvent d'ailleurs paraître en contradiction avec d'autres idées reçues. (Petit 1997 : 149)

Il est donc intéressant de se référer à des exemples de textes des différentes disciplines afin d'être familiarisé avec leur style. Pour les mathématiques, par exemple, Petit (1997) suggère l'étude des textes de « Winners of Prizes for Expository Writing » qui présentent une aide pour l'écriture mathématique. Il conclut que, globalement, la stylistique doit être considérée comme une discipline à part entière qui facilite l'étude du discours, du texte ou de l'auteur :

La stylistique apparaît alors comme une discipline dont l'objet est précisément de montrer comment l'ensemble des données linguistiques mises à jour par les différentes disciplines linguistiques forme une combinaison unique à quelque niveau qu'on l'étudie, celui du discours, du texte ou de l'auteur. (Petit 1997 : 153).

Pour la mise en œuvre du style spécialisé, Petit (1997) cite deux exemples d'anglais mathématique :

(1)

2. Definition and examples of n -manifolds

Assume n is a positive integer. An n -dimensional manifold is a Hausdorff space (i.e., a space that satisfies the T_2 separation axiom) such that each point has an open neighbourhood homeomorphic to the open n -dimensional disc $U^n (= \{x \in \mathbb{R}^n : |x| < 1\})$. Usually we shall say " n -manifold" for short. (Massey cité par Petit 1997 : 153)

(2)

Definition 3.4.1. A Hausdorff space is called an n -manifold if each point of M has a neighbourhood homeomorphic to an open set in \mathbb{R}^n .

Notice that any space homeomorphic to an n -manifold is itself an n -manifold, as also is any open subset of an n -manifold. (Maunder cité par Petit 1997 : 153)

Afin d'établir une différence entre les deux extraits, Petit commence par aborder les facteurs de diversité. Il montre que les deux extraits ont des caractéristiques communes. Ils ont le même domaine, celui des mathématiques, et le même sous-domaine, celui de la topologie algébrique, le même type discursif puisque tous les deux sont extraits de manuels d'enseignement supérieur, la même typologie textuelle (les deux sont des définitions), la même situation de production avec un auteur unique, universitaire, anglophone et un écart temporel restreint s'étalant entre 1967 et 1980. Il précise que les deux extraits définissent le même objet mathématique, une « variété de dimension n » (n -dimensional manifold). Sur un plan plus détaillé, il constate que le premier exemple est plus complexe dans la forme que le deuxième exemple dans la mesure où il est plus long et comporte plus de notations mathématiques. Il constate aussi que la thématization dans la définition elle-même est différente. En effet, dans le premier exemple, an X is a Y such that p , tandis que dans le second exemple a Y is called an X if p' . Dans les deux exemples $X = \text{an } n\text{-dimensional manifold}$; $Y = \text{a Hausdorff space}$; p et p' représentent le même contenu propositionnel. Il ajoute que l'espace Hausdorff n'est pas « traité » de

la même manière dans les deux définitions en termes de thématisation. En fait, dans le deuxième exemple, l'espace Hausdorff n'a pas été seulement introduit et défini précédemment mais aussi que sa thématisation prépare un argument que Maunder clarifie par la suite : «... *the last example shows the reason for insisting on the Hausdorff space in Definition 3.4.1. : we wish to exclude such freak spaces* » (Maunder cité par Petit 1997 : 154).

Il est clair à travers ces deux exemples que la différence stylistique est issue essentiellement de la thématisation dans les définitions mathématiques. Par ailleurs, l'analyse stylistique peut être aussi basée sur la dimension individuelle, une comparaison entre les deux langues (notamment le français et l'anglais) ou d'autres éléments comme les modulateurs d'assertion. Ainsi que le constate Petit :

Il nous semble que la mise en regard de ces deux seuls exemples suggère un point d'entrée précis dans le style mathématique (analyse stylistique de la thématisation dans les définitions mathématiques) qui est susceptible de conduire à une investigation stylistique d'envergure incluant aussi la dimension individuelle, et se prêtant bien sûr également à une comparaison entre les deux langues. On conçoit que d'autres exemples permettraient de suggérer d'autres points d'entrée (par exemple analyse stylistique des modulateurs d'assertion (*hedges*) dans le discours scientifique) également susceptibles de conduire à une mise en œuvre de cette stylistique contrastive. (Petit 1997 : 154)

Ainsi l'étude de style spécialisé sur les niveaux sus-mentionnés ne fait qu'inciter la recherche sur d'autres niveaux et perspectives, encourager les « réflexion[s] raisonnée[s] sur les orientations d'une pratique spécifique appliquée au domaine de l'anglistique », ainsi que « l'étude des discours spécifiques » (Petit 1997 : 154).

2.5. La terminologie spécialisée

2.5.1. Définition

Si l'on adopte une perspective relativement classique en terminologie, on peut dire, avec De Bessé (2000) que, pour exister en tant que terme, une forme linguistique doit désigner un concept appartenant à un domaine et déterminé par une définition. En effet, la terminologie, comme l'indique Sager, est bien utile à l'acquisition des connaissances spécialisées :

Terminology as specialised vocabulary concerns every user of language and is a part of our cognitive development. Particular terminologies are important to specialist education, and an understanding of the structure of terminologies and the relevant reference tools is important to people who are professionally concerned with communication. (Sager 1990 : 10)

Ceci a été prouvé par Lerat qui montre que la terminologie forme « par excellence le matériau distinctif du texte spécialisé » (1995 : 62).

Par ailleurs, nous avons noté dans la définition de *English for Specific Purposes* le lien entre les travaux sur la langue spécialisée et le contexte politico-économique. Dans le cadre de la recherche sur la terminologie ce sont les mêmes facteurs qui influent sur cet axe de recherche. Resche rappelle que « [l']activité terminologique a été initialement conçue à des fins pratiques pour répondre à une nécessité première de normalisation » (2001 : 38). Avec le développement des langues de spécialité, elle a conduit à des approches taxinomiques du lexique, approches satisfaisantes dans le contexte, puisqu'elles permettaient de répondre aux besoins de cette période. En effet, comme le souligne Resche, il devenait à la fois possible et souhaitable d'adopter une terminologie commune pour dénommer les éléments constitutifs des machines qui étaient conçues. A cet égard, le terme fonctionne comme une étiquette apposée sur chacune des pièces dont elles étaient composées. En revanche, la rapide évolution des techniques et de la communication justifie un élargissement du champ d'analyse : « Si l'approche terminologique était traditionnellement synchronique, il y a désormais lieu de s'intéresser aussi à l'axe diachronique, qui peut témoigner de l'évolution des notions et des connaissances d'une spécialité donnée, sans parler des aspects culturels sous-jacents » (Resche 2001 : 40).

2.5.2. Place de la terminologie dans le secteur LANSAD

Globalement, les travaux de recherche sur la terminologie sont très importants dans la mesure où ils contribuent à mieux cerner les spécificités des productions langagières en anglais de spécialité. Ces travaux sont également essentiels dans ce domaine puisqu'ils permettent de fournir à l'enseignant chercheur les outils adaptés aux besoins des spécialistes d'autres disciplines. En effet, Resche souligne le rôle important de l'enseignant d'anglais dans le secteur LANSAD permettant d'aider les étudiants à

apprendre la langue anglaise qui sera nécessaire pour leur recherche ainsi que pour leur parcours professionnel :

nous avons le double rôle, d'une part, de nous assurer que nos étudiants ont une bonne maîtrise de l'anglais et, d'autre part, de faire en sorte de leur donner les moyens d'étudier et d'approfondir la langue d'un domaine bien particulier, avec tout ce que cela signifie en terme de technicité et d'authenticité, afin que, dans un cas de figure idéal, ils aient accès à la communauté qui utilise cette langue et soient reconnus par elle. De manière plus réaliste, nous devons tendre vers ce but, en leur faisant acquérir les méthodes qui leur permettront de se familiariser avec cette langue qui ne doit plus constituer un obstacle dans leurs futurs travaux de recherche ou dans leur carrière à venir. (1999 : 350)

D'ailleurs, il est à noter que les étudiants du secteur LANSAD sont familiarisés avec la langue anglaise :

Tout d'abord, il ne s'agit pas de grands débutants en anglais ; ils sont donc familiarisés avec les structures de base de la langue et ont un bagage lexical minimum. De plus, ils ont eu l'occasion de développer leur sens logique, ainsi que d'acquérir un ensemble de connaissances d'ordre général par leur simple expérience de la vie courante. Enfin, ils ont été confrontés dans leur études à divers types de texte, et surtout, ils ont commencé une spécialisation qui leur apportera des connaissances de plus en plus précises du domaine étudié au fur et à mesure qu'ils progressent dans leur cursus. (Resche 1999 : 353-354)

Dans cette perspective Resche insiste sur la continuité entre la langue générale et la langue de spécialité malgré la technicité des termes :

Il n'en reste pas moins que les termes sont indispensables à une communication efficace entre experts pour lesquels ils désignent des concepts et servent de points de référence. Indéniablement, les termes ont été pensés pour remédier à l'imprécision des mots de la langue générale ; toutefois, concevoir une terminologie comme un ensemble figé aurait un effet bien réducteur et empêcherait, entre autres, de rendre compte de l'évolution des techniques et des sciences. (Resche 2001 : 40)

Elle souligne que « la langue sur laquelle nous travaillons avec nos étudiants dans le secteur LANSAD n'est pas un sous-système, une langue à part, mais bien en premier lieu de l'anglais » (1999 : 349). Dans le même ordre d'idées, la langue de spécialité prend son origine de la langue générale. Il n'est pas question alors de séparer les deux langues :

La langue spécialisée, tout en puisant à la source de la langue générale, fait référence à une communauté donnée qui partage un savoir et un savoir-faire et qui, pour des besoins de communication évidents, a recours à des termes établis pour dénommer selon les cas et les spécialisations, des outils, des mécanismes ou des concepts. (Resche 1999 : 356)

Concernant les cours d'anglais, Resche souhaite que les contenus des cours d'anglais dans le secteur LANSAD soient en relation thématique avec les cours du domaine de spécialité des étudiants pour les aider à comprendre le contenu des textes techniques présentés lors des cours d'anglais :

A tous les niveaux, il est souhaitable que l'enseignement en langue se fonde sur des textes dont les thèmes et le degré de technicité suivent en parallèle l'évolution du contenu des cours généraux du domaine de spécialité ; ceci a le double avantage de soutenir l'intérêt des étudiants et de répondre à leurs besoins. (Resche 1999 : 354)

Il est intéressant pour les étudiants du secteur LANSAD de maîtriser le vocabulaire et les notions spécifiques utilisés par les professionnels et techniciens :

Il importe donc de faire en sorte que les étudiants qui se spécialisent dans un secteur particulier puissent s'approprier la terminologie en usage chez les praticiens et techniciens du domaine, ce qui sous-entend qu'ils doivent avoir la maîtrise des concepts sous-jacents, aussi bien dans leur langue maternelle qu'en anglais, langue étrangère. Le cas échéant, ils sont également censés être conscients des différences, de la correspondance imparfaite de certaines notions. (Resche 1999 : 356)

Afin d'accomplir cette maîtrise, il est important que l'enseignant d'anglais dans le secteur LANSAD habitue ses étudiants à repérer les termes techniques en relation avec des concepts particuliers : « La meilleure façon de poursuivre ce but est de les initier à la délimitation des unités terminologiques en les habituant à se fonder sur les surfaces conceptuelles des notions » (Resche 1999 : 356). Ce n'est qu'après cette phase importante que les étudiants arrivent à comprendre le sens du texte scientifique ou technique : « Apprendre à repérer les termes, qui, nous le rappelons, sont la dénomination de concepts revient donc à faire un premier pas vers ces groupes de sens puisque le terme est bien souvent un composé syntagmatique, une unité de signification... » (Resche 1999 : 356).

Le sens de ces termes constitue une partie de la connaissance de ces étudiants. Il n'est pas suffisant d'identifier le sens de chaque terme indépendamment de celui des autres.

Les étudiants doivent établir le rapport entre les termes eux-même afin de mieux comprendre le sens général :

Une fois qu'ils sont en possession des termes dont ils ont vérifié le bien-fondé en s'assurant de leurs définitions, les étudiants doivent savoir quelle place ces termes occupent les uns par rapport aux autres afin de structurer ces nouvelles données et de les intégrer aux connaissances déjà acquises. (Resche 1999 : 356-357)

Pour atteindre ce but, les étudiants peuvent établir des classifications des termes selon leurs sens. Ceci va leur permettre non seulement d'accommoder les termes mais aussi d'identifier leur appartenance aux domaines bien particuliers (notamment les domaines professionnels) :

Il devient alors possible d'établir des arborescences par champs notionnels, qui correspondent à la hiérarchisation des concepts. Ces arborescences, qui matérialisent la mise en réseau des termes d'un domaine, permettent de vérifier la logique des liens internes et de clarifier les notions, aidant ainsi à l'appropriation des termes. (Resche 1999 : 357)

En effet, globalement, « [l]es termes sont utilisés en fonction de leur référence et de leur dénotation, dans un domaine de connaissance donné » (Resche 2001 : 39). Lorsque l'étudiant arrive à comprendre les termes utilisés par le spécialiste dans un domaine particulier, il est possible qu'il possède une connaissance précise à propos du domaine lui-même parce que, « [d]e manière générale, lorsqu'un spécialiste utilise un terme, il considère que son auditoire le comprendra comme tel, c'est-à-dire, comme une unité qui fait référence à des connaissances précises dans un domaine de spécialité » (Resche 2001 : 39).

Dans cette perspective Resche suggère une méthode pratique, pour les étudiants des niveaux avancés, afin d'identifier les termes et par conséquent de les maîtriser. Cette méthode consiste à préparer un dossier terminologique sur un domaine particulier. Elle explique les avantages de cet outil pédagogique intéressant en disant :

il est tout à fait possible d'initier des étudiants de troisième cycle à l'élaboration d'un dossier terminologique sur un domaine bien délimité, ce qui les amène à lire encore davantage pour trouver les différents renseignements qui constitueront la fiche terminologique, véritable carte d'identité du terme vedette : définition, contexte, pertinent, notes concernant les synonymes et antonymes éventuels, les variantes orthographiques, géographiques, les renvois à d'autres termes, le niveau de technicité, etc. (Resche 1999 : 357)

Ceci a été prouvé par Humbley qui montre l'enrichissement de la connaissance des étudiants, à propos de l'organisation conceptuelle et linguistique des domaines à étudier, qu'apporte la constitution d'un dossier terminologique :

Mieux, la démarche met en évidence les différences qui existent dans la profession d'un pays à l'autre, différences qui sont reflétées dans l'organisation terminologique. Il en découle que le dossier de terminologie thématique, sur un sujet de pointe du domaine étudié, représente un moyen privilégié de mettre l'étudiant en prise directe avec l'organisation conceptuelle et linguistique du domaine qu'il doit investir. (Humbley 2001 : 51)

Lors du travail sur un domaine de spécialité particulier, les étudiants sont toujours incités à faire une recherche supplémentaire sur les termes pour comprendre leur utilisation dans des contextes différents. Comme l'explique Humbley,

[i]l est sans doute évident que « contrat d'assurance » se dit en anglais « *insurance contract* », mais l'étudiant doit en plus posséder des connaissances encyclopédiques pour savoir, par exemple, quelles sont les parties indispensables et facultatives d'un contrat d'assurance en France, en Australie et ailleurs. Outre les connaissances encyclopédiques, il est non moins indispensable de posséder un savoir-faire linguistique, de savoir que l'on « souscrit un contrat d'assurance » en France mais qu'on le « sort » (*take out a contract*) dans les pays de langue anglaise. (Humbley 2001 : 51)

Cette méthode est bénéfique aussi pour l'enseignant d'anglais dans le secteur LANSAD surtout lorsqu'il ne maîtrise pas bien la terminologie spécialisée. A ce point, il va contrôler la langue d'une façon générale et donner aux étudiants la chance de mieux élaborer la connaissance dans leur domaine de spécialisation via la terminologie spécialisée. Dans ce contexte Humbley indique :

la terminologie implique une connaissance approfondie du domaine concerné. Or, le professeur de langue qui faisait cours aux étudiants de sciences, de technologie ou de médecine avait généralement bien moins de connaissances théoriques et pratiques que ses étudiants. S'aventurer dans les terres inconnues de la terminologie exposait l'enseignant au regard critique, car le maniement des termes suppose la connaissance de ce qu'ils représentent. Le réflexe de préservation était donc de se limiter à ce qu'on savait, c'est-à-dire la langue. (Humbley 2001 : 48)

Cependant, il n'est pas possible d'adapter cette stratégie au premier cycle car le niveau des étudiants, à cette étape-là, ainsi que leur degré de spécialisation ne permettent pas un tel travail :

exiger ce type de travail en premier cycle n'est pas possible, car le degré de spécialisation est moindre et les conditions de travail, ne serait-ce que la taille des groupes, ne s'y prêtent guère. Toutefois, il n'est pas inutile de commencer à insister sur la notion d'unité terminologique, de demander aux étudiants quels sont les groupes de mots qui constituent des termes à leurs yeux dans un texte donné, et de discuter le bien-fondé de leur choix. (Resche 1999 : 357)

A ce propos, Perrin précise que, concernant les enseignements de langue dans le premier cycle, il s'agit d'une « période où l'étudiant ne dispose pas encore de la claire visée professionnelle qui lui permettrait de cerner ses vrais besoins de formation linguistique et de s'engager fortement dans le travail requis pour l'obtenir » (1993 : 8). A ce niveau de spécialisation des étudiants, il est préférable que les enseignants d'anglais commencent par présenter des textes incluant quelques termes qui ressemblent à ceux de la langue générale avant de présenter des textes totalement techniques dès le début et ceci afin de faciliter la tâche des apprenants. Comme le dit Resche,

[i]ls font eux-mêmes l'expérience de termes communs à la langue générale et à la langue spécialisée qui ne prêtent pas à confusion, en dépit de leur polysémie, si l'on connaît le domaine restreint dans lequel ils sont utilisés : par exemple, *instrument* ou *tool* seront immédiatement compris à leur juste sens dans un contexte économique et, dans ce cas, toute ambiguïté disparaîtra. (Resche 1999 : 357)

D'autres chercheurs, comme Carrell, rappellent que les termes et phrases constituent l'essentiel pour la structure d'un texte et que le lecteur doit les « décoder » pour comprendre le sens du texte :

a decoding process of reconstructing the author's intended meaning via recognizing the printed letters and words, and building up a meaning for a text from the smallest textual units at the 'bottom' (letters and words) to longer units at the 'top' (phrases, clauses, intersentential linkages). (cité par Resche 1999 : 351)

Resche indique que ce processus de décodage se fait essentiellement à travers des exercices élaborés par les enseignants visant à faciliter l'accès à la terminologie spécialisée qui, à son tour, sert à refléter le sens voulu par l'auteur :

Bon nombre d'exercices pratiqués par une majorité d'enseignants reflètent plus ou moins sciemment certaines de ces préoccupations. Tout ce qui vise la reconnaissance de mots dans une série, ou de manière un peu plus sophistiquée, l'identification de rapports sémantiques, de synonymie ou d'antonymie entre les mots, relève de ces principes. La recherche de mots clés dans une phrase, le repérage du noyau essentiel sujet / verbe, la dissection de termes composés, l'extraction de racines connues font également partie de cette entreprise de décodage. (Resche 1999 : 352)

Néanmoins, il n'est pas suffisant de présenter des exercices pour qu'on soit sûr de la compréhension des termes de la part des étudiants. Ainsi que l'indique Resche, il est nécessaire d'approprier les exercices, en passant par des exercices préparatoires, au niveau des étudiants : « Selon le niveau du public auquel on a affaire, certaines des étapes pourront être survolées mais, pour les plus faibles, des exercices préparatoires au niveau du lexique s'avèrent souhaitables » (Resche 1999 : 352).

2.5.3. Terminologie spécialisée et enseignants de langue de spécialité

D'après ce qui précède, l'enseignant d'anglais du secteur LANSAD doit, dans tous les cas, avoir un minimum de connaissances en matière de terminologie à propos d'un domaine particulier. Humbley justifie ce point en disant que la terminologie est « le moyen qui permet à l'enseignant d'intégrer rapidement les connaissances requises pour être performant. Car posséder un minimum de connaissances ne signifie pas posséder les compétences requises pour exercer la profession en question » (Humbley 2001 : 52). Par ailleurs, il lui devient obligatoire d'acquérir cette connaissance s'il veut faire de la terminologie une partie de son cours. A cet égard, Humbley constate : « Il s'ensuit que le professeur de langue de spécialité qui souhaite intégrer la terminologie dans sa démarche pédagogique doit impérativement se former dans la discipline dans laquelle il enseigne » (Humbley 2001 : 51). Par conséquent, il devient nécessaire de réfléchir à propos aux meilleurs moyens qui peuvent servir à améliorer la connaissance des enseignants d'anglais du secteur LANSAD car, comme le constate Humbley, « [s]i la terminologie en tant que moyen d'accès linguistique à la connaissance est appelée à jouer un rôle clé dans cette nouvelle société, c'est au prix d'une profonde adaptation des méthodes employées aujourd'hui » (Humbley 2001 : 52). Par exemple, l'initiation des étudiants de langues appliqués ou de spécialité à l'approche terminologique et à son

intérêt serait importante pour leur future carrière professionnelle. Ainsi que l'indique Humbley,

l'incorporation volontariste de la terminologie dans les cursus de LEA et des langues de spécialité en général est un autre moyen d'avancer la cause. Si on accepte le bien-fondé de l'argument du rôle de la terminologie comme intermédiaire entre les cours de langue et les cours de la discipline ou de la profession, son enseignement spécifique est parfaitement justifié. (Humbley 2001 : 52)

2.5.4. La terminologie et la phraséologie

D'autre part, Resche souligne la relation de complémentarité entre la terminologie et la phraséologie. Cette relation existe non seulement en langue générale mais aussi en langue spécialisée :

Si le travail d'initiation et de sensibilisation à la terminologie peut indéniablement aider à rapprocher davantage de l'authenticité en langue spécialisée et à mieux fixer les concepts, il est évident qu'il doit s'enrichir de l'apport que peut lui fournir l'observation des phrasèmes, c'est-à-dire ces combinaisons privilégiées par l'usage qui font que tel verbe, tel adjectif seront plus souvent mariés à une unité terminologique que d'autres. De la même manière que ces rapprochements consacrés par l'habitude existent dans la langue générale, ils sont présents dans la langue spécialisée. (1999 : 358)

Elle insiste que le complément de la terminologie est celui de la phraséologie. Selon elle, ces deux approches s'entretiennent pour former la partie majeure et importante du texte spécialisé. Elle souligne la relation de complémentarité entre l'approche terminologique et l'approche phraséologique :

En complétant les unités terminologiques, cette approche offre donc aux étudiants des segments de plus en plus longs sur lesquels ils peuvent se reposer dans leur lecture ; insidieusement, s'ils se prennent au jeu de constituer des diagrammes de 'champs phraséologiques', ils seront amenés à lire davantage. Or, plus ils lisent, plus ils ont l'occasion de mettre en pratique les différentes techniques suggérées, et plus ils ont de chance de progresser dans leur approches des textes en langue étrangère spécialisée. (Resche 1999 : 358-359)

Elle indique l'importance des termes et mots pour la construction des phrases, des paragraphes et des textes : « Un texte est en lui-même un ensemble de mots, de syntagmes formant des phrases simples ou composées, reliées entre elles pour constituer des paragraphes, eux-mêmes structurés les uns par rapport aux autres » (1999 : 351).

Pour saisir le sens des mots dans les langues de spécialité, il est nécessaire, tout d'abord, de rendre compte de leurs emplois, au sens de Gross (1998), un schéma de phrase prédicat-arguments, une traduction, une réalisation morphologique (pour un prédicat, un verbe, un nom ou un adjectif), une actualisation (avec des degrés de figement) et un domaine en particulier (Lerat 2002).

Dans cette perspective, le droit commercial, domaine qui relève à la fois du droit et du commerce paraît intéressant. Les recherches dans ce domaine se trouvent à l'origine de l'élaboration du dictionnaire électronique bilingue des contrats du commerce international – français-portugais et portugais-français (Desmet 2004). Desmet explique que, dans le cadre général des contrats du commerce international, on peut trouver le sous-domaine des contrats susceptibles d'être conclus, dans le cas d'installation d'une société à l'étranger. Ces contrats se subdivisent en plusieurs types, parmi lesquels les contrats de société, les contrats de bail, les contrats de marché de travaux, les contrats de coopération, les contrats de licence ou de brevet, etc. Dans le cadre des contrats de bail, Desmet souligne la récurrence du verbe louer, qui est un verbe de la langue générale employé dans une langue de spécialité. Ce verbe, qui ne présente pas un intérêt particulier du point de vue de sa description dans un dictionnaire terminologique traditionnel, comme le précise Desmet, peut apparaître dans le champ des collocations, sous l'entrée nominale « locaux » dans un dictionnaire terminologique un peu plus « riche », c'est-à-dire comportant des informations phraséologiques. De plus, dans un modèle visant le traitement de toutes les unités lexicales de spécialité (noms, verbes, adjectifs et adverbes), il sera pris comme une unité à part entière et pas seulement comme une unité collocative. Cela veut dire que le verbe « louer » peut avoir un sens spécialisé et un sens général selon le contexte de son utilisation.

CHAPITRE 3

THEORIE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS POUR SPECIALISTES D'AUTRES DISCIPLINES

Nous nous proposons dans ce chapitre de mettre en lumière les rapports entre la didactique générale et la didactique LANSAD. Nous nous intéresserons particulièrement aux stratégies cognitives ainsi qu'à la motivation des apprenants dans les deux domaines. Nous mettrons également l'accent sur les aspects institutionnels et didactiques aussi bien que sur leur rapport avec le secteur LANSAD. Nous présenterons enfin l'approche actionnelle du Cadre européen commun de référence ainsi que son influence sur l'enseignement-apprentissage des langues.

3.1. La didactique des langues et la didactique LANSAD

3.1.1. La didactique générale

La didactique des langues, en tant que discipline qui favorise la jonction entre recherches issues de divers domaines et pratiques pédagogiques et qui permet à la théorie de trouver son application sur le terrain et réciproquement Galisson (1980), semble être le champ privilégié qui peut nous permettre de faire la synthèse des éléments trouvés dans les travaux traitant de l'anglais en général et de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines en particulier.

En effet, comme l'indique Galisson (1980), la didactique fait partie de ces disciplines-carrefours qui empruntent à tant de domaines différents. Cette définition rejoint celle de Soulé-Susbielles qui note qu'il s'agit d'« un domaine d'activité au confluent de nombreuses disciplines » (1990 : 174). C'est donc ce domaine qui, pour Bailly, assure « des ponts entre les “savoirs savants” et les contenus et méthodes directement opérationnels pour la classe de langue étrangère » (1998 : 68), et qui paraît d'une utilité particulière pour les cours de langue étrangère ainsi que les cours LANSAD.

Toutefois, comme le précisent Galisson et Coste dans le *Dictionnaire de didactique des langues* à propos de la didactique : « De tous les termes qui touchent à l'enseignement des langues, c'est l'un des plus ambigus et des plus controversés. D'abord parce qu'il n'est pas très répandu en France, alors qu'il l'est dans les pays frontaliers et au Canada, avec des acceptions très diverses, ce qui contribue à brouiller son contenu » (1976 : 151). D'après ces auteurs le terme de didactique est ambigu et donc difficile à appréhender. Même si ces restrictions ne sont plus tout à fait de mise à l'heure actuelle, l'absence de consensus sur la définition précise du terme semble encore être la règle. En effet, Guichon rejoint également cette définition qui insiste sur l'ambiguïté du terme lorsqu'il précise que

la didactique des langues construit son cadre théorique en recourant à différentes disciplines constituées (linguistique, psychologie, psycholinguistique, sociologie, sociolinguistique, sciences de l'éducation) qu'elle confronte à des pratiques pour produire des connaissances sur l'enseignement/apprentissage de la L2. (2007 : 41)

Cette citation met l'accent sur le fait que la didactique des langues se caractérise par le fait qu'elle a à combiner à la fois les apports théoriques issus de différentes sciences et les contributions issues du terrain. Bailly, elle, indique que le terme didactique renvoie à une activité de théorisation dans laquelle « il s'agit [...] de s'abstraire de l'immédiateté pédagogique et d'analyser à travers toutes ses composantes l'objet d'enseignement, les buts poursuivis dans l'acte pédagogique, les stratégies utilisées par l'enseignement » (1997 : 10). En effet, si « [l']action didactique a [...] pour fonction essentielle d'analyser, le plus rationnellement possible, le problème posé afin de trouver et de mettre en œuvre les moyens les plus efficaces dans le but ultime de faciliter l'apprentissage » (Springer 1996 : 119), la didactique des langues semble donc le domaine dans lequel on peut trouver des éléments théoriques nécessaires à la facilitation

de l'apprentissage de l'anglais d'une façon globale. Si l'on considère la définition suivante, par exemple, qui précise que « [t]oute didactique des langues doit viser l'optimisation des moyens et des techniques pédagogiques disponibles afin d'aider au maximum l'apprenant à mener à bien son apprentissage » (Springer 1996 : 109), la didactique est donc bien le champ théorique qui convient pour aider les enseignants de langues dans leurs milieux institutionnels.

Cependant, Houssaye assimile le processus d'enseigner à une pédagogie centrée sur les contenus et qui mène le plus souvent à la passivité de l'élève. En effet, nous dit cet auteur, dans ce type de pédagogie, « c'est le professeur qui est (ou qui a été actif) ; c'est lui qui a déjà opéré les élaborations, [...] [les] processus intellectuels supérieurs : analyse, synthèse, etc. et il ne reste plus à l'élève que le devoir, pas la construction du savoir » (Houssaye 1992 : 71). Le terme de « didactique » renvoie à un type d'enseignement centré sur les contenus et considéré comme « traditionnel » mais qui, comme le rappelle Houssaye, « existe toujours bel et bien, et [...] est en situation dominante » (1992 : 50).

3.1.2. La didactique des disciplines

Une didactique s'appuie toujours sur une discipline : de même qu'« apprendre », « enseigner » est transitif, et même doublement transitif, puisqu'on enseigne toujours *quelque chose* à quelqu'un. Cependant, la définition suivante pourrait tout aussi bien s'appliquer à une discipline autre que les langues, ce qui nous fait penser que le processus « enseigner » doit comporter des caractéristiques communes qu'il convient d'étudier avant de passer aux processus particuliers : « La didactique des langues est la discipline qui s'efforce de mieux comprendre comment des actions d'enseignement peuvent engendrer des actions d'apprentissage afin de proposer des moyens favorisant le passage de l'un à l'autre » (Richterich 1996 : 57). Cette définition souligne bien la double finalité de la didactique : il s'agit de « comprendre », certes, mais dans le but de « proposer des moyens », c'est-à-dire d'agir pour améliorer la situation constatée. Richterich place ainsi, sans ambiguïté, la didactique dans la perspective du didacticien praticien.

Cette définition est aussi proche de celle donnée par Develay qui, précisant les concepts de didactique et de pédagogie, indique : « La première éclaire les situations d'apprentissage qui facilitent le rapport au savoir des élèves, en se rendant attentive aux particularités de ce dernier. La seconde cherche davantage à comprendre et à suggérer une organisation de classe pour mettre en acte ces choix didactiques » (Develay 2001 : 38).

Springer souligne également le nécessaire recours à ce champ théorique pour résoudre les problèmes de formation lorsqu'il indique : « La didactique des langues doit pouvoir traiter l'ensemble des problèmes de formation et être en mesure de concevoir une réponse éducative adaptée aux différentes contraintes et spécificités tout en tenant compte des dernières avancées de la recherche fondamentale » (1996 : 265).

Parmi les différentes questions relevant de l'enseignement des langues abordées par les didacticiens au cours de ces dernières années, l'un des points qui semblent particulièrement intéressants à creuser, pour pouvoir améliorer la situation de l'enseignement-apprentissage de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines en Tunisie, est la notion de la didactique LANSAD. De nombreux auteurs, relevant de ce champ théorique qui fait partie de la didactique des langues, lui ont en effet consacré des recherches.

3.1.3. La didactique LANSAD

La réflexion sur la didactique LANSAD nous amène « à l'une des questions fondamentales de l'enseignement des langues aux spécialistes d'autres disciplines : quel rôle donner au spécialiste de la discipline ? » (Narcy-Combes M.-F. 2006 : 151), dont la réponse est donnée par la même auteure qui dit qu'il s'agit « de combiner les compétences de l'un à celles du spécialiste de langue, en s'efforçant d'associer langue et contenu » (2006 : 151).

Dans le cadre de la didactique LANSAD, l'enseignant joue le rôle de médiateur qui facilite l'apprentissage. Sa « médiation s'appuie nécessairement sur les descriptions / savoirs (la langue système et / ou outil), et peut conduire à la mise en place de micro-tâches destinées à aider l'apprenant à mieux mener son apprentissage » (Narcy-Combes J.-P. 2006 : 310).

Les recherches dans le cadre de la didactique LANSAD vont dans le sens d'une approche que l'on peut qualifier de « learner-centered ». Cette convergence sur l'apprenant est exprimée par Haramboure qui écrit :

Par delà les effets de mode, l'approche centrée sur l'apprenant engage un changement de perspective. Elle implique une bifocalisation de l'enseignement / apprentissage qui ne se préoccupe plus seulement des savoirs-faire à maîtriser en langue cible mais également de la construction de ces derniers par l'apprenant. (Haramboure 1995 : 277).

Nous reprendrons ici la définition qu'en donne J.-P. Narcy-Combes qui cite Manesse *et al.* (1999) : « La recherche en didactique d'une discipline vise à produire des savoirs susceptibles de faire évoluer l'enseignement/apprentissage de cette discipline en fonction des besoins des élèves et des avancées des connaissances. Elle est tournée vers l'action, et vécue comme une pratique sociale » (Narcy-Combes J.-P. 2002 : 221). Ceci met en lumière le rôle du didacticien dans le secteur LANSAD. En effet, c'est le didacticien qui « commencera par l'analyse du contexte d'enseignement / apprentissage » en tenant compte de questions comme : « Quelles sont les caractéristiques du public ? Quels sont ses besoins ? Quelles sont les contraintes institutionnelles dont il est nécessaire de tenir compte ? De quelles ressources dispose-t-on ? » (Narcy-Combes 2006 M.-F. : 150).

Il nous semble que, dans le secteur LANSAD, l'apprenant occupe une place centrale dans le processus d'enseignement-apprentissage. En effet, à la fin des années 1980, le monde de l'éducation s'est tourné, sous l'influence des psychologues, vers la place de l'apprenant et a souligné l'importance de sa motivation dans le processus d'apprentissage. Durant cette période, il a été suggéré de mettre en place des enseignements de langue liés au domaine de compétence des étudiants spécialistes d'autres disciplines. Ceci va dans le sens de stimuler l'intérêt de ces apprenants et améliorer leur performance. Les membres de la communauté éducative ont alors beaucoup travaillé pour généraliser la mise en application de ce principe dans les établissements d'enseignement (Hernandez 1990). Ils ont aussi travaillé sur des processus d'apprentissage.

Plusieurs auteurs ont beaucoup œuvré pour améliorer la recherche en didactique LANSAD. L'ouvrage *English for Specific Purposes* de Tom Hutchinson et Alan Waters

(1987) représente une avancée dans ce domaine. Comme l'indique son sous-titre, leur étude repose sur « [a] learning-centered approach ». Après avoir mis en lumière les avancées que constituent les travaux précédents dans l'identification des besoins, ils se concentrent sur les théories de l'apprentissage, et déduisent : « It is probable that there are cognitive, affective and behaviourist aspects to learning, and each can be a resource to the ESP practitioner » (Hutchinson & Waters 1987 : 51). Ils rappellent que l'apprentissage dépend totalement de l'apprenant et en particulier de ses connaissances préalables ainsi que de sa capacité et de sa motivation à les utiliser. Toutefois, ils ajoutent que l'apprentissage n'est pas seulement un processus mental : c'est aussi un processus de négociation entre des individus et la société, laquelle fixe les objectifs à atteindre. C'est pourquoi ils préfèrent parler d'approche centrée sur l'apprentissage : « For this reason we would reject the term a learner-centred approach in favour of a learning-centred approach to indicate that the concern is to maximise learning » (Hutchinson & Waters 1987 : 72). D'après eux, la conception d'un programme doit ainsi prendre en compte tous ces aspects, qu'ils soient « language-centered » ou « skills-centered », et les documents utilisés par l'enseignant doivent être bien évidemment choisis en fonction des processus d'apprentissage qu'ils permettent de mettre en œuvre.

Reprenant la distinction de Krashen (1982), Lehmann suggère d'appliquer le concept d'*acquisition* de la L2 à l'approche centrée sur l'apprenant et donc celui d'*apprentissage* à l'approche centrée sur l'apprentissage (Lehmann 1993 : 173). Nous partageons ce point de vue dans la mesure où seule une approche centrée sur l'apprentissage donne à l'enseignant un rôle équilibré et pleinement médiateur entre l'apprenant et le savoir.

C'est dans cette même optique que Percebois explique le rôle conciliateur de l'enseignant :

L'enseignant est un médiateur car il a lui-même utilisé les techniques qu'il expose. Comme elles ont prouvé leur efficacité, il peut les transmettre aux apprenants. Ainsi apparaît-il aussi en tant qu'apprenant de langue, puisque l'enseignant de L2 de spécialité ne cesse jamais d'avoir ce rôle dans le contexte de spécialisation des apprenants. (2002 : 147)

Lehmann encore (1993), cherchant à distinguer le concept de centration sur l'apprenant de celui de centration sur l'apprentissage, souligne l'aspect répétitif de l'expression « centration de l'apprentissage sur l'apprentissage ».

Richterich exprime un point de vue similaire et parle de l'autoenseignement. Il qualifie le terme d'« auto-apprentissage » de truisme, « l'apprentissage ne pouvant être réalisé que par soi-même, c'est-à-dire par celui qui apprend » (Richterich 1996 : 43). Il explique que, dans cette expression, le premier emploi d'apprentissage est en réalité impropre, car il renvoie à la totalité du procès d'« enseignement-apprentissage ». Il en conclut qu'il faut développer la formule pour tenir compte de deux procès distincts et emboîtés : « l'enseignant – concepteur et régulateur – fera en sorte que le procès d'enseignement-apprentissage soit centré sur le procès d'apprentissage, dont l'acteur (et paramètre) principal [...] se trouve être l'apprenant et non pas l'enseignant ni le contenu (“input”) » (1993 : 178).

Trimble rappelle dans son ouvrage *English for Science and Technology* le rapport important entre la recherche et l'objectif didactique : « This book has grown out of research into the characteristics of written scientific and technical English (EST) and out of teaching the findings of this research to non-native students » (Trimble 1985 : 1). D'une façon globale, cet ouvrage porte sur l'analyse du discours. Il représente également un guide méthodologique important pour l'enseignant. Trimble explique cette double orientation :

When we say that we are presenting a discourse approach to EST, we are taking a short-cut way of saying that we are discussing the teaching of those special characteristics of scientific and technical texts written in English – those characteristics that make scientific and technical English writing different from other forms of written English discourse. (1985 : 2)

Cette orientation est également soulignée par la définition suivante de la didactique des langues : « La didactique se comprend, justement, à travers un ensemble d'hypothèses et de principes qui permettent d'optimiser le processus d'apprentissage. La démarche raisonnée qui découle des hypothèses et des principes et qui est appliquée dans une situation donnée est la méthode d'enseignement » (Blair-Atlan 1999 : 72).

En outre, l'implantation des nouvelles technologies dans les établissements d'enseignement présente également un épanouissement pour le didacticien qui est appelé à réfléchir à la façon dont ces outils peuvent être exploités en situation d'enseignement-apprentissage. En effet, à l'importance des nouvelles technologies, s'ajoute l'importance du savoir-faire des enseignants et apprenants pour s'assurer de la valeur ajoutée grâce à l'utilisation de ces moyens techniques. Ceci a été confirmé par Perrin qui écrit : « Savoir créer [...] c'est ici qu'interviennent les nouvelles technologies dans ce qu'elles ont de véritablement novateur. C'est ici que se situe leur véritable valeur » (1999 : 10).

De même, Demaizière, souligne le rôle facilitateur de l'enseignant dans le contexte d'enseignement-apprentissage des langues :

La didactique prépare une intervention pédagogique, elle opère une mise en forme d'éléments pour un scénario pédagogique (activités de classe, matériaux d'auto-apprentissage, etc.). Elle croit à l'effet facilitateur pour l'apprentissage d'une intervention "spécialisée". [...] On pose ici que le métier du didacticien (avec la compétence de scénarisation pédagogique) doit et va aider l'apprenant. (1996 : 71)

Guichon aussi souligne l'importance de la contribution de l'enseignant dans le processus d'apprentissage par la mise en œuvre des techniques d'enseignement qui aident les apprenants : « Les aspects didactiques privilégient des réflexions sur les aides à apporter pour guider l'apprentissage ou sur l'adéquation d'un scénario à un public ou à un objectif » (2007 : 43).

Les travaux de Swales présentent aussi une avancée de la recherche dans le cadre de la didactique LANSAD. Parmi ces travaux, on trouve *Academic Writing for Graduate Students : Essential tasks and skills* (2004), en collaboration avec Feak. L'ouvrage *Genre Analysis* cité dans le chapitre précédent est consacré à la réflexion sur les problèmes théoriques soulevés par le concept de genre. Swales souligne l'objectif didactique de cet ouvrage : « The main aim of this book is to offer an approach to the teaching of academic and research English. The approach develops and makes use of three key concepts: discourse community, genre and language learning tasks » (1990 : 1). En outre, dans son ouvrage *Writing Scientific English A Textbook of English as a Foreign Language for Students of Physical Engineering* (1971), Swales précise

l'objectif didactique de ce travail et présente une variété d'exercices grammaticaux à l'usage des étudiants et leurs enseignants.

Il nous semble enfin que la didactique LANSAD fait partie de la didactique générale. En fait, la majorité des recherches actuelles en didactique LANSAD sont basées sur la didactique générale. La didactique LANSAD et la didactique générale donc se réunissent afin de permettre un meilleur apprentissage des langues surtout lorsqu'il s'agit d'un public spécialiste d'autres disciplines que les langues. Nous allons maintenant nous pencher sur les stratégies cognitives et la motivation des apprenants.

3.1.4. Les stratégies cognitives

Dans le cadre d'une approche centrée sur l'apprentissage, la question du transfert des apprentissages prend une importance capitale. De Landsheere définit le transfert comme « le processus qui permet d'appliquer des connaissances ou des habiletés acquises à des situations nouvelles » (1992 : 81). Springer introduit le terme de « stratégies » dans sa définition, un peu différente. Il parle des « stratégies mises en œuvre par les apprenants pour s'approprier de nouvelles connaissances et procédures » (1996 : 235). Il ajoute que, « dans une optique cognitiviste, on dira que les opérations mentales, qui sont sous-jacentes à ces stratégies, interviennent au niveau du traitement des données » (Springer 1996 : 236). On retrouve ici le concept de l'apprentissage comme traitement de l'information développé par les cognitivistes, concept également appliqué par O'Malley & Chamot à leur définition des stratégies d'apprentissage : « Learning strategies are special ways of processing information that enhance comprehension, learning, or retention of the information » (O'Malley & Chamot 1990 : 1).

La recherche-action montre que les performances de l'apprenant peuvent être optimisées lorsqu'il est placé au centre du processus d'apprentissage. Il importe aussi de signaler que les travaux des disciplines des sciences humaines présentent une avancée dans le contexte d'enseignement / apprentissage des langues. A ce propos, Walski écrit que « [l]es recherches récentes en neurosciences, en psychologie cognitive et en psycholinguistique nous donnent un cadre évolutif de l'apprentissage des langues pour prendre en compte non seulement la matière à apprendre mais aussi la construction de ce savoir chez le sujet apprenant » (2002 : 87). Ce sont donc des champs de réflexion

qui ouvrent de nouvelles perspectives pour les chercheurs en anglais pour spécialistes d'autres disciplines.

La façon dont les apprenants reçoivent les informations qui sont leur transmises dans le cadre d'un apprentissage, et plus précisément l'influence des moyens utilisés pour la transmission du message, sur cette réception, est un des aspects des neurosciences²¹ auquel les didacticiens se sont intéressés à partir de la fin des années 1980. Ainsi, Trocmé-Fabre recommande d'éviter « les fautes contre le cerveau » (1987 : 128). Elle indique, par exemple,

qu'une pédagogie cohérente doit s'adresser aux différents niveaux d'organisation cérébrale et aux deux hémisphères *sous peine d'être réductrice, appauvrie et appauvrissante*. Rappelons que loin d'être dans une relation de concurrence ou d'opposition, nos différents niveaux et nos deux hémisphères opèrent dans une relation de *complémentarité*. (1987 : 133)

Narcy signale à cet égard qu'« [i]l est nécessaire de mieux comprendre comment fonctionne le cerveau si l'on veut savoir quels sont les paramètres dont il faudra tenir compte pour bien gérer un apprentissage de langue étrangère » (1990 : 38).

Même si les découvertes récentes en neurosciences ont fait évoluer la conception du fonctionnement cérébral depuis la fin des années 1980, les chercheurs en didactique des langues rappellent la nécessité d'avoir connaissance de ces domaines, avec lesquels nous ne sommes pas nécessairement familiers, pour enrichir notre compréhension de la façon dont nos apprenants vont pouvoir recevoir et stocker les données que nous leur proposons. L'utilisation de techniques de plus en plus perfectionnées, ces dernières années, par les chercheurs étudiant le fonctionnement du cerveau a, en effet, permis de souligner la nécessité toujours croissante, pour le didacticien, de se tenir informé de leurs avancées. Ainsi, comme le précise Houdé, « [l]'imagerie cérébrale fonctionnelle fait éclater la frontière entre sciences de l'esprit et du corps, enterre le dualisme

²¹ Ce terme renvoie à des sciences dont le but est de « comprendre le rôle du cerveau, et son fonctionnement, dans toutes nos actions quotidiennes, depuis les plus simples comme marcher ou voir, jusqu'aux plus complexes, comme calculer la racine carrée d'un nombre, ou réfléchir sur la condition mortelle de l'être humain » (Chapelle 1999 : 41).

cartésien dissociant l'âme – immatérielle – et la machine cérébrale, et impose une recherche interdisciplinaire » (cité par Bensimon 2002 : 38).

Buser, se référant également aux nouvelles techniques d'exploration cérébrale par imagerie, indique que grâce à elles on sait maintenant que « des opérations linguistiques de haut niveau activent toute une série de territoires, dépassant ce qui est habituellement vu comme les “aires du langage” » (1998 : 257).

Varela précise quant à lui que « [l]e cerveau est [...] un système hautement coopératif : le dense réseau d'inter-connexions entre les éléments constitutants implique que tout s'y passe sera éventuellement une fonction de *tous* les constituants » (1996 : 72)²². Ces faits confirment donc l'évolution de la conception du fonctionnement du cerveau évoquée plus haut, ainsi que la nécessité pour les didacticiens d'en tenir compte, pour répondre aux demandes de formation de la façon la mieux adaptée aux besoins des apprenants.

Buser rapporte également une expérimentation effectuée dans le cadre de recherches en neurobiologie et qui a mis en évidence le fait que « [dans] certaines analyses visuelles [...] la lecture consciente est déroutée et troublée par toute une série de perceptions préconscientes très rapides » (1998 : 120). Ce fait, qui semble indiquer la nécessité, lors de la conception de documents destinés à être lus, de tenir compte de ce qui est perçu à la fois consciemment et inconsciemment, est également souligné par un autre neurobiologiste qui cite

le cas célèbre d'une tâche cognitive appelée “tâche de Stroop”. On demande au sujet de nommer la couleur de l'encre avec laquelle un terme de couleur est écrit. Les réponses sont rapides quand le mot et la couleur concordent, elles sont plus lentes et demandent un effort d'attention quand, par exemple, le mot “bleu” est écrit à l'encre rouge. [...] Dans tous les cas, lorsqu'il y a interférence entre couleur perçue et sens du mot écrit, la réalisation de la tâche exige la mise en relation non anticipée de modalités différentes pour les réunir en une même action motrice. (Changeux 2002 : 130-131)

Cet exemple est notamment intéressant dans la mesure où il éclaire le didacticien qui devra mettre en place une stratégie d'enseignement particulière par laquelle les apprenants devront parvenir à améliorer leurs compétences dans les cours LANSAD. Le didacticien doit donc tenir compte de cet effort supplémentaire d'attention nécessaire de

²² Caractères italiques de l'auteur.

l'apprenant lorsque la forme et le contenu d'un document visuel divergent. Il est intéressant donc de signaler que le didacticien, dans le but d'élaborer et d'améliorer les stratégies d'enseignement, doit prendre en considération la manière dont les apprenants reçoivent l'input²³ qui leur est présenté, ainsi que les instructions à leur délivrer afin de leur permettre de mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage les aidant à améliorer leurs compétences.

Damasio, pour sa part, en relation avec le fonctionnement du cerveau, illustre l'importance des émotions dans l'apprentissage, et indique :

Le rôle du corps au sein des émotions est encore étayé par une série récente d'expérimentations sur le processus d'apprentissage. James McGaugh et ses collègues ont ainsi démontré, aussi bien chez le rat que chez l'homme, qu'il est d'autant plus facile de se rappeler de faits nouveaux que leur apprentissage s'est accompagné d'un certain degré d'émotion. Les découvertes auxquelles les chercheurs avaient alors abouti sont maintenant tout à fait confirmées. [...] Les informations viscérales jouent sans doute un rôle essentiel dans la formation du type d'émotion qui facilite l'apprentissage. (1999 : 292)

Dans le cadre du secteur LANSAD, Percebois conforte également ce point de vue, soulignant le lien entre apprentissage et émotions. Elle explique que l'apprenant utilise un processus cognitif afin d'accomplir ses tâches :

Pour réaliser une tâche, l'apprenant fera appel à ses souvenirs ; son cerveau devra trier l'information comme le fait un moteur de recherche. L'apprenant saura progressivement par quelle technique cette recherche sera plus efficace. La stratégie vise toujours à l'efficacité. Par rétrospection, le sujet observe comment une tâche ou une activité a été effectuée une fois qu'elle est terminée. Ceci exige que le sujet, l'apprenant, déduise ses propres stratégies ou procédés mentaux du souvenir qu'il a d'un événement mental particulier, par exemple une tâche précise au cours de son apprentissage. (Percebois 2002 : 144)

Dans la même perspective, Percebois fait apparaître le rôle du fonctionnement biologique dans le processus d'apprentissage. Elle met l'accent particulièrement sur « l'introspection » comme une procédure cognitive à travers laquelle l'apprenant

²³ Comme l'indique M.-F. Combes-Joncheray : « Le terme *input* recouvre ici l'information linguistique et extra-linguistique telle qu'elle est présentée à l'apprenant dans un cadre institutionnel par l'enseignant de langue et éventuellement modifiée lors des contacts avec le terrain » (Combes-Joncheray 1999 : 10-11).

effectue une organisation interne voire mentale de ses stratégies (d'apprentissage) avant d'interagir dans un cours donné :

L'introspection est une démarche d'observation intérieure par laquelle le sujet observe ses procédures mentales pendant l'accomplissement d'une tâche ou d'une activité, ou après. Il rapporte ensuite, aussi fidèlement que possible, ses observations. Dans le domaine qui nous intéresse, par introspection, le sujet observe les types de décisions qu'il prend et les types de stratégies qu'il emploie au cours de son apprentissage, et peut les rapporter ensuite au cours d'échanges avec l'enseignant ou les autres apprenants. (Percebois 2002 : 143)

En outre, Felder et Enriques, dans un article traitant des styles d'apprentissage et d'enseignement insistent également sur la nécessaire prise en compte de la variété des différents styles d'apprentissage des apprenants :

A point no educational psychologist would dispute is that students learn more when information is presented in a variety of modes than when only a single mode is used. The point is supported by a research study carried out several decades ago, which concluded that students retain 10 percent of what they read, 26 percent of what they hear, 30 percent of what they see, 50 of what they see and hear, 70 percent of what they say, and 90 percent of what they say as they do something (Stice 1987). What must be done to achieve effective foreign language learning is to balance instructional methods, somehow structuring the class so that all learning styles are simultaneously – or at least sequentially – accommodated (Oxford 1990). (1995 : 28)

Percebois souligne aussi le rôle important que joue l'enseignant de langue dans le secteur LANSAD en indiquant que « [l]'enseignant de langue de spécialité doit se demander quelle stratégie d'apprentissage est la plus adaptée aux apprenants potentiels en fonction du contexte d'apprentissage ». Selon elle, les stratégies d'apprentissage ne sont pas propres à l'apprenant mais elles font aussi partie du rôle de l'enseignant : « Par stratégies d'apprentissage, nous entendons à la fois celles que l'enseignant a sélectionnées dans la mise au point de son projet et celles qui sont utilisées consciemment ou non par les apprenants pour atteindre leurs objectifs » (Percebois 2001 : 190). Elle présente plus en détail les techniques de « *rehearsal* », « *inferencing* », « *summarising* », « *elaboration* », et « *recombination* », ou « *contextualization* » comme des exemples de manipulation de l'information. Ces différentes techniques, issues de la didactique des langues, résument les activités mentales de l'apprenant dans le processus d'apprentissage.

La stratégie de « *rehearsal* » veut dire que l'apprenant utilise ses connaissances précédentes pour l'accomplissement des tâches subséquentes. Elle implique donc « la révision des connaissances disciplinaires et linguistiques susceptibles d'être nécessaires pour une tâche ultérieure » (Percebois 2001 : 190), et c'est pour cette raison que les connaissances acquises sont toujours prises comme point de départ de nouvelles tâches.

Inférer ou « *inferencing* » réfère à la capacité de l'apprenant de comprendre le sens des termes nouveaux à partir de leur emploi initial. En fait, cela revient à « utiliser les informations contenues dans la phrase ou le contexte, ou dans des documents précédemment étudiés, pour deviner le sens de certains termes ou ajouter les termes manquants » (Percebois 2001 : 191).

Summarising est l'activité que fait l'apprenant afin de résumer ses nouveaux acquis linguistiques. Elle « permet aux apprenants de faire des synthèses régulièrement des informations linguistiques nouvellement acquises, en un résumé présenté sous forme de paragraphe » (Percebois 2001 : 191).

Par la stratégie appelée « *elaboration* » l'apprenant établit un lien entre les nouveaux concepts et ceux qui étaient acquis. Elle « consiste à relier, ou intégrer, les informations linguistiques nouvelles aux concepts déjà mémorisés. Lorsqu'ils rencontrent des concepts, les apprenants doivent se demander si ces concepts ont déjà été étudiés dans les cours d'analyse économiques ou d'anglais de spécialité » (Percebois 2001 : 191).

Par le biais de la stratégie de « *recombination* », ou « *contextualization* », l'apprenant distingue les divers sens des mêmes termes selon leurs différents contextes d'utilisation. Cette stratégie « consiste à rassembler des petits éléments lexicaux significatifs pour en faire des ensembles logiques. Certains termes, d'une grande banalité dans la langue courante, prennent un sens particulier en fonction du contexte » (Percebois 2001 : 191).

3.1.5. La motivation

De nombreux chercheurs ont souligné l'importance de la motivation pour l'apprentissage des langues. En premier lieu il faut noter que la motivation, définie par D. Bailly comme un « [r]essort cognitif et affectif de l'ordre du désir déclenchant l'appétence à apprendre » (1998 : 164), est vue par de nombreux auteurs comme un

élément moteur sur lequel s'appuient les apprenants pour progresser. Ainsi Blair-Atlas explicite le concept de la façon suivante : « La motivation est l'un des facteurs-clés qui influencent l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, dès 1972 Gardner & Lambert ont souligné que l'importance de la motivation peut même surpasser celle de l'aptitude » (1999 : 109).

Le besoin d'accomplissement et la motivation d'accomplissement font allusion à la théorie de la motivation développée par Murray (1938). Ils sont utilisés par Raynal et Rieunier qui écrivent :

D'après cette théorie, l'individu humain cherche spontanément à améliorer l'efficacité de son comportement de façon à atteindre des niveaux d'efficacité très élevés dans des situations qu'il valorise. Cette démonstration d'efficacité maximum lui permet de se construire **une image de soi positive** et éventuellement de l'imposer aux autres. (1997 : 239)²⁴

Le paramètre de la motivation individuelle existe parmi les facteurs de la situation d'apprentissage de la langue seconde. Nous évoquerons tout d'abord le point de vue réaliste de Porcher, qui se situe dans le cadre d'un apprentissage institutionnel. Pour cet auteur, « la motivation fondamentale d'un élève consiste en sa volonté [...] d'obtenir les certifications officielles qui sanctionnent de manière socialement visible l'apprentissage auquel il se trouve exposé » (Porcher 1985 : 105). Si l'on accepte ce postulat de la « rentabilité de l'apprentissage en termes de validation officielle », il s'ensuit, toujours selon Porcher, que les modalités d'évaluation, comme nous le verrons après, jouent un rôle capital dans la situation pédagogique et tout particulièrement dans le cadre d'un enseignement centré sur l'apprenant.

Un autre point de vue « réaliste » sur la motivation pour l'apprentissage de la L2 en situation scolaire est donné par Bailly, qui constate la quasi disparition de la motivation intellectuelle. Elle en conclut que « l'enseignant est [...] contraint de compenser cette inappétence par des ruses pédagogiques : donner des objectifs perceptibles à poursuivre au fur et à mesure, recourir au ludique, à l'affectif » (1998 : 165).

²⁴ Caractère gras des auteurs.

Les théoriciens de la motivation²⁵ nous disent que, pour provoquer celle-ci, il faut créer un déséquilibre entre une situation perçue comme non satisfaisante et une situation perçue comme satisfaisante. Dans une pédagogie de la motivation, le rôle du pédagogue sera d'appâter l'apprenant, de créer ce déséquilibre entre ce qu'il possède et ce qu'il n'a pas, de poser un problème que l'apprenant aura envie de résoudre. C'est là, comme nous le rappelle Perrin,

le principe méthodologique qui est à la racine de la plus grande partie de l'activité du formateur en langues : [...] créer du manque, installer de l'écart, produire du vide à partir du plein, de manière à ce que les apprenants soient mis devant la nécessité [...] de combler ces manques, réduire ces écarts, remplir ces vides. (1999 : 9)

Narcy (1990) indique, en effet, que le siège de la motivation se situerait dans le cerveau limbique et serait donc soumis aux émotions. Afin d'éviter une réaction négative vis-à-vis de l'apprentissage il y aurait donc lieu de faire appel à une pédagogie qui soit en accord avec les différents styles d'apprentissage des apprenants et avec leurs émotions afin de susciter leur motivation. J.-P. Narcy-Combes (2006) souligne le rôle important que joue la conception de l'apprenant des tâches à entreprendre dans le processus d'apprentissage en indiquant :

Avec le temps (pendant une formation), il peut y avoir modification du discours des apprenants (de leurs représentations), ce qui ne veut pas dire qu'une motivation extrinsèque est devenue intrinsèque, par exemple, mais que l'apprenant se représente les choses autrement et les formule en termes qui lui paraissent plus acceptables. (Narcy-Combes J.-P. 2006 : 313)

Cette importance des paramètres affectifs dans le cadre de l'apprentissage a également été mentionnée par d'autres auteurs, ainsi Springer résume la théorie de l'acquisition de Krashen, et indique que, pour ce chercheur,

²⁵ Voir, par exemple, Nuttin (1984), cité par Raynal et Rieunier (1997 : 238), Dornyei (2001).

[L]es variables affectives doivent être prises en considération car elles peuvent avoir des effets négatifs ou positifs sur l'acquisition. Ce filtre, qui est externe à la compétence du locuteur, s'interpose entre le matériau d'entrée et le mécanisme d'acquisition. Il fonctionne comme un curseur qui laisse plus ou moins passer l'information. Le rôle de l'enseignement est de maintenir le curseur le plus bas possible. Le climat général de la classe est de ce fait important. Non seulement le matériau langagier doit être compréhensible, mais en plus les conditions d'apprentissage doivent être aussi peu agressives que possible. (1996 : 197)

Percebois souligne aussi, dans le cadre du secteur LANSAD, le rôle primordial de l'enseignant dans ce contexte comme créateur de motivation. Elle met l'accent sur les méthodes d'enseignement qui peuvent avoir le double effet d'inciter les apprenants pendant leurs cours de langue ainsi que de préserver la place centrale de l'enseignant :

L'enseignant d'anglais de spécialité doit s'efforcer d'être psychologue. Il n'est pas là pour se mettre en valeur mais pour présenter de façon efficace ses méthodes de travail et faire en sorte que les apprenants y adhèrent. L'efficacité attire l'intérêt des apprenants ; elle assied aussi l'autorité de l'enseignant. (Percebois 2002 : 147)

Ce type de pédagogie, capable d'emporter l'adhésion des étudiants et surtout de ne pas occasionner de réactions négatives de leur part, implique de faire appel à des outils variés, de présenter les données sous de multiples formes et de façon non répétitive (Trocmé-Fabre 1987 ; Ginet 1997), mais également de leur fournir des informations adaptées à leur cas personnel. Ainsi, il nous semble nécessaire, pour maintenir la motivation des étudiants dans le secteur LANSAD en Tunisie, que les cours d'anglais soient adaptés à leur niveau et qu'ils mettent en œuvre des notions liées à leurs spécialités scientifiques.

En outre, en ce qui concerne la façon dont on présente les informations aux apprenants et les moyens pédagogiques que l'on utilise pour ce faire, il faut également s'assurer de ne pas commettre d'erreurs et tenir compte des possibles répercussions, même inconscientes, de documents ou d'images dont l'impact visuel serait mal maîtrisé.

Cette importance primordiale de la motivation en matière d'apprentissage est également abordée par M.-F. Narcy-Combes qui explique que c'est un paramètre qui varie d'une personne à l'autre :

La motivation est l'élément qui va décider l'étudiant à s'impliquer dans son apprentissage de la langue étrangère, des efforts et du temps qu'il va y consacrer. C'est un phénomène complexe lié à la personnalité de l'individu, à son ambition personnelle, à sa curiosité. La motivation est soit, à court terme, cognitive (désir de savoir) et/ou dynamique (plaisir, satisfaction, récompense, punition), soit, à long terme, intégrative (dans ce cas la langue est vue comme culture) et/ou instrumentale (dans ce cas la langue est perçue comme outil). [...] La problématique de l'enseignement est de pouvoir gérer à la fois le court terme (la motivation de l'étudiant pour le contenu du cours auquel il assiste) et le long terme (son projet de formation et d'éducation). (1999 : 183)

Elle souligne par ailleurs que : « l'apprentissage d'une langue étrangère et les motivations des apprenants sont fortement corrélées » (Narcy-Combes M.-F. 1999 : 142).

Pour Ellis, la motivation de l'apprenant est étroitement liée à son désir pour l'apprentissage d'une langue : « motivation refers to the effort which learners put into learning an L2 as a result of their need or desire to learn it » (1994 : 715). La motivation est donc envisagée par les auteurs susmentionnés comme l'élément qui incite l'apprenant à s'engager dans son apprentissage et à persévérer, en fonction de ses besoins et des objectifs qu'il s'est fixés.

Il s'agit, par conséquent, d'un paramètre particulièrement important en matière d'apprentissage des langues, dont tout didacticien doit absolument se préoccuper lors de la conception d'un module de formation, soit pour la générer, soit pour l'entretenir, en fonction du public auquel il est confronté. Mais il est à noter qu'il s'agit également d'un concept particulièrement difficile à maîtriser, voire à mesurer. Cette difficulté est soulignée par Sawyer et Ranta qui précisent : « measuring it directly is more difficult than measuring an ability factor like language aptitude » (2001 : 320).

De plus, certains auteurs (Narcy 1997, Trocmé-Fabre 1987) distinguent plusieurs formes de motivation, mais remarquent que l'essentiel est toutefois de savoir l'utiliser si elle est présente, ou de la générer chez les étudiants pour leur permettre un apprentissage réussi. Toutes ces formes coexistent, et il est difficile de savoir quelle forme est la plus efficace, car il y a sans doute interaction constante des différentes

formes. En revanche, il y a un très fort lien entre la motivation et la réussite. Il faut donc s'appuyer sur la motivation des apprenants, ou la faire jaillir (Narcy 1997 : 79).

Une définition opérationnelle du terme motivation, et qui semble convenir tout particulièrement au secteur LANSAD, est celle donnée par M.-F. Narcy-Combes, qui, tout en mentionnant, elle aussi, les différentes formes de motivation, souligne qu'elle « [c]oncerne le désir ou le besoin que les individus ont d'apprendre quelque chose et les efforts qu'ils sont prêts à y consacrer » (1999 : 394). Cette définition nous semble importante dans le contexte de notre projet car, comme nous le verrons dans le chapitre suivant, la présence ou l'absence de la motivation des étudiants dans le secteur LANSAD est un facteur déterminant pour pouvoir assurer les cours d'anglais normalement. Blair-Atlan également conforte ce point en écrivant que « [l]es conséquences de la motivation sont la persévérance et l'engagement cognitif manifestés par l'utilisation de stratégies d'apprentissage efficaces » (1999 : 109). Les opinions des chercheurs sus-mentionnés semblent bien confirmer notre avis, à savoir que l'existence d'une forme de motivation ne peut que faciliter la mise en place, par les apprenants, de stratégies permettant le renforcement de leurs compétences alors que son absence ne fait que rendre difficile l'accomplissement de cet objectif.

Les praticiens comme les théoriciens de l'apprentissage insistent sur le fait qu'il ne peut y avoir apprentissage s'il n'y a pas de projet d'apprendre. De plus, le manque de lien entre un comportement donné et les conséquences de ce comportement conduit souvent à agir au hasard. Comme le souligne Porcher, un grand nombre d'apprenants se trouvent dans une situation où, « statistiquement, les chances d'échec sont plus nombreuses que les chances de succès. En termes de probabilité, [...] ils ont intérêt à se laisser aller au hasard » (Porcher 1985 : 107).

Lorsque les chances d'échec sont plus nombreuses que les chances de succès, l'apprenant devient « amotivé » pour accomplir la tâche d'apprentissage. Une fois posé le diagnostic de l'amotivation, ce concept correspond à l'absence de toute motivation (extrinsèque ou intrinsèque). Comme le supposent Deci et Ryan (1985 & 1991), l'individu amotivé ne percevrait pas de lien entre son comportement (l'effort qu'il fournira) et le résultat de ce comportement. Au contraire, cet individu aurait tendance à croire que son comportement serait le résultat de facteurs hors de son contrôle. De plus,

l'amotivation serait souvent liée au sentiment d'incompétence, c'est-à-dire à l'incapacité de l'individu à atteindre le résultat désiré. Par exemple, l'étudiant tunisien amotivé pour apprendre l'anglais dans le secteur LANSAD ne percevrait pas de lien entre l'effort qu'il devra fournir et le résultat, c'est-à-dire le développement d'une plus grande compétence en anglais. Au contraire, cet étudiant percevrait ce développement comme le résultat de facteurs hors de son contrôle. De plus, l'amotivation de l'étudiant tunisien serait souvent liée à son sentiment d'incompétence, c'est-à-dire à son incapacité à atteindre le résultat désiré, l'apprentissage d'anglais. L'estimation de son incompétence par l'apprenant peut être un prétexte à refuser la tâche d'apprentissage à accomplir, qu'il déclare dès le début comme infaisable. Cette tendance est mise en avant par Vignaud en introduction à son article sur le « progrès » en langues : « Placé dans des conditions peu favorables à l'apprentissage d'une langue vivante, évalué à l'aune du natif, l'élève a tendance à évoquer ses incompétences [...] plutôt que ses compétences » (1997 : 24).

A leur arrivée à l'université, un grand nombre d'étudiants du secteur LANSAD ne semblent pas avoir la motivation suffisante pour entreprendre des cours d'anglais à cause d'une expérience antérieure d'échec en langue anglaise dans les études secondaires ou bien à cause du fait que les enseignants n'ont pas totalement réussi à créer l'atmosphère motivante et stimulante qui paraît nécessaire en vue l'apprentissage de cette langue. Ainsi que l'explique Villez,

[l]e public des étudiants spécialistes d'autres disciplines en premier cycle à l'université est un public assez particulier car doublement fragilisé. Tout d'abord, ces étudiants ne sont pas très souvent motivés par la poursuite d'un apprentissage de l'anglais au-delà du baccalauréat. Dans la grande majorité des cas, cette absence de motivation, assortie, de surcroît d'un niveau faible, vient du fait qu'ils ne se croient pas "doués" pour les langues à l'issue d'un enseignement qu'ils n'ont pas toujours trouvé passionnant, à tort ou à raison, au cours de leurs études secondaires. (Villez 2001 : 180)

Là encore, la situation dans laquelle se trouvent les apprenants dans le secteur LANSAD est particulière dans la mesure où l'apprentissage de l'anglais dépend en grande partie de la motivation des apprenants. La partie la plus intéressante du tableau ci-dessous résumant les types de motivation proposés par Deci et Ryan (1985) et Vallerand *et al.*

(1989), concerne les deux grands types, classiques en psychologie, de motivation intrinsèque et extrinsèque.

Types de motivation	Signification
* Amotivation	Absence de motivation
* Motivation extrinsèque	Réponse à une exigence extérieure
- Régulation externe	Obtention d'une récompense ou évitement d'une punition
- Régulation introjectée	Evitement d'un sentiment de culpabilité
- Régulation identifiée	Instrument nécessaire à la réussite d'un travail
- Régulation intégrée	Estimation de l'importance d'une action
* Motivation intrinsèque	Réponse à un besoin de plaisir et de satisfaction
- Motivation intrinsèque à la connaissance	Apprentissage d'un nouvel objet de connaissance
- Motivation intrinsèque à l'accomplissement	Défi à relever, dépassement de soi
- Motivation intrinsèque aux sensations	Impression de stimulation, de passion à apprendre.

Tableau 9 : Différents types de motivation (Deci et Ryan 1985, Vallerand *et al.* 1989)

La motivation extrinsèque correspond à l'accomplissement d'une tâche en réponse à une exigence extérieure (telle qu'obtenir une récompense ou éviter une punition). L'activité serait ainsi perçue comme un moyen pour atteindre cette fin : « Extrinsicly motivated behaviours [...] are instrumental in nature. They are performed not out of interest but because they are believed to be instrumental to some separable consequence » (Deci *et al.* 1991 : 328). Deci et Ryan (1985) et Deci *et al.* (1991) distinguent quatre types de motivation extrinsèque.

(i) La régulation externe correspond à l'accomplissement d'une tâche pour obtenir une récompense positive (par exemple un cadeau ou une bonne note) ou pour éviter une punition. Elle constitue la composante la moins autodéterminée de la motivation extrinsèque (Deci *et al.* 1991). Rappelons que l'autodétermination correspond à la

capacité ou au besoin de choisir et à la perception d'une causalité interne. La satisfaction de l'individu résulte donc de ces sentiments de compétence et d'autodétermination (Deci & Ryan 1985 ; Ryan & Stiller 1991). Appliquant cette définition au contexte scolaire, ces mêmes chercheurs supposent que l'élève qui accomplirait un travail dans le but d'obtenir une récompense de son professeur ou d'éviter la confrontation avec ses parents ferait preuve de régulation externe. Parallèlement, l'étudiant tunisien dans le secteur LANSAD qui apprendrait l'anglais pour obtenir de bonnes notes ou pour utiliser cette langue ultérieurement dans sa future carrière professionnelle ferait preuve de régulation externe.

(ii) La régulation introjectée correspond à une forme de motivation extrinsèque qui se caractérise par l'acceptation des règles qui poussent l'individu à agir. En contexte scolaire, l'élève qui arrive à l'école à l'heure pour éviter de se culpabiliser démontre ce type de motivation extrinsèque. Deci *et al.* (1991) supposent qu'elle résulterait d'une pression interne. Par exemple, l'étudiant tunisien qui apprendrait l'anglais afin de ne pas se culpabiliser au cas où il ne maîtrise pas cette langue aurait tendance à avoir une motivation extrinsèque de type régulation introjectée.

(iii) La régulation identifiée correspond à une forme relativement autodéterminée car l'individu aurait tendance à s'identifier avec la pression extérieure, en accomplissant volontairement la tâche pour des raisons personnelles, mais instrumentales. Deci *et al.* (1991) donnent l'exemple de l'élève qui ferait des heures supplémentaires de mathématiques, jugeant ce surplus de travail nécessaire pour réussir dans cette matière. Parallèlement, l'étudiant tunisien qui apprendrait l'anglais pour réussir dans cette matière ou parce qu'il voudrait pouvoir communiquer en anglais, ferait preuve de motivation extrinsèque de type régulation identifiée.

(iv) La régulation intégrée correspond à la forme de motivation extrinsèque la plus autodéterminée (et la plus fréquente chez les adultes). L'individu accomplirait une tâche, estimant qu'il est important pour lui de la faire. Selon Deci *et al.* (1991), cette forme de motivation extrinsèque diffère de la motivation intrinsèque, qui implique que l'individu éprouve de l'intérêt vis-à-vis de l'activité, contrairement au fait qu'il la trouve importante. Des recherches (par exemple Vallerand *et al.* 1989, 1992, 1993) ont rapporté que les enfants et les adolescents avaient tendance à ne pas distinguer la

régulation introjectée de la régulation identifiée, c'est-à-dire que la distinction entre ces deux formes exigerait un degré de maturité plus élevé.

Enfin, la motivation intrinsèque, selon Deci et Ryan (1985) et Ryan et Stiller (1991), correspond à l'accomplissement d'une tâche pour le plaisir et la satisfaction de la faire. D'après Ryan et Stiller, elle se traduit par « the doing of an activity "for its own sake" or for the satisfaction inherent in action and its effects » (1991 : 102). Cette motivation correspond à un besoin primaire du système nerveux central (Deci & Ryan 1985) qui émane de l'individu lui-même et constitue une fin en soi, c'est-à-dire qu'elle ne serait pas sous l'influence d'un agent extérieur : « Intrinsically motivated activity is both spontaneous (coming from within) and autotelic (an end in itself) » (1991 : 102). De plus, la motivation intrinsèque est fondée sur les besoins organiques et naturels de l'humain d'être compétent (White 1963) et autonome ou autodéterminé ; être l'agent causal de l'accomplissement de sa tâche (DeCharms 1968). A ce propos, Deci et Ryan (1985) définissent la compétence comme le résultat des interactions de l'individu avec l'environnement, de son exploration, de son apprentissage et son adaptation à celui-ci. Par exemple, la motivation intrinsèque de l'étudiant tunisien d'apprendre l'anglais dans le secteur LANSAD correspondrait à l'accomplissement d'un tel acte pour le plaisir, l'intérêt, la curiosité et la satisfaction de le faire. Cette motivation émanerait de lui-même et constituerait une fin en soi et serait fondée sur ses besoins organiques et naturels d'être compétent et autonome ou autodéterminé.

Par ailleurs, dans le but de construire et de valider une échelle portant sur la motivation en éducation, Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1989) proposent, à l'instar de Deci et Ryan (1985, 1987, 1991), d'étayer le concept de motivation intrinsèque à l'aide des concepts de « plaisir » et de « satisfaction ». A ce propos, Vallerand et Thill définissent la motivation comme « le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et / ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (1993 : 18).

Selon Vallerand *et al.* (1989), une personne posséderait une motivation intrinsèque à la connaissance lorsqu'elle fait une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'elle ressent lorsqu'elle est en train d'apprendre quelque chose de nouveau ou d'explorer de nouvelles questions ou avenues. Vallerand *et al.* (1989) postulent qu'un étudiant est

motivé par la motivation intrinsèque à la connaissance quand il lit un livre pour le plaisir qu'il éprouve quand il est en train d'apprendre quelque chose de nouveau. En contexte d'enseignement-apprentissage de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines, l'étudiant tunisien serait dit motivé par la motivation intrinsèque à la connaissance lorsqu'il apprend cette langue pour le plaisir qu'il ressent quand il est en train d'acquérir de nouveaux termes techniques par exemple. Une personne qui fait une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'elle ressent lorsqu'elle est en train d'accomplir ou de créer quelque chose ou encore d'essayer de relever un défi ferait preuve de motivation intrinsèque à l'accomplissement. Par exemple, un étudiant qui travaille à la réalisation d'un travail de session pour les sentiments de plaisir et de satisfaction qu'il ressent pendant qu'il est en train de se surpasser dans son travail ferait preuve de motivation intrinsèque à l'accomplissement. Dans le cadre du secteur LANSAD, l'étudiant tunisien qui apprend l'anglais pour le plaisir qu'il ressent lorsqu'il essaie de relever le défi que l'apprentissage de l'anglais représente pour lui ferait preuve de motivation intrinsèque à l'accomplissement.

Enfin, un individu qui accomplirait une activité pour le plaisir et la satisfaction de ressentir les sensations spéciales (amusement, excitation, plaisir sensoriel, esthétique ou autre) que lui procure son implication au sein de cette activité démontrerait une motivation intrinsèque aux sensations. Par exemple, l'étudiant qui lit un livre pour l'excitation qu'il ressent à lire des passages passionnants ferait montre de motivation intrinsèque aux sensations. Parallèlement, l'étudiant tunisien qui apprend l'anglais dans le secteur LANSAD pour l'excitation ou l'amusement qu'il ressent lors des échanges avec les autres étudiants ou parce qu'il trouve l'apprentissage passionnant ferait montre de motivation intrinsèque aux sensations. Nous allons nous servir de ces diverses catégories de motivation dans notre analyse des comportements des étudiants spécialistes d'autres disciplines.

Ayant mentionné les différents types de motivation, nous exposerons à présent les aspects institutionnels qui peuvent être eux-mêmes des facteurs qui influent sur la motivation des apprenants et subséquemment sur le processus d'apprentissage.

3.2. Aspects institutionnels de l'enseignement de l'anglais dans le secteur LANSAD

L'aspect institutionnel constitue un élément important de la recherche-action en didactique des langues pour spécialistes d'autres disciplines. Parmi les directions principales qui font état d'un glissement de l'objet de recherche vers l'action figurent les actions sur des tâches ou des dispositifs de cours de langues (Montagne-Macaire 2007). Pour Montagne-Macaire, le niveau des personnes ou niveau intrapsychique est l'un des niveaux d'intervention en recherche-action. Il relève des caractéristiques personnelles et professionnelles. Par exemple, c'est le rôle de l'enseignant de fixer les objectifs en relation avec le contexte d'enseignement. En fait, « construire une séquence d'enseignement / apprentissage dans le paradigme institutionnel actuel qui se veut constructiviste et communicationnel, c'est d'abord fixer des objectifs, ensuite réfléchir aux moyens de les atteindre » (Narcy-Combes M.-F. 2006 : 149). Le rôle de l'enseignant est ensuite de concevoir le cours à travers une variété des tâches qui conviennent aux étudiants. Comme l'explique M.-F. Narcy-Combes,

pour construire une séquence, il convient que l'enseignant se fixe des objectifs cohérents avec le paradigme constructiviste et communicationnel qui est celui de l'institution aujourd'hui, puis qu'il réfléchisse aux moyens de les atteindre. Pour ce faire, il lui faudra mettre en place des tâches, ce qui suppose une théorisation implicite sur l'acquisition langagière. On se situe au niveau des processus. Il lui faudra, d'autre part, mobiliser des ressources, ce qui suppose une théorisation implicite sur la langue. (2006 : 152)

En fait, comme le souligne Perrin à propos des enseignements de langue pour spécialistes d'autres disciplines, ces enseignements « rencontrent à tout instant les nombreuses et fortes contraintes de situations particulières extrêmement diverses, » il importe de noter que c'est : « paradoxalement l'urgence et la force des contraintes qui font l'inventivité didactique des praticiens de langue de spécialité » (1995 : 3) .

Il est alors important que l'enseignant dans le secteur LANSAD, lors de l'élaboration des cours, par exemple, distingue les contextes différents et nécessaires tant sur le plan universitaire que professionnel. Dans cette optique, Percebois précise deux types de contexte dont l'enseignant d'anglais doit tenir compte : le contexte linguistique et le contexte référentiel. Selon elle, ces deux aspects, qui sont importants non seulement pour l'enseignant mais aussi pour les apprenants, sont liés aux exigences actuelles, dans

le milieu universitaire, et potentielles à venir, dans le monde professionnel. Elle les définit de la façon suivante :

Le contexte linguistique est lié aux compétences linguistiques spécifiques telles que la compréhension et l'expression écrites et orales nécessaires pour travailler dans un domaine spécialisé. Le contexte référentiel comprend le domaine de spécialité des apprenants, ses aspects techniques et culturels, l'acquis disciplinaire et la culture générale des apprenants. (Percebois 2001 : 184)

Cette distinction nous semble particulièrement importante pour tous les enseignants d'anglais dans le secteur LANSAD dans la mesure où ces enseignants doivent avoir acquis une certaine familiarité avec le domaine des étudiants afin de pouvoir l'utiliser dans leurs propres cours. Cela veut dire que les enseignants d'anglais dans le secteur LANSAD doivent avoir un minimum de compétence dans la discipline des étudiants. Cette distinction nécessite que l'enseignant dans ce secteur trouve des documents présentant le contexte linguistique et référentiel souhaité et puisse concevoir sur cette base un programme de tâches appropriées. Afin de délimiter le domaine de référence, comme l'économie, l'enseignant de langue doit communiquer avec la communauté enseignante du diplôme pour délimiter le contexte et définir un « cahier des charges ». C'est ainsi que l'enseignant de langue peut garantir la valeur de son cours. En effet, « [l]'efficacité doit être le principal objectif de l'enseignant d'anglais de spécialité qui obtiendra des informations utiles des enseignants spécialistes de la discipline principale » (Percebois 2001 : 186).

Après ce premier repérage du domaine référentiel, l'enseignant de langue doit sélectionner des genres et registres spécialisés oraux ou écrits dans le domaine d'études de l'apprenant. Cette recherche du contexte référentiel l'amènera à une étude du contexte linguistique. Dans ce contexte, Percebois précise que l'enseignant peut exploiter les deux contextes à la fois au profit de la situation d'apprentissage. Elle considère ainsi que,

[e]n réunissant des documents similaires en anglais et en français, l'enseignant pourra comparer les contextes et parvenir à trouver des termes et collocations équivalents dans les deux langues. [...] Ceci est un travail préalable indispensable chaque fois que l'enseignant aborde un nouveau domaine disciplinaire. Il doit assimiler des bases disciplinaires avant de transmettre ses connaissances dans une procédure ou l'apprenant se prendra en charge. (Percebois 2001 : 187)

Tout ceci est très important surtout dans le cadre du contexte institutionnel « constructiviste et communicationnel » (Narcy-Combes M.-F. 2006 : 149) qui met l'apprenant au centre du processus d'apprentissage. Dans cette perspective il devient nécessaire de faire participer les apprenants dans les sujets à choisir pendant les cours :

Il faut parler aux étudiants de ce qui les intéresse. Pour cela, l'enseignant d'anglais de spécialité doit choisir des thèmes qu'ils ont déjà étudiés dans leurs cours disciplinaires ou ayant un rapport avec ces derniers, mais ces thèmes doivent être présentés sous un autre aspect : évènementiel, anecdotique, culturel ou ludique (en recourant à des *cartoons*, etc.). (Percebois 2001 : 196)

De plus, les apprenants peuvent être, eux-mêmes, une source d'information pour l'enseignant. En fait, « [l']enseignant de langue de spécialité peut *a priori* s'attendre à tirer parti des connaissances des apprenants [...] Ces connaissances lui apportent souvent une aide inattendue et imprévisible » (Percebois 2001 : 188). Les apprenants, surtout dans les niveaux avancés, peuvent effectuer une recherche documentaire supplémentaire visant à enrichir leur connaissance sur un thème bien déterminé et approuvé par leur enseignant. En effet, « [l']enseignant de langue de spécialité pourra demander aux apprenants de trouver aussi d'autres documents (papier, Internet, vidéo) où ils retrouveront et mettront en évidence la terminologie fondamentale du projet » (Percebois 2001 : 197).

Ce n'est qu'à travers des supports pédagogiques spécifiques à un domaine bien déterminé que l'enseignant d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines peut avoir une multitude de sujets et projets pour les utiliser dans le cours. Par exemple, dans le domaine de l'anglais de l'économie, « *World Bank Week in Review* est une lettre d'information électronique qui apporte une extrême diversité de sujets concernant des projets en cours. C'est une source permanente de documents pour ce cours d'anglais de spécialité » (Percebois 2001 : 196). De même, les magazines constituent une source pédagogique importante, qui aide l'enseignant à varier les tâches. Péchou explique par

exemple que « [l]es scénarios sont élaborés à partir d'articles de presse (*The Times, The Financial Times, The Guardian, Time, Newsweek*) qui fournissent la toile de fond, avec des contenus ayant trait à des litiges de propriété ou de contrats, au respect de la vie privée ou à la pollution de l'environnement » (Péchou 2001 : 173). Ces magazines représentent, donc, une source non négligeable pour formuler des jeux de rôles dans un contexte économique ou de droit. Ceci permet de motiver les apprenants et de leur faire actifs dans les séances de cours. Péchou conforte ce point de vue et souligne que « [l]es jeux de rôles motivent les étudiants qui viennent en TD avec plaisir et y adoptent une attitude d'autant plus active qu'ils sont notés sur leur participation à l'oral » (2001 : 174). L'enseignant d'anglais du secteur LANSAD est ainsi appelé à varier les techniques d'enseignement dans la perspective de mieux adapter le contenu de son cours au niveau des apprenants.

A cet égard, Villez établit une distinction entre les professionnels et les étudiants. Elle souligne que, tandis que les professionnels ont la capacité de se débrouiller même avec un niveau bas en langue parce qu'ils maîtrisent presque tous les concepts de leur discipline, les étudiants n'ont pas cette capacité parce qu'ils n'ont pas une bonne compétence en langue et ne maîtrisent pas leur discipline. Villez invite donc implicitement les enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines à quitter le rôle traditionnel qu'occupe l'enseignant « détenteur du savoir » d'une façon générale. Elle formule sa suggestion par le moyen de la différenciation suivante :

Les professionnels, quel que soit leur niveau, peuvent puiser dans leurs connaissances spécialisées s'ils se trouvent obligés de reprendre leurs études de langue pour des raisons professionnelles. A l'inverse, les étudiants ont des lacunes dans la discipline aussi bien que dans la langue. Ceci les empêche de lire des articles très techniques ou de s'engager dans des discussions autres que superficielles et forcément de durée limitée. Comme l'enseignant ne peut pas présupposer que ces étudiants sont des spécialistes, du point de vue du contenu technique du cours, il tend à revenir à un enseignement on ne peut plus traditionnel où il occupe la place centrale, comme détenteur d'un savoir qu'il ne maîtrise d'ailleurs pas forcément non plus. (Villez 2001 : 180)

A travers cette réflexion, Villez indique aussi la nécessité d'enseigner la langue non seulement pour faciliter son acquisition à l'université mais aussi pour l'utiliser dans le cadre professionnel. Percebois rejoint ce point de vue en disant que, « [d]ans l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais, et en particulier dans le secteur

LANSAD, l'essentiel tient à l'acquisition de la capacité d'utiliser la langue à l'université puis sur le terrain » (2001 : 184). Dans cette optique, Villez et Percebois soulignent l'une et l'autre l'importance de la créativité de l'enseignant d'anglais dans le secteur LANSAD. Par exemple, « [l]'enseignant d'anglais de spécialité doit exploiter tout événement se rapportant au contexte du cours. Ainsi le cours d'anglais de spécialité n'est jamais le même deux années de suite et se régénère continuellement » (Percebois 2001 : 196). De même, Villez indique la nécessité de trouver des moyens afin d'inciter les apprenants à être plus actifs durant ces cours : « Le cours de langue, surtout en milieu institutionnel, équivaut souvent à une situation de conflit et des médiations sont nécessaires, entre les apprenants et la langue en raison d'une expérience passée malheureuse et aussi à cause d'une absence de stratégies d'apprentissage efficaces » (2001 : 179). C'est dans cette perspective que l'enseignant d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines joue des rôles multiples très importants pour maximiser l'apprentissage. En effet, c'est l'enseignant, la plupart du temps, qui fait le programme en relation avec les besoins de ses apprenants et prépare la condition favorable pour l'apprentissage de la langue anglaise. Ainsi que l'indique Percebois,

[c]omme formateur (*learner trainer*), l'enseignant va établir un programme, mettre au point pour [les apprenants] une stratégie d'apprentissage qui devrait faire la synthèse des différents besoins et objectifs des individus qui constituent le groupe. Il leur expose des techniques et insiste sur la notion d'efficacité afin que les apprenants maximisent leur apprentissage. (2002 : 147)

Afin d'inventer des nouvelles techniques, le projet TUSSELLE signalé par Péchou (2001) nous paraît très important pour les étudiants du secteur LANSAD. Elle le définit ainsi : « Le projet TUSSELLE [...] met à la disposition des étudiants un outil, *The English Legal Workshop*, destiné à accélérer la recherche de documents de lecture adaptés au domaine de spécialité de l'étudiant » (2001 : 181). Ce projet, qui facilite la lecture à l'écran, est aussi important dans la mesure où il favorise l'apprentissage de nouveaux termes appartenant aussi bien à l'anglais général qu'à l'anglais du droit. En fait, à travers ce projet, « [p]lusieurs filtres ont été élaborés, comprenant les termes les plus fréquents en langue générale et dans diverses branches du droit » (Péchou 2001 : 181).

De plus, l'élaboration des tâches dans les cours d'anglais revêt une importance particulière dans la mesure où elle facilite l'apprentissage de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines. Ce point a été démontré par Percebois, qui écrit que « [l]e recours à des tâches graduées, dit “ *task-based teaching* ” est particulièrement adapté aux langues de spécialité selon Prabhu (1987) et de nombreux autres auteurs » (Percebois 2001 : 195). Les tâches varient selon leur fonction dans le processus d'apprentissage. C'est dans le but de répondre aux besoins des apprenants et aux objectifs de l'enseignant que les tâches sont élaborées. Ainsi,

[p]our didactiser un document de référence, l'enseignant d'anglais de spécialité doit concevoir une série de micro-tâches. Ces micro-tâches sont des “ *problem-solving activities* ” répondant aux problèmes exprimés par les apprenants dans leurs analyse de besoins : “ *through the ludic element of achieving the micro-task, students move on to the cognitive act of discovering meaning and appropriating sense* ” (Perrin 1989 : 22). (Percebois 2001 : 194)

Ceci se reflète sur la typologie des tâches suggérées. En effet, « [l]es tâches peuvent être fondées sur des “ *information gaps* ” (« *fill in the blanks* », « *cloze tests* ») ou sur des “ *reasoning or opinion gaps* ”, une confrontation d'opinions à propos d'un document écrit, visuel ou oral » (Percebois 2001 : 195).

De plus, les digressions culturelles jouent un rôle indispensable dans le processus d'apprentissage. Elles attirent l'attention des apprenants et enrichissent leur culture scientifique (Percebois 2001). Cette auteure cite un extrait de *The Economist* (Sept 18th, 1999 : 93), dans lequel Stiglitz – économiste en chef de la Banque Mondiale – critique le rôle du FMI dans les économies en transition : « *Mr Stiglitz says much of this dismal performance stems from the intellectual inadequacies of the previous approach* ». Percebois souligne l'importance de cet énoncé puisqu'il fournit à l'enseignant d'anglais de spécialité l'occasion de demander aux apprenants de trouver l'origine de « *the dismal science* », dénomination utilisée pour qualifier l'économie telle qu'elle fut décrite par Malthus et Ricardo : « *The writings of Malthus and Ricardo, which predicted rapidly growing populations and increasing scarcity of resources, earned economics the name “the dismal science”* » (World Bank 1992 : 37). Cet exemple d'exploitation digressive des documents montre combien il est important que l'enseignant d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines s'intéresse à la culture disciplinaire des apprenants.

3.3. Aspects didactiques théoriques et pratiques

3.3.1. L'apprentissage en autonomie

L'évolution des conceptions en didactique des langues au cours du dernier quart du vingtième siècle a sans doute modifié la situation pédagogique classique. Les recherches en acquisition des langues secondes ont mis l'accent sur les mécanismes de l'acquisition et l'influence de l'apprentissage sur l'acquisition. Les travaux du Conseil de l'Europe ont conduit dans un premier temps à un enseignement centré sur l'apprentissage puis sur l'apprenant lui-même :

L'apprentissage autonome peut être encouragé si l'on considère "qu'apprendre à apprendre" fait partie intégrante de l'apprentissage langagier, de telle sorte que les apprenants deviennent de plus en plus conscients de leur manière d'apprendre, des choix qui leur sont offerts et de ceux qui leur conviennent le mieux. Même dans le cadre d'une institution donnée, on peut les amener peu à peu à faire leurs choix dans le respect des objectifs, du matériel et des méthodes de travail, à la lumière de leurs propres besoins, motivations, caractéristiques et ressources. (CECRL 2001 : 110)

Galisson et Coste précisent qu'un apprentissage autonome ou apprentissage en autonomie est un « [a]pprentissage mené par l'apprenant en l'absence d'un enseignant. Lorsque l'apprentissage est complètement autonome on peut parler d'autodidactie » (1976 : 62). En effet, les recherches effectuées sur ce sujet ont exprimé la nécessité de la centration sur l'apprenant. Ainsi que le souligne Puren en présentant le numéro spécial des *Langues Modernes* consacré à ce sujet, l'autonomie « est l'un des thèmes dominants de la didactique des langues dans ces deux dernières décennies, et il a été fortement mis en avant dans les dernières instructions officielles [pour les langues] concernant le second cycle » (1993 : 5).

Berbaum (1984) parle des pratiques centrées sur l'initiative des apprenants à propos des méthodes non directives. Ce point de vue de l'autonomie comme un aboutissement est confirmé par Little, qui écrit : « Learner autonomy is the logical outcome of any attempt to make curricula and classrooms genuinely learner-centred » (1991 : 11).

Nous emprunterons à Little une liste des concepts, conceptions ou représentations avec lesquels il faut se garder de confondre l'autonomie de l'apprenant. Tout d'abord, l'autonomie n'est pas synonyme d'autoformation. L'autonomie n'est pas un mode

d'apprentissage (mais une attitude). Dans le cadre d'un apprentissage en milieu institutionnel, l'autonomie de l'apprenant n'implique pas la négation de toute initiative de l'enseignant²⁶. Il résulte de ce fait que l'apprentissage en autonomie signifie non seulement un apprentissage isolé et indépendant de l'apprenant chez soi, mais implique également des « procédures d'étayage » auprès des institutions scolaires (Bruner 1983 cité par Derville et Perrin 1998). C'est-à-dire que « l'apprenant est conduit à prendre les responsabilités de son apprentissage dans un cadre institutionnel donné » (Barbot 2000 : 16).

Little (1991) montre que l'autonomie n'est pas une méthodologie que l'enseignant peut décider de mettre en œuvre : elle ne se décrète pas. L'autonomie n'est pas un comportement unique. Elle peut se manifester de diverses façons. Enfin, l'autonomie n'est pas un état permanent atteint par l'apprenant une fois pour toutes ; il n'y a pas non plus de garantie qu'elle s'applique de manière identique à tous les domaines de l'apprentissage.

En ce qui concerne les notions de liberté et d'indépendance, fréquemment associées aux représentations sur l'autonomie, Little préfère parler de libertés au pluriel, pour dire que les libertés que confère l'autonomie ne sont jamais absolues, toujours conditionnelles et soumises à des contraintes. Quant à l'indépendance, notion souvent liée à celle d'autonomie, cet auteur rappelle que la condition humaine est davantage faite d'interdépendance.

Dans son texte fondateur sur l'autonomie et l'apprentissage des langues étrangères, Holec (1989) indique que, dans le contexte de l'apprentissage des langues,

l'autonomie est la capacité de prendre en charge son propre apprentissage. Il s'agit bien d'une *capacité*, "puissance de faire quelque chose" et non d'une conduite, "façon d'agir". "Autonomie" est donc un terme qui décrit une compétence potentielle de comportement dans une situation donnée, celle de l'apprentissage [...] et non le ou les comportement(s) effectif(s) d'un individu dans cette situation. (1989 : 31-32)

²⁶ A cet égard Holec précise : « Le degré de présence physique de l'enseignant n'est pas un bon critère pour juger du degré d'autodirection d'un apprentissage » (1989 : 33).

Si l'on se place maintenant sur le plan de la mise en œuvre concrète d'un enseignement centré sur l'auto-apprentissage, on pense tout naturellement au cadre des « centres de ressources en langues », en particulier dans l'enseignement supérieur en France. C'est dans cette logique d' « auto-apprentissage institutionnel », encore appelé apprentissage en « semi autonomie » (Chevalier, Derville et Perrin 1997 : 133-134), que les supports multimédias tendent à être utilisés à la fois par des apprenants et des enseignants dans les centres de ressources destinés à l'apprentissage des langues auprès des établissements (universitaires ou privés) (Develotte 1998 : 421 ; Mangenot 1997 : 120).

Springer (1996) décrit en détail trois exemples typiques d'autoformation : le dispositif pédagogique personnalisé ou autoformation assistée par un tuteur, l'autoformation en autonomie guidée et l'apprentissage autodirigé. Il est à noter que, puisque Springer s'intéresse au domaine de la formation permanente des adultes, il utilise le terme de « formation » de préférence à « apprentissage ». Il est donc logique qu'il parle ici d'autoformation plutôt que d'auto-apprentissage. Nous résumons brièvement ci-après la description des trois dispositifs d'autoformation retenus par Springer.

(i) Sur le plan matériel, le dispositif pédagogique personnalisé ou autoformation assistée par un tuteur repose nécessairement sur l'installation d'un centre de ressources-médiathèque. En ce qui concerne les personnels d'enseignement, Springer souligne une double difficulté : vis-à-vis de l'institution il est difficile de faire accepter l'idée que ce dispositif ne peut fonctionner sans l'intervention de personnes qualifiées qui sont néanmoins toujours à considérer comme des enseignants. La seconde difficulté consiste à faire accepter par les enseignants eux-mêmes ce rôle, nouveau pour eux, de tuteurs.

(ii) Un exemple du deuxième type de dispositif d'autoformation en centre de ressources mentionné par Springer est le centre de langues de l'université Bordeaux 2²⁷. Afin de se démarquer d'emblée des centres de ressources offrant un accès à des ressources sans médiation pédagogique, Perrin, l'un des promoteurs de ce centre, insiste sur la primauté

²⁷ Ce service a fonctionné jusqu'au milieu des années 2000, sous le nom de SAPAG (Service d'Apprentissage et de Perfectionnement en Autonomie Guidée).

du guidage en disant que, « paradoxalement peut-être, dans le centre de ressources tel que nous le préconiserons, c'est le guidage qui prime » (1992 : 25).

Pour Springer, le point commun à ces deux types d'autoformation en langues est l'importance capitale de la médiation pédagogique dans l'autonomisation de l'apprenant :

La réussite de l'autoformation repose sur la capacité de l'apprenant à apprendre à analyser ses capacités d'apprentissage, à mieux comprendre comment apprendre et à choisir de manière pertinente le matériel disponible, bref à devenir plus autonome. Cette mise en autonomie se fait à la fois naturellement et par l'intermédiaire d'une médiation pédagogique, les apprenants prenant progressivement de l'assurance grâce aux aides fournies par le dispositif de guidage. (1996 : 218)

(iii) Afin d'expliquer le troisième dispositif de l'apprentissage autodirigé, Springer donne l'exemple de l'apprentissage autodirigé du CRAPEL de Nancy, qui diffère fondamentalement des deux types précédents. En effet, son ancrage théorique est à rechercher dans le courant des pédagogies de la non-directivité, de l'autogestion et de la liberté individuelle. Springer fait remarquer que la position extrême des théoriciens du CRAPEL les amène, « en refusant toute idée d'influence environnementaliste [...], à une optique diamétralement opposée à [celle de] la pédagogie de la médiation sociale » (1996 : 228). En effet, la position radicale exprimée par Holec (1989 : 116) l'amène logiquement à rejeter l'enseignant au motif qu'il fait partie de l'environnement « étranger » à l'élève : « Libéré de la nécessité du médiateur, détenteur de fait du savoir, l'apprenant se trouve *ipso facto* libéré de la nécessité de la médiation et donc l'apprentissage n'est plus nécessairement pris en charge par l'enseignant, il peut être pris en charge par l'apprenant » (Holec 1989 : 116).

Springer rejoint d'autres auteurs pour mettre en lumière le débat sur l'autonomie et mettre en garde contre les risques que fait courir une position extrême dans ce domaine : « On arrive au paradoxe extrême de l'autoformation, qui consiste à dire : le projet du centre de ressources est d'apprendre à l'apprenant comment il faut apprendre. En voulant supprimer les contraintes institutionnelles du savoir, on court le risque d'instaurer des contraintes liées à un idéal libertaire » (1996 : 227).

Le paradoxe résulte du fait que les pédagogies libertaires et non directives placent l'enseignant comme médiateur alors que, dans les pédagogies qui mettent l'accent sur le processus « apprendre », l'individu ou le groupe deviennent leurs propres médiateurs dans l'accès au savoir. Le premier paradoxe qui apparaît ici est que l'apprentissage autodirigé du CRAPEL s'appuie d'une part sur les pédagogies libertaires qui instituent la médiation de l'enseignant, mais que, en mettant d'autre part l'accent sur le processus « apprendre », il semble rejeter cette même médiation.

Cependant, il est nécessaire de distinguer le concept d'autoformation de l'individualisation. Carré rapproche l'individualisation de la formation et l'autoformation, en indiquant :

L'individualisation de la formation, notion voisine de l'autoformation, concerne surtout les moyens pédagogiques. Elle vise à faire éclater les "trois unités" de la formation classique, didactique et présentielle qui est caractérisée, à l'instar du théâtre, par l'unité de temps, de lieu, d'action. Formation "à la carte", elle aura lieu à temps choisi, non au cours d'unités horaires contraignantes. Formation "délocalisée", elle permettra l'apprentissage à domicile, au bureau, en centre de ressources, et non plus exclusivement entre les quatre murs de la salle de formation. Formation "multiressources" enfin, elle échappera au format incontournable du stage ("12 chaises, 12 tables et un formateur"), pour faire appel à une pluralité de modalités d'action. (1992 : 33)

D'autres chercheurs, comme Demaizière, associent autoformation, individualisation et autonomie. Demaizière souligne que « [c]es trois concepts constituent, en effet, un trio souvent difficile à dissocier. Connotations et liaisons sont nombreuses et les frontières s'avèrent parfois floues... » (2000 : 1). Néanmoins elle mentionne dans un autre contexte que « [l]a prise de contrôle de l'apprenant sur les approches, les contenus, le choix des matériaux est un critère de différenciation entre "simple" individualisation et autoformation au sens plein, même si l'on se place dans le cadre de l'autoformation éducative » (2000 : 4). Cette citation spécifie bien, à notre sens, la frontière entre individualisation et autoformation, qui semble mettre davantage l'accent sur le contrôle par l'apprenant de son propre apprentissage.

A partir de ces définitions, on peut conclure que l'individualisation est le résultat naturel d'un enseignement qui permet un apprentissage approprié au rythme de l'apprenant qui

progresses selon ses besoins même en cours dans un contexte traditionnel. Plusieurs didacticiens, comme Toffoli, expriment un point de vue similaire :

L'enseignant ou formateur qui, même avec un groupe de plus de trente personnes s'applique à fournir, dans un cadre de travail collectif, des opportunités pour chaque individu de progresser à son rythme et selon ses propres besoins, pratique une individualisation beaucoup plus pertinente que celui qui utilise la même méthodologie en cours particulier avec tous ses stagiaires. (Toffoli 2000 : 64)

Cette conception de l'individualisation, qui s'attache à fournir à chaque apprenant des possibilités personnalisées d'améliorer ses compétences, quel que soit le cadre pédagogique dans lequel cette intervention s'opère (hétéro- ou auto-formation), nous semble importante pour les étudiants du secteur LANSAD surtout aux niveaux avancés. Il nous paraît donc important de tenir compte du fait que l'on doit chercher, quels que soient le contexte et les moyens dont on dispose, à favoriser autant que possible l'individualisation, dans la mesure où celle-ci entraînera une meilleure acquisition des données pour l'apprenant. Pour parvenir à favoriser de la sorte l'individualisation, et l'acquisition des données qui en résulte, Holec (1985 : 66), par exemple, recommande d'augmenter la richesse de l'input mis à la disposition de celui qui apprend, d'élargir l'éventail des possibilités de traitement comme la compréhension, la mémorisation ainsi que la réutilisation par l'apprenant de cet input, et d'offrir une structure de fonctionnement facilitant matériellement, psychologiquement et socialement tous les types d'apprentissages et d'apprenants. Pour Holec, c'est en accroissant la richesse et la diversité de l'enseignement que l'on accroît sa souplesse et par conséquent sa capacité de faire face à l'inconnu de l'acquisition. Ceci met l'accent sur la nécessaire richesse de l'input à fournir aux étudiants, afin de tenir compte de tous les types d'apprenants.

L'important, en outre, est de parvenir à individualiser suffisamment l'enseignement pour développer chez l'apprenant une certaine forme d'autonomie et de prise en charge d'une partie au moins de l'apprentissage. En effet, dans une pédagogie centrée sur l'apprenant, l'objectif est de conduire celui-ci vers l'autonomie. Être autonome, selon M.-F. Narcy-Combes (1999) veut dire acquérir les stratégies et les connaissances nécessaires pour assumer seul au moins une partie de son apprentissage linguistique, et suffisamment de volonté et de confiance en soi pour parvenir à les mettre en œuvre.

La plupart des auteurs sus-mentionnés s'accordent donc pour souligner l'importance de l'individualisation dans le cadre de l'apprentissage, et plus particulièrement dans celui de l'apprentissage des langues. Cependant, le rôle de l'enseignant reste essentiel dans l'apprentissage en autonomie. En effet, la plupart des auteurs partisans de l'apprentissage en autonomie s'accordent à dire que, non seulement l'enseignant n'a pas disparu de la situation pédagogique, mais que son rôle est renforcé – il doit seulement être redéfini. Dalgalian *et al.* soulignent ce même sens : « Le passage d'une centration sur la méthode à une centration sur l'apprenant redonne [...] un rôle essentiel à l'enseignant et rend sa tâche plus difficile et plus variée » (1981 : 50). Comme le mentionnent Dalgalian *et al.*, le rôle de l'enseignant dans le contexte de l'apprentissage en autonomie ne se réduit pas. En effet, « le professeur de langue étrangère est de loin le facteur le plus important du processus d'enseignement-apprentissage, même et surtout si la démarche veut conduire l'élève à un comportement de plus en plus autonome, à la fois comme apprenant et comme utilisateur de la langue apprise » (Girard 1995 : 104). De plus, comme le montre Little, c'est l'enseignant qui initie ses apprenants à l'apprentissage en autonomie : « Far from requiring him to relinquish control in the classroom, the development of learner autonomy will depend crucially on the initiative the teacher takes – learners will not develop their capacity for autonomous behaviour simply because he tells them to (Little 1991 : 44). En effet, c'est uniquement l'enseignant qui sait quand ce type d'apprentissage peut avoir lieu et quand il ne peut pas : « One of the marks of a fine teacher is [the] ability to see the gap between the far-possible and the near-comfortable, and to be the kind of person in whose company many learners reach the far side of that gap » (Stevick 1980 : 293).

En outre, Bailly évoque non pas un mais plusieurs rôles nouveaux pour l'enseignant : « [L'enseignant] est le metteur en scène du théâtre de la classe et l'un des acteurs qui font vivre la pièce [...]. Il sait promouvoir le rôle des autres acteurs : élèves individuellement, élèves entre eux, quitte à jouer lui-même les seconds rôles quand il le faut » (1988 : 83).

Hoffmans-Gosset (1996 : 123) propose un modèle des nouveaux rôles de l'enseignant dans le cadre d'une pédagogie de l'autonomie : le maître entraîneur ; le maître artisan : a) organisateur, b) concepteur et constructeur d'outils, c) médiateur et régulateur. Cette

auteure se situe dans la perspective d'une autonomisation de l'apprenant et elle pense que l'autonomie « s'apprend mais ne s'enseigne pas » (1996 : 127).

Pour Holec, dans le cadre d'un apprentissage autodirigé, « le seul type possible d'intervention possible [pour l'enseignant] est le soutien » (1989 : 151). Il précise que la nature et l'importance quantitative de ce soutien doivent évoluer pour s'adapter constamment au besoin momentané de l'apprenant. Ce soutien sera, d'une part, d'ordre technique : il s'agira pour l'enseignant de faciliter l'analyse de la décision puis la prise de décision de l'apprenant et enfin de l'aider à procéder à son autoévaluation. Un soutien d'ordre psychosociologique s'imposera, d'autre part, afin de stimuler l'apprenant, de lui redonner confiance. L'enseignant devra surtout se garder de céder à la tentation de reprendre le contrôle du processus d'apprentissage. Cette « impatience de l'éducateur » (Vygotski 1997 : 279) est également soulignée comme un écueil à éviter par un autre promoteur de l'autonomie dans l'apprentissage des langues : « Even teachers who encourage their pupils to learn by discovering for themselves often find it difficult not to intervene when they see learners [...] grappling with a problem and moving only slowly towards a solution. But it is precisely the grappling [...] that leads to learning » (Little 1991 : 45).

Un paramètre qui donnera la juste mesure du degré d'intervention de l'enseignant sera par exemple l'écart entre le niveau actuel n de l'apprenant et le niveau $n + 1$ auquel on souhaite l'amener (Krashen 1982 : 21-22). C'est précisément ce que permet de faire l'approche communicative, d'après Brumfit & Johnson. Ces auteurs, opposant « *fluency* » et « *process* » à « *accuracy* » et « *product* », reprochent au curriculum fondé sur la correction linguistique de s'appuyer sur les lacunes de l'apprenant (*a deficit curriculum*). Une approche communicative, au contraire, en plaçant l'accent sur la prise de parole spontanée, permet à l'enseignant de s'appuyer sur ce que l'apprenant sait déjà pour l'aider à aller plus loin : « A course which was based on what the student could do himself most naturally would simultaneously indicate to the teacher what his next moves should be, and to the student where he needed to adjust his intuitions and where, therefore, he required most help » (Brumfit & Johnson 1979 : 188).

J.-P. Narcy-Combes écrit que l'enseignant a trois rôles essentiels : organisateur et gestionnaire d'informations, conseiller des apprenants, et interlocuteur. Il rappelle que,

dans son rôle de conseiller, l'enseignant doit « se garder de toute directivité, et servir de catalyseur » (1997 : 89). La seule exception que voit cet auteur à la règle de non-imposition du chemin à l'apprenant est le cas où celui-ci s'égaré et il faut que l'apprenant lui-même soit persuadé qu'il fait fausse route.

Les propositions que fait Holec (1983) à propos de l'autonomie de l'apprenant et de l'apprentissage autodirigé nous paraissent intéressantes, surtout dans le contexte de l'enseignement de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines en Tunisie, dans la mesure où elles ne demandent pas un contexte particulier pour être mises en œuvre. Holec donne des propositions²⁸ à propos de l'action pédagogique de l'enseignant. Selon lui, l'enseignant doit veiller à définir des activités dans lesquelles son propre rôle ne représente pas une condition du déroulement de ces activités. Ici, il nous semble que l'enseignant joue un rôle de facilitateur ou d'initiateur. En outre, l'enseignant ménage des moments brefs explicitement consacrés à l'acquisition de l'autonomie. Nous pensons que son rôle est ici d'informer, expliquer et donner des conseils sur l'apprentissage. Enfin, l'enseignant encourage et soutient les initiatives de travail personnel complémentaire ou indépendant des cours. Dans ce cas, il éveille la conscience des apprenants.

Il ressort de ces propositions qu'à aucun moment l'enseignant n'enseigne la langue au sens classique de transmission de connaissances. En éliminant de la liste des rôles proposés à l'enseignant cet enseignement (au sens traditionnel) – et donc l'apprentissage (au sens traditionnel de réception des connaissances) – Holec est cohérent avec son point de vue selon lequel « il n'y a pas de rapport direct entre l'apprentissage et l'acquisition » (1992 : 50).

Le tableau ci-dessous résume, d'une part, les divers rôles et actions de l'enseignant évoqués par les auteurs que nous venons de citer et, d'autre part, les actions, réactions, comportements de l'apprenant visés par ces actions.

²⁸ Ces propositions sont extraites de Holec (1983) cité par André (1989 : 127).

Rôles de l'enseignant	Actions de l'enseignant	Actions de l'apprenant (objectifs visés)
*Didactisation		
Enseignant	Identifier et choisir les objectifs linguistiques et méthodologiques	<ul style="list-style-type: none"> • S'approprier la langue • Apprendre à apprendre
Artisan Facilitateur Concepteur	Contextualiser : <ul style="list-style-type: none"> • Choisir ou construire des outils et les rendre disponibles • Mettre l'apprenant dans des situations favorables à l'apprentissage • Organiser des tâches : faire émerger des problèmes qui demandent des solutions • Informer, initier 	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir et utiliser des outils • Rechercher les situations favorables à l'apprentissage • Effectuer des tâches : prendre conscience des problèmes et des obstacles • Réussir
* Médiation		
Catalyseur Guide Conseiller	<ul style="list-style-type: none"> • Aider / enseigner à apprendre • Organiser l'apprentissage • Faciliter, conseiller, guider • Autonomiser • Soutenir, étayer • Préparer le transfert 	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre conscience de ses stratégies d'apprentissage • apprendre à apprendre • Prendre conscience de ses erreurs et les corriger • Décontextualiser : <ul style="list-style-type: none"> - élargir le champ de sa conscience (métacognition) - comprendre et transférer
Entraîneur Interlocuteur Médiateur	Guider Entraîner Réguler Communiquer	<ul style="list-style-type: none"> • Transformer ses représentations • Développer ses stratégies de communication • Etablir des ponts • Recontextualiser
Observateur Evalueur	Evaluer Donner les outils de l'auto-évaluation	S'auto-évaluer
* Education	Sevrer Apprendre à faire seul	Construire sans cesse son autonomie et son indépendance

Tableau 10 : Résumé des rôles de l'enseignant et actions de l'apprenant

Dans tous les cas, c'est l'apprenant qui va décider ce qui lui convient exactement et ce qu'il a réellement envie de faire pour améliorer ses compétences de communication : « Comme le remarquent L. Dickinson (1995) ou encore H. Holec (1992), que l'on soit dans un cadre d'hétéroformation (où l'enseignant "orchestre" une classe) ou d'autodidaxie (où l'apprenant fait tout, tout seul) c'est l'apprenant qui dirige : c'est lui qui décide s'il veut apprendre ou pas » (Toffoli 2000 : 68).

En outre, dans le but de faire une recension des mots clés en didactique des langues, Develotte (2006) mentionne que le concept d'autonomie peut aussi être lié aux formes d'enseignement-apprentissage autorisées par la technologie. Pour illustrer ce point, nous donnons l'exemple de l'apprentissage en tandem. Tardieu (2006) indique que ce type d'apprentissage peut se pratiquer en présentiel ou à distance par le biais des technologies de l'information et de la communication ; il sollicite les compétences de l'oral ou de l'écrit. Selon Tardieu, l'apprentissage en tandem se définit comme un mode d'apprentissage ouvert et coopératif, dans lequel deux personnes de langue maternelle différente travaillent en binôme pour en apprendre plus sur la personne et la culture du partenaire, pour s'entraider dans l'amélioration de leurs connaissances et compétences linguistiques, pour échanger d'autres connaissances, par exemple dans le domaine de leur activité professionnelle. L'auteure montre que l'autonomie est un principe majeur qui régit l'apprentissage en tandem parce que ce sont les partenaires qui définissent leurs objectifs d'apprentissage ainsi que leurs thèmes de discussion.

La réflexion sur le tutorat enseignant est plus récente (Baudrit 1999), elle tire notamment parti de l'évolution des contextes éducatifs (diversification des publics et des situations, spécificité et exigence des demandes, apparition des TICE). L'évolution du métier enseignant se marque notamment par une évolution significative de la distribution des rôles tenus (disciplinaire, animation, etc.), dans laquelle des rôles souvent seconds dans une situation présenteielle (parité, évaluation dans sa dimension régulative traitant des processus et non prioritairement des résultats) prennent le pas sur le rôle disciplinaire dominant en situation magistrale. Cela conduit les enseignants qui découvrent l'EAD (Enseignement à Distance) à adopter des attitudes de conversion, d'appropriation des dispositifs où leur identité professionnelle est impliquée.

Ceci nous rappelle que, dans une visée centrée sur l'apprenant et l'auto-apprentissage, le rôle des matériels didactiques est de première importance : « Dans le soi-disant auto-apprentissage, dirigé ou non, l'apprenant joue aussi le rôle de l'enseignant, aidé qu'il est par le matériel pédagogique si possible spécialement conçu à cet effet » (Richterich 1996 : 43).

En parlant du matériel didactique, les auteurs s'accordent à reconnaître le rôle essentiel de ce type de support dans l'apprentissage de la L2, que celui-ci soit auto- ou hétéro-dirigé. Par exemple, pour Bailly, « dans le triangle didactique élève–matière scolaire–professeur, les médiateurs de l'action pédagogique [que sont supports et auxiliaires] jouent un rôle essentiel : ils permettent à l'apprenant d'être motivé, d'accéder largement à l'intelligibilité de l'objet d'apprentissage, d'avoir prise sur ses activités » (1998 : 185).

Il est donc nécessaire de tenir compte du paramètre de l'apprentissage en autonomie, tout comme de la motivation, et des stratégies d'apprentissage, si l'on veut assurer aux apprenants un apprentissage linguistique pertinent, qui corresponde réellement à leurs besoins individuels et dont le contenu pédagogique s'adapte à chaque individu.

3.3.2. L'évaluation

Dans le cadre de la didactique des langues le concept d'évaluation est utilisé pour mesurer la compétence en langue. Cette valeur varie selon le test mis en œuvre pour atteindre cet objectif. Ainsi que l'explique Tardieu, « [é]valuer, c'est à la fois mesurer avec précision et estimer approximativement, et l'objet de l'évaluation – la compétence en langue – peut se décliner de différentes manières selon les références » (Tardieu 2006 : 217).

Scriven (1992) définit l'évaluation comme « un processus qui vise à déterminer le mérite, c'est-à-dire la valeur intrinsèque d'un objet, ou la valeur en contexte, c'est-à-dire ses qualités extrinsèques dans un contexte particulier » (cité dans Demaizière & Dubuisson 1992 : 320). Cette première distinction entre qualités intrinsèques et extrinsèques d'un objet est complétée par la nécessité de relier toute procédure d'évaluation à l'objectif qui la sous-tend :

l'objectif de l'évaluation est de prendre une décision [...] Ce n'est donc pas, contrairement à une certaine croyance et à une certaine pratique, de « porter un jugement ». Une différence fondamentale sépare l'évaluation du jugement : l'évaluation est nécessairement orientée vers une prise de décision qu'elle est censée fonder ; le jugement ne suppose pas qu'une décision soit prise. (Postic & De Ketele cités dans Demaizière & Dubuisson 1992 : 320)

D'autres chercheurs considèrent que l'évaluation a la même importance que le processus d'enseignement lui-même. Rogers écrit que « enseigner, c'est évaluer, évaluer, c'est enseigner » (1973 : 172).

Dans les travaux de Bloom (1972) sur l'évaluation de l'apprentissage de l'apprenant, le terme « évaluation » a été appliqué aux procédures utilisées par l'enseignant afin d'adapter son action pédagogique en fonction des progrès et des problèmes d'apprentissage observés chez ses apprenants. Selon cette conception, l'évaluation est une composante essentielle dans la réalisation d'une stratégie de pédagogie.

Par ailleurs, Carré souligne l'interdépendance entre les moyens et l'objectif de l'évaluation : « Un test n'a de valeur que par son adéquation avec ce qu'il cherche à mesurer... ainsi dans le choix d'un outil de contrôle des acquis on utilisera différents moyens selon l'objectif de l'évaluation » (Carré 1991 : 86).

Niklas établit un lien important entre l'apprentissage, qui signifie un changement de comportement mesurable, et l'évaluation. Selon Niklas, on soumet l'étudiant à certains stimuli (offres d'apprentissage) afin qu'il arrive à un objectif fixé d'avance (objectif d'apprentissage). Cet auteur explique que le dernier degré de la théorie béhavioriste de l'apprentissage est finalement celui de l'évaluation, ce qui veut dire que l'on vérifie si l'objectif d'apprentissage a été atteint et donc si l'élève a appris ce qu'il devait apprendre. (Niklas 2003 : 173).

Il est à noter que, dès lors que l'objet à mesurer, comme les connaissances et compétences définies par des référentiels d'apprentissage, devient tangible, des tests d'évaluation peuvent être mis en place. Par exemple, l'évaluation a été utilisée dans les années soixante-dix, pour accompagner des méthodes novatrices comme la pédagogie par objectifs (Tardieu 2006).

Par ailleurs, le terme « évaluer » se définit aussi par son objet qui peut être une performance individuelle, collective ou institutionnelle. Nous nous pencherons ici sur son objet dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues. On peut dire qu'aujourd'hui on évalue à la fois des connaissances et des compétences à travers des performances réalisées par les élèves dans la langue-cible. Un aperçu historique des méthodologies montre que ces notions ne recouvrent pas la même réalité. En fait, en fonction du statut de la langue au cœur de l'apprentissage, l'objet d'évaluation varie lui aussi.

Types de méthode	Conception de la langue et de l'enseignement /apprentissage	Objet de l'évaluation
Méthode active	Langue, objet d'apprentissage, fin en soi. L'écrit est privilégié.	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissances linguistiques (lexicales, grammaticales), et culturelles (littérature, histoire, arts) • Compétences de compréhension et de production écrites (commentaires de textes), de transposition (thème et version) • Connaissances linguistiques (structures, lexique) acquises mécaniquement
Méthode audiovisuelle	Langue : ensemble de structures permettant un apprentissage psittaciste.	<ul style="list-style-type: none"> • Compétences « pré-communicatives » de compréhension et de production orales guidées (l'écrit étant un « oral scripturé », selon Bailly [1997 : 53]) • Connaissances linguistiques (lexicales, grammaticales, fonctionnelles, phonologiques, culturelles, méthodologiques)
Approche communicative cognitive	Langue : moyen de communication authentique, outil à maîtriser	<ul style="list-style-type: none"> • Compétences de communication orale et écrite dans une perspective d'autonomie • Méta-compétences de réflexion sur la langue, l'apprentissage, la culture

Tableau 11 : Evolution de l'objet de l'évaluation (Tardieu 2006 : 221)

Le Cadre européen de référence fait aussi la distinction entre l'évaluation du savoir (ou du niveau) – qui est « l'évaluation de l'atteinte d'objectifs spécifiques », « centrée sur le cours », correspondant à « une vue de l'intérieur » – et l'évaluation de la capacité (mise en œuvre de la compétence ou performance), c'est-à-dire « de ce que l'on peut faire ou de ce que l'on sait en rapport avec son application au monde réel » (CECRL 2001 : 139). L'évaluation de la capacité correspond « à une vue de l'extérieur ». Idéalement, dans le contexte d'enseignement et d'apprentissage de l'approche communicative, l'écart entre l'évaluation du savoir et l'évaluation de la capacité devrait être minime.

Approche actionnelle européenne	Objet de l'évaluation
Langue : moyen d'interaction sociale	<ul style="list-style-type: none"> • Compétences linguistiques (lexicales, grammaticales, sémantiques, phonologiques, orthographiques, orthoépiques, Compétences socio-linguistiques (marqueurs linguistiques de relations sociales, conventions de politesse, expressions de sagesse populaire, différences de registres, dialectes et accents) • Compétences pragmatiques (compétence discursive, compétence fonctionnelle). (Cecrl 2001 : 17-18)

Tableau 12 : L'objet d'évaluation dans l'approche actionnelle du CECRL (Tardieu 2006 : 223)

On remarque dans le tableau ci-dessus que l'approche actionnelle du Cadre européen privilégie une définition sociale de la communication interculturelle, en définissant quatre grands domaines de communication (personnel, public, professionnel, éducationnel), et en négligeant peut-être ce que Byram appelle le domaine documentaire – dans lequel la culture constitue « l'ensemble des productions intellectuelles et créatives, et dans lequel se trouvent enregistrées dans le détail la pensée et l'expérience humaine » (Byram 1992 : 111-12).

Par ailleurs, la relation entre l'évaluation et l'enseignement a été aussi l'objet de plusieurs études. Prodromou (1995), par exemple, analyse le lien entre la fonction d'enseignement et la fonction d'évaluation. Dans le contexte de préparer ses apprenants à l'examen, Prodromou souligne que l'enseignant est appelé à utiliser des annales ou

des exercices tirés de manuels correspondants aux différentes épreuves, ce qui peut conduire l'enseignant à reproduire dans son enseignement les procédures spécifiques de l'évaluation, le cours se rapprochant ainsi d'une évaluation informelle plutôt que la mise en place de procédures d'enseignement-apprentissage. Par exemple, toutes les activités de préparation à l'activité proposée, c'est-à-dire toutes les procédures pour introduire une activité (questionnement individuel ou collectif par rapport à un support permettant d'entrer dans l'activité, ou diverses présentations par l'enseignant permettant le pré-enseignement de vocabulaire) ainsi que toutes les procédures pour achever l'activité comme par exemple les techniques de rétroaction (*feedback*), sont effectivement des procédures essentielles d'enseignement et s'avèrent souvent hors de propos dans le cadre d'une procédure d'examen lorsqu'il ne s'agit plus que de distribuer les sujets, de s'assurer que les candidats s'acquittent de leur production en silence, puis de ramasser au plus vite les copies sans aucun commentaire.

Par ailleurs, l'évaluation sommative, caractéristique d'un examen traditionnel et ne recherchant que les bonnes réponses, fonctionne souvent non pas comme la prise en compte des bonnes réponses mais comme la pénalisation de toute erreur. A cet égard, le Cadre européen commun de référence propose, par ses échelles de compétences, une évaluation sommative de type positif (prise en compte des bonnes réponses) mais il s'agit toujours d'une évaluation sommative, c'est-à-dire, par principe, d'une évaluation externe au processus d'enseignement-apprentissage.

Ce même processus développe ses propres procédures évaluatives, ce que l'on nomme traditionnellement évaluation formative, pour laquelle le niveau de compétence n'est pas l'objectif premier, mais, bien au contraire, la capacité à apprendre. Ainsi, Perrenoud propose de parler plus volontiers d'observation formative que d'évaluation parce que, selon lui, l'évaluation formative est celle qui aide l'élève à apprendre et à se développer, autrement dit, qui participe à la régulation des apprentissages et du développement dans le sens d'un projet éducatif (1991 : 50).

L'évaluation et l'enseignement se démarquent dans le sens où les procédures de test, de certification et d'examen (toute évaluation sommative) centrées sur l'exactitude (définie par la bonne réponse ou l'erreur) peuvent conduire les enseignants à des attitudes de type béhavioriste. La « manie de l'erreur » de la part des enseignants encourage la «

phobie de l'erreur »²⁹ chez l'apprenant, alors que l'on sait que c'est la capacité à prendre des risques et la capacité réflexive permettant de tirer des leçons de ses erreurs qui sont au cœur même de l'apprentissage. On perçoit que confondre l'évaluation sommative et l'évaluation formative a des conséquences directes sur le développement cognitif des apprentissages qu'est censé favoriser l'enseignement, et que cette confusion est particulièrement sensible dans la pratique des enseignants d'une façon générale et ceux du secteur LANSAD en particulier dans le cadre de la préparation des examens.

3.3.3. La certification

Il faut d'abord souligner le caractère actuellement plus mouvant des frontières entre examen et certification en langues, confirmant un certain décloisonnement du champ linguistique de l'enseignement entre le milieu institutionnel et le milieu non-institutionnel. En effet, l'examen est traditionnellement compris comme une certification du milieu scolaire institutionnel, qui peut être national comme en France avec les diplômes délivrés par l'éducation nationale comme le BEPC, le Baccalauréat, le BTS, les Licences, etc., alors que la certification est à l'inverse plus traditionnellement comprise comme appartenant au non scolaire, institutionnel ou non. Dans ce dernier cas, les diplômes, certificats ou tests délivrés par des chambres de commerce, des écoles de langues, des centres de formation professionnelle, des instituts de diffusion des langues (Alliance Française, British Council, Goethe Institut, Institut Cervantes, etc..) ne sont pas nécessairement reconnus par l'institution scolaire et universitaire du pays concerné ou peuvent l'être mais à des degrés divers.

Ces certifications viennent généralement s'ajouter à un CV ou, si elles ne constituent que les qualifications mentionnées sur un CV, elles restent beaucoup moins légitimes que les niveaux d'éducation atteints au sein même du système scolaire. Par ailleurs, ces certifications hors milieu scolaire institutionnel jouissent d'un prestige très inégal et d'une valeur marchande proportionnelle à la plus ou moins grande légitimité institutionnelle des organismes qui les délivrent. Il vaut mieux, donc, disposer d'un diplôme, certificat ou test délivré par une Alliance Française, le British Council ou

²⁹ Expressions reprises de l'article de Prodromou (1995 : 14).

l'institution américaine du TOEFL, que d'un certificat délivré par un centre de formation quelconque.

Cette différence historiquement constituée entre « examen » et « certification » devient beaucoup plus floue si l'on considère par exemple que les universités européennes et surtout l'université française préparent de plus en plus leurs étudiants d'autres disciplines que les langues à des certifications externes à l'institution universitaire nationale, comme, par exemple, le TOEFL, le TOEIC, les diplômes des chambres de commerce, etc. C'est ainsi que pour tenter de remédier à cette forme d'intrusion du milieu non-institutionnel dans le milieu institutionnel universitaire, l'éducation nationale française a instauré le Diplôme de Compétence en Langue (DCL) en 1995 (Isani 1996), certification nationale attestant d'une compétence d'usage d'une langue étrangère à un public adulte. Ce diplôme est destiné davantage au monde de l'entreprise et fondé sur le principe des scénarii :

Le diplôme de compétence en langue valide un savoir-faire fondé sur un savoir. Il ne se fonde pas sur le décompte de manques dans l'ordre du seul savoir par rapport à une norme linguistique idéale, mais évalue de façon positive la compétence en langue de candidats par référence au degré d'opérationnalité dans l'accomplissement d'une tâche. C'est l'efficacité et la qualité de la performance qui permettent l'attribution de l'un des cinq degrés du diplôme. Les épreuves de l'examen reposent sur l'exploitation d'un scénario unique construit à partir de supports authentiques permettant la simulation de situations de communication réelles. (*BOEN* n° 22 du 30 mai 2002, cité par Tardieu 2006 : 226)

L'épreuve, d'une durée de trois heures, se présente sous la forme d'un scénario, selon une logique analogue à celle des études de cas : une situation à découvrir, des tâches à effectuer, des choix à faire, une solution à proposer dans le cadre d'une mission confiée au candidat. Les tâches s'appuient sur des documents écrits, sonores et audiovisuels. L'épreuve se décompose en cinq phases dont chacune permet de tester plus particulièrement une compétence à l'écrit ou à l'oral, à travers un certain nombre d'activités : recueil et tri d'informations, formulation d'un problème et choix de solutions, argumentation. Dans les première, deuxième et troisième phases, le candidat recueille des informations d'après des documents écrits et sonores et répond par écrit à un questionnaire écrit concernant ces documents. Il complète ensuite ses informations à partir d'un entretien téléphonique avec un interlocuteur. Dans la quatrième phase, le

candidat présente oralement à un interlocuteur la solution qu'il a retenue au problème posé dans le cadre de sa mission. Un temps d'échange lui permet de défendre son point de vue. A partir des éléments recueillis au cours des phases antérieures, le candidat rédige dans la cinquième phase un document proposant la solution retenue au problème posé dans le cadre de sa mission (durée 40 minutes)³⁰.

L'autre diplôme est le Certificat de Compétence en Langues pour l'Enseignement Supérieur (CLES) créé en 2000 (Springer 2001), qui atteste lui aussi d'une compétence d'usage d'une langue étrangère à un public étudiant, autre que celui inscrit dans des filières linguistiques. Défini par le *BO* n°25 du 29 juin 2000 (Petit 2007 n. 5), le CLES se décline en trois niveaux de qualification (1^{er}, 2^{ème}, 3^{ème} niveaux), définis respectivement par référence aux niveaux B1, B2 et C1 du Conseil de l'Europe (Tardieu 2006). Les compétences évaluées – par le biais du scénario – sont la compréhension orale, écrite, la production écrite en situation, l'expression orale et l'interaction orale³¹.

Ces nouveautés sont révélatrices d'une certaine mouvance au sein du champ linguistique de l'enseignement entre l'espace institutionnel et l'espace non institutionnel. De plus, la conception théorique qui sous-tend les modalités du DCL aussi bien que celles du CLES s'inspire, tout en les actualisant, de conceptions pédagogiques plus modernistes, que l'on retrouve plus traditionnellement dans le milieu non-institutionnel, comme l'approche communicative et l'approche par les tâches, même si ces entrées pédagogiques investissent également aujourd'hui la didactique scolaire. En outre, les pratiques évaluatives illustrées par le CLES et le DCL auront certainement une incidence directe sur les pratiques d'enseignement-apprentissage. A cet égard, l'institution est appelée à revoir également la forme de l'examen terminal en langues dans le secondaire comme le baccalauréat.

Enfin, les publications par le Conseil de l'Europe du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et du Portfolio européen des langues (PEL) ajoutent à la nouvelle dynamique du champ linguistique de l'enseignement, puisque ce

³⁰ Un exemple de scénario est téléchargeable à <http://www.d-c-l.net/telechargements.htm>.

³¹ On trouve en ligne sur le site (<http://webcles.u-strasbg.fr/home.php>) des exemples de tests pour s'entraîner.

cadre est un outil d'harmonisation d'échelles de compétence en langues au niveau européen, permettant de traduire dans un langage commun, les niveaux de compétences d'usage des langues parlées par les européens des différents pays membres.

3.4. L'approche actionnelle du Cadre européen commun de référence

D'abord, « [l]e *Cadre européen commun de référence* offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe » (CECRL 2001 : 9)³². Il s'agit, donc, d'un instrument, élaboré collectivement, qui est proposé comme base pour assurer une meilleure lisibilité des enseignements de langues. Il ne constitue pas un programme d'enseignement à appliquer, mais un référentiel permettant l'élaboration de tels programmes, différents mais comparables.

Ensuite, comme son nom l'indique, son mode d'influence n'est pas celui de l'application, mais celui d'un cadrage commun. En effet, « [u]n Cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues » (CECRL 2001 : 15).

Le Cadre présente une méthode pratique partagée pour l'élaboration des programmes et des parcours d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères. La diffusion institutionnelle du Cadre est vaste : il a, par exemple, été traduit dans plusieurs langues et il a été choisi par de nombreux systèmes éducatifs.

Le Cadre a eu une grande influence grâce à son échelle de maîtrise des compétences. Cette échelle, qui est articulée en six niveaux (de A1 à C2) aboutit à la connaissance non seulement du niveau de langue des sujets mais aussi de leur statut socio-culturel global (Petit 2007). En effet, comme l'indique Petit, la gradation des six niveaux reflète le développement personnel et social des sujets allant de l'école à la famille jusqu'aux niveaux supérieurs. De plus, cette échelle sert de point de départ à l'élaboration de

³² Caractères gras et italique du texte du Cadre.

certifications en langues (comme, par exemple, le test sus-mentionné : CLES) ou d'autres dispositifs (comme, par exemple, le Portfolio européen des langues).

En effet, le Portfolio européen des langues est un document dans lequel toute personne qui apprend ou a appris une langue – que ce soit à l'école ou en dehors – peut consigner ses connaissances linguistiques et ses expériences culturelles, ce qui peut l'inciter à réfléchir sur son apprentissage (Méthy 2005 : 104). Commun à tous les pays européens dans sa structure même et dans ses références directes aux descripteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues, le Portfolio est donc compréhensible partout en Europe par les différents interlocuteurs tels que les employeurs, les universités, et d'autres organismes. Il contribue ainsi à favoriser la reconnaissance de niveaux en langue et la mobilité des européens.

En effet, la perspective privilégiée dans le Cadre est « de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECRL 2001 : 15).

Destiné à être complété, enrichi ou modifié au cours de la vie, le Portfolio est rempli par le détenteur lui-même, dans un esprit d'évaluation positive. Il permet d'exprimer ce que l'on sait faire dans une ou plusieurs langues. Cette dimension plurilingue valorise toutes les compétences même si elles sont minimales. Il ne s'agit plus seulement de valider un niveau de maîtrise d'une langue seconde uniquement lorsqu'on satisfait à certains critères, mais de valider le niveau de maîtrise d'une langue seconde tel qu'il est au moment où on l'évalue. Ainsi, on peut être capable de décliner son identité en anglais, espagnol et allemand, de comprendre une indication de chemin en anglais et en allemand, de lire un article de presse utilisant une langue simple en allemand, plus complexe en anglais, etc.

Le Portfolio se compose de trois éléments : le passeport de langues ; une biographie langagière ; un dossier présentant des documents relatifs aux expériences effectuées et aux compétences acquises. Le passeport de langues invite à auto-évaluer pour chaque langue ses niveaux de compétence en compréhension et en expression en relation avec

ceux du Cadre. Les mots-clés choisis sont volontairement simples et compréhensibles : écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu, écrire. Dans l'exemple qui suit, l'apprenant peut inscrire des langues différentes dans les pointillés (AN pour anglais, AL pour allemand, etc.) – au total six langues. Puis il coche les cases correspondant à ses capacités dans chaque langue.

AL	AN	
						Je comprends quand on me salue, quand on me demande comment je vais ou quand on me dit au revoir
						Je reconnais des consignes claires et simples
						Je comprends des expressions familières et simples de la vie quotidienne (acception, refus, remerciements, etc.)

Tableau 13 : Définition des compétences de l'apprenant³³

En effet, cette grille permet à l'apprenant de définir ses compétences linguistiques selon des critères reconnus dans tous les pays européens et de compléter ainsi les certificats institutionnels.

La première partie de la biographie langagière permet au détenteur de relater ses expériences, ses stages, ses séjours à l'étranger, de faire état de lectures d'œuvres complètes, de films vus en version originale, de lectures de presse étrangère, de participation à des exposés, des associations de langue, des créations théâtrales, etc. Une deuxième partie permet d'apporter des précisions sur les langues apprises à l'université ou dans un cadre structuré ou de manière plus libre (dans le cadre de la profession ou de rencontres avec des locuteurs natifs). Au collège, cette biographie permet à l'apprenant de noter plus précisément ses capacités et de planifier ses apprentissages. Elle joue donc aussi le rôle d'un référentiel de compétences. Au niveau A2 on peut lire ceci : « Ecouter et comprendre : Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs » (CECRL 2001 : 26).

³³ C'est nous qui donnons le titre à ce tableau extrait de Tardieu (2006 : 228).

Il importe aussi de souligner que le Cadre n'est pas un instrument à visée uniquement technique (évaluative, en particulier) mais qu'il constitue un outil de politique linguistique éducative, destiné à rendre possible la réalisation d'une éducation plurilingue. Cette finalité se réalise précisément par le fait que les compétences à atteindre en langue sont décrites de manière aussi précise que possible, s'agissant de savoirs et de savoirs faire aussi complexes que la connaissance des langues. Le Cadre pose que toute forme de compétence, même si elle est minime, est susceptible d'être définie et est digne de certification, c'est-à-dire de reconnaissance sociale.

Le Cadre souligne l'importance de la compétence à communiquer : « Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace » (CECRL 2001 : 9). Il pose aussi que la compétence à communiquer dans une langue étrangère n'est pas un ensemble indissociable, mais qu'elle est constituée d'éléments distincts, parmi lesquelles trois composantes essentielles sont retenues : une composante linguistique (étendue et qualité des connaissances en langue : distinctions phonétiques, mémorisation...), une composante sociolinguistique (régulations sociales d'utilisation de la langue comme la politesse verbale) et une composante pragmatique (connaissance des scénarios d'échanges interactionnels et des genres discursifs, en général). Il nous semble, donc, que cette typologie des compétences autorise la conception et la mise en place de programmes de langues diversifiés.

Cette conception des programmes d'enseignement des langues aurait avantage à tirer parti de la diversité des compétences à enseigner et des degrés de maîtrise à faire atteindre dans celles-ci, de manière à organiser des parcours d'apprentissage des langues assez diversifiés pour permettre une éducation plurilingue : pour telle langue enseignée, les objectifs pourraient être, par exemple A2 dans toutes les compétences, pour une seconde A1 et B2 (dans deux compétences) ou même, pour une troisième : B2, pour une seule (une compétence de réception par exemple) (Beacco & Byram 2003).

Évaluer l'impact du Cadre revient aussi à estimer son influence possible sur l'enseignement des langues, dans ses dimensions concrètes et immédiates, celles de la classe de langue. Les méthodologies d'enseignement constituées sont à considérer

comme des ensembles solidaires d'activités qui structurent l'agir professoral, quant à la nature même de ces activités et à leur identification, à leur séquence ainsi qu'à leur finalité globale. Ce sont donc des stratégies, que l'on peut considérer comme des démarches d'enseignement fondées en théorie (c'est-à-dire qui s'appuient sur des concepts ou des connaissances élaborés au sein d'autres disciplines impliquées dans l'analyse de l'enseignement des langues) et par la pratique (par leur efficacité constatée, par exemple) et dont la finalité est d'accompagner les processus d'acquisition de l'apprenant. En effet, « [s]i les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a " tâche" dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social » (CECRL 2001 : 15).

Si l'on se situe ailleurs que sur le plan des contenus des stratégies méthodologiques, on peut estimer que le Cadre, qui n'est en aucune façon à considérer comme une méthodologie d'enseignement, aura cependant des effets méthodologiques. En effet, il décrit la « connaissance de la langue » selon des catégories qui sont essentiellement des compétences, c'est-à-dire « l'ensemble des connaissances des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (CECRL 2001 : 15). Parmi les plus opérationnelles pour la conduite de l'enseignement se trouvent les compétences communicationnelles comme l'interaction orale et la réception écrite. Cette approche, qui constitue par ailleurs une des caractéristiques fondamentales de l'approche communicative, devrait avoir (et a effectivement, dans certaines situations éducatives, pour certaines langues) pour conséquences la mise en place de méthodologies spécifiques à chacune de ces compétences, en termes de supports d'enseignement et échantillons de langue, formes de la répartition linéaire ainsi que les typologies d'exercices et d'activités. Il devient alors difficile de parler d'une « méthodologie » d'enseignement des langues comme d'un tout, puisqu'il existe potentiellement autant de démarches méthodologiques qu'il y a de compétences.

Dans le contexte de l'enseignement supérieur et plus spécifiquement de l'enseignement des langues pour spécialistes d'autres disciplines, le Cadre devrait traiter des questions de l'ordre de fixer le niveau minimum requis en langue « générale » et « de spécialité », notamment en vue de rendre possible la mobilité étudiante et de préparer la mobilité professionnelle ultérieure ainsi que choisir les modes d'évaluation adaptés et les mettre en place, etc. (Petit 2007). C'est dans ce domaine qu'une influence particulière du Cadre est attendue.

**2^{EME} PARTIE : CARACTERISTIQUES GENERALES DU SYSTEME
TUNISIEN ACTUEL**

CHAPITRE 4

LA PLACE INSTITUTIONNELLE DE L'ANGLAIS POUR SPECIALISTES D'AUTRES DISCIPLINES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR TUNISIEN

Nous nous proposons dans ce chapitre de mettre en lumière les facteurs institutionnels caractérisant la place de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines dans l'enseignement supérieur tunisien. Dans l'ensemble de ce chapitre, nous nous sommes fondé essentiellement sur les données d'origine officielle comme le *Journal Officiel de la République Tunisienne*. Nous nous sommes appuyé aussi sur des entretiens avec les acteurs de la formation, notamment doyens des facultés et directeurs des écoles où l'anglais est enseigné aux étudiants d'autres disciplines telles que la médecine, la pharmacie, le droit, etc.

Nous pouvons considérer que ces universités font partie du secteur LANSAD, terme très peu connu en Tunisie, mais régulièrement employé en France. L'idée consiste à explorer la situation de l'enseignement de l'anglais dans ces institutions à travers les entretiens avec les responsables des institutions en question ainsi que certains résultats statistiques concernant le personnel enseignant et les étudiants.

4.1. Enseignants d'anglais parmi les enseignants du supérieur

Les enseignants d'anglais constituent une part importante des enseignants à l'université. Toutefois, il est important de distinguer leur catégorie de celle des enseignants des autres matières. D'où le besoin de commencer par un panorama général de l'enseignement supérieur en Tunisie.

4.1.1. Les catégories de personnel

L'université tunisienne regroupe les personnels d'enseignement suivant les deux grandes catégories ci-après : enseignants chercheurs statutaires ; autres enseignants.

La catégorie des enseignants chercheurs statutaires comporte quatre grades : assistant ; maître-assistant ; maître de conférences ; professeur.

L'autre catégorie comporte divers types d'enseignants : des enseignants technologues,³⁴ en général des ingénieurs formés et recrutés pour répondre aux besoins des instituts d'études technologiques (ISET) ; des enseignants capésiens ou agrégés, recrutés pour répondre aux besoins notamment des instituts préparatoires pour les études d'ingénieurs³⁵ ; des professeurs associés (statut créé pour les compétences tunisiennes œuvrant dans les universités étrangères et recrutés pour passer un séjour de quelques semaines dans une université tunisienne) ; des enseignants contractuels, généralement en phase de préparation d'un diplôme de doctorat et en attente d'ouverture d'un poste ; des étudiants contractuels, en phase de préparation du mémoire de Master ; des experts en nouvelles technologies (notamment en informatique et biotechnologie) ; des vacataires professionnels (payés à la tâche).

On note que, pour ce qui concerne les langues en particulier et les modules pratiques (informatique), le système a largement recours aux services de professeurs de l'enseignement secondaire détachés (5 ans renouvelables) dans les établissements d'enseignement supérieur scientifiques.

³⁴ Terme officiel utilisé par le ministère de l'enseignement supérieur en Tunisie.

³⁵ Certains de ces enseignants bénéficient d'une formation accélérée avant la prise des fonctions.

4.1.2. Données générales chiffrées

Selon les données récentes issues de l'évaluation de 2007, le système dispose de : 1363 professeurs et maîtres de conférences (1255 relevant du Ministère de l'enseignement supérieur et 78 d'autres ministères); 6592 maîtres-assistants et assistants; 228 professeurs d'enseignement secondaire (Tableau 14).

Universités	Permanents							Contractuels			Total	Dont filles
	Prof et MC	M. ASS et ASS	Prof Sec	Technologue	Ass Technologique	Prof. Hospitalo-univ	Autres	Tunisiens	Tch. et Ass. Tech.	Etrangers		
Université De Gabès	25	407	20	2	0	0	190	248	0	37	929	322
MESRST	25	407	20	2	0	0	176	248	0	37	915	322
Autres Ministères							14				14	0
Université de Sfax	215	913	22	0	0	255	445	526	0	28	2404	928
MESRST	215	887	22	0	0	248	355	525	0	28	2280	895
Autres Ministères	0	26	0	0	0	7	90	1	0	0	124	33
Université de Gafsa	1	202	2	0	0	0	110	127	0	17	459	164
MESRST	1	198	2	0	0	0	100	127	0	17	144	157
Autres Ministères	0	4	0	0	0	0	10	0	0	0	14	0
Université de Kairouan	4	206	0	0	0	0	42	143	0	10	403	171
MESRST	4	206	0	0	0	0	42	143	0	10	403	171
ISSET	5	80	3	934	99	0	282	796		22	2221	815
MESRST	5	60	3	934	99	0	257	786	0	21	2165	787
Autres Ministères	0	20	0	0	0	0	25	10	0	1	56	28
ISFM	0	0	4	0	0	0	77	0	0	0	81	20
Total	1363	6592	228	947	99	1832	2917	3823	0	316	18117	7498
MESRST	1255	4705	154	425	405	1452	2197	2898	583	414	13685	5487
Autres Ministères	78	389	5	0	0	35	469	15	1	9	1000	371

Tableau 14 : Enseignants exerçant à plein temps dans les universités tunisiennes selon le grade et le mode de recrutement 2006-2007 (Ministère de l'enseignement supérieur tunisien 2007)

On constate que les assistants et maîtres assistants forment plus de 30 % du total du corps d'enseignants de l'enseignement supérieur. Les professeurs d'enseignement supérieur et maîtres de conférences constituent près de 7,5 % de ce corps alors que les professeurs d'enseignement secondaire constituent seulement 1,26 % de l'ensemble des enseignants.

Il est à signaler que le système a recours aux services de 385 enseignants étrangers (voir tableau 4) pour pallier le manque de spécialistes nationaux dans certaines

disciplines ou pour réaliser des projets conjoints de coopération universitaire. Les échanges internationaux d'enseignants ont aussi pour objectif la conduite des travaux de recherche. Ces échanges sont très importants avec la France, toutefois une diversification de partenariat est perceptible ces dernières années notamment avec le Portugal, l'Espagne, l'Italie et le Maroc.

On remarque que l'enseignement supérieur emploie un personnel nombreux pour assumer des tâches d'enseignement à 340 392 étudiants. Le ratio, qui est calculé en divisant le nombre d'étudiants par celui des enseignants est autour de 18 étudiants pour un enseignant-chercheur. Ce ratio paraît très satisfaisant mais ne reflète pas nécessairement pour autant la qualité. Cependant, le ratio qui se situe autour de 1493³⁶ étudiants pour un enseignant d'anglais ou d'informatique paraît très faible et reflète le manque d'enseignants d'anglais dans l'enseignement supérieur tunisien. Ceci peut aussi refléter le manque de qualité dans l'enseignement de cette matière. L'augmentation de ce nombre permettrait d'améliorer la situation de l'enseignement de l'anglais dans le secteur LANSAD.

4.1.3. Les enseignants d'anglais du secteur LANSAD

Les enseignants d'anglais dans le secteur LANSAD sont généralement des professeurs d'enseignement secondaire. Leur statut est défini par le décret n° 98-2015 du 19 octobre 1998 qui est modifié par le décret n° 2000-305 du 31 janvier 2000 portant statut particulier du corps interdépartemental des enseignants de langue anglaise et d'informatique exerçant dans les établissements d'enseignement relevant du ministère de l'éducation et dans les établissements d'enseignement supérieur et de recherche relevant du ministère de l'enseignement supérieur, rappelé ci-après :

. Le président de la république tunisienne décrète :

Article premier. - Il est créé un corps interdépartemental entre le ministère de l'éducation et le ministère de l'enseignement supérieur dénommé "corps des enseignants de langue anglaise et d'informatique". Ce corps est appelé à enseigner les disciplines de langue anglaise et d'informatique dans les établissements

³⁶ Le ratio 1493 est obtenu en divisant le nombre d'étudiants (340 392 en 2006/2007) par le nombre d'enseignant (228 professeurs secondaires).

d'enseignement relevant du ministère de l'éducation et dans les établissements d'enseignement supérieur et de recherche relevant du ministère de l'enseignement supérieur. Il comprend les trois grades suivants :

- professeur principal hors classe,
- professeur principal,
- professeur.

[...]

Art. 3. - Les professeurs principaux hors classe, les professeurs principaux et les professeurs exerçant dans les établissements d'enseignement supérieur et de recherche assurent les missions d'enseignement et d'encadrement pédagogique destinées à la formation, au contrôle et à l'évaluation des connaissances et des travaux des étudiants dans les disciplines de langue anglaise et d'informatique. Dans ce cadre, ils sont tenus d'assurer notamment

- un enseignement à caractère théorique et pratique

- toute autre charge pédagogique qui leur est confiée conformément au régime des études, dans les départements d'enseignement où ils sont affectés
- la participation à la préparation scientifique et matérielle des examens et concours. (*Journal Officiel de la République Tunisienne* 2000 : 462)

Les enseignants d'anglais assurent les cours d'anglais dans les universités tunisiennes et plus particulièrement dans les facultés et instituts à caractère scientifique, technique, et médical.

Le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, tout comme les institutions qui lui sont rattachées, déploient des efforts non négligeables pour accomplir leurs missions. Mais ces efforts ne sont pas toujours couronnés de succès en raison des nombreuses difficultés qui s'érigent en obstacles dans l'accomplissement de ces missions. Parmi ces difficultés se trouvent les insuffisances en matière de ressources humaines et matérielles ou de ressources financières et informationnelles. Par exemple, il y a un manque très important d'enseignants qualifiés pour l'enseignement de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines. Loin de nous l'idée de sous-estimer les compétences des enseignants recrutés pour assurer ces cours, mais le fait est que la plupart manquent souvent d'expérience dans le domaine de l'enseignement de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines et n'ont pas reçu de formation spécifique dans ce sens. Une telle formation paraîtrait pourtant nécessaire.

4.2. Les étudiants du secteur LANSAD parmi les étudiants de l'enseignement supérieur

Dans le contexte général, l'anglais est indispensable. Tous les étudiants sont potentiellement concernés. L'objet de la section est d'avoir une idée précise de ceux qui font effectivement de l'anglais dans le supérieur. D'où pour commencer nous proposons quelques données générales sur l'ensemble.

4.2.1. Présentation générale de la population étudiante

Le baccalauréat est le niveau minimum requis pour l'accès à l'enseignement supérieur. Un concours national organisé chaque année permet de contenir les flux des effectifs des étudiants dans les limites des capacités d'accueil et d'encadrement.

Année	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Nombre d'étudiants	207 388	226 632	271 404	300 342	324 034	335 876	340 392

Tableau 15 : Evolution des effectifs étudiants (Ministère de l'enseignement supérieur tunisien 2007)

D'après les données du Bureau des études de la planification et de la programmation 2007, le nombre d'étudiants est en constante augmentation : l'année scolaire 2000-2001 comptait 207 388 étudiants, l'année 2006-2007 en comptait 340 392. Ils sont inscrits dans 14 universités. La ventilation des effectifs des étudiants par université est la suivante :

Université	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Ezzitouna	1 230	1 366	1 357
Tunis	30 252	27 596	28 963
Tunis Elmanar	46 485	46 024	45 277
Manouba	30 557	29 394	28 724
7 Novembre à carthage	41 022	43 744	44 544
Jendouba	11 370	12 378	12 612
Sousse	8 399	31 334	31 671
Monastir	22 529	23 727	24 961
Kairouan	8 399	9 293	9 622
Gabès	13 478	16 182	17 839
Sfax	40 444	41 700	42 000
Gafsa	6 879	8 655	10 618
ISSET	27 455	28 874	27 212
ISFM	1520	1 571	785
TOTAL	311 569	321 838	326 185

Tableau 16 : Evolution des effectifs étudiants par université (Ministère de l'enseignement supérieur tunisien 2007)

L'effectif des étudiants des sciences et ingénierie constitue presque un tiers de l'ensemble de l'effectif des étudiants en 2007. Ceci est important dans le cadre de notre étude puisque les étudiants des sciences et ingénierie font partie du secteur LANSAD. On peut observer cette évolution à partir du tableau suivant :

Année	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-005	2005-2006	2006-2007
Nombre d'étudiants	60 181	67 111	81 485	88 597	103 950	108 150	114 391

Tableau 17 : Evolution des étudiants des sciences et ingénierie (Ministère de l'enseignement supérieur tunisien 2007)

Notons, tout de même, que le système tunisien d'enseignement supérieur est en phase de croissance critique. Les flux grandissants d'étudiants posent des défis majeurs, non seulement en termes de capacité d'accueil et de ressources mais aussi d'emploi. D'après le ministère de l'enseignement supérieur tunisien 2007, la période cruciale s'étalerait jusqu'en 2011 en termes de flux d'étudiants et jusqu'en 2014 pour l'emploi des diplômés. Le point culminant serait atteint en 2011 avec près de 500 000 étudiants (324 034 en 2004). On peut penser ici que le nombre des étudiants du secteur LANSAD est aussi en constante augmentation suite à l'évolution générale des effectifs des étudiants.

Tout ceci nous conduit à examiner plus longuement les données relatives aux résultats de l'enseignement supérieur tunisien en termes de diplômés.

4.2.2. Les diplômés

Le nombre des diplômés de l'enseignement supérieur tunisien est croissant depuis quelques années. Le nombre des diplômés en 2006 est presque le double de celui de 2002. En 2001-2002, on compte 28 565 diplômés. Ce nombre est de 56 559 en 2005-2006. Le nombre des diplômés en 2007 est plus du double de celui de 2001. Il est passé de 24 543 en 2001 à 58 598 en 2007. Ceci peut être observé à partir de la figure suivante :

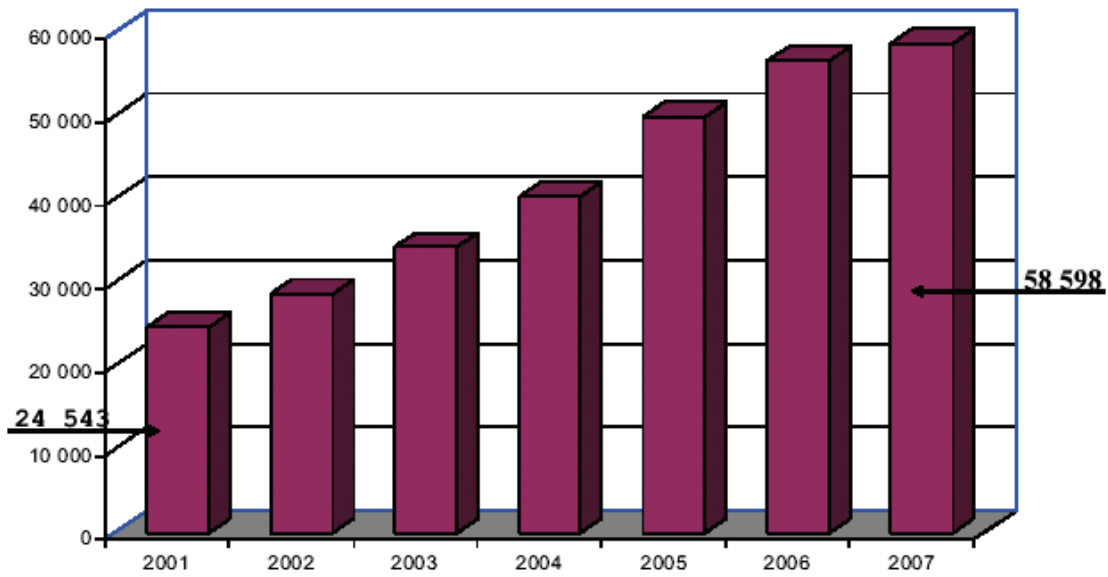


Figure 8 : Evolution des diplômés de l'enseignement supérieur (Ministère de l'enseignement supérieur tunisien 2007)

L'évolution du nombre des diplômés en sciences et ingénierie est également importante. En effet, le nombre des diplômés en sciences et ingénierie est presque la moitié du total des diplômés. Toutefois, comme le montre le tableau suivant, ce nombre de diplômés représente seulement 9,98 % des étudiants de la tranche d'âge 20-29 ans.

Diplôme	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Ingénieur	1 265	1 426	1 815	2 153	2 527	2 903
Maîtrise	3 855	4 179	4 728	5 962	6 973	6 785
Filière courte	2 433	5 339	6 712	7 658	8 418	8 925
3ème cycle				1 285	1 750	1 775
I: Total des diplômés en sciences et ingénierie	7 553	10 944	13 255	17 058	19 668	20 388
II: Population de la tranche 20-29 ans	1 846 400	1 854 983	1 885 349	1 974 650	2 010 200	2 042 500
III: I/II (%)	4	5.9	7.0	8.6	9.8	9.98

Tableau 18 : Evolution des nouveaux diplômés de l'enseignement supérieur en sciences et ingénierie (Ministère de l'enseignement supérieur tunisien 2007)

D'après les projections du ministère de l'enseignement supérieur, le nombre des diplômés augmenterait pour atteindre un palier de 101 211 en 2014 avant de décroître lentement pour atteindre 67 940 en 2030.

4.2.3. Les étudiants du secteur LANSAD d'après l'enquête du Ministère (Belajouza 1999)

Nous rappelons et utilisons dans toute cette section les données issues d'une enquête lancée par le Ministère de l'enseignement supérieur en 1997, et les résultats réunis et étudiés par Belajouza (1999).³⁷ L'enquête a été effectuée sur un échantillon de 30 804 étudiants et étudiantes inscrits dans cinq universités : trois universités de Tunis, une université du Centre et une université du Sud. Nous sommes, bien entendu, conscient du décalage qui existe entre la réalité de la date à laquelle a été effectuée l'enquête, c'est-à-dire 1997, et la réalité actuelle. Toutefois, la référence à cette enquête a le mérite d'éclairer le profil des étudiants du secteur LANSAD. À la lecture de cette recherche et à partir de notre connaissance de la réalité universitaire tunisienne, il semble que cette réalité n'a pas beaucoup changé et les données véhiculées par cette enquête sont en grande partie encore d'actualité.

Nous rappelons ci-dessous quelques caractéristiques significatives des conditions d'études pour ces étudiants, dans les disciplines scientifiques en particulier, telles qu'elles ressortent de l'enquête Belajouza à qui nous renvoyons naturellement pour plus de détails.

4.2.3.1. Le redoublement

Les taux de redoublement sont plus importants en sciences qu'en ingénierie ou ailleurs. En sciences, 40,7 % des étudiants de première année sont des redoublants, et 68,9 % des étudiants de troisième année ont cumulé des redoublements pendant ou avant l'année 1996-1997. Les calculs effectués estiment nécessaire une période de 5,40 années pour parvenir en maîtrise. Elle est moins importante pour les branches de lettres, ingénierie et de gestion et commerce.

³⁷ Le terme LANSAD n'est pas utilisé par l'enquête mais la nature des publics étudiants visés par l'enquête correspond à ce qui peut être défini du point de vue qui nous intéresse comme le secteur LANSAD.

4.2.3.2. L'orientation

Plus de la moitié des étudiants poursuivent des études qu'ils ont choisies en premier lieu dans les demandes d'orientation. 37,5 % sont alors satisfaits de leurs choix, 43% moyennement satisfaits et 19,5 % insatisfaits. Ce pourcentage (19,5 %) est le plus élevé d'insatisfaits, toutes disciplines confondues. Le taux de satisfaction évolue toutefois avec la progression en cycle : le premier compte 41,2 % de satisfaits, le deuxième 52,5 % et le troisième 63 %.

4.2.3.3. Le niveau socio-culturel

Selon les données de l'enquête, malgré la démocratisation de l'enseignement et l'accessibilité ouverte à toutes les classes sociales, le niveau socio-culturel reste déterminant quant à l'accès à certaines universités et certaines formations prestigieuses. Ainsi, 70,6 % des étudiants en sciences médicales et 66 % des étudiants en écoles de gestion et commerce ont un père au moins bachelier. En sciences fondamentales, 26,4 % ont un père analphabète, 28,7 % un père ayant un niveau d'instruction primaire, 10,3 % niveau d'instruction de premier cycle secondaire, 16 % supérieur. « Les filles sont, en moyenne, issues de milieux culturellement plus favorisés [...] » (Belajouza 1999 : 23) et sont plus nombreuses à avoir un père bachelier ou ayant poursuivi des études supérieures (Figure 9).

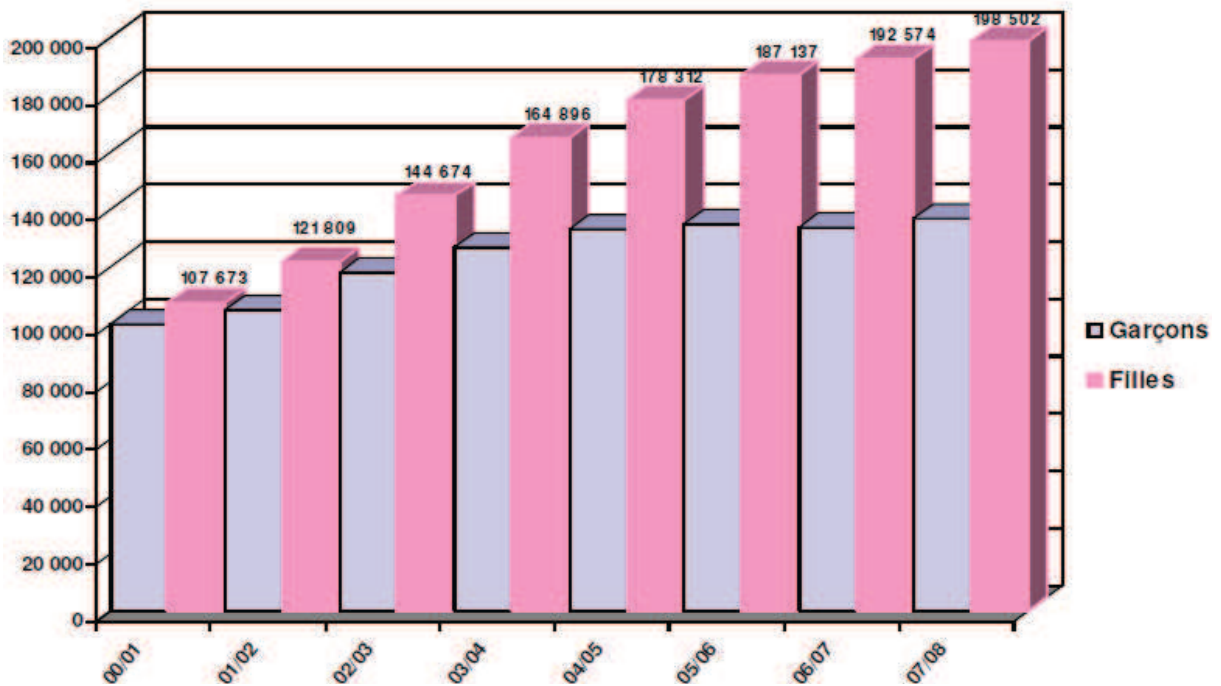


Figure 9 : Evolution du nombre des filles (Ministère de l'enseignement supérieur tunisien 2008)

4.2.3.4. L'appréciation de la formation

Les attentes des étudiants, toutes disciplines confondues et à tous les niveaux, sont centrées sur la formation professionnelle. L'apport de l'université au niveau de la préparation à une profession n'est pas jugé totalement atteint, les étudiants en sciences étant satisfaits à moins de deux tiers c'est-à-dire à 63,8 % d'eux. De même, seuls 41,7 % sont satisfaits de l'apport à l'initiation à la recherche, 46,1 % de l'apport en compétence de communication et 47,4 % de l'apport en maîtrise des méthodes de travail. Mais cette satisfaction diffère selon les cycles. Ainsi les étudiants de troisième cycle sont moins satisfaits que ceux du premier cycle de l'apport de l'université en matière de préparation professionnelle, tout en étant plus satisfaits de l'initiation à la recherche et de la compétence en communication et des savoirs théoriques.

4.2.3.5. L'appréciation du contenu

Seuls 48 % des étudiants en sciences trouvent les contenus suffisants, 44 % les trouvent utiles et 12 % seulement trouvent les objectifs clairs. Concernant la compréhension, peu nombreux sont ceux qui estiment avoir des difficultés : en sciences, 25,3 % (ce qui est

quand même le pourcentage le plus élevé). Les difficultés liées à la langue française, non plus, ne sont pas importantes : seulement 5,3 % des étudiants estiment en avoir.

L'appréciation des supports pédagogiques : près de la moitié des étudiants estiment ces supports, photocopiés et manuels, non satisfaisants.

4.2.3.6. L'appréciation de la réussite

La réussite est perçue comme difficile par 54,9 % des étudiants en sciences, qui ne se distinguent pas trop en cela de la majorité des étudiants des autres disciplines. 59% d'entre eux trouvent que les examens ne sont pas valides et qu'ils ne reflètent pas leur niveau réel. Ces doutes concernant la validité des systèmes d'évaluation sont plus prononcés dans le deuxième que dans le premier cycle. Ces étudiants estiment aussi injustes les épreuves écrites (48,6 %) et orales (62,6 %).

4.2.3.7. Les activités difficiles

Les difficultés les plus signalées sont l'organisation pour la révision, les exposés. Le taux des étudiants en sciences signalant l'une et l'autre difficultés est de respectivement 52,6 % et 38 %. De plus, ils sont 38,3 % à signaler des difficultés de traitement d'exercices. L'exposé semble moins problématique au deuxième cycle qu'au premier, mais le traitement d'exercice l'est plus au deuxième cycle.

4.2.3.8. Les suggestions et les attentes

Les propositions qui ont suscité le plus d'intérêt chez tous les étudiants sont liées à la modernisation des techniques – retenue par 42,2 % des étudiants –, suivie de la réduction des effectifs – retenue par 36,3 % des étudiants. La formation renforcée en langue arrive à la onzième place (sur 12), et est retenue par 12,7 %. Les étudiants en sciences fondamentales, eux, retiennent à 46 % la diffusion de documents pédagogiques, à 44 % la réduction des effectifs, à 40 % l'amélioration des techniques d'enseignement par la modernisation des techniques.

Ces résultats rejoignent ceux relatifs aux difficultés liées à la langue française reconnues par seulement 5,3 % des étudiants. Le renforcement de la langue française par l'introduction d'un enseignement ciblé de cette langue n'apparaît pas comme une

priorité, contrairement à l'introduction d'une formation en informatique (idée appréciée par 88,4 % des étudiants en sciences fondamentales) ou à l'introduction des langues étrangères (idée appréciée par 59,6 % des étudiants). Cette dernière idée est d'ailleurs plus appréciée par les étudiants des écoles de gestion et commerce qui sont plus intéressés que les étudiants en sciences fondamentales – ce qui est certainement à rattacher aux rôles importants que jouent les langues dans le commerce et l'économie.

4.2.3.9. Les projets professionnels

La majorité des étudiants se projettent dans la fonction publique, surtout ceux dont la formation les prédestine à l'enseignement.

4.3. Situation générale

4.3.1. Langue d'enseignement et place de la langue anglaise dans le secteur LANSAD

Il convient, pour aborder cette question, de rappeler brièvement la situation en matière de langue d'enseignement tout au long du cursus de formation, ce qui nous conduit à parler d'abord du français. Le français continue d'être au lycée la langue d'accès aux informations scientifiques, ce qui n'est pas sans effet sur les élèves issus d'un cycle de primaire où l'enseignement des matières scientifiques se fait en langue arabe : le décalage est en effet vite ressenti. Ce décalage va être expliqué et analysé plus loin. Le passage à l'université, quant à lui, se ferait à priori sans trop d'encombre - du moins à ce niveau puisqu'il n'y a pas de changement de langue. L'étudiant tunisien, avant d'accéder au supérieur, doit posséder un niveau en français qui lui permette de poursuivre ses études dans ce cycle sans problème. En effet, la langue française est essentiellement la langue véhiculaire du savoir et l'enseignement des matières scientifiques est dispensé en français dans la majorité des filières scientifiques mais aussi littéraires (les filières des sciences humaines et sociales).

Vigner note que, « quelles que soient les situations considérées, toutes ont en commun de réserver au français une fonction particulière dans l'exercice du travail scolaire, celle d'une langue apprise pour apprendre d'autres choses » (1992 : 40). Le statut de langue de scolarisation, à tous les niveaux comme dans certains pays d'Afrique subsaharienne, ou à certains niveaux comme en Tunisie ou au Maroc, est alors un trait distinctif du

français langue seconde, le trait commun à toutes les situations où le français est langue seconde, où il n'est pas enseigné pour lui-même.

C'est donc la langue française qui est la langue véhiculaire du savoir. En Tunisie, c'est la langue par laquelle l'enseignement scientifique s'effectue au lycée et à l'université. Elle devient « outil d'analyse, de raisonnement et de transmission d'informations » (Miled 1998 : 48). Un simple apprentissage des règles grammaticales et syntaxiques est alors insuffisant et nécessite d'être complété par un enseignement tourné vers l'acquisition de compétences discursives et de « structures transversales » telles que l'expression de la synthèse, la déduction, la comparaison, et ce dans des discours variés comme les textes philosophiques, les comptes rendus d'expériences, les argumentations mathématiques, etc. L'acquisition de ces compétences transversales devient alors un objectif primordial qui va au-delà de l'acquisition souvent réductrice des simples faits linguistiques ponctuels.

Dans le secteur LANSAD, la langue anglaise existe dans un module obligatoire et ne constitue pas un outil d'enseignement. On peut donc considérer que, d'un certain point de vue, il s'agit d'une langue enseignée pour elle-même. Ceci devra bien sûr être modulé puisque, comme on le sait, la définition même du secteur LANSAD repose sur une situation où l'enseignement de la langue étrangère vise justement des objectifs spécifiques (communication scientifique, professionnelle, etc.).

4.3.2. Programmes d'enseignement

Globalement, les programmes d'étude sont dispensés en français dans les branches techniques, scientifiques, économiques, juridiques et médicales. Les établissements sont encouragés à renouveler leurs programmes et actualiser les contenus des enseignements.

La tendance est à la polyvalence dans les spécialités. Même minoritaire, l'interdisciplinarité est fortement demandée. Il reste difficile de la mettre en œuvre.

Si dans les secteurs des études technologiques et médicales, ces efforts existent, ils restent à introduire dans les sciences fondamentales, humaines et sociales.

De même, la formation continue et à distance, ainsi que la veille technologique, sont à généraliser. Elles sont aujourd'hui presque l'exclusivité de quelques écoles d'ingénieurs, instituts supérieurs des études technologiques et facultés de médecine.

En termes de compétences attendues, on peut distinguer deux types de formations : des formations exclusivement académiques, sans relations concrètes et régulières avec le monde du travail ou le métier auquel elles sont supposées préparer (en général c'est le cas des maîtrises) ; des formations définies par des métiers et dispensées en relation très étroite avec le secteur professionnel (en général, ingénierie, médecine, technicien supérieur).

Pour toutes les filières, l'Etat a choisi de donner la priorité à l'emploi des diplômés. Il s'agit de reconsidérer les objectifs de la formation, les programmes et les attitudes afin de mettre sur le marché du travail des citoyens opérationnels préparés à exercer un métier et à entreprendre des activités nouvelles. Pour atteindre ces objectifs, les enseignements qui rapprochent l'étudiant de son métier sont les stages, les travaux personnalisés, les projets ainsi que les visites sur le terrain (entreprises, chantiers, ...). On verra dans le chapitre suivant dans quelle mesure les enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines élaborent les objectifs en relation avec la future vie professionnelle des apprenants.

D'une façon particulière, les programmes d'anglais se traduisent en termes de compétences générales à acquérir, d'objectifs spécifiques, de contenus et de recommandations. Ils s'articulent autour de la lecture, de la grammaire et de l'expression écrite. Néanmoins, comme on le verra à travers les affirmations des directeurs des écoles et instituts supérieurs ainsi que celles des doyens des facultés, il n'existe pas de programmes spécifiques pour l'enseignement de l'anglais dans le secteur LANSAD. Ces cours ne sont pas régulés par un programme précis et les choix de contenu sont laissés au bon sens et au bon vouloir des enseignants.

4.3.3. Volume horaire

L'enseignement de l'anglais dans les établissements du secteur LANSAD se fait à raison d'une à deux heures par semaine (voir tableaux en annexe des régimes des études). Cet horaire varie selon les niveaux et selon les spécialités : il est de deux heures

pour les spécialités médicales durant un semestre. Il est d'une heure trente pour les spécialités d'économie gestion et sciences fondamentales et d'une heure par semaine pour le premier cycle des sciences biologiques et de deux heures par semaine pour le deuxième cycle de cette même spécialité.

Le volume horaire hebdomadaire des enseignements se situe entre 22 et 34 heures par semaine sur 26 à 33 semaines. Les étudiants les plus chargés sont en général ceux qui suivent des études technologiques et médicales. Pour ces derniers, généralement, les travaux personnalisés sont assez importants.

4.3.4. Forme des cours

L'enseignement se fait en groupes de travaux dirigés ou pratiques. La taille des groupes dépend des spécialités et des établissements. Généralement on compte 10 à 12 étudiants en groupes de travaux pratiques, 25 à 50 étudiants pour des groupes de travaux dirigés, plusieurs dizaines d'étudiants pour les cours magistraux.

L'enseignement de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines est dispensé sous forme de travaux dirigés regroupant 25 à 50 étudiants.

Le contrôle des présences est strict dans les écoles et instituts et la présence aux séances de travaux dirigés est obligatoire. Un étudiant qui a trop d'absences non justifiées est généralement considéré comme défaillant, sauf s'il est inscrit en régime terminal. En revanche, dans les facultés, la présence n'est pas obligatoire, sauf pour les travaux pratiques qui ne sont pas rattrapables dans certaines institutions.

Il faudrait souligner que l'enseignement supérieur en général tarde à se débarrasser du schéma classique du cours magistral face au tableau. La participation active des étudiants au développement du cours reste faible malgré les initiatives individuelles du corps enseignant. La pédagogie de projets, très efficace pour développer des compétences individuelles des étudiants, ne trouve réellement sa meilleure expression que dans les établissements qui forment pour un métier.

4.4. Régimes des études et place officielle de l'anglais dans le secteur LANSAD

L'observation du régime des études des différentes spécialités du secteur LANSAD a l'objectif de nous éclairer sur la place institutionnelle et officielle de l'anglais comme matière d'enseignement. A travers le régime des études, nous pouvons savoir, par exemple, si cette matière est obligatoire ou non. Nous allons également pouvoir observer si le coefficient ainsi que le volume horaire de cette matière paraissent de nature à favoriser l'apprentissage de cette langue ou non.

4.4.1. Etudes médicales : exemple de la faculté de médecine de Monastir

Les études médicales en Tunisie sont fixées par le décret n° 2005-1457 du 5 mai 2005, portant modification du décret n° 95-2601 du 25 décembre 1995, fixant le cadre général du régime des études et les conditions d'obtention du diplôme national de docteur en médecine.

Les études à la faculté de médecine de Monastir durent sept années. Le premier cycle d'études médicales (P.C.E.M) totalise 1250 heures d'enseignement outre les stages. Il dure deux années et comporte l'enseignement des sciences fondamentales, l'enseignement de la séméiologie médicale et chirurgicale, l'enseignement de l'anglais médical, des stages de médecine communautaire, de soins infirmiers et de séméiologie médicale et chirurgicale. Ces enseignements sont conformes aux recommandations de l'article cinq du décret du *Journal Officiel de la République Tunisienne* à travers lequel le président de la république décrète : « Le premier cycle d'études médicales (P.C.E.M) dure deux années, totalisant, outre les stages, au moins mille cent (1100) heures d'enseignement théorique et pratique ayant pour objectifs généraux de permettre à l'étudiant l'acquisition de connaissances, d'attitudes, d'aptitudes conformes au profil du médecin » (2005 : 1082).

Le deuxième cycle d'études médicales (D.C.E.M) totalise 1340 heures d'enseignement outre les stages. Il dure cinq années réparties sur trois ans d'enseignement et deux ans pour le stage interne. Le programme d'enseignement comporte l'enseignement des sciences mixtes, l'enseignement des sciences cliniques et para-cliniques, l'enseignement

de l'anglais médical et des stages cliniques. On observe que l'anglais médical existe dans les deux cycles de l'enseignement de la médecine. Nous nous intéresserons plus loin au nombre d'heures d'anglais.

Les études sont organisées par disciplines, modules et certificats. Elles sont dispensées sous forme de cours magistraux, travaux dirigés, travaux pratiques et stages dans les structures universitaires et hospitalières relevant de la faculté de médecine de Monastir. Le stage interne dure deux années et comporte six périodes de quatre mois effectuées dans des services agréés. Il comprend cinq périodes de stages obligatoires dans les spécialités suivantes : médecine et spécialités médicales ; chirurgie et spécialités chirurgicales ; pédiatrie ; gynécologie obstétrique ; médecine communautaire ; une période de stage dans une des autres spécialités au choix de l'étudiant et selon les possibilités offertes par la faculté.

La faculté compte actuellement 231 enseignants entre médecins et scientifiques. Parmi eux existent trois enseignants d'anglais.

Les différents modules de la première année du premier cycle des études médicales à la faculté de médecine de Monastir sont montrés dans le tableau suivant :

Disciplines et module	Forme et nombre d'heures d'enseignement			Volume horaire global	Coefficient
	Cours	Travaux Dirigés	Travaux Pratiques		
Biologie cellulaire	24 h	4,5 h	-	28,5 h	1
Génétique	26 h	4,5 h	-	30,5 h	1
Anatomie	80 h	-	18 h	98 h	4
Physiologie	80 h	21 h	-	101 h	4
Biophysique	60 h	16,5 h	7,5 h	84 h	3
Histologie-embryologie	60 h	4,5 h	16,5 h	81 h	3
Médecine communautaire, biostatistique et informatique	30 h	4,5 h	10,5 h	45 h	1
Secourisme	14 h	-	12 h	26 h	1
Biochimie	74 h	18 h	7,5 h	99,5 h	4
Anglais	30 h	-	-	30 h	1
Volume horaire total	478 h	73,5 h	72 h	623,5 h	

Tableau 19 : Régime des études de la première année du premier cycle des études médicales de la faculté de médecine de Monastir (*Journal Officiel de la République Tunisienne* 2005 : 2786-2787)

Ce tableau nous éclaire sur les coefficients ainsi que le volume horaire des modules du premier cycle des études médicales de la faculté de médecine de Monastir. Le coefficient de l'anglais ainsi que son volume horaire restent relativement peu élevés si l'on sait que c'est un volume horaire annuel qui est généralement assuré pendant un seul semestre. Néanmoins, le volume horaire ainsi que le coefficient peuvent changer d'une faculté à l'autre. Observons le tableau suivant :

Disciplines et module	Forme et nombre d'heures d'enseignement			Volume horaire global	Coefficient
	Cours	Travaux Dirigés	Travaux Pratiques		
Anatomie	70 h	-	30 h	100 h	3
Physiologie	68 h	15 h	-	83 h	3
Biochimie	72 h	20 h	14 h	106 h	3
Génétique	22 h	-	8 h	30 h	1,5
Médecine communautaire, statistique, informatique	25 h	-	20 h	45 h	2
Secourisme	14 h	-	16 h	30 h	1,5
Histologie-embryologie	50 h	-	24 h	74 h	2
Biologie cellulaire	28 h	-	-	28 h	1,5
Biophysique	28 h	20 h	12 h	80 h	3
Anglais	-	39 h	-	39 h	1,5
Sciences humaines et sociales (psychologie, psychosociologie, initiation à l'éthique médicale et histoire de la médecine)	36 h	-	-	36 h	1,5
Volume horaire total				651 h	

Tableau 20 : Régime des études de la première année du premier cycle des études médicales de la faculté de médecine de Sfax (*Journal Officiel de la République Tunisienne* 2005 : 2800)

A partir de ces données, on constate que le volume horaire de l'enseignement d'anglais pour les étudiants de médecine à la faculté de Sfax comporte neuf heures de plus que celui de la faculté de médecine de Monastir et celle de Tunis. On observe également que le coefficient est légèrement plus fort.

Le coefficient de l'anglais à la faculté de médecine de Tunis est le plus élevé par rapport aux coefficients de cette matière dans toutes les autres facultés (Annexe 4). Toutefois, le volume horaire de cette matière reste encore bas par rapport au volume horaire global.

Nous constatons à partir des annexes 4 et 5 que l'anglais existe comme module obligatoire dans le régime des études médicales de toutes les facultés de médecine en Tunisie. Cependant, le volume horaire ainsi que le coefficient accordés à ce module ne reflètent pas sa grande importance puisqu'il vise des objectifs spécifiques comme la communication scientifique et professionnelle dans le cursus de la formation des étudiants de médecine.

4.4.2. Etudes de Pharmacie : exemple de la faculté de pharmacie de Monastir

Les études de pharmacie à la faculté de Monastir sont réglementées par l'arrêté des ministres de la santé publique et de l'enseignement supérieur du 3 janvier 2001, portant modification de l'arrêté du 31 mars 1998, fixant le régime des études et des examens applicable à la faculté de pharmacie de Monastir en vue de l'obtention du diplôme national en pharmacie. Ces ministres arrêtent dans l'article sept de l'arrêté du *Journal Officiel de la République Tunisienne* : « Les enseignements de la deuxième année du D.C.E.P comportent six certificats multimodulaires. Un certificat au choix (certificat de pratique en pharmacie industrielle ou certificat de pratique en biologie clinique) et une discipline. Ces enseignements sont obligatoires » (2001 : 60).

L'objet de la discipline de chaque module et de chaque certificat « multimodulaire », leur forme et le nombre d'heures d'enseignement s'y rapportant sont définis conformément au tableau de l'annexe 6. Ce tableau montre que l'enseignement de l'anglais est encore obligatoire dans le deuxième cycle dans les institutions du secteur LANSAD, notamment les facultés de pharmacie. Toutefois, le volume horaire global de l'anglais reste peu élevé par rapport aux autres modules du même niveau.

4.4.3. Etudes de Droit : exemple de la faculté de droit de Tunis

Les études de droit à la faculté de droit de Tunis sont fixées par l'arrêté du ministre de l'enseignement supérieur du 3 octobre 2006, fixant le régime des études et des examens applicable à la faculté de droit et des sciences politiques de Tunis en vue de l'obtention

du diplôme national de licence appliquée en métiers de justice. Le ministre de l'enseignement supérieur arrête :

Art. 2. - Les études en vue de l'obtention du diplôme national de licence appliquée en métiers de justice durent trois années.

Chaque année d'études comporte au moins 26 semaines d'enseignement réparties sur deux semestres. Le second semestre de la troisième année est consacré pour faire un stage professionnel final.

Art. 3. [...] Les enseignements relatifs à chaque module sont dispensés sous forme de cours théoriques, de travaux dirigés et des stages.

Il comporte en outre, un module optionnel au minimum choisi par l'étudiant parmi une liste préparée par le conseil scientifique au début de chaque année universitaire. (*Journal Officiel de la République Tunisienne* 2006 : 3528)

L'objet, la nature et la forme de chaque module sont fixés, selon les années d'études, conformément aux annexes 7 et 8. L'annexe 7 montre que l'anglais est un module obligatoire dans le régime des études de la première année du diplôme national de licence appliquée en métiers de justice de la faculté de droit de Tunis. Il est assuré sous forme de travaux dirigés.

L'annexe 8 montre le changement des modules d'une année à l'autre dans le cadre des études de métiers de justice. Nous constatons, à partir de ce tableau, que l'anglais est obligatoire dans le régime des études de la deuxième année du diplôme national de licence appliquée en métiers de justice de la faculté de droit de Tunis. Le passage à la deuxième année de cette discipline est marqué par la substitution des modules de droit trois et quatre aux modules de droit un et deux. Ceci montre la progression d'un niveau donné à un niveau plus élevé. Cependant, il n'y a pas de mention d'une telle évolution pour le module d'anglais. Ceci pourrait influencer l'intérêt des étudiants pour cette matière comme on le verra plus loin dans le chapitre de l'analyse des questionnaires.

L'annexe 9 montre le régime des études de la troisième année du diplôme national de licence appliquée en métiers de justice de la même faculté. D'après ce tableau, les études de droit à ce niveau sont orientées vers la future vie professionnelle des étudiants. Cette orientation est signalée par le stage professionnel pendant l'année finale de la licence appliquée en métiers de justice de la faculté de droit de Tunis.

Les annexes 10 et 11 résument le régime des études pour l'obtention de la licence appliquée en affaires juridiques et fiscales de la faculté de droit de Tunis.

On remarque que le régime des études de la première année du diplôme national de licence appliquée en affaires juridiques et fiscales comporte les mêmes modules qui existent dans le régime des études de la première année du diplôme national de licence appliquée en métiers de justices de la faculté de droit de Tunis, avec l'anglais comme module obligatoire.

La différence entre les deux spécialités de la même discipline est illustrée par l'annexe 11, qui montre le régime des études de la deuxième année du diplôme national de licence appliquée en affaires juridiques et fiscales de la faculté de droit de Tunis. Ce tableau montre l'introduction de nouveaux modules comme « Impôt sur les revenus et sur les sociétés » ainsi que « Taxe sur la valeur ajoutée ». Par ailleurs, il n'y a pas de changement remarquable concernant le module anglais.

L'annexe 12 résume l'ensemble des modules enseignés de la troisième année du diplôme national de licence appliquée en affaires juridiques et fiscales de la faculté de droit de Tunis. A ce niveau, ce tableau mentionne l'orientation professionnelle des études de droit par le biais du stage professionnel.

Les annexes 7, 8, 9, 10, 11 et 12 montrent que l'anglais, enseigné aussi sous forme de travaux dirigés, figure comme module obligatoire dans le régime des études de licence appliquée en affaires juridiques et fiscales de la faculté de droit de Tunis. Il est également important de noter que ces tableaux mentionnent qu'il s'agit bien d'anglais juridique et pas d'anglais général.

4.4.4. Etudes d'économie : exemple de la faculté des sciences économiques et de gestion de Sfax

Les études d'économie à la faculté des sciences économiques et de gestion de Sfax sont fixées par l'arrêté du ministre de l'enseignement supérieur du 8 juin 2006, fixant le régime des études et des examens applicable à la faculté des sciences économiques et de gestion de Sfax en vue de l'obtention du diplôme national de licence appliquée en commerce international et économie immatérielle et en banques et assurances. Le ministre de l'enseignement supérieur arrête :

Art. 2. - La durée des études pour l'obtention du diplôme national de licence appliquée dans les deux spécialités citées à l'article premier du présent arrêté est de trois (3) ans.

Chaque année d'études comporte au moins 26 semaines d'enseignement réparties sur deux semestres. Le second semestre de la troisième année est consacré pour réaliser un stage professionnel final ou pour préparer un projet ou un mémoire de fin d'études.

Art. 3. - Le régime des études comporte des modules ou des groupes de modules organisés en un seul semestre. L'enseignement d'un certain nombre de modules peut être assuré sous forme d'enseignement à distance.

Les enseignements relatifs à chaque module sont dispensés sous forme de cours théoriques, de travaux dirigés et de stages.

Le régime des études comporte outre, les modules obligatoires, des modules optionnels. L'étudiant choisit au début du premier semestre de la deuxième année parmi les modules optionnels un seul module au moins par semestre. (*Journal Officiel de la République Tunisienne* 2006 : 1601)

L'objet, la nature et la forme des modules sont fixés, selon les années d'études et la spécialité, comme les montrent les annexes 13 et 14. L'annexe 13 présente le régime des études de la première année du diplôme national de licence appliquée en commerce international et économie immatérielle de la faculté des sciences économiques et de gestion de Sfax. On remarque que ce régime des études ne mentionne pas la spécificité de l'anglais à ce niveau. On peut penser que l'anglais peut être enseigné d'une façon générale dans la première année des études d'économie à la faculté des sciences économiques et de gestion de Sfax. Ceci n'est pas le cas pour la deuxième année de la même discipline, comme l'illustre l'annexe 14. A travers cet annexe qui précise le régime des études de la deuxième année du diplôme national de licence appliquée en commerce international et économie immatérielle de la même faculté, on remarque l'introduction de nouveaux modules ainsi que la substitution du module « Anglais appliqué » au module « Anglais ». Ceci nous informe sur la gradation prescrite par les textes officiels et adoptée par les institutions du secteur LANSAD vis-à-vis de l'enseignement de l'anglais.

L'annexe 15 comporte l'ensemble des modules enseignés en troisième année de licence appliquée en économie et plus particulièrement en commerce international et économie immatérielle de la faculté des sciences économiques et de gestion de Sfax. On note à travers ce tableau l'orientation des études de l'année terminale de la licence appliquée en économie vers la recherche. Ceci peut être remarqué à travers le module

« Recherches opérationnelles » qui est un module obligatoire et assuré à la fois sous forme de cours et travaux dirigés.

A partir de l'ensemble des annexes 13, 14 et 15 on peut remarquer que l'enseignement de l'anglais est obligatoire dans le régime des études en vue de l'obtention du diplôme national de licence appliquée en commerce international et économie immatérielle de la faculté des sciences économiques et de gestion de Sfax. Il est également important de souligner qu'il s'agit d'anglais appliqué et pas d'anglais général dans le cursus des études de la deuxième année et de la troisième année de la licence susmentionnée.

4.4.5. Etudes de sciences

4.4.5.1. Sciences fondamentales : exemple de la faculté des sciences de Monastir

Dans les facultés des sciences en Tunisie, l'anglais est une matière annuelle. Au sein de la faculté des sciences de Monastir, par exemple, l'anglais n'est évalué qu'à la fin de l'année. Le volume horaire de l'enseignement de cette matière est remarquablement peu élevé par rapport aux volumes horaires des autres modules. Ceci peut être observé à partir de l'annexe 16. A partir de cet annexe, on constate que le volume horaire ainsi que le coefficient sont bas. En effet, l'anglais a le coefficient 1 qui est le coefficient le plus bas par rapport aux coefficients des autres modules. On peut penser que ces caractéristiques de l'enseignement de l'anglais peuvent influencer la motivation des étudiants.

4.4.5.2. Sciences biologiques : exemple de la faculté des sciences de Monastir

Les études de sciences biologiques à la faculté des sciences de Monastir sont réglementées par l'arrêté du ministre de l'enseignement supérieur du 22 novembre 2000 fixant le régime des études et examens applicable à la faculté des sciences de Monastir en vue de l'obtention des diplômes nationaux du premier cycle et de maîtrise en sciences biologiques. Le ministre de l'enseignement supérieur arrête :

Art 2. Les études en vue de l'obtention du diplôme national de maîtrise en sciences biologiques comportent deux cycles. Le premier cycle est sanctionné par le diplôme des études universitaires du premier cycle en sciences biologiques et le deuxième cycle est sanctionné par le diplôme national de maîtrise en sciences biologiques.

Art 3. Les enseignements du premier cycle de la maîtrise en sciences biologiques sont répartis sur deux ans. Leur durée est de 1450 heures environ. (*Journal Officiel de la République Tunisienne* 2000 : 3017)

Les modules d'enseignement ainsi que leur forme sont organisés comme indiqué dans les annexes 17 et 18. Ces annexes montrent que l'anglais, dans le premier cycle en sciences biologiques, est obligatoire mais son coefficient ainsi que le volume horaire de son enseignement ne sont pas très importants.

Le deuxième cycle en science biologique est fixé par le même arrêté dans lequel le ministre de l'enseignement supérieur arrête :

Art 6. Les enseignements du deuxième cycle de la maîtrise en sciences biologiques sont répartis sur deux ans. Leur durée est de 1222 heures environ.

Art 7. Les enseignements du deuxième cycle de la maîtrise en sciences biologiques comportent huit modules en première année du deuxième cycle, sept modules en deuxième année du deuxième cycle et un stage de 72 heures à la suite duquel l'étudiant rédige le projet de fin d'études. (*Journal Officiel de la République Tunisienne* 2000 : 3018)

L'annexe 19 comporte le régime des études de la première année du deuxième cycle en sciences biologiques de la faculté des sciences de Monastir. Il nous éclaire sur les modules d'enseignement, leur objet aussi bien que leur forme. Ce tableau nous montre qu'il y a une augmentation du volume horaire de l'enseignement de l'anglais dans le deuxième cycle en sciences biologiques, mais cette augmentation n'est pas accompagnée d'une augmentation du coefficient.

4.5. Entretiens avec des doyens et directeurs d'institutions du secteur LANSAD

Les entretiens avec les doyens et directeurs d'institution du secteur LANSAD sont d'une grande importance dans notre analyse afin de mettre en évidence l'opinion des responsables en place. Afin d'être représentatif du secteur LANSAD en Tunisie, nous

avons visé différents établissements de différentes disciplines tels que l'école de gestion et les universités de médecine et de pharmacie.

La méthodologie qui a été adoptée lors des entretiens est une prise de note en réponse aux questions relevant de l'importance de l'enseignement de l'anglais ainsi que des programmes d'enseignement de la matière en question.

4.5.1. Entretien avec le doyen de la faculté de médecine de Monastir : M. Habib Essabbah

4.5.1.1. Importance

Le doyen indique que l'anglais est important dans le cadre de la recherche bibliographique notamment les ressources en ligne pour la préparation de la thèse ainsi que pour la préparation du concours national de résidanat.

Sur le plan professionnel, M. Essabbah indique qu'il faut que les médecins soient à jour de l'actualité médicale. Dans le cadre des congrès et conférences internationaux, cette langue est importante à cause du brassage des scientifiques du monde entier.

Le volume horaire est, selon le doyen, satisfaisant parce que les étudiants reçoivent 150 heures d'enseignement d'anglais durant cinq ans et ce volume favorise pour tous les étudiants l'objectif de maîtriser au moins le minimum de la langue anglaise.

Le nombre d'enseignants, selon M. Essabbah, est acceptable avec trois enseignants détachés du secondaire qui font de leur mieux pour enseigner l'anglais médical. Cette langue est consacrée d'abord à l'identification de l'anatomie du corps humain puis à la communication patient-médecin.

4.5.1.2. Programme et suggestions

Le doyen dit que la formation des enseignants d'anglais ainsi que les programmes d'enseignement de l'anglais médical sont inexistantes. Ce sont les enseignants qui conçoivent les cours eux-mêmes.

M. Essabbah mentionne que l'anglais est un module à part qui n'est pas éliminatoire. C'est peut-être pour cette raison que la plupart des étudiants ne sont pas motivés pour assister aux cours d'anglais. Le problème pour le doyen est donc de réussir à sensibiliser

les étudiants à l'importance des cours d'anglais dans leur future vie professionnelle. A ce propos, M. Essabbah dit que l'institution utilise le contrôle continu et les tests oraux à l'addition de l'examen principal et ceci dans la perspective de mieux susciter l'intérêt des étudiants. Dans le cadre de l'amélioration de la condition matérielle, M. Essabbah dit que, même si on améliore tout, on ne peut pas avoir un bon résultat avec le manque de motivation des étudiants.

M. Essabbah suggère, pour mieux développer la langue anglaise dans la faculté de médecine, la présentation par un médecin d'un certain nombre de cas de malades en anglais devant ses étudiants. Cette expérience a déjà été effectuée par un médecin dans le domaine de la médecine légale, M. Ali Chedly, pour montrer aux étudiants l'importance de cette langue dans le domaine médical.

4.5.2. Entretien avec la directrice de l'Institut Supérieur des Métiers de la Mode de Monastir : Mme Feten Chouba Skhiri

4.5.2.1. Importance

Mme Skhiri indique que la langue anglaise joue un rôle important dans le domaine professionnel correspondant à son institut. Mme Skhiri mentionne que, dans leur future vie professionnelle, les étudiants vont avoir des transactions avec des étrangers et la seule langue de communication utilisée est l'anglais.

4.5.2.2. Programme et suggestions

La directrice remarque que, dans le plan d'études de son institut, l'anglais n'est pas un module indépendant mais plutôt une matière avec une autre (l'informatique) dans un même module. Le coefficient n'est pas élevé (1), et c'est peut-être pour cette raison que la plupart des étudiants n'accordent pas un grand intérêt à cette matière. La directrice indique qu'il n'y a pas de programmes précis du Ministère de l'enseignement supérieur mais ce sont les enseignants qui conçoivent les cours et programmes eux-mêmes.

La directrice préconise la réduction du nombre global des étudiants qui est actuellement de 743. Selon Mme Skhiri, ce nombre cause un problème dans l'institut surtout au niveau de la répartition des étudiants par groupes. Les groupes de cours sont généralement encombrés et ne facilitent pas l'apprentissage, surtout des langues. Ce

nombre élevé des étudiants par groupe décourage la directrice de demander au ministère de l'enseignement supérieur l'installation d'un laboratoire de langue spécifique à l'enseignement de l'anglais.

4.5.3. Entretien avec le doyen de la faculté de médecine dentaire : M. Abdellatif Abid

4.5.3.1. Importance

M. Abid remarque que la langue anglaise est essentielle surtout pour la recherche bibliographique dans le cadre de la préparation des thèses de médecine dentaire. En effet, la majorité des références sont en anglais et la plupart des chercheurs du monde entier publient désormais en anglais.

4.5.3.2. Programme et suggestions

M. Abid indique que les étudiants de médecine dentaire apprennent l'anglais pour 30 heures par an. Il n'y a pas de programmes précisés par le ministère d'enseignement supérieur pour être suivis par les enseignants d'anglais. Ce sont les enseignants eux-mêmes qui conçoivent les cours et les programmes d'anglais.

Selon M. Abid, le module d'anglais est un module séparé qui n'est pas éliminatoire. Cela veut dire que l'étudiant peut toujours réussir l'examen de fin d'année sans avoir eu la moyenne en anglais.

En outre, M. Abid croit que la pédagogie des enseignants d'anglais n'est pas bonne. En effet, l'enseignant doit savoir comment susciter l'intérêt de ses étudiants et aplanir toutes les difficultés.

Face à cette situation, M. Abid soulève la question du grand manque de motivation des étudiants pour l'apprentissage de l'anglais. Le doyen estime que cette démotivation est peut-être causée par l'ignorance des étudiants de l'importance de cette langue dans leur future vie professionnelle.

M. Abid suggère d'inclure l'anglais comme matière de base dans le cursus des études. Il souhaite que les enseignants d'anglais puissent être à même d'utiliser les outils multimédia dans leurs cours. A ce propos, le doyen nous a confirmé sa volonté de créer

un laboratoire de langues et indiqué que la faculté est prête sur le plan financier pour ce projet.

4.5.4. Entretien avec le directeur de l'Institut Supérieur de Biotechnologie de Monastir : M. Abdelaziz Bouazizi

4.5.4.1. Importance

M. Abdelaziz Bouazizi nous a confirmé que, dans le cadre de la réforme progressive de LMD dans l'enseignement supérieur tunisien, l'anglais occupe une place importante surtout dans les deux licences : licence en sciences fondamentales et licence en sciences appliquées. Selon M. Bouazizi, la licence en sciences fondamentales est orientée vers la recherche et, puisque toute la documentation est en anglais, il est nécessaire pour les étudiants d'avoir une bonne base en anglais. Aussi, certains étudiants poursuivent leurs études après la licence à l'étranger, d'où l'importance de maîtriser cette langue. La licence en sciences appliquées est destinée à la création d'une nouvelle entreprise. L'anglais est ici utile pour la création des relations avec d'autres entreprises à l'étranger. Dans les deux cas, l'anglais revêt donc une importance particulière.

Le directeur remarque que la langue anglaise et la langue française jouent des rôles importants. En effet, la langue française est la langue d'enseignement. Cette langue est primordiale dans l'enseignement des matières scientifiques car notre système est plutôt orienté vers la francophonie.

4.5.4.2. Programmes et suggestions

M. Bouazizi suggère l'élaboration de programmes d'anglais pour mieux cerner les enjeux à ce propos puisque, jusqu'à maintenant, il n'y a pas des programmes précisés par le ministère d'enseignement supérieur.

M. Bouazizi indique qu'une formation pour les professeurs d'anglais est requise parce que tous les enseignants d'anglais, au nombre de quatre, sont détachés du secondaire et n'ont pas des orientations spécifiques pour cet enseignement.

4.5.5. Entretien avec le doyen de la faculté des sciences de Monastir : M. Ennouri Kammoun

4.5.5.1. Importance

M. Ennouri Kammoun dit que la condition de l'enseignement de l'anglais est un peu inadéquate. En effet, l'anglais est enseigné pendant uniquement 1 heure trente par semaine avec des groupes de quarante étudiants. Cet encombrement des groupes d'enseignement est le résultat de l'augmentation de l'effectif global des étudiants dans la faculté qui s'élève à 6 000 étudiants, avec seulement 15 enseignants d'anglais. Le doyen préconise la réduction du nombre d'étudiants par groupe d'enseignement.

Selon le doyen, le coefficient de l'anglais qui est de 1 sur un total de 12 coefficients est peut-être l'un des facteurs qui contribuent au manque de motivation de la part des étudiants. M. Kammoun remarque qu'une autre cause de cette démotivation est que les étudiants arrivent avec un niveau bas du secondaire, qui ne favorise pas son amélioration. A ce propos, M. Kammoun aimerait augmenter le coefficient de l'anglais dès le secondaire pour que les élèves s'intéressent plus à cette langue.

M. Kammoun insiste sur le fait que l'anglais est une langue importante pour la recherche puisque la plupart des publications scientifiques sont en anglais. De plus, cette langue est la plus utilisée dans les congrès scientifiques. A cet égard, le doyen mentionne l'importance de l'expression ainsi que la compréhension orale dans l'apprentissage de cette langue. Le doyen mentionne qu'il peut lui-même comprendre tout un énoncé mathématique en anglais mais qu'il éprouve des difficultés pour expliquer le même énoncé ou exprimer les idées en anglais. De ce fait, le doyen recommande aux enseignants d'anglais de mettre plus l'accent sur le côté pratique de cette langue.

4.5.5.2. Programme et suggestions

Selon M. Kammoun, les enseignants d'anglais devraient être très motivés pour enseigner dans la faculté des sciences. Sinon, avec le manque de motivation des étudiants et l'inexistence des programmes du ministère de l'enseignement supérieur, si les enseignants ne sont pas motivés, cela va compliquer les choses. M. Kammoun, avec

l'accord des enseignants d'anglais, a introduit le système de contrôle continu pendant l'année écoulée afin d'inciter les étudiants à prendre au sérieux cette matière.

Le doyen préconise l'implantation d'un laboratoire de langues pour l'enseignement de l'anglais dans son établissement. Ce côté pratique est jugé important par l'interviewé non seulement pour les études et la recherche mais aussi pour la vie professionnelle. Les étudiants vont en effet utiliser cette langue pour la communication dans les entreprises étrangères ainsi que pour la lecture et la compréhension des notices des machines.

4.5.6. Entretien avec le directeur de l'Ecole Nationale d'Ingénieurs de Monastir : M. Abdelmajid Jomni

4.5.6.1. Importance

Le directeur nous a confirmé que la situation matérielle, notamment en ce qui concerne l'équipe pédagogique, le volume horaire et le coefficient, est favorable pour l'apprentissage de l'anglais dans son institution. En effet, les étudiants reçoivent 60 heures de cours d'anglais par an. M. Jomni indique que l'équipe pédagogique est composée d'enseignants d'anglais détachés du secondaire qui font leur mieux pour assurer les cours malgré l'absence de programmes d'anglais et d'une formation spécifique pour l'enseignement de l'anglais dans les écoles d'ingénieurs.

Le problème majoritaire, selon M. Jomni, est le manque de motivation des étudiants pour l'apprentissage de cette langue. Le directeur précise que ce manque de motivation est causé en grande partie par l'ignorance des étudiants de l'importance de cette langue dans leur future vie professionnelle. En effet, M. Jomni précise qu'un bon niveau en anglais est requis pour recruter les diplômés dans les sociétés multinationales.

Le directeur remarque que, à côté de la nécessité professionnelle, la recherche aussi requiert une bonne maîtrise de la langue anglaise parce que la majorité des publications récentes sont en anglais.

4.5.6.2. Programme et suggestions

M. Jomni indique qu'il n'y a pas un programme précis du ministère de l'enseignement supérieur pour l'enseignement de l'anglais dans son institution. Il préconise l'installation d'une salle multimédia pour mieux motiver les étudiants. Il

souhaite la mise en place d'un test évaluatif comme le TOEFL obligatoire avant l'obtention du diplôme d'ingénieur.

M. Jomni mentionne que l'utilisation de la langue anglaise comme langue d'enseignement poserait des problèmes beaucoup plus pour les enseignants que pour les étudiants car les étudiants ont un certain niveau de langue française ou anglaise. Leur problème serait juste au début, tandis que les enseignants auraient des difficultés à traduire et communiquer le contenu des cours qu'ils ont déjà préparés et pratiqués en français.

4.5.7. Entretien avec le doyen de la faculté de Pharmacie de Monastir : M. Rached Azaeiz

4.5.7.1. Importance

Le doyen indique que l'enseignement de l'anglais dans son établissement est obligatoire. Selon lui, l'anglais est important dans la recherche scientifique et la coopération internationale. M. Rached Azaeiz mentionne que l'enseignement actuel de l'anglais est insuffisant. En effet, les objectifs de la formation ne sont pas encore définis. L'enseignement de l'anglais reste trop centré sur l'écrit alors que la communication orale, vu son importance, devrait avoir une place plus grande dans les cours. D'autre part, les groupes d'enseignement qui comportent plus de trente étudiants ne permettent pas l'évolution de ce côté communicationnel.

4.5.7.2. Programme et suggestions

En outre, en l'absence d'une formation pour les enseignants d'anglais, le doyen recommande une formation dirigée par le Ministère de l'enseignement supérieur.

M. Azaiez remarque que l'absence de programmes d'anglais à côté du nombre restreint des enseignants (deux enseignants détachés du secondaire pour toute la faculté) rend la situation un peu difficile pour que les étudiants obtiennent le niveau souhaité en anglais.

A long terme, le doyen pense que l'utilisation de la langue anglaise comme langue d'enseignement serait plus pratique en troisième cycle car les autres niveaux sont enseignés par des enseignants qui ont été déjà formés en français.

4.5.8. Synthèse

Tous les doyens interrogés ont souligné l'importance de l'apprentissage de l'anglais à leurs étudiants. En effet, la maîtrise de cette matière est de nature à permettre, d'une part, d'aider les étudiants dans leurs recherches bibliographiques et, d'autre part, de faciliter leur participation à des colloques internationaux et contribuer ainsi au rayonnement et au palmarès des institutions tunisiennes. Par ailleurs, ils nous ont fait part de certaines suggestions concernant la mise en place de laboratoires de langues dédiés à l'enseignement de l'anglais dans leurs institutions afin d'inciter les étudiants à poursuivre ce genre de cours. Ils ont également évoqué l'éventualité de donner des formations aux enseignants d'anglais.

CHAPITRE 5

FONDEMENTS DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES

Nous nous proposons dans ce chapitre de décrire la situation actuelle à travers les fondements des pratiques pédagogiques des enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines dans l'enseignement supérieur tunisien. Ce chapitre met en lumière une partie de la réalité de l'enseignement de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines en Tunisie. Il nous aidera à déterminer les conceptions des enseignants d'anglais dans le secteur LANSAD de différentes notions liées à ce secteur. Il nous permettra de mettre en évidence les pratiques professionnelles de ces enseignants ainsi que les contraintes rencontrées dans ce domaine. Ce chapitre correspond à notre but primordial qui est de chercher à identifier les points positifs afin de les renforcer et les problèmes afin de les surmonter pour améliorer la situation de l'enseignement de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines dans l'enseignement supérieur tunisien.

Notre enquête a été menée sous forme d'entretiens³⁸. Nous avons pris contact avec huit enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines de différentes institutions de l'Université tunisienne. Comme le rappellent Blanchet et Gotman, dans l'enquête par entretien, on bâtit le plus souvent un échantillon diversifié, qui repose sur la sélection de composantes caractéristiques de la population. Le nombre d'entretiens à mener peut être

³⁸ Sur les questions relatives à l'entretien comme méthode d'enquête, voir aussi *infra* notre chapitre 7, § 7.2.

réduit, « dans la mesure où les informations issues des entretiens sont validées par le contexte et n'ont pas besoin de l'être par leur probabilité d'occurrence » (1992 : 54). Blanchet et Gotman précisent : « Une seule information donnée par l'entretien peut avoir un poids équivalent à une information répétée de nombreuses fois dans des questionnaires » (1992 : 54).

Nos entretiens sont des entretiens semi-directifs où il s'agit surtout de faire et laisser parler les interviewés pour nous permettre de comprendre et apprécier leurs conceptions, problèmes, etc. Selon Mayer et Ouellet, « on parle d'entrevue semi-dirigée lorsque le chercheur utilise un guide d'entretien qui permet de centrer les propos des narrateurs sur certains thèmes limités par l'objet de recherche » (1991 : 456).

Ces entretiens ont permis d'établir le profil de chacun des enseignants à travers des éléments factuels sur l'interviewé. Chaque entrevue a ainsi débuté par des questions spécifiques à chacun des sujets comme le nom, l'âge, les diplômes et la carrière. Nous en reportons les principaux éléments en note.

La deuxième partie des entretiens est consacrée aux questions portant sur des éléments réflexifs tels que la conception de l'anglais de spécialité, l'anglais de la communication, l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines, la part de l'anglais de spécialité dans l'anglais général et la part de la culture dans l'enseignement d'anglais.

La dernière partie de l'entretien met en lumière les éléments descriptifs de la pratique professionnelle comme les outils pédagogiques, l'approche méthodologique, la place de la terminologie spécialisée dans les cours, etc.

5.1. Présentation du cadre méthodologique

Puisque, comme nous l'avons dit en introduction, nous avons choisi de chercher à mettre en lumière les pratiques pédagogiques des enseignants à partir d'une étude par entretiens, nous commencerons par proposer quelques considérations générales sur cette méthode d'enquête. Par opposition au questionnaire, l'entretien de recherche permet l'échange entre l'interviewé et l'enquêteur et crée ce que Blanchet et Gotman nomment « une situation sociale de rencontre et d'échange et non pas un simple prélèvement d'information » (1992 : 17). Actuellement, cette interaction conduit à donner de l'entretien la définition suivante, qui met en avant la notion de discours : « Un dispositif

technique visant à produire un discours traduisant un certain nombre de faits psychologiques et sociaux » (Blanchet et Gotman 1992 : 23).

Deux traits majeurs différencient l'entretien de recherche du questionnaire : le fait qu'il permet de recueillir une information subjectivée, puisqu'il s'appuie sur l'expression du vécu de l'interviewé, et la spécificité de son caractère exploratoire, l'enquêteur s'abstenant au maximum de poser des questions. Sa dimension « à la fois sociale et interpersonnelle » (Blanchet et Gotman 1992 : 21) en fait un outil qui se doit d'être flexible pour favoriser une adaptation au contexte social et à la situation particulière créée par tout processus interlocutoire. Blanchet et Gotman soulignent que « [l]a présence de cette interaction et sa portée heuristique, ou productive, est ce qui constitue l'originalité même de l'entretien dans les sciences sociales » (1992 : 22)³⁹. A ce propos, Boutin souligne l'importance que revêt l'entretien :

Il arrive que les méthodes plus classiques (questionnaires fermés, etc.) ne nous permettent pas d'avoir accès à des données parfois essentielles : attitudes, perceptions, représentations, etc. [...] L'interviewer ne se contente plus de colliger des renseignements, il accompagne l'interviewé dans la construction, voire le repérage de ses sentiments, de ses perceptions, etc. Il est en mesure de faire ressortir les aspects affectifs des réponses qu'il obtient de la part de la personne qu'il questionne et lui faire préciser la signification qu'elle accorde à tel ou tel phénomène. (Boutin 1997 : 43)

Pour Blanchet et Gotman, le choix entre l'entretien et le questionnaire réside essentiellement dans le type de données recherchées. L'entretien s'impose chaque fois que l'on ignore le monde de référence, ou que l'on ne veut pas décider a priori du système de cohérence interne des informations recherchées. Le questionnaire, lui, implique que l'on connaisse le monde de référence, soit qu'on le connaisse d'avance, soit qu'il n'y ait aucun doute sur le système interne de cohérence des informations recherchées (Blanchet et Gotman 1992 : 41).

L'analyse des entretiens sera en relation avec les thèmes suggérés dans la trame de l'entretien. Nous choisirons les informations pertinentes pour notre sujet. Notre rôle ici

³⁹ Tous les manuels de sociologie reprennent en détail ces procédures, avec notamment l'élaboration du guide d'entretien à partir de pré-entretiens avec des enseignants, etc. Voir par exemple les ouvrages de R. Ghiglione & B. Matalon (1978) : *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratique*, et J.-C. Combessie (2001) : *La méthode en sociologie*

« consistera à analyser le matériel recueilli pour en extraire les données » (Van der Maren 1995 : 400). Nous les utiliserons ensuite pour l'ensemble de l'argumentation dans ce chapitre.

5.2. Analyse

5.2.1. Éléments réflexifs

5.2.1.1. Conception de l'anglais de spécialité

Sur la question de l'anglais de spécialité, la conception majoritaire, telle qu'elle apparaît à travers les entretiens, comporte généralement une confusion avec l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines. On note néanmoins que cette confusion comporte quelques nuances, notamment en matière de conception de l'anglais de spécialité. En effet, pour certains, le terme anglais de spécialité est lié à l'enseignement de l'anglais dans le contexte d'autres disciplines comme la médecine, la pharmacie, etc. Pour d'autres, c'est associé à la recherche et à la communication dans les colloques internationaux.

Par exemple, Pour M. Bchir⁴⁰, l'anglais de spécialité est lié essentiellement aux besoins des apprenants et à la façon la plus adéquate pour les satisfaire : « L'anglais de spécialité est l'enseignement d'un anglais basé sur les besoins de l'apprenant. Pour faire ça, il faut avoir une idée bien claire sur les besoins pour y répondre de la façon la plus normale et complète possible ».

Pour M. Jenzri⁴¹, l'anglais de spécialité réfère à un registre spécifique à un domaine particulier comme le commerce, la médecine, la physique, etc. A travers l'entretien, il

⁴⁰ M. Bchir a 54 ans. Il a complété une maîtrise d'anglais. En tant qu'étudiant, il a fait une enquête avec un institut canadien pour le planning familial. Il a aussi travaillé pour un journal local. Il a enseigné pendant douze ans dans l'enseignement secondaire au lycée de Jeunes Filles de Monastir. Il a ensuite enseigné à l'Institut Supérieur de Gestion de Sousse en parallèle avec la faculté de Médecine de Monastir durant l'année 1995. Il enseigne depuis treize ans à la faculté de Médecine de Monastir en tant que coordinateur d'enseignement d'anglais.

⁴¹ M. Jenzri a 56 ans. Il a complété une maîtrise en littérature anglaise en 1979. Il a fait un stage d'une année en Grande Bretagne en 1976. Il a aussi fait une « formation dans ce qu'on appelle 'summer school' pour l'anglais de spécialité ». Il n'a pas exercé autres activités avant l'enseignement d'anglais mais son expérience dans l'enseignement est riche et variée. Il a exercé l'enseignement dans plusieurs établissements dans plusieurs villes : « Je suis passé par Msaken et puis par Tboulba et puis je suis sorti au Golfe pour six ans de coopération technique où j'ai enseigné l'anglais commercial qui est aussi un anglais de spécialité ». Son expérience au Golfe, qui a duré sept ans, de 1984 jusqu'en 1990, était au

parle de l'anglais de spécialité comme étant l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines :

Généralement, l'anglais de spécialité veut tout simplement dire un jargon proprement alloué à un domaine particulier que ce soit un domaine du business parce que l'anglais est surtout centré sur l'anglais des affaires. Cette langue sert à communiquer d'une façon plus facile entre tous les intervenants dans ce domaine là que ce soit le domaine des affaires ou l'anglais médical ou l'anglais mathématique ou l'anglais physique, etc. Alors on a besoin généralement de développer ce domaine là pour chacun de ces spécialistes afin qu'il puisse soit communiquer avec ses collègues, ou ses enseignants ou aussi rédiger en langue très correcte des articles de l'ordre scientifique, économique ou commercial.⁴²

Pour Mme Besbes⁴³, l'anglais de spécialité est orienté plutôt vers la recherche. Il est aussi l'anglais des conférences et congrès scientifiques. En effet, pour elle, l'anglais de spécialité est « l'anglais pour la recherche, pour la documentation. Pour les étudiants, c'est un moyen de communiquer plus tard dans des conférences et séminaires ».

Les confusions, rencontrées au sujet de la conception de l'anglais de spécialité et citées ci-dessus, peuvent être expliquées par le fait que ce domaine n'est pas assez connu en Tunisie.

5.2.1.2. Conception de l'anglais de la communication

La question de la conception de l'anglais de communication telle qu'elle apparaît à travers les entretiens semble être très utile particulièrement au niveau de l'expression et la compréhension orale. Ci-dessous, on présente quelques exemples d'interviews effectuées avec des enseignants de différentes universités.

niveau secondaire dans un établissement de spécialité, « ce qu'on appelle Commercial High School ». M. Jenzri est rentré pour enseigner l'anglais général dans le secondaire. À ce propos, il dit : « Dans tous les niveaux presque, j'ai pratiqué les programmes qui sont établis depuis les années quatre-vingt avec toutes les modifications possibles, dans ma ville natale T Boulba, et puis en 1996 j'ai opté pour l'anglais de spécialité que j'exerce maintenant à la faculté des sciences de Monastir ».

⁴² Nous avons transcrit les entretiens sans « corriger » le style ni la langue, ce qui explique le caractère parfois très « oral » des propos rapportés.

⁴³ Mme Mounira Besbes a complété une maîtrise d'anglais. Elle n'a pas exercé autres activités avant l'enseignement. Elle a enseigné treize ans dans l'enseignement secondaire et a ensuite enseigné durant douze ans comme détachée dans l'enseignement supérieur à la faculté de pharmacie de Monastir.

Par exemple, selon M. Bchir, avoir un bon niveau en anglais est essentiel pour pouvoir communiquer : « Il faut maîtriser l'anglais général d'abord ; c'est-à-dire pour avoir la base en anglais, puis avoir une idée sur les différents accents britannique et américain ainsi que les différents accents en Angleterre ». Pour M. Bchir, ceci est important lorsqu'on participe à un séminaire dans un pays anglophone comme l'Angleterre, « on est capable de comprendre, on est capable de communiquer ».

De son côté, M. Rassas⁴⁴ voit que l'anglais de la communication renvoie à tout ce qui est pratique de la langue sans beaucoup de centration sur le côté théorique : « L'anglais de la communication, c'est l'acquisition d'une maîtrise de la langue afin d'être capable de communiquer dans des contextes différents, sans donner d'avantages à la forme et à la structure de la langue. Ici, c'est d'être capable de s'exprimer dans des situations différentes ».

M. Jenzri trouve que l'anglais de la communication réfère à la capacité d'un individu d'utiliser la langue anglaise pour communiquer un message particulier dans un contexte spécifique :

L'anglais de la communication c'est la langue qui permet de survivre une situation où il est impossible d'utiliser votre langue maternelle. C'est pour cela que la communication est très importante que ce soit au niveau oral ou aussi au niveau audiovisuel. On a tendance maintenant à utiliser le maximum d'outils linguistique dans la communication au niveau des hommes d'affaire, par exemple, et des touristes etc. C'est pour cela qu'on a plutôt intérêt à bien gérer des situations linguistiques qui sont très courantes que ce soit au téléphone, dans une rue, une rencontre par hasard ou aussi dans un café ou dans un hôtel ou à l'étranger lorsqu'on visite l'un de ces pays anglophones.

5.2.1.3. Conception de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines

Sur la question de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines, la conception majoritaire telle qu'elle apparaît à travers les entretiens montre la convergence des

⁴⁴ M. Rassas a 48 ans. Il a complété une maîtrise d'anglais. Il enseigne l'anglais depuis 25 ans. Il enseigne à la faculté de Médecine de Monastir en tant qu'enseignant détaché dans l'enseignement supérieur. Il n'a pas exercé d'autres activités ou métiers avant d'enseigner l'anglais.

différents points de vue vers le même concept, soit son lien avec les autres disciplines telles que la médecine, la pharmacie, le droit, etc.

Par exemple pour Mme Besbes, l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines est relatif à l'enseignement d'anglais dans des spécialités différentes. Elle l'exprime succinctement de la manière suivante : « C'est l'anglais pour les étudiants de médecine ou de droit, etc. ».

Pour M. Rassas l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines est appris par l'étudiant afin de lui servir dans sa future vie professionnelle : « C'est l'acquisition de connaissances plus ou moins approfondies de la langue et du discours des milieux spécialisés. Il a pour but de permettre à l'apprenant d'acquérir une connaissance de la langue lui permettant d'être opérationnel dans des différentes situations dans son milieu professionnel. C'est-à-dire il peut parler de ses besoins, de ses problèmes dans son milieu professionnel ».

On note néanmoins que la confusion avec d'autres termes est toujours existante, notamment avec l'anglais de spécialité. En effet, par exemple M. Jenzri indique que l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines est celui utilisé par les spécialistes de la langue anglaise : « L'anglais pour spécialistes d'autres disciplines. Je crois que les spécialistes sont ceux qui font par exemple la linguistique, la littérature, la poésie dans cette langue anglaise ».

5.2.1.4. La part respective de l'anglais de spécialité dans l'anglais général

La conception majoritaire de l'anglais général telle qu'elle apparaît à travers les entretiens semble jouer un rôle important dans le développement de l'anglais de spécialité.

Par exemple, Mme Jedi⁴⁵ estime que l'anglais général constitue la base pour l'anglais de spécialité : « L'anglais de spécialité ne peut pas se faire sans l'anglais général. D'abord

⁴⁵ Mme Jedi a 60 ans. Elle a complété une maîtrise d'anglais. Pendant ses études d'anglais, elle a enseigné le français à Bristol en Angleterre pour une année scolaire. Elle enseigne l'anglais depuis trente-cinq ans.

il faut apprendre les premiers principes de cette langue pour se spécialiser par la suite. On ne peut pas étudier par exemple l'anglais médical si on n'a pas étudié l'anglais du tout. Il faut savoir la grammaire, le vocabulaire, tout ça ».

De son côté, M. Rbai⁴⁶ considère l'anglais général comme élément nécessaire qui permet au spécialiste de maîtriser l'anglais de spécialité et de communiquer son message correctement :

Je vois qu'il faut avoir une relation de complémentarité entre les deux parce qu'on ne peut pas maîtriser l'anglais de spécialité sans maîtriser l'anglais général. En fait l'anglais général est une étape nécessaire pour accéder à l'anglais de spécialité parce que maîtriser l'anglais de spécialité nécessite l'acquisition de l'anglais général. Par exemple, on peut avoir un spécialiste en telle matière qui connaît pas mal de vocabulaire dans sa spécialité mais il est incapable de communiquer son message ou exprimer ce qu'il veut dire. Donc l'anglais général plutôt c'est l'outil qui permet au spécialiste de bien communiquer dans son domaine.

5.2.1.5. L'objet de la matière d'enseignement (l'anglais)

Différents objectifs de l'enseignement de l'anglais ont été évoqués par les interviewés. Par exemple, certains répondent aux besoins de leurs étudiants en donnant des moyens pour améliorer leur niveau en rédaction et en communication en anglais, d'autres mettent l'accent sur la future vie professionnelle des étudiants.

Par exemple, M. Bchir indique que l'objet de la matière est de répondre aux besoins des apprenants dans le contexte médical et de consolider les connaissances acquises dans le cadre de l'enseignement secondaire. L'introduction de l'apprenant à l'anglais médical se fait d'une façon graduelle selon le niveau des étudiants :

L'objet de la matière est de préparer l'étudiant à faire face à ses besoins en tant que médecin. C'est une préparation complète. Si je prends la faculté, l'anglais est enseigné de la première année à la cinquième année. Pour la première année, on essaie de consolider les connaissances de l'enseignement secondaire. Ensuite on essaie d'introduire l'étudiant à la spécialité ; c'est-à-dire l'anglais médical, et cette entrée doit être d'une façon ce qu'on appelle en anglais 'smooth way' ; c'est-à-dire petit à petit, graduellement. Jusqu'à ce qu'au

⁴⁶ M. Rbai a 40 ans. Il a complété une maîtrise en civilisation et linguistique anglaise. Il enseigne l'anglais depuis douze ans. M. Rbai n'a pas exercé autres activités avant l'enseignement.

deuxième cycle il ait des cours qui sont presque 100% de l'anglais médical.

Pour M. Rassas, l'objet de la matière est de permettre aux étudiants la maîtrise de la langue anglaise sur les deux plans oral et écrit : « L'objet est de permettre aux étudiants d'acquérir une connaissance assez approfondie de la langue afin qu'ils puissent communiquer oralement et par écrit tout en essayant de respecter les structures grammaticales et les exigences de l'anglais médical ou l'anglais pour d'autres professions ».

L'objet de la matière est, selon M. Rbai, de permettre aux étudiants d'acquérir une formation en anglais qui leur sera utile dans le contexte professionnel ou académique :

Tout d'abord, je veux dire que l'anglais dans la faculté de droit s'enseigne durant deux années ; la première et la deuxième année. L'objectif est d'initier les apprenants espérant bien à maîtriser le langage juridique afin de pouvoir communiquer à l'oral et à l'écrit. Donc je veux dire aussi que l'objet est basé sur les besoins de l'apprenant. Les besoins sont généralement académiques ou professionnels parce qu'un étudiant de droit a besoin de l'anglais ou bien dans un contexte professionnel quand il aura son diplôme ou bien dans un contexte académique quand il veut poursuivre ses études supérieures. Peut être dans le cadre d'une étude comparée entre le système juridique français ou tunisien et le système anglo-saxon, il aurait besoin de consulter des livres ou bien l'Internet ou bien n'importe quelle référence en anglais. Donc, c'est pour cette raison que le programme fait dans notre faculté est destiné pour répondre à ces besoins.

5.2.1.6. Place de la culture dans la matière d'anglais

En se basant sur les différentes interviews effectuées, on peut souligner la grande importance de la culture dans l'enseignement de l'anglais dans les autres disciplines.

Par exemple, Mme Jedi souligne l'importance de la culture dans cette matière surtout dès l'enseignement secondaire :

Oui, lorsqu'on apprend l'anglais il faut qu'on apprenne la culture anglaise, les traditions et les coutumes des Anglais et des Américains pour pouvoir comprendre les Anglais et les Américains, pas seulement pour comprendre leur langue mais aussi comprendre leur culture. Donc c'est important de mettre ça dans les manuels scolaires. C'est-à-dire, cette culture, il faudrait qu'ils l'apprennent d'abord au secondaire. Une fois qu'ils arrivent à la faculté c'est quelque chose qui doit être déjà acquis. Et par la suite on peut poursuivre et apprendre l'anglais de spécialité médicale ou scientifique ou commerciale.

De son côté, M. Rbai établit un lien important entre la culture et la matière d'enseignement. Pour l'interviewé, clarifier le contexte culturel des nouveaux termes juridiques facilite la compréhension des cours pour les étudiants :

Oui bien sûr. Bien que l'objectif principal de cette matière soit la linguistique, la culture figure dans notre programme parce que quand on parle d'une langue on ne peut pas ignorer la culture. Donc, enseigner une langue c'est après tout enseigner une culture. Je vous donne un exemple ; parfois pour enseigner le système anglo-saxon, la classification des cours et les types de crimes ne sont pas le même cas dans le système anglo-saxon. Donc le fait de dire ça, de donner cette idée c'est purement culturel. En plus que ça les termes techniques enseignés parfois ne sont pas les mêmes, il y a des notions spécifiques à la culture anglo-saxonne. Il y a des termes aussi qui existent dans le système anglo-saxon et qui n'existent ni dans le système tunisien ni dans le système français.

5.2.2. Eléments descriptifs de la pratique professionnelle

5.2.2.1. Techniques d'enseignement

5.2.2.1.1. Les outils pédagogiques utilisés

Sur la question des outils pédagogiques utilisés, la plupart des enseignants interviewés indiquent l'utilisation des manuels. On note néanmoins qu'il y a quelques nuances notamment en matière d'utilisation du laboratoire de langue, de vidéo et de CD-roms.

Par exemple, M. Bchir mentionne qu'il utilise les magazines, les journaux ainsi que l'Internet comme sources principales de cours :

Pour la conception des cours, avant, on utilisait des textes à partir des magazines et journaux étrangers. Maintenant, on utilise une source très riche qui est l'internet, et pour les cours on n'a pas vraiment un manuel mais on fait un photocopié ; c'est-à-dire on assemble un contenu pour couvrir toute l'année et ce photocopié est distribué au début de l'année pour chaque étudiant. Il contient tout ce qu'on a ; c'est-à-dire le plan de la leçon, les objectifs, etc.

M. Bchir souligne l'importance d'Internet dans le processus de préparation de ses cours. En effet, pour lui, l'internet constitue une source non négligeable de matériaux pédagogiques pour l'enseignant d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines :

Aujourd'hui, avec Internet, ça facilite beaucoup le travail. Mais la faculté doit nous aider pour un débit meilleur car la façon dont on travaille est un peu lente. Vu qu'on ne travaille pas les matinées, moi et mes collègues réservons les matinées à ces recherches là. Et ça demande de la motivation de la part de l'enseignant, il doit aimer ce qu'il est en train de faire sinon ça sera de la routine.

En ce qui concerne le matériel utilisé, M. Bchir indique que « jusqu'à présent, on a la cassette pour faire le 'listening'. Sur le plan de la faculté il y a un projet pour nous fournir un laboratoire. Là il sera beaucoup motivant pour l'étudiant ».

M. Rbai mentionne qu'il utilise des manuels préparés par les enseignants d'anglais eux-mêmes. Il utilise aussi l'Internet pour extraire des textes et des exercices convenables au niveau des étudiants :

Je veux dire qu'on n'utilise pas de cassettes audio ni vidéo, on n'a pas de laboratoire, on n'utilise pas des CD-roms. Pour les manuels on n'a pas de manuels officiels, les manuels sont généralement préparés par les enseignants eux-mêmes. Concernant l'internet on l'utilise pour avoir des supports, des textes. Vu qu'on n'a pas assez de livres ou bien de matière qui se prête à figurer dans le programme. Donc, on fait appel à l'Internet pour trouver des supports pédagogiques, essentiellement des textes, parfois des exercices de langue ou des exercices de vocabulaire, parce que dans la bibliothèque de la faculté il n'y a presque que des livres en français, peu de livres en anglais mais ce sont des livres un peu archaïques, des livres très académiques et pour des étudiants de première et deuxième année on ne peut pas extraire des textes, ils sont inaccessibles pour les étudiants. À l'internet on peut avoir des textes qui sont accessibles pour nos étudiants.

En revanche, à l'exception d'Internet, M. Jenzri mentionne l'utilisation de tous les supports pédagogiques possibles comme les manuels, les cassettes audio, la vidéo, le laboratoire et les CD-roms :

Presque tout. À part peut être l'Internet qui n'est pas encore généralisé mais nous sommes en train d'utiliser les cassettes audio par les manuels bien sûr. La vidéo que nous avons déjà introduit. Les laboratoires qui sont en train d'être exploités maintenant pour cette année. Les CD-roms que nous avons déjà utilisés depuis un bon bout de temps. Mais l'internet ça demande un peu d'équipement qui n'est pas si disponible dans tous les établissements.

Les nuances rencontrées au sujet des outils pédagogiques utilisés et citées ci-dessus peuvent être expliquées par le fait que les supports des cours varient d'une institution à une autre. Le laboratoire de langues, par exemple n'existe que dans la faculté des

sciences de Monastir alors que les autres institutions n'ont pas ce moyen pour assurer les cours d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines.

5.2.2.1.2. L'approche méthodologique utilisée

Sur la question de l'approche méthodologique utilisée, la plupart des enseignants interviewés utilisent l'approche communicative. On note néanmoins que d'autres enseignants utilisent des approches différentes.

Par exemple, M. Bchir indique qu'il utilise l'approche communicative. En effet, selon lui, « un cours de langue sans la participation des apprenants n'est pas un cours, et la deuxième chose est que les réponses des étudiants permettent à l'enseignant de développer son cours, de suivre si ça marche ou pas et essaie d'améliorer, etc. »

M. Torkhani⁴⁷ préfère l'utilisation de l'approche communicative mais les étudiants préfèrent l'approche traditionnelle centrée essentiellement sur l'enseignant. Ces deux préférences de la part de l'enseignant et de la part des étudiants constituent le problème majeur pour M. Torkhani qui essaie d'inciter les étudiants et de les encourager à prendre part active dans le processus d'enseignement-apprentissage de l'anglais des affaires :

Je pense que la majorité des étudiants préfèrent l'approche traditionnelle qui est centrée uniquement sur l'enseignant parce que, dans ce cas, ils préfèrent l'information de la part de l'enseignant. Mais personnellement, ce n'est pas le cas pour moi parce que je préfère l'approche communicative parce que l'approche communicative me permet de communiquer avec les étudiants dans la classe et comme ça on peut créer une discussion. Mais ça n'a pas marché pour moi parce que la majorité des étudiants préfèrent l'approche traditionnelle. Donc, ils ne peuvent pas communiquer avec moi, surtout que je suis en train d'enseigner une matière d'anglais. Donc, ils ont des difficultés à communiquer en anglais. Donc, c'est pour ça que j'ai eu des problèmes concernant la communication dans les classes en anglais.

Mme Besbes dit qu'elle utilise « l'approche communicative qui invite les étudiants à participer et encourage les interactions ».

⁴⁷ M. Torkhani a 28 ans. Il a complété une maîtrise en littérature anglaise. Il enseigne l'anglais depuis deux ans à l'institut des hautes études commerciales de Sousse. Il n'a exercé aucun métier avant l'enseignement. Maintenant, il est en train de terminer un master, spécialité civilisation américaine.

De plus, Mme Elabed⁴⁸ signale l'utilisation de l'approche communicative avec un peu de l'approche fonctionnelle : « Pour le moment on applique l'approche fonctionnelle, communicative. L'approche communicative est bénéfique pour les étudiants parce qu'elle les aide à communiquer entre eux et avec le professeur et améliore leur capacité orale, leur capacité de communication en anglais ».

M. Rassas et Mme Jedi utilisent une combinaison de deux approches différentes. Par exemple, M. Rassas mentionne qu'il utilise une combinaison de la méthode fonctionnelle et la méthode communicative. M. Rassas indique que l'approche fonctionnelle occupe une place plus importante dans ses cours que l'approche communicative :

L'approche fonctionnelle, c'est presque utilisé à 90 %. L'approche communicative, ça dépend. Pour les étudiants du premier cycle, généralement ils sont plus ou moins intéressés par la langue donc ils ont la volonté de participer à des sujets communicatifs. En ce qui concerne le deuxième cycle, ils [les étudiants] veulent avoir tout ce qui est important pour les examens et ne donnent pas d'importance à tout ce qui est communicatif.

Mme Jedi mentionne qu'elle utilise l'approche traditionnelle et communicative afin de motiver les étudiants : « J'utilise l'approche traditionnelle avec la communicative. Elles doivent être utilisées les deux ensemble. Malheureusement, il n'y a pas l'audio-orale. [Concernant l'approche] fonctionnelle, je ne peux pas enseigner le vocabulaire ou la grammaire tout seuls pendant une heure. Il faut enseigner un peu de tout pour que les étudiants soient motivés ».

M. Rbai souligne sa préférence pour l'approche communicative. Cependant, cette approche nécessite un certain niveau de la part des apprenants pour pouvoir interagir avec leur enseignant. Il justifie, pour cette raison, sa prédilection pour l'approche éclectique :

⁴⁸ Mme Elabed a 31 ans. Elle a complété une maîtrise et un master en littérature anglaise. Mme Elabed, qui a commencé à enseigner depuis sept ans, n'a pas exercé d'autres activités avant l'enseignement.

J'aimerais bien dire l'approche communicative mais ce que j'utilise c'est plutôt l'approche éclectique : c'est le fait d'avoir un peu de tout ça. J'ai opté pour cette méthode vu plusieurs raisons. Parmi ces raisons sont le niveau des apprenants et l'efficacité même de cette méthode. L'approche communicative nécessite un minimum de niveau de la part des étudiants qui honnêtement n'existe pas.

Les différentes approches utilisées par les enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines peuvent être expliquées par le fait que chaque enseignant a sa propre vision de la bonne méthode qui fait réussir son cours.

5.2.2.1.3. Type d'activités utilisées dans les cours d'anglais

Sur la question du type d'activités utilisées dans les cours d'anglais, la plupart des enseignants interviewés indiquent que ça dépend des cours. On note néanmoins que d'autres enseignants utilisent des activités individuelles, en paire et en groupe.

Par exemple, M. Bchir souligne que les activités sont conçues « selon la leçon ; il y a des activités individuelles, en paire et en groupes ». Le but, pour lui, est de faire participer au maximum les étudiants. Mais, pour chaque leçon il pratique les quatre activités de lecture, écriture, écoute et expression orale. Pour chaque leçon, il essaie de couvrir le maximum d'activités selon l'objectif de la leçon. M. Jenzri mentionne que la nature des activités adoptées pendant les cours dépend des cours eux-mêmes :

Tout dépend de la nature des cours qu'on présente. Parfois ça demande des activités individuelles qui reposent sur les efforts que font les étudiants pour donner des réponses, des explications et tout ça. Sinon en paire nous avons ce qu'on appelle 'role play' : c'est-à-dire en jouant des rôles que ce soit dans des conversations ou des dialogues qui sont tirés de l'anglais authentique de tous les jours. C'est pour cela que ça doit être très *communicative* (communicatif) et qui est utilisé très fréquemment dans la vie des Anglais et des Américains.

M. Rbai essaie de varier les activités pendant les cours. Mais, généralement ce sont les activités individuelles qui priment sur les activités en paire ou en groupes :

Un peu de tout. Quelques activités sont individuelles, les autres en paire et en groupes. Mais, il faut dire quelque chose dans ce contexte, comme je l'ai dit tout d'abord, les apprenants sont généralement réticents quand à l'expression orale. Donc généralement les activités en paire et en groupes ne réussissent pas vu que leur maîtrise de la langue ne leur permet pas de faire réussir l'activité. Donc, c'est pour cette raison que je fais appel à d'autres méthodes qui se font dans le cadre de cette méthode éclectique. J'essaie de les faire répéter les choses, de consolider des structures et des thèmes juridiques en se basant sur des exercices bien déterminés. Et généralement l'écrit prime sur l'oral dans ma séance parce que peut-être l'étudiant se trouve quand il écrit mieux que quand il parle généralement.

Selon Mme Jedi, les cours reposent essentiellement sur des activités individuelles car le nombre élevé des étudiants par groupe ne permet des activités en groupe ou en paire :

À la faculté, c'est sur les activités individuelles [que reposent les cours], peut-être en paire et en groupes parce qu'ils font des exercices. Mais ce n'est pas possible car la classe comprend plus que trente élèves, parfois quarante étudiants. Donc pour les diviser en groupes, ça va faire beaucoup de bruit et un seul professeur ne peut pas diriger une classe de quarante étudiants subdivisée en groupes de cinq ou de quatre. Il ne peut pas surveiller tous les groupes comme il faut. La classe doit comprendre pas plus que quinze élèves.

On peut donc noter que la variété des activités pendant les cours d'anglais dépend des niveaux des étudiants ainsi que de la nature des cours d'anglais eux-mêmes.

5.2.2.2. Conception et contenu des cours

5.2.2.2.1. Place de la terminologie spécialisée dans les cours d'anglais

Sur la question de la place de la terminologie spécialisée dans les cours d'anglais, tous les enseignants interviewés affirment que la terminologie spécialisée occupe une place centrale dans leurs cours.

Par exemple, M. Bchir indique que la terminologie spécialisée occupe une place importante dans les cours d'anglais. Il souligne que les termes techniques ne posent pas un problème pour les étudiants de médecine puisqu'ils sont familiarisés avec ces termes pendant les cours de médecine. Selon M. Bchir, le rôle de l'enseignant d'anglais est d'améliorer la prononciation des apprenants et de les aider à comprendre le contexte dans lequel la terminologie spécialisée est introduite. Donc, pour lui, la place de la terminologie spécialisée dans les cours d'anglais dépend de la nature de la leçon :

Selon la leçon : c'est-à-dire, on essaie de toucher à des différentes spécialités médicales. La terminologie c'est plutôt le langage c'est du latin. Les termes techniques pour l'étudiant ne posent pas de problèmes. Pour tout ce qui est lecture ils comprennent bien vu que les mots techniques sont presque identiques au français. Si on touche, ça sera plutôt à ce qui est prononciation, ou certains termes utilisés en anglais comme pour l'anatomie etc. Mais généralement les mots techniques, c'est la même chose.

Mme Jedi souligne l'importance de la terminologie spécialisée dans ses cours. Elle montre la nécessité d'initier les étudiants à la terminologie spécialisée :

Lorsqu'on enseigne l'anglais médical, par exemple, il y a beaucoup de termes techniques. Il faudrait dire aux étudiants qu'on ne peut pas utiliser ces termes techniques dans l'anglais général, de tous les jours. Par exemple, le mot 'vinegar' c'est un mot d'ordre général, son équivalent dans l'anglais scientifique est 'acetic acid'. On ne peut pas demander à un enfant anglais qui a cinq ou six ans de nous donner une bouteille de 'acetic acid'. Le mot serait mal placé. Donc il faut mentionner aux étudiants et leur dire quand est ce qu'on utilise ces termes là. Même chose pour les nombres. Les nombres devraient être écrits en chiffres si on a un livre scientifique mais en lettres si on a un texte littéraire. Ça il faudrait le mentionner aussi pour qu'il n'y ait pas de confusion.

M. Rassas affirme que la terminologie spécialisée occupe une place primordiale dans ses cours : « La terminologie spécialisée occupe une place importante. Je ne crois pas qu'on puisse enseigner l'anglais médical sans avoir recours à la terminologie spécialisée. Donc je pense que la terminologie spécialisée occupe une place très importante dans nos cours ».

M. Jenzri mentionne que la terminologie spécialisée occupe une place importante dans ses cours : « Puisque nous sommes à la faculté des sciences ici nous sommes obligés d'utiliser le jargon spécialisé dans la langue de la chimie par exemple, des sciences physiques, et des mathématiques plus l'informatique qui est très important dans notre cours ».

5.2.2.2. Analyse des besoins

Sur la question de la place de l'analyse des besoins, tous les enseignants interviewés, à l'exception de Mme Besbes, indiquent l'élaboration d'une analyse des besoins préalable.

Par exemple, M. Bchir insiste sur l'importance de l'analyse des besoins pour la conception des cours d'anglais. À cet égard, il a fait un questionnaire afin de connaître les thématiques préférées par les étudiants et les médecins afin de les inclure et les aborder pendant les cours d'anglais : « Bien sûr, vu que l'enseignement de l'anglais spécialisé porte sur l'étude des besoins de l'apprenant et pour le faire j'ai donné un questionnaire aux étudiants. La réponse des étudiants ne m'a pas convaincu et donc j'ai fait un questionnaire presque identique aux médecins et selon les réponses des médecins j'ai commencé à concevoir mon programme ». À travers les questionnaires qu'il administre aux étudiants et médecins, M. Bchir essaie de scruter leurs difficultés afin de préparer les cours qui aident à les surmonter :

Et à partir de ces questionnaires, j'ai étudié leurs réponses et en plus j'ai étudié leurs difficultés dans la participation aux congrès médicaux, aux séminaires, etc. En étudiant les faiblesses, on essaie de répondre à ça. On essaie de corriger les lacunes, etc. Donc c'est préparer selon l'apprenant et les besoins de l'apprenant, et lorsqu'on dit apprenant c'est l'étudiant, le médecin, le chercheur, etc.

En outre, dans le cadre de la préparation des articles pour la participation dans des conférences et séminaires internationaux, les médecins demandent aux enseignants d'anglais de réviser et traduire leurs travaux :

En plus, dans notre travail on fait beaucoup de traduction pour les médecins spécialistes. Ils font des publications dans des journaux spécialisés. Et chaque travail qu'ils font passe par notre service et notre département pour la correction des traductions ou les articles qu'ils font en traduisant ou en essayant de corriger les traductions. On a donc l'occasion d'étudier les faiblesses et les difficultés que rencontrent les médecins et les chercheurs à communiquer ce qu'ils ont à écrire ou pour participer à des rencontres internationales. On essaie de corriger leur travail, de discuter avec eux. Ces choses m'ont permis d'avoir plus de connaissances, plus d'idées pour la conception du programme pour l'étudiant et pour le chercheur aussi.

À travers l'entretien, M. Bchir mentionne que son analyse des besoins est faite en relation avec la pratique des médecins dans le contexte professionnel et les besoins des apprenants dans leur future vie professionnelle : « Bien sûr, c'est-à-dire on essaie de couvrir les besoins des apprenants et médecins ».

Mme Elabed fait ses cours à partir d'une analyse des besoins surtout avec les niveaux avancés comme le master : « On peut dire oui, spécifiquement pour les étudiants du

master. On peut faire des cours selon les préférences des étudiants car ils vont utiliser ces cours dans leurs prochaines activités. C'est-à-dire ils vont utiliser ces cours dans leur future vie professionnelle ainsi que dans leurs recherches ». Mme Elabed prend en considération le profil professionnel des étudiants à la sortie et elle prépare ses cours à partir des besoins des professionnels : « Oui, si on enseigne des étudiants qui vont travailler, on essaie de faire quelque chose qui apporte bénéfice à ces étudiants dans leur milieu professionnel. Je présente l'exemple d'un étudiant en master en aquaculture biologie marine qui sera technologue dans le domaine de l'aquaculture ».

En revanche, Mme Besbes prépare ses cours personnellement sans demander aux étudiants leur avis à propos des besoins. Elle dit : « Je vois ce qui est intéressant pour eux. À sa lumière je prépare le cours ».

On peut penser, à travers ces différentes attitudes vis-à-vis de l'analyse des besoins, qu'il reste encore des enseignants d'anglais du secteur LANSAD qui ne sont pas assez conscients de l'importance de l'analyse des besoins des apprenants. Ceci peut être dû au manque de formation de ces enseignants.

5.2.2.3. Contexte institutionnel

5.2.2.3.1. Programmes officiels d'enseignement

Sur la question des programmes officiels d'enseignement utilisés, tous les enseignants interviewés indiquent l'inexistence de tels programmes.

Par exemple, M. Rbai mentionne qu'il n'y a pas de programmes officiels d'enseignement qui doivent être respectés par les enseignants d'anglais à la faculté de droit de Sfax : « Non. On n'a pas de programmes officiels. Les programmes sont préparés par les enseignants, donc ce sont des choix personnels, j'espère qu'ils sont bien étudiés, qui répondent aux besoins des apprenants à la faculté ».

M. Bchir mentionne l'inexistence de programmes officiels d'enseignement. Il dit qu'« il n'y a pas de manuel national. Je travaille avec deux collègues. On essaie de couvrir le maximum de besoins des étudiants et concevoir le programme qui va avec ». En ce qui concerne le programme, M. Bchir indique qu'il le prépare tout en essayant de motiver

les apprenants et en tenant compte des contraintes institutionnelles imposées sur eux comme la charge horaire :

On essaie chaque année de le rendre plus à jour pour plus de motivation des étudiants. Et c'est un travail qui est assez dur vu que l'étudiant en médecine n'a pas beaucoup de temps à consacrer à l'apprentissage des langues vu la charge des programmes en médecine, ce qui fait que les deux heures qu'on passe avec eux, il faut qu'on en profite le maximum possible parce qu'on ne peut pas leur donner un travail à faire hors classe vu qu'ils ont une charge de travail incroyable. Même ce qui est activités culturelles et sportives, surtout pour les étudiants de médecine, ils n'ont pas de temps pour ça. Donc il faut les toucher le maximum possible pendant les cours.

M. Jenzri signale l'absence de programmes officiels d'enseignement qu'il doit respecter et donc il prépare les cours avec ses collègues. En parlant des programmes officiels, M. Jenzri dit : « Ici, non. Dans le niveau supérieur nous devons préparer notre cours. C'est un curriculum qui est préparé par tous les collègues d'après les besoins des collègues et les besoins de ces étudiants qui vont apprendre. C'est pour cela que nous ne sommes pas censés suivre un autre programme. Nous avons notre propre curriculum qui est tout à fait différent de ce qui se passe dans d'autres établissements ».

5.2.2.3.2. Format des épreuves d'évaluation

En se basant sur les différentes interviews effectuées, on peut souligner l'absence d'un format des épreuves d'évaluation déterminé à un niveau institutionnel supérieur. Ce sont les enseignants qui choisissent eux-mêmes ce format.

Par exemple, M. Rbai signale que le format des épreuves d'évaluation comme le contrôle continu et l'examen final n'est pas déterminé à un niveau institutionnel supérieur mais ce sont les enseignants d'anglais qui choisissent ce format. Ces enseignants utilisent le format des examens utilisé dans l'enseignement secondaire et ils l'appliquent au supérieur : « Non c'est uniquement notre choix, ce choix n'est pas aléatoire. Le format adopté c'est le format utilisé au secondaire et même à l'enseignement professionnel ».

Mme Besbes signale que le format des épreuves d'évaluation comme le contrôle continu et l'examen final n'est pas déterminé à un niveau institutionnel supérieur et elle choisit elle-même ce format. En effet, selon elle, « il y a une continuité entre le secondaire et le

supérieur. C'est le niveau qui évolue mais le format est le même » surtout en ce qui concerne la compréhension écrite, la langue et l'expression écrite. Elle insiste qu' « il n'y a pas aucune chose du ministère ».

M. Bchir indique que le format des épreuves d'évaluation, comme le contrôle continu et examen final, n'est pas déterminé à un niveau institutionnel supérieur, mais ce sont les enseignants d'anglais qui choisissent ce format. M. Bchir dit : « C'est nous qui choisissons ce format. Et pour la faculté de médecine, on a un examen à la fin de l'année. Cet examen est fait par nous même et reflète ce qui se passe en classe ».

Il nous semble donc que la plupart des enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines s'inspirent du format des épreuves d'évaluation de l'enseignement secondaire pour préparer les examens. On peut penser que ce choix personnel du format des épreuves d'évaluation peut être expliqué par le manque d'une formation spécifique au thème de l'évaluation des étudiants au supérieur pour les enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines.

5.2.2.3.3. Collaboration avec les enseignants d'autres disciplines

Sur la question de la collaboration avec les enseignants d'autres disciplines, la plupart des enseignants interviewés indiquent que cette collaboration est occasionnelle. On note néanmoins que d'autres enseignants mentionnent l'absence d'une telle collaboration.

Par exemple, M. Rassas souligne l'existence d'une coopération occasionnelle avec les enseignants d'autres disciplines : « Oui il y a une collaboration avec les enseignants d'autres disciplines mais elle est occasionnelle, je dois dire ».

M. Jenzri mentionne que la collaboration avec les enseignants d'autres disciplines existe mais elle est occasionnelle. Non seulement les enseignants d'anglais ont besoin de l'aide des enseignants d'autres disciplines mais ces derniers aussi ont besoin de la traduction et de l'aide des enseignants d'anglais. Donc on peut dire que c'est une situation d'entraide réciproque. M. Jenzri dit à propos de cette collaboration :

Parfois, ce n'est pas très régulier faute de temps, nous essayons toujours de voir s'il y a possibilité de collaborer avec les enseignants de mathématiques, de physique et tout ça et nous discutons de plusieurs sujets et nous essayons généralement d'adapter ces cours à leurs besoins parce qu'ils, eux, ils peuvent se prononcer beaucoup mieux que les étudiants bien sûr. Ils savent bien de quoi il s'agit dans leurs matières c'est pour cela que nous essayons de les consulter. Par contre, ils viennent toujours nous consulter sur la façon de rédiger leurs articles et préparer tout ce qui est langue anglaise dans leurs matières de spécialité généralement. C'est ça notre relation avec les autres disciplines.

M. Torkhani qualifie sa collaboration avec les enseignants d'autres disciplines comme occasionnelle parce qu'il les contacte généralement pour mettre le point sur la terminologie et les thématiques à enseigner en parallèle avec les autres matières :

Je pense qu'il y a une collaboration avec les enseignants d'autres disciplines par exemple dans les disciplines du marketing ou management. Moi je suis en train d'enseigner l'anglais des affaires et à ces disciplines le marketing ou le management il y a surtout au niveau de la terminologie il y a beaucoup de vocabulaires [termes] qui sont enseignés dans ces disciplines de marketing et management et ces vocabulaires [termes] je suis en train d'enseigner. Donc il y a une collaboration avec les enseignants d'autres disciplines. Mais je pense que cette collaboration est occasionnelle.

M. Rbai indique que la collaboration avec les enseignants d'autres disciplines existe dans la mesure où les enseignants d'anglais font appel aux enseignants d'autres matières du domaine juridique pour discuter des thématiques et clarifier des termes techniques liés à ce domaine :

Oui, bien évidemment il y a une collaboration avec les autres enseignants surtout qu'on n'est pas des juristes on est des anglicistes on est en train d'apprendre le droit dans ce qu'on appelle de connaissances préalables. Donc d'un temps à un autre on fait appel à des enseignants pour nous exercer dans quelques notions ou bien pour avoir une idée dans les systèmes juridiques tunisiens ou bien français bien sûr à part la lecture que nous faisons régulièrement. Ici enseigner l'anglais juridique n'est pas facile, ce n'est pas seulement enseigner une langue parce que les termes techniques surtout dans le cadre du droit sont des termes très rigides.

M. Bchir met en lumière le bénéfice qu'apporte la collaboration avec les enseignants d'autres disciplines. En effet, il explique que ces enseignants peuvent expliquer aux enseignants d'anglais des notions médicales et des thématiques dans le domaine de la médecine :

Bien sûr, on est toujours en contact avec les médecins. Si je parle du cours lui-même, surtout pour le deuxième cycle, pour enseigner quelque chose ou pour faire travailler les étudiants en paire ou en groupe, il faut qu'on ait une idée presque complète sur ce qu'on est en train de faire. Parfois ce n'est pas notre spécialité et donc on discute beaucoup avec les collègues médecins et pour enseigner un cas ou une maladie, il faut que j'aie une idée complète à propos de ça et c'est les médecins qui m'aident à avoir cette idée-là.

M. Bchir souligne l'importance de discussions avec les enseignants d'autres disciplines dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines surtout concernant l'interaction de l'enseignant d'anglais avec ses étudiants pendant le cours. Il le formule de la manière suivante : « Donc, si je demande à un étudiant de faire une interview d'un patient ou de diagnostiquer une maladie ou de traiter, ou pour faire des tests et analyses nécessaires pour confirmer le diagnostic. Je ne suis pas médecin donc je discute beaucoup avec mes collègues ».

En revanche, le reste des enseignants signalent l'absence de collaboration avec les enseignants d'autres disciplines. Par exemple, Mme Jedi mentionne l'inexistence de coopération avec les autres enseignants d'autres disciplines : « En ce qui me concerne, il y en a pas, mais parfois ils me demandent de traduire un ou deux articles, quelque chose qu'ils ont rédigé eux-mêmes, aussi pour voir s'il y a quelques fautes en anglais ».

Mme Elabed affirme le manque de contact et collaboration avec les enseignants d'autres disciplines : « Non il n'y a pas. Les enseignants d'anglais sont indépendants des autres enseignants d'autres disciplines ».

On peut penser que le manque de collaboration entre les enseignants d'anglais et les enseignants d'autres disciplines peut être expliqué par le manque de contact social entre les deux catégories d'enseignants.

5.2.2.4. Besoin de formation et de coordination

5.2.2.4.1. Formation en vue de l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines

Sur la question de formation en vue de l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines, la majorité des enseignants interviewés confirment ne pas avoir reçu une telle formation. On note néanmoins qu'il y a d'autres enseignants qui ont reçu une formation depuis une dizaine d'années.

Par exemple, M. Rassas souligne le manque de formation en vue de l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines : « Non, on a participé à des séminaires de formation mais je ne crois pas qu'ils étaient efficaces et n'ajoutaient pas grand chose aux enseignants ». M. Rassas insiste sur l'importance d'une formation spécifique : « Oui, je crois bien qu'une formation est nécessaire en ce qui concerne la méthodologie de l'enseignement de l'anglais d'autres disciplines. Elle peut être bénéfique surtout pour les enseignants qui n'ont pas étudié l'enseignement de l'anglais pour d'autres spécialités à la faculté ».

Mme Besbes affirme qu'elle n'a pas reçu de formation en vue de l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines. Elle pense que la formation n'est pas très nécessaire : « Je pense que même sans formation on peut se débrouiller ».

Mme Jedi n'a pas reçu une formation dans son établissement ou ailleurs, en vue de l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines. Elle ne voit pas la nécessité de cette formation :

Je n'ai reçu aucune formation et moi je n'en vois pas le besoin, parce que déjà j'ai enseigné au secondaire l'anglais commercial avant, j'ai même enseigné l'anglais scientifique pour la section sciences, et parfois un de mes élèves qui était excellent m'a expliqué une leçon de physique rédigée en anglais après que j'ai expliqué les termes pour eux en anglais, et par la suite je me suis bien débrouillée. Tout cela parce que heureusement que j'ai eu une formation d'anglais à la faculté qui est très bonne. Si on trouve cette formation c'est bon, sinon il faut se débrouiller. Si on maîtrise l'anglais de base. Parfois on lit les recueils scientifiques tout seul. Il y a les dictionnaires aussi. On peut parfois se suffire à soi-même.

Mme Jedi mentionne que la formation spécifique en vue de l'enseignement de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines pourrait être bénéfique pour les enseignants d'anglais. Pour elle, « si on trouve une formation, pourquoi pas et surtout une formation spécifique et peut-être aussi une formation qui se fait dans un pays anglophone où la langue est parlée, par exemple l'Angleterre ou les Etats-Unis. Ça serait mieux. On améliore notre langue l'anglais et on apprend des choses ».

Mme Elabed mentionne qu'elle n'a reçu aucune formation, dans son établissement ou ailleurs, en vue de l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines. Elle dit qu'une formation spécifique en vue de l'enseignement d'anglais pour

spécialistes d'autres disciplines vu le manque de telle formation dans ses études universitaires : « Oui, je juge très nécessaire une formation spécifique parce que nous sommes formés en anglais littéraire. Puisqu'on enseigne l'anglais de spécialité, je crois que c'est très nécessaire d'avoir une formation dans ce domaine ».

M. Torkhani indique qu'il n'a pas reçu de formation spécifique, dans son établissement ou ailleurs, en vue de l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines : « Personnellement j'ai reçu une formation en Angleterre en 2003. J'ai fait un séjour linguistique mais seulement pour le perfectionnement de la langue. Je ne pense pas qu'il a été visé pour l'anglais de spécialité ». Il souligne le besoin d'une formation spécifique puisque ça permettrait d'aider les enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines : « Oui je pense qu'une formation spécifique est nécessaire et utile parce que cette formation permet à l'enseignant d'améliorer par exemple ses méthodes et de changer les méthodes qui n'ont pas bien marché avec lui vis-à-vis l'étudiant. Cette formation permet à l'enseignant de mieux communiquer avec les étudiants et d'améliorer en même temps ses méthodes ».

M. Rbai indique qu'il n'a reçu aucune formation, dans son établissement ou ailleurs, en vue de l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines. Il insiste sur le besoin d'une telle formation pour tous les enseignants dans ce domaine :

Honnêtement, on n'a reçu aucune formation de ce genre bien qu'on a vraiment besoin de ça et dans ce contexte il faut dire que parmi les enseignants qui enseignent l'anglais juridique sont beaucoup des capésiens. Ça veut dire qu'ils sont des gens qui n'ont jamais eu même de formation pédagogique et qui n'ont pas exercé ce métier auparavant. Donc une telle formation est vitale vraiment pour nous les deux, que ce soit pour les capésiens ou pour nous les détachés, parce qu'enseigner l'anglais de spécialité et pour une audience qui sont des adultes, vraiment c'est différent d'enseigner l'anglais général et pour des élèves au lycée. Si on compare notre situation actuelle à notre situation auparavant au secondaire, vraiment il y a une différence énorme. La différence réside dans deux aspects. Tout d'abord le contenu parce qu'au secondaire c'est l'anglais général, ici c'est l'anglais de spécialité, le deuxième point de divergence c'est l'audience ; dans le secondaire ce sont des adolescents, des élèves et dans la faculté ce sont des adultes. Ces deux variables nécessitent une formation pour pouvoir réussir notre tâche.

En revanche, il y a d'autres enseignants qui ont reçu une formation depuis une dizaine d'années dans le cadre d'une école d'été ou de séminaires séparés. Par exemple, M.

Jenzri a reçu une formation à Tunis en vue de l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines. Il dit qu'il a reçu cette formation il y a une dizaine d'années. En dépit du fait que cette formation était plutôt théorique et n'a pas touché une spécialité quelconque, il dit qu'elle reste toujours bénéfique :

Oui, bien sûr. Comme je vous l'ai dit ; j'ai déjà passé un cours d'été à Bourguiba School à Tunis. J'ai passé trois semaines là-bas dans une formation d'anglais de spécialité, mais pas un cours qui soit proprement conçu pour les enseignants de l'anglais scientifique tels que nous sommes. Mais, juste un anglais de spécialité d'une façon générale. Nous avons aussi participé à plusieurs séminaires nationaux et des séminaires internationaux pour pouvoir regarder et étudier d'une façon plus objective notre sujet et puis notre situation aussi en tant que des enseignants d'anglais de spécialité.

M. Jenzri juge nécessaire une formation spécifique pour tous les enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines. Il l'explique ainsi :

Bien sûr, c'est essentiel. Sinon un enseignant de l'anglais général, surtout lorsqu'il n'a pas assez d'expérience pédagogique, je crois qu'il n'est pas capable de gérer une situation où l'anglais de spécialité est de rigueur. C'est pour cela que j'appelle tous les collègues qui exercent cet anglais de spécialité à participer dans des formations spécifiques qui peuvent leur servir de repères pour leur future préparation de cours. Comme je voulais dire, nos cours ne sont conçus que par nous-mêmes. C'est pour cela qu'il faut vraiment savoir choisir les genres de *materials* ; tout ce qui va être enseigné doit être bien sélectionné.

M. Bchir insiste sur l'importance de la formation pour les enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines. Il indique qu'il a suivi des formations en vue de l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines qui se sont tenues dans le passé :

J'ai suivi toutes les formations qui ont été organisées sur le plan national ou régional à propos de l'anglais spécialisé. Avant, on avait un coordonnateur national, donc on se déplaçait à Tunis par nos propres moyens et on participait à ces séminaires là. Et maintenant, on a une coordinatrice régionale et nous travaillons en collaboration avec elle. J'ai été aussi en mission en France dans la faculté de médecine de Nantes, et j'ai suivi ce que l'enseignante d'anglais faisait là-bas. Elle est détachée comme moi, c'est-à-dire elle n'est pas formée en médecine. La seule différence entre ce qu'elle faisait et ce que nous faisons est qu'elle a un équipement extraordinaire, ce qui n'est pas le cas pour notre faculté.

M. Bchir juge nécessaire une formation spécifique pour l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines. Il nous a confirmé qu'une formation sur le plan régional s'est tenue depuis l'année 2007 :

C'est primordial. Actuellement les facultés sont en train d'utiliser des capésiens qui n'ont pas été formés. C'est un travail dur pour notre coordinatrice. Elle doit contrôler et former ces gens-là ce qui n'est pas facile. Pour nous, nous étions formés au secondaire sur le plan pédagogique (activités en classe etc.), mais pour la leçon il faut savoir les besoins des apprenants pour pouvoir les satisfaire. La formation est nécessaire pour tout le monde.

5.2.2.4.2. Nécessité d'un coordonnateur national entre les enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines

En se basant sur les différentes interviews effectuées, la majorité des enseignants jugent nécessaire un coordonnateur national entre les enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines.

Par exemple, M. Rbai souligne l'importance d'un coordonnateur national entre les enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines, pour chaque secteur spécialisé comme l'anglais scientifique et l'anglais médical. En effet, ce coordonnateur peut contribuer à beaucoup encourager la coopération entre les enseignants d'anglais et promouvoir l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines à l'échelle nationale :

Oui, c'est une très bonne idée parce qu'il n'y a aucune collaboration entre les collègues, par exemple enseignant dans la faculté de droit, faculté de médecine, faculté de gestion et d'autres facultés ou instituts. Donc, je vois que la création de ce poste de coordonnateur national est très utile et fructueuse pour la performance des enseignants parce que ça aide les enseignants à parfaire leurs techniques d'enseignement, le contenu des programmes et la préparation des examens et peut être l'évaluation en général. Si l'idée de coordonnateur national est une idée très ambitieuse ça peut être possible au sein de chaque région avec la collaboration de la faculté des lettres particulièrement le département de l'anglais. Donc, on peut coordonner avec un professeur ou un maître de conférences spécialisé en linguistique. Donc ça pourrait aider énormément les enseignants.

M. Bchir souligne l'importance d'un coordonnateur national entre les enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines, pour chaque secteur spécialisé comme l'anglais scientifique et l'anglais médical, etc. Il exprime ce besoin ainsi : « C'est une

nécessité, c'est pour coordonner entre les facultés, entre les enseignants même ces rencontres là permettent aux enseignants de partager leurs connaissances, partager le matériel qu'ils utilisent pour la leçon. A chaque rencontre on est très content de se voir d'abord et puis d'échanger le matériel qu'on a utilisé donc c'est enrichissant pour l'enseignant ».

Mme Besbes pense que ça serait une bonne idée d'avoir un coordonnateur national : « Peut-être bien, pourquoi pas, surtout dans le secteur médical. Je suis en coordination avec les collègues de la faculté de médecine car c'est presque le même contexte qu'ici [à la faculté de pharmacie], pourquoi pas avec les autres. Oui c'est intéressant ».

M. Rassas souligne la nécessité d'un coordonnateur national entre les enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines pour chaque secteur spécialisé comme l'anglais scientifique et l'anglais médical : « Oui je crois que c'est une bonne idée qui peut ajouter quelque chose aux enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines. En tout cas une formation ne peut être que bénéfique pour les enseignants. On peut essayer de préparer des manuels communs entre les facultés de médecine par exemple, les facultés technologiques. Je crois que c'est une nécessité ».

Mme Jedi voit qu'un coordonnateur national permettrait de faciliter la tâche pour les enseignants d'anglais novices dans le secteur LANSAD : « Un coordonnateur national entre les enseignants d'anglais est peut-être nécessaire surtout pour les débutants et surtout pour ceux qui sont désignés après le CAPES directement à la faculté. Ils n'ont aucune idée. Donc il leur faut un coordonnateur et ce coordonnateur doit être très souple. Il doit accepter les points de vue des autres et ne pas imposer ses points de vue. Dans ce cas-là je serais d'accord ».

M. Jenzri apprécie l'idée d'avoir un coordonnateur national, entre les enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines, pour chaque secteur spécialisé comme l'anglais scientifique et l'anglais médical. Il souligne le rôle que peut jouer le coordonnateur national dans l'enseignement de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines :

Je préfère plutôt un coordonnateur qui soit pour l'anglais scientifique, un coordonnateur qui soit pour l'anglais médical, un coordonnateur qui soit pour l'anglais du droit, etc., parce qu'un coordonnateur à l'échelle nationale ne sera pas capable de gérer plusieurs situations différentes. Chaque établissement a des données différentes n'ayant pas les mêmes éléments de l'enseignant d'anglais dans une faculté de sciences que dans une faculté de médecine ou de droit par exemple. C'est tout à fait différent. Je crois qu'il s'agit ici, chaque fois qu'il y a une spécialité, il doit y avoir quelqu'un qui peut analyser si c'est possible à l'échelle nationale toutes les défaillances possibles dans ces établissements-là que ce soit au sud au nord au centre, ou n'importe où de la Tunisie.

En revanche, d'autres enseignants indiquent l'importance d'un coordonnateur local. Par exemple, M. Torkhani voit qu'un coordonnateur local au niveau de l'institution est requis pour établir plus de coopération entre tous les enseignants d'anglais :

Je pense qu'un coordonnateur pas national mais local au niveau de l'institution supérieure. Par exemple, dans chaque institution il doit être un coordonnateur local ; par exemple il doit être un coordonnateur d'anglais juridique, il doit être un coordonnateur d'anglais médical, il doit être un coordonnateur d'anglais des affaires mais comme je l'ai dit au niveau de l'institution supérieure.

On peut penser donc qu'un coordonnateur national dans l'enseignement de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines faciliterait la tâche des enseignants dans ce secteur. Il contribuerait à l'élaboration d'un programme national pour l'enseignement de l'anglais pour des spécialités différentes. Cette idée ne peut être que bénéfique pour l'enseignant d'anglais dans le secteur LANSAD.

5.2.2.5. Contraintes institutionnelles

Sur la question des contraintes institutionnelles, tous les enseignants interviewés mentionnent des problèmes liés à l'horaire, au manque de matériel, au nombre d'étudiants par groupe et à la charge horaire d'enseignement.

5.2.2.5.1. Horaire

En se basant sur les différentes interviews effectuées, la majorité des enseignants indiquent que l'horaire n'est pas convenable pour l'enseignement de l'anglais.

Par exemple M. Jenzri, au fil des ans, semble avoir eu à faire face principalement à des difficultés d'ordre institutionnel comme l'insuffisance du nombre d'heures pour

l'enseignement de l'anglais et l'horaire inadéquat pour l'enseignement-apprentissage de cette matière :

Oui je crois ici, je parle de notre propre situation, nous avons toujours quelques contradictions avec ce qui doit être, nous participons d'une façon très timide dans le développement de la langue anglaise en Tunisie. Je voulais dire qu'il y a des contraintes concernant l'espace, les salles, l'horaire des cours, le volume horaire qui nous empêche d'avoir assez d'heures pour l'enseignement de l'anglais ; ce qui fait que nous avons pour chaque groupe quel que soit leur niveau pas plus qu'une heure et demi à deux heures d'enseignement d'anglais par semaine. Parfois c'est pour un seul semestre. J'estime que ce n'est pas suffisant pour ces étudiants-là surtout au niveau des apprenants de l'informatique. Ils ne sont pas capables de développer une bonne compétence dans ce domaine-là.

Pour M. Rassas, l'horaire d'enseignement constitue un autre obstacle pour les enseignants d'anglais : « Je crois que c'est un grand problème puisque la majorité de nos cours, c'est à 90 % ou plus, sont délivrés l'après-midi. Ce qui pose un grand problème pour les étudiants. Généralement Ils passent quatre heures le matin à l'hôpital et pratiquement ils n'ont pas envie d'étudier l'anglais l'après-midi surtout de seize heures à dix-huit heures ».

M. Bchir signale que, pour la faculté de médecine, la plus grande contrainte est que les cours « ne sont donnés qu'en après-midi vu que les étudiants ont un stage à l'hôpital le matin. Donc l'horaire est limité à l'après-midi ce qui fait que les groupes sont chargés ; le nombre minimum est trente-deux étudiants. L'enseignement de l'anglais se fait tous les jours du lundi au vendredi et le samedi matin ».

5.2.2.5.2. Manque de matériel

La plupart des enseignants mentionnent qu'ils ont besoin d'un matériel pédagogique favorable pour l'enseignement d'anglais.

Par exemple, Mme Elabed évoque le besoin d'un matériel pédagogique sophistiqué et adéquat pour l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines : « Ce sont des besoins du matériel pédagogique comme du matériel multimédia. Aussi le besoin des abonnements dans des revues scientifiques, des magazines dans le domaine scientifique par exemple ».

M. Bchir espère améliorer la situation d'enseignement-apprentissage d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines par l'intégration d'un nouveau matériel qui motive l'enseignant et l'apprenant. Il souhaite « moderniser les moyens d'enseignement pour plus de motivation de la part des étudiants ». Il souligne aussi que « les photocopies et le tableau ne sont pas aussi motivants qu'utiliser un ordinateur. Lorsqu'on utilise un équipement sophistiqué ça permet d'attirer beaucoup plus l'attention des étudiants ».

Mme Besbes indique qu'elle assure son cours par des méthodes traditionnelles qui n'arrivent pas à motiver tous les étudiants : « Je fais ma leçon, je pose des questions, il y a quelques-uns qui répondent et les autres s'endorment ». Elle voit qu'un « matériel pédagogique sophistiqué contribuera à la motivation des étudiants. Les étudiants se plaignent car les cours sont toujours les mêmes et exposés de la même façon ».

M. Rassas évoque le manque de matériel pédagogique existant pour l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines à la faculté de médecine de Monastir : « Oui, je crois bien, l'usage d'un laboratoire de langues peut être utile et la disponibilité des manuels authentiques peut nous aider à surmonter les problèmes de préparer nos manuels nous-mêmes. On peut utiliser des revues d'anglais médical ou d'autres disciplines ».

M. Rbai voit que le besoin majeur s'articule autour l'installation d'un laboratoire de langues qui serve à améliorer le côté oral des étudiants :

Le grand besoin vraiment c'est d'avoir un laboratoire. Un laboratoire nous aide trop quand à l'expression orale et aussi pour parfaire la prononciation des apprenants parce que dans une salle on peut investir seulement deux savoirs qui sont la rédaction et la lecture. Le laboratoire peut rendre notre enseignement plus efficace dans le sens où on peut enseigner les savoirs ; l'écoute, l'expression orale, l'écrit d'une façon intégrée parce que parfois dans une séance l'apprenant doit parler, écouter, rédiger et lire.

M. Torkhani évoque le besoin de laboratoires de langues qui puissent contribuer à l'évolution du niveau des étudiants :

Bien sûr il y a d'autres besoins que je ressens dans mon travail. Par exemple ils peuvent créer des laboratoires pour les différentes spécialités comme l'anglais juridique, l'anglais des affaires, l'anglais médical parce que le but est d'améliorer la prononciation et de bien communiquer avec les enseignants. Chaque enseignant doit avoir un PC portable, c'est très important dans le domaine de IT *Information Technology*, pour bien communiquer et pour bien donner d'informations à l'étudiant.

5.2.2.5.3. Nombre d'étudiants par groupe

La majorité des enseignants interviewés signalent que le nombre élevé des étudiants par groupe est un problème qui empêche l'enseignement de l'anglais dans de bonnes conditions.

Par exemple, Mme Besbes montre que le nombre d'étudiants par groupe constitue la plus grande difficulté pour elle car « il n'y a pas possibilité de faire des activités en paire ou en groupe ».

Mme Jedi indique que la contrainte institutionnelle majeure qui empêche l'enseignement de l'anglais dans des conditions bonnes est le nombre élevé des étudiants par groupe: « D'abord le nombre d'étudiants par groupe est toujours élevé. Le minimum c'est trente étudiants par groupe ».

M. Rassas mentionne que le nombre d'étudiants par groupe constitue une contrainte institutionnelle importante :

Le nombre d'étudiants par groupe aussi représente un obstacle majeur. On enseigne pratiquement entre trente-cinq et quarante étudiants par groupe. Donc on ne peut pas utiliser des méthodes qui sont très importantes pour l'enseignement d'anglais telles que les activités en groupe. Avoir quarante étudiants par groupe ne vous permet pas de varier les activités. Il y a aussi les examens qui représentent une contrainte très importante à mon avis étant donné que 100% de nos examens étant écrits les étudiants ne donnent pas assez d'importance à leur expression orale.

De plus, la motivation des étudiants n'est pas la même chez les étudiants de différents niveaux. M. Rassas dit que les étudiants de troisième, quatrième et cinquième année sont moins motivés que les étudiants de première ou deuxième année.

Mme Elabed mentionne que l'obstacle majeur dans son contexte d'enseignement est l'encombrement des étudiants dans les groupes d'enseignement : « Le nombre

d'étudiants par groupe est un peu élevé. Environ, on a quarante-cinq étudiants par groupe et ça peut empêcher un bon apprentissage d'anglais ».

5.2.2.5.4. Volume horaire

Sur la question du volume horaire pour l'enseignant, la majorité des enseignants interviewés indiquent que le nombre d'heures est élevé pour l'enseignement de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines. On note néanmoins qu'il y a d'autres enseignants qui mentionnent que ce volume horaire est insuffisant.

Par exemple, selon M. Rbai, la contrainte institutionnelle qui empêche l'enseignement de l'anglais dans des conditions bonnes est le volume horaire à enseigner : « Concernant l'horaire ça constitue un grand problème parce que le volume horaire à enseigner c'est dix-huit heures par semaine et enseigner dix-huit heures par semaine et préparer les TD vraiment ça constitue une chose un peu lourde sur l'enseignant ».

Mme Elabed mentionne aussi la difficulté que constitue la charge horaire pour l'enseignant d'anglais : « Avoir dix-huit heures par semaine, avec des groupes différents, est un peu fatiguant parce qu'on enseigne des différentes spécialités. Ce n'est pas pédagogique ».

En revanche, M. Rassas indique que le volume horaire pour l'étudiant est insuffisant pour l'enseignement de l'anglais dans de bonnes conditions : « Je crois qu'il y a des contraintes imposées par l'institution telles que le nombre d'heures à enseigner. Vu que le volume horaire pour l'étudiant n'est pas assez élevé pour enseigner l'anglais pour les étudiants de la faculté de médecine ».

Mme Jedi indique aussi que le volume horaire est insuffisant pour donner suffisamment de cours d'anglais dans des conditions bonnes : « L'horaire n'est pas suffisant je ne peux pas blâmer l'administration, déjà les étudiants en pharmacie ont beaucoup de matières à apprendre. Donc c'est difficile d'augmenter cet horaire [volume horaire]. Si c'est possible ça serait très bien ».

5.2.2.5.5. Autres besoins

D'autres besoins ont été exprimés par les enseignants d'anglais dans le secteur LANSAD.

Par exemple, M. Jenzri appelle tous les enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines à mieux collaborer entre eux pour garantir un meilleur enseignement d'anglais. Il souligne l'importance des réunions et séminaires nationaux sur la thématique de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines :

D'autres besoins je crois, le fait de préparer toute une année universitaire au début et d'essayer de collaborer avec les enseignants qui sont de la même discipline. Ceux qui font de l'anglais de spécialité à la faculté des sciences à Tunis ou ailleurs, nous les connaissons même pas ; c'est pour cela que des séminaires ou des réunions périodiques sont très sollicités ; je crois que dans notre cas nous n'avons eu depuis – moi personnellement je n'ai eu que deux ou trois séminaires en tout depuis 1996 en Tunisie. Par contre à l'extérieur il y a eu plusieurs autres séminaires. C'est pour cela que notre corps enseignant n'est pas aussi solide et efficace pour le travail. C'est pour cela que j'appelle tous les collègues à mieux organiser nos années universitaires depuis le début et savoir comment gérer l'enseignement de l'anglais dans ces établissements-là.

Mme Jedi mentionne des besoins divers dans son travail. Elle signale le manque d'un bureau équipé pour les enseignants d'anglais et évoque le besoin de stages dans des pays anglophones :

D'abord à la faculté de pharmacie, depuis très longtemps, on a demandé d'avoir au moins une petite salle pour nous avec des manuels anglais, avec tout ce qu'il faut. Jusqu'à présent on a eu rien du tout, on n'a pas une salle des profs. On n'a pas où se réunir. C'est-à-dire : moi je viens, je vais au casier, je prends ce qu'il me faut, je vois s'il y a quelque chose et je vais directement à la salle de classe. Pourquoi ne pas envoyer parfois les enseignants d'anglais en stage en Angleterre ou aux États Unis d'Amérique ?

On peut penser que les enseignants d'anglais dans le secteur LANSAD ont plusieurs contraintes institutionnelles qui empêchent l'enseignement de cette matière dans de bonnes conditions. Ces contraintes peuvent être expliquées par le fait que le secteur LANSAD ne reçoit pas encore l'importance et la valeur qu'il mérite dans l'enseignement supérieur tunisien.

5.2.2.6. Attitude vis-à-vis des objectifs et des méthodes

Sur la question des objectifs et des méthodes, les réponses des enseignants interviewés révèlent des attitudes différentes. En effet, pour certains les objectifs et les méthodes peuvent être traités et envisagés de la même façon pour des spécialités

différentes comme la médecine, le droit et le commerce, etc. Pour d'autres, les objectifs et les méthodes ne peuvent pas être traités et envisagés de la même façon.

Par exemple, M. Rbai mentionne que les objectifs et les méthodes peuvent être traités et envisagés de la même façon pour des spécialités différentes comme la médecine et le droit :

Tant que l'objectif est d'enseigner une langue je suppose que les méthodes et les objectifs peuvent être les mêmes d'une part et tout en gardant les spécificités de chaque discipline parce que les objectifs ou bien besoins d'un médecin ne sont pas les mêmes pour un juriste. Donc, il faut adapter les méthodes au contenu de la matière et aux objectifs et les attentes de l'auditoire.

Mme Jedi voit que les objectifs et les méthodes peuvent être traités et envisagés de la même façon pour des spécialités différentes comme la médecine, la pharmacie, le droit et le commerce :

L'essentiel, c'est qu'on a d'abord l'anglais général de base et par la suite on va se spécialiser en anglais médical, anglais commercial, anglais juridique, mais les méthodes devraient être la même chose parce que les buts doivent être les mêmes. L'étudiant doit par la suite maîtriser l'anglais médical ou juridique ou commercial, ou n'importe quel anglais spécialisé.

Néanmoins, certains enseignants indiquent que les objectifs et les méthodes ne peuvent pas être traités et envisagés de la même façon. Par exemple, M. Torkhani considère que les objectifs et les méthodes ne peuvent pas être traités et envisagés de la même façon pour des spécialités différentes comme la médecine, le commerce et le droit parce que chaque spécialité est indépendante de l'autre :

Je pense que les objectifs et les méthodes ne peuvent pas être traités et envisagés de la même façon parce que chaque spécialité, chaque domaine comme par exemple le droit, la médecine, les affaires, chaque spécialité a ses propres méthodes et chaque spécialité a ses propres buts. Par exemple la spécialité de la médecine est totalement différente de la spécialité des affaires, la spécialité des affaires est totalement différente de la spécialité du droit. Donc je pense que les méthodes pédagogiques sont différentes ainsi que les buts.

M. Jenzri mentionne que, dans le contexte de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines, les objectifs ne peuvent pas être traités et envisagés de la même façon pour des spécialités différentes comme la médecine et le droit. Cependant, les méthodes peuvent être les mêmes :

Les objectifs ne peuvent pas être les mêmes. Bien sûr quand il s'agit de l'anglais général, on peut parler des mêmes objectifs mais quand il s'agit de préparer un cours d'anglais pour les futurs médecins ou un anglais pour les futurs avocats ou un anglais pour les scientifiques, etc., nous avons pensé à réfléchir aux objectifs qui soient appropriés à ces apprenants-là. Alors les méthodes doivent être adaptées aussi à ces spécialités différentes et reste toujours que les savoir-faire sont les mêmes. On doit développer ces quatre *skills* avec des méthodes plus ou moins les mêmes dans n'importe quel établissement. Les objectifs doivent être différents. Je crois qu'ils doivent servir le côté fonctionnel de la langue plus tard pour ces apprenants-là. Les méthodes sont les mêmes. Les méthodes de communication doivent compter sur tout ce qui est technologie moderne. Maintenant, nous sommes en train d'utiliser des lecteurs CD, des lecteurs vidéo, des laboratoires et des CD-rom qui sont très utiles et qui peuvent nous aider beaucoup à enseigner cette langue.

Mme Besbes estime que les objectifs diffèrent d'une spécialité à une autre alors que les méthodes peuvent être les mêmes :

Je pense que chaque discipline a ses propres objectifs. En général, l'objectif c'est la communication que ce soit par écrit ou oralement, etc. Pour la médecine je pense que c'est un peu différent ; je ne sais pas s'ils [les étudiants] peuvent aller dans un hôpital pour faire un stage, parler anglais. Je suis en contact avec mes collègues en médecine, c'est presque la même chose ; ils sont dans des salles de classe. Un polycopié préparé depuis l'été et donné aux étudiants. Les méthodes peuvent être traitées et envisagées de la même façon pour des spécialités différentes. Même à l'Ecole Nationale des Ingénieurs de Monastir et la faculté des sciences. À l'ENIM il y a un peu de différence avec un matériel audiovisuel.

M. Rassas mentionne que les objectifs ne peuvent pas être traités et envisagés de la même façon pour des spécialités différentes comme la médecine, le droit alors que les méthodes peuvent l'être surtout dans les disciplines scientifiques. M. Rassas le dit ainsi :

Non, concernant les objectifs mais les méthodes à utiliser peuvent être les mêmes, surtout pour les domaines qui ont plusieurs aspects en commun tels que les domaines scientifique et médical. Concernant les objectifs je crois qu'ils varient d'une discipline à une autre. Et je crois qu'il est un peu difficile d'avoir des objectifs communs pour toutes les spécialités ou pour des spécialités différentes.

Mme Elabed voit que les méthodes peuvent être traitées et envisagées de la même façon pour des spécialités différentes comme la médecine et le droit alors que les objectifs ne le peuvent pas : « Je crois qu'on peut avoir des méthodes similaires dans des spécialités

différentes. Les objectifs seront différents selon les spécialités mais les méthodes qu'on va choisir pour faire ces objectifs seront les mêmes ».

A travers ces réponses assez éparpillées des enseignants interviewés, il nous semble que chaque enseignant a sa propre approche et sa propre réflexion à propos des objectifs et des méthodes utilisés pour l'enseignement de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines. Ces différences peuvent être expliquées par le manque de coordinateurs nationaux dans ce secteur qui puissent guider les enseignants d'anglais pour élaborer des objectifs et des méthodes similaires pour l'enseignement des spécialités différentes.

5.2.2.7. Synthèse

Ce chapitre, à travers les entretiens, nous éclaire sur les conceptions qu'ont les enseignants d'anglais dans le secteur LANSAD de différentes notions liées à ce secteur comme l'anglais de spécialité, l'anglais de la communication, l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines, la part de l'anglais de spécialité dans l'anglais général, etc. Ce chapitre nous montre les pratiques professionnelles de ces enseignants ainsi que les contraintes qu'ils rencontrent dans ce domaine. Les réponses des interviews nous montrent des confusions au sujet central de la conception de l'anglais de spécialité. Ces confusions peuvent être expliquées par le fait que ce domaine n'est pas assez connu en Tunisie ainsi que le manque de travaux de recherche publiés à propos de cette thématique en Tunisie. Ce chapitre nous informe sur différentes contraintes qui empêchent l'enseignement de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines dans de bonnes conditions : volume horaire à enseigner, horaire, etc.

CHAPITRE 6

LES POINTS DE VUE DES ETUDIANTS

Après avoir mis en évidence dans le chapitre 5 les points de vue des enseignants, le présent chapitre est, comme son titre l'indique, consacré à la présentation et l'analyse des points de vue des étudiants sur les questions relatives à l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines dans le secteur LANSAD de l'enseignement supérieur tunisien.

Nous exposerons tout d'abord les éléments de méthodologie (conception et organisation du questionnaire ; caractéristiques de la population enquêtée ; etc.) et de réflexion sur la finalité même de cette enquête par questionnaire auprès des publics étudiants. Nous présenterons ensuite, organisés par rubriques, les résultats de cette enquête dont nous attendons en particulier des éléments de réponse sur une série d'interrogations portant notamment sur l'intérêt ressenti par la population étudiante vis-à-vis de l'anglais, de son utilité, des objectifs et des méthodes d'enseignement-apprentissage, etc. Nous nous efforcerons notamment de déterminer par l'analyse dans quelle mesure ces éléments de réponse peuvent varier en fonction de la spécialité des étudiants, de leur niveau d'étude, de l'approche de l'enseignant, etc.

Ces éléments et leur analyse contribueront naturellement à l'identification des enjeux qui feront plus largement l'objet de la troisième partie de la thèse.

6.1. Finalités et méthodes de l'enquête

6.1.1. Présentation générale de l'enquête

Notre recherche se définit comme une enquête descriptive et exploratoire. Le but de l'enquête consiste à identifier les aspects jugés positifs par les étudiants de l'enseignement de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines dans l'Université tunisienne. Il s'agit, d'une part, de les valoriser voire de les renforcer et, d'autre part, de chercher les moyens les mieux adaptés dans la perspective de résorber les aspects jugés problématiques.

L'enquête est conduite par questionnaire. L'objectif du questionnaire est d'analyser les attitudes des étudiants à l'égard de l'enseignement de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines en même temps que de permettre d'identifier les éléments susceptibles d'être intégrés dans la conception des enseignements (programmes, objectifs, méthodes, etc.). Le questionnaire offre l'avantage d'établir un contact direct avec les étudiants tout en encourageant une plus grande liberté d'expression que l'enquête par entretien, plus personnelle, mais aussi plus soumise à des influences d'ordre subjectif. Or, la réussite d'une telle étude dépend, pour beaucoup, de la validité et de la bonne appropriation de son principal outil, le questionnaire, ce qui nous a conduit à élaborer, à la lumière de notre propre expérience d'enseignant, un questionnaire qui prenne en compte la spécificité des étudiants suivant des cours d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines dans l'Université tunisienne.

6.1.2. Le questionnaire : conception et mise en œuvre

Afin de mieux cibler la population concernée, et pour une distribution du questionnaire aussi large que possible, nous nous sommes adressé aux étudiants de quatre universités différentes de l'enseignement supérieur tunisien : l'université de Monastir, facultés de médecine et de pharmacie (désormais respectivement MONASTIR MED et MONASTIR PHARMA) et faculté des sciences de Monastir (désormais MONASTIR SCIENCES) ; l'université de Sousse, faculté de médecine (désormais SOUSSE MED) ; l'université de Tunis, institut des études technologiques de Jendouba (désormais TUNIS-JENDOUBA

TECH) ; l'université de Sfax, faculté de droit et institut des hautes études commerciales (désormais respectivement SFAX DROIT et SFAX COMMERCE).⁴⁹

6.1.2.1. Présentation du questionnaire

Le questionnaire destiné aux étudiants comporte 27 items qui couvrent d'une façon assez détaillée l'ensemble des thèmes que nous avons jugés pertinents pour nous permettre de déterminer les caractéristiques du public apprenant, ses besoins, ses problèmes et ses attentes.

6.1.2.2. Identification de la population de l'étude

Notre population d'étude comprend 168 étudiants répartis comme suit : 33 étudiants en 1ère année de la faculté de médecine de Monastir (MONASTIR MED), 34 étudiants en 2ème année de l'institut des études technologiques de Jendouba (TUNIS-JENDOUBA TECH), 22 étudiants en 2ème année de l'institut des hautes études commerciales de Sfax (SFAX COMMERCE), 16 étudiants en 4ème année de la faculté de droit de Sfax (SFAX DROIT), 29 étudiants en 3ème année de la faculté de médecine de Sousse (SOUSSE MED), 17 étudiants en 3ème année de la faculté de pharmacie de Monastir (MONASTIR PHARMA) et 17 étudiants en 3ème année de la faculté des sciences de Monastir (MONASTIR SCIENCES).

6.2. Caractéristiques générales de la population enquêtée

6.2.1. Répartition par sexe

Les étudiants qui ont participé à l'enquête sont pour plus des trois quarts de sexe féminin (Tableau 21).

⁴⁹ L'université de Tunis est située au nord du pays. Au cours de l'année universitaire 2010-2011, l'université de Tunis compte 15 établissements et 27 499 étudiants. L'université de Sousse est située au centre du pays. Au cours de l'année universitaire 2010-2011, l'université de Sousse compte 16 établissements et 32 523 étudiants. L'université de Monastir est située au centre du pays. Au cours de l'année universitaire 2010-2011, l'université de Monastir compte 16 établissements et 27 498 étudiants.

	Masculin	Féminin	TOTAL
MONASTIR MED	33%	67%	100%
TUNIS-JENDOUBA TECH	38%	62%	100%
SFAX COMMERCE	9%	91%	100%
SOUSSE MED	17%	83%	100%
MONASTIR PHARMA	41%	59%	100%
SFAX DROIT	31%	69%	100%
MONASTIR SCIENCES	53%	47%	100%

Tableau 21 : Répartition des étudiants par sexe selon l'établissement universitaire

Si l'on se place à un niveau général de la société tunisienne, où la domination masculine (Bourdieu 1998) est structurellement prégnante, le fait d'être une fille est un facteur social moins favorable que celui d'être un garçon. Toutefois, cette domination masculine génère chez les filles soumission et docilité leur permettant d'une part de mieux s'adapter aux valeurs scolaires et d'autre part de mieux réussir que les garçons⁵⁰.

6.2.2. Le progrès des étudiants en anglais

Cette section correspond à la question 3, dont le texte est reproduit ci-dessous :

3- Comment évaluez-vous vos progrès en anglais depuis le BAC?

- pas de progression
- quelques progrès
- bonne progression
- très bonne progression

⁵⁰ Phénomène bien connu de la sociologie de l'éducation, voir notamment Baudelot & Establet (1992) et Duru-Bellat (1990).

Les propositions de réponses offertes dans cette question consistent à identifier le niveau de progression en anglais perçus depuis le bac. Les résultats généraux (moyenne sur l'ensemble) font apparaître le classement suivant :

1. Quelques progrès : 49,55 %
2. Pas de progression : 35,81%
3. Bonne progression : 12,94 %
4. Très bonne progression : 1,70 %

En réponse à cette question, la majorité des apprenants jugent qu'il n'y a pas de progression ou quelques progressions en anglais (Tableau 22).

	Pas de progression	Quelque progression	Bonne progression	Très Bonne progression	Nbre
MONASTIR MED	12%	73%	15%	0%	33
SOUSSE MED	66%	34%	0%	0%	29
MONASTIR PHARMA	41%	30%	29%	0%	17
MONASTIR SCIENCES	59%	41%	0%	0%	17
TUNIS-JENDOUBA TECH	18%	56%	23%	3%	34
SFAX DROIT	50%	38%	6%	6%	16
SFAX COMMERCE	27%	55%	14%	4%	22
Moyenne	35,81%	49,55%	12,94%	1,70%	168

Tableau 22 : Répartition des étudiants par établissement universitaire selon leur progression en anglais

6.2.3. Raisons pour apprendre l'anglais

Cette rubrique correspond à la question 25, dont le texte est reproduit ci-dessous :

25- Pour quelles raisons apprenez-vous l'anglais?

(Cocher la proposition qui se rapproche le plus de votre motivation principale)

- nécessité de l'université et de l'examen
- nécessité de parler anglais pour trouver un emploi
- nécessité de parler l'anglais qui est devenue la langue de communication internationale
- apprendre une langue et des cultures différentes pour s'enrichir personnellement

Les propositions de réponse offertes dans cette question correspondent à notre propre expérience d'enseignant d'anglais dans le secteur LANSAD. Il ne s'agit ici que de chercher à identifier parmi les motivations généralement recensées (trois motivations répondant à un « besoin » et la dernière à un souhait) la motivation *principale*, c'est-à-dire celle qui est perçue comme dominante par les étudiants. L'ordre relatif des motivations autres que la motivation principale n'est pas directement visé par la question, non plus que l'existence d'éventuelles motivations autres que celles qui sont proposées.

Les résultats généraux (moyenne sur l'ensemble) font apparaître le classement suivant pour ce qui concerne la motivation considérée comme *motivation dominante* (Tableau 23) :

1. motivation de communication internationale (« nécessité de parler l'anglais qui est devenu la langue de communication internationale ») : 50% des étudiants
2. motivation de culture personnelle (« apprendre une langue et des cultures différentes pour s'enrichir personnellement ») : 22% des étudiants
3. motivation de type universitaire (« nécessité de l'université et de l'examen ») : 16,32% des étudiants
4. motivation de préparation à l'insertion professionnelle (« nécessité de parler anglais pour trouver un emploi ») : 11,50% des étudiants

La première place de la motivation de communication internationale paraît conforme à l'opinion qui est celle de la population en général quant au rôle et à la place de l'anglais dans un contexte de mondialisation. Il peut en revanche paraître étonnant, pour une population d'étudiants, que cette motivation générale précède de si loin la motivation tenant aux considérations strictement universitaires et aux considérations tenant à la préparation d'une bonne insertion professionnelle (« nécessité de parler anglais pour

trouver un emploi »). Quant à la deuxième place accordée à la motivation de culture personnelle (« apprendre une langue et des cultures différentes pour s'enrichir personnellement »), elle peut paraître élevée par rapport aux attentes en fonction de l'expérience de ces publics.

Établissements/Raisons	Études	Insertion professionnelle	Langue de communication internationale	Culture personnelle	Nbre
MONASTIR MED	12%	3%	61%	24%	33
SOUSSE MED	14%	3%	66%	17%	29
MONASTIR PHARMA	23%	6%	65%	6%	17
MONASTIR SCIENCES	10%	20%	30%	40%	17
TUNIS-JENDOUBA TECH	20%	21%	38%	21%	34
SFAX DROIT	12%	19%	31%	38%	16
SFAX COMMERCE	23%	13%	50%	14%	22
Moyenne	16,32%	11,50%	50%	22%	168

Tableau 23 : Raisons pour apprendre l'anglais –résultats généraux

Un examen plus détaillé des résultats permet cependant de reconnaître des variations plus ou moins importantes en fonction des spécialités.

Pour le secteur santé (médecine et pharmacie), les résultats font apparaître le classement suivant :

1. motivation de communication internationale : 64%
2. motivation de type universitaire : 15%
3. motivation de culture personnelle : 18%
4. motivation de préparation à l'insertion professionnelle : 4%

On constate qu'une large majorité des étudiants du secteur santé donnent la première place à la motivation de communication internationale, ce qui paraît correspondre à une certaine conception des exigences des professions de santé (médecins et pharmaciens) : pouvoir se tenir au courant des travaux internationaux dans leur domaine. Les motivations de culture personnelle et de type universitaire, respectivement deuxième et troisième dans le classement général, restent en position centrale mais l'ordre est inversé. Par ailleurs, il est intéressant de constater que la motivation d'insertion professionnelle reste non seulement placée en dernière position comme dans le classement général mais que le taux en est particulièrement faible (4%), ce qui s'explique sans doute par la situation de l'emploi dans ce secteur et par le fait que l'anglais ne constitue pas un facteur déterminant pour leur recrutement (Tableau 24).

Établissements/Raisons	Études	Insertion professionnelle	Langue de communication internationale	Culture personnelle	Nbre
MONASTIR MED	12%	3%	61%	24%	33
SOUSSE MED	14%	3%	66%	17%	29
MONASTIR PHARMA	23%	6%	65%	6%	17
Moyenne	15%	4%	64%	18%	79

Tableau 24 : Raisons pour apprendre l'anglais –secteur santé

Pour le secteur pluridisciplinaire (sciences ; technologie ; droit ; études commerciales), les résultats font apparaître le classement suivant :

1. motivation de communication internationale : 37,25%
2. motivation de culture personnelle 28,25%
3. motivation de préparation à l'insertion professionnelle : 18,25%
4. motivation de type universitaire : 16,25%

On constate que le classement de ce secteur est conforme pour les deux premières places au classement général avec un écart moindre entre le premier et le second. Il diffère du classement général pour ce qui concerne les places 3 et 4 : ordre inversé et pourcentage significativement accru de la motivation d’insertion professionnelle (par ailleurs 4,5 fois plus élevé que pour le secteur santé) (Tableau 25).

Établissements/Raisons	Études	Insertion professionnelle	Langue de communication internationale	Culture personnelle	Nbre
MONASTIR SCIENCES	10%	20%	30%	40%	17
TUNIS-JENDOUBA TECH	20%	21%	38%	21%	34
SFAX DROIT	12%	19%	31%	38%	16
SFAX COMMERCE	23%	13%	50%	14%	22
Moyenne	17%	18%	38%	26%	89

Tableau 25 : Raisons pour apprendre l’anglais –secteur pluridisciplinaire

6.3. Appréciation de la langue anglaise et de son enseignement

6.3.1. Appréciation de la langue anglaise

Cette rubrique correspond à la question 4, dont le texte est reproduit ci-dessous :

4- Dans l’ensemble diriez-vous que vous aimez l’anglais?

- Oui

- Non

Les propositions de réponses offertes dans cette question consistent à vérifier si les étudiants apprécient la langue anglaise ou pas. Les résultats généraux (moyenne sur l’ensemble) font apparaître le classement suivant :

1. Ceux qui apprécient l’anglais : 78,59 %
2. Ceux qui n’apprécient pas l’anglais : 21,41%

Les résultats montrent qu'une grande majorité des étudiants estiment apprécier la langue anglaise. Toutefois, dans le domaine des sciences et technologies, nous constatons que les étudiants apprécient moins l'anglais (Tableau 26). Il semble que les étudiants en question accordent plus d'importance aux matières de base de leurs spécialités qu'aux autres matières enseignées.

	Apprécie	N'apprécie pas	Nbre
MONASTIR MED	94%	6%	33
SOUSSE MED	76%	24%	29
MONASTIR PHARMA	88%	12%	17
MONASTIR SCIENCES	59%	41%	17
TUNIS- JENDOUBA TECH	68%	32%	34
SFAX DROIT	87%	13%	16
SFAX COMMERCE	77%	23%	22
Moyenne	78,59%	21,41%	168

Tableau 26 : Répartition des étudiants par établissement universitaire selon leur appréciation de la langue anglaise

6.3.2. Appréciation de l'enseignement de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines dans son ensemble

Cette rubrique correspond à la question 9 qui est reproduite ci-dessous :

9- Dans l'ensemble êtes-vous satisfait des cours d'anglais de votre établissement?

- oui
- non

La question sonde le degré de satisfaction des étudiants envers les cours d'anglais. Les résultats généraux (moyenne sur l'ensemble) font apparaître le classement suivant:

1. Satisfait : 46,9 %
2. Insatisfait : 53,10 %

À la lumière de ces résultats (Tableau 27), nous pouvons constater que les opinions sont partagées entre satisfaits et insatisfaits avec un léger avantage pour les insatisfaits. Il semble que le contenu du cours joue un rôle important pour la satisfaction des étudiants malgré la présence d'autres facteurs tels que la motivation personnelle, le niveau des étudiants, leur emploi du temps, les conditions d'enseignement, etc. En effet, à MONASTIR MED, nous avons enregistré le taux le plus élevé des étudiants satisfaits (76%). En questionnant nos collègues enseignants à cet endroit (M. Bchir et M. Rassass) nous avons constaté que ces derniers font des efforts considérables pour adapter les cours d'anglais aux besoins des étudiants.

	Satisfait	Insatisfait	Nbre
MONASTIR MED	76%	24%	33
SOUSSE MED	34%	66%	29
MONASTIR PHARMA	35%	65%	17
MONASTIR SCIENCES	41%	59%	17
TUNIS- JENDOUBA TECH	50%	50%	34
SFAX DROIT	50%	50%	16
SFAX COMMERCE	27%	73%	22
Moyenne	46,90%	53,10%	168

Tableau 27 : Répartition des étudiants par établissement universitaire selon leur satisfaction des cours d'anglais

6.3.3. Appréciation du cours actuel en comparaison avec le cours d'anglais au Secondaire

Cette rubrique correspond à la question 10, dont le texte est reproduit ci-dessous :

10- Par rapport au secondaire, trouvez-vous les cours d'anglais à l'université ?

- beaucoup plus intéressant
- plus intéressant
- aussi intéressant
- moins intéressant

Les réponses proposées à cette question sont inspirées de notre propre expérience d'enseignant dans le secteur LANSAD. Elles permettent de voir le niveau de continuité de l'enseignement de l'anglais entre le lycée et l'université. Les données qui en résultent sont comme suit :

1. Moins intéressant : 38,07 %
2. Aussi intéressant : 28,50 %
3. Assez intéressant : 21,98 %
4. Beaucoup plus intéressant : 11,45 %

On constate qu'une bonne majorité des étudiants trouvent l'anglais enseigné à l'université moins intéressant qu'au lycée. Ceci paraît correspondre à une certaine différence au niveau de la nature de la matière elle-même, puisqu'au lycée c'est le contexte général qui domine alors qu'à l'université il s'agit de l'anglais de spécialité. Rappelons également qu'un étudiant avec un niveau faible ou modeste d'anglais au lycée se trouvant devant une nouvelle terminologie à l'université ne va pas trouver la matière plus intéressante. D'autres facteurs peuvent expliquer cette opinion telles que les méthodes d'enseignement, le contenu du cours, la charge horaire, etc.

Par ailleurs, il est intéressant de remarquer qu'un faible pourcentage (11,45 %) d'étudiant trouve que l'enseignement de cette matière à l'université est beaucoup plus intéressant qu'au lycée, ce qui s'explique par le bon niveau de ces étudiants (Tableau 28).

	Beaucoup plus intéressant	Plus intéressant	Aussi intéressant	Moins intéressant	Nbre
MONASTIR MED	12%	31%	30%	27%	33
SOUSSE MED	14%	10%	41%	35%	29
MONASTIR PHARMA	12%	23%	24%	41%	17
MONASTIR SCIENCES	12%	12%	29%	47%	17
TUNIS- JENDOUBA TECH	3%	38%	21%	38%	34
SFAX DROIT	19%	6%	25%	50%	16
SFAX COMMERCE	14%	18%	27%	41%	22
Moyenne	11,45%	21,98%	28,50%	38,07%	168

Tableau 28 : Évaluation des cours d'anglais à l'université par rapport au secondaire

6.4. Pratique de la langue anglaise

6.4.1. Séjours dans les pays de langue anglaise

Cette rubrique correspond à la question 5, dont le texte est reproduit ci-dessous :

5- Avez-vous effectué des séjours dans les pays de langue anglaise?

- Oui

- Non

Les propositions de réponses offertes dans cette question consistent à voir si les étudiants ont effectué des séjours dans les pays de langue anglaise. Les résultats généraux (moyenne sur l'ensemble) font apparaître le classement suivant :

1. Ceux qui n'ont pas séjourné dans des pays de langue anglaise: 90,43 %
2. Ceux qui ont séjourné dans des pays de langue anglaise : 9,57%

Les résultats obtenus montrent que la majorité des apprenants n'ont pas séjourné dans des pays de langue anglaise (Tableau 29). Ceci peut s'expliquer par d'une part le manque de moyen de ces étudiants et d'autre part l'absence de collaboration et partenariat entre les universités tunisiennes et celles des pays de langue anglaise.

	Oui	Non	Nbre
MONASTIR MED	6%	94%	33
SOUSSE MED	0%	100%	29
MONASTIR PHARMA	12%	88%	17
MONASTIR SCIENCES	18%	82%	17
TUNIS- JENDOUBA TECH	12%	88%	34
SFAX DROIT	6%	94%	16
SFAX COMMERCE	18%	82%	22
Moyenne	9,57%	90,43%	168

Tableau 29 : Répartition des étudiants par établissement universitaire selon leurs séjours dans les pays de langue anglaise

6.4.2. Effort personnel

6.4.2.1 Effort personnel, en dehors du cours, pour l'apprentissage et la pratique de l'anglais

Cette rubrique correspond à la question 24, dont le texte est reproduit ci-dessous :

24- Que ferez-vous pour votre anglais après l'université ?

- vous ne ferez rien de particulier si ce n'est pratiquer votre anglais en fonction des opportunités qu'offriront la vie et votre métier.
- vous allez maintenir votre niveau d'anglais par des lectures, écoutes, etc., pour pallier le caractère aléatoire des opportunités qu'offriront la vie et votre métier.
- vous allez améliorer votre niveau d'anglais par des cours, des séjours, des stages, etc.

Les propositions de réponse offertes dans cette question correspondent à notre propre expérience d'enseignant d'anglais dans le secteur LANSAD. Les résultats généraux (moyenne sur l'ensemble) font apparaître le classement suivant pour ce qui concerne l'effort personnel après l'université (Tableau 30) :

1. Améliorer le niveau : 41,04 %
2. Maintenir le même niveau : 35,79 %
3. Rien de particulier : 23,17 %

Ces résultats témoignent de la bonne volonté d'un nombre considérable d'apprenants, qui éprouvent le besoin d'améliorer leur niveau en langue anglaise après l'université. L'effort personnel semble constituer le meilleur moyen pour parvenir aux objectifs après l'université. Cet effort peut être réalisé par le biais de stages et séjours à l'étranger ou tout simplement de cours de formation.

	Rien de particulier	Maintenir le même niveau	Améliorer le niveau	Nbre
MONASTIR MED	18%	46%	36%	33
SOUSSE MED	34%	52%	14%	29
MONASTIR PHARMA	24%	35%	41%	17
MONASTIR SCIENCES	23%	18%	59%	17
TUNIS- JENDOUBA TECH	21%	35%	44%	34
SFAX DROIT	50%	12%	38%	16
SFAX COMMERCE	0%	32%	68%	22
Moyenne	23,17%	35,79%	41,04%	168

Tableau 30 : L'anglais après l'université

6.4.2.2. Pratique de la lecture de la presse et livres en anglais

6.4.2.2.1. Pratique de la lecture de la presse anglo-saxonne

Cette rubrique correspond à la question 17, dont le texte est reproduit ci-dessous :

17- Lisez-vous la presse anglo-saxonne? : - oui -non

Si oui, lisez-vous en moyenne? :

- deux à quatre articles par semaine
- un à deux articles par semaine
- un à deux articles par mois
- un à deux articles par trimestre

Cette question porte sur la lecture de la presse anglo-saxonne, son existence et sa fréquence en tant que pratique de l'anglais en dehors de la classe.

Les résultats généraux (moyenne sur l'ensemble) font apparaître le classement suivant :

1. Ceux qui ne lisent pas la presse anglo-saxonne : 79,63% des étudiants.
2. Ceux qui lisent la presse anglo-saxonne : 20,37% des étudiants.

Nous constatons que ceux qui ne lisent pas la presse anglo-saxonne arrivent en première position avec 79,63%. Ceci paraît conforme à l'opinion de la population en général quant au manque d'intérêt de la lecture de la presse anglo-saxonne pour le domaine scientifique. Ce manque d'intérêt peut être expliqué également par le nombre limité des journaux anglo-saxons en Tunisie ainsi que leur coût élevé par rapport aux autres journaux nationaux (cinq fois plus cher).

	Oui	Non	Nbre
MONASTIR MED	18%	82%	33
SOUSSE MED	21%	79%	29
MONASTIR PHARMA	24%	76%	17
MONASTIR SCIENCES	59%	41%	17
TUNIS- JENDOUBA TECH	6%	94%	34
SFAX DROIT	13%	87%	16
SFAX COMMERCE	18%	82%	22
Moyenne	20,37%	79,63%	168

Tableau 31 : Lecture de la presse anglo-saxonne

6.4.2.2.2. Lecture de livres en anglais

Cette rubrique correspond à la question 18, dont le texte est reproduit ci-dessous :

18- Lisez-vous des livres en anglais? : - oui -non

Si oui, lisez-vous en moyenne? :

- au moins un livre par mois
- au moins un livre par trimestre
- au moins un livre par an

Cette question porte sur la lecture des livres en anglais, son existence ainsi que la fréquence de sa pratique.

Il en ressort le résultat suivant :

1. Ceux qui ne lisent pas les livres en anglais : 68,64%
2. Ceux qui lisent les livres en anglais : 31,36 %

La première place revient à ceux qui déclinent toute lecture en anglais, ce qui correspond à l'opinion d'une grande majorité quant au manque d'intérêt de la lecture des livres en anglais (Tableau 32). Ceci rejoint la lecture du tableau 31 concernant la presse anglo-saxonne. En effet, la lecture de ces deux tableaux amène au moins deux observations : la première est que la lecture utile (pour remplir des objectifs scolaires ou pour s'informer) est privilégiée par les participants au détriment de la lecture de divertissement ou à caractère plus ou moins ludique. On lit plus sous la contrainte (du devoir ou de l'utilité) que pour le plaisir. La deuxième observation est que les étudiants ont peu de temps libre pour se concentrer sur des lectures supplémentaires qui ne sont pas en relation directe avec leurs cours.

	Oui	Non	Nbre
MONASTIR MED	33%	67%	33
SOUSSE MED	26%	74%	34
MONASTIR PHARMA	45%	55%	22
MONASTIR SCIENCES	21%	79%	29
TUNIS- JENDOUBA TECH	35%	65%	17
SFAX DROIT	38%	62%	16
SFAX COMMERCE	29%	71%	17
Moyenne	31,36%	68,64%	168

Tableau 32 : Lecture des livres en anglais

6.5. Aspects pédagogiques

6.5.1. Classement des activités pédagogiques

Cette rubrique correspond à la question 11, dont le texte est reproduit ci-dessous :

11- Quelles sont les deux activités pédagogiques qui vous plaisent le plus dans le cours d'anglais ?

- les activités d'expression orale
- les activités de compréhension à l'écrit
- les activités d'expression écrite

La question vise à ce stade l'identification des points d'attrait pour les étudiants, au niveau des activités pédagogiques. Les réponses proposées proviennent de notre expérience d'enseignant d'anglais dans le secteur LANSAD.

La compilation des résultats fait apparaître ce qui suit :

1. Ceux qui préfèrent les activités de compréhension à l'écrit : 48,32 %
2. Ceux qui préfèrent les activités d'expression orale : 33,54 %
3. Ceux qui préfèrent les activités d'expression écrite : 18,14 %

La compréhension de l'écrit semble revêtir plus d'importance chez les étudiants (Tableau 33).

	Activités d'expression orale	Activités de compréhension à l'écrit	Activités d'expression écrite	Nbre
MONASTIR MED	30%	61%	9%	33
SOUSSE MED	34%	45%	21%	29
MONASTIR PHARMA	41%	41%	18%	17
MONASTIR SCIENCES	23%	53%	24%	17
TUNIS-JENDOUBA TECH	20%	59%	21%	34
SFAX DROIT	37%	50%	13%	16
SFAX COMMERCE	59%	18%	23%	22
Moyenne	33,54%	48,32%	18,14%	168

Tableau 33 : Activités pédagogiques qui plaisent le plus dans le cours d'anglais – résultats généraux

Un examen plus détaillé des résultats permet de reconnaître des variations plus ou moins importantes en fonction des spécialités.

Pour le secteur santé (médecine et pharmacie), les résultats se classent comme suit :

1. Ceux qui préfèrent les activités de compréhension à l'écrit : 50,82 %
2. Ceux qui préfèrent les activités d'expression orale : 33,84 %
3. Ceux qui préfèrent les activités d'expression écrite : 15,34 %

On constate que les pourcentages sont très similaires aux résultats généraux avec une première place pour les activités de compréhension à l'écrit (Tableau 34).

	Activités d'expression orale	Activités de compréhension à l'écrit	Activités d'expression écrite	Nbre
MONASTIR MED	30%	61%	9%	33
SOUSSE MED	34%	45%	21%	29
MONASTIR PHARMA	41%	41%	18%	17
Moyenne	33,84%	50,82%	15,34%	79

Tableau 34 : Activités pédagogiques qui plaisent le plus dans le cours d'anglais – secteur santé

Pour le secteur des sciences et technologie, les résultats font apparaître le classement suivant :

1. Ceux qui préfèrent les activités de compréhension à l'écrit : 57 %
2. Ceux qui préfèrent les activités d'expression écrite : 22 %
3. Ceux qui préfèrent les activités d'expression orale : 21 %

Encore une fois, les pourcentages ressemblent aux résultats généraux (Tableau 35) avec une première place pour les activités de compréhension à l'écrit. Toutefois, on note que ceux qui préfèrent les activités d'expression écrite viennent en deuxième position avec un léger avantage sur ceux qui préfèrent les activités d'expression orale.

	Activités d'expression orale	Activités de compréhension à l'écrit	Activités d'expression écrite	Nbre
MONASTIR SCIENCES	23%	53%	24%	17
TUNIS-JENDOUBA TECH	20%	59%	21%	34
Moyenne	21,00%	57,00%	22,00%	51

Tableau 35 : Activités pédagogiques qui plaisent le plus dans le cours d'anglais – sciences et technologie

Pour le secteur de droit et commerce, les résultats (Tableau 36) font apparaître le classement suivant :

1. Ceux qui préfèrent les activités d'expression orale : 49,74 %
2. Ceux qui préfèrent les activités de compréhension à l'écrit : 31,47 %
3. Ceux qui préfèrent les activités d'expression écrite : 18,79 %

On remarque que près de la moitié des étudiants de droit et commerce donnent la première place aux activités pédagogiques d'expression orale, ce qui paraît correspondre à une certaine conception des exigences des professions de droit et commerce : pouvoir communiquer en anglais avec des interlocuteurs de différentes nationalités dans un contexte de mondialisation. Les activités de compréhension à l'écrit et d'expression écrite se situent en deuxième et troisième position respectivement.

	Activités d'expression orale	Activités de compréhension à l'écrit	Activités d'expression écrite	Nbre
SFAX DROIT	37%	50%	13%	16
SFAX COMMERCE	59%	18%	23%	22
Moyenne	49,74%	31,47%	18,79%	38

Tableau 36 : Activités pédagogiques qui plaisent le plus dans le cours d'anglais - droit et commerce

6.5.2. Adaptabilité des cours d'anglais au monde de travail

La question 14 fait l'objet d'un choix de réponses multiples dont le contenu est reproduit dans la rubrique ci-dessous :

<p>14- En ce qui concerne votre avenir professionnel, pensez-vous que le contenu des cours d'anglais est :</p> <p><input type="checkbox"/>- très bien adapté au monde du travail</p> <p><input type="checkbox"/>- bien adapté au monde du travail</p> <p><input type="checkbox"/>- peu adapté au monde du travail</p> <p><input type="checkbox"/>- pas du tout adapté au monde du travail</p>
--

Les propositions de réponse offertes dans cette question consistent à explorer le niveau d'adéquation entre le contenu des cours d'anglais reçus à l'université et le monde de travail. Il en ressort les réponses ci-dessous.

1. Ceux qui trouvent que le contenu des cours d'anglais est bien adapté au monde du travail : 44,35 %
2. Ceux qui trouvent que le contenu des cours d'anglais est peu adapté au monde du travail : 31,49 %
3. Ceux qui trouvent que le contenu des cours d'anglais est très bien adapté au monde du travail : 17,7 %
4. Ceux qui trouvent que le contenu des cours d'anglais est pas du tout adapté au monde du travail : 6,46 %

Les résultats révèlent des opinions légèrement partagées entre ceux qui trouvent le contenu des cours d'anglais bien adaptés et ceux qui le trouvent peu adapté au monde du travail. Mais, dans l'ensemble, nous remarquons un penchant vers une opinion plus favorable (réponses 1 et 3) quant à la bonne adaptation des cours d'anglais au monde du travail.

	Très bien adapté au monde du travail	Bien adapté au monde du travail	Peu adapté au monde du travail	Pas du tout adapté au monde du travail	Nbre
MONASTIR MED	3%	73%	21%	3%	33
SOUSSE MED	0%	59%	41%	0%	29
MONASTIR PHARMA	6%	59%	29%	6%	17
MONASTIR SCIENCES	10%	20%	30%	40%	17
TUNIS- JENDOUBA TECH	47%	29%	18%	6%	34
SFAX DROIT	38%	31%	31%	0%	16
SFAX COMMERCE	18%	23%	59%	0%	22
Moyenne	17,70%	44,35%	31,49%	6,46%	168

Tableau 37 : Attitudes des apprenants à l'égard des cours d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines

6.5.3 Conception des programmes d'anglais

Nous avons reproduit la question numéro 15 dans le texte de la rubrique ci-dessous :

15- Pensez-vous que les étudiants devraient participer à la conception des programmes d'anglais ?

- oui - non

Cette question consiste à explorer le degré d'intérêt des étudiants quant à leur participation à la mise en place des cours d'anglais. On relève les résultats suivants.

1. Ceux qui sont favorables à l'implication des étudiants dans la conception des programmes d'anglais sont de l'ordre de 82,57 %
2. Ceux qui ne sont pas favorables à l'implication des étudiants dans la conception des programmes d'anglais ne constituent que 17,43 %

Nous constatons que la majorité des étudiants sont favorables à leur implication dans la conception des programmes d'anglais. Ce qui représente l'opinion de la population en général. Nous pensons que cet intérêt aura comme effet, non seulement l'augmentation de la motivation des étudiants, mais aussi l'efficacité de leur apprentissage et de leur rendement.

	Avis favorable	Avis défavorable	Nbre
MONASTIR MED	88%	12%	33
SOUSSE MED	90%	10%	29
MONASTIR PHARMA	88%	12%	17
MONASTIR SCIENCES	59%	41%	17
TUNIS- JENDOUBA TECH	75%	25%	34
SFAX DROIT	94%	6%	16
SFAX COMMERCE	82%	18%	22
Moyenne	82,57%	17,43%	168

Tableau 38 : Avis des étudiants à l'égard de la participation à la conception des programmes d'anglais

6.5.4. Supports pédagogiques utilisés

Cette section se rapporte aux questions 19 et 20, dont le texte est reproduit ci-dessous :

19- Avez-vous la possibilité chez vous (question 19); à l'université (question 20):

- a) - d'utiliser Internet : - oui -non
- b) - d'utiliser des logiciels de perfectionnement d'anglais : - oui -non
- c) - d'utiliser des CD-Roms: - oui -non
- d) - d'utiliser un laboratoire de langue : - oui -non

Dans cette question, il s'agit de chercher à identifier les supports pédagogiques les plus utilisés par les étudiants chez eux ainsi qu'à l'université.

L'utilisation de ces supports à domicile fait ressortir le classement suivant (Tableau 39) :

1. Ceux qui ont la possibilité d'utiliser internet chez eux comme support pédagogique : 69,70 % (30,30 % ont répondu non)
2. Ceux qui ont la possibilité d'utiliser des CD-ROM comme support pédagogique: 65,49 % (34,51 % ont répondu non)
3. Ceux qui ont la possibilité d'utiliser des logiciels de perfectionnement d'anglais comme support pédagogique: 45,95 % (54,05 % ont répondu non)
4. Ceux qui ont la possibilité d'utiliser des laboratoires de langue comme support pédagogique: 17,90 % (82,10 % ont répondu non)

Il ressort de ces résultats qu'internet est le moyen le plus utilisé par les étudiants comme support pédagogique. Ensuite, viennent les CD-rom, suivis des logiciels de perfectionnement d'anglais. Les laboratoires de langues, quant à eux, se situent en dernière position.

	Utiliser Internet		Utiliser des logiciels de perfectionnement d'anglais		Utiliser des CD-Roms		Utiliser un laboratoire de langue		Nbre
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	
MONASTIR MED	85%	15%	76%	24%	97%	3%	18%	82%	33
SOUSSE MED	62%	38%	41%	59%	79%	21%	14%	86%	29
MONASTIR PHARMA	82%	18%	53%	47%	65%	35%	6%	94%	17
MONASTIR SCIENCES	71%	29%	53%	47%	59%	41%	29%	71%	17
TUNIS-JENDOUBA TECH	59%	41%	21%	79%	24%	76%	18%	82%	34
SFAX DROIT	38%	62%	13%	87%	31%	69%	6%	94%	16
SFAX COMMERCE	86%	14%	59%	41%	95%	5%	32%	68%	22
Moyenne	69,70%	30,30%	45,95%	54,05%	65,49%	34,51%	17,90%	82,10%	168

Tableau 39 : La possibilité qu'ont les étudiants chez eux

À l'université (Tableau 40), les résultats généraux sont similaires à ceux de l'utilisation de support pédagogique à domicile, les résultats de l'enquête ont révélé ce qui suit :

1. Ceux qui ont la possibilité d'utiliser internet chez eux comme support pédagogique : 53 % (47 % ont répondu non)
2. Ceux qui ont la possibilité d'utiliser des CD-ROM comme support pédagogique: 28,7 % (71,3 % ont répondu non)

3. Ceux qui ont la possibilité d'utiliser des logiciels de perfectionnement d'anglais comme support pédagogique: 21,53 % (78,47 % ont répondu non)
4. Ceux qui ont la possibilité d'utiliser des laboratoires de langue comme support pédagogique: 12,62 % (87,38 % ont répondu non)

Nous constatons que le classement est le même que celui qui correspond à l'utilisation de supports pédagogiques à domicile. Il est toutefois étonnant de noter que les pourcentages ont chuté de moitié dans le cas de l'utilisation des CD-ROM et des logiciels de perfectionnement d'anglais. Ceci peut s'expliquer par la disponibilité de ce genre de support en nombre insuffisant à l'université.

	Utiliser Internet		Utiliser des logiciels de perfectionnement d'anglais		Utiliser des CD-Roms		Utiliser un laboratoire de langue		Nbre
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	
MONASTIR MED	15%	85%	6%	94%	12%	88%	3%	97%	33
SOUSSE MED	79%	21%	28%	72%	66%	34%	31%	69%	29
MONASTIR PHARMA	71%	29%	12%	88%	24%	76%	0%	100%	17
MONASTIR SCIENCES	59%	41%	41%	59%	35%	65%	18%	82%	17
TUNIS-JENDOUBA TECH	88%	12%	38%	62%	35%	65%	24%	76%	34
SFAX DROIT	38%	62%	19%	81%	13%	87%	0%	100%	16
SFAX COMMERCE	14%	86%	5%	95%	5%	95%	0%	100%	22
Moyenne	53,00%	47,00%	21,53%	78,47%	28,70%	71,30%	12,62%	87,38%	168

Tableau 40 : La possibilité qu'ont les étudiants à l'université

6.5.5. Objectifs de l'enseignant d'anglais

À propos de la question portant sur les objectifs de l'enseignant d'anglais, les avis des apprenants sont assez divergents et ne permettent pas une appréciation globale. Ainsi, nous avons procédé à la présentation des résultats de chaque établissement indépendamment des autres selon les réponses des étudiants.

6.5.5.1. La faculté des sciences de Monastir

La plupart des participants de MONASTIR SCIENCES accordent plus d'importance à la grammaire, au vocabulaire, à la communication et aux encouragements du professeur d'anglais (Figure 10). Ainsi, près de la moitié (47%) des étudiants de cette institution affirment que les objectifs primordiaux du professeur d'anglais doivent être d'une part de s'assurer que tous les étudiants possèdent de bonnes bases de grammaire et de vocabulaire, et d'autre part de redonner confiance aux étudiants en anglais en leur permettant de maîtriser la communication. Plus du tiers (33%) des étudiants de MONASTIR SCIENCES ont un sentiment semblable envers les objectifs susmentionnés ; ils soulignent toutefois l'importance accordée à la préparation aux situations professionnelles.

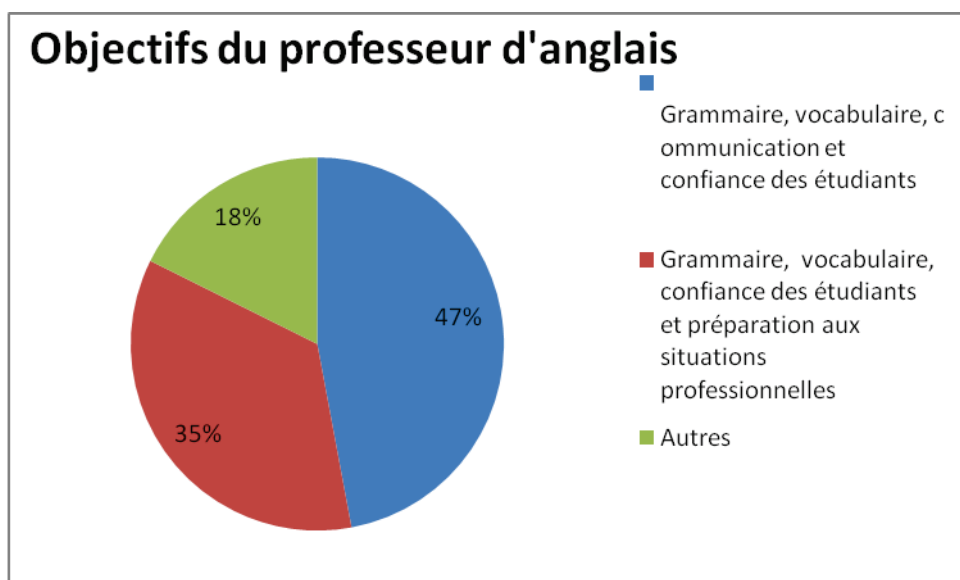


Figure 10 : Objectifs prioritaires du professeur d'anglais selon les étudiants de la faculté des sciences de Monastir

6.5.5.2. La faculté de pharmacie de Monastir

La majorité des étudiants⁵¹ de MONASTIR PHARMA estiment que l'enseignant d'anglais devrait se concentrer sur la communication, la confiance des apprenants et la

⁵¹ Dans cette section ainsi que dans la section précédente et les sections suivantes, les étudiants disent ce que devraient être, à leur avis, les priorités du professeur d'anglais.

préparation aux situations professionnelles (Figure 11). En effet, une majorité (59%) de ces étudiants considère que les objectifs majeurs du professeur d'anglais sont d'encourager la communication, de redonner confiance aux étudiants en anglais et de les préparer aux situations professionnelles. En revanche, moins du quart (23 %) de ces participants affirment que les objectifs prioritaires du professeur d'anglais sont destinés à la préparation des situations professionnelles, à redonner confiance aux étudiants en anglais et à s'assurer que tous les étudiants possèdent de bonnes bases de grammaire et vocabulaire.

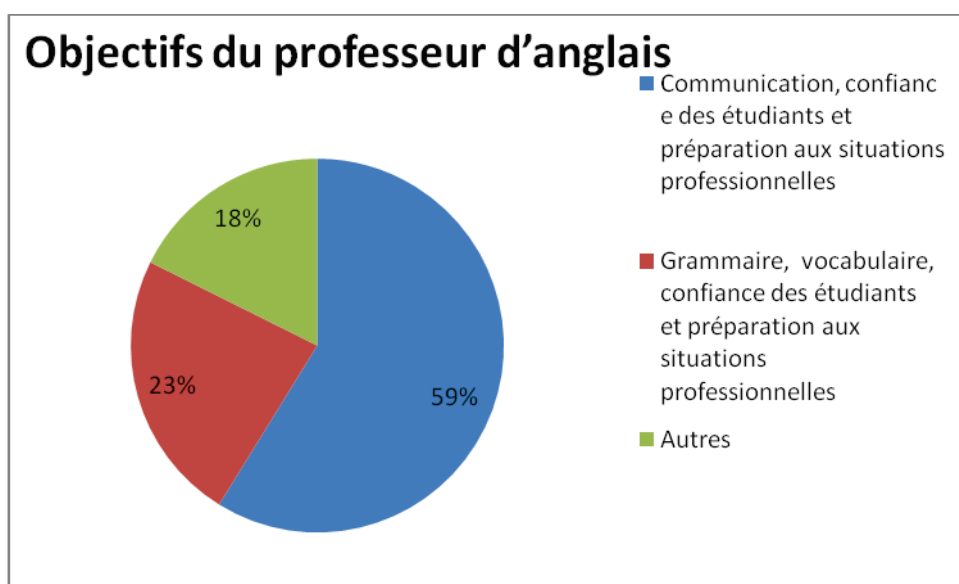


Figure 11 : Objectifs prioritaires du professeur d'anglais selon les étudiants de la faculté de pharmacie de Monastir

6.5.5.3. La faculté de médecine de Sousse

La plupart des participants de la faculté de médecine de Sousse mentionnent que les objectifs prioritaires du professeur d'anglais devraient être la communication, la préparation aux situations professionnelles, la confiance des étudiants et la consolidation des connaissances de grammaire et vocabulaire (Figure 12). Ainsi, plus du tiers (38%) des étudiants de cette institution jugent que la communication, la préparation aux situations professionnelles et la confiance des étudiants constituent les objectifs les plus importants du professeur d'anglais. Dans cette optique, un peu plus du tiers (34%) de ces participants approuvent la priorité donnée à ces objectifs avec la consolidation des connaissances de grammaire et vocabulaire.

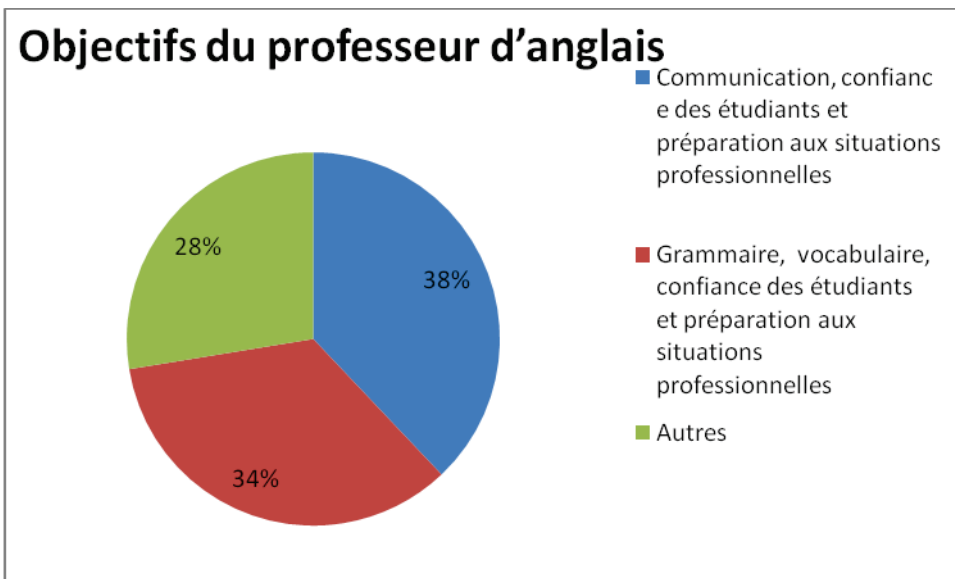


Figure 12 : Objectifs prioritaires du professeur d'anglais selon les étudiants de la faculté de médecine de Sousse

6.5.5.4. La faculté de droit de Sfax

La majorité des participants de la faculté de droit de Sfax accordent davantage d'importance à la grammaire, au vocabulaire, à la communication et la préparation aux situations professionnelles (Figure 13). Ainsi, la moitié des étudiants de cette institution pensent que les objectifs primordiaux du professeur d'anglais sont de s'assurer que tous les étudiants possèdent de bonnes bases de grammaire et de vocabulaire, leur permettant de maîtriser la communication en anglais et de les préparer aux situations professionnelles. En revanche, un peu plus du quart (25%) des étudiants de la faculté de droit de Sfax considèrent la préparation à l'examen, la communication et le fait de redonner confiance aux étudiants en anglais comme étant les objectifs prioritaires du professeur d'anglais.

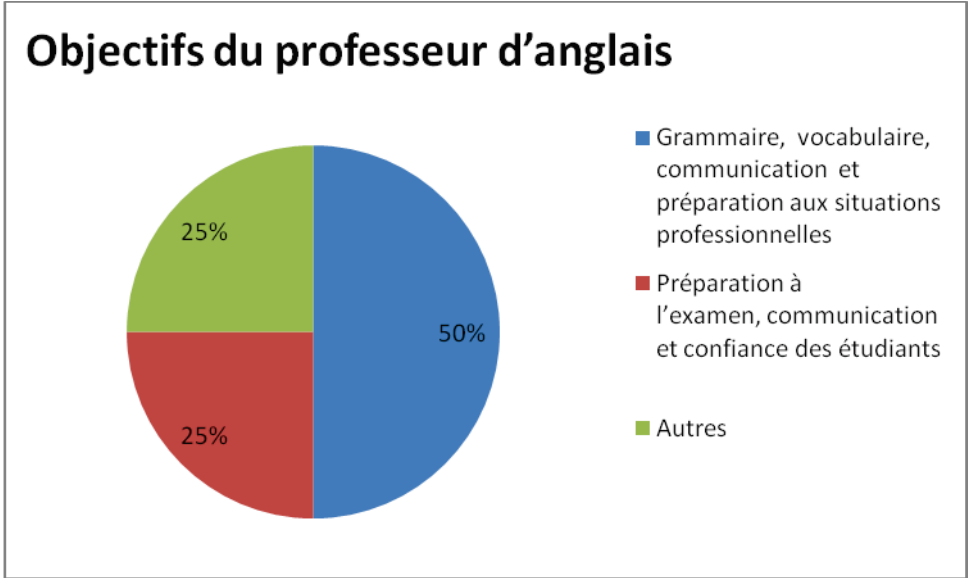


Figure 13 : Objectifs prioritaires du professeur d'anglais selon les étudiants de la faculté de droit de Sfax

6.5.5.5. L'institut des hautes études commerciales de Sfax

La plupart des participants de l'institut des hautes études commerciales de Sfax indiquent que la communication, la préparation aux situations professionnelles, la confiance des étudiants et la consolidation des connaissances de grammaire et de vocabulaire devraient constituer les objectifs prioritaires du professeur d'anglais (Figure 14). Par conséquent, près de la moitié (46%) des étudiants de cette institution estiment que la communication, la préparation aux situations professionnelles et la confiance des étudiants devraient représenter les objectifs les plus significatifs du professeur d'anglais. Dans ce sens, un peu plus du tiers (36%) de ces participants accordent une importance particulière à la préparation aux situations professionnelles, à la consolidation des connaissances de grammaire et de vocabulaire et au fait de redonner confiance aux étudiants en anglais.

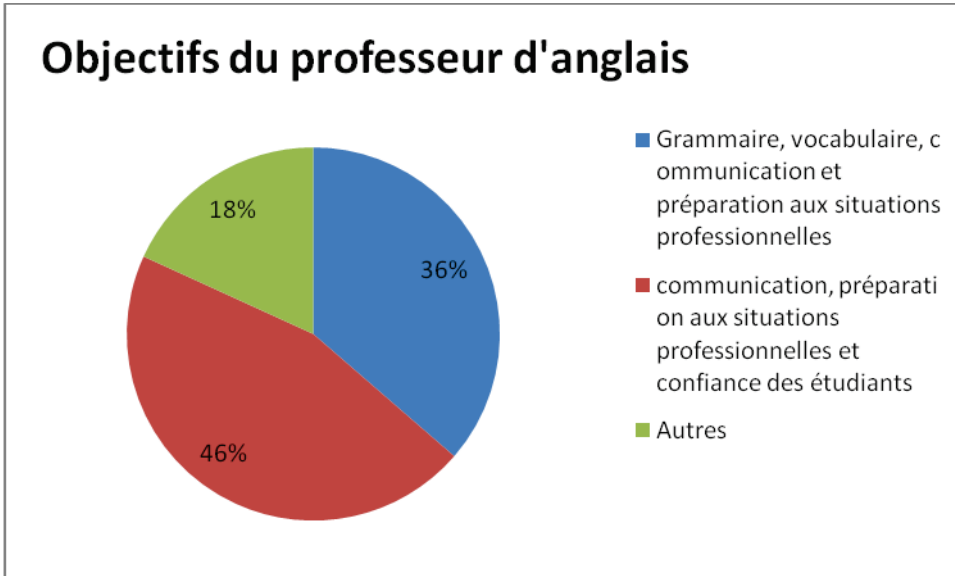


Figure 14 : Objectifs prioritaires du professeur d’anglais selon les étudiants de l’institut des hautes études commerciales de Sfax

6.5.5.6. La faculté de médecine de Monastir

Plus des trois quarts (76%) des participants de la faculté de médecine de Monastir jugent que la communication, la préparation aux situations professionnelles, la confiance des étudiants et la consolidation des connaissances de grammaire et de vocabulaire devraient constituer les objectifs prioritaires du professeur d’anglais (Figure 15). Ainsi, près de la moitié (43%) des étudiants de cette institution estiment que la communication, la préparation aux situations professionnelles et la consolidation des connaissances de grammaire et vocabulaire devraient représenter les objectifs les plus importants du professeur d’anglais. Le tiers de ces participants font part de leur intérêt accordé aux objectifs susmentionnés en signalant également le fait de transmettre la confiance aux étudiants pendant les cours d’anglais.

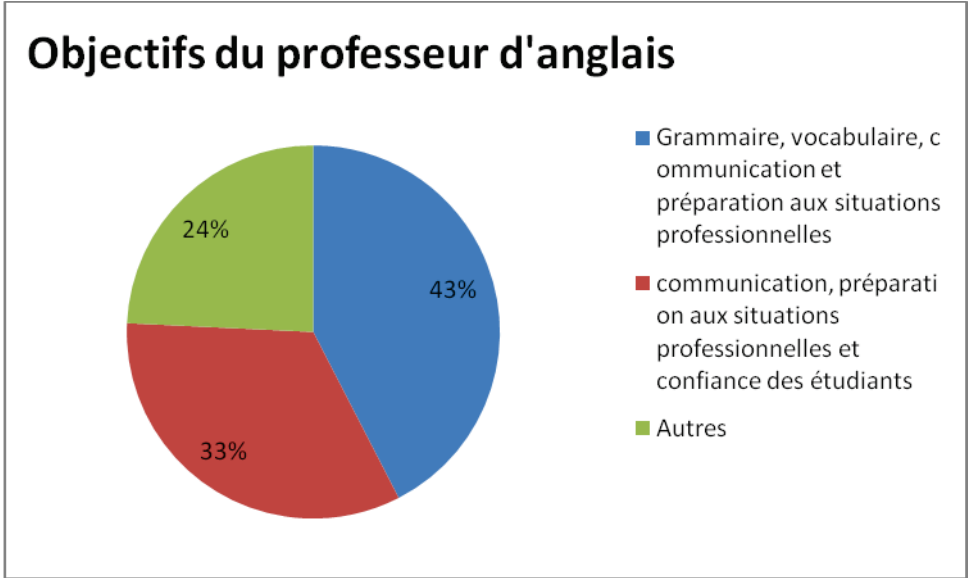


Figure 15 : Objectifs prioritaires du professeur d'anglais selon les étudiants de la faculté de médecine de Monastir

6.5.5.7. Institut supérieur des études technologiques de Jendouba

Près des trois quart (73%) des participants de l'institut supérieur des études technologiques de Jendouba indiquent que la communication pendant les cours d'anglais, la préparation aux situations professionnelles, la confiance des étudiants et la consolidation des connaissances de grammaire et de vocabulaire devraient constituer les objectifs essentiels du professeur d'anglais (Figure 16). Plus du tiers (38%) des participants de cette institution considère que la communication, la préparation aux situations professionnelles et la consolidation des connaissances de grammaire et de vocabulaire incarnent les éléments les plus significatifs pour le professeur d'anglais. De même, un peu plus du tiers (35%) de ces participants accorde une importance à la communication, la consolidation des connaissances de grammaire et de vocabulaire ainsi qu'au fait de redonner confiance aux étudiants en anglais.

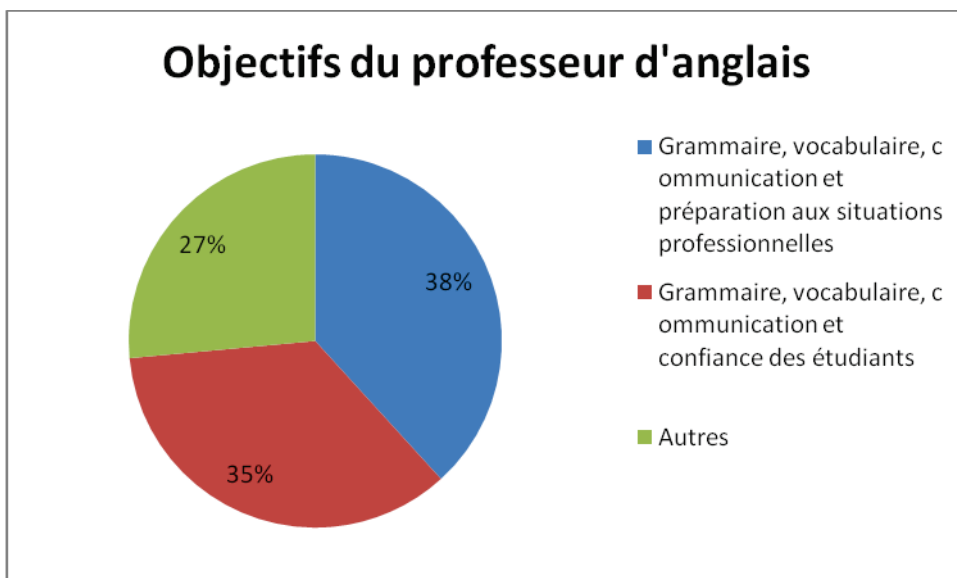


Figure 16 : Objectifs prioritaires du professeur d'anglais selon les étudiants de l'institut supérieur des études technologiques de Jendouba

Il ressort clairement de ces résultats que la grande majorité des étudiants concernés font part de leur souhait de posséder de bonnes bases de grammaire et de vocabulaire, d'être préparés aux situations professionnelles en anglais ainsi qu'au fait de redonner confiance aux étudiants en anglais. Ces attitudes reflètent la prise de conscience du rôle important que peut jouer l'enseignant d'anglais afin de favoriser l'apprentissage de cette langue et la pratique dans un contexte professionnel.

6.5.6. Attitudes favorisant l'apprentissage de l'anglais

6.5.6.1. La faculté des sciences de Monastir

La plupart des participants de la faculté des sciences de Monastir estiment que les attitudes favorisant le plus l'apprentissage de l'anglais sont de travailler régulièrement l'anglais tant à l'oral qu'à l'écrit, de voyager dans les pays anglophones et d'aimer prendre la parole en anglais dès que l'occasion se présente (Figure 17). Ainsi, près de la moitié (41%) des étudiants de cette institution jugent que travailler régulièrement l'anglais à l'oral et à l'écrit ainsi que voyager dans les pays anglophones encouragent considérablement l'apprentissage de l'anglais. Un peu plus du tiers (35%) de ces participants reprennent les éléments susmentionnés comme étant des pratiques essentielles favorisant l'apprentissage de l'anglais.

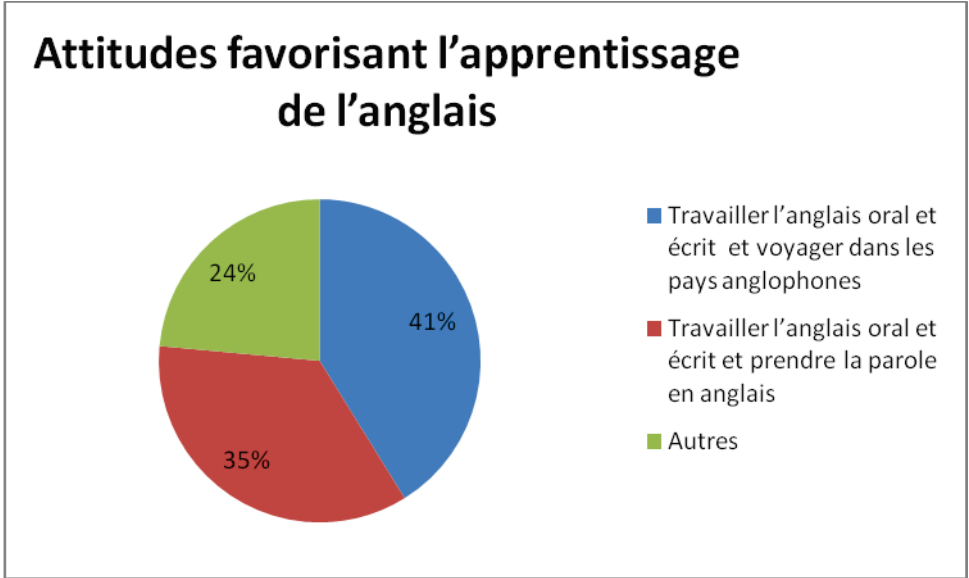


Figure 17 : Attitudes favorisant l'apprentissage de l'anglais selon les étudiants de la faculté des sciences de Monastir

6.5.6.2. La faculté de pharmacie de Monastir

Une bonne majorité (70%) des étudiants de la faculté de pharmacie de Monastir considèrent que travailler régulièrement l'anglais tant à l'oral qu'à l'écrit, œuvrer dans les pays anglophones et établir des contacts avec eux ainsi que prendre la parole en anglais dès que l'occasion se présente favorisent l'apprentissage de l'anglais (Figure 18). En effet, plus du tiers (35%) de ces participants insistent sur le travail régulier et varié de l'anglais oral et écrit ainsi que sur le travail dans les pays anglophones comme étant des facteurs essentiels qui permettent l'apprentissage de l'anglais. Le même taux de ces apprenants déclarent que les contacts avec les anglophones et prendre la parole en anglais dès que l'occasion se présente aident à l'apprentissage de l'anglais.

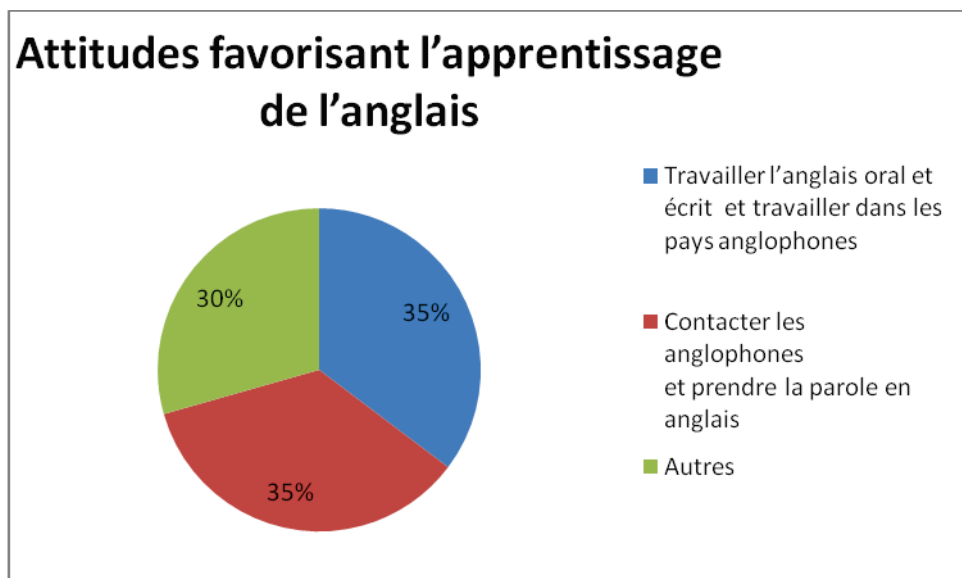


Figure 18 : Attitudes favorisant l'apprentissage de l'anglais selon les étudiants de la faculté de pharmacie de Monastir

6.5.6.3. La faculté de médecine de Sousse

L'apprentissage de l'anglais est gratifié selon la plupart des étudiants de la faculté de médecine de Sousse par le fait de travailler régulièrement et de façon variée l'anglais oral et écrit, voyager dans les pays anglophones et aimer prendre la parole en anglais dès que l'occasion se présente comme en témoigne la figure 19. Ainsi, près de la moitié (41%) de ces participants estiment que le travail régulier et de façon variée de l'anglais oral et écrit ainsi que prendre la parole en anglais dès que l'occasion se présente représentent des facteurs indispensables permettant l'apprentissage de l'anglais. Plus du tiers (38%) déclarent que le fait de travailler régulièrement et de façon variée l'anglais oral et écrit et de voyager dans les pays anglophones peut conforter l'apprentissage de l'anglais.

Attitudes favorisant l'apprentissage de l'anglais

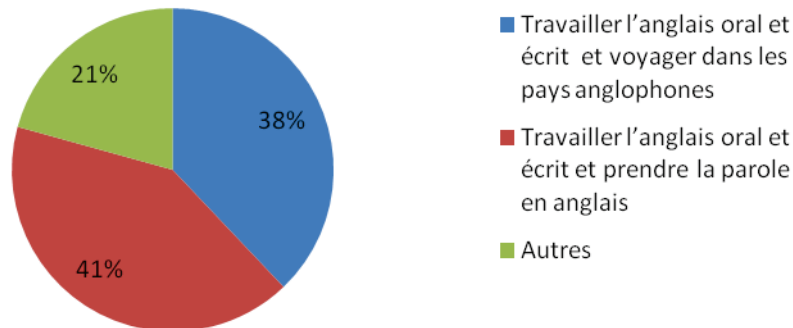


Figure 19 : Attitudes favorisant l'apprentissage de l'anglais selon les étudiants de la faculté de médecine de Sousse

6.5.6.4. La faculté de droit de Sfax

Plus de la moitié (56%) des étudiants de la faculté de droit de Sfax déclarent que travailler régulièrement et de façon variée l'anglais oral et écrit ainsi que prendre la parole en anglais dès que l'occasion se présente aident à l'apprentissage de l'anglais (Figure 20). Le quart de cet échantillon pensent que voyager dans les pays anglophones et établir des contacts avec eux sont nécessaires pour l'apprentissage de l'anglais.

Attitudes favorisant l'apprentissage de l'anglais

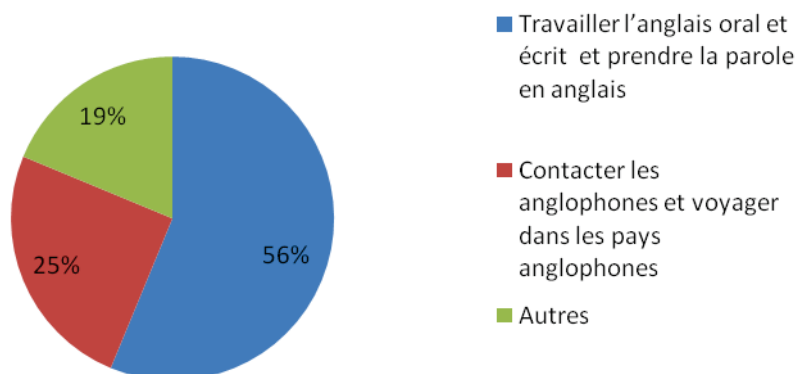


Figure 20 : Attitudes favorisant l'apprentissage de l'anglais selon les étudiants de la faculté de droit de Sfax

6.5.6.5. L'institut des hautes études commerciales de Sfax

En ce qui concerne les étudiants de l'institut des hautes études commerciales de Sfax, un peu plus des trois quarts (77%) jugent que travailler régulièrement et de façon variée l'anglais oral et écrit, voyager dans les pays anglophones et contacter les anglophones aident à l'apprentissage de l'anglais (Figure 21). Ainsi, près de la moitié (41%) considèrent que le fait de travailler régulièrement et de façon variée l'anglais oral et écrit et de contacter des anglophones peut favoriser l'apprentissage de l'anglais. Plus du tiers (36%) des participants déclarent que voyager dans les pays anglophones et contacter les anglophones sont essentiels pour l'apprentissage de l'anglais.

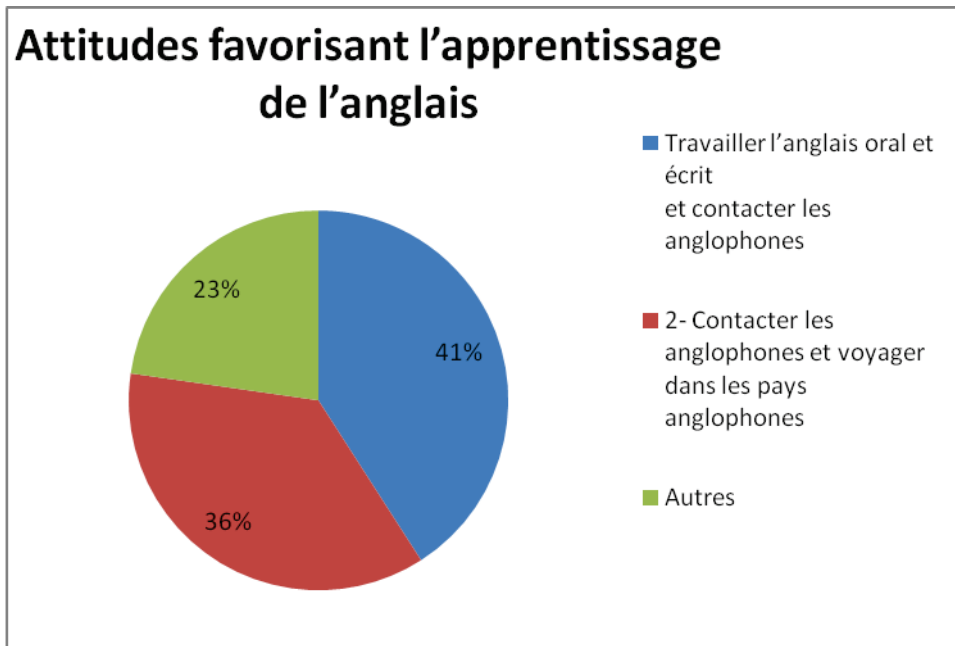


Figure 21 : Attitudes favorisant l'apprentissage de l'anglais selon les étudiants de l'institut des hautes études commerciales de Sfax

6.5.6.6. La faculté de médecine de Monastir

Pour la plupart des étudiants de la faculté de médecine de Monastir l'apprentissage de l'anglais peut être gratifié par le fait de prendre la parole en anglais dès que l'occasion se présente, de s'intéresser à l'actualité et à la culture des pays anglophones, de voyager dans les pays anglophones et contacter les anglophones (Figure 22). En effet, 43% soit près de la moitié pensent que voyager dans les pays anglophones et contacter les

anglophones constituent des facteurs indispensables à l'apprentissage de l'anglais. Le quart, soit 24%, estiment que l'apprentissage de l'anglais est renforcé par l'acte de prendre la parole en anglais dès que l'occasion se présente tout comme s'intéresser à l'actualité et à la culture des pays anglophones.

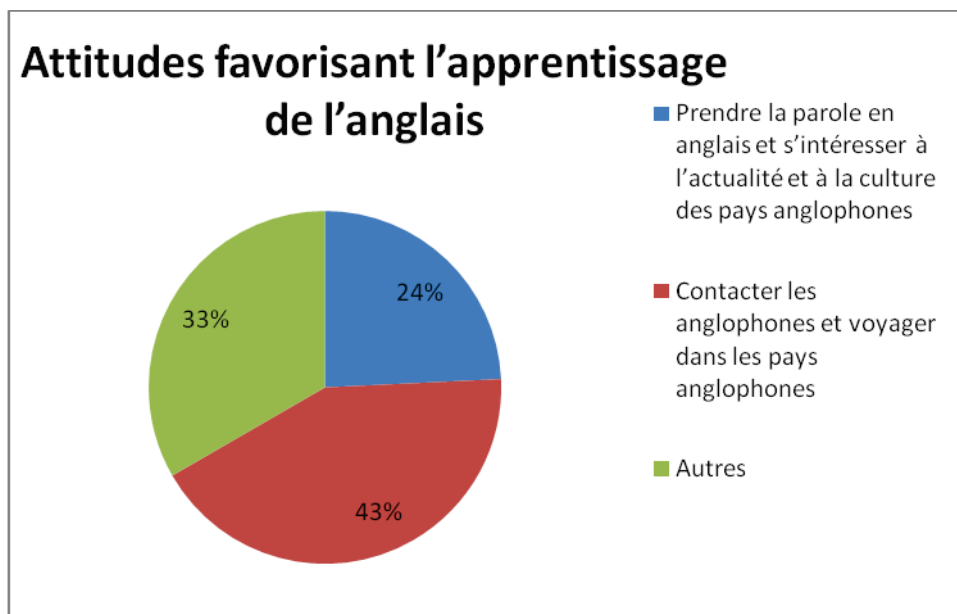


Figure 22 : Attitudes favorisant l'apprentissage de l'anglais selon les étudiants de la faculté de médecine de Monastir

6.5.6.7. L'institut supérieur des études technologiques de Jendouba

La grande majorité (76%) des étudiants de l'institut supérieur des études technologiques de Jendouba trouvent que travailler régulièrement et de façon variée l'anglais oral et écrit, œuvrer dans les pays anglophones et prendre la parole en anglais dès que l'occasion se présente favorisent l'apprentissage de l'anglais. Près de la moitié (44%) pensent que travailler régulièrement et de façon variée l'anglais oral et écrit et prendre la parole en anglais dès que l'occasion se présente renforcent l'apprentissage de l'anglais. Près du tiers (32%), estiment que travailler régulièrement et de façon variée l'anglais oral et écrit tout comme le fait de travailler dans les pays anglophones peuvent favoriser l'apprentissage de l'anglais.

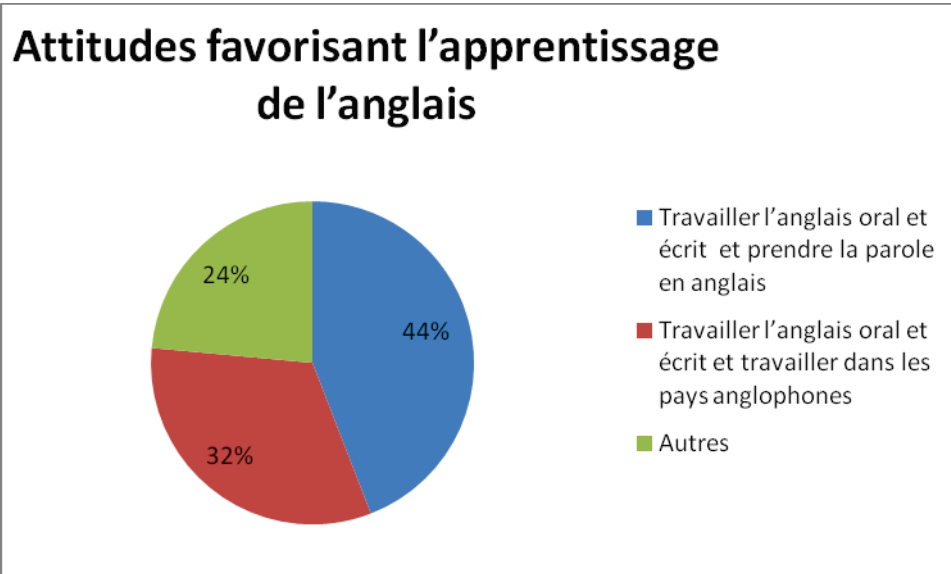


Figure 23 : Attitudes favorisant l'apprentissage de l'anglais selon les étudiants de l'institut supérieur des études technologiques de Jendouba

6.6. Niveau en anglais

6.6.1. Critères d'un bon niveau d'anglais

Cette partie correspond à la question 21, dont le contenu est reproduit ci-après :

21- Pour vous, un étudiant a un bon niveau d'anglais s'il est :

- devenu bilingue.
- capable de maîtriser la communication à l'oral comme à l'écrit dans n'importe quelles situations de vie quotidienne et professionnelle.
- capable de maîtriser la communication à l'oral comme à l'écrit uniquement dans les situations de vie quotidienne et professionnelle les plus courantes.
- capable de gérer l'essentiel de la communication orale et écrite dans n'importe quelles situations de vie quotidienne et professionnelle.
- capable de gérer l'essentiel de la communication orale et écrite uniquement dans les situations de vie quotidienne et professionnelle les plus courantes.

L'idée consiste à identifier les opinions généralement recensées auprès des étudiants au sujet des critères essentiels correspondant à un bon niveau d'anglais. Les propositions de réponse à cette question s'articulent autour de deux axes, à savoir la bonne maîtrise de cette langue et la gestion minimum d'une communication tant qu'à l'écrit qu'à l'oral.

La compilation des données fait apparaître que la perception par les étudiants de ce qu'est un bon niveau d'anglais correspond à une maîtrise de la communication dans n'importe quelle situation. Voici les pourcentages correspondants à chacune des propositions de réponse :

1. maîtriser la communication dans n'importe quelle situation : 60,79%
2. gérer l'essentiel de la communication dans n'importe quelles situations: 17,10%
3. maîtriser la communication uniquement dans les situations les plus courantes : 8,87%
4. gérer l'essentiel de la communication uniquement dans les situations les plus courantes: 7,82%
5. devenir bilingue : 5,42%

La première place revient à la maîtrise de la communication dans n'importe quelle situation ; ce qui paraît conforme à l'opinion de la population en général quant au rôle et à la place de l'anglais dans un contexte de mondialisation. Il est tout de même surprenant de voir en dernière place la réponse « devenir bilingue » malgré le fait que c'est l'indicateur le plus fort d'un bon niveau d'anglais (Tableau 41).

	Devenir bilingue	Maîtriser la communication dans n'importe quelle situation	Maîtriser la communication uniquement dans les situations les plus courantes	Gérer l'essentiel de la communication dans n'importe quelles situations	Gérer l'essentiel de la communication uniquement dans les situations les plus courantes	Nbre
MONASTIR MED	0%	64%	12%	12%	12%	33
SOUSSE MED	7%	66%	10%	10%	7%	29
MONASTIR PHARMA	12%	53%	12%	23%	0%	17
MONASTIR SCIENCES	12%	64%	12%	6%	6%	17
TUNIS-JENDOUBA TECH	3%	65%	3%	26%	3%	34
SFAX DROIT	0%	50%	6%	19%	25%	16
SFAX COMMERCE	9%	54%	9%	23%	5%	22
Moyenne	5,42%	60,79%	8,87%	17,10%	7,82%	168

Tableau 41 : Critères d'un bon niveau d'anglais

6.6.2. Niveau idéal voulu en anglais selon les niveaux communs de référence

Cette rubrique correspond à la question 26, dont le texte est reproduit ci-dessous :

26- Idéalement, quel niveau aimeriez-vous avoir en anglais ? (entourez votre réponse)

A1 / A2 / B1 / B2 / C1 / C2 (voir la grille d'auto-évaluation)

Les participants ont été conviés à choisir le niveau qu'ils souhaiteraient atteindre en anglais selon les critères du CECR. Les résultats généraux (moyenne sur l'ensemble) font apparaître le classement suivant :

1. 42,98 % des étudiants ont choisi le niveau C2
2. 19,69 % des étudiants ont choisi le niveau C1
3. 17,13 % des étudiants ont choisi le niveau B2
4. 11,18 % des étudiants ont choisi le niveau B1
5. 3,61 % des étudiants ont choisi le niveau A2
6. 5,41 % des étudiants ont choisi le niveau A1

La première place correspond au niveau C2, ceci nous paraît conforme à l'opinion générale de la population (avoir le meilleur niveau en anglais).

	A1	A2	B1	B2	C1	C2	Nbre
MONASTIR MED	3%	0%	3%	12%	27%	55%	33
SOUSSE MED	0%	0%	0%	17%	17%	66%	29
MONASTIR PHARMA	6%	0%	0%	23%	24%	47%	17
MONASTIR SCIENCES	6%	12%	35%	6%	18%	23%	17
TUNIS- JENDOUBA TECH	15%	9%	29%	29%	15%	3%	34
SFAX DROIT	6%	6%	0%	25%	19%	44%	16
SFAX COMMERCE	0%	0%	9%	5%	18%	68%	22
Moyenne	5,41%	3,61%	11,18%	17,13%	19,69%	42,98%	168

Tableau 42 : Niveau idéal voulu en anglais selon les niveaux communs de référence –résultats généraux

Un examen plus détaillé des résultats permet cependant de reconnaître des variations plus ou moins importantes en fonction des spécialités.

Les résultats suivant concernent le secteur de science et technologie :

1. 31,00 % des étudiants ont choisi le niveau B1
2. 21,33 % des étudiants ont choisi le niveau B2
3. 16,00 % des étudiants ont choisi le niveau C1
4. 12,00 % des étudiants ont choisi le niveau A1
5. 10,00 % des étudiants ont choisi le niveau A2
6. 9,67 % des étudiants ont choisi le niveau C2

On constate que les deux premières places correspondent respectivement aux niveaux B1 et B2, ce qui semble conforme à une certaine conception de ce domaine (avoir le niveau nécessaire en anglais pour la compréhension des travaux scientifiques publiés en anglais).

	A1	A2	B1	B2	C1	C2	Nbre
MONASTIR SCIENCES	6%	12%	35%	6%	18%	23%	17
TUNIS-JENDOUBA TECH	15%	9%	29%	29%	15%	3%	34
Moyenne	12,00%	10,00%	31,00%	21,33%	16,00%	9,67%	51

Tableau 43 : Niveau idéal voulu en anglais selon les niveaux communs de référence –secteur science et technologie

Pour les autres secteurs les résultats sont similaires aux résultats généraux avec une variation plus ou moins importante au niveau des pourcentages.

6.6.3. Niveau à atteindre en anglais

La rubrique ci-contre correspond à la question 27 :

<p>26- Idéalement, quel niveau en anglais vous donnez-vous pour objectif d'atteindre? (entourez votre réponse)</p> <p>A1 / A2 / B1 / B2 / C1 / C2 (voir la grille d'auto-évaluation)</p>

Les participants ont été appelés à choisir le niveau en anglais qu'ils visent d'atteindre. Il en ressort :

1. 39,00 % des étudiants ont choisi le niveau C2
2. 28,76 % des étudiants ont choisi le niveau C1
3. 19,68 % des étudiants ont choisi le niveau B2
4. 7,26 % des étudiants ont choisi le niveau B1
5. 4,21 % des étudiants ont choisi le niveau A2
6. 1,82 % des étudiants ont choisi le niveau A1

La première place correspond au niveau C2, ce qui nous paraît conforme à l'opinion générale de la population (avoir le meilleur niveau en anglais). Toutefois, il est important de fournir les efforts nécessaires pour y arriver. En effet, les apprenants en question doivent travailler fort pour atteindre l'objectif désiré qui est le niveau C2. Ils doivent également disposer des moyens technologiques nécessaires à l'apprentissage de cette langue.

	A1	A2	B1	B2	C1	C2	Nbre
MONASTIR MED	0%	0%	6%	9%	30%	55%	33
SOUSSE MED	0%	0%	0%	21%	34%	45%	29
MONASTIR PHARMA	0%	6%	6%	23%	41%	24%	17
MONASTIR SCIENCES	6%	6%	6%	41%	29%	12%	17
TUNIS- JENDOUBA TECH	6%	12%	18%	21%	28%	18%	34
SFAX DROIT	0%	6%	6%	25%	13%	50%	16
SFAX COMMERCE	0%	0%	5%	9%	23%	64%	22
Moyenne	1,82%	4,21%	7,26%	19,68%	28,76%	39,00%	168

Tableau 44 : Niveau à atteindre en anglais

6.6.4. Niveau actuel en anglais

Nous avons cherché à déterminer le niveau des étudiants en anglais en établissant un parallèle entre leurs réponses et les niveaux présentés par le Portfolio Européen des Langues. Étant donné la diversité des réponses, nous avons choisi de les classer par établissement universitaire.

6.6.4.1. La faculté de médecine de Monastir

La plupart des étudiants de MONASTIR MED possèdent un niveau « seuil » en anglais (CECR 2001 : 25). Ainsi, plus de la moitié (64%) ont le niveau B1 (Figure 24). Un peu plus du quart (27%) atteignent un niveau avancé (B2). Quant à ceux qui sont des utilisateurs expérimentés, leur taux est faible par rapport à l'échantillon : uniquement 3% des participants obtiennent respectivement les niveaux C1 et C2. Enfin, seulement 3% des participants ont un niveau élémentaire A1.

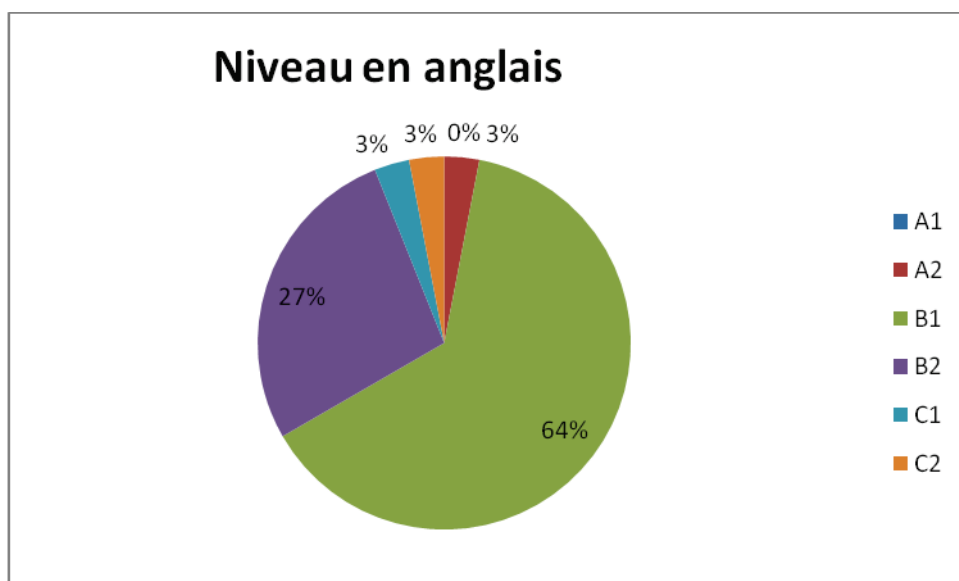


Figure 24 : Niveau des étudiants de la faculté de médecine de Monastir en anglais selon les niveaux communs de référence

6.6.4.2. L'institut des hautes études commerciales de Sfax

Près de la moitié (45%) des étudiants de SFAX COMMERCE sont des utilisateurs indépendants (Figure 25). Un peu plus du quart (27%) possèdent le niveau seuil (B1). Uniquement 9% sont autonomes (C1) et le même taux représente ceux qui atteignent un

niveau élémentaire (A1). On constate que le taux de ceux qui s'inscrivent dans la maîtrise de la langue anglaise (C2) ne dépasse pas 5% de l'échantillon.

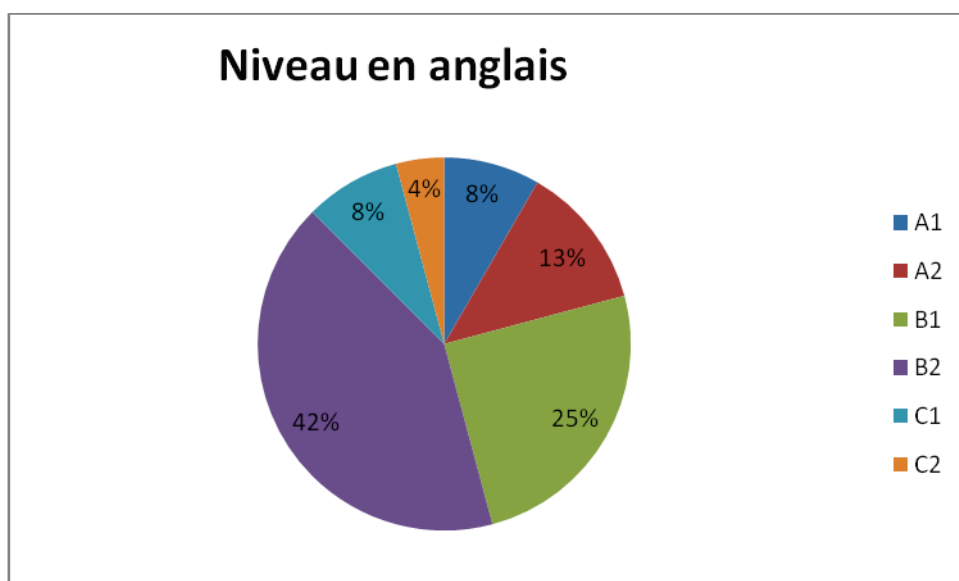


Figure 25 : Niveau des étudiants de la l'institut des hautes études commerciales de Sfax en anglais selon les niveaux communs de référence

6.6.4.3. La faculté de droit de Sfax

La majorité des étudiants de SFAX DROIT ont un niveau intermédiaire et sont des utilisateurs indépendants (Figure 26). Ainsi, près de la moitié (45%) déclarent avoir le niveau intermédiaire (A2). Un quart des étudiants possèdent le niveau seuil (B1) et le même taux représente les étudiants avec un niveau avancé (B2). Les taux les plus faibles représentent ceux qui ont un niveau élémentaire ou un niveau expérimenté. En effet, 6% ont le niveau A1 et aucun étudiant n'est utilisateur expérimenté de la langue anglaise.

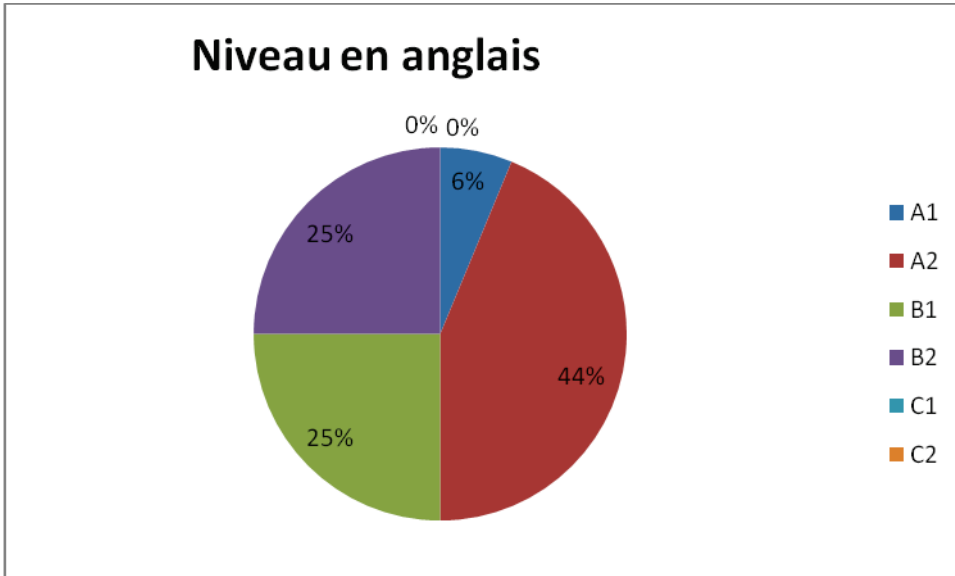


Figure 26 : Niveau des étudiants de la faculté de droit de Sfax en anglais selon les niveaux communs de référence

6.6.4.4. La faculté de médecine de Sousse

La plupart des étudiants de SOUSSE MED sont des utilisateurs indépendants de la langue anglaise (Figure 27). Plus de la moitié (62%) ont le niveau seuil B1. Moins du quart (17%) se classent au niveau intermédiaire (A2). Les taux les plus faibles représentent les participants qui estiment avoir un niveau avancé ou sont des utilisateurs expérimentés. Ainsi, seulement 10% sont autonomes et aucun étudiant ne possède le niveau de maîtrise en anglais.

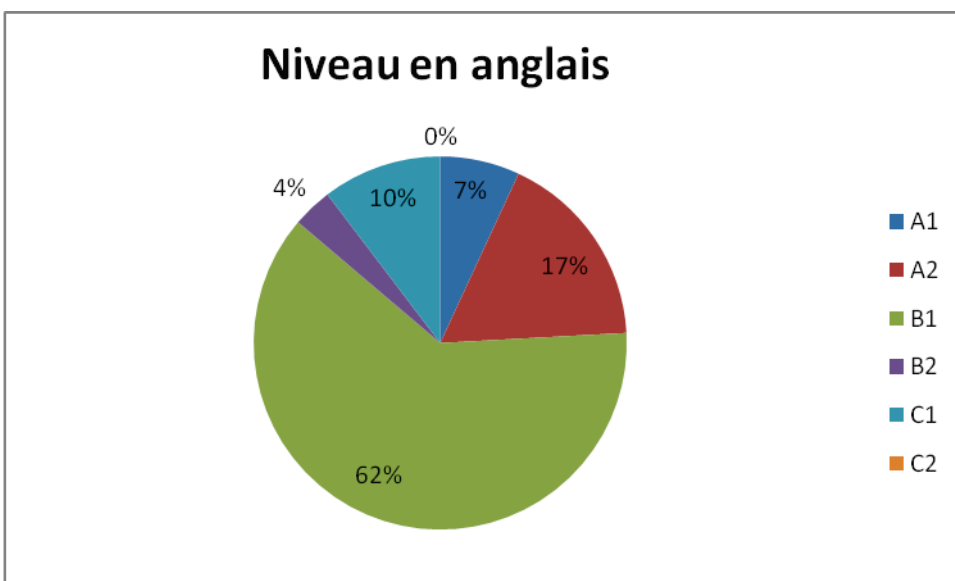


Figure 27 : Niveau des étudiants de la faculté de médecine de Sousse en anglais selon les niveaux communs de référence

6.6.4.5. La faculté de pharmacie de Monastir

Une bonne majorité des participants de MONASTIR PHARMA ont un niveau seuil en anglais (Figure 28). Ainsi, entre le tiers et la moitié (41%) atteignent le niveau seuil B1. Moins du quart (23%) se rangent au niveau intermédiaire A2. En revanche, par rapport à l'échantillon, le taux est faible en ce qui concerne les étudiants qui se classent dans un niveau avancé ou comme étant des utilisateurs expérimentés en anglais. Seulement 6% ont un niveau avancé, 12% sont autonomes et aucun étudiant n'obtient le niveau de maîtrise de la langue anglaise.

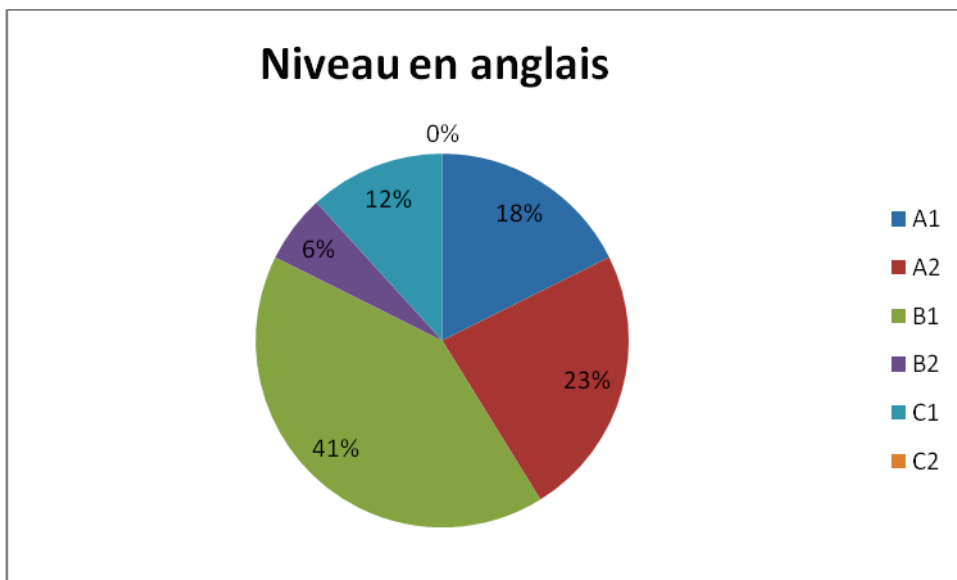


Figure 28 : Niveau des étudiants de la faculté de pharmacie de Monastir en anglais selon les niveaux communs de référence

6.6.4.6. La faculté des sciences de Monastir

Près de la moitié (47%) des étudiants de MONASTIR SCIENCES sont des utilisateurs indépendants de la langue anglaise, plus du tiers (41%) des utilisateurs élémentaires et une minorité (12%) des utilisateurs expérimentés (Figure 29). Ainsi, plus du quart (29%) ont un niveau débutant en anglais. Un peu moins du quart (24%) des participants atteignent un niveau avancé (B2). Quant à ceux qui possèdent un niveau seuil B1, leur taux est de 23%. Les taux les plus faibles représentent ceux qui sont des utilisateurs

expérimentés en anglais ; seulement 12% sont autonomes et aucun étudiant n'accède au niveau de maîtrise de la langue anglaise (C2).

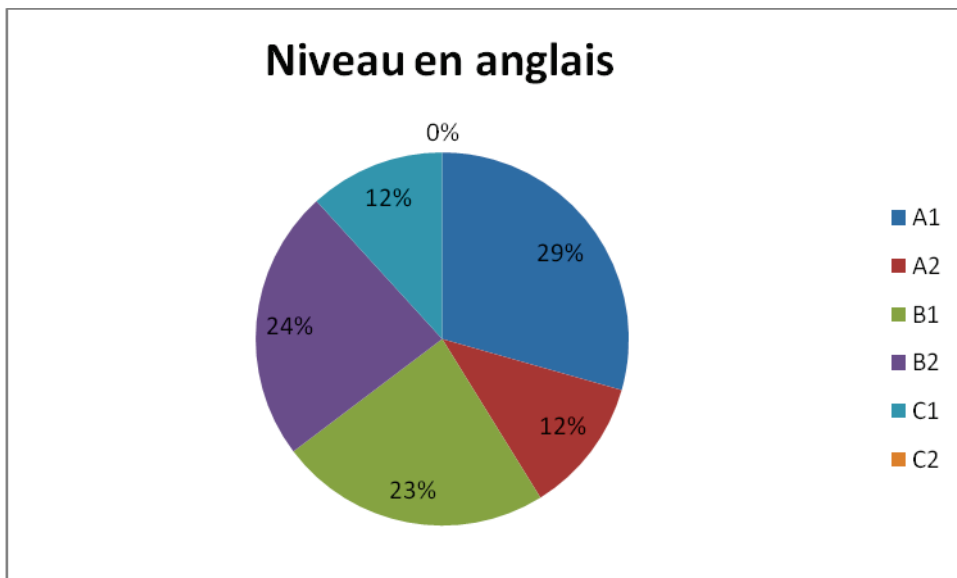


Figure 29 : Niveau des étudiants de la faculté des sciences de Monastir en anglais selon les niveaux communs de référence

6.6.4.7. Synthèse

Il ressort clairement de ces résultats qu'une grande majorité des étudiants du secteur LANSAD sont des utilisateurs indépendants de la langue anglaise. Les étudiants qui possèdent le niveau seuil ont la capacité à poursuivre une interaction et à obtenir ce que l'on veut dans des situations différentes (CECR 2001 : 32). Ils ont aussi la faculté de faire face habilement aux problèmes de la vie quotidienne (CECR 2001 : 32). Quant à ceux ayant le niveau avancé B2, ils peuvent s'exprimer correctement et argumenter leurs opinions. Une autre majorité, moins grande mais importante, se considèrent comme des utilisateurs élémentaires. Ces apprenants peuvent intervenir avec des énoncés simples dans les domaines qui les concernent et répondre à des questions sur ce qu'ils font professionnellement. Une minorité est constituée par des utilisateurs expérimentés possédant un « bon accès à une large gamme de discours qui permet une communication aisée et spontanée » (CECR 2001 : 33). Avec tous ces niveaux dans une même classe, le rôle de l'enseignant d'anglais est primordial dans le choix des cours qui conviennent à tous les apprenants.

**3^{EME} PARTIE : LES ENJEUX DE L'ANGLAIS DANS
L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR TUNISIEN**

CHAPITRE 7

LES ENJEUX PROFESSIONNELS DE L'ANGLAIS POUR LES DIPLOMES

Nous nous proposons, dans ce chapitre, de mettre en lumière les enjeux professionnels de l'anglais pour les diplômés à travers la relation entre la formation qu'ils ont reçue en matière d'anglais à l'université et l'utilisation réelle qu'ils font de l'anglais après l'université. Nous commencerons par évoquer la question générale des rapports entre la théorie et la pratique qui sert d'arrière-plan à notre approche. Nous présenterons ensuite l'importance de l'enquête comme outil principal de collecte des données ainsi que les points de vue de divers professionnels concernant l'utilité de la langue anglaise dans l'exercice de leurs professions respectives. Nous pourrions alors mettre en lumière les fonctions essentielles de l'enseignant d'anglais dans le secteur LANSAD et nous ferons dans la dernière partie de ce chapitre quelques propositions didactiques afin de chercher à répondre aux problèmes soulevés par les personnes interrogées.

7.1. Rapports entre la théorie et la pratique

Pour mieux comprendre les liens entre théorie et pratique, il est important de souligner les caractéristiques de ces deux concepts. Puis, nous montrerons que ces deux termes ont évolué vers d'autres termes (savoirs théoriques, savoirs d'action, savoirs pratiques,

etc.) dans le contexte de la formation universitaire et professionnelle actuelle. De notre point de vue, ces évolutions devraient favoriser une formation qui donne mieux à voir la réalité du travail enseignant (Durand 1996 ; Tardif & Lessard 1999) et les compétences qui en découlent.

Barbier (1996) met ces deux termes en opposition, considérant que la théorie, c'est ce qui appartient à l'ordre de l'universel, de l'abstrait, du déductif, de l'applicable et du transposable dans la pratique, la pratique, à l'inverse, étant ce qui appartient à l'ordre du contingent, du local, de l'éphémère, du complexe, de l'incertain, de l'inductif et de ce qui nourrit la théorie. Or, ces définitions paraissent aujourd'hui perdre de leur pertinence dans un contexte de formation par compétences où l'on parle plus volontiers et plus précisément de savoirs théoriques et de savoirs d'action. Nous allons donc définir ces deux types de savoirs enseignés qui se côtoient : les savoirs théoriques et les savoirs d'action.

7.1.1. Les savoirs théoriques et les savoirs d'action

Nous pouvons les définir, comme l'indique Perrenoud (2004), comme deux corps de savoirs indépendants : des savoirs théoriques d'un côté et de l'autre des savoirs d'action, les premiers déclinant souvent les caractéristiques des disciplines ou de la recherche qui les ordonnent et les régissent, et les seconds prenant souvent les caractéristiques de la pratique qui désignent les composantes identitaires qui expliqueraient la pratique ou qui seraient inférées par elle.

Passer d'une épistémologie positiviste à une épistémologie de l'agir professionnel (Schön 1996) pourrait permettre une articulation entre savoirs théoriques et savoirs d'action par un réinvestissement du savoir professionnel des praticiens avec les savoirs théoriques. Nous retiendrons alors la démarche de formation clinique de Perrenoud (1994), approche qui concilie théories savantes et culture professionnelle, savoirs d'expériences, savoirs experts et savoirs issus de la recherche.

7.1.2. Des savoirs scientifiques qui permettent de développer l'action

Perrenoud (1998) propose de développer une didactique de la formation clinique, de l'approche par problème et de l'analyse de pratiques. Par rapport au modèle classique,

dans lequel la théorie précède l'action qui est censée la mettre en œuvre, la démarche clinique fait que la théorie fournit certes des moyens de planifier, de construire des stratégies mais fonctionne aussi comme grille de lecture de l'expérience. Elle est ainsi constamment enrichie, nuancée, remaniée par l'expérience et la réflexion. Suivant les études de Perrenoud (2001a), la didactique professionnelle, comme les didactiques des disciplines scolaires, sont des carrefours auxquels les sciences humaines et sociales peuvent se rencontrer. Il explique que « la didactique des disciplines scolaires a développé une théorie des problèmes et situations problèmes, il reste à transposer ces démarches en formation professionnelle » (Perrenoud 2001a : 22).

7.1.3. Des savoirs d'action qui interrogent la théorie

Les compétences à développer en formation universitaire renverraient donc à l'action, elles se situent au-delà des connaissances et se définissent comme un pouvoir d'action, c'est ce que Monteil (1997) appelle un praticien réflexif. Dans cette posture professionnelle, le rapport au savoir est analytique, réfléchi et critique. Pour l'enseignant, les savoirs sont des outils, un langage, ils représentent le réel, c'est-à-dire qu'ils s'en distinguent et ne l'épuisent pas. Construire une attitude professionnelle, c'est donc utiliser le langage et les éléments conceptuels avec relativisme et distance (Altet 2000).

L'action pilote la réflexion selon Schön (1994), qui considère donc que c'est l'action qui déclenche la réflexion. De même pour Perrenoud, « l'enseignant est un homme d'action réflexive, comme le médecin ou l'ingénieur qui exercent leur talent à partir de la réalité en mobilisant leurs savoirs » (2001b : 66). Un enseignant professionnel qui théorise sa pratique, la conceptualise, serait un praticien réflexif (Schön 1996), qui réfléchit sur l'action, devient un chercheur dans un contexte de pratique (Schön 1994).

Former aujourd'hui un praticien réflexif au sens de Schön (1996), c'est la mission d'une formation universitaire et professionnelle et donc celle de ses formateurs. Il nous semble que le dialogue théorie/pratique est ainsi au cœur de la formation d'un praticien réflexif. Nous pouvons sans doute en conclure que, comme l'écrit Deyrich, « il paraît logique de concevoir le "paysage professionnel" comme une construction humaine, du double

point de vue de sa face visible et concrète et de sa représentation par les acteurs professionnels » (2004 : 3).

7.1.4. Le transfert des apprentissages en formation professionnelle

Nous retiendrons la définition du transfert de Tardif & Presseau :

Processus par lequel des connaissances construites dans un contexte particulier sont reprises dans un autre contexte, que ce soit pour construire de nouvelles connaissances, pour développer de nouvelles compétences ou pour accomplir de nouvelles tâches.

C'est une démarche cognitive de recontextualisation. Il s'agit donc, pour une personne, de réutiliser des connaissances ou des compétences dans d'autres contextes que dans celui ayant servi de référence ou de point d'ancrage au moment de l'apprentissage. (1998 : 39)

La mobilisation des ressources cognitives exige sans doute du bon sens et de l'intelligence, mais s'y ajoute une forme d'expertise spécifique, qu'on appelle parfois intelligence professionnelle (Carbonneau & Héту 1996) ou intelligence au travail (Jobert 1999), pour souligner que les raisonnements professionnels ne sont pas la simple application de la logique aux situations, qu'ils actionnent des schèmes opératoires spécifiques. S'appuyant sur Vergnaud (1994, 1996), prolongeant lui-même les travaux de Piaget, Le Boterf (2000) rejoint l'idée que la compétence relève de l'habitus comme système de schèmes, grammaire génératrice de pratiques (Perrenoud 1996). En effet, pour Le Boterf (2000), un professionnel doit construire et posséder des schèmes qui le rendent capable de mobiliser en temps opportun des combinatoires appropriées de ressources. Il nous semble « qu'il est alors indispensable d'articuler la définition de contenus avec les savoir-faire opérationnels dans des situations d'utilisation qui partagent certains aspects de la culture professionnelle » (Deyrich 2004 : 4).

Nous allons maintenant procéder à la présentation du cadre méthodologique de notre enquête et la collecte des données auprès des professionnels de différents domaines.

7.2. Méthodologie

7.2.1. Type de recherche

Cette phase de travail consiste à mettre la lumière sur l'opinion des personnes interrogées vis-à-vis de l'utilisation de l'anglais dans leurs professions. Santiago-Delefosse met l'accent sur trois aspects de ce type de recherche. Premièrement, il attire l'attention sur les données orales recueillies : « Toutes les approches qualitatives s'intéressent au discours et à la manière dont le sujet exprime son monde en mots » (2002 : 198). Deuxièmement, il parle de l'intérêt des cas étudiés en référence au contexte naturel, car l'expérience vécue et le discours des personnes sont des sources premières pour comprendre l'individu dans la vie quotidienne. Troisièmement, il parle du recours à un « sujet incarné qui donne du sens à son activité humaine » (2002 : 3).

Cette recherche utilise une méthode qualitative (entretien avec des professionnels de spécialités différentes⁵²) afin de mieux cibler les perceptions qu'ont les professionnels de l'utilité de la langue anglaise dans leurs professions. L'aspect interprétatif permet une certaine souplesse, ce qui laisse place à l'adaptation de la recherche en cours de route en fonction des réponses reçues (Pires 1997). Selon Erickson (1986), le chercheur interprétatif analyse des situations de la vie quotidienne et tente de les situer dans des contextes théoriques plus larges, ce que l'analyse des données se propose de faire.

D'ailleurs Savoie-Zajc qualifie cette approche de qualitative interprétative qui met en synergie le positionnement épistémologique du chercheur et la nature des données de recherche : « La recherche qualitative/interprétative est une forme de recherche qui exprime des positions ontologique (sa vision de la réalité) et épistémologique (associé aux conditions de production du savoir) particulières, dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche » (2000 : 176).

Les précisions de Savoie-Zajc semblent très intéressantes, car elles fournissent un éclairage sur la perspective épistémologique liée à la démarche qualitative : « Le savoir produit est aussi vu comme dynamique et temporaire, dans la mesure où il continue

⁵² Sciences, santé, système bancaire, commerce, droit.

d'évoluer. Le savoir est également contextuel, car les milieux de vie des participants colorent, orientent les résultats » (2000 : 176).

Pour leur part, Pourtois et Desmet montrent bien la différence qui peut exister entre une conception interprétative et une conception positiviste. Cette dernière fait appel à l'observation directe, aux constats et à l'expérience. Cette position suppose qu'il n'existe pas de relation entre le sujet et l'objet et qu'ils peuvent être analysés de façon neutre et objective. Pour ce faire, l'observateur doit se retirer de sa subjectivité. Puisant ses fondements dans les sciences dites dures, il est normal de trouver une approche s'y reflétant : « C'est à ce moment qu'apparaît la notion de reproductivité. L'expérience répétée et la quantification des données vont amener le chercheur à établir des lois de portée générale » (Pourtois & Desmet 1988 : 20). Le positivisme reste attaché à ce qui se manifeste mais ne se concentre pas sur ce qui se passe plus profondément.

L'approche interprétative permet d'accéder à la compréhension de phénomènes qui se produisent au plus profond de nous. Il s'agit de tenter de comprendre « les phénomènes à partir du sens que prennent les événements pour les individus dans le cadre de leur projet du monde » (Pourtois & Desmet 1988). Cette approche est résumée ainsi :

On peut dire que pour cette approche, qu'on qualifie de phénoménologique, les fondements du discours scientifique ne prennent pas en compte les objets extérieurs indépendants du sujet percevant mais bien les perceptions, les sensations, les impressions de ce dernier à l'égard du monde extérieur. La difficulté réside dans le fait de créer une méthodologie objective au départ de la subjectivité des sujets (Pourtois & Desmet 1988 : 23).

Plus récemment, Giorgi (1997) caractérise la phénoménologie comme traitant du phénomène de la conscience. Ce phénomène est pris dans son sens le plus large et renvoie à l'ensemble des expériences vécues de la personne. Aussi, Pourtois & Desmet mettent en relief le besoin des chercheurs de trouver une démarche qui prenne en compte « les intentions, les motivations, les attentes, les raisons, les croyances des acteurs; une démarche qualifiée d'herméneutique » (1988 : 27) et qui considère moins les faits que les pratiques, ce qui devient tout de suite plus complexe. En réponse à la nouvelle position de la recherche confrontée à la dimension de l'histoire, le chercheur est amené à examiner précisément « le rôle joué par la trajectoire que suivent les acteurs afin de mieux comprendre les phénomènes » (Pourtois & Desmet 1988 : 26). Dans notre

cas, comment les professionnels expliquent leur conception de l'importance de la langue anglaise dans la formation universitaire au contexte professionnel.

7.2.2. Le groupe cible pour la collecte de données

Une des différences importantes entre le qualitatif et le quantitatif est que dans le qualitatif l'accent est mis sur les rapports entre l'échantillon et l'objet de recherche tandis que le quantitatif valorise les règles techniques d'échantillonnage (Poupart *et al.* 1997). L'échantillon est le choix que l'on fait des individus contribuant à la recherche. Dans ce type de recherche ce choix est intentionnel (Karsenti & Savoie-Zajc 2004 ; Lecompte & Priessle 1993).

Notre échantillon a été constitué de façon à faire varier les spécialités afin d'obtenir la plus grande diversification d'information possible. Cela permet de décrire richement le contexte et les sujets de l'étude, dans un objectif de validité externe (Gohier 2004). Nous avons aussi choisi comme critère important de recourir aux personnes susceptibles de nous renseigner sur le phénomène à l'étude, notamment l'utilité de la langue anglaise dans le cadre professionnel. Notre échantillon est composé de professionnels dans les domaines de la médecine, la pharmacie, les sciences, le commerce et le droit.

7.2.3. La technique de collecte de données

L'instrument choisi, l'entretien⁵³, favorise une étude en profondeur. La méthode de l'entretien permet d'étudier les sujets dans leurs singularités et de découvrir les significations profondes du thème à l'étude (Pourtois & Desmet 1988). Elle favorise l'émergence de réponses plus approfondies comme le mentionne Van der Maren : « L'entrevue semi-dirigée vise à obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles » (1995 : 314).

Ce type d'entretien⁵⁴ permet d'approfondir les réactions et perceptions des différents répondants (Boutin 1997). L'entretien semi-dirigé est donc le choix tout indiqué lorsque,

⁵³ Toutes les entrevues ont été réalisées par nous-même en octobre 2009. Chacune des entrevues a duré environ quarante minutes.

⁵⁴ Sur les questions relatives à l'entretien comme méthode d'enquête, voir aussi *supra* notre chapitre 5.

comme ici, la priorité est accordée au sens donné à l'expérience vécue en matière d'utilisation de la langue anglaise dans le contexte professionnel. En plus de donner un accès privilégié à l'expérience humaine, ces entretiens permettent au répondant de décrire le plus richement possible son expérience et son savoir. Ils donnent aussi accès à ce qui ne peut être observé : pensées, sentiments, intentions et comportements antérieurs (Savoie-Zajc 1997).

Cet outil a aussi été choisi dans le but de préserver l'interaction si importante pour « dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (Savoie-Zajc 2003 : 295). Elle peut ainsi faire émerger de nouveaux éléments en cours d'entrevue. Cet outil permet aussi d'avoir un échange structuré (Savoie-Zajc 2000). Cette auteure parle de l'entrevue comme étant « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présences » (2000 : 295).

Lors des entrevues, certains principes ont été suivis afin que la personne interviewée puisse rendre compte de sa vision ou de son expérience pour ainsi obtenir la meilleure collaboration. Le rôle du chercheur est de la rendre la plus à l'aise possible, en gagnant sa confiance afin qu'elle puisse parler le plus spontanément possible et qu'elle accepte de s'engager (Poupart *et al.* 1997).

Pour l'analyse globale des données recueillies à l'étape de la collecte, la technique de l'analyse thématique est retenue. Cela implique un processus de réduction des données, de classification par thèmes et de synthèse des propos (Paillé & Mucchielli 2003). Il est important de rappeler qu'un thème est un « ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant tout en fournissant des indications sur la teneur des propos » (Paillé & Mucchielli 2003 : 133), à distinguer de la rubrique qui est plus générale et qui ne permet pas une analyse thématique. Cette dernière constitue l'étape cruciale et la plus complexe de l'ensemble de l'analyse (Paillé & Mucchielli 2003).

7.3. Les points de vue des professionnels

Les interviews se sont déroulées dans les bureaux des personnes interviewées. Ils ont duré 45 minutes en moyenne. Nous avons pris des notes en français au fur et à mesure. Le but de l'interview est d'explorer l'importance et les suggestions des personnes interrogées à l'égard de leur utilisation de la langue anglaise. Ceci permet de mettre la lumière sur la situation de l'anglais chez les professionnels. Deux catégories ont pu être identifiées, à savoir les enseignants-chercheurs et les professionnels hors université.

Nous allons, dans ce qui suit, présenter les points de vue représentatifs de ces deux catégories.

7.3.1. Enseignants-chercheurs

7.3.1.1. Domaine scientifique

7.3.1.1.1. Importance de la langue anglaise

Sur la question de l'importance de la langue anglaise dans le domaine scientifique, la conception majoritaire, telle qu'elle apparaît à travers les entretiens, montre la place importante que revêt la langue anglaise dans ce domaine. En effet, les interviewés soulignent le fait que l'anglais est utilisé dans plusieurs applications comme la recherche et la production scientifique.

Par exemple, M. Ben Romdhane⁵⁵ mentionne le besoin de maîtriser la langue anglaise dans son domaine pour être au courant des derniers développements dans la recherche : « La langue anglaise est la plus utilisée dans la recherche, dans les publications, dans les nouveaux ouvrages et les avancées de recherche dans ce domaine ainsi que le contact avec les chercheurs anglophones. Il faut avoir un bon niveau en anglais pour pouvoir avancer dans la recherche dans ce domaine. Les Français sont eux-mêmes en train d'écrire en anglais ».

⁵⁵ M. Ben Romdhane a 40 ans. Il est enseignant-chercheur dans le département de mathématiques de la faculté des sciences de Monastir.

Pour M. Mbarki⁵⁶, l'importance de l'anglais tient à ce que c'est la langue utilisée pour la recherche et les conférences internationales : « La langue anglaise est importante dans le domaine scientifique. Presque tous les chercheurs dans ce domaine publient en anglais. Les avancées de la recherche dans ce domaine sont écrites et formulées en anglais par les anglophones et les Américains. Les Français sont eux-mêmes en train de travailler en anglais. Toutes les conférences organisées dans ce domaine hors de la Tunisie se tiennent en anglais ».

En ce qui concerne le lien entre l'anglais étudié à la faculté et celui qui est utilisé pour la recherche, la conception majoritaire, telle qu'elle apparaît à travers les entretiens, montre la convergence des différents points de vue quant au manque de lien réel entre les deux types d'anglais.

Par exemple pour M. Ben Romdhane, l'anglais qu'il a étudié à la faculté ne répond pas à ses besoins de recherche. Il l'exprime de la manière suivante : « Il n'y a pas un lien étroit entre l'anglais que j'ai étudié à la faculté et l'anglais que j'utilise maintenant dans le cadre de ma recherche. L'anglais que j'ai étudié à la faculté ne répond pas aux besoins du chercheur. C'est uniquement le contexte linguistique qui a été traité et pas la spécialité elle-même, et ceci est normal puisque les enseignants d'anglais sont littéraires et pas scientifiques ».

Pour M. Mbarki, il y a une grande différence entre l'anglais à la faculté et l'anglais de la recherche : « L'anglais que j'ai étudié à la faculté n'a rien à voir avec l'anglais de la recherche. C'était l'anglais général et pas l'anglais spécialisé. Il y a une grande différence entre les deux ».

7.3.1.1.2. Suggestions

En ce qui concerne le manque de continuité entre l'anglais à la faculté et l'anglais de la recherche les enseignants interviewés soulignent l'importance d'établir un lien plus étroit entre l'anglais dans les deux contextes.

⁵⁶ M. Mbarki a 43 ans. Il est enseignant-chercheur dans le département de génie électrique de la faculté des sciences de Monastir.

Par exemple, M. Ben Romdhane indique qu'il est essentiel d'enseigner la matière de base en anglais. En effet, selon lui, « on peut remédier à cet enjeu par l'enseignement de la mathématique en anglais mais ceci peut s'appliquer uniquement aux étudiants qui ont l'intention de continuer dans le domaine de la recherche. C'est la meilleure solution pour résoudre ce problème ».

De son côté M. Mbarki mentionne l'importance d'un enseignement d'anglais spécifique pour chaque spécialité. Selon lui, ceci nécessite une bonne maîtrise à la fois de la langue et de la spécialité. M. Mbarki souligne l'importance d'une formation pour les enseignants d'anglais dans chaque secteur spécialisé. Il l'exprime ainsi :

Il est intéressant d'enseigner l'anglais spécifique pour chaque domaine. Par exemple, l'anglais de la physique est différent de l'anglais de la chimie, etc. Pour remédier à ce manque, il faudrait trouver des enseignants d'anglais qui maîtrisent à la fois la langue et la spécialité scientifique même avec le minimum de compétence. Ceci peut être achevé par le moyen d'une formation qui peut être donnée à ce but-là. L'enseignant d'anglais devrait consulter des articles des scientifiques pour se familiariser avec le domaine scientifique. Ce qui est plus important dans tout ça est que l'enseignant d'anglais arrive à aider les chercheurs à formuler leurs travaux d'une façon correcte en anglais.

Il nous semble donc que la plupart des professionnels dans le secteur scientifique soulignent l'importance et l'utilité de l'anglais dans leur pratique. Cette importance est plus particulière dans le contexte de la recherche. Néanmoins l'anglais que ces professionnels ont étudié à la faculté ne paraît pas, selon leur propre expérience, de nature à bien préparer les étudiants aux besoins réels d'utilisation de l'anglais qui sont ceux de leur future vie professionnelle. On peut donc penser qu'une formation spécifique pour les enseignants d'anglais scientifique serait utile pour les préparer à enseigner l'anglais en tenant compte des besoins des professionnels.

7.3.1.2. Domaine de la santé

7.3.1.2.1. Pharmacie

7.3.1.2.1.1. Importance

Les différentes interviews effectuées permettent de souligner l'importance générale de la langue anglaise dans le domaine de la pharmacie.

Par exemple, M. Ghdira⁵⁷ souligne l'importance de la langue anglaise pour la production scientifique : « L'anglais est fondamental essentiellement pour les publications et pour être au courant de toutes les nouveautés dans le domaine scientifique. Je me débrouille avec le bagage que j'ai pour faire mes propres travaux ».

De son côté, M. Memmi⁵⁸ mentionne l'importance de la langue anglaise pour les publications ainsi que les recherches bibliographiques pour la préparation des travaux de recherche : « L'anglais est primordial pour les publications car les journaux les plus indexés sont en anglais. Les étudiants l'utilisent dans leurs recherches bibliographiques ».

Pour M. Abdennabi⁵⁹ et M. Abid⁶⁰, la langue anglaise est importante pour la publication des articles et les congrès scientifiques internationaux.

7.3.1.2.1.2. Suggestions

Différentes suggestions ont été évoquées par les interviewés. Par exemple, certains pensent qu'il est important de faire des cours d'anglais en relation avec la spécialité des étudiants, d'autres mettent l'accent sur la future vie professionnelle des étudiants et l'enseignement des cours de pharmacie en anglais.

Par exemple, M. Ghdira suggère que les enseignants d'anglais utilisent les textes issus des articles scientifiques pour faire leurs cours. Ceci faciliterait la tâche des étudiants et les préparerait pour leur future vie professionnelle.

Pour M. Memmi, il serait important et utile d'enseigner les matières de base de la pharmacie en anglais⁶¹. Pour lui toute la question est de préparer les étudiants dès leur jeune âge (primaire/secondaire) pour avoir une base solide en anglais.

⁵⁷ M. Ghdira a 51 ans. Il est enseignant-chercheur de pharmacognosie à la faculté de pharmacie de Monastir.

⁵⁸ M. Memmi a 53 ans. Il est enseignant-chercheur de chimie organique à la faculté de pharmacie de Monastir.

⁵⁹ M. Abdennabi a 42 ans. Il est enseignant-chercheur de biologie cellulaire à la faculté de pharmacie de Monastir.

⁶⁰ M. Abid a 44 ans. Il est enseignant-chercheur de biologie cellulaire à la faculté de pharmacie de Monastir.

Pour M. Abdennabi, il serait souhaitable de préparer les étudiants du côté oral comme écrit pour les motiver à apprendre la langue anglaise. Il pense que « les enseignants d'anglais doivent davantage motiver les étudiants pour les impliquer dans les cours d'anglais. Ils doivent concevoir les cours en relation avec les autres matières de base ».

On peut noter qu'à travers ces différentes attitudes vis-à-vis de l'utilité de la langue anglaise dans le secteur professionnel de la pharmacie, les professionnels sont assez conscients de l'importance de cette langue dans la production scientifique. On peut penser que les cours d'anglais devraient être liés aux thématiques de recherche dans la discipline de pharmacie.

7.3.1.2.2. Médecine

7.3.1.2.2.1. Importance

Là encore les différentes interviews effectuées permettent de souligner la grande importance de la langue anglaise dans le domaine médical. Par exemple, M. Hammami⁶² souligne l'importance de la langue anglaise pour la production scientifique : « L'anglais est très important dans les publications, les congrès scientifiques et la recherche bibliographique des étudiants ».

7.3.1.2.2.2. Suggestions

M. Hammami dit que les acteurs de formation angliciste doivent motiver les étudiants de médecine et les diviser sur des niveaux différents (bon, moyen, faible) pour améliorer leurs niveaux : « Faire des centres de langue spécialisés serait une idée excellente pour répondre à tous les besoins des professionnels ». Il faut d'après lui faire un travail personnel pour avancer sur le plan scientifique, comme il l'a fait lui-même pour réussir à publier dans plusieurs revues anglophones.

On peut noter que les professionnels dans le secteur médical sont conscients de l'importance et de l'utilité de la langue anglaise dans la recherche et la participation dans des congrès internationaux. On peut penser que la création des centres de langues à

⁶¹ M. Memmi a enseigné la chimie organique en anglais à Tripoli lorsqu'il a fait des cours là-bas il y a quelques années. Pour lui, c'est une expérience réussie.

⁶² M. Hammami a 55 ans. Il est enseignant-chercheur à la faculté de médecine de Monastir.

but professionnel pourrait aider à résoudre certains problèmes rencontrés par les professionnels en matière de compétence en langue anglaise spécialisée.

7.3.2. Les professionnels

7.3.2.1. Domaine de la santé

7.3.2.1.1. Pharmacie

7.3.2.1.1.1. Importance

Les pharmaciens mentionnent que l'anglais à l'université n'était pas ciblé au domaine professionnel de la pharmacie. Surtout, l'utilisation de la langue anglaise est quasi absente dans leur vie professionnelle.

Par exemple, Mme Bouiden⁶³ indique que l'utilisation de langue anglaise est rare dans sa pratique professionnelle : « l'anglais à l'université était vague et ne répond pas aux besoins du pharmacien. Cette langue était plutôt utile pour la préparation de ma thèse de fin d'études de pharmacie pendant laquelle j'ai traduit des articles anglais à la langue française ».

7.3.2.1.1.2. Suggestions

Nous n'avons pas noté de suggestions particulières reliées à ce secteur. Ceci est peut être dû au manque d'utilisation de cette langue dans ce domaine.

7.3.2.1.2. Médecine

7.3.2.1.2.1. Importance

Dans ce qui suit, certains témoignent de l'importance de l'anglais dans le domaine de la médecine.

Pour M. Bouguila⁶⁴, l'anglais est très important dans la préparation des étudiants, à travers la terminologie spécialisée, à la vie professionnelle. M. Bouguila appelle tous les étudiants à faire un grand effort pour tout comprendre en anglais car c'est très utile dans le monde professionnel : « C'est essentiel dans les cours, surtout les mots techniques. Par exemple, dans les bilans plusieurs mots en anglais sont utilisés comme WBC pour

⁶³ Mme Bouiden a 38 ans. Elle est pharmacienne dans la ville de Monastir.

⁶⁴ M. Bouguila a 39 ans. Il est infirmier à l'Hôpital Fattouma Bourguiba de Monastir.

designer les globules blancs et RBC pour designer les globules rouges. Les étudiants doivent maîtriser les mots techniques en anglais pour pouvoir comprendre leurs sens en français ».

M. Tabka⁶⁵ mentionne que l'anglais est essentiel dans sa pratique professionnelle. Il l'utilise dans la participation aux congrès et séminaires internationaux ainsi que pour la compréhension des notices et manuels d'utilisation du matériel à utiliser car tout y est rédigé en anglais. Il est conscient de la place primordiale de la langue anglaise dans le domaine médical et regrette ne pas avoir un bon niveau en anglais. Ceci l'a empêché d'entreprendre des stages médicaux aux Etats-Unis et en Angleterre. Il est conscient que la langue anglaise est essentielle pour lire les publications internationales et être au courant des nouveautés du domaine médical.

7.3.2.1.2.2. Suggestions

Malgré l'importance accordée par les personnes interrogées à l'égard de la langue anglaise dans cette discipline nous n'avons pas noté de suggestions spécifiques dans ce domaine.

7.3.2.2. Système bancaire

7.3.2.2.1. Importance

En se basant sur l'interview, on note que l'anglais a une importance particulière qui tient à son utilisation à l'échelle internationale. En effet, comme l'indique M. Khelif⁶⁶, « l'anglais est utilisé dans le cadre des opérations avec les clients étrangers, les opérations de transfert d'argent, les opérations de virements ainsi que les opérations avec les banques internationales ».

⁶⁵ M. Tabka a 57 ans. Il est chirurgien. Il travaille dans sa propre clinique. M. Tabka a fini ses études en 1973. Il indique qu'à l'époque l'anglais n'était pas obligatoire et c'est pour cette raison qu'il ne l'a pas pris au sérieux. Dans sa pratique professionnelle, M. Tabka parle avec ses patients en arabe. Ensuite, il écrit le dossier en français. La langue anglaise est utilisée pour 1 % des cas. Lorsqu'il y a un patient étranger, M. Tabka essaie de communiquer avec lui en anglais et puis il écrit le dossier en français.

⁶⁶ M. Khelif a 53 ans. Il est le directeur de la banque de l'habitat de Monastir. M. Khelif a étudié l'anglais pendant trois ans dans le cadre de ses études universitaires. Il mentionne que l'anglais était facultatif. Il regrette ne pas avoir exploité l'occasion de suivre les cours d'anglais à l'université. Dans sa pratique professionnelle, il indique que la langue arabe est la plus utilisée. La langue française est utilisée pour la constitution des dossiers.

7.3.2.2.2. Suggestions

M. Khelif suggère de renforcer la place de l'anglais dans la formation en augmentant son coefficient dans les études des filières scientifiques. Il considère que, dans son enseignement, les mots techniques doivent être plus mis en valeur.

7.3.2.3. Domaine commercial

7.3.2.3.1. Importance

À travers l'interview effectuée, on constate que la langue anglaise revêt une grande importance dans le contexte commercial. En effet, selon M. Ben Ghorbel⁶⁷, la langue anglaise est très utile pour la communication avec les clients de nationalités différentes. M. Ben Ghorbel maîtrise la langue anglaise plus que l'italien et l'allemand et c'est pour cette raison qu'il utilise cette langue dans sa communication avec ses clients. Il considère que la langue anglaise répond bien à ses besoins et aide aussi beaucoup dans la communication avec les touristes. Il rappelle que la langue anglaise est celle qui est utilisée pour le remplissage des documents douaniers dans le contexte de l'importation et l'exportation des produits divers de pays différents.

7.3.2.3.2. Suggestions

M. Ghorbel suggère que l'enseignement à la faculté devrait être plus orienté vers la pratique aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Il mentionne la nécessité de programmer des stages dans des pays anglophones pour les étudiants de la dernière année de leurs études. Par ailleurs, il a mentionné que la Tunisie entreprend des échanges économiques importants avec certains pays anglophones lors desquels les communications se produisent en anglais.

On peut penser donc que la langue anglaise a plus d'importance et utilité à l'échelle internationale qu'à l'échelle nationale dans le contexte professionnel commercial. Il nous semble intéressant d'augmenter le coefficient et le volume horaire de cette matière dans les branches de commerce dans l'enseignement supérieur tunisien. Il est aussi

⁶⁷ M. Ben Ghorbel a 31 ans. C'est un homme d'affaires qui a fait ses études universitaires à l'IHEC de Sousse.

important que les étudiants dans ces branches aient des stages dans des institutions dans des pays anglophones.

7.3.2.4. Droit

7.3.2.4.1. Importance

En se basant sur l'interview, on peut considérer que l'utilisation de la langue anglaise dans le domaine du droit est limitée. Mme Slimène⁶⁸ signale que, parfois, elle a besoin de l'anglais dans le contexte du droit commercial dans lequel il y a plusieurs mots techniques d'origine anglaise. Mais, dans le cadre de son travail, elle souligne que la langue la plus utilisée est la langue arabe. Même si l'anglais est utilisé pour comprendre et se faire comprendre avec un client étranger, le rapport est écrit et présenté en arabe. L'arabe utilisé est l'arabe littéral.

7.3.2.4.2. Suggestions

Mme Slimène suggère que l'enseignement de l'anglais à la faculté devrait être plus orienté vers la pratique du domaine professionnel des avocats ainsi que vers une connaissance plus profonde des systèmes juridiques des pays différents : « On apprécie qu'on ait, pendant les cours d'anglais, des comparaisons entre les systèmes juridiques français et anglophones concernant, par exemple, les lettres de change. Ceci serait plus intéressant que donner des notions, ça peut captiver l'attention des étudiants ».

On peut donc noter que l'anglais ne paraît pas avoir une importance majeure dans la pratique professionnelle quotidienne des avocats. Néanmoins cette langue apparaît importante pour faciliter l'ouverture des professionnels de ce domaine vers les systèmes juridiques internationaux.

7.3.3. Synthèse

Ce chapitre, à travers les entretiens, nous éclaire sur les points de vue des professionnels du domaine médical, commercial, de la pharmacie et du droit concernant l'importance et l'utilité de la langue anglaise dans leurs pratiques professionnelles. Les réponses des

⁶⁸ Mme Slimène a 33 ans. Elle est avocate à Monastir. Mme Slimène mentionne qu'elle n'a pas étudié la langue anglaise depuis ses deux premières années à la faculté et que les cours d'anglais qu'elle a suivis à l'université ont surtout été envisagés en vue de la réussite et l'amélioration des notes.

interviewés nous montrent généralement l'importance et l'utilité de la langue anglaise dans ces différents domaines. Néanmoins, ces interviewés nous éclairent sur plusieurs lacunes comme leur difficulté d'utiliser la langue anglaise dans le contexte professionnel.

Leurs réponses nous conduisent donc à réfléchir sur les fonctions essentielles de l'enseignant d'anglais dans le secteur LANSAD ainsi que sur certaines propositions didactiques qui pourraient être faites pour mieux garantir l'adéquation entre la formation universitaire et le contexte professionnel.

7.4. Les fonctions essentielles de l'enseignant d'anglais dans le secteur LANSAD

7.4.1. L'enseignant et la fonction de vecteur de savoir

Il nous semble que l'enseignant d'anglais dans le secteur LANSAD joue un rôle important dans la préparation des étudiants à leur future vie professionnelle. Dans notre recherche sur les activités didactiques, nous allons d'abord considérer l'enseignant comme vecteur de savoir. Le professeur doit guider l'apprentissage des étudiants dans le cadre universitaire comme l'indique Dabène :

Dans la dynamique de l'échange, le professeur doit conjointement ou alternativement assumer une fonction de vecteur d'information. Le professeur est mandaté par l'institution pour transmettre un certain savoir. Dans le cas de la langue étrangère, ce savoir peut être transmis indirectement par des documents d'appui de nature diverse conçus ou non pour l'usage pédagogique ou directement par un discours descriptif explicite plus ou moins systématiquement organisé. (1984 : 131)

Comme vecteur de connaissance, l'enseignant doit trouver les moyens efficaces pour atteindre le but de son enseignement : donner des connaissances aux apprenants et élever leur compétence de communication. En effet, enseigner une langue, ce n'est pas simplement transmettre le savoir, décrire le fonctionnement de cette langue en fournissant les règles morpho-syntaxiques, le lexique, mais aussi enseigner aux apprenants une manière de communiquer, une culture qui est propre à une communauté linguistique.

Il nous faut reconnaître que, s'il est facile de définir le vecteur de connaissances dans le sens général, il est vraiment difficile de le définir dans le cadre de l'enseignement-

apprentissage de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines parce que l'enseignant et les apprenants « ne sont pas dans la même position par rapport au savoir, à l'objet à transmettre. L'un est compétent et l'autre doit apprendre. C'est là un élément essentiel du contrat didactique qui régit les échanges et assigne aux interactants un "rôle conversationnel" différencié : d'un côté le rôle conversationnel de l'enseignant, de l'autre celui de l'apprenant » (Cicurel 1994 : 93).

Le vecteur de connaissance est considéré, sur le plan didactique, comme donneur de connaissances linguistiques et culturelles, voire communicatives. Il transmet au cours de son organisation de la classe le savoir aux apprenants tout en suivant la réaction des étudiants pour leur offrir les informations nécessaires dans leur apprentissage afin d'élever leur niveau linguistique et leur niveau communicatif.

7.4.2. L'enseignant est un bon organisateur

Selon notre expérience d'enseignant d'anglais dans le secteur LANSAD, l'enseignant doit préparer des exemples explicatifs et cohérents correspondant à l'information qu'il va transmettre aux apprenants pendant la classe. De plus, il doit organiser son discours d'information et les activités sous forme individuelle ou collective pour que la pratique de la connaissance linguistique soit favorable à l'acquisition des apprenants. C'est lui qui organise la classe de langue. Sa fonction est donc semblable à celle d'un metteur en scène. Il est chargé de donner des explications sur les textes et d'aider ses apprenants à jouer les différents rôles du jeu didactique. S'il connaît ses apprenants, il peut établir des progressions appropriées pour chacun d'eux, suivant leurs facultés. Compte tenu des conditions concrètes d'enseignement, une des tâches principales de l'enseignant est d'aider les apprenants à former des groupes d'étude. Il doit diriger les activités de ces groupes, car l'acquisition d'une compétence linguistique et d'une compétence communicative en langue de spécialité est une tâche autant collective qu'individuelle qui exige la participation de tous et de chacun. Un apprenant n'arrivera pas à apprendre à parler anglais tout seul. Il a besoin de quelqu'un avec qui il puisse parler. Les groupes d'étude permettent aux apprenants de mettre en pratique ce qu'ils apprennent en classe ou en dehors de la classe. La classe peut se diviser en plusieurs groupes comprenant chacun quatre membres, ce qui facilite l'entraide entre les apprenants et crée des conditions favorables à la communication en langue étrangère.

Les activités des groupes peuvent être très variées. L'enseignant d'anglais peut organiser des conversations, des exercices, des jeux, des dictées, des discussions sur un sujet lié à la spécialité des étudiants. Sous la direction de l'enseignant, on peut également organiser des conférences de presse, un étudiant jouant le rôle du conférencier. Il répond aux questions posées par ses camarades qui jouent le rôle de journalistes. Chacun donne, à tour de rôle, des conférences, ce qui encourage chaque apprenant à parler en anglais. L'enseignant doit participer tour à tour aux activités de chaque groupe afin de donner des instructions et d'apporter éventuellement des corrections aux productions erronées.

Pour organiser les activités didactiques, avoir une stratégie interactionnelle est donc indispensable à l'enseignant d'anglais. Il lui faut savoir poser des questions, distribuer les tours de parole, s'adapter à la réaction des apprenants (correcte ou non correcte) afin de mener l'interaction didactique. L'enseignant doit savoir aussi quand son intervention est nécessaire et quel rôle joue son évaluation, positive ou négative. Tout cela montre bien que l'enseignant joue un rôle primordial dans l'apprentissage de l'anglais dans le secteur LANSAD.

7.4.3. Des facteurs extérieurs dans la transmission des informations

L'analyse de la structure interactionnelle des informations de l'enseignant dans les activités didactiques nous permet de dégager différentes manières d'interpréter les savoirs. Ces différentes manières d'exposer les informations dépendent non seulement du contenu d'enseignement et de la forme d'organisation de la classe, mais aussi de la personnalité du vecteur de savoir et des apprenants, parce qu'il y a objectivement, dans l'enseignement de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines, les problèmes que nous allons traiter dans les sections suivantes : la situation sociolinguistique, l'attitude des apprenants et la transmission des informations dans l'interculturel.

7.4.3.1. L'attitude des apprenants face à des informations nouvelles

En tant que vecteur de savoir, l'enseignant d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines doit connaître les besoins des apprenants, faute de quoi l'enseignement est le

plus souvent voué à l'échec. Les besoins ressentis, en tenant compte du contexte professionnel, constituent les points de départ de l'enseignement de la langue de spécialité. Dans cette optique, Deyrich mentionne que « l'approche didactique de la langue de spécialité doit viser un certain type de professionnalité en étant utilitariste à deux niveaux. Tout d'abord, nous convenons qu'il est nécessaire de situer les apprentissages dans le contexte professionnel [...]. Le second niveau concerne l'utilité dans l'apprentissage : c'est elle qui, selon nous, doit primer et qui doit constituer le point de départ du cheminement transpositif » (2004 : 4). En effet, pendant un cours d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines, l'enseignant peut offrir aux apprenants diverses informations de savoir, lesquelles se divisent principalement en deux catégories : savoir et savoir faire. Pour ces deux catégories de savoir, les activités didactiques s'effectuent d'une façon différente. Dans le contexte d'une langue de spécialité, l'enseignant doit non seulement prendre en compte les besoins des apprenants mais aussi les savoir-faire langagiers afin de les préparer pour leur future vie professionnelle. Deyrich esquisse les grandes lignes de cette approche de la manière suivante :

1. Identification des besoins des étudiants : il s'agit de déterminer quels savoirs devront être travaillés prioritairement pour améliorer leurs capacités de réception (compréhension écrite et orale) et de production (expression orale et écrite).
2. Examen de l'implication des quatre savoir-faire langagiers dans la perspective de la spécialité : le but est de donner une orientation professionnelle crédible et souple en fonction des besoins de communication repérés. Il s'agit donc d'une contextualisation prévisionnelle des savoir-faire qui se fonde sur les attentes de la communauté professionnelle cible.
3. Investissement dans la préparation pédagogique de ces savoir-faire (plus ou moins professionnalisés) et des savoirs qui y sont associés. La préparation de tâches d'enseignement-apprentissage tient compte de l'analyse menée en amont. (2004 : 4)

Afin de répondre aux besoins des apprenants, Eurin-Balmet & Henao de Legge présentent le modèle de l'enseignement fonctionnel comme un modèle à suivre. Selon Lehmann (cité par Eurin-Balmet & Henao de Legge 1992 : 60), ce modèle fonctionnel consiste à « se fixer des objectifs langagiers » et à se donner « les moyens de les atteindre ». Dans ce contexte, l'apprenant et ses objectifs sont au centre des cours d'anglais qu'on lui propose et qui lui permettent d'acquérir le bagage nécessaire pour assurer la compétence et la communication dans la langue cible. Ceci est particulièrement important parce que, d'une façon générale, comme nous l'avons vu

dans ce qui précède, les professionnels mentionnent que les cours d'anglais à l'université ne répondent qu'imparfaitement à leurs besoins dans le contexte professionnel.

À cet égard, Deyrich indique que, dans « les cursus universitaires des spécialistes d'autres disciplines, l'anglais est omniprésent mais cela n'implique pas pour autant que l'enseignement correspondant puisse établir des liens avec le domaine de spécialité » (Deyrich 2004 : 2). Ceci implique qu'il y a une difficulté pour établir un lien entre les cours théoriques d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines et le milieu professionnel. Deyrich montre cette difficulté ainsi :

Enfin, la langue de spécialité recouvre des situations où les liens avec le milieu professionnel s'avèrent parfois difficiles à établir. Nous nous référons ici à l'enseignement de la langue de spécialité en Administration économique et sociale (AES), formation pluridisciplinaire qui concerne un public relativement nombreux et qui débouche sur des profils de postes très diversifiés. Le champ d'investigation des milieux professionnels susceptibles d'être impliqués y est très largement ouvert et demande une réinterprétation des concepts dans leur mise en perspective. (2004 : 2-3)

Ce qui nous amène à la question suivante : quels sont les objectifs de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines ? Suivant les travaux d'Eurin-Balmet & Henao de Legge (1992) on peut identifier deux objectifs essentiels. Le premier est d'accéder à l'information scientifique pour la comprendre ou du moins faire en sorte que la langue ne soit pas un obstacle à la compréhension. Le deuxième est de pouvoir communiquer à son tour l'information, que ce soit lors de conférences, de communications, ou dans le cadre de l'enseignement.

Les différentes recherches semblent d'accord sur un point essentiel : le but de l'enseignement de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines n'est pas la matière scientifique elle-même mais les structures linguistiques les plus fréquentes dans le discours de ce domaine et leurs utilisations. Ainsi, en se basant sur les travaux d'Halté (1995), on peut penser que l'attitude des apprenants, en face de nouvelles informations portant sur la connaissance linguistique, constitue aussi une partie non négligeable dans l'acquisition du savoir. Il s'agit d'une position interactionnelle du sujet. Si les

apprenants se situent toujours en position interactionnellement dominée⁶⁹, leur initiative interactionnelle n'est pas protégée et la classe devient moins dynamique. Par contre, si l'enseignant fait attention à l'initiative des étudiants, lors de la transmission de nouvelles informations, celles-ci seront bien assimilées au cours de l'animation de l'interaction verbale.

Nous devons indiquer que la coopération des apprenants est indispensable et importante dans l'enseignement-apprentissage en classe. Sans elle, la transmission du savoir de l'enseignant n'est pas dynamique et l'acquisition des étudiants n'est pas énergique. Au cours de la transmission du savoir, si la réaction des étudiants est active, une ambiance légère et favorable à leur acquisition sera construite. Nous trouvons que, plus les étudiants sont actifs, plus les informations de savoir sont absorbées par eux. En face de nouvelles informations, l'attitude des apprenants exerce une influence sur la transmission du savoir de l'enseignant.

7.4.3.2. La transmission des informations dans l'interculturel

La stratégie de la transmission des informations varie, elle aussi, considérablement d'une civilisation à l'autre, car le langage prend en charge l'ensemble du message pédagogique. Le rôle que chaque culture confie au langage comme véhicule de savoir détermine la manière de transmettre les informations. En situation différente du contexte culturel et disciplinaire, l'enseignant doit recourir à des informations explicatives ou à une stratégie de reformulation.

Comme Dabène & Cicurel l'ont souligné, « [l]a connaissance de ces différents styles cognitifs déterminera un enseignement destiné » (1990 : 19) aux apprenants de culture différente. En ce qui concerne le phénomène d'acculturation dans l'apprentissage de la langue étrangère, Porcher a aussi signalé que « la capacité à communiquer [...] ne saurait être strictement et purement linguistique. Elle doit s'accompagner de savoir-faire culturels et sociaux multiples qui permettent [...] la connaissance des pratiques indigènes. La compétence culturelle est désormais aussi importante que la compétence linguistique » (Porcher 1995 : 61).

⁶⁹ Dans cette position, l'enseignant occupe la place centrale dans l'apprentissage et l'interaction avec les apprenants est quasi absente.

7.5. Propositions didactiques

7.5.1. Les didactiques convergentes

Lorsqu'il ne s'agit plus de l'apprentissage d'une seule langue, l'apprenant fait face à plusieurs systèmes linguistiques. Les didactiques dans ce contexte convergent et appuient l'apprentissage de plus d'une langue à la fois⁷⁰. Comme le préconise le Cadre européen de référence pour les langues (CECR 2001), il s'agit de s'appuyer sur le connu⁷¹ pour aller vers la nouveauté⁷².

Dans le contexte de l'apprentissage de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines, la méthodologie convergente nous paraît importante à souligner dans le cadre de nos propositions même si elle ne répond pas directement aux besoins de notre public de spécialistes d'autres disciplines. En effet, les didactiques convergentes de la langue maternelle et de la langue anglaise dans le secteur LANSAD semblent se présenter d'elles-mêmes pour répondre à des besoins pédagogiques.

Cette didactique part du fait que, face aux langues, l'apprenant ne fait pas joindre deux systèmes linguistiques seulement mais aussi deux codes culturels. Deux attitudes peuvent se manifester : faire correspondre aux deux codes le modèle pédagogique de l'une des deux langues ; ou alors, inversement, opter pour deux stratégies d'appropriation différentes, ce qui met l'apprenant souvent dans une situation où il y a une incompatibilité importante entre les deux approches d'apprentissages des deux langues par lesquelles il accède aux différentes informations et formations, ce qui affecte son rendement.

Miled indique que « ces divergences dans la façon de développer les connaissances ou les compétences chez l'apprenant se manifestent aussi lorsque les deux langues sont utilisées dans le même système scolaire comme véhiculaire d'enseignement » (1998 : 50). Il cite l'exemple d'un enseignement qui s'opère sur la base d'un passage d'une langue maternelle à une langue étrangère pour dispenser certains enseignements, ce qui est le cas de l'enseignement de l'anglais dans le secteur LANSAD en Tunisie. Dans ce

⁷⁰ Dans le contexte tunisien il y a l'arabe, le français et l'anglais comme langues à apprendre.

⁷¹ Dans le contexte tunisien il s'agit de la langue arabe.

⁷² Le français et l'anglais.

contexte, Miled souligne qu'il n'est pas question, dans une perspective de didactiques convergentes, d'assujettir une méthodologie à l'autre ou de les uniformiser, mais l'objectif, tel qu'il le définit, « est d'harmoniser des approches pédagogiques portant sur le même objet [la langue], ayant des finalités identiques [l'appropriation de cette langue] et se situant dans un contexte bilingue ou multilingue » (1998 : 50). Cette méthodologie valorise la langue maternelle – et à travers elle la culture maternelle – et la ré-exploite dans l'acquisition d'une langue étrangère par le réinvestissement de procédés et d'activités ayant servi pour l'apprentissage de la première langue. Cette méthodologie s'appuie ainsi sur le « développement de capacités cognitives transférables plutôt que d'hypothétiques correspondances linguistiques » (Cuq & Gruca 2002 : 313). Ces capacités représentent pour nous un point d'appui et un atout majeur dans l'enseignement de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines. Toutefois, selon Cuq & Gruca, la réussite de cette méthodologie ne va pas sans quelques exigences, notamment : des enseignants bilingues formés à cette méthodologie, un matériel pédagogique adéquat, des classes peu chargées afin d'assurer la bonne communication et d'optimiser la participation, etc.

Le développement d'une compétence métalinguistique acquiert de l'intérêt dans cette perspective des didactiques convergentes. La convergence didactique peut permettre aux apprenants de mieux connaître les systèmes linguistiques en question, à travers l'observation des langues et la comparaison entre elles. Elle peut les amener aussi à identifier par eux-mêmes des points de convergence ou de divergence susceptibles de favoriser leur apprentissage.

Pour aller plus loin dans cette approche convergente et se conformer à l'esprit général que met en place l'adoption d'une telle didactique, il serait bénéfique à l'intérieur des institutions universitaires du secteur LANSAD d'avoir des contacts entre départements pour que les étudiants aient une plus grande habitude du bilinguisme, voire du plurilinguisme, et des contacts entre les langues arabe, française, et anglaise. Casser l'image du cloisonnement de chaque langue dans son propre et unique département en favorisant les échanges et la création d'espaces communs ne peut qu'aider à mieux servir l'esprit de cette didactique et veiller à ce qu'elle soit non seulement l'affaire

d'une classe de langue pour spécialistes d'autres disciplines mais des différents départements et institutions.

7.5.2. L'hétérogénéité dans la variabilité

C'est à l'enseignant d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines qu'incombe alors la tâche de faire face aux conditions réelles de sa classe, de gérer et d'aider les apprenants à gérer la variabilité des langues en guidant et en clarifiant les normes de leurs utilisations, et d'essayer de réduire le décalage qui peut exister entre le niveau réel de son public et le niveau présumé par lui-même à travers ses cours. Ce décalage peut être d'autant plus important au fil de leur progression scolaire et à l'université qu'il risque de s'amplifier ne serait-ce qu'à cause de la diversité des origines et des cursus des différents étudiants.

Nous rejoignons à cet égard Miled pour dire que des tests d'évaluation peuvent s'avérer nécessaires et utiles pour évaluer les compétences des apprenants et aussi pour identifier les réticences que certains peuvent avoir face à la langue. Ces tests, et les apprenants doivent bien le comprendre, ne sont pas des outils de sanction ou de notation et encore moins des épreuves de certification, mais des outils d'évaluation des connaissances afin d'homogénéiser au mieux les classes et d'adapter les cours d'anglais au niveau réel de la classe. Lors de cette étape, les apprenants peuvent identifier leurs lacunes, ce qui leur permettra par la suite de comprendre les motivations des enseignements d'anglais dispensés et de pouvoir en fin de cursus se rendre compte des progrès réalisés.

Il nous semble que ces tests devraient être faits en première année. Ils auraient pour fonction d'évaluer, d'un côté, les compétences de compréhension écrite et orale, de grammaire, de syntaxe, au moyen de questions à choix multiples et, d'un autre côté, les compétences d'expression écrite au moyen de questions ouvertes, liées à leurs spécialités, qui nécessiteraient de courtes rédactions à visées argumentative, descriptive, énumérative ou comparative. L'expression orale, quant à elle, nous paraît difficile à évaluer vu le nombre important d'étudiants (surtout en première année à l'université).

Par ailleurs, un test de suivi pourrait, éventuellement, être envisageable au début du cycle de spécialisation (troisième année). Le choix des textes, écrits ou oraux, se ferait

sur des sujets qui a priori sont significatifs pour les apprenants et qui sont liés à leurs spécialités sans pour autant présenter de difficultés scientifiques majeures.

7.5.3. Les erreurs révélatrices de besoins

Berthoud & Py distinguent deux types d'erreurs: « des erreurs de compétences » qui relèvent de « lacune[s] au plan du savoir linguistique », et « des erreurs de performances [...] situées au niveau de la mise en œuvre du savoir linguistique » (1993 : 59). Les premières erreurs sont alors la manifestation d'un manque de compétence, d'un vide notionnel. Les connaissances en question n'ont pas été enseignées ou encore elles n'ont pas été retenues par l'apprenant. Alors que pour le deuxième type d'erreurs, il s'agit de ce que nous appelons souvent les erreurs d'inattention en rapport avec des notions et des savoirs par ailleurs souvent bien assimilés et maîtrisés.

À travers un entretien que nous avons eu avec M. Smith⁷³, il nous a précisé que les problèmes rencontrés par les médecins afin de publier leurs travaux en anglais dans la revue *British Medical Journal* sont essentiellement liés au manque de compétence en matière de langue. M. Smith indique que « la majorité des professionnels n'arrivent pas à s'exprimer d'une manière correcte dans la langue anglaise. Ils ont des problèmes avec la grammaire, les règles syntaxiques et la cohérence du texte. La méthodologie est aussi quasi absente »⁷⁴. M. Smith suggère donc que les cours d'anglais à l'université devraient être plus orientés vers la recherche pour aider les futurs chercheurs dans leurs recherches. Aussi, pour ceux qui sont déjà en contexte professionnel il est essentiel d'entreprendre des cours accélérés d'anglais général et spécialisé pour l'amélioration de leur niveau et par conséquent ne pas avoir de problèmes concernant la publication de leurs travaux de recherche dans des revues internationales.

7.5.4. Les attentes

Le rôle de l'enseignant d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines, sa manière de réagir à ces situations et plus généralement sa manière d'interagir avec les apprenants

⁷³ M. Smith est un ancien éditeur de la revue *British Medical Journal*. Nous l'avons rencontré lors du séminaire «How to get published in medical journals» qu'il a fait en collaboration avec le Comité de Recherche de la Faculté de Médecine de Sousse Tunisie du 18 au 20 février 2010. Les participants qui ont pris part au séminaire sont les enseignants des Facultés de Médecine de Sousse, Monastir, Sfax et Tunis ainsi que des résidents et des étudiants doctorants.

⁷⁴ Notre traduction du discours de M. Smith.

jouent donc manifestement un rôle important. Se placer en stimulant, en cultivant l'interaction en classe est la méthode la plus préconisée par les didacticiens. Comme le souligne Halté « l'activité langagière et l'activité interactionnelle sont décisives : elles constituent la base [et non seulement le support] de l'activité cognitive de l'apprenant » (1995 : 67). En nous basant sur les travaux d'Halté, il nous semble que, lorsque l'erreur est identifiée, l'enseignant tentera d'amener les apprenants à réfléchir de manière objective et à des fins d'analyse aux raisons de cette erreur, comment et pourquoi elle est commise. L'interaction avec le professeur et avec les autres étudiants permettra de mieux comprendre l'origine de l'erreur, et les corrections proposées. D'ailleurs, ces dernières peuvent être saisies par les étudiants eux-mêmes dans des conditions optimales d'apprentissage – ce qui n'est pas à exclure puisque nous avons affaire à un public qui a déjà reçu des cours d'anglais dans le cadre de l'enseignement secondaire.

Pour Berthoud & Py il s'agit, en plus, de se mettre à l'écoute des demandes de l'apprenant : demandes de reformulations, demandes de clarifications, etc. Selon leurs recherches, l'apprenant est plus sensible aux interventions qui répondent à ces propres demandes. Il « n'est perméable aux efforts métalinguistiques de ses interlocuteurs que lorsque son système est apte à intégrer l'élément négocié » (Berthoud & Py 1993 : 72). L'interaction est alors un moyen de répondre aux besoins et aux attentes de ces apprenants spécialistes d'autres disciplines.

La question qui se pose, selon Berthoud & Py (1993), est de savoir comment l'interaction peut déclencher le besoin d'acquisition et comment elle peut y répondre. Apprendre à communiquer dépasse le simple fait de véhiculer, et de faire appel à, certaines connaissances pour répondre à une situation donnée dans un certain modèle de communication connu ; plus encore, il s'agit de savoir reconnaître et analyser les situations afin de faire appel aux bons outils. Il ne s'agit donc pas seulement d'apprendre quoi dire dans telle ou telle autre situation de communication, comment poser des questions, comment y répondre, etc. Il ne s'agit pas d'apprendre à réagir aux situations mais plutôt d'apprendre à les analyser, à les remettre en cause, à s'interroger sur leurs mécanismes, en prenant appui sur l'interaction. L'apprenant ne sera pas placé dans une attitude passive devant une situation problématique qu'il abordera de l'extérieur, l'action active étant assumée par l'enseignant ; bien au contraire, l'apprenant

sera placé au centre d'une situation problématique qui l'interpelle, qui présente un intérêt pour lui et dont la résolution présente une motivation essentielle. Il partira alors en quête de l'information suscitant l'intervention de son enseignant. Cette interaction sera le lieu où se résolvent des problématiques relatives, par exemple, à certains types d'échanges comme les échanges explicatifs, aux éléments de coordinations, de justifications, etc.

7.5.5. Les enseignants et les apprenants du secteur LANSAD face au discours spécialisé

Rappelons que le discours spécialisé, du point de vue de l'analyse du discours, « paraît être généralement conçu comme un objet langagier complexe, mettant en jeu un ensemble plus large d'éléments, de nature plus ou moins strictement linguistique » (Petit 2010 : 5).

Il nous semble donc qu'aborder un discours spécialisé n'obéit pas aux mêmes contraintes qu'un discours ordinaire. Là où, pour ce dernier type de texte et le type de discours qu'il implique, l'analyse thématique, la grammaire de texte ou la linguistique textuelle donnent généralement des résultats satisfaisants, ces outils d'analyse appliqués au discours spécialisé ne permettent, globalement pas de faire ressortir les dimensions que l'enseignant d'anglais dans le secteur LANSAD veut cibler. Elles ne permettent pas, par exemple, l'étude pratique de la structure et du sens du discours spécialisé. En effet, c'est cette dimension-là, nous semble-t-il, qu'il serait intéressant de développer et de cultiver chez les apprenants dans le secteur LANSAD. Il est important que les enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines donnent aux étudiants les outils nécessaires pour se rendre compte de l'existence d'une structure logique sur laquelle s'appuient leurs productions et leur donnent les moyens pour l'utiliser dans leurs productions comme les comptes rendus d'expériences, d'examens, de mémoires de recherche dans le cadre de leurs études et de rapports dans le cadre de leur futur travail.

Il va sans dire qu'une collaboration étroite avec les spécialistes des domaines de spécialité des étudiants est nécessaire et ce à deux niveaux : celui, général et à une échelle importante, de la mise en place des modèles ; et celui, plus en rapport avec les publics en question, de la mise en place d'une série de sujets qui soient en rapport avec la formation des étudiants.

7.5.6. L'exposé universitaire

Dolz & Schneuwly déplorent la quasi-absence de travaux didactiques qui orienteraient le recours à l'exposé dans les activités de classe ainsi que ses procédures d'évaluation : « L'exposé reste de ce point de vue une activité largement traditionnelle dans laquelle, pour toute pédagogie, les acquis antérieurs des élèves, voire leurs dons, quand ce n'est pas tout simplement l'aide des parents au moment de la préparation, viennent s'exposer devant la classe ... » (Dolz & Schneuwly 1998 : 141).

Ceci est tout aussi valable dans le cas qui nous intéresse ici, à savoir l'enseignement de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines. En effet, en nous fondant sur notre propre expérience d'enseignant d'anglais dans le secteur LANSAD en Tunisie, nous constatons que les étudiants dans le secteur LANSAD n'ont pas l'habitude dans leur spécialité de préparer des exposés et de prendre la parole afin d'exposer leurs idées, de les soumettre à la classe ainsi qu'à leur enseignant et à leurs remarques ou critiques, de défendre ce qu'ils ont présenté. Pourtant, un retour à l'enseignement de cet oral nous paraît revêtir de l'importance dans ce que ces apprenants auront à en faire. En effet, l'exposé est une épreuve de prise de parole qui pourrait devenir un bon entraînement pour ces apprenants. Elle les préparerait à leur future vie professionnelle, mais aussi, pour ceux qui choisiront de poursuivre leurs études, à la réalisation de mémoires et des travaux de fin d'études qu'ils seront amenés à faire à la fin de leur cycle d'apprentissage et qui comportent une épreuve d'exposition orale. C'est dans cette perspective que s'inscrit l'expérience suivante menée par Deleuze (2005). Nous allons donc la présenter en établissant des liens avec le profil des apprenants dont il est question dans notre propre recherche (les étudiants du secteur LANSAD), et ce afin de proposer une séquence didactique sur l'exposé oral.

7.5.6.1. Etat de lieu d'une expérience et adaptation

Deleuze (2005) a mis en place, dans le cadre d'un enseignement pour des formateurs, un cours de techniques d'expressions orale et écrite qui complète un cours de maîtrise de la langue orale et écrite. Ce premier cours vise à donner aux futurs formateurs des éléments les aidant à mieux gérer et générer leurs exposés. Le fait qui nous interpelle et nous pousse à réfléchir à cette expérience, en vue de la transposer et de l'adapter à notre

situation et à nos objectifs, est que ce cours s'inscrit dans la perspective générale d'une prise de conscience des différents paramètres et niveaux de l'exposé, et dans la perspective d'une mise à la disposition des apprenants dans le secteur LANSAD des moyens permettant de répondre aux différentes exigences de ce type d'exercice oral. Un apprentissage par étapes est alors préconisé : une étape de conceptualisation générale et une autre de structuration. Pour cela, les apprenants sont familiarisés avec certaines notions telles que la notion de genre, le schéma de communication et la situation de communication, ses récepteurs et ses émetteurs en plus de ses codes, les notions de motivations psychologiques, etc.

De même, cet apprentissage amènerait les étudiants à se rendre compte des enjeux psychologiques (selon que l'on se positionne du côté du récepteur-jury ou du côté de l'émetteur-examiné qui, lui, subit la pression de l'examen), ainsi que des « conditions concrètes de la communication et [des] contraintes stylistico-thématiques liées au genre » (Deleuze 2005 : 62). Ils se rendraient compte qu'il faut « tenir compte du niveau des interlocuteurs, de l'espace où cette défense se déroule » (Deleuze 2005 : 63). Ils se rendraient compte aussi qu'il faut prouver leur aptitude à entrer dans la communauté scientifique et discursive dont les représentants sont en face d'eux. Ces phénomènes revêtant une dimension générale, nous pensons pouvoir attendre une telle prise de conscience chez nos étudiants dans le secteur LANSAD lors du traitement de l'exposé en tant qu'épreuve certificative ou en tant qu'exercice en classe.

Les trois ordres de capacités langagières décrits et définis par Dolz & Schneuwly (1998) sont au centre de l'étape de conceptualisation proposée. Les apprenants sont amenés à prendre conscience par eux-mêmes de ces trois ordres, à savoir celui des capacités d'action, celui des capacités discursives et celui des capacités linguistico-discursives (Dolz & Schneuwly 1998). Pour cela, ils sont amenés à faire un exposé improvisé et rapide en rapport avec l'épreuve orale qu'ils vont subir : proposer une séquence didactique et défendre leurs choix et leurs points de vue. Des observations sur les facilités et les difficultés constatées sont collectées et répertoriées dans les trois ordres de capacités cités. Les apprenants sont ensuite invités à réfléchir, par eux-mêmes, sur les éléments qui pourraient compléter ces données et répondre aux besoins et aux capacités spécifiques nécessaires à la bonne réalisation de la tâche : pour un certain nombre de

nos étudiants, il pourrait s'agir de la soutenance orale de leur travail de fin d'études comme c'est le cas pour les apprenants de Deleuze. Pour d'autres, il s'agit d'une prise de parole dans son contexte professionnel. En fonction de quoi certains critères seront alors définis, notamment des critères relatifs aux récepteurs (jurys/apprenants), au contenu du discours et à son organisation, aux registres de langue et aux opérations de facilitation d'accès aux informations, etc. Cette étape de prise de conscience et de détermination des composantes des différentes capacités n'est pas difficile à transposer dans le cadre d'un enseignement destiné à des étudiants du secteur LANSAD, les difficultés et les facilités étant identifiées et traduites par les apprenants eux-mêmes, et dans leurs propres termes, et complétées par eux pour répondre à leurs attentes et leurs besoins, sous le regard vigilant de l'enseignant. Dans ce contexte, « il y aurait non seulement un lexique de spécialité, des discours spécifiques, des situations clairement identifiables du "milieu professionnel" mais aussi, en complément, les traces de l'interaction avec des énonciateurs dans des situations bien définies, dans un contexte professionnel ou institutionnel » (Deyrich 2004 : 3).

Les étudiants sont donc invités à tenir compte des différentes étapes d'un exposé dans leurs travaux. Et pour les aider à mieux gérer ces travaux, Dolz & Schneuwly ainsi que Deleuze (2005) proposent de faire accompagner et de compléter ces enseignements, de contextualisation et de structuration, par un enseignement « de formes qui permettent [et nécessitent] de construire des opérations linguistiques spécifiques à ce genre de texte. » (Dolz & Schneuwly 1998 : 145). Les opérations les plus importantes pour la construction d'un exposé sont alors présentées appuyées par des exemples. Ce qui, d'un côté, en favorise une meilleure compréhension et, de l'autre, permet de souligner les nuances qui peuvent exister selon les différents contextes et de faire prendre conscience aux étudiants du secteur LANSAD que les expressions n'assurent pas les mêmes rôles.

7.5.6.2. Techniques pour assurer le bon déroulement de l'exposé

Il est important de noter aussi le rôle important que jouent certains supports tels que les schémas, les graphiques et, de plus en plus, certains outils et supports techniques tels que les rétroprojecteurs, les transparents, le PowerPoint, etc., d'autant plus que la plupart de nos étudiants n'ont généralement pas encore eu l'occasion d'utiliser ces

différents outils. S'exercer à les manipuler, à les intégrer dans leurs travaux, à en tenir compte dans leurs présentations et à les considérer comme supports dans la construction de discours, et donc apprendre à tirer profit de leur utilisation, tout ceci nous semble être des aspects indispensables qu'il faudrait intégrer dans les cours d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines en même temps que la préparation des exposés par les apprenants.

Dès lors, il nous semble intéressant de souligner les différents genres liés à l'exposé. Dolz & Schneuwly proposent un enseignement diversifié de différents regroupements de genres. Le regroupement de genres qui s'inscrit sous l'intitulé « Exposer » comporte « l'exposé oral, la conférence, l'interview d'expert, le dialogue explicatif, etc. » (Dolz & Schneuwly 1998 : 86). L'enseignement préconisé par les auteurs abordera un genre ou plus par cycle d'apprentissage, ce qui présente des avantages pour les apprenants. Ces derniers ne voient plus l'oral comme un bloc unique dont on maîtrise tout ou rien, mais comme un ensemble de sous-domaines (argumenter, narrer, exposer, relater, régler les comportements), qui font appel à des capacités dont on peut maîtriser les unes plus que les autres et qui présentent autant de voies d'accès à la réalisation de la tâche globale, exposer. Cet enseignement présente aussi un avantage didactique, celui de favoriser l'apprentissage par une comparaison entre les genres. Il en découle aussi un avantage psychologique lié au transfert des opérations langagières maîtrisées dans un genre à un autre et à l'ensemble de la langue.

CHAPITRE 8

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Nous nous proposons dans ce chapitre de mettre en lumière l'importance de la formation des enseignants d'anglais du secteur LANSAD. Nous nous attacherons particulièrement à souligner l'importance de la formation, les responsabilités de l'enseignant formateur et du stagiaire, l'importance de la tâche globale en enseignement, la place de la culture dans le contexte pédagogique et de formation, la pratique réflexive de l'enseignant formateur et ses implications sur la formation des stagiaires, ainsi que le rôle des technologies de l'information et de la communication pour le futur enseignant d'anglais dans le secteur LANSAD.

8.1. Importance de la formation des enseignants d'anglais du secteur LANSAD

L'exigence d'une formation disciplinaire et professionnelle des enseignants à l'enseignement de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines représente pour les institutions universitaires tunisiennes une double mission et un vrai défi à relever. Perrenoud (1988), explorant ce sujet, suggère que, si l'on pense que la formation peut influencer certaines pratiques, mais à certaines conditions, et dans certaines limites, alors le travail est d'envergure. Dans ce qui suit nous allons présenter les différentes évolutions dans les missions de formation des enseignants et mettre l'accent sur deux

types de formation, disciplinaire et professionnelle, et expliquer les relations qui peuvent les lier.

8.1.1. Evolutions dans les missions de formation des enseignants

Les tâtonnements en formation sont le résultat de missions évolutives en ce qui concerne le type de professionnel de l'enseignement à développer. Les travaux de catégorisation de Hargreaves (cité dans Martin 2003) peuvent nous aider à comprendre le processus d'évolution en cours dans l'enseignement depuis les années 1950. Quatre périodes distinctes sont identifiées selon la même source :

- l'âge préprofessionnel dominé par la tradition et les routines séculaires ;
- l'âge du professionnel autonome, libre d'innover sur les plans pédagogiques et curriculaires (l'âge d'or de la profession) ;
- l'âge du professionnalisme collectif : dynamisme professionnel positif et cultures de collaboration entre enseignants afin de s'adapter aux exigences et difficultés ;
- l'âge post-professionnel et post-bureaucratique : valorisation de relations interprofessionnelles et partenariales. (Martin 2003 : 4)

8.1.2. Formations disciplinaire et professionnelle : relation de complémentarité

Deux types de savoirs enseignés se côtoient : d'une part, les savoirs théoriques déclinant souvent les caractéristiques des disciplines ou de la recherche qui les ordonnent et les régissent et, d'autre part, les savoirs d'action prenant souvent les caractéristiques de la pratique et constituant pour les enseignants de terrain les composantes identitaires de référence. Une formation professionnelle et disciplinaire vise donc à donner des compétences dans lesquelles différents savoirs, dont les savoirs disciplinaires, devraient avoir toute leur place, mais ils ne suffisent pas et côtoient des savoirs d'action (Tardif 1996).

Les sujets d'analyse qui structurent les contributions de Barbier (1996) balisent cette problématique et permettent de mieux la comprendre. Nous retiendrons trois auteurs qui ont eu le triple positionnement de la recherche, de la formation et de l'action dans des champs et disciplines différentes : Galatanu (1996), Mialaret (1996) et Schön (1996). Certains des sujets découlant de ces travaux balisent notre recherche, notamment, le degré de pertinence de la distinction entre savoirs théoriques et savoirs d'action, le

fondement de cette distinction, les interactions qui existent entre les deux types de savoirs dans les situations quotidiennes et dans les situations d'innovation, les rôles exigés des acteurs impliqués dans la formation, ainsi que la manière avec laquelle les savoirs s'articulent entre eux et s'intègrent aussi bien dans la recherche, dans l'action que dans la formation.

Nous y ajouterons quelques éléments complémentaires qui nous semblent importants et prioritaires lors de la conception des programmes pour la formation des enseignants d'anglais dans le secteur LANSAD, car certaines questions qui sont prises en compte ici sont aussi, nous le supposons, au cœur des choix des formateurs lors de chaque cours, notamment la manière dont la formation aborde les savoirs théoriques et pratiques en complémentarité afin de former ce nouveau praticien réflexif (Schön 1994).

8.1.3. Formations disciplinaire et professionnelle : relation d'indépendance

Les stages fonctionnent comme une formation à part entière appelée souvent formation pratique, faisant appel à un apprentissage expérientiel plus qu'à la transmission d'un savoir (Altet *et al* 2002). Elle demeure une discipline de formation autonome, laissant à ceux qui en ont la charge le soin de la concevoir à partir de leur propre manière de voir et d'exercer le métier, sans lien nécessaire avec la formation théorique.

Or, il nous paraît que le stage est prévu comme un des moments privilégiés de l'intégration théorie/pratique, qui doit permettre au stagiaire de mobiliser différents types de savoirs et donc de mettre en œuvre ses compétences en construction. Il apprend à vivre une expérience, dont la nouveauté suppose d'abord un regard formatif.

C'est le stagiaire seul qui crée le lien, va sur le terrain et revient. Un écueil serait de tomber dans le clivage des relations universités/terrain qui fait dire à Perrenoud : « il vit deux vies, travaille avec des interlocuteurs qui ne se connaissent pas, s'ignorent, voire se dénigrent » (2001b : 11). De plus, dans beaucoup de lieux professionnels, la pratique est souvent donnée avantage en comparaison avec les connaissances théoriques acquises à l'université comme l'indique Perrenoud : « S'ils se formaient sur le tas, par des essais et erreurs, avec quelques conseils, ou avec un mentor, cela irait aussi bien que de les envoyer pendant des années suivre des enseignements déconnectés du réel » (2001b : 15).

Lorsque cette vision existe, l'étudiant ou stagiaire suit deux programmes, l'un pour l'obtention d'un diplôme ou certification et l'autre pour l'acquisition de vraies compétences professionnelles. Perrenoud (1998) résume ces positions :

Certains pensent que la pédagogie n'existe pas, qu'il suffit pour enseigner de maîtriser le savoir à transmettre. D'autres, sans dénier toute importance à la méthode, en font une affaire de don ou de personnalité. D'autres encore, qui admettent que la compétence didactique s'acquiert, pensent que la formation est de peu de poids en regard de l'expérience professionnelle, de l'apprentissage sur le tas. (Perrenoud 1998 : 47)

Pour notre part, nous pensons que la formation disciplinaire et la formation professionnelle se complètent. En effet, la formation disciplinaire ne suffit pas seule pour garantir un enseignement efficace et sans problèmes. De même, la formation professionnelle ne paraît pas pouvoir être efficace si le stagiaire n'a pas une base solide dans la discipline qu'il va exercer. L'enseignant d'anglais dans le secteur LANSAD, par exemple, ne peut assurer un cours cohérent que s'il a reçu une formation à la fois de la discipline des apprenants, de l'anglais en général et de la pédagogie nécessaire pour l'enseignement.

Il nous semble donc important de mettre en lumière la manière dont le stagiaire acquiert la formation à travers les responsabilités complémentaires de l'enseignant formateur d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines et du stagiaire.

8.2. Les responsabilités complémentaires au regard de la formation à l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines

L'ensemble de cette section met en lumière les rôles de l'enseignant formateur et du stagiaire dans le secteur LANSAD. Elle met en évidence un contexte de formation qui pourrait être appliqué par le système éducatif tunisien et suivi par les enseignants du secteur LANSAD en Tunisie.

Il s'agit ici de mettre l'accent sur le fait que l'enseignant formateur d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines et le stagiaire⁷⁵ peuvent, à certains égards, devenir de

⁷⁵ Nous référons par stagiaire ici à l'enseignant en formation avec plus de centration sur l'enseignant novice (Celui qui n'a eu aucune expérience dans l'enseignement et sa situation est plus difficile que les autres enseignants du secteur LANSAD).

véritables collaborateurs. Pour souligner l'interdépendance des deux partenaires, nous avons regroupé en quatre volets leurs responsabilités complémentaires.⁷⁶

8.2.1. Former et se former

Comme la pratique enseignante en stage n'est pas en soi formatrice pour le stagiaire (Gosselin 2001), il est essentiel que l'enseignant formateur remplisse son rôle de formateur. Mettre en œuvre ses compétences d'enseignant ne suffit pas, il doit aussi en développer de nouvelles. Sa fonction de formateur de terrain déborde de toutes parts son expérience de l'enseignement, bien que celle-ci en constitue le fondement et qu'elle lui serve de référent. Au sujet de l'identité des formateurs d'enseignants, appelés conseillers pédagogiques, Faingold écrit : « De même qu'il ne suffit pas de maîtriser un contenu pour savoir l'enseigner, de même il ne suffit pas d'être un bon enseignant pour être un bon conseiller pédagogique » (Faingold 2002 : 217). Pour bien exercer son rôle auprès du stagiaire, un enseignant formateur d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines doit donc développer un bagage de connaissances spécifiques, particulièrement celles qui portent sur les compétences professionnelles et leurs fondements. Toutefois, l'enseignant formateur le mieux préparé et le mieux intentionné ne réussira pas à déployer efficacement toutes ses ressources si le stagiaire, qu'il a la responsabilité de former, ne se considère pas comme un apprenant actif en situation de formation. Le stagiaire doit s'engager personnellement pour acquérir une formation qui lui permette de progresser.

Il importe que le rapport aux savoirs des stagiaires diffère d'une relation dominée par l'obligation de répondre à des attentes venant de leurs formateurs. Certaines conditions favorisent une telle attitude. Lorsque le stagiaire est appelé à relever un défi susceptible de provoquer un déséquilibre cognitif, un questionnement de ses préconceptions et de ses croyances tacites, il est enclin à adopter une attitude active qui lui permet de dépasser les exigences de base (Butcher 2002). Le sentiment d'exercer une emprise sur la qualité de ses apprentissages peut devenir le moteur de ses expériences en stage.

⁷⁶ Il nous paraît important de souligner que, dans l'ensemble de cette section, les auteurs que nous citons ne parlent pas tous directement et spécifiquement du secteur LANSAD.

Si elles sont soutenues par des discussions avec l'enseignant, les actions pédagogiques du stagiaire peuvent représenter les principales sources de savoirs nouveaux (Gervais & Correa Molina 2005). La coconstruction de savoirs se produit lorsque le stagiaire développe sa propre opinion d'une bonne méthode d'enseignement à la suite d'échanges constructifs avec l'enseignant (Lunn & Bishop 2003). Il n'y aurait d'ailleurs création de savoirs qu'à travers une réelle communication entre le formateur et le stagiaire. Lorsque la relation personnelle et professionnelle est basée sur la confiance, une véritable communication peut exister ; elle permet d'explorer les pensées, les attitudes, les comportements et même les valeurs. Au sujet des impacts de leurs apports réciproques sur le développement professionnel, Robillard & St-Louis écrivent :

Le stagiaire devient pour l'enseignant un miroir et un puits : un miroir dans lequel l'enseignant de métier peut se voir [...] et entrer en contact avec le sens de sa pratique quotidienne, et un puits dans lequel il peut pénétrer pour s'enquérir et se ressourcer de nouveautés. Cet effet de miroir et de puits est aussi valable pour le stagiaire engagé dans un processus d'autoformation. (1998 : 129)

Il serait inutile que l'enseignant formateur d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines impose ses savoirs au stagiaire, car, de toute évidence, le savoir transmis subit une transformation de la part du stagiaire. Le stagiaire s'approprie les savoirs, formalisés ou non, à travers son expérience de l'enseignement (Portelance 2000) ; il construit le sens de ses savoirs. Malo (2005) confirme cette thèse par une étude menée avec treize étudiants en stage intensif de leur dernière année d'étude. La chercheuse déclare que les stagiaires n'adhèrent pas d'emblée aux savoirs normatifs qu'on leur propose : ils les transforment, les recadrent et les consolident. La transformation des savoirs proposés représente d'ailleurs, pour le stagiaire, une condition de son adhésion à ces savoirs. Cette transformation exige qu'il prenne position par rapport aux savoirs proposés, qu'il soit conscient des raisons qui l'incitent à les adapter à son expérience et qu'il mette en lien les connaissances formelles avec les savoirs tacites et implicites qu'il construit. En outre, les stagiaires progressent mieux s'ils se questionnent et défient les pratiques existantes et s'ils s'engagent avec l'enseignant dans un dialogue critique et authentique (Tillman 2003).

8.2.2. Guider le stagiaire dans la construction de son identité professionnelle

Fort de son expérience, l'enseignant formateur d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines peut avoir peine à résister à la tentation de personnifier un idéal pour le stagiaire (Perrenoud 1998). Il est normal qu'on le prenne comme point de référence, mais il doit faire preuve d'un minimum de lucidité et accepter que, s'il représente une forme d'excellence, celle-ci ne devrait pas servir de modèle. Bien que l'accueil d'un stagiaire puisse représenter une occasion d'autovalorisation, le formateur ne doit pas provoquer l'imitation (Pelpel 2002). Comme il n'est pas une référence unique proposée au stagiaire, il doit consciemment contrer la tentation que le formé a de l'imiter afin de lui permettre de construire sa propre identité professionnelle. Le rôle de l'enseignant formateur consiste à guider le stagiaire, à le laisser découvrir son propre style, à le rendre capable de dépasser son maître tout en lui assurant un encadrement respectueux. D'une manière ou d'une autre, le stagiaire d'anglais dans le secteur LANSAD doit se familiariser avec la culture enseignante et personnaliser son approche de la profession. Durand *et al.* affirment que « l'acquisition de compétences professionnelles se fait de façon complexe par la visite de genres professionnels reconnus (fût-ce sur un mode implicite) et la constitution d'un style propre dans un rapport mimétique ou d'opposition avec un mentor » (2002 : 93).

Chaque stagiaire accomplit son propre parcours, selon ses caractéristiques et ses besoins d'apprenant, en fonction desquels l'enseignant différencie son approche et son aide sans chercher à créer une image de lui-même. Il est préférable que le stagiaire se reconnaisse responsable de ses progrès en stage. Construisant ses savoirs au regard de ses expériences passées (Usuki 2001), il peut devenir progressivement autonome en analysant ses croyances, en reconsidérant et modifiant son style d'enseignement.

Il nous semble que le principal défi de l'enseignant, sur ce plan, consiste à reconnaître la valeur des idées de son stagiaire et à éviter d'être directif avec lui, sans pour autant le laisser se débrouiller seul. Cela exige une grande capacité d'écoute et d'encouragement du stagiaire à progresser continuellement dans la personnalisation de ses pratiques d'enseignement. L'enseignant formateur doit prendre en considération que les stagiaires ne possèdent pas tous la force de caractère ou la personnalité nécessaires pour exprimer

leurs idées à un formateur dont le point de vue diffère sensiblement du leur. Il sait que les stagiaires novices peuvent manquer de conviction ou, sinon, d'arguments solides pour soutenir un discours structuré et persuasif.

Le principal défi du stagiaire qui cherche à se définir personnellement comme enseignant consiste à développer une pensée rationnelle, à formuler les raisons qui servent d'assise à son action (Tardif & Gauthier 1996). Il importe que ces raisons d'agir témoignent de sa compréhension des fondements des actions qu'il pose. Les idées préconçues sur l'apprentissage et l'enseignement, émanant des expériences des étudiants, sont persistantes et peuvent avoir un impact durable au cours des premières années d'enseignement (Smith & Shapson 1999).

8.2.3. S'engager conjointement sur la voie de la pratique réflexive

Il est légitime de s'attendre à une compétence de l'enseignant formateur d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines en matière de pratique réflexive⁷⁷, étant donné qu'il participe à la formation du stagiaire. Un formateur d'enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines manifeste qu'il est un praticien réflexif par la confrontation et la remise en question de ses croyances, théories, conceptions et pratiques, par l'acceptation aussi de ses limites et de ses imperfections (Lamy 2002). Une telle attitude se distingue fortement de l'autoproclamation d'un modèle pour le stagiaire, de même que de la posture de l'ami, du chef ou de l'expert (Pepel 2002).

À travers le regard porté par son stagiaire sur lui, aussi valorisant soit-il, l'enseignant formateur d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines est amené à se questionner, à réfléchir à ce qu'il fait et non seulement à ce qu'il dit qu'il fait (Boutet 2001), à découvrir le degré de correspondance entre ce qu'il préconise d'effectuer et ce qu'il effectue lui-même. Aussi, le seul fait d'évaluer un stagiaire sur ses compétences professionnelles le porte à s'évaluer lui-même, à comprendre différemment les situations, à reconstruire sa propre image comme enseignant, à remettre en question ses théories personnelles, à réévaluer ses intentions et les buts qu'il poursuit.

⁷⁷ (cf. section 8.4).

L'enseignant formateur d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines et le stagiaire peuvent travailler ensemble dans l'optique d'une évaluation formative intégrée au processus d'apprentissage du stagiaire. L'enseignant encourage son stagiaire à reconnaître ses forces et ses faiblesses, à consolider les unes et à corriger les autres afin d'y remédier. Conjointement, ils agissent comme des praticiens chercheurs qui visent la compréhension et le développement des théories-en-action, créées par la réflexion sur sa propre action (Argyris & Schön 1989 ; St-Arnaud 1992). Grâce à la collaboration et à l'exploration commune des pratiques d'enseignement dans le secteur LANSAD, stagiaires et enseignants formateurs parviennent à développer leurs propres théories sur la pratique enseignante. D'après Kajs (2002), il est même souhaitable d'établir une relation coprofessionnelle qui soit l'occasion d'une évaluation mutuelle des pratiques en vue du développement professionnel de chacun. Au contact d'un stagiaire qui réfléchit sur sa pratique et réinvestit les résultats de sa réflexion dans l'action, l'enseignant apprend à décortiquer sa propre façon d'enseigner, à se découvrir comme enseignant et à s'autoévaluer.

8.2.4. Soutenir l'autonomie du stagiaire dans le développement des compétences professionnelles

La formation des enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines ne vise pas à produire des techniciens qui exécutent des savoir-faire (Portelance 2000) et l'enseignant ne représente pas une source de recettes à appliquer. La formation à l'enseignement ambitionne l'émergence de professionnels compétents qui adaptent leur pratique aux caractéristiques des situations, aux besoins et aux champs d'intérêt des étudiants.

La compétence se développe à travers l'intégration de la théorie et de la pratique. Pour atteindre cette qualité de formation, l'ouverture aux apports de la recherche en éducation est essentielle. Mais cette condition ne suffit pas. L'enseignant formateur d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines devrait avoir développé la compétence à articuler le discours théorique avec les situations concrètes (Lamy 2002). Si les discussions avec le stagiaire manquent de profondeur, c'est souvent parce que l'enseignant a peu de connaissances à partager. Pourtant, il importe que le formateur aide le stagiaire à travailler la mobilisation et le transfert des ressources dont il dispose

(Altet *et al.* 2002), l'encourage à les utiliser pour interpréter à bon escient les situations éducatives et agir de manière appropriée selon les particularités de chacune. L'enseignant formateur pourra ainsi mieux relever le défi de pousser le stagiaire à formaliser ses savoirs d'action et à les relier à des savoirs formellement reconnus.

Selon Reiman & Thies-Sprinthall (1998), la compréhension des concepts abstraits détermine le degré d'efficacité d'un enseignant. Cette compréhension se manifeste dans une plus grande adaptabilité, une meilleure flexibilité et une réactivité supérieure.

Le développement des compétences contraint le stagiaire à agir de façon autonome. Il l'oblige à donner un sens aux notions théoriques, à les percevoir, non comme des savoirs désincarnés, mais comme des éléments utiles pour comprendre et analyser les situations rencontrées en classe (Portelance & Legendre 2001). Travailler en vue du développement d'une compétence exige de faire le passage du « *hearing about* » au « *being involved with* » (Tatel 1996). Avec ses connaissances sur les stratégies d'apprentissage, le stagiaire devrait être en mesure d'aider ses apprenants à se munir d'outils efficaces pour apprendre, ayant ainsi un impact positif sur leur motivation. Il est souhaitable que l'enseignant formateur le soutienne dans sa démarche de construction de sa professionnalité, mais il demeure le responsable de sa formation professionnelle.

Il nous paraît donc important de souligner les rôles complémentaires de l'enseignant formateur d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines et du stagiaire. L'enseignant formateur pourra agir avec plus d'efficacité si, tout en respectant les exigences rattachées à sa fonction, il travaille dans un climat qui favorise les interactions professionnelles avec le stagiaire. De son côté, le stagiaire profitera davantage de sa formation en milieu de pratique et il progressera mieux dans la construction de sa professionnalité s'il s'engage avec autonomie sur la voie du partage des savoirs avec l'enseignant. Les interactions entre formateur et formé permettent à chacun de mieux faire l'arrimage des savoirs actuels sur l'apprentissage et de la pratique de l'enseignement de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines.

Ajoutons que, dans ce processus de formation qui fait appel à la complémentarité des rôles de l'enseignant formateur et du stagiaire, il est important qu'un véritable partenariat, basé sur la complémentarité de leurs rôles respectifs, existe entre le

formateur universitaire (l'enseignant universitaire) et le formateur de terrain (l'enseignant formateur), car tous deux ont à prendre part à la formation du futur enseignant et celui qui est déjà en exercice dans une relation de complicité basée sur la reconnaissance et la valorisation de l'expertise de chacun.

Il nous semble que cette relation de complicité et de complémentarité entre les rôles des enseignants formateurs et stagiaires peut être développée davantage dans le contexte de la tâche globale ou l'enseignement en équipe.

8.3. L'apport de la tâche globale à la formation des enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines

La tâche globale consiste à avoir deux ou plusieurs enseignants dans une même classe. En tâche globale, les enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines ne sont jamais seuls dans la classe. Lorsqu'un des enseignants explique une notion, ses collègues circulent près des apprenants pour répondre aux questions, « ce qui permet l'encadrement individuel des [apprenants] au fur et à mesure que les besoins surviennent et non après le cours, ou après la journée, ou pendant la pause, etc. » (Rousseau *et al.* 2006 : 290). Les enseignants peuvent aussi collaborer à l'activité d'enseignement en informant un de leurs collègues d'une notion qui gagnerait à être davantage explicitée. Par ailleurs, comme le souligne Baby (2005), le travail n'est pas seulement réparti en fonction des spécialisations de chacun, mais surtout selon les circonstances du moment. De plus, dans la même référence, il souligne l'importance du rôle pédagogique de la tâche globale pour la bonne marche d'une classe, en disant que « l'intérêt pédagogique de la tâche globale vient de ce qu'elle permet d'accomplir simultanément et harmonieusement toutes les fonctions pédagogiques essentielles à la bonne marche d'une classe » (Baby 2005 : 54).

8.3.1. L'apport de la tâche globale à la pratique de l'enseignement

Quelques études (Baby 2005, Rousseau 2004) montrent l'apport de la tâche globale sur la pratique enseignante. Ces études mettent surtout l'accent sur la force de l'équipe enseignante, privilégiant la concertation et l'engagement et limitant l'isolement des enseignants. La tâche globale semble être un mode d'enseignement idéal pour exploiter la résolution de problèmes. Ces différentes caractéristiques viennent corroborer l'idée

que la tâche globale favorise l'épanouissement professionnel des enseignants en leur offrant un contexte de travail où les compétences acquises en formation peuvent se consolider.

8.3.1.1. La force de l'équipe : la concertation et l'engagement

En tâche globale, la force de l'équipe réside dans la collaboration, la concertation et la complémentarité des membres que la direction de l'institution universitaire doit appuyer. En fait, celle-ci doit laisser les membres de l'équipe prendre leurs propres initiatives et être autonomes dans leur fonctionnement (Rousseau *et al.* 2005).

Le travail en tâche globale exige certains compromis et oblige à renouveler sa conception de l'enseignement. Les enseignants qui œuvrent en tâche globale estiment que ce mode de fonctionnement réussit lorsque l'enseignant choisit de vivre ce changement et est prêt à assumer les compromis inhérents. Dans le cas d'un nouvel enseignant d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines qui se joint à une équipe enseignante déjà existante, il doit apprendre à concilier sa propre identité professionnelle avec celle des autres et, surtout, il doit avoir choisi d'agir selon ce mode de fonctionnement. Dans le même sens, Baby explique que,

pour que la tâche globale soit un outil de travail efficace, il faut avoir appris à travailler en équipe et en complémentarité ; il faut être capable de se concerter et de mettre en commun, se départir de son individualisme, de sa crainte d'être vu et jugé par des pairs devant les [apprenants], de s'adapter à la façon de travailler de chacun des autres membres de l'équipe, de faire preuve d'imagination, de créativité [...] (Baby 2005 : 55-56).

La force de la tâche globale réside, d'une part, dans la cohérence de cette équipe composée d'enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines qui se complètent et, d'autre part, dans l'engagement profond des enseignants à répondre aux besoins des apprenants qui ont généralement des difficultés dans la compréhension de la terminologie spécialisée et des contextes spécifiques en anglais. Cet engagement attendu des enseignants a d'ailleurs une influence positive sur le climat de la classe, et ce, tout particulièrement sur la qualité de la relation enseignant-apprenant. D'ailleurs, le non-engagement des enseignants est un facteur associé au risque de décrochage, au même titre que les problèmes d'organisation de la classe, les problèmes de respect des

règles et la faible innovation pédagogique (Fortin *et al.* 2005). En outre, le climat de la classe et les interactions enseignant-apprenant agissent directement sur l'engagement de ces derniers dans leurs activités scolaires (Pierce 1994 cité dans Fortin *et al.* 2005).

8.3.1.2. La résolution de problèmes

La tâche globale favorise le processus de résolution de problèmes. En fait, les enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines ont souvent recours à cette stratégie pour décider des interventions qu'ils feront avec les apprenants. La définition du problème semble facilitée en tâche globale puisque les enseignants peuvent rapidement déceler les difficultés auxquelles se heurtent les apprenants, en discuter et trouver ensemble des pistes de solutions. C'est qu'en les côtoyant toute la journée, et ce dans diverses situations d'apprentissage, les enseignants apprennent rapidement à connaître les apprenants et à établir avec eux une relation basée sur la confiance (Rousseau & Vézina 2006). L'expertise propre à chaque enseignant est alors mise à profit. Ainsi, il n'est pas rare d'assister au déploiement d'une discussion orientée vers des solutions où tous les enseignants peuvent communiquer et partager leur vision du problème.

8.3.1.3. La réduction de l'isolement des enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines

En plus de permettre à l'équipe de développer collectivement ses compétences, la tâche globale permet d'éviter l'isolement des enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines, phénomène très répandu dans l'enseignement supérieur tunisien. Brunet (1996) affirme même que l'isolement professionnel est probablement une caractéristique de la profession enseignante. Miller & Lieberman, cités dans Desjardins (1995), soutiennent que pour la plupart des enseignants l'enseignement est une entreprise solitaire. L'isolement traditionnel de la classe en contexte ordinaire rend difficiles le soutien et l'entraide si bénéfiques pour l'enseignant. Selon ces auteurs, l'isolement professionnel est l'une des conditions souvent évoquées pour expliquer les difficultés des enseignants. Étant donné qu'il est difficile à enrayer, l'isolement rend l'enseignant encore plus vulnérable devant les multiples tâches qui lui incombent et peut engendrer plusieurs conséquences négatives. Des études empiriques démontrent

que le soutien social des collègues est en corrélation négative avec le stress des enseignants (Fimian 1986 ; Russel *et al.* 1987 ; Schonfeld 1990). La nature collaborative du fonctionnement en tâche globale permet de résoudre une grande partie de ces problèmes.

8.3.2. La tâche globale et la formation des enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines

Le développement professionnel permet de mieux connaître les besoins particuliers de ses apprenants et de réduire ses craintes face à ceux-ci (Perrenoud 2001b). La tâche globale, en permettant le partage d'expériences et le travail d'équipe, est un excellent outil de développement professionnel puisqu'il permet d'adapter son action et d'enrichir ainsi son apport auprès des apprenants. En fait, la tâche globale engage une équipe dans une pratique réflexive⁷⁸ collective où chacun met ses compétences en commun. Grâce à cette réorganisation de la tâche enseignante, chacun des membres de l'équipe peut participer aux enseignements d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines de ses collègues et découvrir une pratique différente mais tout aussi efficace. Comme chaque enseignant est unique, il se retrouve au sein d'une équipe dont les membres possèdent divers niveaux de connaissances et divers types de connaissances. Cette association est profitable pour tous les membres de l'équipe. En fait, collectivement, les membres de l'équipe s'observent, analysent leurs pratiques et acceptent que leurs collègues portent eux aussi un regard critique sur leurs pratiques. Il s'ensuit alors une adaptation de l'action, individuelle ou en groupe pour améliorer la situation. L'enseignement en tâche globale implique ainsi une pratique réflexive.

D'ailleurs, une étude portant sur la perception des stagiaires ayant vécu un stage de huit semaines qui œuvre en tâche globale montre que le stagiaire acquiert une meilleure compréhension des apprenants ainsi qu'une attitude plus positive à leur égard (Rousseau & St-Pierre 2003). Cette expérience a aussi permis aux stagiaires de développer des pratiques pédagogiques diversifiées. En fait, un milieu de stage en contexte de tâche globale « diminue l'isolement possible vécu par les futurs maîtres et facilite le

⁷⁸ Nous verrons dans la section suivante le sens et l'utilité de la pratique réflexive dans la formation d'enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines.

développement de la réflexion sur l'action, l'élaboration d'un réseau professionnel et l'habitude de travailler en collégialité » (Rousseau & St-Pierre 2003 : 45).

Ainsi, nous pouvons conclure que la tâche globale est non seulement une réorganisation des enseignements d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines, mais surtout un mode de fonctionnement ayant des retombées positives sur la dimension pédagogique de la profession enseignante. L'application de la tâche globale permet de remédier aux inconvénients du cloisonnement des matières tout en permettant au groupe de se donner un lieu d'échange commun où les enseignants et les apprenants sont en présence les uns avec les autres. (Rousseau 2004).

En fait, la tâche globale permet une prise en charge collective du travail enseignant et des situations problématiques inhérentes à l'enseignement. Ainsi, la résolution de problèmes, le suivi des apprenants et les enseignements n'incombent pas seulement à une personne, mais bien à l'ensemble des membres d'une équipe. Ce mode de fonctionnement ne peut qu'être bénéfique aux enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines qui apprennent non seulement l'art d'enseigner, mais aussi la nécessité de collaborer, d'échanger et d'innover en matière d'enseignement auprès des apprenants à l'université. Le contexte de tâche globale assure la rétroaction immédiate des enseignants d'expérience aux nouveaux enseignants, assurant ainsi un suivi quotidien et une responsabilité partagée.

8.4. La pratique réflexive dans la formation à l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines

8.4.1. La pratique réflexive : le sens et le rôle en formation à l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines

Une démarche de pratique réflexive, dans le secteur LANSAD, suppose de porter un regard critique sur son propre fonctionnement, mais aussi d'effectuer une analyse à la fois individuelle et collective de ses actions pédagogiques. Ce regard critique suppose des prises de conscience de ses cohérences et incohérences, de ses pensées et actions, de ses croyances et pratiques. En outre, une telle démarche ne peut être entreprise que si elle présume également la capacité d'être en mesure de se représenter sa pratique comme étant en constante évolution. Cela veut donc dire que cette représentation

change et qu'elle peut être à réviser en cours de formation à l'enseignement, en cours d'exercice de sa profession, dans une démarche de formation. Cela signifie savoir réfléchir sur ses pratiques, mais aussi savoir les soumettre à d'autres pour des commentaires, rétroactions et remises en question (Lafortune & Deaudelin 2001).

Une démarche de pratique réflexive comporte deux volets : 1) l'analyse de sa pratique et 2) l'adaptation ou la création de son propre modèle. Le premier volet consiste à analyser les différentes composantes de sa pratique, c'est-à-dire les actions posées (interventions, approches, stratégies...), les compétences et habiletés développées, les connaissances construites et les attitudes adoptées, tout en établissant des liens entre elles. Ainsi, des liens peuvent être faits, mais aussi discutés, entre les diverses approches pédagogiques adoptées comme l'apprentissage coopératif, la pédagogie de projets, l'enseignement stratégique, etc. Il s'agit de comprendre ces liens en tentant de décrire ces approches et la façon dont nous les mettons en œuvre nous-même, de préciser les réactions des apprenants, d'en discuter les causes, mais aussi les conséquences ; de cerner et d'expliquer les difficultés éprouvées aussi bien que les réussites. Cela permet d'avoir une représentation de sa pratique dans une visée de cohérence entre croyances et pratiques, pensées et actions (Lafortune & Fennema 2003 ; Thagard 2000).

Dans le contexte actuel de changement en éducation, l'engagement dans une démarche de pratique réflexive nous paraît essentiel dans la formation à l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines pour des raisons diverses. Il peut permettre de porter un regard critique tout au long de la pratique professionnelle des enseignants dans le secteur LANSAD, facilite l'adaptation à différents contextes et l'introduction de changements de pratique en vue d'accroître la motivation des apprenants et de favoriser leur apprentissage. Il peut aussi inciter les stagiaires à poursuivre une telle démarche dans leur pratique professionnelle. Il peut aider à accepter le regard des autres sur ses gestes et décisions pédagogiques, ce qui favorise le développement du jugement professionnel. L'ensemble de ces aspects relatifs à la pratique réflexive sont examinés à travers trois fils conducteurs : le socioconstructivisme, la métacognition et le jugement critique.

8.4.2. La pratique réflexive et le socioconstructivisme : des moyens pour réfléchir sur sa pratique

Suivant cette orientation socioconstructiviste, les nouveaux enseignants du secteur LANSAD se préparent à exercer leur métier en considérant que les connaissances et compétences sont construites par les apprenants à partir de situations d'apprentissage significatives qui les mènent à développer des connaissances viables plutôt que véritables (Glaserfeld 2004). Dans ce contexte, l'enseignant peut porter un regard critique sur sa pratique pédagogique, soit sa façon d'accompagner les apprenants à construire leurs connaissances et à développer leurs compétences.

Divers moyens peuvent favoriser la réflexion de l'enseignant d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines sur ses pratiques dans une perspective socioconstructiviste. Par exemple, il peut prendre en compte ses propres représentations de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi que de ses apprenants. Ceci peut être mis en lumière avec les interactions qui peuvent être vécues par les stagiaires en formation à l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines, mais aussi dans leur pratique professionnelle lorsqu'il s'agira de faire interagir les apprenants.

Le concept de représentation est utilisé pour explorer ou comprendre des phénomènes humains. Ainsi, Moscovici (1961, 1972), Jodelet (1989) et Abric (1994) ont su exploiter ce concept pour élaborer des théories constructivistes des représentations sociales. Jodelet définit la représentation comme un « ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation » (1989 : 43). À son tour, Glaserfeld considère les représentations comme étant des structures cognitives ; il précise toutefois qu'une représentation n'est pas une « copie d'une chose extérieure, d'une chose appartenant à une réalité ontologique. C'est plutôt la "représentation d'une chose construite auparavant" » (2004 : 217).

Par conséquent, la représentation ne peut être identique à la réalité que nous tentons de démontrer, car chaque individu se la représente à partir d'un bagage cognitif et affectif qui est différent. Ainsi, en tant qu'enseignants du secteur LANSAD, nous pouvons questionner nos représentations de l'enseignement et de l'apprentissage ou du renouveau pédagogique. Nous pouvons, par exemple, tenter de les définir et de les clarifier en les explicitant aux enseignants collègues, ce qui favorise les interactions.

Pour parvenir à une construction viable de connaissances ou de compétences dans un cadre socioconstructiviste, certains auteurs proposent de « susciter le travail d'équipe, de façon coopérative, en étant placé en situation d'explicitier des démarches mentales afin d'ajuster ses conceptions et de structurer de nouvelles connaissances » (Lafortune *et al.* 2000, cités dans Lafortune & Deaudelin 2001 : 25)⁷⁹. Des stratégies facilitant la socioconstruction montrent l'importance de mettre les enseignants du secteur LANSAD en situation de discuter de leurs représentations, de leurs pratiques ou de leurs stratégies, puisque c'est à partir de ces discussions que des conflits sociocognitifs peuvent émerger et amener des changements dans les représentations, les pratiques ou les stratégies.

Lafortune & Deaudelin (2001 : 201) définissent le conflit sociocognitif comme un « état de déséquilibre cognitif provoqué chez l'individu par des interactions sociales qui le mettent en contact avec une conception ou une construction différente, voire difficilement compatible avec la sienne ». L'échange de points de vue entre stagiaires en formation à l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines donne parfois lieu à des affrontements qui modifient des représentations personnelles, ce qui favorise la coconstruction de connaissances (Joshua & Dupin 1993).

Doise *et al.* (1991) relèvent l'importance de créer des conflits sociocognitifs pour soutenir le développement cognitif des apprenants ; cependant, ils insistent sur l'importance de créer des situations d'apprentissage qui permettent l'interaction avec les pairs et l'enseignant afin que plusieurs points de vue soient exprimés ; nous pouvons ainsi débattre, discuter et coconstruire des éléments de réponse.

Dans une démarche de pratique réflexive, les enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines ont avantage à reconnaître les moments où ils sont en déséquilibre cognitif, soit par des propos des collègues, soit par des lectures. La mise en commun des interrogations, des remises en question et des réflexions permet d'ajuster ses pratiques afin d'être davantage en cohérence avec les orientations du renouveau pédagogique dans le secteur LANSAD. Dans la réflexion sur les pratiques, des moyens comme

⁷⁹ (cf. la section 8.3. L'apport de la tâche globale à la formation des enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines).

l'interaction et le questionnement pourraient être privilégiés. Ces échanges et réflexions influencent les pratiques de classe lors des stages, mais aussi la réflexion, l'analyse et le retour sur les actions posées, les réactions obtenues, les changements plus ou moins profonds à apporter dans les pratiques. Parmi ces changements, nous pouvons penser que la métacognition pourrait être intégrée dans les différentes approches pédagogiques adoptées.

8.4.3. La pratique réflexive et la métacognition

Lafortune & Deaudelin définissent la métacognition comme étant

le regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale dans un but d'action afin de planifier, contrôler et réguler son processus d'apprentissage. Elle comprend trois composantes : les connaissances métacognitives, la gestion de l'activité mentale et la prise de conscience de ses processus mentaux. (2001 : 204)

Ces auteures considèrent que la métacognition et la pratique réflexive relèvent d'un même processus, mais que l'objet sur lequel l'individu pose un regard n'est pas le même : l'individu métacognitif porte un regard sur son processus d'apprentissage et le praticien réflexif examine sa pratique professionnelle ou pédagogique. En formation à l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines, le stagiaire est en situation d'apprentissage pour devenir un praticien réflexif. Il porte un double regard réflexif, autant sur sa façon d'apprendre, sur sa démarche mentale en situation d'apprentissage que sur sa pratique pédagogique dans la préparation de ses interventions, dans l'action et dans la réflexion sur ce qu'il réalise avec les apprenants en classe. Par conséquent, l'enseignant d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines a avantage à devenir un individu métacognitif pour mieux aider les apprenants à développer leurs habiletés métacognitives. En formation à l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines, il chemine pour devenir un individu métacognitif qui

est une personne qui a construit des connaissances par rapport à son processus d'apprentissage et a développé des habiletés lui permettant de gérer ses processus mentaux. L'individu métacognitif connaît ses façons d'apprendre et, en comparaison avec celles des autres, il peut reconnaître ses compétences au regard d'une tâche à réaliser et les stratégies pertinentes pour réaliser cette tâche. Il porte un regard sur ses façons d'apprendre, c'est-à-dire sur les processus mentaux qu'il met en action en situation d'apprentissage dans le but de planifier, contrôler et réguler son processus d'apprentissage. (Lafortune & Deaudelin 2001 : 203)

Nous pouvons donc dire que le stagiaire en formation à l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines peut réfléchir sur sa pratique comme futur praticien réflexif ; de plus, s'il peut cerner son processus d'apprentissage dans cette démarche, il est également un individu métacognitif. Ce qui signifie qu'en plus de devenir des individus métacognitifs, les stagiaires en formation à l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines ont avantage à développer des moyens pour favoriser le développement d'habiletés métacognitives chez les apprenants. Selon Portelance, « les comportements métacognitifs [...] se développent [...] progressivement, et leur acquisition nécessite une assistance, en particulier celle de l'enseignant » (1998 : 53). Pour qu'une pratique pédagogique favorise le développement d'habiletés métacognitives, Lafortune *et al.* (2000) relèvent trois conditions que nous formulons ainsi :

(i) Avoir l'intention de développer des habiletés métacognitives. Cette intention suppose une volonté d'examiner ce qu'on fait déjà et d'apporter des modifications, s'il y a lieu, pour favoriser davantage le développement d'habiletés métacognitives et profiter de toutes les occasions – même celles qui ne sont pas explicitement préparées – où les apprenants montrent des indices de la gestion de leur activité mentale ou une ouverture en ce sens.

(ii) Faire en sorte que les interventions dans une optique métacognitive soient intégrées de façon continue afin que les apprenants se rendent compte que la réflexion sur leur processus mental fait partie intégrante de leur apprentissage.

(iii) Veiller à ce que les interventions suscitent de fréquentes prises de conscience afin que les personnes en situation d'apprentissage ajustent leurs façons d'apprendre, transposent le questionnement externe (le plus souvent introduit par la personne

enseignante) en un questionnement interne (qui provient des apprenants) et deviennent autonomes (voir également Lafortune 1998).

Dans la formation à l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines, une connaissance de la métacognition et une réflexion critique à propos de sa pratique pédagogique au regard de la métacognition sont nécessaires pour que ces conditions aient quelque chance de prendre forme.

8.4.4. La métacognition : des moyens de réflexion sur sa pratique

Le questionnement, comme celui utilisé dans les moments de réflexion, peut permettre le développement d'habiletés métacognitives chez les stagiaires d'anglais dans le secteur LANSAD. Cependant, pour que ces derniers ne perçoivent pas cette activité comme étant une tâche supplémentaire n'ayant aucun rapport avec leur formation, il importe de trouver des moyens pour qu'elle fasse partie intégrante de la pratique. Si l'on y arrive, se questionner et se faire questionner apparaît alors comme essentiel. Les stagiaires peuvent alors prendre conscience de l'importance que revêt le questionnement en cours d'action.

Les questions utilisées dans le cadre des moments de réflexion peuvent porter sur les connaissances métacognitives, la gestion de l'activité mentale et la prise de conscience de ses processus mentaux. Pour favoriser le développement d'habiletés métacognitives, le questionnement peut être suscité en amenant les stagiaires à réfléchir individuellement ou à interagir entre eux. « En écoutant ce que les autres disent, [les stagiaires] peuvent se comparer, apprendre à mieux se connaître, se rendre compte qu'ils ont des idées semblables ou différentes des autres » (Lafortune 2004 : 259).

8.4.5. Le jugement critique : des moyens de réfléchir sur sa pratique

Pour développer le jugement critique des stagiaires d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines, il est possible d'utiliser des moyens d'intervention comme le questionnement critique et la coopération. En formation à l'enseignement de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines, une démarche de pratique réflexive fait en sorte que ces moyens deviennent partie intégrante de la pratique et favorise le développement

du jugement critique. Selon Lafortune & Robertson (2004), le questionnement critique fait en sorte que les échanges et les discussions soient soutenus, c'est-à-dire que les stagiaires articulent clairement leurs idées et prennent conscience de leur propre pensée. En utilisant ce type de moyens, les stagiaires exercent un rôle de guide puisque c'est à eux que revient la tâche de poser les questions aux apprenants afin que ceux-ci en arrivent à prendre conscience que « l'expression d'une pensée tient beaucoup plus qu'aux opinions émises et réside davantage dans les liens qu'on établit entre les idées » (Lafortune & Robertson 2004 : 119).

Lors de la formation, et avec la présence d'un groupe d'apprenants, un stagiaire peut recourir au questionnement critique pour discuter des arguments émis par les apprenants lors d'une discussion. Ce procédé permet d'exercer son jugement critique qui consiste à relativiser son opinion. Les apprenants qui sont ainsi amenés à discuter de leurs arguments et de ceux de leurs pairs apprennent en outre à comparer leur opinion à celle des autres, à évaluer la part de la raison et de l'affectivité, à reconnaître leurs préjugés et à reconsidérer leur opinion au besoin. Lafortune & Robertson (2004) proposent des questions qu'il nous semble utile, pour un stagiaire d'anglais dans le secteur LANSAD, de poser à ses apprenants pour les aider à établir un jugement critique. Nous les formulons ainsi :

(i) Pourquoi dis-tu cela ?

(ii) Quelles raisons te permettent de soutenir cette opinion ?

(iii) Quelles sont les cohérences ou les contradictions entre ces deux idées ? Dans quel sens ?

(iv) Comment pourrais-tu préciser cette idée ? Comment pourrais-tu l'explicitier davantage ?

(v) Quelles sont les raisons fournies ? En quoi sont-elles valables ? Comment pourraient-on les reformuler pour qu'elles soient plus pertinentes ?

(vi) Que peut-on conclure des idées soumises à la discussion ?

(vii) Quelles précisions pourraient être apportées pour favoriser la compréhension de la question ?

Dans le même ordre d'idées, Daniel (2005) soutient que des discussions à propos des divergences de points de vue peuvent susciter des conflits sociocognitifs chez les apprenants. Ceux-ci sont amenés à « se questionner, douter, problématiser la réalité, proposer des solutions de remplacement, critiquer les options suggérées et déterminer des critères pour ressortir la plus cohérente d'entre elles [...] » (Daniel 2005 : 23). Signalons qu'il n'y a pas que les apprenants qui vivent des déséquilibres cognitifs, les stagiaires tout comme les enseignants formateurs en vivent également. Il peut alors être tentant d'éviter de poursuivre la discussion ; pourtant, ce sont des moments privilégiés pour s'engager dans un modelage de sa pensée (présenter ses remises en question, ses doutes, ses interrogations...) et ainsi montrer que le développement du jugement critique n'est pas linéaire, ne peut relever d'une procédure définie à l'avance et exige de la réflexion.

De plus, le stagiaire d'anglais dans le secteur LANSAD peut aussi apprendre des techniques, comme la coopération, qu'il peut appliquer dans sa classe. En effet, en intégrant la coopération dans la vie universitaire des apprenants, il est également possible de favoriser l'épanouissement du jugement de chacun (Reboul 1998). En plus de permettre aux apprenants d'être plus actifs dans leurs apprentissages, la coopération leur permet « de faire des choix et de prendre des décisions, [de leur fournir] [...] l'occasion d'entrer en interaction avec leurs pairs » (Daniel 1996 : 27). En fait, c'est un moyen d'apprendre à reconnaître les idées qui vont à l'encontre des siennes et à mettre en doute son point de vue. De plus, cela permet d'apprendre à s'exprimer, « à communiquer, à partager, à écouter, à respecter les idées et les opinions des autres, à poser des questions, à justifier [ses] idées et à faire valoir [ses] opinions » (Richard 1996 : 243). À travers la coopération, un stagiaire d'anglais dans le secteur LANSAD peut amener les apprenants à utiliser le questionnement critique afin d'interroger leurs pairs pour discuter et critiquer de façon constructive des opinions ou idées. Cette technique qui peut être renforcée dans les séances de formation des stagiaires d'anglais dans le secteur LANSAD encourage énormément la communication entre les apprenants

et leurs enseignants. Cette communication dans le cadre universitaire est souvent manquante dans les classes tunisiennes du secteur LANSAD.

Nous avons donc voulu, dans l'ensemble de cette section, préciser le sens que nous donnons à la pratique réflexive ainsi que le rôle qu'elle peut jouer dans la formation à l'enseignement en vue d'une pratique ultérieure qui cultive l'esprit critique de l'enseignant d'anglais dans le secteur LANSAD. Selon nous, une telle démarche permet de devenir un praticien réflexif, ce qui suppose le développement d'une autonomie réflexive-interactive qui incite « à s'autoquestionner et à s'auto-observer, à questionner les autres afin d'avoir une rétroaction, à choisir la personne qui peut le mieux nous aider ou nous poser des questions pour avancer » (Lafortune *et al.* 2004 : 17).

8.5. La perspective culturelle en formation à l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines

8.5.1. Le développement de la compétence culturelle en formation à l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines

Les stagiaires, dans leur parcours de formation, seront conviés aux grands univers de la connaissance et de la culture ; les domaines d'apprentissage que sont les langues, le champ de la technologie et de la science, l'univers social, les arts et le développement personnel, et les programmes disciplinaires qu'ils comprennent définissant les savoirs essentiels propres à chaque discipline, constituent un ensemble de connaissances et de pratiques formant le noyau de la culture.

Cette formation renvoie à ce que Dumont (1987) appelle la culture seconde. Non seulement celle-ci sous-entend qu'il y a « un passé qui s'étend loin derrière nous, un avenir qui se prolongera au-delà de notre mort », mais aussi qu'elle « nous sort de la quotidienneté ; elle nous force à convenir qu'il y a un devenir du monde et de l'humanité » (Dumont 1987 : 144). Cela semble primordial, en cette ère de mondialisation, où la tendance est à l'uniformisation culturelle en rupture avec le passé et pauvre de projection dans l'avenir.

La perspective culturelle de l'enseignement touche certes les apprenants, mais aussi, de manière complexe et profonde, le personnel enseignant, qui doit s'inscrire dans un

rapport vivant à la culture et un retour à la dimension culturelle des savoirs universitaires (Simard 2002), et par le fait même, la formation s'en trouve influencée dans ses activités. Dans l'ensemble de cette section nous soutenons la perspective culturelle de l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines et considérons, à la suite de Zakhartchouck (1999), l'enseignant comme un passeur culturel, qui peut élaborer le côté culturel des programmes de formation dispensés dans les institutions d'enseignement supérieur.

La perspective culturelle de l'enseignement prônée par les politiques éducatives peut concerner le développement de la compétence culturelle en formation à l'enseignement. Nous nous intéressons ici à cerner en quoi consiste cette compétence culturelle particulière qui relève d'une conception de la culture comme objet et surtout comme rapport, rapport à soi, à l'autre, au monde, mais qui se double d'une dimension pédagogique dès lors que l'on se situe dans le cadre de l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines.

Cela n'est pas sans avoir des répercussions sur le plan pédagogique. C'est pourquoi, dans un deuxième temps, en partant du principe que le rapport à la culture du personnel enseignant a un effet direct sur le développement de la compétence culturelle des apprenants, nous débordons le point de vue personnel pour explorer le point de vue pédagogique en traitant de culture pédagogique.

La culture est ici considérée à la fois comme objet et comme rapport. Elle est présentée en lien avec la compétence culturelle en formation à l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines, mais aussi en lien avec la culture générale à l'université ; cette dernière précède celle de la formation à l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines et ainsi, l'alimente.

8.5.1.1. La culture, à la fois objet et rapport

Comme point de départ de cette réflexion, nous optons pour une conception de la culture telle qu'elle a été proposée par Gauthier (2001) et Simard (2001, 2004), conception inspirée de Charlot (1997) qui considère la culture à la fois comme objet et comme rapport. La culture comme objet a été largement explorée par Dumont (1994) qui y distingue une culture première et une culture seconde. Il se représente la culture

selon deux dimensions : une culture comme milieu (la culture première) liée à la signification du monde qui a à voir avec la qualité de la société dans laquelle on est né, dans laquelle on vit, et une culture comme horizon (la culture seconde),

[...] ce qui amène l'individu à décrocher de son milieu immédiat, à se donner une vision du monde plus large, une conscience historique, pour accéder aux œuvres de l'esprit, à la littérature, à l'art, à la science. Donc, la culture, c'est ce qu'on pourrait appeler l'univers en autant qu'il a un sens. Ce qu'on appelle les œuvres de culture, c'est l'incarnation, pour ainsi dire, de la signification du monde. (Dumont 1994 : 47)

La culture comme objet fait certes souvent référence à l'héritage collectif, héritage que l'université se doit de développer. Cette culture peut être définie d'un point de vue anthropologique comme étant « un ensemble de connaissances, de comportements, d'attitudes et de façons de vivre propres à un groupe humain vivant généralement sur un même territoire » (Thérien 1994 : 71), et d'un point de vue sociologique, « qui s'intéresse davantage aux hiérarchisations et aux stratifications produites par les variétés de connaissances partagées par les groupes sociaux. [...] [La culture se définirait] comme l'ensemble des productions intellectuelles et artistiques qu'une société conserve comme son patrimoine et comme le patrimoine de l'humanité et qu'elle contribue à développer : une certaine quantité, jugée fondamentale, est transmise par l'école et dans ce sens, on peut parler du développement de la compétence culturelle » (Thérien 1994 : 71).

Toutefois, si la culture comme objet apparaît encore pour d'aucuns à transmettre, elle peut être un objet à construire, en tant que connaissances, en tant que représentations personnelles d'un sujet. Par ailleurs, si la culture est un objet à construire, elle peut aussi être un rapport, ce qui, dans un contexte de perspective culturelle de l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines, incite les enseignants à modifier leur propre relation au savoir. Sur les traces de Charlot (1997 : 91) pour qui « analyser le rapport au savoir, c'est étudier le sujet confronté à l'obligation d'apprendre, dans un monde qu'il partage avec d'autres : le rapport au savoir est rapport au monde, rapport à soi, rapport aux autres », la culture peut être envisagée selon ce triple rapport. Ce rapport est appréhendé par la personne à travers un processus dynamique de développement qui allie à la fois un certain recul réflexif en regard de sa propre culture,

que Dumont (1994) appelle la culture première, et l'élaboration réfléchie et distanciée d'une culture selon une conception héritée de l'ethnologie, d'une culture seconde dirait Dumont (1994), qui « désigne l'ensemble des systèmes symboliques transmissibles dans et par une collectivité quelle qu'elle soit, les sociétés primitives y compris » (Amossy 2002 : 136). Cette acception d'une culture non hiérarchique nous invite à sortir de notre réalité restreinte pour la dépasser, voire la transcender.

Il revient à l'institution universitaire de veiller à l'émergence de cette culture et à la construction de ce rapport par la mise en place d'un « ensemble de situations et de relations dans lesquelles est engagé [l'apprenant] pour entrer en relation avec la culture » (Charlot 1997 : 84). La perspective culturelle de l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines signifie donc qu'à l'université, nous devons non seulement valoriser les contenus et les œuvres de culture, mais aussi viser à contextualiser cette perspective culturelle dans les interventions pédagogiques. Pour ce faire, il s'agit d'avoir conscience du rôle joué dans l'appropriation de la culture par les apprenants et de l'impact sur la construction et la transformation du rapport des apprenants à soi, à la culture, à l'autre et au monde.

8.5.1.2. La compétence culturelle en enseignement

La compétence culturelle en enseignement concerne, à notre avis, la propre culture de l'enseignant comme héritier de la culture dont il est originaire et comme être cultivé riche de son bagage de connaissances personnelles.

De plus, si l'on souhaite mettre en œuvre des pratiques pédagogiques favorisant l'ouverture culturelle des stagiaires transformant leur rapport à soi, à l'autre et au monde, la compétence culturelle du formateur devrait englober la capacité à transposer les éléments de culture favorables au développement des connaissances culturelles afin de les rendre accessibles aux formés et à les accompagner dans leur démarche de distanciation par rapport à leur culture d'origine afin d'accéder à la culture du secteur LANSAD. Il nous semble que ceci peut être effectué par une présentation des contextes liés d'une part au monde anglophone et, d'autre part, à la discipline des apprenants.

8.5.2. La culture pédagogique

Le développement de la compétence culturelle à l'université implique que chaque personne poursuive son propre cheminement dans l'appropriation de la culture. Pour le personnel enseignant, cela se double d'une culture dite pédagogique. Selon Lafortune & Martin (2004), cette culture pédagogique ne se limite pas à un répertoire de connaissances, mais elle est « active » dans le sens où l'enseignant cultivé au plan pédagogique est capable de mobiliser ses connaissances et son répertoire d'exemples en un tout cohérent accessible aux apprenants, ce qui permet à ceux-ci d'établir des liens entre ce qu'ils apprennent à université et ce qu'ils vivent hors de leur vie universitaire. Cette « culture pédagogique active » est « un ensemble d'attitudes, de connaissances, d'activités-stratégies et d'habiletés qui permettent de développer le sens critique, la créativité, le regard réfléchissant, un contexte [d'apprentissage] sécurisant et la confiance en soi [des apprenants] » (Lafortune & Martin 2004 : 54). Pour développer une telle culture, il semble important non seulement de posséder des connaissances pédagogiques, mais aussi de les avoir intégrées dans son discours et dans ses actions. Cela nécessite également la capacité de pouvoir expliquer ses choix pédagogiques tout en faisant des liens avec le programme de formation à mettre en œuvre, les différents fondements théoriques, certaines avancées en recherche didactique, par exemple, et le contexte d'enseignement.

8.5.2.1. Les composantes de la culture pédagogique

Les composantes de la culture pédagogique, selon Lafortune & Martin (2004), sont les attitudes, les connaissances, les activités-stratégies et les habiletés. Les attitudes nécessaires au développement d'une « culture pédagogique active » comprennent la curiosité, le souci d'approfondir, l'ouverture aux points de vue et aux valeurs des autres et une forme d'éclectisme.

En plus de certaines de ces attitudes, une culture pédagogique exige d'avoir des connaissances qui portent autant sur l'objet d'enseignement (contenu de la discipline enseignée) que sur des aspects pédagogiques (approches pédagogiques, théories de l'apprentissage) ou des particularités des apprenants (facilités ou difficultés propres à certains types d'apprenants) (Lafortune & Martin 2004).

Ces connaissances se concrétisent dans l'utilisation d'activités ou de stratégies pédagogiques particulières. En effet, si les connaissances demeurent théoriques ou conceptuelles, les apprenants ne pourront tirer profit de cette culture pédagogique. C'est aussi dans ce sens que nous pouvons parler d'une « culture pédagogique active », non seulement parce qu'elle évolue, mais aussi parce qu'elle se concrétise dans l'action. Lafortune & Martin parlent de posséder un « bagage virtuel » (2004 : 57) constitué de stratégies, d'activités, de situations d'apprentissage, à consulter autant dans la préparation d'une intervention qu'au moment de sa réalisation dans l'action, toujours de manière cohérente et réfléchie. Il est vrai que ce « bagage virtuel » s'enrichit de l'expérience, mais il se constitue dès la formation à l'enseignement. Les cours universitaires, contrairement aux idées véhiculées dans le milieu universitaire et dans l'opinion publique, ne sont pas autant décrochés de la réalité. En effet, un des buts de la formation universitaire devrait être de faire en sorte que les futurs enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines s'approprient les connaissances autant disciplinaires que pédagogiques afin de les transposer dans l'action pédagogique.

La culture pédagogique est également constituée d'habiletés « qui réfèrent aux actions de questionner, de faire des liens, de synthétiser, d'analyser, de générer des conflits sociocognitifs, d'avoir le sens de l'observation et de mettre en œuvre un [un regard distancié] » (Lafortune & Martin 2004 : 58). Cela signifie qu'il importe, dans l'art de questionner, de connaître différents types de questions, plusieurs façons de les poser pour susciter la réflexion des apprenants et ainsi alimenter leur propre culture. Par ailleurs, la mise en relation, la synthèse et l'analyse sont des habiletés qui s'exercent à partir de connaissances du contenu en question.

Dans une perspective socioconstructiviste, pour susciter des conflits sociocognitifs, il est souvent nécessaire de mettre en œuvre à la fois un sens aigu de l'observation, un esprit d'à-propos et un regard distancié afin de saisir ce qui se passe dans l'action sur les plans cognitif, métacognitif, affectif et social et ainsi choisir des stratégies et autres interventions pertinentes à l'apprentissage des apprenants (Lafortune & Martin 2004). Cela est d'autant plus réalisable, de façon riche et variée, que l'enseignant d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines possède une solide culture pédagogique

qui lui permet d'être attentif à ce qui se passe en classe, culture doublée d'un esprit d'ouverture.

8.5.2.2. Les exigences, les incidences et le développement

Tout comme la compétence culturelle, le développement d'une culture pédagogique exige la reconnaissance de l'importance de posséder une telle culture pédagogique dans l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines, surtout dans notre ère de changements rapides sur les plans social, politique et économique, mais aussi technologiques. Elle commande également une attitude critique et un regard distancié afin de juger, à travers des formations autant universitaires que professionnelles comme les journées pédagogiques, ce qui peut être pertinent pour sa pratique. Elle nécessite enfin un engagement dans une démarche de pratique réflexive qui se veut

un ensemble de gestes professionnels regroupant, d'une part, ceux liés à l'intervention auprès de personnes en situation d'apprentissage (planification, réalisation et évaluation de cette intervention) et, d'autre part, la réflexion sur ces gestes professionnels dans le but de développer ses propres modèles d'intervention et ainsi améliorer l'efficacité de son action. (Lafortune & Deaudelin 2001 : 206)

8.6. Les TIC et le futur enseignant d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) constituent des outils d'enseignement et d'apprentissage précieux pour l'enseignant d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines. En effet, les TIC sont utilisées à des fins très diversifiées pour l'enseignement et l'apprentissage. Elles peuvent soutenir les enseignants du secteur LANSAD ou constituer des outils essentiels pour la mise en place d'une approche centrée sur l'apprentissage et le développement des compétences des apprenants.

L'évolution technologique et le développement des réseaux informatiques ont élargi le concept de TIC qui fait référence à un ensemble d'outils technologiques. Grégoire *et al.* (1996) définissent les TIC comme un ensemble de technologies parmi lesquelles figure habituellement l'ordinateur et qui, lorsqu'elles sont combinées ou interconnectées, se caractérisent par leur pouvoir de mémoriser, de traiter, de rendre accessible (sur un écran ou un autre support) et de transmettre une quantité diversifiée de données. Elles

ne font donc pas seulement référence à l'ordinateur, mais aussi à l'ensemble des logiciels, des appareils et des réseaux qu'on peut y relier.

8.6.1. Pourquoi intégrer les TIC aux activités d'enseignement / apprentissage dans le secteur LANSAD?

Lévy (1997) met bien en évidence certains changements suscités par les TIC en constatant la pléthore d'informations rendues accessibles par les outils informatiques et les capacités de réseautage offertes par le Web. Dans ce contexte, le savoir ne peut plus être conçu comme un tout fixe et fini, mais plutôt comme un univers ouvert, changeant et distribué. L'enseignant d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines, autant dans son rôle de stagiaire que dans celui d'enseignant formateur doit intégrer cette nouvelle réalité et faire les ajustements qui s'imposent. Pour Harvey & Lemire (2001), le pilier central de la nouvelle éducation consiste à apprendre à aménager l'information et la communication.

Nous trouvons qu'en tant qu'outil d'apprentissage et d'enseignement, les TIC possèdent certaines caractéristiques, telles que leur caractère interactif ainsi que l'accès à une quantité d'informations, qui leur donnent un potentiel intéressant sur le plan pédagogique. Par ailleurs, l'utilisation des TIC peut servir au développement de la pensée critique (Jonassen 2000) et d'habiletés génériques (Bennett *et al.* 1999). Pour Harvey & Lemire (2001), les outils logiciels favorisent le partage et l'échange de l'information et facilitent également le rassemblement de personnes autour d'objectifs communs.

Plusieurs études mettent en évidence les apports des nouvelles technologies pour les apprenants. Grégoire *et al.* (1996), à la suite d'une recension documentaire sur l'apport des nouvelles technologies à l'apprentissage, concluent que les TIC peuvent entre autres :

- (i) stimuler le développement des habiletés intellectuelles telles que la capacité de raisonner, de résoudre des problèmes, d'apprendre à apprendre et de créer.
- (ii) contribuer de plusieurs façons à améliorer l'acquisition de connaissances dans diverses matières d'enseignement et le développement des habiletés et des attitudes qui sont reliées à ces connaissances.

(iii) stimuler la recherche d'une information plus complète sur un sujet, d'une solution plus satisfaisante à un problème et, d'une manière générale, d'un plus grand nombre de relations entre diverses connaissances ou données.

(iv) favoriser la collaboration entre apprenants d'une même classe et entre apprenants ou classes d'établissements différents, proches ou lointains, à des fins de sensibilisation à d'autres réalités, d'accès à des connaissances pertinentes non strictement définies à l'avance et de réalisation de projets ayant une portée réelle pour les apprenants eux-mêmes et, éventuellement, d'autres personnes.

Les apports de ces outils ne se remarquent pas seulement sur le plan cognitif. Les difficultés d'apprentissage sont souvent liées à une faible motivation à fréquenter l'établissement universitaire, à des difficultés de comportement ou à une faible estime de soi (Vitaro *et al.* 1994). Des recherches montrent que l'emploi des TIC peut améliorer l'estime de soi et augmenter la motivation des apprenants à l'université (Guthrie & Richardson 1995).

8.6.2. Quelles sont les compétences à développer chez le futur enseignant d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines en matière de TIC ?

L'Association of College and Research Libraries (ACRL 2000) définit la compétence informationnelle comme étant l'ensemble des habiletés requises pour reconnaître ses besoins en matière d'information et être en mesure de localiser, évaluer et utiliser efficacement cette information. Cette association propose certaines normes qui touchent les facettes suivantes du processus de recherche et de traitement de l'information : la détermination des besoins d'information, l'accès efficace à l'information, l'évaluation de l'information repérée, l'intégration de cette information à la base de connaissances de l'utilisateur, l'utilisation de l'information à des fins spécifiques et la compréhension des enjeux sociaux, économiques et légaux entourant l'utilisation de cette information.

Des enquêtes menées auprès des apprenants à l'université (Land & Greene 2000 ; Loiselle *et al.* 2004) montrent que ceux-ci ne possèdent pas pleinement les connaissances et habiletés liées aux compétences informationnelles. Des habiletés de recherche et de traitement de l'information plus développées chez les apprenants en

formation à l'enseignement contribueraient à favoriser leur autonomie dans l'apprentissage.

Nous pensons qu'en tant que futurs enseignants dans le secteur LANSAD, les TIC mettent à leur disposition des exemples de pratiques pédagogiques, fournissent des outils de travail et de communication qui peuvent être exploités dans les activités de formation conçues ou réalisées. Le stagiaire devra apprendre à développer des scénarios pédagogiques adéquats afin de faciliter l'apprentissage de ses futurs apprenants.

L'utilisation des technologies à des fins d'apprentissage offre un potentiel intéressant, mais peut aussi avoir des effets défavorables pour certains apprenants. Plusieurs auteurs relèvent des difficultés d'orientation ou des problèmes de surcharge cognitive chez les apprenants qui utilisent des environnements informatisés (Barry 1997 ; Maddux *et al.* 1997). Une utilisation abusive de ces outils peut parfois conduire à une forme de dépendance ou créer un stress face à la complexité de certains environnements. Des accès à des contenus fallacieux ou inappropriés, des contacts avec des personnes indésirables peuvent aussi survenir quand les apprenants utilisent les TIC. L'enseignant d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines doit être conscient de ces effets négatifs possibles et mettre en place des mécanismes pour minimiser ces risques.

L'enseignant d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines devrait aussi considérer les TIC comme des outils d'apprentissage et de travail au service des apprenants, puisqu'il devra les aider à s'appropriier de ces outils. Cette appropriation ne se fera pas nécessairement par un enseignement direct sur l'utilisation de ces outils. Toutefois, nous pensons que le futur enseignant peut aider cette appropriation en fournissant aux apprenants des occasions d'utiliser ces outils, en les guidant et les soutenant dans ces utilisations, et en développant leur sens critique et éthique face à ces outils. Selon Savoie-Zajc (2001), l'enseignant devra stimuler chez les apprenants le développement d'un esprit critique afin d'apprécier la diversité et la qualité des ressources documentaires consultées et de l'information obtenue à partir de ces ressources.

8.6.3. Quels outils technologiques pour l'enseignant d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines ?

Plusieurs auteurs proposent des classifications des TIC et nous pouvons distinguer entre plusieurs catégories de produits (Basque & Lundgren-Cayrol 2002) :

(i) Les logiciels éducatifs dans lesquels nous retrouvons les exercices et les tutoriels. Donc, des logiciels qui proposent généralement des exercices et des notions afin d'amener l'utilisateur à prendre connaissance de certains contenus et à vérifier les connaissances acquises.

(ii) Les logiciels de jeu et de simulation dans lesquels les jeux proposent à l'utilisateur de tenter d'atteindre un but dans un cadre ludique. Ils peuvent prendre plusieurs formes (jeu questionnaire, jeu de stratégie, jeu de rôle). Les logiciels de simulation, pour leur part, permettent à l'utilisateur d'interagir avec le logiciel afin d'explorer un phénomène qui y est reproduit. L'utilisateur peut prendre des décisions ou modifier des paramètres qui influenceront le déroulement du phénomène.

(iii) Les outils d'écriture servent au traitement de textes. Cependant, plusieurs autres outils sont aussi disponibles pour faciliter le travail d'écriture de l'utilisateur (dictionnaires électroniques, correcteurs orthographiques et grammaticaux, traducteurs, banques de mots).

(iv) Les outils de traitement de données permettent de faire des opérations sur un ensemble de données. Par exemple, les tableurs et les programmes de traitement statistique permettent, entre autres, d'automatiser un ensemble de calculs complexes sur des données numériques. D'autres logiciels, tels les logiciels de gestion de bases de données, favorisent la recherche et les tris dans des masses de données de nature diversifiée.

(v) Les outils de création facilitent le processus de création, par exemple les logiciels de graphisme ou d'édition musicale permettent de créer des œuvres à l'ordinateur. D'autres logiciels, comme les langages de programmation ou les éditeurs de sites Web, donnent à l'utilisateur la possibilité de créer des produits informatiques.

(vi) Les outils de communication qui, avec l'arrivée de l'Internet, deviennent de plus en plus utilisés. Ils permettent à des usagers d'échanger de diverses façons. Les logiciels de courrier électronique, les fureteurs, les forums électroniques, en sont des exemples.

De sa part, Jonassen (1996) distingue trois types d'apprentissage liés aux applications informatisées : apprendre sur les TIC, apprendre par les TIC et apprendre avec les TIC. La première catégorie fait référence à la connaissance des outils informatiques eux-mêmes.

Les logiciels éducatifs (tutoriels ou exercices) fournissent des exemples d'application où l'on apprend par les TIC, car un enseignement direct peut être donné par ce type de logiciels. Jonassen (1996) porte un intérêt particulier à l'apprentissage à l'aide des TIC. Certains types d'outils informatiques, qui offrent des fonctionnalités de traitement de l'information, sont considérés comme des outils cognitifs accompagnant l'apprenant dans sa démarche. Les outils d'écriture, de création, de traitement de données ou de communication, quant à eux, sont des outils cognitifs dans la mesure où ils engagent activement l'apprenant dans des activités de création de connaissances.

8.6.4. Quels types d'approche pédagogique mettre en place ?

Dans le contexte de l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines dans les universités tunisiennes, l'approche privilégiée est celle centrée sur l'apprenant. Les TIC servent les courants pédagogiques s'appuyant sur des approches constructivistes ou des approches d'apprentissage ancré (Henri & Lundgren-Cayrol 2001 ; Jonassen *et al.* 1999), s'ils présentent les caractéristiques nécessaires pour engager l'étudiant dans une démarche active et autogérée de recherche, de représentation, d'organisation, d'interprétation, de partage et de communication de l'information.

L'apprentissage par problèmes et l'apprentissage par projets pourraient constituer des approches intéressantes pour l'enseignement de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines dans les universités tunisiennes. En effet, la mise en place de ces approches permettrait aux apprenants de s'engager dans des activités motivantes qui les inciteront à jouer un rôle actif dans leurs apprentissages.

L'approche par problèmes est une approche pédagogique qui consiste à soumettre aux apprenants des problèmes ayant un caractère significatif pour eux. Ils sont alors confrontés à une situation pour laquelle ils n'ont pas reçu de formation particulière, ce qui les engage dans une démarche de recherche. Dans cette optique, les TIC peuvent offrir un soutien à différentes étapes du processus d'apprentissage par problèmes. Le Web, les encyclopédies électroniques peuvent fournir les données de départ mettant en relief la situation problématique. Les outils de communication donnent, pour leur part, la possibilité de débattre des diverses solutions possibles et, par ces échanges, d'affiner ces solutions.

Afin de créer ces situations-problèmes, de Vecchi & Carmona-Magnaldi (2003) suggèrent de mettre à profit les situations-problèmes qui apparaissent souvent naturellement, de retourner aux apprenants leurs propres conceptions contradictoires et d'utiliser des documents qui présentent des opinions opposées. Il faudrait s'assurer de poser un problème qui corresponde à la perception d'un enjeu auquel les apprenants adhèrent. La situation-problème devrait représenter un défi raisonnable pour eux. Elle devrait n'être ni trop simple ni trop complexe afin de préserver la motivation et permettre des apprentissages nouveaux.

L'apprentissage par projets peut aussi servir à engager les apprenants dans une démarche active. Arpin & Capra (2002) mentionnent que cette approche permet à ceux-ci de s'engager pleinement dans la construction de leurs savoirs en interaction avec leurs pairs et leur environnement. Pour ces auteurs, les TIC soutiennent l'approche par projets en ce sens qu'elles donnent accès à beaucoup d'information, qu'elles permettent de prendre contact avec des personnes-ressources difficilement atteignables autrement et qu'elles fournissent d'excellents outils de présentation qui améliorent la qualité des textes, leur donnent une apparence plus soignée et facilitent le transfert et la conservation des réalisations.

Les technologies fournissent des outils importants pour faciliter l'implantation d'une approche par projets. En effet, les sites Internet, les encyclopédies électroniques et les tutoriels donnent accès à une information riche et variée qui pourra servir aux apprenants dans la réalisation de projets. En facilitant l'accès à l'information et aux connaissances liées à la discipline des apprenants, les TIC fournissent les matériaux à

partir desquels les apprenants pourront bâtir des connaissances et développer des habiletés et des compétences.

L'intégration des TIC, dans le contexte de la formation des enseignants d'anglais du secteur LANSAD prend donc une importance accrue, puisque les outils qui sont ainsi mis à la disposition des apprenants facilitent la mise en place de démarches d'apprentissage centrées sur l'apprentissage comme des démarches de résolution de problèmes ou de réalisation de projets.

Conclusion

Cette recherche a porté sur l'étude des réalités de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines dans l'enseignement supérieur tunisien ainsi que les enjeux qui en résultent. Pour ce fait, nous avons mis en évidence la situation d'enseignement/apprentissage de cette discipline dans le contexte tunisien à travers les entretiens et les questionnaires réalisés.

Afin d'être représentatif le plus possible et dans le cadre de notre travail de terrain, nous avons ciblé différents domaines de formation tels que la santé (médecine et pharmacie), science et technologie, droit et commerce. Nous avons également visé des endroits géographiques représentatifs de l'ensemble du pays (nord, centre et sud) afin de décrire le mieux la situation de l'enseignement/apprentissage de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines en Tunisie.

Ce travail nous a donc permis de mettre à jour et analyser, en mobilisant des méthodes d'enquête qualitative et quantitatives, un ensemble diversifié de données (notamment représentations des acteurs : responsables universitaires, enseignants de langue, étudiants) permettant de dresser un état des lieux précis et raisonné des réalités actuelles.

Ainsi, nous avons pu explorer la situation de l'enseignement de l'anglais dans les institutions tunisiennes à travers les entretiens avec les responsables des institutions en question ainsi que certains résultats statistiques concernant le personnel enseignant et les étudiants. Les fondements des pratiques pédagogiques des enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines ont également été identifiés à travers ces entretiens.

À la lumière des résultats obtenus, nous pouvons affirmer que tous les doyens sont conscients de l'importance de l'apprentissage de l'anglais à leurs étudiants. En effet, la maîtrise de cette matière permet d'une part d'aider les étudiants dans leurs recherches bibliographiques et d'autre part faciliter leurs participations à des colloques internationaux et contribuer ainsi au rayonnement et au palmarès des institutions tunisiennes.

Cette étude nous a également éclairé sur les conceptions des enseignants d'anglais dans le secteur LANSAD de différentes notions liés à ce secteur comme l'anglais de spécialité, l'anglais de la communication, l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines, la part respective de l'anglais de spécialité dans l'anglais général, etc. Nous avons pu connaître les pratiques professionnelles de ces enseignants ainsi que les contraintes qu'ils rencontrent dans ce domaine. Par ailleurs, les réponses des interviews nous ont montré des confusions au sujet central de la conception de l'anglais de spécialité. Ces confusions peuvent être expliquées par le fait que ce domaine n'est pas assez connu en Tunisie ainsi que le manque des travaux de recherche publiés à propos cette thématique en Tunisie.

En ce qui concerne les étudiants, nous avons pu dresser leurs points de vue sur les questions relatives à l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines dans le secteur LANSAD de l'enseignement supérieur tunisien. L'analyse des résultats des questionnaires nous a montré que la majorité des étudiants n'ont pas accès à des laboratoires de langue et préfèrent participer à la conception des programmes d'enseignement d'anglais. Ils souhaitent avoir une formation adaptée à leur future vie professionnelle.

L'analyse des enjeux pédagogiques et politiques de la formation en anglais a également été abordée dans le cadre de ce présent travail. Nous avons ainsi mis en lumière les enjeux professionnels de l'anglais pour les diplômés à travers la relation entre la formation qu'ils ont reçue en matière d'anglais à l'université et l'utilisation réelle qu'ils font de l'anglais après l'université. Des propositions didactiques ont été formulées afin de chercher à répondre aux problèmes soulevés par les personnes interrogées.

Ce travail nous a permis aussi de souligner l'importance de la formation des enseignants d'anglais du secteur LANSAD. Nous nous sommes intéressés particulièrement au sens de la formation, les responsabilités de l'enseignant formateur et le stagiaire, l'importance de la tâche globale en enseignement, la place de la culture dans le contexte pédagogique et de formation, la pratique réflexive de l'enseignant formateur et ses implications sur la formation des stagiaires, ainsi que le rôle des technologies de l'information et la communication pour le futur enseignant d'anglais dans le secteur LANSAD.

Néanmoins, l'analyse de la situation d'enseignement/apprentissage de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines en Tunisie a permis d'identifier plusieurs lacunes qui sont à améliorer. Ces lacunes concernent surtout l'utilisation des outils technologiques tels que les nouvelles technologies, les laboratoires de langue, les logiciels etc. Le manque de formation des enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines est également une faiblesse de la structure d'enseignement/apprentissage du secteur LANSAD en Tunisie. Toutefois, plusieurs chercheurs du secteur LANSAD comme Henri & Lundgren-Cayrol (2001) et Jonassen *et al.* (1999) soulignent l'importance de l'utilisation de ces moyens dans le progrès pédagogique de l'opération d'enseignement/apprentissage de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines.

Malgré l'investissement important de l'état tunisien dans le Ministère de l'enseignement supérieur, il s'est avéré que les moyens alloués à l'enseignement de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines sont timides. Il serait donc nécessaire de penser à améliorer la situation du secteur LANSAD en Tunisie. Cette amélioration pourrait être réalisée en introduisant l'utilisation des outils technologiques tels que les nouvelles technologies, les laboratoires de langue, les logiciels etc., jugés importants dans l'enseignement de la matière selon les différents chercheurs rencontrés dans la littérature, et en offrant des formations spécifiques aux enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines.

Finalement, nous constatons à travers cette présente étude que la situation d'enseignement/apprentissage de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines, en particulier dans les institutions visitées, a besoin de plus de moyens afin d'assurer le progrès pédagogique de cette discipline. Par ailleurs, nous trouvons que l'enseignement de cette matière met en évidence la nécessité de former les futurs enseignants du secteur LANSAD afin de répondre au mieux aux besoins des apprenants. En résumé, tout nous incite à encourager la recherche dans un domaine en pleine évolution et à ouvrir des pistes pour aider le praticien d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines dans sa pratique et sa recherche.

Nous pensons que les réformes politiques actuelles en Tunisie vont aider énormément à l'amélioration de la situation actuelle d'enseignement/apprentissage d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines.

Références bibliographiques

- Abbate, F. 2002. «L'intégration de la Tunisie dans l'économie mondiale: opportunités et défis», *Conférence des Nations Unies sur le Commerce et le Développement UNCTAD/EDM/MISC* 198.
- Abdallah-Pretceille, M. 1992. *Quelle école pour quelle intégration ?* Paris : Hachette.
- Abou, S., C. Kasparian & K. Haddad. 1996. *Anatomie de la francophonie libanaise*. Montréal : AUPELF-UREF.
- Abric, J.-C. 1994. *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.
- Association of College and Research Libraries – ACRL (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Chicago : ALA.
- Altet, M. 2000. « L'analyse des pratiques : une démarche professionnalisante? », *Recherche et Formation* 35 : 25-41.
- Altet, M. et al. (dir.) 2002. *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* Bruxelles : DeBoeck.
- Altet, M. et al. 2002. « La professionnalisation des formateurs d'enseignants : réalité émergente ou fantasme ? », in Altet, M. et al. (dir.) 2002, 261-283.
- Ammon, U. (ed) 2001. *The Dominance of English as a Language of Science*. Berlin : Mouton de Gruyter.
- Amossy, R. 2002. « Culture », in Aron et al. *Le dictionnaire du littéraire*, Paris : Presses universitaires de France, 136-138.
- André, B. 1989. *Autonomie et enseignement–apprentissage des langues étrangères*. Paris : Didier.
- Argyris, C. & D.A. Schön. 1989. *Theory in Practice*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Armengaud, F. 1990. *La Pragmatique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Arnaud, J. 1984. « La Littérature maghrébine de langue française », in Moatassime, A. (éd.), *Langue française et pluralité au Maghreb*, Francfort : *Franzsisch Heute*, 167-172.
- Arpin, L. & L. Capra. 2002. *L'apprentissage par projets*. Montréal : Chenelière/ McGraw-Hill.
- Baby, A. 2005. *Pédagogie des poqués*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bailly, D. 1997. *Didactique de l'anglais (1) Objectifs et contenus de l'enseignement*. Paris : Nathan.
- Bailly, D. 1998. *Les mots de la didactique des langues. Le cas de l'anglais*. Paris : Ophrys.

- Banks, D. 1994. *Writ in water: Aspects of the scientific journal article*. Brest : E.R.L.M.
- Banks, D. 2001. *Le groupe nominal dans le texte spécialisé*. Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. (dir.). 1996. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barbot, M.-J. 2000. *L'Auto-Apprentissage*. Paris : Clé- International.
- Barry, C.A. 1997. « Information skills for an electronic world : Training doctoral research students », *Journal of Information Science* 23, 225-238.
- Baudelot, C. & R. Establet. 1992. *Allez les filles !* Paris : Seuil.
- Baudrit, A. 1999. *Tuteur ; une place, des formations, un métier*. Paris : Presses universitaires de France.
- Beacco J.-C & M. Byram. 2003. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Belajouza, M. 1999. *Les étudiants : leurs études et leur vie*. Tunis : Centre de Publication Universitaire.
- Ben Abda, S. 1989. « Dialogue des signes », *Cahiers tunisiens* 3, 3-5.
- Bennett, N. et al. 1999. « Patterns of core and generic skills provision in higher education », *Higher Education* 37, 71-93.
- Bensimon, C. 2002. « 'Paparazzi du cerveau'. Dossier 'Le nouveau visage du cerveau'. » *Libération* 22 et 23 juin, 37-40.
- Berbaum, J. 1984. *Apprentissage et formation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Berthoud, A.C. & B. Py. 1993. *Des linguistes et des enseignants : maîtrise et acquisition des langues secondes*. Berne : Peter. Lang.
- Campos, M. & T. Laferrière. 2002. « Internet en éducation. Interaction sociale et communication pédagogique en réseau », in Lajoie, J. & E. Guichard (dir.), *Odysée Internet. Enjeux sociaux*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 179-194.
- Chabchoub, A. 2002. *Manuel de pédagogie universitaire*. Tunis : ATED.
- Daniel, M.-F. 1996. « La dimension morale de la coopération », in Daniel, M.-F. & M. Schleifer (dir.), *La coopération dans la classe*, Montréal : Éditions Logiques, 19-48.
- Daniel, M.-F. 2005. *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- de Bessé, B. 2000. « Le domaine », in Béjoint, H. & P. Thoiron (dir.). *Le sens en terminologie*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 182-197.

- Doise, W. *et al.* 1991. *Psychologie sociale expérimentale*. Paris : Armand Colin.
- Bhatia, V. 1982. « An investigation into formal and functional characteristics of qualifications in legislative writing and its application to English for academic legal purposes » Thèse de doctorat, université de Birmingham (Angleterre).
- Bhatia, V. 1995. « Applied Genre analysis and ESP », *The Journal of TESOL France* 2, 161-179.
- Bhatia, V. 1997. « Applied genre analysis and ESP », in Miller, T. (ed.), *Functional approaches to written text: Classroom applications*, English Language Programs : United States Information Agency, 134-149.
- Bienaymé, A. 1986. *L'enseignement supérieur et l'idée d'université*. Paris : Economica.
- Blair Atlan, J. 1999. « Les différences individuelles et l'utilisation des stratégies d'apprentissage de l'anglais dans un environnement de technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) : l'interaction entre aptitude et traitement pédagogique ». Thèse de Doctorat, Université de Technologie de Compiègne.
- Blanchet, A & A. Gotman. 1992. *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- Bloom, B.S. 1972. *Apprendre Pour Maîtriser*. Lausanne : Payot.
- Bloor, T. & M. Pindi. 1990. « Schematic structure in economics forecasts », in Dudley–Evans, T. & W. Henderson, *The language of economics: The analysis of economics discourse*, Londres : Modern English publications, the British Council, 55-66.
- Bogaards, P. 1991. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Didier.
- Bollinger, D. & G. Hofstede. 1987. *Les différences culturelles dans le management. Comment chaque pays gère-t-il ses hommes ?* Paris : Les Editions d'Organisation.
- Bourdieu, P. 1982. *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.
- Boutet, M. 2001. « Une formation continue des enseignants par l'encadrement de stagiaires en formation initiale », in Lafortune, L. *et al.*, *La formation continue. De la réflexion à l'action*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 187-209.
- Boutin, G. 1997. *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brumfit, C. & K. Johnson. 1979. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Brumfit, C. 2001. *Individual Freedom in Language Teaching: Helping Learners to Develop a Dialect of their Own*. Oxford : Oxford University Press.
- Brunet, J.-P. 1996. *Les rôles et les compétences des enseignantes et des enseignants de l'adaptation scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Brutt-Griffler, J. 2002. *World English*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Buser, P. 1998. *Cerveau de soi, cerveau de l'autre*. Paris : Editions Odile Jacob.
- Butcher, J. 2002. « A case for mentor challenge ? The problem of learning to teach post-16 », *Mentoring and Tutoring : Partnership in Learning* 10-3, 197-221.
- Byram, M. 1992. *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Didier.
- Carbonneau, M. & J.-C. Héту (1996). « Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle », in Paquay, L., M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles : DeBoeck, 77-96.
- Carré, P. 1991. *Organiser l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- Carré, P. 1992. *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris : La documentation française.
- Carter-Thomas, S. & E. Rowley-Jolivet. 2001. « Syntactic differences in oral and written scientific discourse: the role of information structure », *ASp* 31/33 : 19-37.
- Cassen, B. 1990. *Quelles langues pour la science?* Paris : La découverte.
- Castellotti, V. et M. De Carlo. 1995. *La formation des enseignants de langue*. Paris : CLE-International.
- Chagraoui, M. 1991. « La Politique d'arabisation en Tunisie : mystification idéologique et cafouillage empirique », *Revue tunisienne des sciences sociales* 106-107, 117-147.
- Changeux, J.-P. 2002. *L'homme de vérité*. Paris : Editions Odile Jacob.
- Charlot, B. 1997. *Du rapport au savoir. Éléments d'une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. et al. 1992. *Ecole et savoirs, dans les banlieues...et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chevalier, Y., B. Derville & D. Perrin. 1997. « Vers une conceptualisation des apprentissages assistés ». *Le Français Dans le Monde*, 132-137.
- Cicurel, F. 1994. « Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues », in Cicurel et al. (dir.), *Discours d'enseignement et discours médiatiques pour une recherche de la didactique*, Les Carnets du Cediscor 2, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 93-104.
- Cicurel, F. 2003. « Figures de maître », *Le français dans le monde* 326, 32-34.
- Clot, Y. 2001. « Psychopathologie du travail et clinique de l'activité ». *Education Permanente* 146, 35-49.

- Conseil de l'Europe. 2000. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre. Enseigner. Evaluer*. Paris : Didier.
- Cuq, J.-P.. & E. Gruca. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Crystal, D. 1997. *English as a global language*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Dabène, L. 1984. « Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère », in Bouchard, R. *Les échanges langagiers en classe de langue*, Grenoble : ELLUG, 129-138
- Dabène, L, F. Cicurel., M.-C Lauga-Hamid & C. Foerster. 1990. *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Hatier-Crédif.
- Dalgalian, G., S. Lieutaud & F. Weiss. 1981. *Pour un nouvel enseignement des langues*. Paris : CLE- International.
- Damasio, A. R. 1999. *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*. Paris : Editions Odile Jacob.
- Daoud, M. 2001. « The Linguistic Situation in Tunisia », *Current Issues in Language Planning* 2-1, 1-52.
- Deci, E. L., & R. M. Ryan. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Rochester, New York : Plenum Press.
- Deci, E. L., & R. M. Ryan. 1987. « The support of autonomy and the control of behaviour », *Journal of Personality and Social Psychology* 53-6, 1024-1037.
- Deci, E. L. & R. M. Ryan. 1991. « A motivational approach to the self: Integration in personality », in Dienstbier, R. (Ed.) *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on motivation* 38, 237- 88.
- Deci, E. L., R. J. Vallerand, L. G. Pelletier & R. M. Ryan. 1991. « Motivation and education: The self-determination perspective. », *Educational Psychology* 26, 325-46.
- De Carlo, M. 1992. *L'interculturel*. Paris : CLE International.
- DeChams, R. 1968. *Personal Causation: The internal affective determinants of behaviour*. New York: Academic Press.
- Defays, J.-M. et al. 2003. *Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage*. Liège : Mardaga.
- De Landsheere, V. 1992. *L'éducation et la formation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Delorme, L. 1993. « Certificat optionnel d'anglais médical : compte-rendu d'expérience », *ASp* 1 : 209-220.
- Deleuze, G. 2005. « Etayer l'apprentissage d'un genre formel oral : la défense d'un travail de fin d'études », *Enjeux* 63, 57-77.

- Demaizière, F. 1996. « Autoformation, nouvelles technologies et didactique. Réflexions et propositions méthodologiques », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle. Médiations éducatives et aides à l'autoformation* 1-2, 70-99.
- Demaizière, F. 2000. « Autoformation et individualisation », in Vincent-Durroux, L. & R. Panckhurst, *Autoformation et autoévaluation : une pédagogie renouvelée ?*, Montpellier : Université Paul Valéry, 15-30.
- Demaizière, F. & C. Dubuisson. 1992. *Utiliser l'ordinateur pour la formation*. Paris : Ophrys.
- Derbal, M. 1980. « Le français parlé par les analphabètes tunisiens — Analyse des unités significatives et des stratégies linguistiques », mémoire de DEA, université de Tunis, Faculté du 9 avril.
- Derville, B. & D. Perrin. 1998. « Je Vous ai Compris : Un outil multimédia pour l'autonomie », *Les Cahiers de l'ASDIFLE* 9, Actes des 19^{ème} et 20^{ème} Rencontres à Paris, Janvier 1997 et à Poitiers, Septembre 1997.
- Desjardins, C. 1995. « Inventer l'école du XXIème siècle : de l'organisation scolaire à la communauté d'apprentissage », *Vie pédagogique* 92, 42-46.
- Desmet, I. 2004. « Terminographie d'apprentissage et apprentissage de la terminographie : le dictionnaire électronique bilingue des contrats du commerce international (portugais-français et français-portugais) », *Etudes de linguistique appliquée* 135, 285-298.
- De Vecchi, G. & N. Carmona-Magnaldi. 2003. *Faire vivre de véritables situations problèmes*. Paris : Hachette Éducation.
- Develay, M. 2001. *Propos sur les sciences de l'éducation. Réflexions épistémologiques*. Paris : ESF éditeur.
- Develotte, C. 1998. « Nouvelles Technologies/ Nouveau Discours dans l'Enseignement / Apprentissage des Langues. », *Etudes de Linguistique Appliquée* 112, 421-434.
- Develotte, C. 2006. « Quels sont les mots-clés de la didactique des langues en 2005 ? », *Les Cahiers de l'Acedle* 2, 332- 336.
- Deyrich, M.-C. 2004. « Exploration didactique de la langue du milieu professionnel à l'université : quel apport pour la définition de tâches d'enseignement-apprentissage ? », *ASp* [En ligne], 43-44 | disponible en ligne : <http://asp.revues.org/1106>.
- Dörnyei, Z. 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Dolz, J. & B. Schneuwly. 1998. *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Dumont, F. 1987. *Le sort de la culture*. Montréal : L'Hexagone.

- Dumont, F. 1994. *Le lieu de l'homme : la culture comme distance et mémoire*. Montréal : Bibliothèque québécoise.
- Durand, M. 1996. *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Durand, M. et al. 2002. « La culture en action des enseignants », *Revue des sciences de l'éducation* 28-1, 83-103.
- Ellis, R. 1994. *The study of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Erickson, F. 1986. « Qualitative methods in research on teaching. », in Wittrock, M.C, *Handbook of Research on teaching*, New York: MacMillan, 119-161.
- Eurin Balmes, S. & M. Henao De Legge. 1992. *Pratiques du français scientifique: L'enseignement du français à des fins de communication scientifique*. Paris : Hachette.
- Faingold, N. 2002. « Formateurs-tuteurs : quelles pratiques, quelle identité professionnelle ? », in Altet, M. et al. (dir.), 193-218.
- Felder, R. M. & E. R. Henriques. 1995. « Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education. », *Foreign Language Annals* 28-1, 21-31.
- Fimian, M.J. 1986. « Social support and occupational stress in special education », *Exceptional Children* 52, 436-442.
- Fontaine, J. & Th. Brechoux. 1975. « Documents sur le problème de l'arabisation », in *IBLA* 136, 199-321.
- Fortin, L. et al. 2005. « Hétérogénéité des élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires », in DeBlois, L. (dir.), *La réussite scolaire. Comprendre pour mieux intervenir*. Québec : Presses de l'Université Laval, 51-64.
- Fosty, A. 1985. *La langue française dans les institutions communautaires de l'Europe*. Québec : Editeur officiel du Québec.
- Galatanu, O. 1996. « Savoirs théoriques et savoirs d'action dans la communication didactique. Point de vue pragmatolinguistique », in Barbier, J.-M. (dir.), 101-118.
- Galisson, R. 1980. *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : CLE- International
- Galisson, R. & D. Coste. 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Garmadi, S. 1966. « Quelques faits de contact linguistique francoarabe en Tunisie », *Revue tunisienne de sciences sociales* 8, 23-56.
- Garmadi, S. 1968. « La situation linguistique actuelle en Tunisie. problèmes et perspectives », *Revue tunisienne de sciences sociales* 13, 13-32.
- Gauthier, C. 2001. « Former des pédagogues cultivés », *Vie pédagogique* 118, 23-25.

- Gayet, D. 1995. *Modèles éducatifs et relations pédagogiques*. Paris : Armand Colin.
- Gemar, J.-C. 1995. *Traduire ou l'art d'interpréter. Langue, droit et société : éléments de jurilinguistique. Tome 2 : Application*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, C. & E. Correa Molina. 2005. « De l'enseignant au stagiaire : donner accès à son expérience », in Gervais, C. & L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage*. Sherbrooke : CRP, 411-426.
- Ginet, A. et al. (dir.). 1997. *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias*. Paris : Nathan.
- Giorgi, A. 1997. « De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : théories, pratique et évaluation », in Poupart et al. 341-364.
- Girard, D. 1995. *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*. Paris : Bordas.
- Glaserfeld, E. von. 2004. « Questions et réponses au sujet du constructivisme radical », in Jonnaert, Ph. & D. Masciotra (dir.), *Constructivisme. Choix contemporains : Hommage à Ernst von Glasersfeld*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 291-318.
- Gnutzmann, C. 2000. « Lingua franca », in Byram, M. (ed.) *The Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, Londres : Routledge, 356-359.
- Gohier, C. 2004. « De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative », *Recherches qualitatives* 24, 3-17.
- Gosselin, M. 2001. « L'encadrement d'un stage de la deuxième année en enseignement au secondaire : ce qu'en pense un groupe d'enseignants associés », *Res Academica*, 19-1/2, 119-136.
- Graddol, D. 1997. *The Future of English?* Londres : British Council.
- Grandguillaume, G. 1992. « Par delà les frontières et les langues », *Annuaire de l'Afrique du Nord* 1990, Paris : CNRS édition, 263-268.
- Grégoire, R. et al. 1996. *L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire : revue documentaire*. <<http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/apport/apport96.html>>.
- Grin, F. 2001. « English as economic value: facts and fallacies », *World Englishes* 20, 65-78.
- Gross, G. 1998. « Pour une véritable fonction "synonymie" dans un traitement de texte », *Langages* 131, 103-114.
- Guichon, N. 2007. « Recherche-développement et didactique des langues », *Les Cahiers de l'Acedle* 4, 37- 54.
- Guimond-Plourde, R. 2005. « L'accès à un horizon inédit à travers les existentiels : une toile phénoménologique-herméneutique pour comprendre le stress-coping chez des jeunes », *Recherches qualitatives*, 25, 1-27.

- Gunnarsson, B.-L. 2001. « Swedish, English, French or German - the Language situation at Swedish Universities », in Ammon, U. (ed.), *The Dominance of English as a Language of Science*, Berlin : Mouton de Gruyter, 287-318.
- Guthrie, J.F. & S. Richardson. 1995. « Turned on to language arts : Computer literacy in the primary grades », *Educational Leadership* 53-2, 14-17.
- Hall, E. T. & M. R. Hall. 1990. *Guide du comportement dans les affaires internationales (Allemagne, Etats –Unis, France)*. Paris : Seuil.
- Halté, J.-F. 1995. « Intéraction : une problématique à la frontière », in Chiss, J.-L. et al. *Didactique du français : état d'une discipline*, Paris : Nathan, 63-78.
- Haramboure, F. 1995. « Convergence sur l'apprenant et ouverture sur une société en mutation », *ASp* 7/10 : 277- 283.
- Harvey, P.L. & G. Lemire. 2001. *La nouvelle éducation. NTIC, transdisciplinarité et communautaire*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Heino, A. et al. 2002. « Metadiscourse in academic conference presentations », in E. Ventola et al. *The Language of conferences*, Francfort : Peter Lang, 127-147.
- Henri, F. & K. Lundgren-Cayrol. 2001. *Apprentissage collaboratif à distance : Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Henry, A. & R. Roseberry. 2001. « A narrow-angled corpus analysis of moves and strategies of the genre: ‘Letter of application’ », *English for specific purposes* 20-2, 153-167.
- Hernandez, A. 1990. « L'anglais dans la formation de l'ingénieur français : étude appliquée à la région Midi-Pyrénées », Thèse de doctorat, université Toulouse 2
- Hibou, B. 2006. « Domination & control in Tunisia : economic levers for the exercise of authoritarian power », *Review of African political economy* 108-33, 185-206.
- Hoffmans-Gosset, M.-A. 1987. *Apprendre l'autonomie, Apprendre la socialisation*. Lyon : Les éditions Chronique sociale.
- Hofstede, G. 1991. *Cultures and organisations. Software of the mind*. Londres : McGraw Hill.
- Holec, H. 1985. « Vers une prise en compte pédagogique de la non-assiduité », *Mélanges Pédagogiques* 16, 54-68.
- Holec, H. 1989. « Autonomie et apprentissage des langues étrangères », in André, B. 1989, 31-34, 105-118, 147-150, 155-159 (réimpression d'extraits de l'ouvrage *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Strasbourg : Conseil de l'Europe & Paris : Hatier).
- Hollqvist, H. 1984. *The use of English in three large Swedish companies*. Uppsala : Studia Anglistica Uppsaliensa.
- Houssaye, J. 1992. *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang

Humbley, J. 2001. « La terminologie dans les langues de spécialité », in Mémet, M. & M. Petit (dir.) 2001, 47-53.

Hutchinson, T. & A. Waters. 1987. *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge : Cambridge University Press.

Isani, S. 1996. « Le diplôme de compétence en langue, une nouvelle évaluation en langues, le DLC », *Les langues modernes* 1, 48-54.

Isani, S. & D. Andreolle. 2001. « Langue de la culture et culture de la langue : la dimension didactique de la culture des langues des langues de spécialité », in Mémet, M. & M. Petit (dir.) 2001, 225-236.

Isani, S. 2004. « Compétence de culture professionnelle : définition, degrés et didactisation », *ASp* 43/44 : 5-21.

Jardel, J.-P & C. Loridon. 2000. *Les rites dans l'entreprise*. Paris : Editions d'organisation.

Jobert, G. 1999. « L'intelligence au travail », in Carré, P & P. Caspar, *Traité des sciences et des méthodes de l'analyse du travail*. Paris : Dunod, 205-221.

Jodelet, D. 1989. *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.

Jonassen, D.H. 1996. *Computers in the Classroom : Mindtools for Critical Thinking*. New Jersey : Prentice-Hall.

Jonassen, D.H. 2000. *Computers as Mindtools for Schools : Engaging Critical Thinking*. New Jersey : Merrill.

Joshua, S. & J.-J. Dupin. 1993. *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : Presses universitaires de France.

Journal Officiel de la République tunisienne

Kachru, B. (ed.) 1992. *The Other Tongue*. Urbana and Chicago : University of Illinois Press.

Kachru, B. 1996. « The paradigms of marginality », *World Englishes* 15, 241-255.

Kajs, L.T. 2002. « Framework for designing a mentoring program for novice teachers », *Mentoring and Tutoring : Partnership in Learning* 10-1, 57-70.

Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. 2004. *La recherche qualitative/interprétative. La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Editions du CRP.

Keil, R. 1990. « Le français en Tunisie : aperçus et apories », in Pleines, J. (éd.), *La linguistique au Maghreb - Maghreb linguistics*, Rabat : Okad, 175-221.

Kocourek, R. 1991. *La langue française de la technique et de la science*. Paris/Wiesbaden : Oskar Brandstetter.

Kotrane, H. 2000. *La mondialisation et le défi de la cohésion sociale, le cas de la Tunisie*. Tunis : centre de publication universitaire.

- Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York : Pergamon Press.
- Labrie, N. 1993. *La construction linguistique de la Communauté européenne*. Paris : Champion.
- Lafortune, L. 1998. « Une approche métacognitive-constructiviste en mathématiques », in Lafortune et al., *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Éditions Logiques, 313-331.
- Lafortune, L. 2004. « Croyances et pratiques pour l'enseignement et l'apprentissage : questionnaire et analyse », in Lafortune, L. (dir.), *Le questionnaire en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 95-142.
- Lafortune, L. et al. 2000. *Pour guider la métacognition*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. & C. Deaudelin. 2001. *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. & É. Fennema. 2003. « Croyances et pratiques dans l'enseignement des mathématiques », in Lafortune et al., *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et techno*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 29-57.
- Lafortune, L. & D. Martin. 2004. « L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique », in L'Hostie, M. & L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 47-62.
- Lafortune, L. et A. Robertson. 2004. « Métacognition et pensée critique. Une démarche de mise en relation pour l'intervention », in Pallascio, R. et al., *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 107-128.
- Lamy, M. 2002. « Des dispositifs de formation de formateurs d'enseignants, pour quelle professionnalisation ? », in Altet, M. et al. 2002, 43-57.
- Land, S.M. & B.A. Greene. 2000. « Project-based learning with the World Wide Web : A qualitative study of resource integration », *Educational Technology Research and Development* 48-1, 45-67.
- Large, J. 1983. *The Foreign Language Barrier, Problems in Scientific Communication*. Londres : Deutsch.
- Laroussi, F. 1996a. « Le français en Tunisie aujourd'hui », in Robillard, D. & M. Beniamino, (éds), *Le français dans l'espace francophone*, Paris : Champion, 705-721.
- Laroussi, F. 1996b. « Glottopolitique et minoration linguistique en Tunisie », in Juillard, C. & L.-J. Calvet, (éd.), *Les Politiques linguistiques, mythes et réalités, Actes des Premières Journées*

Scientifiques du réseau thématique de recherche Sociolinguistique et dynamique des langues, Beyrouth-Montréal : FMA-AUPELF-UREF, 229-235.

Laroussi, F. 1997. *Plurilinguisme et identités au Maghreb*. Rouen : Publications de l'Université de Rouen.

Laurian, A.-M. 1983. « Typologie des discours scientifiques : deux approches », *Etudes de linguistique appliquée* 52, 8-20.

LeBoterf, G. 2000. *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Editions d'organisation.

Lecompte, M.D. & J. Priessle. 1993. *Ethnography and qualitative design in educational research*. San Diego : Academic Press.

Lehmann, D. 1993. *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Lehmann, D. 1997. « English for Specific Purposes (ESP) et français sur objectifs spécifiques (FOS) : le préalable du contenu préalable », *ASp* 15/18 : 11-26.

Le page, R. B. & A. Tabouret-Keller. 1985. *Acts of Identity*. Cambridge : Cambridge University Press.

Lerat, P. 1995. *Les langues spécialisées*. Paris : Presses Universitaires de France.

Lerat, P. 2002. « Qu'est-ce qu'un verbe spécialisé ? Le cas du droit », *Cahiers de Lexicologie* 80, 201- 211.

Lévy, P. 1997. *Cyberculture*. Paris : Odile Jacob.

Little, D. 1991. *Learner Autonomy. Definitions, Issues and Problems*. Dublin : Authentik.

Loiselle, J. *et al.* 2004. « Les habitudes de recherche et de traitement de l'information des étudiants universitaires utilisant des environnements d'apprentissage informatisés », *Res Academica* 22-2, 215-230.

Long, M. & J. Richards. 1990. « Series Editors' Preface », in Swales, J. *Genre analysis: English in academic and research settings*, Cambridge : Cambridge University Press, vii-viii.

Lunn, P. & A. Bishop. 2003. « "To touch a life forever" : A discourse on trainee teachers' perceptions of what it means to be an effective teacher in the primary school », *Educational Studies* 29-2, 195-207.

Maamouri, M. 1990. « Impact des développements technologiques récents sur l'enseignement de l'arabe standard en Tunisie », in Gagné, G., M. Pagé & E. Tarrab, *Didactique des langues maternelles*, Paris : Editions Universitaires- De Boeck université, 47-61.

Maddux, C.-D. *et al.* 1997. *Educational Computing. Learning with Tomorrow's Technologies*. Boston : Allyn and Bacon.

- Malo, A. 2005. « Parcours d'un stagiaire en enseignement secondaire : adhésion ou déviance par rapport à des savoirs proposés », in Gervais, C. & L. Portelance (dir.), *Des savoirs au coeur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage*. Sherbrooke : CRP, 65-84.
- Manai, A. 1999. « Tunisian cultural forms in British travellers' accounts of the nineteenth and early twentieth centuries », in Jabeur, M., A. Manai & M. Bahloul. *English in North Africa*, Tunis : TSAS, 107-118
- Mangenot, F. 1997. « Le multimédia dans l'enseignement des langues », in Crinon, J. & Ch. Gautellier, *Apprendre avec le multimédia, Où en est-on?*, Paris : Retz, 119-134.
- Mangiante, J.-M. & C. Parpette. 2004. *Le français sur objectif spécifique*. Paris : Hachette-FLE.
- Manzano, F. 1996. « Sur les mécanismes du paysage sociolinguistique et identitaire d'Afrique du Nord », *Langage et société* 75, 5-44.
- Martin, P.-A. 2003. « Introduction », in Baillat G., P.-A. Martin et D. Niclot (dir.). *Vers quelle professionnalité enseignante en France et au Québec?* Reims : SCEREN, CRDP de Champagne-Ardenne, 4.
- Marzouki, S. 1994. « Statut, usage et rôle du français en Tunisie », in Abou, S. & K. Haddad, (éds), *Une Francophonie différentielle*, Paris : L'Harmattan, 379-390.
- Mayer, R. & F. Ouellet. 1991. *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Montréal: Gaëtan Morin.
- McArthur, T. 1992. *The Oxford Companion to the English Language*. Oxford : Oxford University Press.
- McKay, S. 2002. *Teaching English as an International Language*. Oxford : Oxford University Press.
- Mémet, M. & M. Petit (dir.). 2001. *L'Anglais de Spécialité en France : Mélanges en l'honneur de Michel Perrin*, Bordeaux 2 : GERAS Éditeur, Université Victor Segalen.
- Mémet, M. 2001. « Bref historique de l'enseignement et de la recherche en anglais de spécialité en France : de l'anglais pour non-spécialistes à l'anglistique du secteur LANSAD », in Mémet, M. & M. Petit (dir.) 2001, 309-319.
- Méthy, A.-M. 2005. « L'impact de l'utilisation du Portfolio européen des langues en cycle de Licence de Sciences économiques », *ASp* 47/48 : 103-120.
- Meyer, I. & K. Mackintosh. 1996. « The Corpus from a Terminographer's Viewpoint », *International Journal of Corpus Linguistics* 1-2, 257-285.
- Mialaret, G. 1996. « Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation », in Barbier, J.-M. (dir.) 1996, 161-189.
- Miled, M. 1998. *La didactique de la production écrite en français langue seconde*. Paris : Didier Erudition.

- Moatassime, A. 1992. *Arabisation et langue française au Maghreb*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Montagne-Macaire, D. 2007. « Didactique des langues et recherche-action. », *Les Cahiers de l'Acedle* 4, 93-120.
- Monteil, J.-M. 1997. *Éduquer et former perspectives psychosociales*. Grenoble : Presses universitaires de France.
- Morfaux, L.-M. 1980. *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
- Morton, R. 1999. « Abstracts as authentic material for EAP classes », *ELT Journal* 53-3 : 177-182.
- Moscovici, S. 1961. *La psychanalyse : son image et son public, étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris : Presses universitaires de France.
- Moscovici, S. 1972. *Introduction à la psychologie sociale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Murray, H. & S. Dingwall. 2001. « The Dominance of English at European Universities: Switzerland and Sweden compared », in Ammon, U. (ed.), 85-112.
- Narcy, J.-P. 1990. *Apprendre une langue étrangère, didactique des langues : le cas de l'anglais*. Paris : Editions d'Organisation.
- Narcy, J.-P. 1997. « Vers une pratique théorisée et humaniste », in Ginet, A. et al. (dir.), 45-90.
- Narcy-Combes, J.-P. 2006. « La didactique de L2 à la croisée des chemins », *Les Cahiers de l'Acedle* 2, 301-318.
- Narcy-Combes, J.-P. 2002. « Comment percevoir la modélisation en Didactique des langues », *ASp* 35/36 : 219-230.
- Narcy-Combes, M.-F. 1999. « Les différences entre input et output en BTS Commerce International ». Thèse de Doctorat, Université de Technologie de Compiègne.
- Narcy-Combes, M.-F. 2006. « Littérature et didactique », *Les Cahiers de l'Acedle* 2, 147-164.
- Niklas, H. 2003. « L'évolution historique de la notion d'évaluation », in Demorgon, J., Lipiansky, E.-M. B. Muller & H. Niklas, (dir.), *Dynamiques interculturelles pour l'Europe*, Paris : Editions Anthropos, 169-176.
- Nwogu, K. & T. Bloor. 1991. « Thematic progression in professional and popular medical texts », in *Functional and systemic linguistics: approaches and uses, Trends in linguistic studies monographs* 55, 369-384.
- O'Halloran, K.-L. 2000. « Classroom discourse in mathematics: a multisemiotic analysis », *Linguistics and Education* 10-3, 359-388.

- O'Malley, J. & A. Chamot. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. 2003. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin éditeur.
- Pearson, J. 1998. *Terms in Context*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.
- Péchou, A. 2001. « Approches de l'anglais du droit et de l'économie à l'université Toulouse 1 », in Mémet, M. & M. Petit (dir.) 2001, 172-183.
- Pelpel, P. 2002. « Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain ? », in Altet et al. 2002, 175-191.
- Pendanx, M. 1998. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Percebois, J. 2001. « La formation en secteur LANSAD : l'exemple d'un DESS en économie de projet », in Mémet, M. & M. Petit (dir.) 2001, 184-199.
- Percebois, J. 2002. « Contribution de l'enseignant d'anglais de spécialité à la conscientisation des stratégies d'apprentissage », *ASp* 37/38 : 141-153.
- Perrenoud, Ph. 1988. « La formation des maîtres ou l'illusion du deus ex machina. Réflexions sur les rapports entre l'habitus et la pratique », in Séminaire des sciences de l'éducation de l'Université de Neuchâtel, *La formation des enseignants en Suisse romande. Actualités, perspectives*. Cousset : DelVal, 47-71.
- Perrenoud, Ph. 1991. « Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative », *Mesurer et évaluation en éducation* 13/4 : 49-81.
- Perrenoud, Ph. 1994. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. 1996. *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF éditeur.
- Perrenoud, Ph. 1998. « De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants », in Tardif, M. et al. *Formation des maîtres et contextes sociaux Perspectives internationales*, Paris : Presses universitaires de France, 153-199.
- Perrenoud, Ph. 2001a. « Articulation théorie/pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance », in Lhez, P. et al. *Alternance et complexité en formation. Education - Santé - Travail social*, Paris : Editions Seli Arslan, 10-27.
- Perrenoud, Ph. 2001b. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF éditeur.
- Perrenoud, Ph. 2004. *L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences*. Conférence présentée au Congrès de l'enseignement universitaire et de

l'innovation, Girona, Espagne, juin. *Actes en ligne*: <http://spiral.univlvonl.fr/files/m/M152/Files/1966252014.rtf>.

Perrin, M. 1992. « Centres de ressources et autonomie guidée », *Les Langues Modernes* 1 : 21-36.

Perrin, M. 1993. « La Formation en Langues des Spécialistes d'Autres Disciplines. Une étude de cas sur 20 ans », Communication faite au Colloque ministériel d'Aix en Provence, 1-11.

Perrin, M. 1995. « Les langues de spécialité, facteur de progrès pédagogique », in Budin, G. (ed.), *Proceedings of the 10th European Symposium on Languages for Special Purposes*, Vienne : Infoterm, 47-83.

Perrin, M. 1999. « Le plus vieux métier du monde n'est pas celui qu'on croit », *La Tribune Internationale des Langues Vivantes* 25 : 5-15.

Petit, M. 1994. « Le fond et la forme. Réflexion sur les limitations culturelles de la manipulation linguistique en langue de spécialité : l'anglisticien et le discours scientifique », *ASp* 5/6 : 1-9.

Petit, M. 1997. « Stylistique(s) contrastive(s) du discours scientifique », *ASp* 15/18 : 139-156.

Petit, M. 1999. « La fiction à substrat professionnel : une autre voie d'accès à l'anglais de spécialité », *ASp* 23/26 : 57-81.

Petit, M. 2004. « Quelques réflexions sur la fiction à substrat professionnel : du général au particulier », in Petit, M. (dir., avec S. Isani), *Aspects de la fiction à substrat professionnel*, Bordeaux : EA 2025, Université Victor Segalen, 3-23.

Petit, M. 2004. Séminaire doctoral de l'EA 2025, non publié.

Petit, M. 2007. « Les descripteurs du Cadre: quelle conception de la langue de spécialité ? », in Haramboure, F. et al. (dir.), *Enseigner les langues vivantes : enjeux contemporains*. Bordeaux : IUFM d'Aquitaine / Université Bordeaux 2, 14-29.

Petit, M. 2010. « Le discours spécialisé et le spécialisé du discours : repères pour l'analyse du discours en anglais de spécialité », E-rea [En ligne] disponible en ligne : <http://erea.revues.org/1400>

Pindi, M. 1988. « Schematic structure and the modulation of propositions in economics forecasting texts », Thèse de doctorat de l'université de Birmingham (Angleterre).

Pires, A. 1997. « L'échantillonnage. Dans Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives » in Poupart, J. et al. 1997, 137-196.

Pollet, M.-C. 2001. *Pour une didactique des discours universitaires : Etudiants et système de communication à l'université*. Bruxelles : De Boeck Université.

Porcher, L. 1985. « Motivations ou raisons d'apprendre. », *Les Langues Modernes* 5, 105-112.

Porcher, L. 1995. *Le français langue étrangère*. Paris : Hachette.

- Portelance, L. 2000. « En quoi consiste le savoir des enseignants ?, Comment le praticien acquiert-il toutes ses connaissances ? », *Vie pédagogique* 114, 43-46.
- Portelance, L. & M.-F. Legendre. 2001. « Les études de cas comme modalité de mise en discours de la pratique : leur contribution au développement de la compétence professionnelle des futurs enseignants », in Beauchesne *et al.*, *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement*. Sherbrooke : CRP, 17-34.
- Poupart, J. *et al.* 1997. *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Pourtois, J.-P. & H. Desmet. 1988. *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines. Psychologie et sciences humaines*. Bruxelles : Pierre Mardaga éditeur.
- Pradeilles, A. 1993. « Niveaux d'énonciation, niveaux de culture en anglais informatique : l'incidence du niveau de culture professionnelle de l'apprenant sur la nature de la langue de spécialité à lui enseigner », *ASp* 1 : 11- 34.
- Prodromou, L. 1995. « The backwash effect : from testing to teaching. », *ELT Journal* 49/1: 13-25.
- Puren, C. 1993. « Note de la Rédaction [présentation du thème de l'autonomie] », *Les Langues Modernes* 1, 5.
- Queffelec, Y. & H. Naffati. 2004. *Le français en Tunisie*. Nice : UMR.
- Raynal, F. & A. Rieunier. 1997. *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF.
- Reboul, O. 1998. « Qu'est-ce que le jugement ? », in Schleifer, M. (dir.), *La formation du jugement*, Montréal : Éditions Logiques, 17-36.
- Reiman, S. & L. Thies-Sprinthal. 1998. *Mentoring and Supervision for Teacher Development*. New York : Longman.
- Resche, C. 1999. « Un réseau de voies d'accès à la langue spécialisée en anglais L2 », *ASp* 23/26 : 349-373.
- Resche, C. 2001. « Réflexion sur la frontière entre langue générale et langue spécialisée. », in Mémet, M. & M. Petit (dir.) 2001, 37-46.
- Rey, A. 1979. *La Terminologie, noms et notions*. Paris : Presses universitaires de France.
- Riahi, Z. 1970. « Emploi de l'arabe et du français par les élèves du secondaire », *Quelques aspects du bilinguisme en Tunisie, Cahiers du C.E.R.E.S, Série Linguistique* 3, 92-166.
- Richard, A. 1996. « La coopération est-elle souhaitable ? », in Daniel, M.-F. & M. Schleifer (dir.), *La coopération dans la classe*, Montréal : Éditions Logiques, 233-247.
- Richterich, R. 1985. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.

Richerich, R. 1996. « La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication », in Holec, H., D. Little & R. Richerich, *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 41-76.

Riguet, M. 1984. *Attitudes et représentations liées à l'emploi du bilinguisme - Analyse du cas tunisien*. Paris : Publication de la Sorbonne.

Robert, P. 1998. *Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Texte remanié et amplifié sous la direction de Rey-Debove, J. & A. Rey. Paris : Dictionnaires Le Robert.

Robillard, R. & F. St-Louis (1998). « Le partenariat : un lieu privilégié de formation continue pour l'enseignant de métier », in Raymond, D. & Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*. Paris : De Boeck, 123-140.

Rogers, C. 1973. *Liberté pour apprendre ?* Paris : Dunod.

Rousseau, N. 2004. « Le centre de formation en entreprise et récupération : vers une plus grande participation sociale des jeunes ayant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation, *Vie pédagogique* 130, 40-43.

Rousseau, N. & L. St-Pierre. 2003. « Le CFER : un lieu de stage stimulant et innovant pour les futurs maîtres en adaptation scolaire », in Rousseau, N., *Les centres de formation en entreprise et récupération. Pour une pédagogie émancipatrice*. Sherbrooke : Éditions du CRP, 41-64.

Rousseau, N. & C. Vézina. 2006. « La tâche globale : définition et caractéristiques ». *Rapport de recherche*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.

Rousseau, N. et al. 2005. *Définition et description des caractéristiques associées à la tâche globale*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.

Rousseau, N. et al. 2006. « Restructuration de l'organisation des enseignements au secondaire : La tâche globale comme soutien à la pédagogie inclusive », in Dionne, C. & N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives : La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 281-298.

Rowley-Jolivet, E. 1997. « La communication scientifique orale, étude des caractéristiques linguistiques et discursives d'un 'genre'. Application à trois disciplines : géologie, médecine, physique. » Thèse de Doctorat, université de Bordeaux.

Rowley-Jolivet, E. 2000. « Image as text. Aspects of the shared visual language of scientific conference participants », *ASp* 27-30 : 133-154.

Rowley-Jolivet, E. 2001. « Activating The Passive, A comparative Study of The Passive In Scientific Conference Presentations And Research Articles », *Les Cahiers de L'APLIUT* 20- 4, 38-52.

Rowley-Jolivet, E. 2002a. « Visual discourse in scientific conference papers. A genre-based study », *English for Specific Purposes* 21, 19-40.

- Rowley-Jolivet, E. 2002b. « Science in the making: scientific conference presentations and the construction of facts », in Ventola, E. *et al.* *The Language of conferences*, Francfort : Peter Lang, 95-125.
- Russel, D.-W. *et al.* 1987. « Job related stress, social support, and burn-out among classroom teachers », *Journal of Applied Psychology* 72- 2, 269-274.
- Ryan, R. M., & J. Stiller. 1991. « The social contexts of intemaiziation: Parent and teacher influences on autonomy, motivation, and learning », in M. L. Maerh & P. R. Pintrich, *Advances in Motivation and Achievement*, Greenwich CT : JAI Press, 115-49.
- Sager, J. C. 1990. *A Practical Course in Terminology Processing*. Amsterdam et Philadelphie : John Benjamins.
- Santiago-Delefosse, M. 2002. « Les méthodes de recherches qualitatives et la psychologie de la santé », in Fischer, G.N. *Traité de psychologie de la santé*, Paris : Dunod, 187-207.
- Sanyal, B. C. 1997. *Innovations dans la gestion des universités*. Paris : UNESCO.
- Saville-Troike, M. 1982. *The ethnography of communication*. Oxford : Blackwell.
- Savoie-Zajc, L. 1997. « L'entrevue semi-dirigée », in Gauthier, B. *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*, Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec, 263-285.
- Savoie-Zajc, L. 2000. « La recherche qualitative/interprétative en éducation », in Karsenti, T. & L. Savoie-Zacj, *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke : Editions du CRP, 171-198.
- Savoie-Zajc, L. 2001. « L'école renouvelée, produit de la réforme scolaire et transformations des pratiques enseignantes », in Karsenti, T. & F. Larose (dir.), *Les TIC... au coeur des pédagogies universitaires*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 69-88.
- Savoie-Zajc, L. 2003. « L'entrevue semi-dirigée », in Gauthier, B. *Recherche en sciences sociales : de la problématique à la collecte des données*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 293-316.
- Schön, A. 1994. *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec: Editions Logiques.
- Schön, A. 1996. « A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », in Barbier, J.-M. 1996, 201-223.
- Schonfeld, I.S. 1990. « Psychological distress in a sample of teachers », *Journal of Psychology* 124-3, 321-338.
- Schuwer, M. 1990. « Pour une nouvelle conception des dictionnaires bilingues spécialisés », in Perrin, M. & L. Delorme (éds.), *Langue de Spécialité / langue pour le spécialiste : du linguistique au didactique*, Actes du XIème Colloque du GERAS, Bordeaux, 109-126.

- Simard, D. 2001. « L'approche par compétences marque-t-elle le naufrage de l'approche culturelle dans l'enseignement ? », *Vie pédagogique* 118, 19-23.
- Simard, D. 2002. « Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement ? », *Vie pédagogique* 124, 5-8.
- Simard, D. 2004. *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Smith, N. & S. Shapson. 1999. « Transformative teaching : An agenda for faculties of education », *Education Canada* 39-1, 4-7.
- Soulé-Susbielles, N. 1990. « Les nouvelles orientations de la recherche en didactique de l'anglais. », in Perrin, M. & L. Delorme (éds.), *Langue de Spécialité / langue pour le spécialiste : du linguistique au didactique*, Actes du XIème Colloque du GERAS, Bordeaux, 171-184.
- Souriau-Hoebrecht, C. 1967. « La presse maghrébine (Libye - Tunisie - Algérie - Maroc). » Thèse de troisième cycle, Faculté des Lettres d'Aix-en-Provence.
- Springer, C. 1996. *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Paris : Ophrys.
- Springer, C. 2001. « Diagnostic, bilan de compétences, certification : les nouveaux habits de l'évaluation », *Les langues modernes* 2, 48-60.
- Sraieb, N. 1997. « Chronique Intérieure », *Annuaire de l'Afrique du Nord* 1995, Paris : CNRS, 791-814.
- St-Arnaud, Y. 1992. *Connaître dans l'action*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Stevick, E.W. 1980. *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, MA : Newbury House.
- Stubbs, M. 2003. « A review of English in today's research world: a writing guide », *English for specific purposes* 22, 419-431.
- Swales, J. 1971. *Writing Scientific English*. Londres : Nelson.
- Swales, J. 1981. *Aspects of article introductions*, rapport de recherche n°1 de l'Unité d'enseignement de l'anglais de spécialité de l'université de Birmingham (Angleterre).
- Swales, J. 1985. *Episodes in ESP*. Londres : Prentice Hall.
- Swales, J. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. & C. Feak. 1994. *Academic writing for graduate students*. Michigan : University of Michigan Press.
- Swales, J. & C. Feak. 2000. *English in today's research world: a writing guide*. Michigan : University of Michigan Press.

- Tardieu, C. 2006. « L'évaluation en langues : quelles perspectives ? », *Les Cahiers de l'Acedle* 2, 217- 235.
- Tardif, J. 1996. « Le transfert des compétences analyse à travers la formation professionnelle », in Meirieu et al. *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et en formation continue*. Lyon : CRDP, 31-46.
- Tardif, M. & C. Gauthier. 1996. « L'enseignant comme "acteur rationnel" : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement ? », in Paquay et al., *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck, 209-238.
- Tardif, J. & C. Lessard. 1999. *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec: Presses de l'Université Laval et Bruxelles : DeBoeck.
- Tardif, J. & A. Presseau. 1998. « Quelques contributions de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages », *Vie Pédagogique* 108, 39-44.
- Tatel, E.S. 1996. « Improving classroom practice. Ways experienced teachers change after supervising student teachers », in McLaughlin, M. & I. Oberman (dir.), *Teacher Learning : New Policies, New Practices*. New York : Teachers College Press, 48-52.
- Thérien, M. 1994. « La culture et l'école », *Québec français* 94, 71-74.
- Tillman, L. 2003. « Mentoring, reflection, and reciprocal journaling », *Theory into Practice* 42-3, 226-233.
- Toffoli, D. 2000. « Au cœur de la formation : l'apprenant, une recherche-action sur l'apprentissage de l'anglais en milieu professionnel ». Thèse de Doctorat, Université de La Rochelle.
- Trimble, L. 1985. *English for Science and Technology*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Trocme-Fabre, H. 1987. *J'apprends, donc je suis*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- Truchot, C. 1990. *L'anglais dans le monde contemporain*. Paris : Le Robert.
- Truchot, C. 2001. « Langues et supranationalité en Europe : l'influence linguistique de l'Union européenne », in Maurais, J. & M.A. Morris (dir.), *Géostratégie des langues*, Québec : Terminogramme, 231-248.
- Usuki, M. 2001. « Metacognitive awareness in JSL/JFL teacher education : From learner autonomy towards teacher autonomy », *Bulletin of Hokuriku University* 25, 251-260.
- Valiela, Y. 2001. *Doing Science. Design, Analysis and Communication of Scientific Research*. Oxford : Oxford University Press.

- Vallerand, R. J., M. R. Blais, M. N. Brière & L. G. Pelletier. 1989. « Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME) », *Canadian Journal of Behavioural Science* 21-3, 323-49.
- Vallerand, R. J., L. G. Pelletier, M. R. Blais, M. N. Brière, C. Sénécal, & E. F. Vallières. 1992. « The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. », *Educational and Psychological Measurement* 52-4, 1003-17.
- Vallerand, R. J. & E. E. Thill. 1993. *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval, Québec : Etudes Vivantes.
- Vallerand, R. J., L. G. Pelletier, M. R. Blais, M. N. Brière, C. Sénécal, & E. F. Vallières. 1993. « On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation. », *Educational and Psychological Measurement* 1, 159-172.
- Van der Maren, J.M. 1995. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Varella, F.J. 1996. *Invitation aux sciences cognitives*. Paris : Editions du Seuil.
- Vergnaud, G. 1994. « Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel », in Artigue et al. *20 ans de didactique des mathématiques en France*. Grenoble : La Pensée Sauvage, 177-191.
- Vergnaud, G. 1996. « Au fond de l'action, la conceptualisation », in Barbier, J.-M. 1996, 275-292.
- Vignaud, J.-C. 1997. « Le professeur et ses élèves dans la démarche d'apprentissage », *Les Langues Modernes* 2, 24-31.
- Vigner, G. 1992. « Le français langue de scolarisation », *Etudes de linguistique appliquée* 88, 39-54.
- Villez, B. 2001. « Réflexions sur l'enseignant comme agent-médiateur en anglais de spécialité. », *ASp* 31/33 :179-187.
- Vitaro, F. et al. 1994. *Les problèmes d'adaptation psychosociale chez l'enfant et l'adolescent : prévalence, déterminants et prévention*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vygotski, L. 1997. *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute
- Walski, J. 2002. « Foreword / Avant-propos. », *ASp* 37/38 : 87.
- Walters, K. 1999. « New Year Happy. Some sociolinguistic observations on the way to the anglicization of Tunisia », in Jabeur, M., A. Manai & M. Bahloul. *English in North Africa*, Tunis : TSAS, 33-63.
- Weise, G. 1993. « Criteria for the classification on ESP texts », *International Journal of LSP* 1-2, 26-31.

White, R. W. 1963. *Ego and reality in psychoanalytic theory*. New York : International University Press.

Wright, S. 2000. *Community and Communication. The role of language in nation state building and European integration*. Clevedon : Multilingual Matters.

Zakhartchouck, J.-M. 1999. *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF.

Annexes

Dans cette section nous présenterons les outils de notre enquête (l'entretien et le questionnaire). Nous présenterons également des tableaux issus du Journal officiel de la république tunisienne concernant les régimes des études des enseignements de différentes spécialités. Nous pouvons considérer que ces tableaux mettent en lumière, à travers les régimes des études, la place institutionnelle que l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines a dans les établissements universitaires tunisiens. A travers ces régimes des études nous pouvons constater que le volume horaire ainsi que le coefficient accordés à l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines sont généralement bas par rapport à ceux accordés aux autres matières.

A1 Questionnaire

Le présent questionnaire a comme objectif principal l'analyse des attitudes des étudiants à l'égard de l'enseignement de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines en même temps que de permettre d'identifier les éléments susceptibles d'être intégrés dans la conception des enseignements (programmes, objectifs, méthodes, etc.).

1- Identification : . âge :.....

. sexe :.....

2-Baccalauréat

section :.....

3- Comment évaluez-vous vos progrès en anglais depuis le BAC?

- pas de progression

- quelques progrès

- bonne progression

- très bonne progression

4- Dans l'ensemble diriez-vous que vous aimez l'anglais? - oui : - non :

5- Avez-vous effectué des séjours dans les pays de langue anglaise? - oui :

- non :

(Si vous avez répondu non, passez à la question 9)

- plus de 10 séjours :

- entre 5 et 10 séjours:

- entre 2 et 5 séjours:

- moins de 2 séjours:

6- Votre plus long séjour dans un pays de langue anglaise a duré :

- entre 1 et 2 semaines.
- entre 3 et 6 semaines.
- entre 6 et 12 semaines.
- entre 3 mois et 1 an.

7- Diriez-vous que ces séjours ont été bénéfiques dans votre apprentissage de l'anglais?

- oui : - non :

8- Si dans le cadre de vos études, vous avez effectué un stage dans un pays de langue anglaise, diriez-vous que ce stage a été :

- moins bénéfique que les autres séjours?
- aussi bénéfique que les autres séjours?
- plus bénéfique que les autres séjours?
- beaucoup plus bénéfique que les autres séjours?

9- Dans l'ensemble êtes-vous satisfait des cours d'anglais de votre établissement?

- oui : - non :

10- Par rapport au secondaire, trouvez-vous les cours d'anglais à l'université ?

- beaucoup plus intéressant
- plus intéressant
- aussi intéressant
- moins intéressant

11- Quelles sont les deux activités pédagogiques qui vous plaisent le plus dans le cours d'anglais ?

- les activités d'expression orale

- les activités de compréhension à l'écrit

- les activités d'expression écrite

12- Quelles sont les deux activités pédagogiques qui vous plaisent le moins dans le cours d'anglais ?

- les activités d'expression orale

- les activités de compréhension à l'écrit

- les activités d'expression écrite

13- A votre avis, quels sont les 3 objectifs prioritaires du professeur d'anglais ? (cochez 3 cases)

- s'assurer que tous possèdent de bonnes bases en grammaire et vocabulaire

- redonner confiance aux étudiants en anglais

- avoir une bonne connaissance de la culture anglophone

- préparer à l'examen

- maîtriser la communication en anglais

- préparer à l'anglais en situations professionnelles

14- En ce qui concerne votre avenir professionnel, pensez-vous que le contenu des cours d'anglais est :

- très bien adapté au monde du travail

- bien adapté au monde du travail

- peu adapté au monde du travail

- pas du tout adapté au monde du travail

15- Pensez-vous que les étudiants devraient participer à la conception des programmes d'anglais ?

- oui - non

16- Parmi cette liste d'exercices, cochez ceux que vous faites en dehors de la classe pour apprendre l'anglais (plusieurs choix sont possibles) :

- exercices de vocabulaire
- exercices de grammaire
- révision de tout ce qui a été vu en classe
- lectures en anglais
- écoutes en anglais (cassettes, radio, films, chansons...)
- exercices de traduction, résumés...

17- Lisez-vous la presse anglo-saxonne? : - oui -non

Si oui, lisez-vous en moyenne?:

- deux à quatre articles par semaine
- un à deux articles par semaine
- un à deux articles par mois
- un à deux articles par trimestre

18- Lisez-vous des livres en anglais? : - oui -non

Si oui, lisez-vous en moyenne?:

- au moins un livre par mois
- au moins un livre par trimestre
- au moins un livre par an

19- Avez-vous la possibilité chez vous :

a) - d'utiliser Internet : - oui -non

b) - d'utiliser des logiciels de perfectionnement d'anglais : - oui -non

c) - d'utiliser des CD-Roms: - oui -non

d) - d'utiliser un laboratoire de langue : - oui -non

20- Avez-vous la possibilité à l'université :

a) - d'utiliser Internet : - oui -non

b) - d'utiliser des logiciels de perfectionnement d'anglais : - oui -non

c) - d'utiliser des CD-Roms: - oui -non

d) - d'utiliser un laboratoire de langue : - oui -non

21- Pour vous, un étudiant a un bon niveau d'anglais s'il est :

- devenu bilingue.

- capable de maîtriser la communication à l'oral comme à l'écrit dans n'importe quelles situations de vie quotidienne et professionnelle.

- capable de maîtriser la communication à l'oral comme à l'écrit uniquement dans les situations de vie quotidienne et professionnelle les plus courantes.

- capable de gérer l'essentiel de la communication orale et écrite dans n'importe quelles situations de vie quotidienne et professionnelle.

- capable de gérer l'essentiel de la communication orale et écrite uniquement dans les situations de vie quotidienne et professionnelle les plus courantes.

22- A votre avis, quelles sont les deux attitudes qui favorisent le plus l'apprentissage de l'anglais? (cochez 2 cases)

- travailler régulièrement et de façon variée l'anglais oral et écrit

- rechercher les contacts avec les anglophones

- aimer prendre la parole en anglais dès que l'occasion se présente

- s'intéresser à l'actualité et à la culture des pays anglophones

- voyager dans les pays anglophones

- travailler dans les pays anglophones

23- Quel est votre niveau en anglais ? (entourez votre réponse).

A1 / A2 / B1 / B2 / C1 / C2 (voir la grille d'auto-évaluation)

24- Que ferez-vous pour votre anglais après l'université ?

- vous ne ferez rien de particulier si ce n'est pratiquer votre anglais en fonction des opportunités qu'offriront la vie et votre métier.

- vous allez maintenir votre niveau d'anglais par des lectures, écoutes, etc, pour pallier le caractère aléatoire des opportunités qu'offriront la vie et votre métier.

- vous allez améliorer votre niveau d'anglais par des cours, des séjours, des stages, etc.

25- Pour quelles raisons apprenez-vous l'anglais?

(Cocher la proposition qui se rapproche le plus de votre motivation principale)

- nécessité de l'université et de l'examen

- nécessité de parler anglais pour trouver un emploi

- nécessité de parler l'anglais qui est devenue la langue de communication internationale

- apprendre une langue et des cultures différentes pour s'enrichir personnellement

26- Idéalement, quel niveau aimeriez-vous avoir en anglais ? (entourez votre réponse)

A1 / A2 / B1 / B2 / C1 / C2 (voir la grille d'auto-évaluation)

27- Quel niveau en anglais vous donnez-vous pour objectif d'atteindre ? (entourez votre réponse)

A1 / A2 / B1 / B2 / C1 / C2 (voir la grille d'auto-évaluation)

A2 Niveaux européens - Grille d'auto-évaluation

La présente grille a été distribuée avec le questionnaire pour permettre aux étudiants de répondre aux questions 26 et 27 du questionnaire avec précision.

		A1	A2
COMPRENDRE	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.
PARLER	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.
ÉCRIRE	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.

Suite :

		B1	B2
COMPRENDRE	Écouter	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.
	Lire	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.
PARLER	Prendre part à une conversation	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
ÉCRIRE	Écrire	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.

Suite :

		C1	C2
COMPRENDRE	Écouter	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
	Lire	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une littéraire.
PARLER	Prendre part à une conversation	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
ÉCRIRE	Écrire	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

Source : Cadre européen commun de référence 2001

A3 Entretien

Le présent entretien porte sur, comme l'indique le titre de la thèse, des réalités de l'enseignement de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines révélées par les enseignants dans ce secteur. Le but de cet entretien est de nous aider à décrire aux mieux la situation actuelle de l'enseignement de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines dans les établissements tunisiens. Il se compose de trois parties différentes. La première partie porte sur des indications personnelles des interviewés. La deuxième partie est à propos de leurs conceptions de la spécificité de l'anglais LANSAD ainsi que leur conscience des différences entre l'anglais de spécialité et l'anglais de la communication. La troisième partie met en lumière la pratique professionnelle des enseignants.

I- Eléments factuels sur l'interviewé :

- * Nom
- * Prénom
- * Age
- * Diplômes et certifications
- * Avez-vous exercé d'autres activités ou métiers avant d'enseigner l'anglais ?
- * Est-ce que vous enseignez l'anglais depuis longtemps ?

II- Eléments réflexifs :

- * Que signifie pour vous l'anglais de spécialité ?
- * Que signifie pour vous l'anglais de la communication ?
- * Que signifie pour vous l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines ?
- * Quelle est la part respective de l'anglais de spécialité dans l'anglais général ?
- * Quel est selon vous l'objet de la matière (l'anglais) que vous enseignez ? Considérez-vous que la culture occupe une place importante dans cette matière ?

III- Eléments descriptifs de la pratique professionnelle :

- * Quels sont les outils pédagogiques que vous utilisez ? : manuels, cassettes audio, vidéo, laboratoire, CD-roms, Internet, etc.
- * Quelle approche méthodologique utilisez-vous ? : l'approche traditionnelle, audio-orale, fonctionnelle, communicative.

- * Est-ce que les cours sont de mises en activités individuelles, en paire, en groupes ?
- * Quelle place occupe la terminologie spécialisée dans vos cours ?
- * Est-ce que votre analyse des besoins est faite en relation avec les milieux professionnels de la société civile ?
- * Est-ce qu'il existe des programmes officiels d'enseignement que vous devez respecter ?
- * Est-ce que le format des épreuves d'évaluation (contrôle continu, examen final...) est déterminé à un niveau institutionnel supérieur ou vous choisissez vous-même ce format ?
- * Est-ce qu'il y a une collaboration avec les enseignants d'autres disciplines ?
- * Avez-vous reçu une formation, dans votre établissement ou ailleurs, en vue de l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines ?
- * Est-ce que vous jugez nécessaire une formation spécifique ?
- * Est-ce que vous jugez nécessaire un coordonnateur national, entre les enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines, pour chaque secteur spécialisé : anglais scientifique, anglais médical, etc. ?
- * Est-ce qu'il y-a des contraintes institutionnelles qui empêchent l'enseignement de l'anglais dans des conditions bonnes (par exemple nombre d'étudiants par groupe, horaire d'enseignement de l'anglais, etc.) ?
- * Est-ce qu'il y a d'autres besoins sentis dans votre travail ?
- * Considérez-vous que les objectifs et les méthodes peuvent être traités et envisagés de la même façon pour des spécialités différentes (médecine, droit, etc.)?

A4 Régime des études de la première année du premier cycle des études médicales de la faculté de médecine de Tunis

Le tableau suivant, issu du Journal officiel de la république tunisienne, montre que l'anglais existe comme un module obligatoire sur le régime des études médicales de la faculté de médecine de Tunis. Cependant, le volume horaire ainsi que le coefficient accordés à ce module ne reflètent pas sa grande importance puisqu'il vise des objectifs spécifiques comme la communication scientifique et professionnelle dans le cursus de la formation des étudiants de médecine.

Thèmes pluridisciplinaires et modules	Forme et nombre d'heures D'enseignement		Coefficient
	Enseignements intégrés	Total	
Thème I : Santé de la population, médecine et formation médicale, histoire de la médecine		22	2
- Médecine préventive et communautaire			
- Pédagogie médicale			
- Psychologie, histoire de la médecine	12		
- Séméiologie	6		
	2		
	2		
Thème II : La cellule : structure et fonction		104	5
- Biochimie cellulaire			
- Biochimie générale	32		

- Biochimie structurale	18		
- Biochimie métabolique	22		
	32		
Thème III : Développement embryonnaire, tissus épithéliaux et conjonctifs		36	2
- Biochimie			
- Histologie- embryologie	10		
	26		
Thème IV : Imagerie médicale : Bases biophysiques		40	2
- Biophysique			
	40		
Thème V : Locomotricité :		110	6
- Anatomie	50		
- Histologie- embryologie	12		
- Biophysique			
- Biochimie	18		
- Physiologie	8		
- Séméiologie	8		
	14		
Thème VI : Milieu intérieur et composition du sang		86	4
- Biochimie			

- Biophysique	28		
- Histologie-embryologie	36		
	10		
- Physiologie			
- Séméiologie	8		
	4		
Thème VII : Les facteurs de morbidité		58	3
- Facteurs biologiques (microbiologie)			
- Facteurs chimiques (Biochimie)	22		
- Facteurs physiques (Biophysique)	10		
- Facteurs psychiques (psychiatrie)	8		
- Populations à risque (médecine préventive et communautaire)	2		
- Séméiologie			
	12		
	4		
Thème VIII : Respiration		82	4
- Anatomie	14		
- Biochimie	12		
- Biophysique	14		
- Histologie-embryologie	6		

- Physiologie			
- Séméiologie	28		
	8		
Thème IX : Circulation		76	4
- Anatomie			
- Biophysique	14		
- Histologie-embryologie	14		
	10		
- Physiologie			
- Séméiologie	30		
	8		
Anglais	30	30	2
Volume			
horaire		644	
global			

Source : *Journal Officiel de la République Tunisienne* (2005 : 2770-2771)

A5 Régime des études de la première année du premier cycle des études médicales de la faculté de médecine de Sousse

Le tableau suivant, issu du Journal officiel de la république tunisienne, montre que l'anglais existe comme un module obligatoire sur le régime des études médicales de la faculté de médecine de Sousse. Cependant, le volume horaire ainsi que le coefficient accordés à ce module ne reflètent pas sa grande importance par rapport aux autres matières.

Disciplines et module	Forme et nombre d'heures d'enseignement	Coefficient
	Enseignements intégrés	
- Anatomie	100 h	3.5
- Biochimie	110 h	3
- Biophysique	70 h	3
- Histologie-embryologie	90 h	3
- Physiologie	94 h	3.5
- Biologie cellulaire	28 h	1
- Médecine communautaire	35 h	1.5
- Secourisme	25 h	1
- Sciences humaines (psychologie, Communication, histoire de la médecine, sociologie)	70 h	3
- Anglais		1
Volume horaire total	30 h	
	652 h	

Source : *Journal Officiel de la République Tunisienne* (2005 : 2777)

A6 Régime des études de la deuxième année du deuxième cycle des études pharmaceutiques de la faculté de pharmacie de Monastir

Ce tableau, issu du Journal officiel de la république tunisienne, montre que l'enseignement de l'anglais est encore obligatoire dans le deuxième cycle dans les institutions du secteur LANSAD, notamment les facultés de pharmacie. Toutefois, le volume horaire global de l'anglais reste peu élevé par rapport aux autres modules du même niveau.

LES ENSEIGNEMENTS	Forme et nombre d'heures d'enseignement				Volume horaire global
	Cours théoriques	Cours intégrés	T.D	T.P	
Certificat I : Biologie Clinique I					
M1 : Biochimie clinique	30 h				
M2 : Toxicologie clinique		-	9 h	18 h	57 h
	40 h				
		-	9 h	30 h	79 h
Certificat II: Biologie Clinique II					
M1 : Immunologie clinique	20 h	-	-	9 h	29 h
M2 : Hématologie clinique	20 h	-	9 h	15	44 h

Certificat III : Pharmacie

appliquée II :

M1 : pharmacie galénique

M2 : pharmacognosie	40 h	-	6 h	18 h	64 h
---------------------	------	---	-----	------	------

M3 : bromatologie et hydrologie

35 h	-	6 h	15 h	56 h
------	---	-----	------	------

20 h	-	-	12 h	32 h
------	---	---	------	------

Certificat IV :

Médicament II :

M1 : Sémiologie

15 h	-	-	-	15 h
------	---	---	---	------

M2 : Chimie thérapeutique

20 h	-	6 h	30 h	56 h
------	---	-----	------	------

M3 : Pharmacologie appliquée à la thérapeutique

25 h	-	6 h	18 h	49 h
------	---	-----	------	------

Certificat V :

Médicaments du

système cardio-vasculaire :

M1 : Sémiopathologie

M2 : Chimie thérapeutique	15 h	-	-	-	15 h
---------------------------	------	---	---	---	------

M3 : Pharmacologie	15 h	-	-	-	15 h
--------------------	------	---	---	---	------

13 h	-	-	-	13 h
------	---	---	---	------

Certificat VI :
Médicaments
antiinfectieux

M1 : Sémiopathologie

M2 : Chimie thérapeutique	15 h	-	6 h	-	21 h
------------------------------	------	---	-----	---	------

M3 : Pharmacologie	15 h	-	-	-	15 h
--------------------	------	---	---	---	------

	12 h	-	-	-	12 h
--	------	---	---	---	------

Certificat au choix :

I – Pratique en pharmacie

industrielle :

M1 : Organisation
industrielle

	-	20 h	-	-	20 h
--	---	------	---	---	------

dossier d'autorisation de
mise sur le

marché et biodisponibilité
des

médicaments

M2 : Pharmacotechnie
industrielle

M3 : Contrôle de qualité
des médicaments

	-	20 h	-	20 h	40 h
--	---	------	---	------	------

	-	20 h	-	12 h	32 h
--	---	------	---	------	------

II- Pratique en biologie
clinique :

M1 : Organisation d'un
laboratoire

	-	20 h	-	-	20 h
--	---	------	---	---	------

qualité et urgences					
M2 : Syndromes hématologique	-	20 h	-	12 h	32 h
M3 : Syndromes urologique et gynécologique	-	20 h	-	-	20 h
Anglais					
	-	30 h	-	-	30 h
	350 h	90 h	57 h	197 h	694 h
				ou	ou
				177 h	674 h

Source : *Journal Officiel de la République Tunisienne* (2001 : 59- 60).

A7 Régime des études de la première année du diplôme national de licence appliquée en métiers de justice de la faculté de droit de Tunis

Le tableau suivant montre que l'anglais est un module obligatoire dans le régime des études de la première année du diplôme national de licence appliquée en métiers de justice de la faculté de droit de Tunis. Il est assuré sous forme de travaux dirigés.

Modules	Nature des modules	Forme des modules	
		Cours théoriques	Travaux dirigés
Droit civil 1	Obligatoire	*	*
Droit civil 2	Obligatoire	*	*
Droit administratif 1	Obligatoire	*	*
Droit administratif 2	Obligatoire	*	*
Droit commercial	Obligatoire	*	*
Droit pénal général	Obligatoire	*	
Droit pénal des affaires	Obligatoire	*	
Archive et documentation 1	Obligatoire	*	
Archive et documentation 2	Obligatoire	*	
Anglais juridique	Obligatoire		*
Gestion	Obligatoire	*	
Informatique	Obligatoire		*
Termes juridiques	Obligatoire		*

Source : *Journal Officiel de la République Tunisienne* (2006 : 3528)

A8 Régime des études de la deuxième année du diplôme national de licence appliquée en métiers de justice de la faculté de droit de Tunis

Le tableau ci-dessous montre que l'anglais est un module obligatoire dans le régime des études de la deuxième année du diplôme national de licence appliquée en métiers de justice de la faculté de droit de Tunis. Il est assuré sous forme de travaux dirigés. Nous pouvons constater, comme indiqué dans ce tableau, que le passage à la deuxième année de cette discipline est marqué par la substitution des modules de droit trois et quatre aux modules de droit un et deux. Ceci montre la progression d'un niveau donné à un niveau plus élevé. Cependant, il n'y a pas de mention d'une telle évolution pour le module d'anglais.

Modules	Nature des modules	Forme des modules	
		Cours théoriques	Travaux dirigés
Droit civil 3	Obligatoire	*	*
Droit civil 4	Obligatoire	*	*
Contentieux administratif	Obligatoire	*	*
Droit commercial	Obligatoire	*	*
Droit du travail et de la sécurité sociale	Obligatoire	*	
Pénal spécial	Obligatoire	*	
Procédures pénales	Obligatoire	*	
Procédures civiles et commerciales 1	Obligatoire	*	
Procédures civiles et commerciales 2	Obligatoire	*	*
Droit fiscal général	Obligatoire	*	
Contentieux fiscal	Obligatoire	*	
Anglais juridique	Obligatoire		*
Informatique	Obligatoire		*
Termes juridiques	Obligatoire		*
	Obligatoire		*

Source : *Journal Officiel de la République Tunisienne* (2006 : 3528-3529)

A9 Régime des études de la troisième année du diplôme national de licence appliquée en métiers de justice de la faculté de droit de Tunis

Le tableau suivant montre le régime des études de la troisième année du diplôme national de licence appliquée en métiers de justice de la même faculté. comme indiqué dans ce tableau, nous pouvons remarquer que l'anglais enseigné à ce niveau est bien l'anglais spécialisé (juridique) et pas l'anglais général. D'après ce tableau, les études de droit à ce niveau sont orientées vers la future vie professionnelle des étudiants. Cette orientation est signalée par le stage professionnel pendant l'année finale de la licence appliquée en métiers de justice de la faculté de droit de Tunis.

Modules	Nature des modules	Forme des modules	
		Cours théoriques	Travaux dirigés
Droit des assurances	Obligatoire	*	
Droit foncier	Obligatoire	*	
Droit du commerce international	Obligatoire	*	
Correspondance administrative		*	
Droits d'enregistrements	Obligatoire	*	
Les effets de commerce		*	
Droit des sûretés	Obligatoire	*	
Termes juridiques	Obligatoire	*	
Anglais juridique	Obligatoire		*
Bureautique et informatique	Obligatoire		*
Stage professionnel final	Obligatoire		*

Source : *Journal Officiel de la République Tunisienne* (2006 : 3529)

A10 Régime des études de la première année du diplôme national de licence appliquée en affaires juridiques et fiscales de la faculté de droit de Tunis

Le tableau ci-dessous montre que l'anglais est un module obligatoire dans le régime des études de la première année du diplôme national de licence appliquée en affaires juridiques et fiscales de la faculté de droit de Tunis. De plus, il est important à noter qu'il s'agit bien de l'anglais juridique et pas de l'anglais général.

Modules	Nature des modules	Forme des modules	
		Cours théoriques	Travaux dirigés
Droit civil 1	Obligatoire	*	*
Droit civil 2	Obligatoire	*	*
Droit administratif 1	Obligatoire	*	*
Droit administratif 2	Obligatoire	*	*
Droit commercial	Obligatoire	*	*
Droit pénal général	Obligatoire	*	
Droit pénal des affaires	Obligatoire	*	
Archive et documentation 1	Obligatoire	*	
Archive et documentation 2	Obligatoire	*	
Anglais juridique	Obligatoire		*
Gestion	Obligatoire	*	
Informatique	Obligatoire		*
Termes juridiques	Obligatoire		*

Source : *Journal Officiel de la République Tunisienne* (2006 : 3531)

A11 Régime des études de la deuxième année du diplôme national de licence appliquée en affaires juridiques et fiscales de la faculté de droit de Tunis

Le tableau suivant montre que l'anglais est un module obligatoire dans le régime des études de la deuxième année du diplôme national de licence appliquée en affaires juridiques et fiscales de la faculté de droit de Tunis. De plus, il est important à noter qu'il s'agit bien de l'anglais juridique et pas de l'anglais général. Le tableau montre aussi l'introduction de nouveaux modules comme « Impôt sur les revenus et sur les sociétés » ainsi que « Taxe sur la valeur ajoutée ». Par ailleurs, il n'y a pas de changement remarquable concernant le module anglais.

Modules	Nature des modules	Forme des modules	
		Cours théoriques	Travaux dirigés
Droit civil 3	Obligatoire	*	*
Droit civil 4	Obligatoire	*	*
Contentieux administratif	Obligatoire	*	*
Droit commercial	Obligatoire	*	*
Impôt sur les revenus et sur les sociétés	Obligatoire	*	*
Taxe sur la valeur ajoutée	Obligatoire	*	*
Procédures civiles et commerciales 1			
Procédures civiles et commerciales 2	Obligatoire	*	
Droit fiscal général	Obligatoire	*	
Contentieux fiscal	Obligatoire		
Anglais juridique	Obligatoire	*	
Informatique	Obligatoire		*
Termes juridiques	Obligatoire		*
	Obligatoire		*

Source : *Journal Officiel de la République Tunisienne* (2006 : 3531)

A 12 Régime des études de la troisième année du diplôme national de licence appliquée en affaires juridiques et fiscales de la faculté de droit de Tunis

Le tableau ci-dessous montre le régime des études de la troisième année du diplôme national de licence appliquée en affaires juridiques et fiscales de la faculté de droit de Tunis. Comme indiqué dans ce tableau, nous pouvons constater que l'anglais, enseigné aussi sous forme de travaux dirigés, figure comme module obligatoire. Il est également important de noter que ce tableau mentionne qu'il s'agit bien de l'anglais juridique et pas de l'anglais général.

Modules	Nature des modules	Forme des modules	
		Cours théoriques	Travaux dirigés
Droit des assurances	Obligatoire	*	
Droit foncier	Obligatoire	*	
Droit du commerce international	Obligatoire	*	
Recouvrement des dettes			
Droits d'enregistrement	Obligatoire	*	
Les entreprises en difficultés	Obligatoire	*	
Droit bancaire et de la bourse	Obligatoire	*	
Termes juridiques	Obligatoire	*	
Anglais juridique	Obligatoire		*
Bureautique et informatique	Obligatoire		*
Stage professionnel final	Obligatoire		*

Source : *Journal Officiel de la République Tunisienne* (2006 : 3531-3532)

A13 Régime des études de la première année du diplôme national de licence appliquée en commerce international et économie immatérielle de la faculté des sciences économiques et de gestion de Sfax

Le tableau suivant présente le régime des études de la première année du diplôme national de licence appliquée en commerce international et économie immatérielle de la faculté des sciences économiques et de gestion de Sfax. On remarque que ce régime des études ne mentionne pas la spécificité de l'anglais à ce niveau. On peut penser que l'anglais peut être enseigné d'une façon générale dans la première année des études d'économie à la faculté des sciences économiques et de gestion de Sfax.

Modules	Nature des modules	Forme du module	
		Cours	TD
Analyse économique I	Obligatoire	*	*
Analyse économique II	Obligatoire	*	*
Anglais	Obligatoire		*
Comptabilité générale	Obligatoire	*	*
Droit des affaires	Obligatoire	*	
Informatique I	Obligatoire	*	
Informatique II	Obligatoire	*	
Introduction à la gestion	Obligatoire	*	*
Mathématiques I	Obligatoire	*	*
Mathématiques II	Obligatoire	*	*
Statistiques I	Obligatoire	*	*
Techniques d'expression	Obligatoire		*

Source : *Journal Officiel de la République Tunisienne* (2006 : 1601)

A14 Régime des études de la deuxième année du diplôme national de licence appliquée en commerce international et économie immatérielle de la faculté des sciences économiques et de gestion de Sfax

Comme indiqué dans ce tableau qui précise le régime des études de la deuxième année du diplôme national de licence appliquée en commerce international et économie immatérielle de la même faculté, on remarque l'introduction de nouveaux modules ainsi que la substitution du module « Anglais appliqué » au module « Anglais ». Ceci nous informe sur la gradation prescrite par les textes officiels et adoptée par les institutions du secteur LANSAD vis-à-vis de l'enseignement de l'anglais.

Modules	Nature des modules	Forme du module	
		Cours	TD
Anglais appliqué	Obligatoire		*
Systèmes d'innovation et production des compétences	Obligatoire	*	*
Etude de marché	Obligatoire	*	*
Croissance et capital immatériel	Obligatoire	*	*
Economie de la production			
Micro économie de l'incertain	Obligatoire	*	*
Nouvelles technologies de l'information et de la communication et croissance économique I	Obligatoire	*	*
Politique macro-économique			
Statistiques II			
Structures du marché I			
Structures du marché II	Obligatoire	*	*
	Obligatoire	*	*
	Obligatoire	*	*
	Obligatoire	*	*

Source : *Journal Officiel de la République Tunisienne* (2006 : 1602)

A15 Régime des études de la troisième année du diplôme national de licence appliquée en commerce international et économie immatérielle de la faculté des sciences économiques et de gestion de Sfax

Le tableau ci-dessous comporte l'ensemble des modules enseignés en troisième année de licence appliquée en économie et plus particulièrement en commerce international et économie immatérielle de la faculté des sciences économiques et de gestion de Sfax. Comme indiqué dans ce tableau l'anglais est un module obligatoire qui est enseigné sous forme de travaux dirigés. On note, comme indiqué dans ce tableau, l'orientation des études de l'année terminale de la licence appliquée en économie vers la recherche. Ceci peut être remarqué comme indiqué dans le module « Recherches opérationnelles » qui est un module obligatoire et assuré à la fois sous forme de cours et travaux dirigés.

Modules	Nature des modules	Forme du module	
		Cours	TD
Analyse des données	Obligatoire	*	*
Analyse et évaluation des projets	Obligatoire	*	*
Anglais appliqué			*
Commerce international	Obligatoire		*
Création d'entreprise	Obligatoire		*
Econométrie	Obligatoire	*	
Nouvelles technologies de l'information et de la communication et croissance économique II	Obligatoire	*	*
Recherches opérationnelles	Obligatoire	*	*

Source : Journal Officiel de la République Tunisienne (2006 : 1602)

A16 Régime des études de la première année du diplôme national des études universitaires en physique chimie mention math-informatique de la faculté des sciences de Monastir

Le tableau suivant montre le régime des études de la première année du diplôme national des études universitaires en physique chimie mention math-informatique de la faculté des sciences de Monastir. Comme indiqué dans ce tableau on peut remarquer que le volume horaire et le coefficient de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines sont remarquablement peu élevés par rapport aux volumes horaires des autres modules.

Modules		Enseignements				Examens	
		Durée	Forme			Coeff.	Ecrit
			C	TD	TP		
MI.1-1.	Physique 1 Electrostatique- magnétostatique	6h00	1h30	1h30	3h	2	2h00
MI.1-2.	Mathématique 1 (analyse1)	6h30	3h00	3h30		3	3h00
MI.1-3.	Mathématique 2 (algèbre1) Informatique 1	6h30	3h00	3h30		3	3h00
MI.1-4.	Systèmes informatiques Algorithmes de base Anglais	7h00	1h00	1h30	1h30	1.5	1h30
MI.1-5.	Volume hebdomadaire	1h30					
		27h30	10h	13h00	4h30	11	

Source : Plan des études (2004 : 15)

A17 Régime des études de la première année du diplôme des études universitaires du premier cycle en sciences biologiques de la faculté des sciences de Monastir (1^{er} Semestre)

Le tableau suivant montre le régime des études de la première année du diplôme des études universitaires du premier cycle en sciences biologiques de la faculté des sciences de Monastir (1^{er} Semestre). Comme indiqué dans ce tableau on peut constater que l'anglais, dans le premier cycle en sciences biologiques, est obligatoire mais son coefficient ainsi que le volume horaire de son enseignement ne sont pas très importants.

Module	Matières	Forme et nombre d'heures				Examens	
		D'enseignement hebdomadaire				Coefficient	Durée de l'épreuve théorique
		Cours théoriques	Travaux Dirigés	Travaux Pratiques			
B1	Biologie cellulaire	1 h 30	-	1 h 30	5	2 h	
	Biologie animale	1 h 30	-	1 h 30		2 h	
B2	Mathématique	1 h 30	1 h 30	-	4	2 h	
	Physique	1 h 30	1 h 30	1 h 30			
B3	Chimie générale	1 h 30	1 h 30	1 h	4	2 h	
	Chimie inorganique	1 h 30	1 h 30	-		2 h	
B4	Géodynamique du globe	1 h 30	-	1 h 30	3	2 h	
B5	Histoire des sciences	1 h	-	-	1	1 h	
B6	Anglais	0 h 30	0 h 30	-	-	-	
Volume horaire hebdomadaire et total des coefficients		12 h	6 h 30	7 h	17		

Source : *Journal Officiel de la République Tunisienne* (2000 : 3017)

A18 Régime des études de la première année du diplôme des études universitaires du premier cycle en sciences biologiques de la faculté des sciences de Monastir (2^{ème} Semestre)

Le tableau ci-dessous montre le régime des études de la première année du diplôme des études universitaires du premier cycle en sciences biologiques de la faculté des sciences de Monastir (2^{ème} Semestre). On peut constater que l'anglais, dans le premier cycle en sciences biologiques, est obligatoire mais son coefficient ainsi que le volume horaire de son enseignement ne sont pas très importants. Ceci peut avoir un effet négatif sur la motivation des étudiants.

Module	Matières	Forme et nombre d'heures				Coefficient	Examens
		D'enseignement hebdomadaire					
		Cours théoriques	Travaux Dirigés	Travaux Pratiques	Durée de l'épreuve théorique		
B7	Biochimie 1	2 h	1 h	2 h	5	2 h	
	Génétique 1	1 h 30	1 h 30	1 h		2 h	
B8	Biologie végétale 1	1 h 30	-	1 h 30	2	2 h	
B9	Matériaux de la lithosphère	1 h 30	1 h 30	1 h 30	2	2 h	
B10	Physique	1 h 30	1 h 30	1 h 30	4	2 h	
	Chimie organique	1 h 30	1 h 30	1 h		2 h	
B 11	Informatique	1 h	1 h	-	2	1 h	
B 12	Epistémologie	1 h	-	-	1	1 h	

B6	Anglais	0 h 30	0 h 30	-	1	1 h
Volume horaire		12 h	7 h	8 h	17	
hebdomadaire						
et total des						
coefficients						

Source : *Journal Officiel de la République Tunisienne* (2000 : 3017)

A19 Régime des études de la première année du deuxième cycle en sciences biologiques de la faculté des sciences de Monastir

Le tableau suivant comporte le régime des études de la première année du deuxième cycle en sciences biologiques de la faculté des sciences de Monastir. Il nous éclaire sur les modules d'enseignement, leur objet aussi bien que leur forme. Ce tableau nous montre qu'il y a une augmentation du volume horaire de l'enseignement de l'anglais dans le deuxième cycle en sciences biologiques, mais cette augmentation n'est pas accompagnée d'une augmentation du coefficient.

Module	Matières	Forme et nombre d'heures				Examens	
		D'enseignement hebdomadaire				Coefficient	Durée de l'épreuve théorique
		Cours théoriques	Travaux Dirigés	Travaux Pratiques			
M1	Biochimie métabolique	2 h	0 h 45	0 h 30	2	2 h	
M2	Génétique (cytogénétique, génétique des populations et génétique de l'évolution)	2 h	0 h 45	0 h 30	2	2 h	
M3	Microbiologie fondamentale	2 h	-	0 h 45	2	2 h	
M4	Biologie de l'environnement (écosystèmes et interactions, les agents	2 h	-	0 h 45	2	2 h	

	altérants les écosystèmes et écophysiologie)					
M5	Méthodes et procédés d'analyses	2 h	1 h	0 h 30	2	2 h
M6	Physiologie animale	2 h	0 h 45	0 h 45	2	2 h
M7	Anglais	-	2 h	-	0.5	2 h
	Informatique / gestion	1 h	-	1	0.5	2 h
Volume horaire hebdomadaire et total des coefficients		13 h 30	5 h 15	5 h 45	13	

Source : *Journal Officiel de la République Tunisienne* (2000 : 3019)

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	1
1^{ERE} PARTIE : CADRE GENERAL DE L'ETUDE	5
CHAPITRE 1 : ASPECTS SPECIFIQUES DU CONTEXTE TUNISIEN	6
1.1. Contexte linguistique du pays.....	6
1.1.1. De la rivalité des peuples à la rivalité des langues	7
1.1.2. Le parler tunisien, une mosaïque de langues	7
1.1.3. La Tunisie d'aujourd'hui.....	7
1.1.3.1. Pluriglossie et bilinguisme	9
1.1.3.2. Minoration linguistique.....	11
1.1.4. La langue de l'éducation	13
1.1.4.1. Le renforcement de l'arabisation et les réformes de 1970 et 1991	14
1.1.4.2. Arabisation dans l'éducation.....	16
1.1.4.2.1. Description factuelle.....	16
1.1.4.2.2. Enseignement de base.....	17
1.1.4.2.3. Enseignement secondaire	18
1.1.4.2.4. Enseignement supérieur.....	18
1.1.4.3. Arabisation dans le Parlement, la publication et l'administration.....	19
1.1.4.4. Arabisation dans le journalisme	21
1.1.5. Le français et l'identité tunisienne	22
1.1.6. Bilinguisme et biculturalité	23
1.1.6.1. Dualité langue arabe/langue française	23
1.1.6.2. Français, langue familière entre attraction et répulsion	25
1.1.6.3. Le français et la valse des réformes	26
1.1.6.4. La situation actuelle du français	27
1.1.7. L'anglais langue étrangère	28
1.1.8. Perspectives et orientations	30
1.2. Place de l'anglais dans la société tunisienne	32
1.2.1. Utilisateurs de la langue anglaise en Tunisie	32
1.2.2. Economie	34
1.2.2.1. Données générales	35
1.2.2.2. Secteurs secondaire et tertiaire privés et langue de travail.....	36
1.2.3. Tourisme	39
1.3. Données générales sur l'enseignement supérieur tunisien.....	40
1.3.1. Développement de l'enseignement supérieur.....	40
1.3.1.1. Etablissements universitaires	41
1.3.1.2. Etudiants	43
1.3.1.3. Enseignants	47
1.3.2. Enseignement supérieur ouvert sur l'extérieur.....	49
1.3.3. Financement de l'enseignement supérieur et de la recherche	52
1.3.4. Autonomie des universités	54
1.3.4.1. La décentralisation	55
1.3.4.2. L'évaluation	57

1.3.4.2.1. L'évaluation interne.....	58
1.3.4.2.1.1. Les critères de l'évaluation interne	58
1.3.4.2.1.2. La préparation de l'évaluation interne.....	58
1.3.4.2.1.3. Le rapport d'évaluation interne	59
1.3.4.2.2. L'évaluation externe.....	59
1.3.4.3. La gestion par objectifs.....	60

CHAPITRE 2 : L'ANGLAIS DE SPECIALITE : DEFINITIONS ET NOTIONS FONDAMENTALES 62

2.1. Définitions	62
2.1.1. Anglais de spécialité	62
2.1.2. Anglais pour spécialistes d'autres disciplines	64
2.1.3. Anglais sur objectifs spécifiques.....	65
2.1.3.1. Conceptions françaises pour l'anglais.....	66
2.1.3.2. Le point de vue Français Langue Etrangère (FLE)	69
2.1.4. Anglais professionnel et anglais disciplinaire	70
2.1.4.1. Anglais professionnel	71
2.1.4.2. Anglais disciplinaire	72
2.1.5. Anglais national et anglais international	73
2.1.5.1. Contexte général	73
2.1.5.2. L'anglais et l'internationalisation	75
2.1.5.3. L'anglais et les entreprises multinationales	77
2.1.5.4. Anglais international et enseignement	79
2.1.5.5. Place future de l'anglais international.....	81
2.2. Place de la culture dans l'anglais de spécialité ou LANSAD	82
2.2.1. La culture	82
2.2.1.1. Définition	82
2.2.1.2. Place de la culture dans le secteur LANSAD	83
2.2.1.3. Solutions pour les problèmes d'ordre culturel	91
2.2.2. L'interculturel	92
2.3. Les spécialités et la notion de spécialisé.....	93
2.3.1. La langue.....	94
2.3.2. Le discours	96
2.4. Les outils théoriques pour l'anglais de spécialité	99
2.4.1. Genre spécialisé	99
2.4.2. Style spécialisé.....	107
2.5. La terminologie spécialisée	109
2.5.1. Définition	109
2.5.2. Place de la terminologie dans le secteur LANSAD.....	110
2.5.3. Terminologie spécialisée et enseignants de langue de spécialité	116
2.5.4. La terminologie et la phraséologie	117

CHAPITRE 3 : THEORIE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS POUR SPECIALISTES D'AUTRES DISCIPLINES 119

3.1. La didactique des langues et la didactique LANSAD	119
3.1.1. La didactique générale	119
3.1.2. La didactique des disciplines.....	121
3.1.3. La didactique LANSAD.....	122
3.1.4. Les stratégies cognitives	127
3.1.5. La motivation	132
3.2. Aspects institutionnels de l'enseignement de l'anglais dans le secteur LANSAD	143
3.3. Aspects didactiques théoriques et pratiques	149
3.3.1. L'apprentissage en autonomie.....	149
3.3.2. L'évaluation	160
3.3.3. La certification	165
3.4. L'approche actionnelle du Cadre européen commun de référence.....	168
2^{EME} PARTIE : CARACTERISTIQUES GENERALES DU SYSTEME TUNISIEN ACTUEL	174
CHAPITRE 4 : LA PLACE INSTITUTIONNELLE DE L'ANGLAIS POUR SPECIALISTES D'AUTRES DISCIPLINES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR TUNISIEN.....	175
4.1. Enseignants d'anglais parmi les enseignants du supérieur	176
4.1.1. Les catégories de personnel.....	176
4.1.2. Données générales chiffrées.....	177
4.1.3. Les enseignants d'anglais du secteur LANSAD	178
4.2. Les étudiants du secteur LANSAD parmi les étudiants de l'enseignement supérieur.....	180
4.2.1. Présentation générale de la population étudiante	180
4.2.2. Les diplômés	182
4.2.3. Les étudiants du secteur LANSAD d'après l'enquête du Ministère (Belajouza 1999)	184
4.2.3.1. Le redoublement	184
4.2.3.2. L'orientation	185
4.2.3.3. Le niveau socio-culturel.....	185
4.2.3.4. L'appréciation de la formation.....	186
4.2.3.5. L'appréciation du contenu	186
4.2.3.6. L'appréciation de la réussite	187
4.2.3.7. Les activités difficiles	187
4.2.3.8. Les suggestions et les attentes.....	187
4.2.3.9. Les projets professionnels.....	188
4.3. Situation générale	188
4.3.1. Langue d'enseignement et place de la langue anglaise dans le secteur LANSAD.....	188
4.3.2. Programmes d'enseignement	189
4.3.3. Volume horaire	190
4.3.4. Forme des cours	191
4.4. Régimes des études et place officielle de l'anglais dans le secteur LANSAD	192
4.4.1. Etudes médicales : exemple de la faculté de médecine de Monastir	192

4.4.2. Etudes de Pharmacie : exemple de la faculté de pharmacie de Monastir	196
4.4.3. Etudes de Droit : exemple de la faculté de droit de Tunis	196
4.4.4. Etudes d'économie : exemple de la faculté des sciences économiques et de gestion de Sfax....	198
4.4.5. Etudes de sciences.....	200
4.4.5.1. Sciences fondamentales : exemple de la faculté des sciences de Monastir.....	200
4.4.5.2. Sciences biologiques : exemple de la faculté des sciences de Monastir	200
4.5. Entretiens avec des doyens et directeurs d'institutions du secteur LANSAD	201
4.5.1. Entretien avec le doyen de la faculté de médecine de Monastir : M. Habib Essabbah	202
4.5.1.1. Importance	202
4.5.1.2. Programme et suggestions	202
4.5.2. Entretien avec la directrice de l'Institut Supérieur des Métiers de la Mode de Monastir : Mme Feten Chouba Skhiri.....	203
4.5.2.1. Importance	203
4.5.2.2. Programme et suggestions	203
4.5.3. Entretien avec le doyen de la faculté de médecine dentaire : M. Abdellatif Abid	204
4.5.3.1. Importance	204
4.5.3.2. Programme et suggestions	204
4.5.4. Entretien avec le directeur de l'Institut Supérieur de Biotechnologie de Monastir : M. Abdelaziz Bouazizi	205
4.5.4.1. Importance	205
4.5.4.2. Programmes et suggestions.....	205
4.5.5. Entretien avec le doyen de la faculté des sciences de Monastir : M. Ennouri Kammoun	206
4.5.5.1. Importance	206
4.5.5.2. Programme et suggestions	206
4.5.6. Entretien avec le directeur de l'Ecole Nationale d'Ingénieurs de Monastir : M. Abdelmajid Jomni	207
4.5.6.1. Importance	207
4.5.6.2. Programme et suggestions	207
4.5.7. Entretien avec le doyen de la faculté de Pharmacie de Monastir : M. Rached Azaeiz.....	208
4.5.7.1. Importance	208
4.5.7.2. Programme et suggestions	208
4.5.8. Synthèse	209

CHAPITRE 5 : FONDEMENTS DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES.....210

5.1. Présentation du cadre méthodologique.....	211
5.2. Analyse.....	213
5.2.1. Éléments réflexifs	213
5.2.1.1. Conception de l'anglais de spécialité.....	213
5.2.1.2. Conception de l'anglais de la communication	214
5.2.1.3. Conception de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines	215
5.2.1.4. La part respective de l'anglais de spécialité dans l'anglais général	216
5.2.1.5. L'objet de la matière d'enseignement (l'anglais).....	217
5.2.1.6. Place de la culture dans la matière d'anglais	218
5.2.2. Eléments descriptifs de la pratique professionnelle	219
5.2.2.1. Techniques d'enseignement.....	219
5.2.2.1.1. Les outils pédagogiques utilisés	219
5.2.2.1.2. L'approche méthodologique utilisée	221

5.2.2.1.3. Type d'activités utilisées dans les cours d'anglais	223
5.2.2.2. Conception et contenu des cours.....	224
5.2.2.2.1. Place de la terminologie spécialisée dans les cours d'anglais	224
5.2.2.2.2. Analyse des besoins.....	225
5.2.2.3. Contexte institutionnel	227
5.2.2.3.1. Programmes officiels d'enseignement.....	227
5.2.2.3.2. Format des épreuves d'évaluation	228
5.2.2.3.3. Collaboration avec les enseignants d'autres disciplines	229
5.2.2.4. Besoin de formation et de coordination	231
5.2.2.4.1. Formation en vue de l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines	231
5.2.2.4.2. Nécessité d'un coordonnateur national entre les enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines.....	235
5.2.2.5. Contraintes institutionnelles.....	237
5.2.2.5.1. Horaire.....	237
5.2.2.5.2. Manque de matériel	238
5.2.2.5.3. Nombre d'étudiants par groupe	240
5.2.2.5.4. Volume horaire	241
5.2.2.5.5. Autres besoins	241
5.2.2.6. Attitude vis-à-vis des objectifs et des méthodes	242
5.2.2.7. Synthèse.....	245

CHAPITRE 6 : LES POINTS DE VUE DES ETUDIANTS 246

6.1. Finalités et méthodes de l'enquête.....	247
6.1.1. Présentation générale de l'enquête	247
6.1.2. Le questionnaire : conception et mise en œuvre	247
6.1.2.1. Présentation du questionnaire	248
6.1.2.2. Identification de la population de l'étude	248
6.2. Caractéristiques générales de la population enquêtée.....	248
6.2.1. Répartition par sexe.....	248
6.2.2. Le progrès des étudiants en anglais.....	249
6.2.3. Raisons pour apprendre l'anglais	251
6.3. Appréciation de la langue anglaise et de son enseignement	254
6.3.1. Appréciation de la langue anglaise.....	254
6.3.2. Appréciation de l'enseignement de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines dans son ensemble	256
6.3.3. Appréciation du cours actuel en comparaison avec le cours d'anglais au Secondaire	257
6.4. Pratique de la langue anglaise	259
6.4.1. Séjours dans les pays de langue anglaise	259
6.4.2. Effort personnel.....	261
6.4.2.1 Effort personnel, en dehors du cours, pour l'apprentissage et la pratique de l'anglais.....	261
6.4.2.2. Pratique de la lecture de la presse et livres en anglais	263
6.4.2.2.1. Pratique de la lecture de la presse anglo-saxonne.....	263
6.4.2.2.2. Lecture de livres en anglais	265
6.5. Aspects pédagogiques	267

6.5.1. Classement des activités pédagogiques.....	267
6.5.2. Adaptabilité des cours d'anglais au monde de travail	272
6.5.3 Conception des programmes d'anglais	274
6.5.4. Supports pédagogiques utilisés	275
6.5.5. Objectifs de l'enseignant d'anglais	279
6.5.5.1. La faculté des sciences de Monastir.....	280
6.5.5.2. La faculté de pharmacie de Monastir.....	280
6.5.5.3. La faculté de médecine de Sousse	281
6.5.5.4. La faculté de droit de Sfax	282
6.5.5.5. L'institut des hautes études commerciales de Sfax.....	283
6.5.5.6. La faculté de médecine de Monastir	284
6.5.5.7. Institut supérieur des études technologiques de Jendouba	285
6.5.6. Attitudes favorisant l'apprentissage de l'anglais.....	286
6.5.6.1. La faculté des sciences de Monastir.....	286
6.5.6.2. La faculté de pharmacie de Monastir.....	287
6.5.6.3. La faculté de médecine de Sousse	288
6.5.6.4. La faculté de droit de Sfax	289
6.5.6.5. L'institut des hautes études commerciales de Sfax.....	290
6.5.6.6. La faculté de médecine de Monastir	290
6.5.6.7. L'institut supérieur des études technologiques de Jendouba	291
6.6. Niveau en anglais	292
6.6.1. Critères d'un bon niveau d'anglais.....	292
6.6.2. Niveau idéal voulu en anglais selon les niveaux communs de référence	294
6.6.3. Niveau à atteindre en anglais	297
6.6.4. Niveau actuel en anglais.....	299
6.6.4.1. La faculté de médecine de Monastir	299
6.6.4.2. L'institut des hautes études commerciales de Sfax.....	299
6.6.4.3. La faculté de droit de Sfax	300
6.6.4.4. La faculté de médecine de Sousse	301
6.6.4.5. La faculté de pharmacie de Monastir.....	302
6.6.4.6. La faculté des sciences de Monastir.....	302
6.6.4.7. Synthèse.....	303

3^{EME} PARTIE : LES ENJEUX DE L'ANGLAIS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR TUNISIEN.....304

CHAPITRE 7 : LES ENJEUX PROFESSIONNELS DE L'ANGLAIS POUR LES DIPLOMES.....305

7.1. Rapports entre la théorie et la pratique	305
7.1.1. Les savoirs théoriques et les savoirs d'action	306
7.1.2. Des savoirs scientifiques qui permettent de développer l'action	306
7.1.3. Des savoirs d'action qui interrogent la théorie	307
7.1.4. Le transfert des apprentissages en formation professionnelle	308
7.2. Méthodologie.....	309
7.2.1. Type de recherche	309
7.2.2. Le groupe cible pour la collecte de données	311
7.2.3. La technique de collecte de données	311

7.3. Les points de vue des professionnels.....	313
7.3.1. Enseignants-chercheurs.....	313
7.3.1.1. Domaine scientifique.....	313
7.3.1.1.1. Importance de la langue anglaise.....	313
7.3.1.1.2. Suggestions.....	314
7.3.1.2. Domaine de la santé.....	315
7.3.1.2.1. Pharmacie.....	315
7.3.1.2.1.1. Importance.....	315
7.3.1.2.1.2. Suggestions.....	316
7.3.1.2.2. Médecine.....	317
7.3.1.2.2.1. Importance.....	317
7.3.1.2.2.2. Suggestions.....	317
7.3.2. Les professionnels.....	318
7.3.2.1. Domaine de la santé.....	318
7.3.2.1.1. Pharmacie.....	318
7.3.2.1.1.1. Importance.....	318
7.3.2.1.1.2. Suggestions.....	318
7.3.2.1.2. Médecine.....	318
7.3.2.1.2.1. Importance.....	318
7.3.2.1.2.2. Suggestions.....	319
7.3.2.2. Système bancaire.....	319
7.3.2.2.1. Importance.....	319
7.3.2.2.2. Suggestions.....	320
7.3.2.3. Domaine commercial.....	320
7.3.2.3.1. Importance.....	320
7.3.2.3.2. Suggestions.....	320
7.3.2.4. Droit.....	321
7.3.2.4.1. Importance.....	321
7.3.2.4.2. Suggestions.....	321
7.3.3. Synthèse.....	321
7.4. Les fonctions essentielles de l'enseignant d'anglais dans le secteur LANSAD.....	322
7.4.1. L'enseignant et la fonction de vecteur de savoir.....	322
7.4.2. L'enseignant est un bon organisateur.....	323
7.4.3. Des facteurs extérieurs dans la transmission des informations.....	324
7.4.3.1. L'attitude des apprenants face à des informations nouvelles.....	324
7.4.3.2. La transmission des informations dans l'interculturel.....	327
7.5. Propositions didactiques.....	328
7.5.1. Les didactiques convergentes.....	328
7.5.2. L'hétérogénéité dans la variabilité.....	330
7.5.3. Les erreurs révélatrices de besoins.....	331
7.5.4. Les attentes.....	331
7.5.5. Les enseignants et les apprenants du secteur LANSAD face au discours spécialisé.....	333
7.5.6. L'exposé universitaire.....	334
7.5.6.1. Etat de lieu d'une expérience et adaptation.....	334
7.5.6.2. Techniques pour assurer le bon déroulement de l'exposé.....	336

CHAPITRE 8 : LA FORMATION DES ENSEIGNANTS 338

8.1. Importance de la formation des enseignants d'anglais du secteur LANSAD	338
8.1.1. Evolutions dans les missions de formation des enseignants.....	339
8.1.2. Formations disciplinaire et professionnelle : relation de complémentarité	339
8.1.3. Formations disciplinaire et professionnelle : relation d'indépendance	340
8.2. Les responsabilités complémentaires au regard de la formation à l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines	341
8.2.1. Former et se former	342
8.2.2. Guider le stagiaire dans la construction de son identité professionnelle	344
8.2.3. S'engager conjointement sur la voie de la pratique réflexive	345
8.2.4. Soutenir l'autonomie du stagiaire dans le développement des compétences professionnelles...346	
8.3. L'apport de la tâche globale à la formation des enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines.....	348
8.3.1. L'apport de la tâche globale à la pratique de l'enseignement	348
8.3.1.1. La force de l'équipe : la concertation et l'engagement	349
8.3.1.2. La résolution de problèmes	350
8.3.1.3. La réduction de l'isolement des enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines	350
8.3.2. La tâche globale et la formation des enseignants d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines	351
8.4. La pratique réflexive dans la formation à l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines.....	352
8.4.1. La pratique réflexive : le sens et le rôle en formation à l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines.....	352
8.4.2. La pratique réflexive et le socioconstructivisme : des moyens pour réfléchir sur sa pratique ...354	
8.4.3. La pratique réflexive et la métacognition.....	356
8.4.4. La métacognition : des moyens de réflexion sur sa pratique.....	358
8.4.5. Le jugement critique : des moyens de réfléchir sur sa pratique	358
8.5. La perspective culturelle en formation à l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines.....	361
8.5.1. Le développement de la compétence culturelle en formation à l'enseignement d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines.....	361
8.5.1.1. La culture, à la fois objet et rapport	362
8.5.1.2. La compétence culturelle en enseignement	364
8.5.2. La culture pédagogique	365
8.5.2.1. Les composantes de la culture pédagogique	365
8.5.2.2. Les exigences, les incidences et le développement.....	367
8.6. Les TIC et le futur enseignant d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines.....	367
8.6.1. Pourquoi intégrer les TIC aux activités d'enseignement / apprentissage dans le secteur LANSAD?.....	368
8.6.2. Quelles sont les compétences à développer chez le futur enseignant d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines en matière de TIC ?	369
8.6.3. Quels outils technologiques pour l'enseignant d'anglais pour spécialistes d'autres disciplines ?	371
8.6.4. Quels types d'approche pédagogique mettre en place ?.....	372

CONCLUSION	375
-------------------------	------------

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	378
--	------------

ANNEXES	401
----------------------	------------

A1 Questionnaire	402
A2 Niveaux européens - Grille d'auto-évaluation	408
A3 Entretien	411
A4 Régime des études de la première année du premier cycle des études médicales de la faculté de médecine de Tunis	413
A5 Régime des études de la première année du premier cycle des études médicales de la faculté de médecine de Sousse	417
A6 Régime des études de la deuxième année du deuxième cycle des études pharmaceutiques de la faculté de pharmacie de Monastir	419
A7 Régime des études de la première année du diplôme national de licence appliquée en métiers de justice de la faculté de droit de Tunis.....	423
A8 Régime des études de la deuxième année du diplôme national de licence appliquée en métiers de justice de la faculté de droit de Tunis.....	424
A9 Régime des études de la troisième année du diplôme national de licence appliquée en métiers de justice de la faculté de droit de Tunis.....	426
A10 Régime des études de la première année du diplôme national de licence appliquée en affaires juridiques et fiscales de la faculté de droit de Tunis	427
A11 Régime des études de la deuxième année du diplôme national de licence appliquée en affaires juridiques et fiscales de la faculté de droit de Tunis	428
A 12 Régime des études de la troisième année du diplôme national de licence appliquée en affaires juridiques et fiscales de la faculté de droit de Tunis	430
A13 Régime des études de la première année du diplôme national de licence appliquée en commerce international et économie immatérielle de la faculté des sciences économiques et de gestion de Sfax	431
A14 Régime des études de la deuxième année du diplôme national de licence appliquée en commerce international et économie immatérielle de la faculté des sciences économiques et de gestion de Sfax	432
A15 Régime des études de la troisième année du diplôme national de licence appliquée en commerce international et économie immatérielle de la faculté des sciences économiques et de gestion de Sfax	434
A16 Régime des études de la première année du diplôme national des études universitaires en physique chimie mention math-informatique de la faculté des sciences de Monastir	435
A17 Régime des études de la première année du diplôme des études universitaires du premier cycle en sciences biologiques de la faculté des sciences de Monastir (1 ^{er} Semestre).....	437
A18 Régime des études de la première année du diplôme des études universitaires du premier cycle en sciences biologiques de la faculté des sciences de Monastir (2 ^{ème} Semestre)	439
A19 Régime des études de la première année du deuxième cycle en sciences biologiques de la faculté des sciences de Monastir	441

TABLE DES MATIERES	443
---------------------------------	------------

L'ANGLAIS POUR SPECIALISTES D'AUTRES DISCIPLINES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN TUNISIE : REALITES ET ENJEUX

Résumé

Mots-clés : anglais pour spécialistes d'autres disciplines, enseignement, apprentissage, culture, terminologie spécialisée, formation des enseignants, TIC.

Cette recherche consiste à étudier les réalités de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines dans l'enseignement supérieur tunisien ainsi que les enjeux qui en résultent. Ainsi, la situation d'enseignement/apprentissage de cette discipline est mise en évidence dans le contexte tunisien à travers les entretiens et les questionnaires réalisés sur le terrain. Ces enquêtes ont été menées en collaboration avec les acteurs locaux de cette discipline (doyens, enseignants, étudiants) des universités offrant différentes sortes de formation tels que la santé (médecine et pharmacie), science et technologie, droit et commerce. Ces institutions sont choisies dans différentes zones géographiques du pays pour être représentatives le plus possible. Ce travail permet de mettre à jour et analyser, en mobilisant des méthodes d'enquête qualitative et quantitatives, un ensemble diversifié de données (notamment représentations des acteurs : responsables universitaires, enseignants de langue, étudiants). Cette recherche nous permet d'analyser également les enjeux pédagogiques et politiques de la formation en anglais et souligner l'importance de la formation des enseignants d'anglais du secteur LANSAD. Enfin, l'analyse de la situation d'enseignement/apprentissage de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines en Tunisie nous permet d'identifier les lacunes qui sont à améliorer. À cet égard, des recommandations sont formulées.

Abstract

Keywords: English for specific purposes at university, teaching, learning, culture, special terminology, teacher training, ICT.

The present dissertation sheds light on the realities of English for specific purposes in the Tunisian higher education as well as the resulting stakes. Thus, the situation of ESP education is highlighted in the Tunisian context through interviews and questionnaires conducted in the field. The surveys were conducted with the collaboration of local deans, teachers and students of universities with different specialities such as health (medicine and pharmacy), science and technology, law and commerce. These institutions are selected from different geographical areas of the country to be as representative as possible. This work helps to update and analyze, by the means of methods of qualitative and quantitative survey, a diverse set of data (related essentially to deans, language teachers and students). The present dissertation allows us also to analyze the pedagogical and political stakes related to English language training and emphasize the importance of ESP teachers' training. Finally, the analysis of the situation of ESP education in Tunisia allows us to identify the obstacles that need to be overcome. In this respect, recommendations are made.