
L'Évolution du métier d'enseignant de langue de spécialité – une perspective internationale

*An international perspective on the changing profile of language teaching for
specific purposes*

James A. Coleman



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/apliut/3190>

DOI : 10.4000/apliut.3190

ISBN : 978-2-8218-1243-7

ISSN : 2119-5242

Éditeur

APLIUT

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2008

Pagination : 22-39

ISSN : 2257-5405

Référence électronique

James A. Coleman, « L'Évolution du métier d'enseignant de langue de spécialité – une perspective internationale », *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXVII N° 2 | 2008, mis en ligne le 26 mai 2014, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/3190> ; DOI : 10.4000/apliut.3190

James A. Coleman

The Open University, Royaume-Uni

L'Evolution du métier d'enseignant de langue de spécialité – une perspective internationale

Mots clés : Grande-Bretagne, enseignement supérieur, séjour à l'étranger, marché, anglicisation, processus de Bologne, TICE.

Résumé : A travers l'Europe, les professeurs de langues vivantes doivent affronter les mêmes défis : parmi ceux-ci, nous passerons en revue

(1) le contexte britannique : l'apprentissage des langues vivantes dans les universités (étudiants spécialistes et non-spécialistes, cours pour adultes) et dans le secondaire, les échanges et le séjour à l'étranger ;

(2) le contexte international : le processus de Bologne (interculturalité et employabilité), la marchandisation de l'enseignement supérieur, les droits d'inscription, l'anglicisation des programmes ;

(3) le contexte technologique : les TIC dans la société et dans l'apprentissage des langues.

An international perspective on the changing profile of language teaching for specific purposes

Key words: United Kingdom, Higher Education, Residence Abroad, marketisation, Englishisation, Bologna Process, CALL.

Abstract: Across Europe, language teachers face the same challenges: among them, we will review

(1) the context in the United Kingdom: language learning in universities (specialists, non-specialists and adult learners) and in secondary schools; student exchanges and residence abroad;

(2) the international context: the Bologna Process (interculturality and employability), the marketisation of higher education, tuition fees, Englishisation of teaching;

(3) the technological context: ICT in society and in language learning.

James A. Coleman*

The Open University, Royaume-Uni

L'Évolution du métier d'enseignant de langue de spécialité Une perspective internationale

Le titre du congrès APLIUT 2007 – « L'évolution du métier d'enseignant de langue de spécialité » – et l'explication du thème – « Comment le métier d'enseignant de langues de spécialité a évolué et quelles sont les évolutions à venir » – invitent à jeter un regard nostalgique vers le passé et/ou un regard enthousiaste et naïf vers l'avenir, cette dernière tendance étant répandue surtout dans les publications sur les TICE (les technologies de l'information et de la communication dans l'éducation), où l'on parle souvent de potentiel, mais moins souvent d'applications réelles et encore moins d'évaluations objectives. Tout en cédant à ces deux tentations, nostalgie et enthousiasme, j'entends me concentrer surtout sur le présent, sur les différentes tendances qui ont été identifiées et sur le contexte changeant dans lequel nous travaillons tous. Certaines préoccupations sont d'ordre plutôt national – c'est le cas, entre autres, des certificats de compétence linguistique, CLES et DCL, vivement discutés à ce congrès – tandis que d'autres ont un caractère plus comparatif, voire universel. De mon point de vue britannique, ce sont ceux-ci que j'entends prendre en considération.

Le contexte britannique (regard en arrière et mise à jour)

En 1993, au congrès APLIUT de Bayonne (Coleman 1994), j'ai évoqué l'évolution des universités en Grande-Bretagne, l'Europe des 12, les problèmes de terminologie en langues de spécialité, mais j'ai décrit surtout une expansion de l'enseignement supérieur, une expansion des étudiants en langues à la fois spécialistes (*'majors'*) et non-spécialistes (*'minors'*). Malgré l'objectif du Premier Ministre sortant, Tony Blair, d'atteindre en 2010 un niveau de participation à l'enseignement supérieur de 50%, nous constatons en 2007 que l'expansion du nombre de jeunes suivant des études supérieures est au point mort. Le chiffre refuse de dépasser les 43 %, et ne progressera guère plus (Bekhradnia 2005, 2006, 2007) : il paraît quelque peu ironique que l'actuel président de la France ait voulu adopter cette même cible de 50 %. A partir de 2010, d'ailleurs, le nombre de jeunes (18 à 20 ans) en Grande-Bretagne doit

* Ayant enseigné la langue, la civilisation et la littérature françaises depuis trente ans, Jim Coleman est actuellement Professor of Language Learning and Teaching dans la plus importante section de langues vivantes du Royaume-Uni. Auteur ou (co-)éditeur de 14 livres et de plus de 80 articles, ses recherches portent sur l'ensemble des aspects de l'apprentissage des langues au niveau universitaire. Department of Languages, The Open University, Walton Hall, Milton Keynes MK7 6AA, Royaume-Uni. <j.a.coleman@open.ac.uk>.

diminuer alors que, dans l'ensemble de l'Europe, entre 2006 et 2020, nous constatons une réduction de 20 % de ce chiffre démographique.

Les spécialistes

Nous ne le savions pas en 1993, mais l'année 1992 a marqué en Grande-Bretagne le zénith du recrutement en licences de langues. Depuis, les inscriptions ne font que baisser de façon constante et alarmante. Plus de la moitié des programmes ont disparu, emportant souvent l'ensemble de la section. Chaque année, la liste des universités offrant une formation en langues devient plus courte. Quelques rares nouvelles universités (*ex-Polytechnics*) persistent à offrir une formation en langues et civilisations étrangères (notamment Portsmouth, où j'ai enseigné 13 ans avant de partir à l'Open University en 2001) mais, paradoxalement (voir Coleman 2004), les seules universités qui continuent à recruter sont les vieux établissements qui gardent une bonne réputation parmi les employeurs et la classe moyenne grâce à leurs recherches, et malgré un enseignement souvent médiocre et des programmes surannés. C'est que l'employabilité (et donc le recrutement) dépendent de l'établissement et non de la qualité de l'enseignement que l'on y dispense. Comme je l'ai démontré, statistiques à l'appui, la matière étudiée ne fait rien à l'affaire, il suffit de venir d'une bonne famille, d'une bonne école, d'une bonne université pour trouver un bon emploi (Coleman 2005a). C'est ainsi qu'à 'Oxbridge', et dans une douzaine d'autres universités cossues, on continue à enseigner et à faire des recherches sur la littérature 'contemporaine' (c'est-à-dire depuis la Seconde Guerre Mondiale) sans se soucier outre mesure de la dévastation qui a frappé le reste du secteur (Kelly *et al.* 2007).

Les non-spécialistes

Et qu'en est-il des non-spécialistes? En 1993, j'ai évoqué, tout comme Michel Petit au congrès APLIUT 2007, la problématique de la terminologie. Nos apprenants ne sont pas, en général, des spécialistes de langues vivantes ('*language majors*'), d'où l'appellation 'non-spécialistes' : pourtant, ce sont souvent des spécialistes dans un autre domaine et non des généralistes, et toute définition par exclusion ('*non-whites*' en Afrique du Sud sous l'apartheid, le détestable LOTE – *Languages Other Than English* – si répandu en Australie) est à éviter. Les termes français 'langues de spécialité' et 'LANSAD' conviennent donc bien. Mais, en anglais, le sigle qui correspond à *Specialists in Other Disciplines* est tout à fait inacceptable ! Ils restent donc pour l'instant des non-spécialistes, mais ils sont nombreux !

1993 a vu aussi la naissance à Bordeaux de CERCLES – la Confédération Européenne des Centres de Langue dans l'Enseignement Supérieur. Et en Grande-Bretagne, comme dans bien des pays, nous avons assisté à une évolution des relations de pouvoir. Les sections de français, bastions de traditionalisme littéraire, comme celle où j'ai commencé ma carrière à Glasgow en 1974 en tant que troisième seiziémiste – ces sections de français, à de rares exceptions près, n'existent plus guère. Toutes ont dû se réfugier dans de plus grandes écoles – de langues, de cultures, parfois de lettres ou d'humanités – et ont souvent perdu leur identité dans une

Faculté de Commerce ou une énorme unité administrative comprenant danse, tourisme, sports, etc., leur autonomie, leur relative puissance, disparues.

Les centres de langue, au contraire, ont généralement fleuri, surtout là où le soutien d'un Recteur convaincu du besoin d'internationaliser son campus et la réputation de son université leur assure les ressources requises. Les statistiques sont difficilement accessibles, mais il semble que le chiffre global d'apprenants de langues dans les centres reste assez stable et encourageant, selon les sondages effectués auprès d'un nombre croissant d'établissements par l'Association of University Language Centres (Byrne 2008, qui présente d'ailleurs de façon inoubliable un avenir où les Anglais locuteurs natifs se trouveront exclus d'un monde où dominera l'anglais international !).

Étudiants non-spécialistes de langues dans les universités britanniques

	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07
Étude intégrée, accréditée	27 986	22 123	38 194	40 255
Étude non accréditée	25 516	30 538	30 407	33 144
Ensemble	53 502	52 661	68 601	73 399*

* dont Open University 6049.

Certes, jusqu'ici les centres de langue disposaient d'un atout majeur – l'anglais. Le commerce des étudiants internationaux dont nous parlerons plus loin (et ne parlons pas d'étudiants européens qui ne sont évidemment pas 'internationaux') exige que l'université recrute plusieurs centaines d'étudiants étrangers à plein tarif. Ces migrants sont si nécessaires aux caisses de l'établissement que celui-ci est prêt à financer leur préparation linguistique si elle leur permet de réussir une licence et ainsi de payer le plein tarif sur trois ans et devenir des ambassadeurs-recruteurs en louant leur *alma mater* une fois de retour dans leur pays. La demande insatiable pour l'anglais, et pour des compétences nécessaires aux études supérieures réunies sous le nom d'*academic literacy*, a permis aux centres de langue de subventionner l'apprentissage d'autres langues vivantes moins payantes. Hélas, la commercialisation de l'enseignement supérieur est en train de leur enlever cette source de revenu. Nous assistons à une privatisation de l'enseignement de l'anglais dans beaucoup (jusqu'à 22) d'universités britanniques ('Private firms tighten grip'. *The Times Higher*, 20 Avril 2007).

Les adultes

Le financement de l'apprentissage linguistique a beaucoup évolué, et nous évoquerons plus tard la question des frais d'inscription, mais un autre changement est passé peut-être inaperçu en France, à savoir l'importante réduction du financement des cours destinés aux adultes en Grande-Bretagne. Considéré jusque-là comme un élément d'apprentissage tout au long de la vie ('*lifelong learning*') et d'engagement social, la formation continue doit dorénavant s'auto-financer.

Les restrictions budgétaires interdiront désormais un financement de l'état à ceux qui préparent un certificat de niveau égal ou inférieur à celui qu'ils possèdent déjà¹ et nuiront encore plus aux adultes cherchant à ajouter une compétence en langues ou en informatique à une qualification antérieure, et ce malgré une pétition² qui a rassemblé plus de vingt mille signataires.

Le pourcentage d'adultes en Grande-Bretagne qui étudient une langue dans des cours pour adultes est déjà passé, entre 1999 et 2007, de 5 % à 4 % (Dutton & Meyer 2007). En 1999, le français était encore la langue vivante la plus étudiée. En 2007, c'est l'anglais, étudié par une personne sur quatre ! Parmi ces non-anglophones, plus de la moitié a appris une langue en tant qu'adulte, contre seulement 27 % des locuteurs natifs anglophones.

Principales langues vivantes étudiées par des adultes en Grande-Bretagne

	1999	2007
1	Français	Anglais
2	Espagnol	Français
3	Allemand	Espagnol

Il est peu surprenant que, à la seule exception des Irlandais (66 %), les Britanniques demeurent les Européens les plus résolument monolingues (62 %)³.

Les échanges et le séjour à l'étranger

Le livre que je prépare sur les séjours à l'étranger ('Study Abroad') aura pour principal contenu une revue des recherches en matière de mobilité étudiante à l'échelle globale. Ma communication lors du congrès APLIUT de Cherbourg (Coleman 2000) portait sur les bonnes pratiques en matière de séjour à l'étranger. Ici, je me concentre plutôt sur les tendances locales. L'assistantat continue à fleurir. En 2007/2008, le Royaume-Uni accueille 2 864 assistants étrangers (dont 1 520 Français), et expédie 2 211 assistants d'anglais dans 18 pays (dont 999 en France). 2005 a vu la publication par le British Council d'une brochure (voir page suivante) fêtant les cent ans d'échanges franco-britanniques. Témoignage le plus ancien : le récit de ma mère (à droite sur la photo) de son année d'assistante à Besançon en 1934/35.

Quant aux échanges d'étudiants, lors du lancement du programme Erasmus en 1987, la Grande-Bretagne avait constitué le plus important fournisseur d'étudiants, avec 28,5 % de l'ensemble. L'expansion et la réussite d'Erasmus devaient inévitablement réduire cette position. Pourtant, aujourd'hui, malgré l'importance de sa population et du pourcentage de jeunes dans l'enseignement supérieur, la Grande-

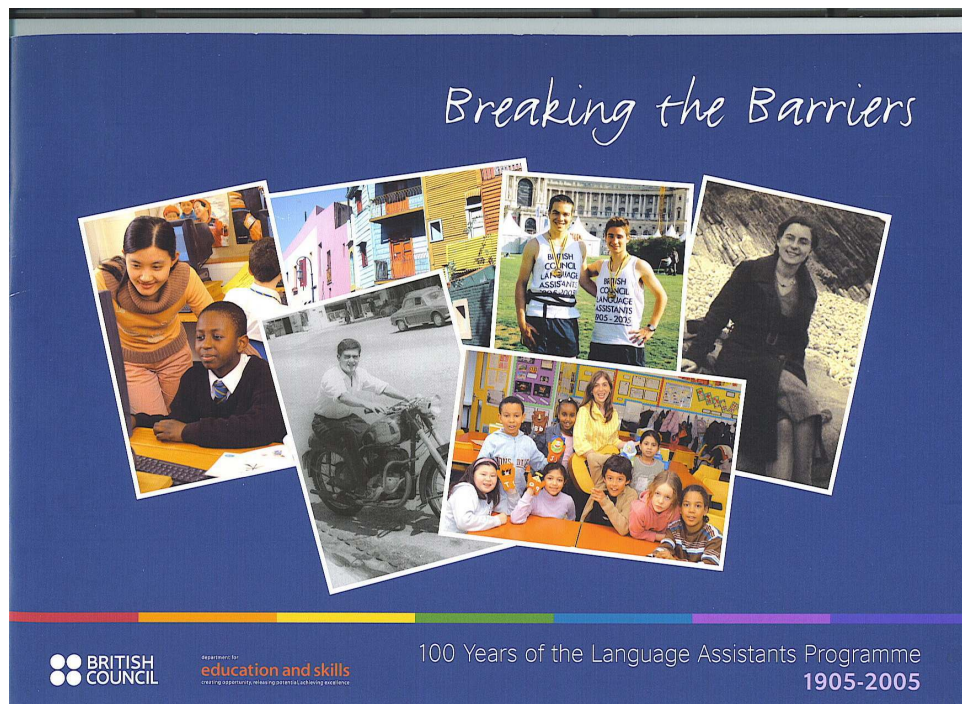
¹ *Equal or Lower Qualification* (ELQ) <http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2007/07_27/#exec>.

² <<http://petitions.pm.gov.uk/ELQFunding/>>.

³ Voir Eurobarometer 2006

<http://ec.europa.eu/education/policies/lang/languages/eurobarometer06_en.html>.

Bretagne est en sixième position et ne représente que 4,67 % des étudiants Erasmus. Le plus déprimant, c'est la constatation que la tendance quasi-universelle à l'internationalisation des études va à l'encontre d'un repli sur soi en ce qui concerne les étudiants britanniques, qui n'ont plus guère les compétences linguistiques pour étudier ailleurs que dans un contexte anglophone.



Participation aux échanges Erasmus

	00/01-01/02	01/02-02/03	02/03-03/04	03/04-04/05	04/05-05/06
Total	+4,52 %	+6,79 %	+8,61 %	+6,23 %	+7,21 %
Royaume-Uni	-6,08 %	-6,16 %	-5,25 %	-4,30 %	-1,15 %

Qui pis est, le taux de participants *non*-linguistes, de 84,39 % pour l'ensemble du programme Erasmus (2003/04), n'est que de 61,86 % pour les Britanniques, ce qui revient à dire que nous dépendons surtout d'une population de spécialistes, elle-même en diminution constante, et qui n'a pas encore subi l'impact d'une politique anti-langues au niveau du secondaire.

Le secondaire

Malgré le multilinguisme et le plurilinguisme qui font loi partout ailleurs en Europe, comme en témoignent le récent rapport Maalouf et la désignation de 2008 comme l'Année Européenne du Dialogue Interculturel, la politique britannique a vu l'étude même d'une première langue vivante à partir de 14 ans devenir facultative et, par

conséquent, le pourcentage d'inscriptions au GCSE (l'examen passé à 16 ans, la fin de la scolarité obligatoire) en chute libre : pour les langues, il est passé de 78 % en 2001 à 46 % en 2007 (CILT 2007). Dans une ambiance 'eurosceptique' (autrement dit, ethnocentrique et xénophobe), une étude récente auprès de plus de 10 000 élèves du secondaire (Coleman *et al.* 2007) vient confirmer que les langues restent la matière la moins populaire, perçue comme difficile et inutile. La motivation, à peine positive lorsqu'ils entament l'étude à l'âge de 11 ans, diminue systématiquement les années suivantes, même là où l'établissement s'engage à promouvoir les langues. Actuellement, en attendant la mise en place d'une politique langagière au primaire, un Britannique peut ne connaître que 300 heures d'apprentissage d'une langue étrangère sur toute sa vie : c'est honteux.

Le contexte international

Le Processus de Bologne (et l'Agenda de Lisbonne)

Si la fameuse fiche ('*Bologna scorecard*')⁴, qui enregistre les progrès faits par chaque pays vers une harmonisation de l'espace européen de l'enseignement supérieur (*European Higher Education Area*), comporte actuellement 48 pays, dont la Russie et le Monténégro, c'est que l'adhésion aux principes de Bologne relève plus du marketing que des ambitions académiques de l'UE. La stratégie de Lisbonne, « visant à faire de l'Union européenne l'économie la plus compétitive et la plus dynamique du monde », a peu à peu supplanté la vision éducative. Les étudiants eux-mêmes, à travers leurs syndicats, acceptent l'idée que l'éducation a un objectif commercial, autant pour les établissements que pour l'individu : « Aujourd'hui et à l'avenir les étudiants se disputeront les postes dans un marché global : il est donc essentiel de les engager dans le processus de Bologne »⁵. L'employabilité est un des principaux thèmes des rapports relatifs à Bologne publiés par l'EUA (*European University Association* : Crosier *et al.* 2007) et par le Ministère de l'Éducation britannique (DfES 2007). Le parlement – on s'y attend – demeure très méfiant. Il critique le langage et jusqu'au nom du processus « qui ont obscurci le sens de façon peu obligeante »⁶ et qui risquaient de cacher non seulement l'intraduisible '*mission creep*'⁷, mais également les ambitions impériales de Bruxelles : « le rôle de la commission doit être circonscrite pour assurer la réussite du processus de Bologne »⁸.

⁴ Voir, par exemple,

<www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/Stocktaking_final_indicators_May_2006.doc>.

⁵ « *Students today and in the future will be competing for jobs in a global marketplace, and so it is vital that engaging them in the Bologna Process is prioritised* » (ESIB 2007).

⁶ « *obscured meaning in an unhelpful manner* ».

⁷ Nous proposons de le traduire par : « aller au-delà des actions prescrites ».

⁸ « *the role of the commission must be constrained if the Bologna Process is to be successful* » (<<http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/6600587.stm>>).

Le Processus de Bologne incarne pourtant une ambiguïté fondamentale : contre l'investissement individuel de plus en plus lourd que représentent les études universitaires, que devons-nous offrir en priorité ? Une formation professionnelle apte à assurer un revenu suffisant pour rembourser les dettes acquises pendant les études ? Ou plutôt une formation de citoyen mondial ? En quoi consiste l'enseignement d'une langue au niveau universitaire ? Quel est le principal objectif – former un citoyen ou former un travailleur ?

La compétence interculturelle et le citoyen global

La dimension culturelle d'une licence en langues a longtemps consisté en une connaissance approfondie de sa littérature. Non seulement ces connaissances se sont élargies pour comprendre d'autres médias (film, télévision) et la culture sans majuscule (donc sociologique autant qu'esthétique), surtout dans les cours de civilisation, mais les travaux de Byram et de Zarate au sein du Conseil de l'Europe ont vu accepter la compétence interculturelle comme objectif incontournable de toute formation linguistique. Etudier une langue vivante ne consiste pas seulement à acquérir des connaissances et des compétences, mais également des valeurs et des comportements. Les objectifs interculturels – le respect de l'autre, l'acceptation de la relativité et de la construction sociale de toute croyance et de tout système de comportements – sont encadrés dans d'importants documents comme le *benchmark statement for languages and related studies* (QAA 2001) en Angleterre, ou le tout récent rapport *Foreign Languages and Higher Education: new Structures for a Changed World* (MLA 2007) aux Etats-Unis.

La semaine du congrès APLIUT 2007 a vu également, à Lisbonne, un colloque consacré à « *The intercultural dimension of citizenship education* », où l'on a discuté les résultats de deux projets européens, dont les thèmes se situent dans la tradition établie au sein des études linguistiques (par exemple, Norton 2001, Block 2003 et 2007, Phipps 2007, Phipps & Gonzalez 2003) : les identités individuelles, l'engagement social, le contexte d'apprentissage, la construction de connaissances par l'interaction sociale.

Employabilité ou compétence interculturelle ? Ce double objectif fait partie intégrante du processus de Bologne, comme en témoigne le communiqué de Londres de mai 2007 : « les objectifs de l'enseignement supérieur comprennent : préparer les étudiants à devenir citoyens actifs d'une société démocratique, préparer les étudiants pour leurs futures carrières... »⁹.

⁹ « *The purposes of higher education include: preparing students for life as active citizens in a democratic society; preparing students for their future careers...* ». <http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/EHEA2010/London%20Communique%20-%2018-05-2007.pdf>).

La markétisation de l'enseignement supérieur

Malgré l'ethnocentrisme de ses ressortissants, le Royaume Uni reste le pays de l'UE où le plus grand nombre d'Européens venus d'autres états membres choisissent de faire leurs études supérieures. En effet, nous en avons accueilli presque 60 000 en 2005/07 (Bekhradnia 2007). En plus, un étudiant étranger sur dix en Grande-Bretagne est Chinois.

Lors du colloque APLIUT de Bayonne en 1993, 95 900 étudiants étrangers étaient inscrits à plein temps dans les universités britanniques (Greenaway & Tuck 1995). Douze ans plus tard, le chiffre est monté à 240 390, dont plus des deux tiers (167 700) non-européens (Vickers & Bekhradnia 2007). Même si la part du marché diminue (la Grande-Bretagne en détient environ 11 %, contre 20 % pour les États-Unis), nous tenons encore le second rang dans un marché global en pleine expansion : entre 1999 et 2006, le monde a constaté une augmentation de 40 % dans le chiffre des inscriptions universitaires et de 56 % pour les étudiants internationaux, dont les effectifs ont atteint quelque 2,5 millions (Lasanowski & Verbik 2007).

Mais le danger consiste à croire que le marché n'évoluera pas. Ayant compris que le plein tarif exige un enseignement anglo-saxon (voir *infra*), les autres pays européens, grâce au Processus de Bologne, augmentent leur enseignement à travers l'anglais (CampusFrance, ex-Edufrance, et en Allemagne les *Internationale Studiengänge*, sans parler de la Finlande et des pays comme la Hongrie ou la Turquie, où l'enseignement supérieur se fait de plus en plus en anglais, surtout dans les établissements privés qui ont poussé pour répondre à la demande croissante et insatisfaite par les établissements d'état, trop lents à réagir et sous-financés). Dans ce contexte, la Grande-Bretagne et ses universités dépendent trop du revenu apporté par les étudiants étrangers. La Malaisie, et surtout Singapour, ont su profiter de l'expérience et des jumelages des universités britanniques non seulement pour rapatrier leurs propres étudiants, mais également pour se lancer comme centres régionaux d'enseignement supérieur. Tout pays totalement ou partiellement anglophone sera en mesure de faire de même – par exemple le Trinidad, stratégiquement situé sur le trajet économique entre l'Amérique du sud hispanisante et l'Amérique du Nord qui demeure le plus important vendeur d'enseignement universitaire. Heureusement, les universités britanniques disposent d'une autre ressource financière...

Les frais d'inscription

L'introduction, puis l'augmentation des frais d'inscription suit une logique inexorable.

1. L'économie nationale exige, dans un monde globalisant, un niveau d'éducation très élevé. Globalement, l'expansion de l'enseignement supérieur dans un pays est en corrélation avec sa croissance économique.
2. Mais les impôts ne suffisent pas pour financer l'expansion des universités. Le trésor public doit faire appel au domaine privé.

3. Non seulement un public instruit favorise l'économie nationale, mais l'éducation supérieure apporte à l'individu une valeur ajoutée sur toute une vie de travail.
4. Donc, puisqu'il faut payer autrement les études universitaires, et que le licencié va en tirer lui-même bénéfice, il est normal qu'il contribue aux frais.
5. Les frais seraient encore plus élevés en l'absence de la participation des étudiants étrangers, calculée à £1,39 milliards dans le cas de la Grande-Bretagne (Vickers & Bekhradnia 2007).
6. Néanmoins, l'étudiant est désormais client autant qu'apprenant ; il en veut pour son argent ; il consulte les guides et les classements ; parmi ses critères, l'employabilité (*graduate employability*) occupe une place privilégiée. Pour qu'une université prestigieuse continue à attirer bon nombre de clients, il faut que ses étudiants soient employables une fois diplômés.

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, les frais d'inscription ne découragent en rien ceux qui souhaitent suivre des études supérieures, comme en témoignent les étudiants internationaux en Grande-Bretagne et les étudiants britanniques eux-mêmes. L'introduction des '*tuition fees*' en 1998 et leur augmentation jusqu'à £3 000 par an en 2006 ('*top-up fees*') ont à peine perturbé le taux de participation (Bekhradnia 2007 : 26). Le montant est plafonné jusqu'en 2009, mais il est à croire qu'une libéralisation déclenchera un véritable marché, où chaque établissement fera jouer à fond sa marque ('*brand*') et son rang dans la hiérarchie de l'enseignement supérieur, et où l'élite demandera plus de £10 000 à ceux qui ont la capacité de payer. Déjà ce modèle (australien à l'origine) d'introduction puis d'augmentation des droits d'inscription a été imité par la Suède, la Chine, le Portugal, les *Länder* allemands... A quand la France? L'autonomisation sous un autre nom... C'est un certain Nicolas Sarkozy qui, déjà en 2006, avait suggéré la création au sein de l'enseignement d'un « service public de l'orientation... mieux connecté avec le monde du travail », et proposé de réduire le financement des filières « sans débouchés » (« Que des étudiants veuillent persister dans ces filières, c'est après tout leur droit. Mais ce n'est pas le rôle de la collectivité de le financer »).

L'anglicisation galopante de l'enseignement supérieur : enseignement et recherche

L'une des conséquences de la markétisation de l'enseignement supérieur global est l'adoption de l'anglais comme langue de l'enseignement. Ce changement, motivé à l'origine par un désir dans les pays nordiques de participer aux échanges (Coleman 2006a) est devenu un moyen d'attirer les précieux étudiants internationaux, désormais ressource économique indispensable. La montée de l'*Academic Cooperation Association*¹⁰ exemplifie la professionnalisation de la promotion des programmes européens, pour laquelle le Processus de Bologne est un second atout. Le nombre

¹⁰ <<http://www.aca-secretariat.be/>>.

de programmes européens où l'enseignement est dispensé entièrement en anglais a triplé depuis 2002 (Wächter & Maiworm 2008) ; deux inscrits sur trois sont des étrangers. En France, en 2008, l'avis favorable du rapport Attali¹¹ est renforcé par un discours de Valérie Pécresse, Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, qui veut voir tout étudiant français devenir quasiment bilingue français-anglais grâce à des cours intensifs et une expansion des cours en anglais. La cinquième édition du *Catalogue of programs taught in English*, de CampusFrance (excellent exemple de l'anglais international – pourquoi pas *Catalog of programmes ?*) – énumère plus de 500 programmes offerts en anglais par 178 universités.

Quant aux recherches – le deuxième pôle de la carrière universitaire –, l'élargissement de l'évaluation à l'échelle nationale de la qualité et de l'impact des publications des chercheurs, et surtout la numérisation de cette évaluation, basée sur le nombre de citations, ne peut que nuire à la publication dans une langue autre que l'anglais. Une méticuleuse étude néerlandaise¹² prétend que « *The non-English publications 'dilute', as it were, the measured impact* », alors qu'en France une pétition en ligne lancée en février 2008, « Les scientifiques doivent-ils continuer à écrire en français ? »¹³, rassemble plus de 9 000 signatures en confirmant que « les systèmes de référencement des publications reconnaissent prioritairement les publications en anglais ». Etant donné l'importance des classements (*rankings*) nationaux et internationaux dans le recrutement des étudiants internationaux, et le rôle que joue la recherche dans l'élaboration de ces classements, il n'est pas exclu que les universités prestigieuses interdisent à leurs chercheurs de publier désormais autrement qu'en anglais.

Les TICE (regard vers l'avenir)

Parmi les outils informatiques quotidiens dont nous disposons, le vérificateur d'orthographe est peut-être celui qui illustre le mieux à quel point la technologie manque de véritable intelligence. Si le mien a bien saisi la nature inattendue (et néanmoins, dans le monde des rapaces, bien réelle) de l'expression « *intervultural communication* », il n'a point contesté « l'étude d'une mangue assistée par ordinateur » et, en corrigeant une simple faute de frappe pour « *online learning* », a su innover de façon étonnante en offrant une approche bien plus risquée, à savoir « *on-lion learning* ». Les ressources en ligne¹⁴ peuvent également être utiles, mais il convient peut-être de se méfier surtout de la dernière, qui précise : « *Your senten-*

¹¹ Commission pour la libération de la croissance française, décision 26 ; voir <<http://www.liberationdelacroissance.fr/files/rapports/RapportCLCF.pdf>>.

¹² <http://www.hefce.ac.uk/Pubs/RDreports/2007/rd18_07/>.

¹³ <<http://petition.hermespublishing.com/>>.

¹⁴ Par exemple, <www.spellcheckplus.com> pour l'anglais, <<http://bonpatron.com>> pour le français, <www.vombato.com/grammarchecker.html> pour l'allemand et d'autres langues.

ces are splitted into phrases... the Online Grammar Checker tells you how often a phrase is used and is it correct, suspicious or incorrect » (sic).

Pourtant, les technologies de l'information et de la communication ont envahi non seulement l'éducation mais la société entière. Le monde que nous occupons tous, enseignants et étudiants, a évolué de façon rapide, inattendue, fondamentale et irréversible. Les informations, le crime, les déplacements en voiture, la banque, le shopping ne sont plus les mêmes. Le gadget que nous avons dans notre poche devient chaque année plus universel, plus mobile, plus puissant, plus performant, plus indispensable, plus petit et moins cher. Les Européens passent plus de temps en ligne que devant la télé. La population de *Second Life* – un monde virtuel possédant 250 véritables universités – dépasse celle de la majorité des états membres de l'UE. Le clip le plus populaire sur *YouTube* a été visionné plus de 900 millions de fois. La communication linguistique a elle-même changé de nature. Plus de 90 % de la communication écrite est désormais électronique. Et la jeune génération préfère les réseaux sociaux (*Facebook* : 63 millions de membres, 15 millions de visites quotidiennes ; *MySpace* : 200 millions de membres, 30 millions de visites) au courrier électronique : « *Email is for old people* » prétend un sondage australien en 2007. La langue cible elle-même évolue : « *we all google, my children facebook each other but skype with their parents* ».

A cause de l'envergure et de la rapidité des changements technologiques, et de leur potentiel, l'adoption des TICE dans l'enseignement des langues est à la fois essentielle et effrayante. La récente évolution théorique (du cognitif vers le socio-culturel et l'affectif) qui sous-tend toute recherche dans le domaine de la pédagogie des langues ne rend que plus difficile le développement du *CALL* (*computer assisted language learning*). Si l'histoire du *CALL* est déjà bien documentée (en anglais, voir par exemple Levy 1997, Warschauer & Kern 2000, Chapelle 2001, Beatty 2003, Jung 2005, Levy & Stockwell 2006, Chun 2007, Lamy & Hampel 2007), la confrontation entre contextes réels et virtuels ne pose pas moins de problèmes en ce qui concerne les cultures et les analyses classiques. L'anonymat, l'identité, le silence, la communication même ne sont plus en ligne ce qu'ils étaient en salle de classe traditionnelle.

Quoique ces difficultés aient jusqu'ici marginalisé les recherches en pédagogies des langues à support technologique (Coleman 2005b), l'établissement qui est depuis 2001 le mien – The Open University – a choisi d'explorer différents aspects de l'avenir de l'enseignement en ligne. Les 230 000 étudiants de l'Open University apprennent uniquement à distance (pour des détails supplémentaires, voir Coleman 2006b). Sur 8 000 étudiants en langues par an, les trois quarts choisissent un tutorat en présentiel, un quart le tutorat en ligne. Les environnements virtuels (Lyceum, FlashMeeting, Elluminate) permettent de multiples interactions orales et écrites en temps réel. Ainsi, des quatre éléments de *CALL*,

- l'ordinateur-tuteur (*stand-alone*)
- l'ordinateur-ressource (*input*)

- l'ordinateur-éditeur (*output*)
- l'ordinateur-outil (*computer-mediated communication* ou *CMC*),

c'est le quatrième qui semble offrir, dans une perspective socio-culturelle, un maximum d'exploitations éventuelles, qu'il soit synchrone ou asynchrone, et quelles que soient les possibilités (texte, audio, vidéo, graphismes, multimodalité...) de l'environnement didactique choisi. Les travaux existants sur le courrier et les forums électroniques, l'apprentissage en tandem, les wikis, les blogs, les mondes virtuels, les conférences audio et vidéo, et le *chat* (puisque en anglais comme en français, il convient d'appeler un chat un chat !) ont montré, d'une part, que la *CMC* offre un nombre accru d'occasions d'interactions en langue(s) cible, une motivation rehaussée, une anxiété diminuée, une communauté d'étudiants, et une activité d'apprentissage cognitive plus élevée, d'autre part, un drôle de genre linguistique mi-parlé mi-écrit, une nouvelle culture qui n'est celle d'aucun des participants, un manque éventuel d'aide paralinguistique (physionomie, gestes, intonation...), une prédominance réelle du texte écrit, une influence néfaste de la technologie sur la pédagogie plutôt que le contraire, l'émergence d'émotions négatives (frustration, technophobie...).

Les études des 23 collègues et 4 doctorants qui ont publié plus d'une centaine d'articles dans ce domaine depuis 2001, et qui font de l'Open University l'un des plus actifs laboratoires de *CALL* au monde, ont porté entre autres sur le développement des conférences audiographiques en ligne (Hampel & Hauck 2004, Hauck & Hampel 2005), le rôle du tuteur et de sa formation professionnelle (Hampel 2003, Hampel & Stickler 2005, Hauck & Stickler 2006), l'autonomie (Hurd 2005, Murphy 2005a, 2007, 2008), les tâches et les activités (Lamy & Hassan 2003, Duensing *et al.* 2006, Hampel 2006, Lamy 2006), les conceptions pédagogiques des apprenants (Murphy 2005b, Hurd 2006), l'émotion et les stratégies méacognitives (de los Arcos *et al.* à paraître, Hauck 2005, Hauck & Hurd 2005, Hurd 2007a, 2007b), la nature des interactions en ligne (Hampel *et al.* 2005, Heins *et al.* 2007, Lamy 2004), et la multimodalité (Hampel & Hauck 2006, Lamy 2007). En 2007, nous avons monté un colloque réel-virtuel (*Spoken Online Learning Events*), auquel ont participé des intervenants aussi bien sur place que depuis la Nouvelle-Zélande, l'Australie et le Japon, et un auditoire situé autant en Europe qu'aux États-Unis¹⁵.

La recherche en *CMC* exige de nouvelles méthodologies. Pourtant, nous avons su démontrer qu'il est tout à fait possible d'atteindre les mêmes objectifs pédagogiques en matière de langues étrangères en ligne qu'en face-à-face – bien que les processus et la didactique soient autres. Grâce au Centre européen de langues vivantes de Graz, nous préparons actuellement des modules de formation à l'enseignement en ligne : il s'agit du projet DOTS (*Developing Online Teaching Skills*). Et si le public britannique demeure plutôt monolingue, au moins « *langua-*

¹⁵ L'événement reste disponible sur <<http://www.open.ac.uk/baal-cupseminar2007-sole/>>.

ges teachers in UK Higher Education are technologically very literate », selon une étude très récente (Barr *et al.* 2008).

Conclusion

A l'avenir, il est certain que la technologie jouera un rôle de plus en plus important dans l'enseignement universitaire des langues. Il est certain aussi que le marché des études supérieures deviendra plus intensément international et compétitif, et que les étudiants (sinon leurs parents, partenaires, familles) paieront une plus grande proportion des frais des études. Est-ce que l'employabilité l'emportera sur la compétence interculturelle ?

C'est avec énormément de plaisir que j'ai participé aux débats de l'APLIUT en 1993, en 2000 et en 2007. Où en serons-nous en 2014 ?

Références bibliographiques

- Barr, D., S. Carvalho Martins, K. Duffner, G. Toner, V. Wright & J. Gillespie. 2008. *Multimedia Language Learning in UK Higher Education*. Coleraine : University of Ulster. En ligne <www.arts.ulster.ac.uk/lanlit/cetl/news/survey/index.html>.
- Beatty, K. 2003. *Teaching and researching computer-assisted language learning*. Londres : Pearson Education.
- Bekhradnia, B. 2005. *Demand for Higher Education to 2015-16*. Higher Education Policy Institute. <<http://www.hepi.ac.uk/downloads/18HEDemandto2015.pdf>>.
- Bekhradnia, B. 2006. *Demand for Higher Education to 2020*. Higher Education Policy Institute. <<http://www.hepi.ac.uk/downloads/22DemandforHEto2020.pdf>>.
- Bekhradnia, B. 2007. *Demand for Higher Education to 2020 and beyond*. Higher Education Policy Institute. <<http://www.hepi.ac.uk/downloads/31HEDemandto2020andbeyondfull.pdf>>.
- Block, D. 2003. *The Social Turn in SLA*. Edimbourg : Edinburgh University Press.
- Block, D. 2007. *Second Language Identities*. Londres : Continuum.
- Byrne, N. 2008. « Another way to learn ». *The Linguist*, 47(2) : 18-19.
- Chapelle, C. 2001. *Computer applications in second language acquisition: foundations for teaching, testing, research*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Chun, D. M. 2007. « Come ride the wave: but where is it taking us? ». *CALICO Journal*, 24(2) : 239-252.
- CILT. 2007. *Language Trends 2007*. <http://www.cilt.uk/research/language/trends/2007/trends2007_statistical_report.pdf>.
- Coleman, J. A. 1994. « Le français langue de spécialité dans l'enseignement supérieur en Grande-Bretagne ». *Les Cahiers de l'APLIUT*, XIII, 3/N° 52, mars 1994 : 61-75.

Coleman, J. A. 2000. « *The Residence Abroad Project* : identifier, évaluer et promouvoir les meilleures pratiques ». Communication au XXII^e Congrès APLIUT, IUT Cherbourg Manche, juin 2000.

Coleman, J. A. 2004. « Modern Languages in British Universities: Past and Present ». *Arts and Humanities in Higher Education*, 3(2) :149-164.

Coleman, J. A. 2005a. « Where do our graduates go? Languages and careers ». In J. A. Coleman & J. Klapper (eds). *Effective Learning and Teaching in Modern Languages*. Londres : Routledge, pp. 17-22.

Coleman, J. A. 2005b. « CALL from the margins: towards effective dissemination of CALL research and good practices ». *ReCALL*, 17(1) : 18-31.

Coleman, J. A. 2006a. « English-medium teaching in European higher education ». *Language Teaching*, 39(1) : 1-14.

Coleman, J. A. 2006b. « Fremdsprachen aus der Ferne: die britische Open University ». In Udo H. Jung (ed.). *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (4th revised edition). Berne : Peter Lang, pp. 516-521.

Coleman, J. A., A. Galaczi & L. Astruc. 2007. « Motivation of UK school pupils towards foreign languages: a large-scale survey at Key Stage 3 ». *Language Learning Journal*, 35(2) : 245-280.

Coleman, J. A. & J. Klapper (eds). 2005. *Effective Learning and Teaching in Modern Languages*. Londres : Routledge.

Crosier, D., L. Purser & H. Smidt. 2007. *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*. European University Association.
<http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Final_Trends_Report_May_10.pdf>.

de los Arcos, B., J. A. Coleman & R. Hampel. (Sous presse). « Learners' anxiety in audiographic conferences: a discursive psychology approach to emotion talk ». *ReCALL*, 21(1) (January 2009).

DfES (Department for Education and Skills). 2007. *Bologna Process Stocktaking London 2007*. Londres : DfES.
<<http://www.dfes.gov.uk/bologna/uploads/documents/6909-BolognaProcessST.pdf>>.

Duensing, A., U. Stickler, C. Batstone & B. Heins. 2006. « Face-to-face and online interactions – is a task a task? » *Journal of Learning Design*, 2(1) : 34–44.

Dutton. M. & S. Meyer. 2007. *Figures of Speech*. NIACE.

ESIB (The National Unions of Students in Europe). 2007. « Bologna with student eyes ». ESIB <http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/ESIB_Bologna_With_Student_Eyes_full.pdf>.

- Greenaway, D. & J. Tuck. 1995. *Economic Impact of International Students in UK Higher Education*. Committee of Vice-Chancellors and Principals of the Universities of the United Kingdom.
- Hampel, R. 2003. « Theoretical perspectives and new practices in audio-graphic conferencing for language learning ». *ReCALL*, 15(1) : 21-35.
- Hampel, R. 2006. « Rethinking task design for the digital age: A framework for language teaching and learning in a synchronous online environment ». *ReCALL*, 18(1) : 105-121.
- Hampel, R., U. Felix, M. Hauck & J. A. Coleman. 2005. « Complexities of learning and teaching languages in a real-time audiographic environment ». *German as a Foreign Language*, 3 : 1-30. En ligne <http://www.gfl-journal.de/3-2005/hampel_felix_hauck_coleman.html>.
- Hampel, R. & M. Hauck. 2004. « Towards an effective use of audio conferencing in distance language courses ». *Language Learning and Technology*, 8(1) : 66-82.
- Hampel, R. & M. Hauck. 2006. « Computer-mediated language learning: Making meaning in multimodal virtual learning spaces ». *The JALT CALL Journal*, 2(2) : 3-18. En ligne <<http://jaltcall.org/journal/>>.
- Hampel, R. & U. Stickler. 2005 « New Skills for New Classrooms: Training Tutors to Teach Languages Online ». *CALL Journal*, 18 (2) : 311-326.
- Hauck, M. 2005. « Metacognitive Knowledge, Metacognitive Strategies, and CALL ». In J. Egbert & G. Petrie (eds). *CALL Research Perspectives*. New Jersey : Lawrence Erlbaum, pp. 65-86.
- Hauck, M. 2007. « Critical success factors in a TRIDEM exchange ». *ReCALL*, 19(2) : 202-223.
- Hauck, M. & R. Hampel. 2005 « The challenges of implementing online tuition in distance language courses: Task design and tutor role ». In B. Holmberg, M. A. Shelley & C. White (eds). *Languages and Distance Education: evolution and change*. Clevedon : Multilingual Matters, pp. 258-277.
- Hauck, M. & S. Hurd. 2005. « Exploring the link between language anxiety and learner self-management in open language learning contexts ». *European Journal of Open, Distance and E-learning*.
En ligne <http://www.eurodl.org/materials/contrib/2005/Mirjam_Hauck.htm>.
- Hauck, M. & U. Stickler. 2006. *What does it Take to Teach Online? Towards a Pedagogy for Online Language Teaching and Learning*. Special Edition of the *CALICO Journal*, 23(3) : 463-475.
- Heins, B., C. Batstone, U. Stickler & A. Duensing. 2007. « Spoken Interaction in Online and Face-to-face Language Tutorials ». *Computer Assisted Language Learning*, 20(3) : 279-295.

- Hurd, S. 2005. « Autonomy and the distance language learner ». In B. Holmberg, M.A. Shelley & C. White (eds). *Distance Education and Languages: Evolution and Change*. Clevedon : Multilingual Matters, pp. 1-19.
- Hurd, S. 2006. « Towards a better understanding of the dynamic role of the distance language learner: learner perceptions of personality, motivation, roles and approaches ». *Distance Education*, 27(3) : 299-325.
- Hurd, S. 2007a. « Anxiety and non-anxiety in a distance language learning environment: the distance factor as a modifying influence ». *System*, 35(4) : 487-508.
- Hurd, S. 2007b. « Distant voices: learners' stories about the affective side of learning a language at a distance ». *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(2), *Special Issue: Listening to Learners' Voices* : 145-159.
- Jung, U. O. H. 2005. « CALL: past, present and future – a bibliometric approach ». *ReCALL*, 17(1) : 4-17.
- Kelly, M., D. Arnold, A. Brooksbank-Jones, E. Hudswell, E. Quince & R. Woods. 2007. *Research Review in Modern Languages*.
<<http://www.llas.ac.uk/projects/mlresearchreview.aspx>>.
- Lamy M.-N. 2004. « Oral conversations online: Redefining oral competence in synchronous environments ». *ReCALL* 16(2) : 520-538.
- Lamy, M.-N. 2006. « Interactive task design: Metachat and the whole learner ». In Maria del Pilar P. Garcia Mayo (ed.). *Investigating Tasks in Formal Language Learning*. Clevedon : Multilingual Matters, pp. 242-264.
- Lamy M.-N. 2007. « Multimodality in Second Language Conversations Online: Looking for a methodology ». In A. Baldry & E. Montagna (eds). *Interdisciplinary Perspectives on Multimodality: Theory and practice*. Proceedings of the Third International Conference on Multimodality. Campobasso : Palladino, pp.385-403.
- Lamy, M.-N. & R. Hampel. 2007. *Online communication in language learning and teaching*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Lamy, M.-N. & X. P. Hassan. 2003. « What influences reflective interaction in distance peer learning? Evidence from four long-term online learners of French ». *Open Learning*: 18(1) : 39-59.
- Lasanowski, V. & L. Verbik. 2007. *International Student Mobility: Patterns and Trends*. Londres : Observatory on Borderless Higher Education.
- Levy, M. 1997. *Computer-assisted language learning: context and conceptualization*. Oxford : Oxford University Press.
- Levy, M. & G. Stockwell. 2006. *CALL Dimensions. Options and issues in computer assisted language learning*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.

- MLA (Modern Languages Association of America). 2007. *Foreign Languages and Higher Education: new Structures for a Changed World*.
<<http://www.mla.org/mlaissuesmajor>>.
- Murphy, L. 2005a. « Attending to form and meaning: the experience of adult distance language learners of French, German and Spanish ». *Language Teaching Research*, 9(3) : 295-317.
- Murphy, L. 2005b. « Critical reflection and autonomy: a study of distance learners of French, German and Spanish ». In B. Holmberg, M. Shelley & C. White (eds). *Distance Education and Languages: Evolution and Change*. Clevedon : Multilingual Matters, pp. 20-39.
- Murphy, L. 2007. « Supporting learner autonomy: theory and practice in a distance learning context ». In D. Gardner (ed.). *Learner Autonomy 10: Integration and Support*. Dublin : Authentik.
- Murphy, L. 2008. « Supporting learner autonomy: developing practice through the production of courses for distance learners of French, German and Spanish ». *Language Teaching Research*, 12(1) : 83-102.
- Norton, B. 2001. *Identity and Language Learning. Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow : Longman.
- Phipps, A. 2007. *Learning the Arts of Linguistic Survival: Linguaging, Tourism, Life*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Phipps, A. & M. Gonzalez. 2004. *Modern Languages: Learning and Teaching in an Intercultural Field*. Londres : Sage.
- « Private firms tighten grip ». *The Times Higher*, 20 April 2007.
- QAA. 2001. *Subject Benchmark Statement for Languages and Related Studies*.
<<http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/honours/languages.pdf>>.
- Rosell-Aguilar, F. 2007. « Top of the Pods – In search of a podcasting ‘podagogy’ for language learning ». *Computer Assisted Language Learning*, 20(5) : 471-492.
- Vickers, P. & B. Bekhradnia. 2007. *The Economic Costs and Benefits of International Students. Higher Education Policy Institute*
<<http://www.hepi.ac.uk/downloads/32%20Economic%20effects%20of%20international%20students.pdf>>.
- Wächter, B. & F. Maiworm. 2008. *English-taught programmes in European Higher Education. The Picture in 2007*. Bonn : Lemmens.
- Warschauer, M. & R. Kern. 2000. *Network-based language teaching: concepts and practice*. Cambridge : Cambridge University Press.