
Fédérer les diversités en Lansad Humanités : vers une approche-programme ?

Federating Diversities in Lansad Humanities: Towards a Programme-Approach?

Pascale Manoïlov et Céline Thurel



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/apliut/6617>

DOI : [10.4000/apliut.6617](https://doi.org/10.4000/apliut.6617)

ISSN : 2119-5242

Éditeur

APLIUT

Ce document vous est offert par Bibliothèque Sainte-Barbe - Université Sorbonne Nouvelle Paris 3



Référence électronique

Pascale Manoïlov et Céline Thurel, « Fédérer les diversités en Lansad Humanités : vers une approche-programme ? », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. 38 N°1 | 2019, mis en ligne le 15 mars 2019, consulté le 30 novembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/6617> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.6617>

Ce document a été généré automatiquement le 29 septembre 2020.

Tous droits réservés

Fédérer les diversités en Lansad Humanités : vers une approche-programme ?

Federating Diversities in Lansad Humanities: Towards a Programme-Approach?

Pascale Manoïlov et Céline Thurel

Introduction

- 1 Les langues étrangères font partie de tous les cursus universitaires français en licence et en master depuis 2011¹ et cette volonté politique, qui émane largement du projet européen, a l'avantage de maintenir une ouverture culturelle et un certain niveau de compétence langagière. Néanmoins, l'enseignement d'une langue étrangère à tous les étudiants s'avère souvent être une gageure à la fois organisationnelle et académique tant le public visé est vaste, que le niveau est hétérogène et que les objectifs sont variés. La même question se pose dès lors dans les secteurs Lansad de chaque université et notamment dans les sciences humaines et sociales : comment fédérer une telle diversité ? Quelle approche adopter pour faire de cette hétérogénéité un atout plutôt qu'une contrainte ?
- 2 Notre objectif est de proposer une réorientation de l'approche pédagogique et fonctionnelle en Lansad en nous appuyant sur l'exemple de la réorganisation entreprise à la Sorbonne Nouvelle-Paris 3. Notre volonté a été de concilier excellence académique et formation à visée socio-professionnelle. Cette rénovation de l'organisation structurelle et pédagogique a été le fruit d'un processus composé de plusieurs étapes présentées ci-dessous : la définition de ce que nous entendions par Lansad, l'état des lieux au sein de l'université et les ressentis des étudiants puis la redéfinition organisationnelle du secteur, qui nous a conduit à adopter une approche-programme. Le terme peut paraître décalé pour des enseignements hors tronc commun et souvent considérés comme secondaires. Néanmoins nous avons essayé de mettre en place une démarche que nous avons voulu originale (car encore peu ou pas développée à notre connaissance) et ambitieuse (car

nous souhaitons faire du Lansad une véritable plus-value dans la formation des étudiants).

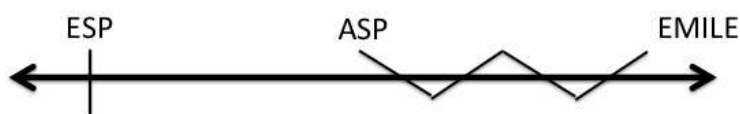
1. Première étape : (re-)définir le Lansad

- 3 L'anglais en Lansad revêt une diversité intrinsèque. Derrière cet acronyme s'articulent en fait trois composantes, identifiées par la Société des anglicistes de l'enseignement supérieur (SAES) en 2011: « le secteur d'activité Lansad, l'objet d'étude scientifique identifié comme anglais de spécialité (ASp) et la réflexion didactique propre à garantir la qualité des apprentissages ». Ainsi que l'a souligné Van Der Yeught, le terme « Lansad » recouvre une réalité aussi diverse qu'hétérogène puisqu'il renvoie en fait à une multitude d'anglais de spécialité (anglais du droit, anglais des affaires, anglais de la médecine, etc.) qui seraient regroupés, par défaut, dans la catégorie un peu vague du Lansad (Van der Yeught 20).
- 4 Pour O'Connell et Chaplier, l'anglais étudié dans le cadre du Lansad devrait dans l'idéal permettre aux étudiants d'utiliser l'anglais dans un contexte professionnel ou académique (66). L'approche adoptée généralement fait que la langue n'est pas envisagée comme objet d'étude mais comme outil de communication : « la langue n'était plus une fin en soi mais une compétence à acquérir et à appliquer dans des circonstances et des contextes sociaux variés »² (O'Connell and Chaplier 68). Les auteurs distinguent également une dichotomie au sein du Lansad avec d'une part l'anglais de spécialité (dorénavant ASp) qui serait davantage un objet d'étude à dimension culturelle et privilégié par les enseignants-chercheurs, tandis que l'*English for Specific Purposes (ESP)* se concentrerait davantage sur l'enseignement de la langue en tant que simple outil de communication à visée principalement professionnelle (65-67). Cette approche serait portée davantage par des enseignants du second degré détachés dans le supérieur³, c'est-à-dire non adossée à de la recherche. Cette dichotomie a le mérite de souligner l'une des difficultés principales de l'anglais Lansad qui est la définition de l'objet d'étude : quel contenu enseigner ? Faut-il se contenter de cours de langue sur des sujets généraux, permettant aux étudiants d'acquérir un bagage suffisant pour communiquer en anglais ? Ou faut-il au contraire se concentrer sur un contenu précis et reléguer la langue à un simple outil de communication, qui ne ferait pas l'objet d'un enseignement particulier ? On pressent évidemment qu'il faudrait parvenir à un équilibre entre les deux : idéalement, les étudiants à l'université devraient être formés à communiquer de manière efficace et correcte en anglais dans leur domaine de spécialité. Mais comment faire se rencontrer plusieurs domaines dans une université qui réunit des formations aussi variées en SHS que la Sorbonne Nouvelle ?
- 5 Van Der Yeught recommande à cet égard de « spécialiser » le Lansad afin que les étudiants soient formés à un anglais qui répondent à leurs besoins de communication dans le domaine d'études qu'ils ont choisi (24-25). Perrin, quant à lui, définit ainsi l'anglais de spécialité :

[...] 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 : lexique, certes, avec évidemment, concentration de termes relevant du domaine, et syntaxe, avec sans doute prédominance de certains tours récurrents. (Perrin 15)

- 6 L'anglais Lansad deviendrait donc un terme générique désignant en fait des anglais de spécialité, ou, pour reprendre une image deleuzienne, « un système rhizomatique » (O'Connell et Chaplier 74), constitué de multiplicités non hiérarchisées et mouvantes.
- 7 Il nous semble donc pertinent de considérer que le Lansad s'envisage sur un continuum de l'ESP à l'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (Emile) (Wolf), en passant par l'ASp. Par ESP, nous entendons des cours aux préoccupations essentiellement langagières mais restant ancrés dans la culture et focalisés sur un sujet, à l'instar du cours proposé en 1ère année de licence à la Sorbonne Nouvelle « Humour anglais, humour en anglais ».
- 8 L'ASp, dans le domaine des SHS, peut se concrétiser par exemple dans le cours de version préparant les étudiants à l'agrégation de Lettres modernes, ou le cours de master intitulé « Festival de cinéma » qui se concentre sur la langue de spécialité pour les étudiants en arts et média qui seront amenés à travailler dans des manifestations culturelles. La frontière avec l'approche EMILE devient alors ténue notamment si l'on retient la définition proposée par Marsh et al. « utiliser les langues pour apprendre afin d'apprendre à utiliser les langues »⁴ (Marsh et al. 15). Le contenu devient alors vraiment prédominant sur l'apprentissage de la langue. Ces cours sont particulièrement nombreux aux niveaux C1-C2 et touchent aux domaines de spécialité (littérature, histoire de l'art, sciences politiques, etc.) des enseignants-chercheurs qui ont la responsabilité de ces unités d'enseignements (UE). Ces enseignants-chercheurs sont pour la très grande majorité des titulaires du département d'anglais et trouvent dans le secteur Lansad la possibilité de proposer des cours adossés à leurs propres recherches.

Figure 1 : Continuum Lansad

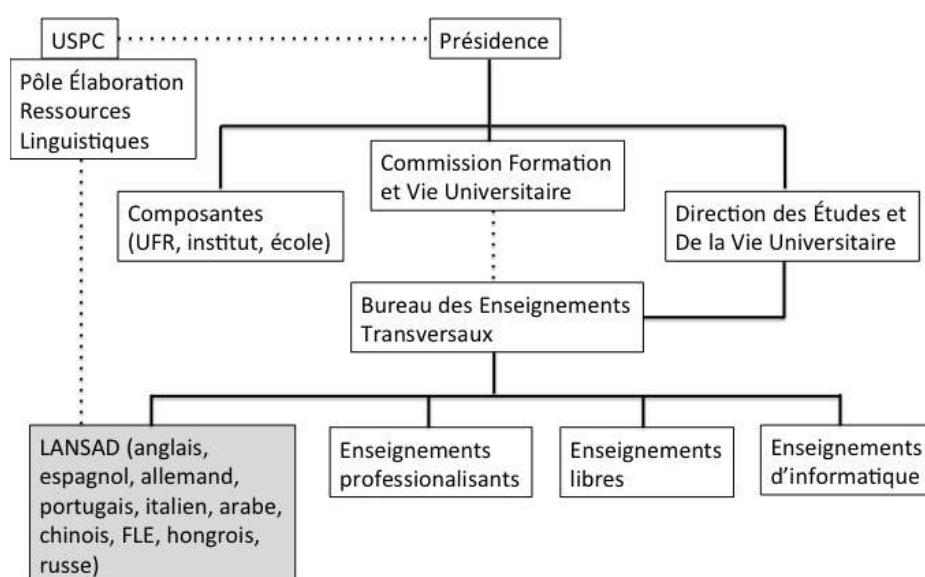


- 9 Une fois ces définitions posées, il nous a paru important de procéder à un état des lieux du secteur dans notre université.

2. Deuxième étape : état des lieux du secteur Lansad à la Sorbonne Nouvelle en 2015-2016

- 10 La Sorbonne Nouvelle est un établissement dit de lettres et sciences humaines rassemblant trois UFR : l'UFR de Langues, littératures, cultures et sociétés étrangères, l'UFR d'Arts et média et l'UFR de Littérature, linguistique et didactique⁵. De cette diversité des formations proposées émerge toutefois un fort point commun : l'obligation, depuis 2014⁶, pour l'ensemble de ces étudiants de suivre un enseignement en langue étrangère. À la Sorbonne Nouvelle, cette règle a été traduite par une formation en Lansad, à raison de 18h au premier semestre et de 19,5h au second, étalées sur 25 semaines. Sur quelques 12 000 étudiants qui doivent suivre des enseignements obligatoires de langue pour spécialistes d'autres disciplines, environ 7 500, soit 62,5% des étudiants en licence et master confondus, choisissent d'étudier l'anglais. Le Lansad est entendu comme un « secteur » avec pour l'anglais 73 UE, soit 262 TD assurés par près de 120 enseignants dont seulement 15% de titulaires⁷. L'université ne dispose pas de centre de ressources en langues (CRL) et l'organisation de l'offre de cours en anglais pour spécialistes d'autres disciplines est gérée par le « bureau des enseignements transversaux » (BET). Mis en place en 2011, le BET a été conçu pour mutualiser la gestion et l'organisation des enseignements communs à tous les départements. Ces enseignements transversaux incluent les enseignements numériques, les enseignements professionnalisants, les enseignements libres et les enseignements de Lansad, tels que décrits dans le schéma ci-dessous.

Figure 2 : Organisation fonctionnelle du BET au sein de l'université



Organigramme simplifié Sorbonne Nouvelle-Paris 3

- 11 Ainsi, plutôt que de laisser à chaque département ou UFR le soin d'organiser les cours de Lansad, ce qui implique de recruter des enseignants, de créer des cours qui font parfois doublons avec les cours proposés par d'autres composantes, la Sorbonne Nouvelle a fait le choix de structurer le Lansad non pas dans le cadre d'un CRL, mais dans le cadre plus large du BET. Cette organisation s'inscrit dans la politique des langues (Poteaux) mise en place dans l'établissement. Celle-ci vise notamment à promouvoir le plurilinguisme pour tous, c'est-à-dire une « éducation à et par la pluralité » (Castellotti) en proposant un éventail très large de langues étrangères à la fois aux spécialistes et au sein du secteur Lansad (10 langues). Cette offre riche et les choix laissés aux étudiants font écho à l'organisation générale des études basée sur un système de majeure-mineure, qui permet une spécialisation progressive tout en favorisant la transversalité. Ainsi, les étudiants peuvent avoir accès aux enseignements des autres départements (par exemple un étudiant en majeure allemand peut avoir une mineure en lettres modernes). Enfin, les enseignements Lansad représentent une part non négligeable du diplôme puisque chaque cours compte pour 4 crédits (ECTS), soit 24 crédits pour la licence et 16 pour le master. La mise en place du BET a permis dans un premier temps de rassembler l'ensemble des cours Lansad auparavant dispensés dans chaque département. Trois demi-journées dans la semaine sont ainsi exclusivement réservées aux enseignements du BET et les départements ne peuvent pas placer de cours sur ces créneaux. Les étudiants des différentes composantes sont regroupés dans des TD organisés par niveau du *CECRL* (Conseil de l'Europe) ainsi que par année, TD qu'ils choisissent librement en fonction de leurs goûts et/ou de leurs besoins mais également de leurs disponibilités. Le public Lansad se caractérise donc par une grande diversité, à la fois en termes de centres d'intérêts mais également de besoins et niveaux langagiers. La question se pose alors d'organiser des enseignements qui correspondent à la fois aux besoins langagiers des étudiants ainsi qu'à leur domaine de spécialité, tout en conservant une approche transversale alliée à une offre structurée.
- 12 Une autre spécificité de la Sorbonne Nouvelle est que l'un de ses domaines d'excellence est justement l'anglais au sein du département du monde anglophone qui regroupe les étudiants spécialistes. Les autres départements de langue relèvent également du même niveau d'excellence, ce qui place la Sorbonne Nouvelle à la 25^{ème} place mondiale et la première place en France pour les langues étrangères, dans le classement mondial des universités QS⁸. Parce que la recherche et l'enseignement en anglais pour spécialistes, dans les domaines de la civilisation, la littérature, la traduction ou la linguistique, sont particulièrement pointus, il peut être parfois difficile de se positionner dans le domaine de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines. Or, c'est justement pour donner toute leur place aux enseignements Lansad que l'équipe s'est engagée dans une profonde réflexion sur l'offre et le type d'enseignement qu'il convenait de proposer. Autrement dit, le travail engagé vise à proposer aux étudiants spécialistes d'autres disciplines une formation en anglais qui réponde aux mêmes critères d'excellence que celle pour les spécialistes des langues, en gommant le clivage historique existant avec les secteurs traditionnels de l'anglistique (Rivens Mompean). Nous souhaitons que les enseignements Lansad soient considérés comme une véritable plus-value dans leur parcours d'études, et non simplement un enseignement obligatoire, adossé artificiellement au cursus.
- 13 La difficulté qui se pose alors à la Sorbonne Nouvelle est double : comment définir des « anglais de spécialité » tout en maintenant l'idée de transversalité imposée par le fonctionnement du BET décrit plus haut ? Si l'ASP peut être défini comme « la branche de

l'anglistique qui traite de la langue, du discours et de la culture des communautés professionnelles et groupes sociaux spécialisés anglophones et de l'enseignement de cet objet » (Petit 36), comment définir un tel objet pour des étudiants du département d'Espagnol par exemple ? Et la question se complexifie lorsqu'il s'agit d'enseigner à des groupes dans lesquels sont réunis des étudiants issus des spécialités Lettres modernes, Arabe, en Médiation culturelle, Communication et Sciences du langage.

- 14 Au cours des années qui ont suivi la création du BET, la solution adoptée a été de proposer un anglais général pour les niveaux A2 et B1/B2. Quant aux niveaux C1/C2, les propositions de cours émanaient des enseignants du département du monde anglophone et étaient souvent le reflet de leurs propres sujets de recherche. Le tout était organisé sans grande cohérence et se basait plutôt sur une offre qui émanait des intérêts et goûts des enseignants que sur une réelle réponse à des besoins identifiés. L'offre reflétait alors ce que Prégent et al. définissent comme « l'approche-cours » :

En ce qui concerne [...] l'organisation de l'enseignement, deux modèles coexistent. Le premier, le plus répandu, est celui de 'l'approche-cours'. Il s'agit d'une organisation des cours dans un programme d'études dont le caractère est individualiste, et où l'on confie à chaque professeur la tâche de préparer et de donner seul 'ses' cours de la meilleure façon possible. Tout cela se passe de façon plutôt isolée, dans une méconnaissance relative des autres cours du programme d'études et sans interactions longitudinales significatives avec les autres professeurs et les autres cours de toutes les années du programme. (Prégent et al. 2)

- 15 Ainsi, si les cours de niveau A2, B1 et B2 restaient relativement peu spécialisés avec des intitulés généralistes comme « La communication dans tous ses états », « Écoute active », ou « Thèmes d'actualité », les enseignements de niveau C1 ou C2 étaient des cours à fort contenu académique mais à faible dimension linguistique, ce qui s'explique évidemment en partie par le niveau de langue déjà élevé des étudiants. L'équipe pédagogique du Lansad n'était cependant pas satisfaite de cette offre de cours organisée selon le plus petit dénominateur commun : l'anglais. Par ailleurs, le faible enthousiasme et le peu de progrès - tels que perçus par les enseignants - d'un certain nombre d'étudiants semblaient être le reflet d'une inadéquation de l'offre. Cette analyse de la situation et le ressenti de l'équipe Lansad a conduit à dresser un bilan des enseignements.

3. Troisième étape : les représentations et les ressentis des étudiants

- 16 Devant la pluralité et le nombre élevé d'étudiants formés en Lansad anglais, il nous a semblé nécessaire de faire un état des lieux et plus particulièrement de nous intéresser à l'expérience vécue par les étudiants dans les cours Lansad et aux besoins qu'ils pouvaient exprimer. Afin de dresser un tableau précis de la situation, une évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) a été menée. L'objectif visé par cette enquête était, d'une part de répondre aux exigences des textes officiels qui régissent les diplômes de licence et de master⁹, et d'autre part de recueillir les représentations que se font les étudiants des formations auxquelles ils ont accès, ainsi que leur expérience d'apprentissage (Rochat et Dumont). Comme pour toute image, nous devons garder à l'esprit la valeur subjective qu'elle porte intrinsèquement (nous parlons ici de représentation basée sur l'expérience d'apprentissage et non de mesure des apprentissages effectifs). Autrement dit, les étudiants donnaient leur avis et celui-ci était pris en compte avec toute l'attention qu'il méritait. Cependant, nous restions tout à fait

conscientes que chacun a ses objectifs, ses motivations et son histoire propres, qui peuvent ne pas totalement s'aligner avec une approche proposée à un grand nombre d'intéressés. Les résultats de cette enquête nous ont permis de recueillir des indicateurs précieux sur les demandes et les besoins exprimés par les étudiants. Par ailleurs, cette EEE permettait d'inscrire la politique du Lansad dans une démarche qualité.

3.1. La méthodologie de l'enquête

- 17 Cette évaluation a été menée à l'issue de l'année universitaire 2015-2016, en prenant comme base les quelques 3 800 étudiants inscrits en licence et en master au semestre 1. Nous leur avons soumis un questionnaire en ligne et avons recueilli 639 réponses soit 16,75% des étudiants sollicités et 18,5% de ceux qui ont reçu l'enquête¹⁰. Au total, 25 questions fermées ont été soumises sous forme d'affirmations introduites par le pronom personnel « je », suivies de propositions sous la forme d'une échelle de Likert (1932) afin de saisir l'attitude des étudiants face aux propositions (cf. questionnaire en ligne¹¹). La gamme de réponses proposées devait pouvoir permettre de saisir le positionnement des répondants selon leur adhésion aux affirmations proposées : tout à fait d'accord, plutôt d'accord, plutôt pas d'accord, pas du tout d'accord. À ce QCM ont été ajoutées 2 questions ouvertes pour lesquelles il leur était demandé de noter les points positifs du Lansad (212 commentaires) et les améliorations souhaitables (252 commentaires).

3.2. Les résultats

- 18 Le questionnaire de contexte a permis d'identifier les répondants en fonction de l'un des 13 départements d'origine auxquels ils appartenaient ainsi que les UE qu'ils avaient suivies au premier et au second semestre. Les étudiants étant mélangés dans les cours d'anglais, nous souhaitions savoir si les enseignements dans lesquels ils s'étaient inscrits correspondaient à leur spécialité et leurs besoins. Les résultats ont montré que les répondants étaient a priori dans de bonnes dispositions puisque 89% affirmaient aimer l'anglais et 95% considéraient avoir besoin de l'anglais dans le futur, au niveau personnel ou professionnel. Ils ont auto-évalué leur niveau (selon la grille du CECRL) de manière différente selon l'année de formation : alors que 45% des étudiants de L1 estimaient avoir un niveau inférieur à B2, ils étaient 91% en M2 à penser l'avoir atteint. Néanmoins, une forte hétérogénéité restait la norme; les commentaires relevaient des problèmes de niveau au sein des groupes (33 commentaires dans les améliorations à apporter) : soit les participants à l'enquête regrettaient les compétences peu développées de certains étudiants qui ralentissaient la progression du groupe, soit ils considéraient que c'étaient leurs propres difficultés qui les empêchaient de suivre. Ces problèmes de niveau s'avéraient particulièrement exacerbés en master où, par défaut, les cours étaient de niveau B2, avec quelques UE en C1/C2. Par ailleurs, 20% des commentateurs (dans les améliorations à apporter) soulignaient la difficulté de s'inscrire à un cours de niveau adéquat. Il est apparu que, pour des raisons d'emploi du temps, ces étudiants n'avaient pas la possibilité de suivre un TD adapté à leurs besoins et/ou leur niveau et se retrouvaient ainsi contraints de s'inscrire là où il restait de la place. On note par ailleurs que les répondants qui se positionnaient à un niveau A2 étaient plus nombreux (44%) à ne pas apprécier l'étude de la langue contrairement à ceux des autres niveaux qui pour 93% affirmaient aimer l'anglais. L'enquête a ainsi mis en évidence ce rapport à l'objet d'apprentissage chez les étudiants peu avancés et nous a amenés à nous interroger sur la

mise en place d'une approche pédagogique qui leur permette de se réconcilier avec l'apprentissage d'une langue obligatoire dans leur cursus.

- 19 Par ailleurs, une proportion importante des répondants (61%) avait l'impression de ne pas avoir progressé en anglais au cours de l'année. Quelques 30 commentaires allaient d'ailleurs dans ce sens et signalaient que le volume horaire en anglais permettait, au mieux, de maintenir le niveau acquis précédemment mais pas de progresser. On ne peut ici vérifier si cette impression reflète la réalité car il est difficile de mesurer les progrès effectifs des étudiants sans un lourd protocole de recherche, ce qui n'était pas l'objet de cette EEE. Cependant, si manque de progrès il y a, celui-ci n'est sans doute pas imputable uniquement à l'offre de cours et nous avons interrogé les étudiants lors de l'enquête suivante (2016-2017) sur le temps passé sur leur travail personnel en anglais Lansad. Il s'avère qu'effectivement, 47,7% des répondants déclarent passer entre 0 et 30 minutes hebdomadaires à leur travail personnel en Lansad et 31,3% estiment travailler entre 30 minutes et 1 heure par semaine, ce qui est clairement insuffisant. On touche là aux limites d'un enseignement obligatoire, parfois (ou souvent) déconnecté des besoins immédiats ressentis par les étudiants ou de leurs envies, à savoir un enseignement dans leur spécialité. Bien que chaque UE de Lansad représente 4 crédits (ECTS), les coefficients restent faibles dans les maquettes et les étudiants qui ont une approche stratégique de leurs études (Marton et al.), n'envisagent pas de passer les 6 à 8h hebdomadaires requises à travailler une matière qu'ils jugent sans doute secondaire dans leur parcours.
- 20 L'offre Lansad anglais était considérée par 63% des étudiants comme variée. Cela laissait 37% des étudiants qui apprécieraient sans doute une plus grande diversité des thématiques de cours. Parmi les commentateurs qui ont suggéré des améliorations en Lansad (question ouverte), 15% signalaient une volonté de suivre des cours d'anglais qui entrent dans le cadre de leur spécialité et qui correspondent davantage à leurs besoins. Les citations suivantes sont prototypiques des remarques émises : « Avoir des cours d'anglais adaptés aux besoins de notre cursus (...) je pense qu'il faut l'intégrer totalement dans nos études et l'adapter à nos disciplines respectives. » ou « Il faut que les cours soient en rapport avec notre spécialité ». Autrement dit, ils souhaitaient que soient traitées des questions liées à leur domaine, la littérature pour certains, le cinéma ou le théâtre pour d'autres tandis que des demandes pour certaines spécialités ou des besoins très pratiques étaient formulés, comme la recherche d'emploi ou de stages sur des postes à l'étranger. Une dizaine d'étudiants étaient encore plus explicites et indiquaient ne plus vouloir de cours « comme au lycée ». Une analyse fine des commentaires a permis de comprendre cette demande : ce que les étudiants appellent des cours « comme au lycée » sont des programmes généralistes qui traitent de questions qui ne concernent pas directement leurs études et des méthodes de travail qu'ils qualifient de « trop scolaires ». Ces commentaires sont corroborés par la moitié des répondants qui estiment que l'offre ne correspond pas à leurs besoins (52%) ou leur spécialité (45%). Par ailleurs, les échanges pendant les cours, ainsi que 10 commentaires, soulignent explicitement la richesse qu'apporte la dimension transversale de ces enseignements, les étudiants appréciant particulièrement d'être regroupés en cours avec des pairs d'autres départements. La transversalité revêt alors une fonction fédératrice et génère un fort sentiment d'identité et d'appartenance à l'institution.
- 21 Au niveau du travail sur la langue, 50% des répondants réclamaient une attention plus poussée sur certaines activités langagières, notamment sur l'oral, ou sur certaines compétences linguistiques comme la grammaire ou la phonologie : « Il n'y a pas assez

d'études de la grammaire et de la syntaxe, j'ai appris des choses sur les thèmes des cours mais rien sur la LANGUE cette année » disait l'un d'entre eux (49 commentaires dans ce sens). A l'inverse, 15 étudiants faisaient valoir leur satisfaction quant à l'attention portée dans certains cours sur la phonétique et les interactions orales. Les activités langagières réclamées dépendaient de la spécialité des étudiants et de leurs projets : ceux qui se destinent à des concours (journalisme ou agrégation de Lettres modernes par exemple) demandaient davantage de travail sur l'écrit, tandis que ceux qui envisageaient un usage de l'anglais plus professionnel (communication, médiation culturelle, théâtre, cinéma, professorat des écoles) ou personnel avaient tendance à vouloir davantage d'oral. Par ailleurs, dans l'enquête, les répondants ont montré une véritable conscience des enjeux d'une approche pédagogique adaptée à leurs besoins : 66% estimaient avoir été bien entraînés avant d'être évalués et 87% considéraient avoir été notés de manière juste et équitable. Dans les points positifs du Lansad, 58 commentateurs soulignaient spontanément la bonne pédagogie des enseignants. Ces derniers n'étaient donc pas remis en cause mais le croisement des données quantitatives et qualitatives montrait la nécessité d'allier un travail sur les compétences langagières tout en ayant un ancrage dans la spécialité des étudiants. Forte de ces résultats, l'équipe pédagogique a entrepris une véritable refonte de l'offre d'anglais Lansad.

4. Quatrième étape : refonte de l'offre

4.1. Création d'une commission pédagogique

- 22 Pour faire face à l'ampleur de la tâche, l'équipe du Lansad a mis en place une commission pédagogique de l'anglais Lansad qui réunit les enseignants intervenant en Lansad et les référents BET des départements. Il s'agit de privilégier une approche ascendante (*bottom-up*) afin que les besoins émergent des acteurs en contact direct avec les étudiants. Les référents sont quant à eux chargés de faire le lien entre le BET et leur composante, afin de faire circuler les informations et communiquer les besoins spécifiques de chaque département. La commission est chargée de recueillir et fédérer les besoins exprimés par chaque département afin de faire émerger les convergences et ainsi créer des synergies. Par exemple, on peut offrir un cours sur la rhétorique des débats politiques qui intéressera à la fois les étudiants en communication et ceux du département des études européennes. De même, le cours hybride PERL¹² « Mobilité internationale » permet à tous les étudiants qui le souhaitent de développer les compétences en anglais nécessaires à la réalisation d'un projet d'étude dans un pays anglophone, tout en développant leur autonomie ainsi que leurs compétences grâce aux séances en présence et à distance.
- 23 Ainsi les missions de la commission pédagogique sont de (1) déterminer les contenus pédagogiques de l'offre de cours en collaboration avec les départements, (2) valider les propositions de cours faites par les enseignants intervenant dans le secteur, (3) élaborer une pédagogie spécifique pour le Lansad et (4) réfléchir à la mise en place d'une formation des intervenants en anglais Lansad, notamment des enseignants vacataires.
- 24 Créée en 2017, cette commission a pour objectif principal de rationaliser l'offre d'anglais Lansad qui comptait, à la rentrée 2016-2017, 68 UE en licence et 25 en master, soit 265 TD. Le défi majeur est de parvenir à proposer aux étudiants des enseignements de langue qui soient au plus près de leur spécialité, tout en conservant l'aspect transversal du Lansad à

la Sorbonne Nouvelle. Il s'agit de faire émerger du « spécialisé » (Van der Yeught) ouvert à tous, sans proposer de l'ASP qui re-cloisonnerait la formation :

Il revient aux praticiens des LSP d'aider le LANSAD à se spécialiser. La meilleure façon de relever ce défi est que les chercheurs défrichent les nombreuses variétés spécialisées des langues dont le LANSAD a besoin, qu'ils les décrivent et les structurent en tant qu'objets scientifiques. (Van der Yeught 30)

- 25 C'est cette démarche de description et de structuration des domaines spécialisés des sciences humaines proposés par notre université que nous avons donc commencé à mettre en œuvre.

4.2. Restructuration de l'offre de cours

- 26 À partir des fiches pédagogiques existantes, l'offre de cours a donc été méthodiquement analysée afin de mettre en lumière les activités langagières, les objectifs et les attendus de chaque UE, c'est-à-dire « l'alignement pédagogique » (Biggs), ainsi que l'adéquation entre le niveau de langue affiché et le niveau réel en cours. Ce travail d'analyse a été l'occasion de compléter ces fiches en standardisant leur présentation et les informations que les étudiants devaient y trouver. Une fois l'offre clairement définie, il a été possible de labelliser les cours pour orienter les étudiants des différentes spécialités. Par ailleurs, le test de positionnement jusque-là utilisé pour répartir les primo-arrivants dans les groupes a été entièrement repensé et évalué à présent plusieurs compétences. Mis en place à la rentrée 2017-2018, il a permis de former des groupes de niveau plus homogènes, même si d'autres facteurs perturbent ce scénario idéal.
- 27 Les effectifs ont été également entièrement repensés dans une optique de cohérence pédagogique. Auparavant, les TD de master comptaient 40 étudiants contre 35 en licence. La politique initiale, pensée par les services administratifs et financiers, était que les étudiants de master étaient considérés comme plus matures et donc plus autonomes; ils avaient ainsi moins besoin d'encadrement pédagogique. Dans les faits, il devenait impossible de s'ancrer dans une perspective actionnelle (Conseil de l'Europe) et de pratiquer une pédagogie centrée sur l'apprenant; les étudiants n'avaient que peu d'occasion de s'exprimer à l'oral. Les effectifs de master ont donc été alignés sur ceux de la licence sachant que l'assiduité n'étant pas obligatoire à la Sorbonne Nouvelle, le taux de présence est en moyenne de 70%, soit à peu près 25 étudiants présents par cours. Une réduction des effectifs a également été mise en place en licence dans les groupes de « Remise à niveau » (30 étudiants inscrits) ainsi que pour les cours qui privilégient l'interaction orale (atelier théâtral, débats) ou des dimensions spécifiques de la production orale (prononciation), qui comptent désormais 20 étudiants maximum.
- 28 Enfin, la commission a encouragé les enseignants à réorienter leur approche pédagogique et à favoriser la participation active en cours des étudiants, grâce à des travaux en groupe ou la réalisation de projets. L'accent a été mis sur un meilleur alignement pédagogique entre les activités proposées en cours et les évaluations (Biggs). Le recours systématique au devoir sur table a été abandonné et l'on favorise à présent des types d'évaluations cohérentes avec les compétences langagières travaillées, comme l'introduction d'évaluations orales en format audio ou vidéo ou la remise de projet construits en groupes. Par exemple, pour un cours sur les images de l'histoire américaine proposés à des étudiants de Master « Guide de musée » (département de Médiation culturelle) et de master « Didactique de l'image » (département de Cinéma), l'évaluation finale consiste en

la réalisation de mini-MOOC (*Massive Open Online Courses*), c'est-à-dire de courtes vidéos à visée pédagogique destinées à être diffusées en ligne à un grand nombre de personnes, comme on peut en trouver sur les sites des musées par exemple pour expliciter une œuvre ou un mouvement artistique (Perifanou). Ces mini-MOOC sont conçus par les étudiants en groupes, qui présentent et analysent en anglais, pour un public ciblé, des œuvres iconographiques, accompagnées du contexte historique, tout en menant une réflexion sur les enjeux de la médiatisation des contenus.

- 29 Par ailleurs, compte-tenu du faible volume horaire semestriel, un travail approfondi sur les 5 compétences langagières est apparu irréaliste. Il est devenu alors évident qu'il fallait cesser d'envisager les cours de langue comme des éléments isolés d'un semestre à l'autre mais de les concevoir comme un ensemble intégré au sein d'un cursus cohérent, réparti sur la totalité du parcours afin de rendre possible une progression longitudinale sur les années de Licence puis de Master.

4.3. Labellisation des cours : vers une approche-programme ?

- 30 Nous nous sommes donc attachées à construire une offre de cours qui prenait en compte la cohérence verticale afin de proposer une progression, semestre après semestre, en terme de compétences langagières travaillées et de contenu enseigné. L'évolution principale qui est en train d'être opérée à la Sorbonne Nouvelle consiste en effet à appliquer une approche-programme aux enseignements proposés. Nous retiendrons ici la définition de « l'approche-programme » (par opposition à l'approche-cours citée plus haut) proposée par Prégent et al. :

(...) l'ensemble des cours du programme repose sur un 'projet de formation' (lignes directrices, principes et applications) élaboré et poursuivi de manière collective et longitudinale par le corps professoral (professeurs et chargés de cours) et les leaders responsables de l'enseignement, dans un esprit de constante collaboration et collégialité. Personne ne s'y sent vraiment propriétaire d'un cours, mais tous collaborent, dans les cours qui leur sont confiés, à la réussite de l'ensemble du programme d'études et cela, dans une organisation et sous la direction de personnes qui favorisent la transparence, l'interaction entre les cours et les professeurs, la rétroaction et l'amélioration régulière des divers éléments du programme d'études offert aux étudiants. (Prégent et al. 2)

- 31 Après avoir procédé à l'analyse de la très abondante offre de cours proposés en Lansad anglais, il a semblé nécessaire de mettre en place une restructuration qui vienne soutenir les apprentissages des étudiants. Nous voulions garder à l'esprit la vision du diplôme telle que décrite par Warnier et al., qui envisagent le parcours de formation comme « les compétences que les étudiants ont à développer à travers le programme et la contribution de chaque cours à ces compétences » (Warnier et al. cités par Evain 16). L'idée a émergé de créer une labellisation des cours afin de faire apparaître des « circuits cohérents ». Il s'agit de parcours pédagogiques, basés sur un domaine d'étude - le label - et pensés à la fois en termes d'activités langagières, de méthodologie et de progression linguistique.
- 32 En étudiant les 68 UE en licence et les 25 UE en master proposées en anglais Lansad, nous avons identifié 7 possibilités de label : cinéma, théâtre, littérature, civilisation, arts et cultures, communication et international. Ces labels recouvrent en partie les spécialités proposées dans les différentes mentions de licence de la Sorbonne Nouvelle mais ont

vocation à demeurer transversaux, l'idée n'étant pas de proposer le label « anglais pour le cinéma » uniquement aux étudiants du département de Cinéma et audiovisuel.

- 33 Il s'agit là d'un véritable renversement de paradigme : le programme n'est plus fixé par les départements mais par le BET qui propose aux étudiants de tous les départements de choisir le label ou circuit cohérent de leur choix auquel est adossé un programme spécifique. L'étudiant peut, par exemple, choisir le label « anglais pour le théâtre » et se voit proposé une formation cohérente et pensée dans sa dimension verticale ; en effet, la progression langagière est désormais répartie sur les 3 années de licence. Les compétences linguistiques (lexique, grammaire, phonétique) sont adaptées au contenu du programme, la méthodologie et les activités langagières ciblées en fonction des besoins. Le circuit cohérent permet à l'étudiant, quelque soit son département d'origine ou sa spécialité, de suivre une progression sur le thème de son choix, plutôt que de papillonner d'un cours à l'autre, semestre après semestre, sans continuité ou logique particulière autre que le niveau *CECRL* affiché. Ainsi, en reprenant l'exemple du label « anglais pour le théâtre », un programme spécifique sur le théâtre britannique et américain est mis en place (étude de pièces, théorie, histoire mais aussi pratique du jeu théâtral), le vocabulaire utile est identifié et les compétences spécifiques à acquérir (s'exprimer et interagir à l'oral par exemple) sont mises en valeur afin de proposer un ensemble cohérent à l'étudiant. Celui-ci ne se voit pas imposer un programme prédéterminé puisqu'il peut choisir le circuit qui lui convient le mieux, quel que soit son cursus, et qu'il peut à tout moment changer de circuit (en fonction de ses goûts ou de son emploi du temps). À l'issue de sa formation en licence, l'étudiant aura alors acquis en anglais des compétences solides et approfondies sur le sujet qu'il aura choisi. On peut ainsi imaginer un étudiant en Médiation culturelle choisir un label « cinéma » afin de se spécialiser dans ce domaine, tout comme un étudiant en Lettres modernes pourra suivre les enseignements labellisés « communication » s'il souhaite s'orienter vers le journalisme par la suite. Cette organisation permet d'individualiser dans une certaine mesure les parcours des étudiants, sans pour autant imposer une spécialité. On s'inscrit ainsi dans la perspective d'une formation flexible et transférable tout au long de la vie en favorisant l'autonomisation et la responsabilisation. Les schémas suivants illustrent quelques « circuits cohérents » possibles :

Figure 3 : Exemple de circuit cohérent en licence labellisé « Communication » pour un étudiant partant d'un niveau B1 en L1 pour arriver à un niveau B2 en L3

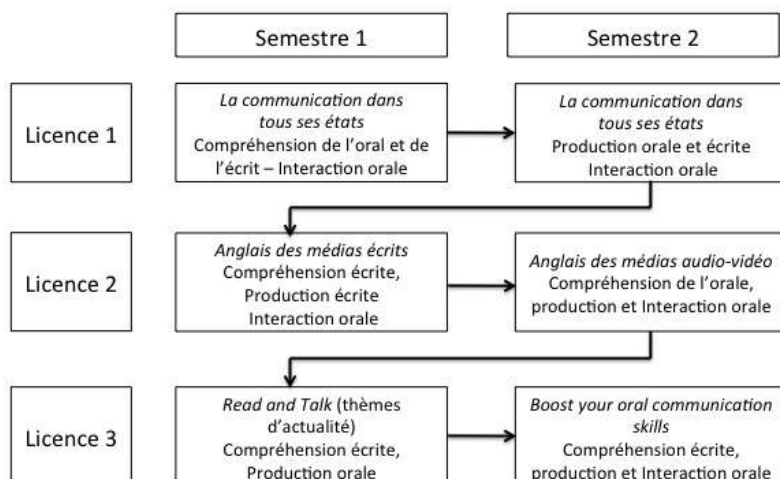
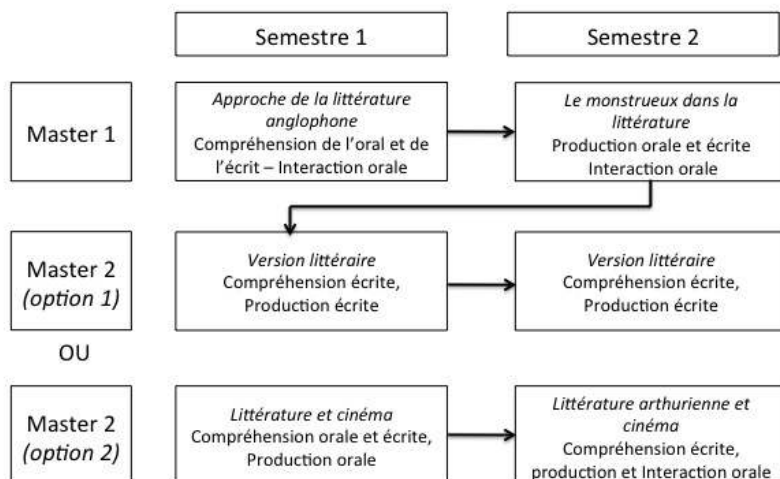


Figure 4 : Exemple de circuit cohérent en master labellisé « Littérature » avec option *préparation à l'agrégation de Lettres Modernes* pour l'option 1 et *Littérature et cinéma* pour l'option 2



- 34 Cette labellisation est en cours de mise en place et, comme tout dispositif innovant, devra être évaluée et ajustée. Mais la volonté est grande de faire émerger une véritable approche-programme en Lansad, secteur qui, par définition, semblait peu s'y prêter.

Conclusion

- 35 C'est par l'analyse initiale du contexte spécifique dans lequel nous étions inscrits ainsi que par une enquête menée auprès des étudiants pour connaître leurs besoins qu'il a été possible de dresser un tableau détaillé de la situation et de mettre en place une démarche de rénovation de l'offre. On le voit bien, l'approche qui est retenue ici n'est pas celle d'un ASP, ni celle de cours d'anglais généraux déconnectés les uns des autres, mais bien une approche-programme, déclinée selon plusieurs labels mis en place par la commission pédagogique de l'anglais Lansad. Cette labellisation recouvre divers champs: théâtre, cinéma, arts, littérature, civilisation, communication et international, qui sont accessibles à tous les étudiants, quels que soient leurs départements d'origine. Elle permettra, nous l'espérons, de fédérer les étudiants issus de diverses formations autour d'un programme commun tout en conservant la richesse de leur hétérogénéité.
- 36 D'autres contraintes ont, par ailleurs, dû être traitées sans pour autant être systématiquement résolues. Le grand nombre d'intervenants non titulaires rend compliqué la formation et l'homogénéisation des pratiques. Néanmoins, ce fort taux de personnels précaires (82% à la Sorbonne Nouvelle) a pu être transformé en un atout : la construction de l'offre de cours bénéficie ainsi d'une grande flexibilité et adaptabilité car nous pouvons recruter des spécialistes sur des domaines pointus en fonction de nos besoins. Cela implique un accompagnement pédagogique fort afin de garantir une qualité d'enseignement la plus homogène possible. Il s'agit de proposer des formations aux chargés de cours vacataires, celles-ci pouvant être proposées en ligne afin de laisser une certaine liberté d'organisation aux participants. Plusieurs réunions pédagogiques sont également prévues afin de permettre le partage d'expérience entre les intéressés et une réflexion sur les pratiques. Des liens sont également mis en place avec les ingénieurs pédagogiques de l'université afin de faciliter les usages numériques tant du point de vue technique que du point de vue pédagogique.
- 37 Il est évident qu'il s'agit là d'une vision idéale de l'organisation du secteur et nous touchons aux limites d'une formation qui se voudrait individualisée puisqu'il est pratiquement impossible de garantir à 6 500 étudiants une place dans le TD traitant de la spécialité de leur choix, à leur niveau de langue et à un horaire compatible avec leur emploi du temps. Néanmoins cet effort de rénovation offre une plus grande cohérence verticale dans l'offre de cours, qui prend une place de choix dans le parcours de formation des étudiants. Nous avons déjà augmenté le nombre d'UE de façon significative (à moyens constants) : en 2015-2016, nous proposons 82 UE différentes, réparties sur 262 TD en Licence et Master confondus ; en 2017-2018, nous offrons 91 choix d'UE réparties sur 263 TD, soit une hausse de 11%.
- 38 Cette année encore, nous avons réalisé une évaluation des enseignements par les étudiants pour mesurer l'impact des mesures prises pour répondre aux besoins exprimés. Les résultats montrent que 58,7% des 669 répondants (de la L1 au Master) considèrent que les cours qu'ils ont suivis correspondent à leur spécialité (contre 55% en 2015-2016) et 58,4% estiment que les cours répondent à leurs besoins (contre 48% il y a 3 ans). Ces

derniers chiffres grimpent à 61% (contre 55% en 2015-2016) si l'on ne regarde que les réponses des étudiants en L3 et en Master, populations principalement visées par nos efforts de diversification de l'offre d'enseignements. Nous espérons que cette progression, quoiqu'encore limitée, se confirmera lorsque les circuits cohérents que nous sommes en train d'élaborer seront pleinement opérationnels. Un effort de communication auprès des étudiants sera indispensable afin que ceux-ci s'approprient les programmes spécialisés que nous leur proposons. Mais il faudra aussi continuer à travailler en synergie avec les composantes de l'université afin que l'approche-programme envisagée constitue une véritable plus-value dans la formation des étudiants.

BIBLIOGRAPHIE

- Biggs, John B. « Constructive Alignment in University Teaching ». *HERDSA Review of Higher Education*, n° 1, 2014, p. 5-22.
- . *Teaching for Quality Learning at University (2^{ème} édition)*. Open University Press/Society for Research into Higher Education, 2003.
- Castellotti, Véronique. « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité. » *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, vol. 7, n° 7-1, Apr. 2010. journals-openedition-org.ezproxy.univ-paris3.fr, doi:10.4000/rdlc.2056.
- Commission Formations de la SAES. « Evolution et enjeux des formations et de la recherche dans le secteur Lansad (janvier 2011) » SAES, <http://saesfrance.org/formation/commission-formation-saes/> (consulté le 15 mai 2018).
- Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe, 2001.
- Evain, Michel. *Guide Kitmap - kit méthodologique approche programme*. Université de Nantes - Faculté des Sciences et Techniques, 2016.
- Marsh, David, et al. *Integrating Competencies for Working Life*. University of Jyväskylä, 2001.
- Marton, Ference, et al. « Conceptions of Learning. » *International Journal of Educational Research*, vol. 19, n° 3, 1993, pp. 277-300.
- O'Connell, Anne-Marie, et Claire Chaplier. « ESP/ASP in the Domains of Science and Law in a French Higher Education Context: Preliminary Reflections. » *The European English Messenger*, vol. 24, n° 2, 2015, pp. 61-76.
- Perifanou, Maria. *Lang-MOOC. Research Report on the Current Stage of Language Learning MOOCs Worldwide: Exploration, Classification and Evaluation*. Erasmus +, Union Européenne, 2015.
- Perrin, Michel. « Les langues de spécialités, facteur de progrès pédagogique. » *Actes Du Dixième Symposium Européen Des Langues de Spécialité*, 1995, pp. 14-15.
- Petit, Michel. « Éditorial. » *La Revue GERAS*, n° 35-36, 2002, pp. 1-3.

Poteaux, Nicole. « Les langues étrangères pour tous à l'université : regard sur une expérience (1991-2013). » *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 32, Oct. 2014, pp. 17-32. journals-openedition-org.ezproxy.univ-paris3.fr, doi:10.4000/dse.644.

Prégent, Richard, et al. *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Presses internationales Polytechniques, 2009.

Rivens Mompean, Annick. *Le centre de ressource en langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Septentrion, 2013.

Rochat, Jean-Moïse, et Ariane Dumont. « Faire appel à l'EEE pour développer ses connaissances et compétences pédagogiques. » *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques - Tome 2 : Se développer au titre d'enseignant*, Peter Lang, 2015.

Sylvestre, Emmanuel, et Denis Berthiaume. « Comment organiser un enseignement dans une approche-programme ? » *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques - Tome 1, enseigner au supérieur*, Peter Lang, 2013.

Van der Yeught, Michel. « Développer les langues de spécialité dans le secteur Lansad - scénarios possibles et parcours recommandés pour contribuer à la professionnalisation des formations. » *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, vol. 33, n° 1, 2014, pp. 12-32.

Wolf, Dieter. « Integrating Language and Content in the Language Classroom: Are Transfer of Knowledge and of Language Ensured? » *ASP*, n° 41-42, 2003, pp. 35-46.

NOTES

1. Arrêté du 1er août 2011 relatif à la licence : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024457754>
2. Notre proposition de traduction pour: « *Language was no longer an end in itself, but a skill that could be acquired and applied to various circumstances and social contexts* ». (O'Connell and Chaplier 68)
3. Professeurs agrégés (PRAG) ou professeurs certifiés (PRCE).
4. Notre proposition de traduction pour l'anglais « *using languages to learn in order to learn to use languages* ».
5. L'université regroupe également le département de langues étrangères appliquées (LEA), et deux autres instituts (Ecole supérieure d'interprètes et de traducteurs & l'Institut des hautes études de l'amérique latine) qui ne sont pas concernées par les enseignements Lansad.
6. Arrêté du 22 janvier 2014
7. Chiffres 2015-2016
8. <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2018/modern-languages>
9. Arrêté du 9 avril 1997 relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise et arrêté du 1er août 2011 relatif à la licence.
10. 10% des adresses mail des étudiants contactés n'étaient pas valides.
11. <http://www.univ-paris3.fr/les-cours-d-anglais-lansad-par-labels-532313.kjsp?RH=1297424487562>
12. PERL : Pôle d'élaboration de ressources linguistiques. Projet IDEX développé par la Sorbonne Nouvelle pour la création de ressources en langues étrangères destinées au secteur Lansad.

RÉSUMÉS

Cet article vise à montrer comment une approche-programme permet d'envisager le secteur Lansad, dans le domaine des sciences humaines et sociales, de manière décloisonnée. Partant du constat que l'enseignement de l'anglais Lansad en SHS se limite souvent à des cours de langue généraux, prenant peu en compte les besoins spécifiques des étudiants, nous nous sommes attachés à redéfinir le terme même de Lansad, invitant le secteur à injecter une certaine spécialisation dans ses enseignements. Après avoir établi un état des lieux de la situation dans notre université, effectué une évaluation des enseignements par les étudiants et restructuré toute l'offre de cours en procédant à une labellisation de nos enseignements, nous avons tâché de faire émerger des circuits cohérents, au programme clairement défini, afin de pouvoir proposer à nos étudiants une formation à la carte, correspondant au plus près à leurs besoins. Nous pensons que cette approche permet de faire du Lansad une véritable plus-value dans le parcours des étudiants.

This article aims to demonstrate how a programme-approach can help to encourage cross-disciplinary teaching within the sector of Foreign Languages for Specialists of Other Disciplines (known by the French acronym Lansad) in the field of human and social sciences. Based on the observation that teaching Lansad English in human and social sciences institutions is often limited to general language classes, taking little account of the students' specific needs, we have endeavoured to re-define the very term Lansad, inviting the sector to inject a certain degree of specialisation into its teachings. After assessing the situation in our university, we undertook a Student Evaluation of Teaching (SET) and reorganised the entire course offering by labelling our teachings. We then sought to create coherent pathways within our course offering, with clearly-defined programmes, so as to provide our students with the possibility to customize their learning experience in a way that would suit their needs. We believe that this approach to Lansad English results in clear benefits for students in the framework of their academic journey.

INDEX

Keywords : foreign language teaching, specialised English (ASP), English for specific purposes (ESP), programme-approach, student feedback, labelling

Mots-clés : Lansad, anglais de spécialité (ASP), English for specific purposes (ESP), approche-programme, évaluation des enseignements par les étudiants, labellisation

AUTEURS

PASCALE MANOÏLOV

Pascale Manoïlov est maîtresse de conférences, spécialisée en didactique et linguistique de l'anglais. Après avoir été en charge du secteur Lansad à la Sorbonne Nouvelle, elle est actuellement directrice du département Centre de Ressources en Langue à l'université Paris Nanterre.
pascale.manoilov@parisnanterre.fr

CÉLINE THUREL

Céline Thurel est PRAG à l'université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. Elle est chargée de mission et responsable du secteur anglais Lansad. Elle coordonne la commission pédagogique du LANSAD.
celine.thurel@sorbonne-nouvelle.fr