ASp
la revue du GERAS

56 | 2009
Varia

Mise en cohérence de l'anglais de spécialité et du CECRL en France : difficultés et enjeux

Marie-Hélène Fries-Verdeil

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/asp/177>

DOI : 10.4000/asp.177

ISBN : 978-2-8218-0410-4

ISSN : 2108-6354

Éditeur

Groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité

Édition imprimée

Date de publication : 1 novembre 2009

Pagination : 105-125

ISSN : 1246-8185

Référence électronique

Marie-Hélène Fries-Verdeil, « Mise en cohérence de l'anglais de spécialité et du CECRL en France : difficultés et enjeux », *ASp* [En ligne], 56 | 2009, mis en ligne le 25 mai 2012, consulté le 02 novembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/asp/177> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/asp.177>

Ce document a été généré automatiquement le 2 novembre 2020.

Tous droits réservés

Mise en cohérence de l'anglais de spécialité et du CECRL en France : difficultés et enjeux

Marie-Hélène Fries-Verdeil

Introduction

- 1 Les langues de spécialité ont émergé comme objet de recherche avec les travaux statistiques de Barber (1962) sur les spécificités de l'anglais scientifique et comme domaine d'étude pour la terminologie avec le dictionnaire des machines-outils de Wüster (1968). La structuration de l'anglais de spécialité en France est un peu plus récent, puisque les deux associations savantes fédérant les travaux dans ce domaine, l'APLIUT (Association des professeurs de langues des Instituts universitaires de technologie) et le GERAS (Groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité) ont maintenant une trentaine d'années. Pendant ces trente ans, la communauté des enseignants en anglais de spécialité a développé une expertise en anglais économique, juridique, médical, scientifique... Elle a également affiné la terminologie de nombreux domaines techniques, en particulier par la publication de dictionnaires spécialisés et la relecture d'articles scientifiques en anglais. Elle a enfin su développer une quatrième branche des études anglaises, au côté de la littérature, de la civilisation et de la linguistique, en créant des équipes de recherche en anglais de spécialité, en organisant des colloques et en développant des publications spécialisées. Citons pour mémoire la revue internationale *English for Specific Purposes, LSP and Professional Communication* (Language for Specific Purposes) au Danemark, *Iberica*, en Espagne, *ASp* (anglais de spécialité) et les *Cahiers de l'APLIUT* en France, etc. Les ouvrages récents sur l'anglais de spécialité témoignent aussi de ce dynamisme (Douglas 2000, Basturkmen 2006, Harding 2007).
- 2 Parallèlement à ce développement de l'anglais de spécialité, en France et dans le monde, le Conseil de l'Europe, depuis son origine en 1949, a mené une réflexion sur

l'apprentissage des langues pour encourager la mobilité des citoyens européens. La première étape principale de cette réflexion a été la caractérisation d'un niveau-seuil (Trim 1975), c'est-à-dire des capacités nécessaires pour communiquer dans une langue étrangère de façon indépendante. Le niveau-seuil a ensuite servi de point de départ à l'élaboration d'un Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Ce projet a été lancé en Suisse en 1991 lors du colloque de Rüschlikon, dont le thème était : « Transparence et cohérence dans l'enseignement des langues en Europe : objectifs, évaluation, certification ». Il a ensuite fait l'objet de dix ans de travaux d'élaboration et de validation, avant d'être publié en 2001, l'Année européenne des langues.

- 3 Dès 2000, le CECRL a fait l'objet d'un grand intérêt en France. En effet, le Certificat en langues de l'enseignement supérieur (CLES), créé par l'arrêté du 22 mai 2000, prévoyait d'emblée trois niveaux de certification (B1, B2 et C1). Le ministère de l'Éducation nationale a adopté à son tour le 22 août 2005 un décret adossant au Cadre les programmes de langues de l'enseignement primaire et secondaire. Si le CECRL a été si rapidement et officiellement adopté en France, c'est certainement en partie pour essayer de remédier aux faiblesses de notre système éducatif en matière d'enseignement des langues, comme l'admettait Francis Goullier, Inspecteur général de l'Éducation nationale, lors d'une conférence organisée à Grenoble par l'Association des professeurs de langues vivantes (Goullier 2008). Au delà de nos frontières, le Cadre s'est aussi rapidement imposé comme une réponse pertinente aux besoins des citoyens européens pour communiquer entre eux de façon efficace dans une langue étrangère, et pour pouvoir échanger plus facilement sur leurs pratiques d'enseignement et d'apprentissage des langues. Il a été mentionné dans plusieurs textes officiels¹ et son rôle a été développé dans la « Recommandation du Comité des Ministres aux États membres sur l'utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe et la promotion du plurilinguisme » (Conseil de l'Europe : 2008).
- 4 Ce bref historique du développement de l'anglais de spécialité (ASP) et de l'élaboration du CECRL montre qu'au bout de trente ans de croissance en parallèle, il est devenu nécessaire d'explorer quelles seraient les conditions possibles pour une collaboration fructueuse entre le Cadre et l'anglais de spécialité. Après une brève présentation des caractéristiques de l'ASP et du CECRL, nous étudierons dans quelle mesure ces deux perspectives sont cohérentes sur le plan théorique et compatibles sur le plan pratique.

1. L'anglais de spécialité : langue spécialisée sur objectifs spécifiques et enjeu pour la politique des langues

- 5 Avant de brosser les traits les plus caractéristiques de l'anglais de spécialité, il est nécessaire de justifier cette appellation et de revenir rapidement sur la distinction déjà ancienne établie par Pierre Lerat entre langue de spécialité (ou traits linguistiques spécifiques d'une spécialité donnée) et langue spécialisée, ou « langue naturelle considérée en tant que vecteur de connaissances spécialisées » (1995 : 18-20). Bien que l'appellation « langue spécialisée » soit plus correcte linguistiquement (l'anglais du commerce international, de la *Common law* ou de l'informatique reste toujours de l'anglais), celle d'anglais de spécialité lui a été préférée dans la présente étude, afin de bien souligner la multiplicité des spécialités, et à travers elles, la diversité des disciplines et des professions y conduisant. Le choix du terme d'anglais de spécialité est

donc social autant que linguistique. C'est ce que souligne Michel Petit dans sa définition de l'anglais de spécialité datant de 2002 :

L'anglais de spécialité est 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 2002 : 2-3)

- 6 Ces considérations préliminaires nous amènent tout naturellement à la caractéristique principale de l'enseignement de l'anglais de spécialité, qui est de déterminer des objectifs ciblés pour des publics spécifiques. Le numéro 53-54 d'ASp (2008), par exemple, rend compte d'expériences pédagogiques avec des publics variés : magistrats, doctorants, chercheurs en linguistique et cadres de l'administration. Ce choix fondamental d'objectifs influe sur la qualité de la communication en cours d'anglais de spécialité, parce qu'il crée les conditions d'un échange authentique entre d'un côté un expert en langue, l'enseignant², et d'autre part des experts dans leur discipline, les étudiants. Le manque de connaissances d'un enseignant d'anglais dans le domaine de spécialité de ses étudiants n'est alors plus un obstacle qui l'empêcherait d'enseigner correctement, mais devient au contraire l'occasion de trouver de nouveaux chemins de communication. Cette constatation est plus ou moins vraie selon les spécialités : les étudiants de droit ou d'économie s'attendent souvent davantage à ce que leur enseignant d'anglais comprenne leur domaine disciplinaire que ceux de médecine, comme le souligne avec humour Tony Dudley-Evans :

Doctors do not expect English teachers to diagnose, prescribe, prevent or cure illnesses; they expect some understanding of the patient-doctor or nurse-doctor interaction so they can learn the appropriate language. (Dudley-Evans 1998 : 190)

- 7 La spécificité des objectifs d'enseignement en anglais de spécialité a deux conséquences importantes sur le plan de la politique des langues. Tout d'abord, elle entraîne une économie de coûts. Il est plus facile en effet de demander à un étudiant ou une étudiante de maîtriser parfaitement une tâche très partielle, comme l'écriture de CV, que d'exiger de lui d'être bilingue. Nous reviendrons sur ce point en troisième partie, avec l'expérience de l'évaluation des spécifications d'ALTE (Association of Language Testers in Europe) pour les études à l'Université Joseph Fourier Grenoble 1 (UJF). Ensuite, le fait de choisir des objectifs ciblés en fonction des besoins de tel ou tel public étudiant permet une meilleure intégration entre apprentissage des langues et enseignement de contenus disciplinaires. Le premier pas dans cette direction consiste souvent, pour les enseignants d'anglais, à établir des contacts avec les collègues des disciplines concernées, puis à organiser des activités ponctuelles communes, que ce soit à l'initiative des anglicistes (présentations orales ou séances de posters en anglais), ou bien à la demande des collègues responsables de filières (soutenances de stages partiellement ou totalement en anglais). La réussite de ces expériences ponctuelles peut mener un pas plus loin, vers l'organisation de cours disciplinaires dispensés en anglais. À l'UJF, par exemple, certains cours de travaux dirigés de la faculté de médecine ont lieu en anglais, en présence d'un enseignant d'anglais. Ces cours traitent en général d'études de cas concrets, ce qui permet à l'enseignant de langue de présenter le cas à l'avance à ses étudiants, d'assister au cours de médecine pour prendre des notes sur les problèmes linguistiques ou pragmatiques que rencontrent les étudiants, et de revenir sur les points délicats au cours d'anglais suivant (Colle 1998). Il s'agit là d'un exemple, parmi beaucoup d'autres, de l'approche EMILE/CLIL (enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère/ *content integrated language learning*), qui constitue l'un des axes du projet européen LANQUA

(voir en particulier leur rapport de 2008 sur l'EMILE/CLIL, ainsi que Fortanet-Gomez & Räisänen 2008).

- 8 Nous pouvons donc conclure de cette première partie que l'anglais de spécialité est une branche des études anglaises qui a su développer des enseignements adaptés aux besoins de leurs publics et motivants autant pour les enseignants que pour les étudiants, en visant des objectifs bien ciblés, intégrant des contenus disciplinaires. Après ce tour d'horizon de l'anglais de spécialité, nous allons maintenant présenter brièvement le Cadre européen.

2. Le CECRL : une approche « actionnelle » par compétences

- 9 Les pages introductives du Cadre le présentent comme un travail délibérément pragmatique. Il ne se préoccupe pas en effet de prescription, mais de pratique, et se défend de privilégier une quelconque théorie : « La fonction du Cadre européen commun de référence n'est pas de prescrire les objectifs que ses utilisateurs devraient poursuivre ni les méthodes qu'ils devraient utiliser » (CECRL 2001 : 4).

- 10 Mais la perspective du Cadre est également pragmatique au sens où elle se fonde sur la réflexion entamée par des philosophes comme John Austin sur les performatifs (1962), ou John Searle sur les actes de parole (1969), et sur leur constatation que certaines actions passent par des mots (par exemple « la séance est levée », ou « veuillez m'excuser »). Dans le Cadre, les voies ouvertes par la pragmatique philosophique sont appliquées plus généralement, dans une perspective nommée « actionnelle », à tout acte social qui nécessite de parler (faire des achats, prendre l'avion, etc.) :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel, en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières), dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (CECRL 2001 : 15)

- 11 Le point de vue présenté dans le Cadre est donc doublement pragmatique, au sens où il se veut résolument pratique, et ancre sa perspective dans la philosophie d'Austin et Searle (entre autres). Pour décrire plus précisément cette approche actionnelle, le Cadre fait appel à la notion de compétence communicative développée par Dell Hymes à partir de la distinction théorique élaborée par Noam Chomsky entre compétence et performance³. Ces compétences sont décrites dans le chapitre trois du CECRL de façon analytique. Elles sont ordonnées sur une échelle globale comportant six échelons : le niveau introductif ou de découverte (A1), le niveau intermédiaire ou de survie (A2), le niveau-seuil (B1), le niveau avancé, ou utilisateur indépendant (B2), le niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective (C1), et le niveau de maîtrise globale (C2). Chaque niveau est caractérisé en fonction de cinq macro-compétences (*skills*) : la compréhension de l'écrit, la compréhension de l'oral, l'expression écrite, l'expression orale en continu et, enfin, l'interaction orale. Chaque macro-compétence se subdivise à son tour en une arborescence de compétences partielles (*competences*), lesquelles sont caractérisées par des descripteurs (CECRL 2001 : 23-39).

- 12 L'approche actionnelle déclinée en compétences permet donc au Cadre européen commun de référence pour les langues de mériter son nom : il s'agit bien d'une démarche commune, qui a l'ambition d'englober toutes les langues européennes et toutes les activités des citoyens européens en contexte social. Dans la perspective qui est la nôtre ici, c'est-à-dire celle d'un anglais de spécialité dont les caractéristiques diffèrent fortement d'un domaine spécialisé à un autre, il semble légitime d'examiner plus précisément en quoi cette ambition du Cadre peut ou non se réaliser, ou bien, en d'autres termes, d'étudier les conditions de cohérence théorique et de compatibilité pratique entre l'anglais de spécialité et le Cadre européen.

3. ASP et CECRL : cohérence et compatibilité

3.1. Cohérence entre les deux perspectives

- 13 Lorsqu'on se place du point de vue du CECRL, la question de la cohérence théorique globale ne se pose même pas, puisque le Cadre se présente comme adaptable aux langues de spécialité autant qu'aux langues générales :

Le Cadre commun doit être ouvert et flexible de façon à pouvoir être appliqué à des situations particulières moyennant les adaptations qui s'imposent. Le Cadre de référence doit être à usage multiple [...] souple [...] ouvert [...] dynamique [...] convivial [...] non dogmatique. (2001: 13)

- 14 Cette position est relayée par le Conseil de l'Europe :

Le CECRL est un instrument purement descriptif, et non prescriptif ou normatif ; [...] Le CECRL ne s'applique à aucun contexte en particulier – il doit être appliqué et interprété en fonction de chaque contexte éducatif, et selon les besoins et les priorités spécifiques à chaque contexte. (Conseil de l'Europe 2008 : 9)

- 15 Du point de vue de l'anglais de spécialité, en revanche, la demande sociale pour une mise en cohérence avec le CECRL est forte, comme nous l'avons vu en introduction, et cette démarche peut prendre appui sur l'approche actionnelle, les compétences et les tâches. Les compétences, en anglais de spécialité, sont mises en œuvre de façon concrète et procédurale grâce à des tâches, pour accomplir des activités particulières, dans des buts bien précis, comme le rappelle John Swales :

I suggest that we might think of *task* as: one of a set of differentiated, sequenceable goal-directed activities drawing upon a range of cognitive and communicative proceduresrelatable to the acquisition of pre-genre and genre skills appropriate to a foreseen or emerging sociorhetorical situation. (1990 : 76)⁴

- 16 Du fait de son intérêt à la fois théorique et pratique, la notion de tâche fait l'objet de ré-élaborations constantes en anglais de spécialité, ainsi que, plus largement, en linguistique appliquée (Narcy-Combes & Walsky 2004, Nunan 2005, Narcy-Combes & Narcy-Combes 2007, Samuda *et al.* 2008). Elle est également fondamentale dans le Cadre, où elle apparaît dès le chapitre 2 :

Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. (2001 : 15)

- 17 Nous pouvons conclure de ce rapide tour d'horizon qu'anglais de spécialité et le CECRL développent des perspectives cohérentes entre elles d'un point de vue théorique, articulées sur des tâches permettant de mettre en œuvre des compétences pour accomplir des actions en contexte social. De ce point de vue général, il semble qu'une

mise en cohérence entre l'anglais de spécialité et le Cadre ne pourrait qu'être bénéfique. Il reste maintenant à étudier si cette hypothèse se vérifie aussi dans les détails, en analysant la compatibilité entre les descripteurs du Cadre et les objectifs spécifiques de l'anglais de spécialité.

3.2. Questions de compatibilité

- 18 La mise en cohérence pratique de l'anglais de spécialité et du Cadre se joue au niveau des descripteurs, qui permettent d'étalonner directement telle ou telle tâche sur tel ou tel niveau. Un examen détaillé de l'utilité des descripteurs pour rendre compte de l'anglais de spécialité (Petit 2006) permet de mettre à jour un certain nombre de difficultés. Tout d'abord, seules quelques tâches spécialisées sont explicitement prises en compte dans le Cadre, s'adresser à un auditoire ou écrire un rapport entre autres (CERL 2001 : 50-52), ce qui laisse dans l'ombre la majorité des objectifs spécifiques de l'anglais de spécialité. Pour citer une omission assez surprenante, la description de graphiques, pourtant essentielle en anglais scientifique comme en anglais économique, n'est même pas mentionnée dans le CECRL. Cet oubli n'a rien de répréhensible en soi, puisque le Cadre, n'étant justement qu'un cadre, n'a pas l'ambition d'être exhaustif. Il n'en reste pas moins que le travail d'un professeur de langue souhaitant adosser au CECRL son évaluation des descriptions de graphiques de ses étudiants se trouverait passablement compliqué par l'absence de descripteurs *ad hoc*. En outre, les descripteurs disponibles correspondant à des objectifs spécifiques ne semblent pas toujours réalistes. La grille pour l'auto-évaluation des niveaux communs de compétence, par exemple, spécifie pour la lecture au niveau C1 « Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine » (CECRL 2001 : 27). C'est là compter sans la « babélisation » des sciences, qui rend nombre d'articles de recherche abscons pour les non-spécialistes du domaine, quel que soit leur niveau d'anglais, et même s'ils sont locuteurs natifs, et scientifiques de surcroît.
- 19 L'analyse des descripteurs du Cadre, considérés du point de vue de l'anglais de spécialité, fait donc apparaître un certain nombre de lacunes et de hiatus. Cet état de fait est la manifestation superficielle d'un problème sous-jacent qui peut être défini comme une « sous-conceptualisation fondamentale de la langue de spécialité » dans le CECRL (Petit 2006 : 29). Michel Petit rattache cette sous-conceptualisation à une corrélation, souvent démentie par la pratique, entre l'âge des apprenants et leurs compétences en langues :

On a l'impression, à la lecture du Cadre, que le « niveau » de langues est conçu comme allant naturellement de pair non seulement avec le niveau des qualités cognitives ou intellectuelles plus générales mais aussi avec ce que l'on pourrait appeler le statut socioculturel global, comme si la progression de A1 à C2 ne pouvait que suivre harmonieusement le fil chronologique du développement personnel et social des sujets à travers les étapes. Il est ainsi question d' 'école', de 'famille', de 'travail' et de 'besoins concrets' aux niveaux inférieurs, mais de 'vie sociale, professionnelle ou académique', de 'sujets d'actualité' ou de 'questions contemporaines' et d' 'œuvres littéraires' aux niveaux supérieurs. La réalité, bien connue des enseignants, est toute autre, faite de moyens langagiers souvent sans rapport avec les besoins d'expression correspondant au développement personnel et au statut socioculturel des sujets. (Petit 2006 : 27)

- 20 Nous nous trouvons donc dans une situation quelque peu paradoxale, puisque la cohérence théorique affichée entre le Cadre et les langues de spécialité cache le fait que les objectifs spécifiques de l'anglais de spécialité ne peuvent être que partiellement pris en compte par les descripteurs du CECRL. La résolution de ce paradoxe, considéré du point de vue de l'anglais de spécialité, consiste soit à renoncer à utiliser le Cadre, soit à trouver des moyens d'adapter les descripteurs existants aux objectifs spécifiques qui sont les nôtres en anglais de spécialité. Dans la suite de cette étude, nous explorons la seconde possibilité.

3.3. Adaptation du CECRL aux objectifs spécifiques de l'ASP

- 21 Différentes voies conduisent à une meilleure adéquation entre le Cadre et les objectifs spécifiques de l'anglais de spécialité. Les trois principales sont la modification des descripteurs existants, l'adoption d'un examen spécifique déjà étalonné sur le CECRL ou la création d'une évaluation interne adossée au CECRL. Nous rappelons brièvement les deux premières pistes, qui sont déjà bien connues, avant de nous attarder sur la troisième, moins explorée jusqu'à présent.
- 22 Le Conseil de l'Europe encourage l'adaptation du Cadre à des publics spécifiques par l'intermédiaire des portfolios européens des langues (PEL). Les portfolios sont un instrument d'auto-évaluation conçu dans le cadre du plurilinguisme. Ils contiennent une partie dossier permettant de montrer des réalisations réussies, une partie biographie linguistique permettant de faire le point sur les expériences passées en matière de langues étrangères, et enfin, ce qui nous intéresse plus directement ici, une partie passeport contenant une grille d'auto-évaluation. Le passeport est composé de descripteurs dont certains peuvent être directement empruntés au Cadre et d'autres, adaptés, pour être mieux compris du public auquel ils s'adressent (les enfants, par exemple)⁵. Rien n'empêcherait en théorie de créer un portfolio destiné spécifiquement à des étudiants en économie, droit ou médecine, mais aucun des 97 portfolios accrédités jusqu'à présent pour l'anglais par le Conseil de l'Europe ne présente de telles spécificités (Conseil de l'Europe - PEL : 2009). Les principales raisons pour expliquer cette absence de portfolios en anglais de spécialité tiennent à la fois à la lourdeur du processus d'accréditation d'un PEL auprès du Conseil de l'Europe et à la faible popularité des portfolios en France, du moins pour l'instant. En effet l'auto-évaluation est encore simplement considérée comme utile, mais accessoire, dans beaucoup d'établissements, alors que l'évaluation y reste obligatoire et indispensable.
- 23 La seconde piste permettant d'adapter le Cadre à l'anglais de spécialité consiste à adopter ou à mettre au point des certifications externes en anglais de spécialité clairement adossées au CECRL. Certaines sont créées par des universités ayant une longue expérience dans le domaine de l'évaluation, comme l'examen d'anglais juridique ILEC (*International Legal English Certificate*) ou encore l'examen d'anglais financier IFCE (*International Certificate in Financial English*), proposés par l'Université de Cambridge, d'autres sont le fruit d'un travail d'équipe entre plusieurs universités, comme c'est le cas pour le test d'anglais médical PROFEX (*Proficiency Examination of English for Medical Purposes*) mis au point et piloté par l'Université de Pecs en Hongrie (Rebek-Nagy *et al.* 2008), et d'autres encore, comme le CLES n° 3⁶, sont issues de collaborations nationales. Ces certifications ont toutes l'avantage d'une bonne visibilité, mais ne peuvent souvent pas être adoptées en pratique. Les obstacles sont parfois d'ordre financier (en ce qui

concerne les examens de Cambridge ESOL par exemple). Il arrive également que le niveau visé soit trop élevé pour le public-cible. C'est le cas du CLES n° 3. Cet examen se présente sous la forme d'un scénario utilisant des articles de recherche et des cours et semble donc bien adapté aux besoins des étudiants scientifiques en fin de master. Mais comme il est adossé au niveau C1, il fait appel à des compétences acquises par une minorité d'étudiants seulement, au moins à l'UJF où 12 à 16 % des étudiants de M2, selon les années, ont atteint le niveau C1 ou C2 depuis 2004 (cf. annexe 1). Quant à la création locale d'une certification en anglais de spécialité, c'est une entreprise qui requiert une infrastructure et des ressources humaines et financières dont ne disposent pas les universités françaises. De plus, le Conseil de l'Europe recommande de suivre les différentes étapes détaillées dans le manuel pour relier les examens de langues au CECRL (COE 2009), mais cette procédure ne conduit à aucune accréditation officielle, contrairement aux portfolios.

- 24 Il semble donc que les deux pistes officiellement tracées par le Conseil de l'Europe, celle de l'autoévaluation, pourtant très flexible, comme celle de la certification en anglais de spécialité, bien qu'adaptable à des publics particuliers, ne puissent pour l'instant résoudre que partiellement les incompatibilités entre descripteurs du CECRL et objectifs spécifiques. Ce constat de demi-échec serait certes décourageant dans l'hypothèse d'un CECRL ouvert et flexible à 100 %, mais cette hypothèse est infirmée par le projet suisse, exposé dans l'annexe B du Cadre, où l'on explique comment les descripteurs se rapportant à des compétences sociolinguistiques ou professionnelles ont été plus difficiles, voire impossibles à étalonner (2001 : 156). Elle est infirmée également par le guide à l'usage des concepteurs de portfolios, lequel reconnaît explicitement que les stratégies d'apprentissage ou les expériences inter-culturelles ne sont pas évaluable selon les niveaux du Cadre (Lenz & Schneider 2004 : 1)⁷. Il semble donc possible, en accord avec le CECRL, de formuler l'hypothèse que toutes les compétences nécessaires pour accomplir des tâches en anglais de spécialité ne sont pas adossables aux niveaux A1 à C2. En conséquence, il paraît plus réaliste de renoncer à évaluer un niveau global en anglais juridique, médical... et de se contenter d'évaluer des compétences partielles déjà évaluable dans le CECRL. Une expérience de ce type est menée à l'UJF qui est décrite ci-dessous.

3.4. Exemple d'adaptation du CECRL à l'ASP à l'Université Joseph Fourier Grenoble 1

- 25 Brossons tout d'abord le contexte. L'UJF est une université scientifique et médicale qui figure dans le classement de Shanghai. Comme pour la plupart des universités scientifiques françaises, ses diplômés, à la sortie du master, se trouvent en concurrence avec des élèves sortant d'écoles d'ingénieurs. L'Université souhaite donc vivement que ses étudiants de master puissent faire état de compétences en langues, et particulièrement en anglais, comparables à celles qu'exige la Commission des Titres d'Ingénieur, c'est-à-dire le niveau B2 du CECRL au strict minimum⁸. Malheureusement, la situation locale se prête mal à la réalisation d'une telle ambition. En effet, un tiers des étudiants de master deuxième année arrive avec le niveau A1 ou A2 en anglais au mois de septembre, et un autre tiers avec le niveau B1, d'après leurs résultats au Quick Placement Test, un test informatisé adaptatif de l'Université d'Oxford, qui évalue directement la compréhension de l'écrit et de l'oral, et indirectement l'expression écrite et orale (cf. annexe 1). Selon l'Université de Cambridge, il faut compter

respectivement environ 200 heures de travail pour un passage du niveau A2 au niveau B1, et 400 heures supplémentaires pour parvenir au niveau B2. Au vu de ces chiffres, il ne semble pas réaliste d'exiger d'un étudiant de master deuxième année n'ayant atteint que le niveau B1, voire A2 en septembre, d'atteindre le Niveau B2 complet en fin d'année universitaire. L'équipe des enseignants d'anglais⁹ a donc proposé d'adopter comme objectif en langues en fin de master soit le niveau B2 complet dans une langue étrangère, soit des compétences partielles de niveau B2 particulièrement utiles aux étudiants, sous la forme des spécifications d'ALTE, pour l'anglais :

Est capable de faire un exposé clair sur un sujet connu et de répondre à des questions factuelles visibles.

Est capable de parcourir un texte pour retrouver l'information pertinente et d'en saisir l'essentiel.

Est capable de prendre des notes simples dont il/elle pourra faire un raisonnable usage pour écrire une dissertation ou faire une révision. (CECRL 2001: 182)

- 26 Maintenant que le contexte de cette expérience a été brossé, nous allons voir comment elle est mise en œuvre. L'UJF a décidé d'imposer les spécifications d'ALTE pour les études en fin de master à partir de juin 2009, sauf cas particuliers (étudiants non francophones, partis à l'étranger, etc.). Les étudiants de master peuvent valider les compétences requises de deux façons : soit ils obtiennent le niveau B2 ou C au Quick Placement Test en début de M2, et l'objectif en anglais est alors réputé atteint, soit ils suivent des cours d'anglais scientifique leur permettant de valider la compréhension écrite en M1, les présentations orales et les prises de notes en M2¹⁰. La validation des spécifications d'ALTE par les cours d'anglais a demandé un travail en équipe passionnant, mais très lourd. Il a fallu créer des grilles d'évaluation spécifiques à la prise de notes et aux présentations orales, adossées au CECRL (cf. annexes 3 et 4). Ces grilles sont encore en cours d'élaboration. Nous avons fait le choix de valider la compréhension écrite en utilisant des annales d'examen déjà adossées au niveau B2, après avoir expérimenté plusieurs solutions.
- 27 Une fois ce travail préliminaire d'étalonnage de nos évaluations sur le CECRL en bonne voie, il a fallu ensuite informer les étudiants, les secrétariats et nos collègues scientifiques, organiser des réunions de concertation pour que les grilles soient interprétées et utilisées de façon homogène, et établir une commission d'anglicistes qui se réunit tous les semestres pour étudier les cas des étudiants qui sont très près d'avoir atteint le niveau B2 dans l'une des trois des compétences partielles. Les autres cas particuliers et la responsabilité ultime d'accorder ou non le master en fonction des résultats en anglais sont du ressort de la commission langues de l'université, ainsi que des jurys de diplôme.
- 28 La mise en œuvre des spécifications d'ALTE pour les études au niveau B2 en anglais est maintenant suffisamment avancée pour permettre d'en tirer un bilan provisoire dont les points forts tiennent en trois mots : pertinence, lisibilité, défi. Du point de vue de l'enseignement de l'anglais scientifique, tout d'abord, l'objectif visé semble pertinent. Les étudiants de master, à l'UJF, ont en effet besoin en priorité de pouvoir lire des articles de recherche et des documents techniques dans leur spécialité, de présenter oralement leur travail, et de comprendre une conférence, un séminaire ou un cours en anglais dans leur domaine. Les trois spécifications d'ALTE pour les études au niveau B2 sont en outre complémentaires, ce qui permet d'utiliser une compétence comme tremplin pour en acquérir une autre. La lecture d'articles scientifiques peut servir à la préparation d'un exposé oral, qui à son tour peut permettre un entraînement à la prise

de notes, etc. Les trois compétences peuvent même être intégrées dans une démarche « communic'actionnelle » (Bourguignon 2008 : 44-45) qui intègre communication et action, par l'intermédiaire d'un scénario, c'est-à-dire « une action que l'étudiant aura à mener dans son domaine de spécialité, et qui nécessitera la mise en œuvre de compétences langagières » (idem : 46).

- 29 Cette approche est déjà expérimentée avec succès en M1, où l'un des objectifs du cours consiste pour les étudiants à élaborer un poster à partir d'un article de recherche dans leur domaine. La séance de présentation des posters permet aux étudiants de s'entraîner à poser des questions et à y répondre (ce qui semble être pour eux la partie la plus difficile d'une présentation orale), ainsi qu'à prendre des notes servant de matière première à des résumés écrits.
- 30 Cette pertinence des spécifications d'ALTE pour les études au niveau B2 se traduit par une meilleure visibilité au niveau de la politique des langues. Le choix d'un objectif en langues adossé à des compétences partielles de niveau B2 et d'un contexte scientifique où les étudiants peuvent prendre appui sur leurs connaissances disciplinaires permet un meilleur taux de réussite que la cible du niveau B2 complet dans un contexte d'anglais général. Les résultats de l'évaluation des spécifications d'ALTE pour les études au niveau B2 en 2008-2009 montrent que 482 étudiants de M2 sur 660 (soit 73 %) ont validé leurs trois compétences (cf. annexe 2). Ce pourcentage ne peut pas être strictement comparé aux 28 % d'étudiants ayant atteint le niveau B2 complet au moins en anglais en septembre 2008 (cf. annexe 1), car un semestre d'anglais sépare les deux résultats. De plus, le test de début d'année était obligatoire pour tous les étudiants de M2, alors que certains étudiants (ceux qui choisissent d'étudier une autre langue étrangère, par exemple) ne suivent pas de cours d'anglais, et n'entrent donc pas dans le nombre d'étudiants évalués sur les spécifications d'ALTE pour les études au niveau B2. La différence entre ces deux résultats (de moins d'un tiers à presque trois quarts) est néanmoins suffisamment large pour justifier un engagement institutionnel en faveur d'une évaluation en anglais sur des compétences partielles : les spécifications d'ALTE pour les études au niveau B2, ainsi que le résultat de leur évaluation, figurent officiellement sur le relevé de notes des étudiants de M2 depuis juin 2009.
- 31 La pertinence de compétences partielles de niveau B2 pour l'enseignement de l'anglais scientifique et la meilleure visibilité des enseignements d'anglais qui en résulte sont certes bénéfiques, mais traduisent tout de même un compromis fragile entre un établissement qui réduit facilement les enseignements de langues à l'obtention d'un niveau certifié, et des étudiants scientifiques qui ne se motivent vraiment pour apprendre l'anglais que lorsqu'ils perçoivent un lien direct entre leurs besoins et les objectifs fixés. La pérennisation de ce compromis est un défi, non seulement à moyen terme pour améliorer la visibilité déjà acquise, mais d'abord, à court terme, pour diminuer et mieux répartir la charge de travail impliquée par la mise en œuvre des spécifications d'ALTE pour les études. Pour relever ce défi, la Vice-Présidence Formation et la scolarité centrale l'UJF ont mis au point une procédure pour la gestion des compétences d'anglais au printemps 2009. Le service des enseignements transversaux a également dégagé un mi-temps de secrétariat pour la gestion de l'anglais en master, de façon à limiter la responsabilité de l'équipe enseignante à l'octroi de compétences aux étudiants inscrits en cours d'anglais, la gestion des résultats et des nombreux cas particuliers étant confiée à la scolarité. Le temps ainsi libéré permettra aux enseignants d'anglais d'avancer dans le processus de validation

des compétences, de développer les liens existant avec les collègues des disciplines scientifiques et de créer du matériel d'enseignement correspondant à nos objectifs spécifiques.

Conclusion

- 32 Au terme de cette réflexion sur l'ASP et le CECRL, il apparaît que le principal atout de l'anglais de spécialité est de motiver les étudiants, alors que le Cadre permet une meilleure lisibilité et visibilité des enseignements de langues. Des deux côtés, des similitudes se présentent : priorité à l'approche actionnelle et à la création de tâches permettant de mettre en œuvre des compétences. En pratique, cependant, la mise en cohérence de la mosaïque d'objectifs spécifiques qui caractérise l'anglais de spécialité avec la multitude de descripteurs du CECRL n'est pas chose facile, les descripteurs se révélant souvent soit inexistants, soit inadaptés. De plus, la création de nouveaux descripteurs (et même l'adaptation de la base de données existante), ne peuvent être officiellement reconnues que par le biais de l'accréditation d'un portfolio auprès du Conseil de l'Europe, ce qui est une procédure assez lourde. La dépense d'énergie et la surcharge de travail nécessaires pour adapter le CECRL à l'anglais de spécialité ne sont malheureusement pas compensées, pour l'instant, par une meilleure reconnaissance sociale ou financière du métier d'enseignant de langues. Bien au contraire, elles aboutissent trop souvent à une perte de liberté et de créativité due à l'harmonisation des cursus et des programmes qu'implique cette adaptation du Cadre à l'anglais de spécialité.
- 33 Les difficultés pour mettre en cohérence l'anglais de spécialité et le CECRL sont donc nombreuses, mais ne semblent pas insurmontables. Pour développer une collaboration fructueuse l'important tout d'abord est de lutter contre les simplifications abusives et d'éviter de réduire le CECRL à une échelle de niveaux à atteindre (ou, pire encore, à l'obtention du niveau B2). Inversement, il faut aussi veiller à ne pas limiter l'anglais de spécialité à une liste de termes techniques. L'essentiel, ensuite, est de privilégier la complémentarité entre l'anglais de spécialité et le CECRL, en combinant la motivation liée à l'enseignement de l'anglais de spécialité et la visibilité du Cadre dans l'approche « communicac'tionnelle ».

Cet article n'aurait pas pu voir le jour sans le travail collectif fait par mes collègues anglicistes de l'UJF : Elizabeth Anne, Ahmed El Aïdi, Emmanuelle Esperança-Rodier, Virginia Gardner, Laurence Goubier, Nathalie Grumel, Laura Hartwell, Josiane Hay, Margaret Jameson, Floriane Mahuzies, et Marianne Macfarlane. Qu'ils en soient remerciés, ainsi que Mustafa Almrtdi, qui a mené à bien la tâche ingrate de récapituler toutes les compétences en anglais acquises par les étudiants de master de l'UJF en 2008-09.

BIBLIOGRAPHIE

ASp. 2008. Numéro 53-54.

Austin, John L. 1962. *How to Do Things with Words*. Oxford : Oxford University Press.

Barber, Charles. 1962. « Some measurable characteristics of modern scientific prose ». In F. Behre (dir.), *Contributions to English Syntax and Philology*. Stockholm : Almqvist et Wiksell, 21-43.

Basturkmen, Helen. 2006. *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Bourguignon, Claire. 2008. « Enseigner/apprendre les langues de spécialité à l'aune du Cadre Européen Commun de Référence ». *Les Cahiers de l'APLIUT* 27/2, 40-48.

Bulletin officiel de l'Éducation nationale. 2000. Arrêté du 15 juin 2000. Diplômes : certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur. <<http://www.education.gouv.fr/bo/2000/25/sup.htm>>.

Bulletin officiel de l'Éducation nationale. 2005. Décret n°2005-1011 du 22 août 2005 relatif à l'organisation de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans l'enseignement scolaire, à la réglementation applicable à certains diplômes nationaux et à la commission académique sur l'enseignement des langues vivantes étrangères. <<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/31/MENE0501621D.htm>>.

Candlin, Christopher et D.F. Murphy (dir.). 1987. *Language-learning Tasks*. Englewoof Cliffs, NJ : Prentice-Hall International.

Chomsky, Noam. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA : MIT Press.

Colle, Pierre-Emmanuel. 1998. « Recherche-action et problématique de la préparation à la communication médicale. » *ASp* 19/22, 389-396.

Commission des titres d'ingénieur. 2009. *Références et orientations*. Paris : CTI <<http://www.cti-commission.fr/References-et-Orientations-2009>>. <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/main_pages/welcomef.html>.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Strasbourg : Conseil de l'Europe, Didier. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf>.

Conseil de l'Europe. 2008. Recommandation du Comité des Ministres aux États membres sur l'utilisation du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) du Conseil de l'Europe et la promotion du plurilinguisme. Strasbourg : Conseil de l'Europe. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourceForum07/Rec%20CM%202008-7_FR.doc>.

Conseil de l'Europe. 2009 [2003]. *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) : a Manual*. <<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manual%20Revision%20-%20proofread%20-%20FINAL.pdf>>.

Conseil de l'Europe. 2009. *Le portfolio européen des langues : liste des PEL accrédités*. <http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/default.asp?l=f&m=/main_pages/welcomef.html>.

Douglas, Dan. 2000. *Assessing English for Specific Purposes*. Cambridge : Cambridge University Press.

Dudley-Evans, Tony et Maggie Jo St John. 1998. *Developments in ESP: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Fortanet-Gomez, Immaculada et Christine Räisänen. 2008. *ESP in European Higher Education. Integrating language and content*. Amsterdam : John Benjamins.
- Goullier, Francis. 2008. « CECRL, évaluation, portfolio : quelle cohérence ? ». Grenoble : conférence de l'APLV. <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1845>>.
- Harding, Keith. 2007. *English for Specific Purposes (resource book for teachers)*. Oxford : Oxford University Press.
- Hutchinson, Tom et Alan Waters. 1987. *English for Specific Purposes : a learning-centred approach*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hymes, Dell. 1971. *On Communicative Competence*. Philadelphie : University of Pennsylvania Press.
- Language Network for Quality Assurance (LANQUA). 2008. *Year one report on Content and Language Integrated Learning*. Southampton : Lifelong Learning Erasmus Network programme of the European Union. <<http://www.lanqua.eu/theme3.html>>.
- Lenz, Peter et Günter Schneider. 2004. *Introduction à la banque de descripteurs pour l'auto-évaluation créée pour le Portfolio européen des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Introduction_Descripteurs.doc>.
- Lerat, Pierre. 1995. *Les Langues spécialisées*. Paris : Presses universitaires de France.
- Narcy-Combes, Marie-Françoise et Jennifer Walski. 2004. « Le concept de tâche soumis au crible de nouvelles questions ». *Les Cahiers de l'APLIUT* 23/1, 27-34.
- Narcy-Combes, Marie-Françoise et Jean-Paul Narcy-Combes. 2007. « La tâche, réponse à des problèmes spécifiques dans le contexte universitaire français ». *Le Français dans le Monde* « Langues et travail », 73-86.
- North, Brian. 2000. *The Development of a Common Framework Scale of Language proficiency*. New York : Peter Lang.
- Nunan, David. 2005. *Task-based Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Petit, Michel. 2002. « Éditorial ». *ASp* 35-36, 1-3.
- Petit, Michel. 2006. « Les descripteurs du cadre : quelle conception de la langue de spécialité? ». In Haramboure, Françoise et al. (dir), *Travaux des journées 2006 de l'EA2025*. Bordeaux : Université Victor Segalen Bordeaux 2, 14-29.
- Petit, Michel. 2008. « Once more onto the breach, dear friends », *ASp* numéro spécial, 21-24.
- Rebek-Nagy Gabor et al. 2008. « Development of international standards for medical communication in English ». *Chest* 134, 661-662. <<http://www.chestjournal.org/content/134/3/661.full.pdf>>.
- Samuda, Virginia, Martin Bygate, Christopher Candlin et David Hall. 2008. *Tasks in Second Language Learning*. Basingstoke, GB : Palgrave Macmillan.
- Searle, John R. 1969. *Speech Acts*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Swales, John. 1990. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Trim, John. L. M. 1975. *Threshold level*. Cambridge : Cambridge University Press.

ANNEXES

Annexe 1

Résultats des étudiants de l'Université Joseph Fourier Grenoble 1 au Quick Placement Test (Université d'Oxford) 2004-2009

QPT M2	Niveau A1		Niveau A2		Niveau B1		Niveaux A1 à B1	
Année	Nb ét.	%	Nb ét.	%	Nb ét.	%	Nb ét.	%
2004-2005	30	6,96	115	26,68	148	34,34	293	67,98
2005-2006	30	8,72	97	28,2	106	30,81	233	67,73
2006-2007	18	5,88	71	23,23	109	35,62	198	64,70
2007-2008	28	6,82	104	25,36	150	36,58	282	68,78
2008-2009	57	6,88	244	29,43	294	35,46	595	71,77

QPT M2	Niveau B2		Niveau C1		Niveau C2		Niveaux B2 à C2		Total
Année	Nb ét.	%	Nb ét.	%	Nb ét.	%	Nb ét.	%	Nb ét.
2004-2005	73	16,94	44	10,2	21	4,87	138	32,02	431
2005-2006	65	18,89	26	7,56	20	5,81	111	32,27	344
2006-2007	59	19,28	32	10,45	17	5,55	108	35,30	306
2007-2008	80	19,5	36	8,78	12	2,92	128	31,22	410
2008-2009	136	16,41	60	7,24	38	4,58	234	28,23	829

Les

résultats au Quick Placement Test (QPT) sont disponibles pour les étudiants en deuxième année de master recherche (M2R) à l'Université Joseph Fourier depuis septembre 2004, et pour tous les étudiants de M2 (recherche et professionnels), depuis septembre 2008, ce qui explique le doublement du nombre d'étudiants testés (de 400 à 800 environ). Le pourcentage d'étudiants de M2R ayant atteint ou dépassé le niveau B2 complet au QPT se situe à un tiers environ (entre 32 % et 35 %), alors que ce même pourcentage, pour l'ensemble des étudiants de M2, atteignait seulement 29 % en septembre 2008. La modestie de ces résultats reflète le fait qu'en règle générale, les étudiants de M2P ont souvent un niveau d'anglais moins élevé que ceux de M2R, en particulier à cause des adultes qui reprennent des études en formation continue après avoir passé plusieurs années dans l'industrie, souvent sans pratiquer la langue anglaise.

Annexe 2

Marking grid for Master note-taking (see CEF benchmarks for note-taking skills)

Name _____ Subject _____ Group _____

	Class Notes and follow up includes student presentations		In-class Note-taking from oral activities	
A1 A2	Basic information. Relies heavily on visual aids. Simple summaries.	1-2	Basic information. Answers direct questions. Some errors.	1-2
B1	Records important points. 462 *	3.5	Records key or important points that could be used later. 462	3.5
B2	Rare structural and vocabulary errors. 5211 Relates work to personal objectives. Rich vocabulary.	4.5	Misses some facts. Notices points of personal interest. 462	4.5
C1	Notes and summarizes clearly and in detail. 462 Gives opinions. 5232	6	Detailed notes useful for other people. 462	6
C2	Complex summaries relating different sources and objectives. 5231	8	Nuances, 5232 allusions and implicit facts included. 462	8
Total Points	Class Notes and follow up includes student presentations	/8	In-class Note-taking from oral activities	/8

Organization and Objectives	
Introduction/Conclusion	0 - ½ - 1
Glossary	1 - 2 - 3
Total Points Organization and Objectives	/4

Total _____ (/20 = /8 + /8 + /4)

Validation of B2-level note-taking skills: Can understand a clearly structured lecture on a familiar subject, and can take notes on points which strike him/her as important, even though he/she tends to concentrate on the words themselves and therefore to miss some information. (CEFRL)

B2 Validation : Average of 10 or above on note-taking

(grille élaborée par le service des langues de l'UJF, sous la direction de Virginia Gardner)

NOTES

- « [L]es recommandations de la 20^e session de la Conférence permanente des Ministres européens de l'Éducation (Cracovie, 2000) [...], la Recommandation 1539 (2001) de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe sur « L'Année européenne des langues », les conclusions du Troisième Sommet des Chefs d'État et de Gouvernement du Conseil de l'Europe (Varsovie, 2005), la Déclaration finale de la 22^e session de la Conférence permanente des ministres européens de l'Éducation (Istanbul, 2007) » (Conseil de l'Europe 2008 : 1-2).
- Dans cette étude, nous nous conformerons aux règles de la grammaire française, prévoyant d'utiliser le genre masculin dès lors qu'une personne du sexe masculin se trouve présente dans un groupe. Mais cette règle d'usage ne doit pas cacher le fait qu'une large majorité des enseignants d'anglais de spécialité en France sont des enseignantes.
- Pour Chomsky (1965), la compétence renvoie à la connaissance innée qu'a un locuteur de sa langue « maternelle », et la performance à l'ensemble des énoncés que produit effectivement ce locuteur. Hymes (1971) définit, à côté de la compétence linguistique, une compétence communicationnelle influencée par des facteurs socioculturels : « *the study of communicative*

competence is seen as an aspect of [...] the variety of genres [...] that interrelate with speech in the communicative life of a society » (Hymes 1971 : 284).

4. Nous avons choisi de faire référence à la définition de Swales, parce qu'elle constitue une synthèse efficace de plusieurs définitions antérieures, en particulier celles d'Hutchinson et Waters (1987 : 109) et de Candlin et Murphy (1987 : 9).

5. L'élaboration des descripteurs du Cadre est relatée dans l'annexe B sur le projet de recherche suisse, qui a mobilisé pendant trois ans 300 professeurs et 2 800 apprenants en allemand, anglais et français (CECRL 2001 : 155-160). Il est compréhensible dans ces conditions que l'adaptation de ces descripteurs doive suivre un protocole strict (cf. COE, PEL : 2004).

6. Le CLES n° 3 est adossé au niveau C1 et en cours d'élaboration pour l'instant dans trois domaines : sciences, sciences du vivant, et sciences de l'homme et de la société.

7. La typologie de descripteurs établie par Lenz et Schneider « Il est important de distinguer entre quatre types fondamentalement différents de descriptions :

1) Les descriptions étalonnées, c'est-à-dire les descripteurs qui entrent sur une échelle commune [...]

2) Les descripteurs de compétence langagière qui peuvent être clairement rattachés à des descripteurs étalonnés

3) Les descripteurs de compétence langagière ne se trouvant pas dans le CECRL qui peuvent indiquer un certain niveau de compétence pour un apprenant appartenant à un groupe cible spécifique et agissant dans un contexte spécifique

4) Des descriptions non (encore) étalonnées ou qui ne peuvent pas être rattachées aux niveaux de compétence langagière parce qu'elles appartiennent à une catégorie différente et indépendante. La liste des stratégies d'apprentissage ou la description ».

8. Dans ses références et orientations 2009, la CTI précise : « Le niveau souhaitable pour un ingénieur est le niveau C1 du 'Cadre européen de référence pour les langues' du Conseil de l'Europe. En aucun cas, un diplôme d'ingénieur ne sera délivré à un étudiant n'atteignant pas le niveau B2 certifié. » (CTI 2009 : 32)

9. Ou, plus exactement, des enseignants coordonnant les cours d'anglais en master dans les différentes UFR.

10. Les étudiants venant d'une autre université en début de M2 passent un examen pour valider la compréhension écrite.

RÉSUMÉS

L'anglais de spécialité se développe notamment grâce aux objectifs en langues motivants ; ils sont directement liés à la spécialité des étudiants. Le Cadre européen commun de référence en langues (CECRL), d'autre part, est devenu un standard européen pour la politique des langues. Le but de cet article est de montrer que, bien que l'anglais de spécialité et le Cadre partagent les mêmes pré-supposés théoriques, les descripteurs du Cadre ne s'adaptent pas facilement à des objectifs spécifiques. Ce point est illustré par une expérience menée à l'Université Joseph Fourier de Grenoble. Dans cette expérimentation, les étudiants sont évalués grâce à des tâches directement liées aux disciplines scientifiques qu'ils étudient, ce qui leur permet de s'appuyer sur leurs connaissances scientifiques pour améliorer leurs compétences en anglais. Au lieu de cibler le niveau B2 complet, les évaluations sont recentrées sur les spécifications pour le monde des

études au niveau B2 définies par l'Association des certificateurs européens (ALTE) dans l'annexe D du CECRL.

ESP has developed into a successful pedagogical approach because students are motivated by language objectives directly linked to their main subjects. Meanwhile, the Common European Framework (CEF) has become a standard because of its official acceptance throughout Europe. The aim of this article is to show that, although ESP and the CEF share the same theoretical prerequisites, matching specific objectives to the CEF descriptors is not an easy task. This is exemplified by means of an experiment carried out in the science faculty of Université Joseph Fourier in Grenoble. In this experiment, students are assessed on tasks directly linked with the scientific disciplines they are studying, which enables them to bank on their scientific knowledge in order to improve their skills in English. Instead of being targeted at the whole B2 level, the assessments focus on specifications for students at the B2 level as defined by the Association of language testers in Europe (ALTE) in appendix D of the CEF.

INDEX

Mots-clés : anglais de spécialité, Cadre européen commun de référence pour les langues, CECRL, compétence, évaluation, tâche

Keywords : assessment, CEFR, Common European Framework of Reference, English for Specific Purposes, ESP, skill, task

AUTEUR

MARIE-HÉLÈNE FRIES-VERDEIL

Marie-Hélène Fries-Verdeil est maître de conférences à l'Université Joseph Fourier Grenoble 1, dont elle dirige le service des langues et où elle enseigne l'anglais scientifique. Elle est membre de l'EA 4140 de l'Université Victor Segalen Bordeaux 2, dans sa composante anglais de spécialité, politique et didactique de l'anglais. Ses recherches portent sur les métaphores comme voie d'accès à l'anglais de spécialité. Marie-Helene.Fries@ujf-grenoble.fr