

**ENTRE DYNAMIQUES INSTITUTIONNELLES ET SPECIFICITÉS
SECTORIELLES : CARTOGRAPHIER LES TENSIONS
SOCIOÉDUCATIVES À L'ŒUVRE DANS LE DOMAINE LANSAD**

Cédric Brudermann

Sorbonne Université – CELISO - UR 7332

Mots-clés

Feuille de route – Gouvernance linguistique – Institutionnalisation – Secteur Lansad
– Tensions socioéducatives

Keywords

Roadmap for the future – Language governance – Institutionnalisation – Lansod –
Socio-educational challenges

Résumé

Le domaine des langues pour non spécialistes (secteur Lansad) pâtit d'un manque de reconnaissance sociale qui peut être relié aux difficultés qu'il rencontre à faire la preuve de son potentiel à assumer sa responsabilité sociétale : promouvoir du développement / renforcement langagier en contexte spécialisé. Cette situation trahit un problème de stabilisation institutionnelle qui justifie, d'une part, que l'on s'attache à identifier les raisons pour lesquelles ce dernier paraît entravé dans l'exercice même de ses fonctions sociales ; d'autre part que, sur cette base, des pistes vouées à y remédier soient formulées. Cet article s'attache ainsi d'abord à dresser un état des lieux relatif aux tensions socioéducatives à l'œuvre en secteur Lansad. S'ensuivent des propositions destinées (autant que possible) à en canaliser les effets néfastes.

Abstract

In the French academic context, university departments providing language classes to non-specialist students fall under the umbrella term “Lansod” (*Languages for Specialists of Other Disciplines*). Lansod departments – i.e., university departments providing language classes to non-specialist students – tend to suffer from a lack of legitimacy and recognition which lies in the difficulties they experience in demonstrating their potential to assume their social responsibility: fostering second language development in specific professional contexts. This situation points to a problem of institutional stabilisation which requires to (i) determine why Lansod departments seem to be impeded in carrying out their responsibilities and (ii) explore possible solutions to the problems. To help bridge this gap, this paper seeks to identify the difficulties hampering the smooth functioning of the Lansod sector and formulates proposals for further improvements.

Introduction

Le domaine des langues pour spécialistes d'autres disciplines – autrement appelé « secteur Lansad » (Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines)¹ – tend à pâtir d'un manque de reconnaissance sociétale. Ce problème de légitimité est à relier à sa capacité à (ne pas) toujours pouvoir faire la preuve de son potentiel à remplir sa mission sociale : promouvoir du développement / renforcement langagier en contexte spécialisé. Cette situation trahit un problème de stabilisation institutionnelle qui justifie que l'on s'attache à identifier les raisons pour lesquelles le secteur Lansad paraît entravé dans l'exercice même de ses fonctions sociales. C'est précisément là l'effort que nous nous proposons de poursuivre dans cette contribution. Pour ce faire, après avoir décrit les dynamiques institutionnelles ayant permis au secteur Lansad de voir le jour et de se développer, nous cartographions les spécificités sectorielles qui sont les siennes. Sur la base de cet état des lieux, nous dressons ensuite un bilan en liaison avec les tensions socioéducatives qui y sont à l'œuvre. Nous formulons enfin des propositions destinées (autant que possible) à en canaliser les effets néfastes et à permettre au secteur Lansad de mieux jouer son rôle social dans le contexte actuel.

1. Les langues-cultures : des entrées stratégiques pour la gouvernance éducative du supérieur au 21^{ème} siècle

À l'heure de la mondialisation, l'enseignement-apprentissage des langues et cultures dites « étrangères » (désormais LC2²) constitue une entrée stratégique pour la sphère éducative du supérieur : la mobilité entrante et sortante y connaît un essor sans précédent³, l'internationalisation constitue un axe fort des politiques éducatives qui y prévalent (Beacco et al., 2022 ; Cosnefroy et al., 2020 ; Beacco, 2019) et, en Europe, des établissements du supérieur s'organisent actuellement en « alliances d'universités Européennes » : des

¹ À entendre comme les structures qui, dans le supérieur français, prodiguent des enseignements de langues-cultures à des étudiants dont les domaines de spécialité ne sont pas directement en lien avec lesdites langues-cultures : cursus d'ingénierie, d'odontologie ou de sociologie par exemple. Cette appellation a vocation à être appréciée par opposition aux étudiants dits « spécialistes » – c'est-à-dire investis dans des filières véritablement linguistiques (parcours Langues, Littératures et Civilisations Etrangères et Régionales par exemple) – et qui sont pour leur part *a priori* destinés à exercer des métiers entretenant un lien fort avec les LC2 : métiers de l'enseignement, de la traduction, de l'interprétariat, du tourisme culturel (guide-conférencier), etc.

² Dans ce qui suit, nous utilisons l'acronyme LC2 pour renvoyer aux langues-cultures cibles constituant les objets d'apprentissage des apprenants du secteur Lansad pour insister sur le fait que langues (L) et cultures (C) sont « indissociables » (Porcher, 1986, p. 43), en conformité avec le positionnement selon lequel « toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit » (Porcher, 1995, p. 53).

³ Cf. les chiffres de la mobilité entrante à l'échelle planétaire (tous pays confondus) sur le site de l'UNESCO par exemple : <https://data.uis.unesco.org/> (rubrique « *Number and rates of international mobile students (inbound and outbound)* »).

réseaux d'établissements du supérieur appelés à concrétiser, à terme, l'objectif communautaire de construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur⁴.

Avec l'avènement de la société numérique (Compiègne, 2010), les LC2 sont par ailleurs d'autant plus incontournables pour le supérieur que la technologie permet de favoriser les rapprochements entre étudiants de langues-cultures différentes, de promouvoir la mobilité virtuelle (de Wit et Hunter, 2016), d'impulser la création de communautés de pratique internationales en ligne (Arzumanyan et Mayrhofer, 2016) ou de développer « l'internationalisation à domicile »⁵.

Enfin, en tant qu'archétype même de la mobilité, de l'ouverture personnelle, de la compréhension entre les cultures (Byram et Tost Planet, 2000), de l'accès au marché de l'emploi et de la construction d'une société civile européenne stable (Trim, 1997), l'importance que les langues-cultures revêtent dans le supérieur est cohérente avec les orientations que l'Union européenne poursuit en matière de gouvernance linguistique car, ainsi qu'en convient le Conseil de l'Union européenne (2019) dans sa cinquième considération : « les compétences multilingues sont au cœur de la vision d'un espace européen de l'éducation ».

1.1. Œuvrer à la co-construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur : orientations juridico-politiques de niveau communautaire

En raison de l'importance de ces enjeux, la Convention culturelle européenne⁶ (Conseil de l'Europe, 1954) a par exemple, dès 1954, incité les gouvernements européens l'ayant signée – dont la France – à encourager chez leurs ressortissants « l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes » et à « développer l'étude de sa langue ou de ses langues, de son histoire et de sa civilisation sur le territoire des autres Parties contractantes » (article 2) ; les conclusions du Conseil européen de Barcelone des 15 et 16

⁴ Cet objectif a été officialisé dans la Déclaration de Budapest-Vienne des ministres européens chargés de l'enseignement supérieur en 2010. Ce même objectif est par ailleurs inscrit dans la loi française puisque la « construction de l'espace européen de la recherche et de l'enseignement supérieur » compte parmi les objectifs que l'État français fixe au service public de l'enseignement supérieur dans le Code de l'éducation (Article L123-2).

⁵ À entendre comme « l'intégration réfléchie des dimensions internationales et interculturelles dans les environnements d'apprentissage et curricula in-formels » (Beelen et Jones, 2015, p. 76, *notre traduction*).

⁶ La Convention culturelle européenne est un traité international du Conseil de l'Europe qui « s'est fixé pour objectif de développer la compréhension mutuelle entre les peuples d'Europe et l'appréciation réciproque de leurs diversités culturelles, de sauvegarder la culture européenne, de promouvoir les contributions nationales à l'héritage culturel commun de l'Europe et ce dans le respect des mêmes valeurs fondamentales en encourageant, notamment, l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des Parties à la Convention » (Source : <https://rb.gy/f2nx>).

mars 2002 fixaient quant à elles un objectif de plus long terme pour tous les citoyens de l'Union européenne : la maîtrise de deux LC2⁷.

Pour appuyer ces objectifs, des efforts d'ampleur continentale ont été déployés en Europe, en particulier dans la sphère éducative : l'édification d'un espace européen de l'enseignement supérieur par exemple. Pour la concrétisation de cet objectif, diverses mesures de niveau communautaire ont été prises⁸. Parmi elles, la Déclaration de Bologne (Ministres européens de l'Éducation, 1999) – qui fut ratifiée en 1999 par l'Islande et les 28 pays que l'Union européenne comptait à cette date – visait à opérationnaliser la convergence des systèmes d'enseignement supérieur des pays européens.

1.2. Œuvrer à la co-construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur : transposition des directives européennes dans le droit français

En France, les mesures arrêtées dans le cadre de la Déclaration de Bologne se sont traduites par la mise en œuvre, en 2002, de la réforme dite « Licence-Master-Doctorat » (LMD), une réforme qui visait à faciliter l'organisation d'offres de formation conformes au processus d'harmonisation des cursus et des diplômes à l'échelle européenne et qui, dans ce cadre, a notamment rendu obligatoires les enseignements de langues-cultures dans les cursus de licence et de master nouvellement créés.

Par le biais de cette réforme, les établissements du supérieur français ont été appelés à revisiter les plans de formation des parcours académiques qu'ils proposaient jusqu'alors pour y intégrer – entre autres choses – des enseignements de LC2 à présent devenus obligatoires. Cette évolution a impulsé de profonds changements pour les structures chargées d'assurer les enseignements de LC2 dans le supérieur français car, en passant d'optionnels à obligatoires, les besoins de formation à combler y sont soudainement devenus exponentiels. C'est ainsi que, sur une base incidente⁹, un « secteur immense et en expansion rapide où les langues sont enseignées en dehors des départements qui forment des linguistes » (Van der Yeught, 2014 : en ligne) a vu le jour : le secteur Lansad (Poteaux, 2015).

⁷ En plus de leur-s langue-s de première socialisation (Cohen et Norst, 1989 : 76). Source : <https://rb.gy/kvas>

⁸ C'est là le sens de la Convention dite « de Lisbonne » sur la « reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne » (Conseil de l'Europe / UNESCO, 1997) et de la Déclaration de la Sorbonne du 25 mai 1998 proposant d'« harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur » (Allègre et al., 1998).

⁹ Aucune directive rendant explicitement compte du fait que le passage au système LMD nécessitait qu'un domaine dédié à l'enseignement-apprentissage des LC2 auprès des étudiants non-spécialistes des LC2 soit créé, structuré puis institutionnalisé n'ayant dans le même temps été publiée en effet. Aucune mesure d'accompagnement au changement ne fut donc prévue pour aider les personnels du secteur Lansad à œuvrer à la mise en place de cette restructuration institutionnelle.

1.3. Secteur Lansad et responsabilité sociale

Par le truchement du passage au système LMD, les enseignants(-chercheurs) de langues-cultures du secteur Lansad se sont ainsi vus confiés une mission de service public : œuvrer à la création et à la structuration d'offres de formation en LC2 pour étudiants dits « non spécialistes ». Cette mission requerrait en retour de leur part de déployer des efforts sur deux plans :

- Un plan macro, en lien avec l'élaboration et le déploiement de projets éducatifs pour les structures Lansad qu'il s'agissait, le cas échéant, de créer de toutes pièces. Ces projets avaient dès lors vocation à être articulés aux orientations de gouvernance linguistique de niveau communautaire et à en appliquer les principes directeurs au sein des établissements du supérieur français ;
- Un niveau d'ordre « micro », en rapport avec la mise en œuvre de pratiques pédagogiques censées refléter les principes directeurs des projets de politique linguistique élaborés localement au sein des salles de classe.

Dans les deux cas, la responsabilité sociale confiée aux enseignants(-chercheurs) du secteur Lansad s'énonçait en termes de développement / renforcement langagier en contexte spécialisé. Pour l'assumer, ces derniers étaient enjoins à articuler – tant pour structurer les projets de politiques de LC2 que pour conduire des pratiques pédagogiques auprès des étudiants – des logiques institutionnelles et acquisitionnelles non nécessairement cohérentes (voire compatibles) entre elles ; un effort loin d'aller de soi si l'on en juge d'après le constat qu'Annick Rivens Mompean dressait en 2016 : « il semble que ce secteur [Lansad, *notre ajout*] n'ait toujours pas été stabilisé au fil du temps et il convient de comprendre quels sont les enjeux et tensions qui expliquent cette situation particulière » (Rivens Mompean, 2016, en ligne). Pour identifier les causes qui ont conduit le secteur Lansad à pâtir aujourd'hui d'un problème de stabilisation institutionnelle, nous nous proposons dans ce qui suit de resituer les contours juridiques avec lesquels ce dernier dut composer pour voir le jour.

2. À l'origine de la demande sociale d'institutionnalisation du secteur Lansad : cadre juridique

En raison de la reconfiguration du paysage universitaire qu'il induisit, le passage au système LMD conduisit les enseignants(-chercheurs) de langues-cultures du secteur

Lansad à œuvrer à la conception, au déploiement et au pilotage de projets pédagogiques macro / formations micro en langues-cultures conformes à la traduction, en droit français, de décisions de gouvernance linguistique de niveau communautaire. Sur ce point, l'article 14 de l'arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence prévoyait que :

Après évaluation du niveau de l'étudiant, la formation propose, de manière adaptée, un enseignement de langues vivantes étrangères et un apprentissage de l'utilisation des outils informatiques¹⁰.

Concernant le diplôme de Master, l'article 6 de l'arrêté du 25 avril 2002 indiquait pour sa part que :

Le diplôme de master ne peut être délivré qu'après validation de l'aptitude à maîtriser au moins une langue vivante étrangère. Les parcours types de formation comprennent des enseignements permettant aux étudiants d'acquérir cette aptitude¹¹.

Pour autant, dans les deux cas de figure – et également dans l'actualisation de la loi (*cf.* notes 10 et 11) – se pose la question de l'interprétation de ces orientations juridiques et de leur transposition pédagogique en secteur Lansad, aucune feuille de route précise n'y figurant en effet :

Que pouvait vouloir dire « adaptée » pour la licence, alors qu'il n'y avait pas d'objectifs définis. Et pour le master, comment faire acquérir une aptitude ? Quel niveau de « maîtrise » – C2, C1, B2 ? – de quelle(s) compétence(s) ? (Taillefer, 2014 : en ligne, § 12).

C'est donc dans sur la base d'orientations juridiques aux contours « lâches » que la demande de création du secteur Lansad fut formulée par les autorités.

Parallèlement à cela, la réorganisation des enseignements de LC2 que la mise en œuvre de la réforme LMD exigeait enjoignit localement les enseignants(-chercheurs) du secteur Lansad à conduire des « réflexions approfondies sur l'apprentissage des langues, son

¹⁰ Ce texte a été remanié depuis et stipule aujourd'hui, dans l'article 6 de l'arrêté du 30 juillet 2018 relatif au diplôme national de licence, que « tout au long du parcours personnalisé de formation, l'étudiant doit acquérir un ensemble de connaissances et compétences comprenant notamment : des compétences linguistiques, se traduisant notamment par la capacité à lire, écrire, comprendre et s'exprimer dans au moins une langue étrangère vivante ».

¹¹ L'article 16 de l'arrêté du 22 janvier 2014 – qui fixe aujourd'hui les dispositions spécifiques pour le diplôme national de master – souligne quant à lui que « le master intègre un enseignement visant la maîtrise d'au moins une langue étrangère conformément au cadre européen commun de référence pour les langues. L'enseignement de langue est dispensé de préférence sur les deux années du master. Cet enseignement est sanctionné par des crédits ECTS. Le diplôme de master ne peut être délivré qu'après validation de l'aptitude à maîtriser au moins une langue vivante étrangère. Afin de renforcer l'attractivité et la reconnaissance internationale du diplôme de master, certains enseignements peuvent être dispensés en langue étrangère, ou organisés en coopération avec des établissements d'enseignement supérieur étrangers en application des dispositions des articles L. 121-3 et D. 613-17 et suivants du code de l'éducation ».

rapport à la société cognitive et à l'apprentissage tout au long de la vie » (Derivry-Plard et al., 2013, p. 11) afin que des macro-projets de politique des langues-cultures à même de faciliter du développement / renforcement langagier puissent y voir le jour :

Des langues pour quoi faire ? Culture générale ou projet professionnel ? Obligatoires ou optionnelles ? Inclues dans les UE (Unités d'Enseignement) des 30 crédits semestriels ou en addition, hors maquettes ? Soumises à la compensation entre unités d'enseignement ou indépendantes et auto-suffisantes ? Relèvent-elles de la seule décision de chaque composante ou bien s'inscrivent-elles dans une politique générale qui se décline dans toutes les maquettes de formation ? En lien étroit avec les disciplines de spécialité ou langue générale en prolongation de l'enseignement secondaire ? Anglais prédominant ou offre diversifiée ? Quelles certifications choisir ou imposer aux étudiants et qui les finance ? La variété des choix en fonction des politiques d'établissements et des moyens affectés donne un paysage très varié et pose parfois problème à des étudiants qui changent d'université en cours d'études (Poteaux, 2014, en ligne)

Cependant, au sein des composantes du secteur Lansad, s'accorder sur des décisions à prendre en matière de choix stratégiques, d'harmonisation, d'organisation et de coordination entre modules est une tâche qui est loin d'aller de soi. En effet, tandis que « les départements de spécialistes manquent tout simplement de la compétence nécessaire pour imaginer des politiques de langues pour les non-spécialistes » (Frath, 2005, p. 20), Gail Taillefer note de façon paradoxale que « de très rares analyses ou réponses institutionnelles réellement réfléchies ont accompagné le passage au système LMD et que la notion de conscience langagière traduite en politique linguistique ou pratiques pédagogiques existait à peine » (Taillefer, 2014, en ligne). En raison de la manière incidente dont la demande de création du secteur Lansad fut formulée, s'ensuivirent parfois des problèmes de lisibilité quant aux missions / objectifs devant y être poursuivis :

Les collègues LANSAD recevaient (et dans bien des cas reçoivent toujours) pour intitulé de leur mission : « langues vivantes : deux heures par semaine ». Que mettre sous ce libellé ? Quels contenus, quelles méthodes, quels objectifs ? Personne ne le sait précisément ; il incombe souvent aux enseignants LANSAD de définir leur propre mission. (...) Pour la très grande majorité des collègues nommés en LANSAD, le contrat pédagogique qui se présente encore à eux évoque largement une tabula rasa. Il leur revient souvent d'inventer les différents aspects de leur acte pédagogique, avec les avantages et les inconvénients de cette liberté quasi-totale (Van der Yeught, 2014, en ligne).

En secteur Lansad, il n'y a pas de politique réelle des langues ou, si le terme est employé, ce dernier ne consiste souvent qu'en une coquille vide de sens (Frath, 2005 ; Rivens-Mompean, 2016) (Chateau et al., 2022, p. 319)

Enfin, en France, la mise en place de la réforme LMD s'est faite dans un contexte de massification de la demande étudiante – qui n'a cessé de croître au fil des ans¹² – et son application s'est souvent faite dans l'urgence, la priorité restant la mise en œuvre dans les plus courts délais possibles la convergence entre systèmes européens de l'enseignement supérieur :

La réorganisation des enseignements a été parfois conduite dans l'urgence et, pour les universités engagées les premières dans le processus, de façon exploratoire et peu rigoureuse. Les inspecteurs ont observé des situations contrastées qui produisent des résultats inégaux, des pratiques très diverses qui peuvent donner un sentiment de confusion, des problèmes de gestion et des questions qui émergent sans avoir encore de réponse. Ces points de fragilités nécessitent la plus grande vigilance, à la fois au sein des universités et de la part du ministère, pour permettre la consolidation de la réforme. (IGAENR, 2005, p. 13).

À l'aune de ces développements, il apparaît donc que c'est sur la base d'orientations stratégiques floues, de missions de service se dessinant au fil de l'eau et en étant soumis à un calendrier de travail serré qu'il s'est agi, pour les enseignants(-chercheurs) de LC2, d'œuvrer à la création du secteur Lansad.

3. Spécificités sectorielles inhérentes au domaine de l'enseignement des LC2 pour spécialistes d'autres disciplines : état des lieux

Dans ce contexte de refonte de l'offre de formation en LC2 dans le supérieur français, le développement du domaine des langues-cultures pour spécialistes d'autres disciplines dût également prendre place, pour les enseignants(-chercheurs) du secteur Lansad, en tenant compte des spécificités sectorielles qui lui sont propres.

La première d'entre elles concerne les ressources humaines et plus spécifiquement le fait qu'à l'époque – comme à l'heure actuelle – peu de formations de formateurs en rapport avec les particularités du secteur Lansad exist(ai)ent :

Il existe certes quelques masters d'AsP mais ils offrent une formation généraliste et ne préparent pas spécifiquement les étudiants à enseigner l'une des variétés spécialisées de la langue que le secteur Lansad réclame. (Van der Yeught, 2010, en ligne).

¹² Les données de l'INSEE montrent par exemple à cet égard que le nombre d'étudiants inscrits dans le supérieur entre 1980 et 2017 croît continuellement au cours de cette période, passant de 1184,1 à 2680,4 milliers d'inscrits (soit une progression de 126,36%), tous établissements du supérieur confondus (source : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3676721?sommaire=3696937>). La hausse se poursuit en outre au cours des années qui suivent : à la rentrée 2020, on recense ainsi 2785 milliers d'inscriptions dans le supérieur français (source : <https://www.education.gouv.fr/media/92828/download>) et ce chiffre passe à 2969 milliers à la rentrée de 2021 (source : <https://www.education.gouv.fr/media/117115/download>).

S'il existe beaucoup d'enseignants chevronnés exerçant dans le secteur Lansad, la seule manière de se former à la langue de spécialité ou professionnelle était l'expérience de terrain, les tâtonnements méthodologiques, les recherches professionnelles sur le domaine de spécialité. En effet, les spécialistes des langues vivantes en France ont suivi, pour la plupart d'entre eux, un cursus universitaire traditionnel, mêlant l'étude de langue et de ses structures à la littérature, la linguistique et la « civilisation », terme regroupant l'histoire, la structure sociologique, politique et culturelle de l'aire linguistique considérée. Si ces domaines d'étude demeurent adaptés au format des concours de recrutement des enseignants, ils n'offrent que peu de ressources dès lors qu'un enseignement de langue adapté à une contexte d'activité autre. (O'Connell et Dupont, 2022, p. 261-262).

Ces besoins de formation non comblés ont ensuite mécaniquement entraîné des problèmes de recrutement dans le secteur Lansad car « le manque de formations universitaires dans ces domaines cause une relative pénurie de candidats spécialistes aptes à postuler aux postes mis aux concours, [malgré une, *notre ajout*] forte demande » (Commission Formations de la SAES, 2011, p. 5) :

Tout indique que le LANSAD et les LEA – dans une large mesure, les LEA font face à des difficultés similaires – représentent des demandes sans offre du fait de notre incapacité à former les jeunes enseignants dont ils ont besoin. La crise de l'inadéquation entre l'offre et la demande se révèle lors des recrutements par les comités de sélection. En général, 90 % des candidatures sont hors profil. Au cours des cinq dernières années, les LEA et le LANSAD sont devenus des recruteurs de linguistes plus dynamiques que les départements de langues, mais ils ne trouvent pas les candidats offrant les compétences qui leur sont nécessaires. La situation est préoccupante parce que les responsables du secteur ne peuvent puiser dans leurs propres forces les solutions à leurs problèmes mais également parce que, d'une certaine manière, ces problèmes résultent de choix qu'ils ont eux-mêmes effectués. (Van der Yeught, 2014, en ligne).

Il découle de fait régulièrement de ces difficultés de recrutement qu'en secteur Lansad « toutes les universités ne disposent pas du potentiel suffisant d'enseignants, surtout en langues – et spécialement en anglais – et doivent faire appel à des vacataires parfois difficiles à trouver » (IGAENR, 2005, p. 15).

Enfin, alors que la demande étudiante est en augmentation constante dans le supérieur français depuis au moins les années soixante-dix¹³ – et que cette hausse connaît une vive accélération depuis la moitié des années 1980 (*cf.* note n° 12) – le secteur Lansad tend paradoxalement à faire face à des contraintes budgétaires importantes (Terrier et Maury, 2015 ; Poussard, 2017 ; Roussel, 2015), plongeant ainsi les enseignants(-chercheurs) qui y exercent dans une situation dans laquelle il s'agit pour eux de répondre avec des moyens limités à des besoins en LC2 émanant de publics d'étudiants nombreux, hétérogènes (Taillefer, 2008) et aux profils disciplinaires épars. Ces budgets de fonctionnement réduits

¹³ Source : <https://t.ly/gnCO4>

ont de fait entravé le développement du secteur Lansad et y ont engendré des problèmes de gestion des enseignements (Defays, 2013) au niveau micro des pratiques de classe comme sur le plan macro de la structuration des projets de politique des LC2 :

En France, ces enseignements LANSAD sont souvent effectués dans le cadre de formations courtes de quelques dizaines d'heures, sur quelques semestres au mieux, suivant une organisation peu stable en ce qui concerne les programmes, les activités, les évaluations, les équipes enseignantes (Derivry-Plard et al., 2013, p. 11)

Le marasme des langues pour non-spécialistes découle donc essentiellement de l'absence d'une politique des langues cohérentes et réfléchie et du manque de moyens (Frath, 2005, p. 24)

La question des *services* pose également problème. Une UFR s'estime heureuse si elle obtient un ou deux postes de professeur agrégé ou certifié, et elle complète alors ses obligations d'enseignement avec des heures complémentaires effectuées soient par les enseignants en place, soit par des vacataires extérieurs. Dans le premier cas, les services peuvent prendre des proportions hallucinantes, ce qui ne favorise certainement ni la créativité, ni l'innovation ; dans le second cas, les UFR passent énormément de temps à recruter une multitude de vacataires, qui, n'étant pas en poste, ne s'investissent pas beaucoup dans le fonctionnement de l'institution (Frath, 2005, p. 20)

L'urgence et la multipolarité des demandes, des besoins et, parfois, des injonctions, le manque de stabilité des personnels et de la continuité des enseignements en langues ont marqué l'évolution de ce secteur (Derivry et al., 2013, p. 12)

Il procède de cet état des lieux que les spécificités sectorielles avec lesquelles le domaine des LC2 pour étudiants non spécialistes a été amené à évoluer y ont engendré des tensions socioéducatives desquelles il s'agit de rendre compte.

4. Tensions socioéducatives à l'œuvre en secteur Lansad : état des lieux

Tout d'abord, alors que le principe de responsabilité épistémologique (Kelly, 1955) rappelle « qu'il est de la responsabilité de l'enseignant de se constituer un savoir et une pratique instruite qui lui permettent d'éviter les erreurs qui peuvent l'être » (Narcy-Combes, 2005, p. 85), comment, dans un domaine d'enseignement qui se caractérise par une quasi absence de formations de formateurs dédiées (Causa et Derivry, 2013) et où « beaucoup de cours sont assurés par des vacataires aux statuts très variés [tout en jouissant généralement, *notre ajout*] d'une grande liberté dans leur enseignement » (Frath, 2005, p. 20) penser le travail en équipe ? Comment envisager la structuration et le pilotage des politiques des LC2 ?

Comment s'assurer que les objectifs fixés sont atteints ou qu'ils ne donnent pas lieu à des pratiques contreproductives? (...) Comment contribuer à améliorer et à développer des dispositifs d'accompagnement et d'aide à la réussite des étudiants ? Comment s'assurer que les enseignements proposés sont bien adaptés aux spécificités des langues de spécialité ? (Brudermann, 2015, p. 65)

En l'état actuel des choses, le modèle organisationnel du secteur Lansad donne à penser que n'importe quelle personne ayant de près ou de loin suivi une formation en LC2 / qu'un seul natif des langues-cultures cibles visées peut s'y improviser enseignant et, de ce fait, que l'expertise attachée à la mission de service principale qui y prévaut – la promotion du développement / renforcement langagier en contexte spécialisé – y est niée. Cette situation est vouée à ébranler le sentiment d'efficacité des personnels intervenant en secteur Lansad¹⁴ et s'explique en partie par le fait que ces derniers évoluent pour la plupart avec des statuts ne les destinant *a priori* pas à faire de la recherche (Brudermann et al., 2016) et, de ce fait, à proposer des offres de formation adossés à des apports qui en seraient issus :

Un mot encore sur la *recherche*. Les enseignants du secondaire ne font pas statutairement de recherche, même s'ils peuvent en faire à titre individuel. Or le prestige universitaire, et donc les enjeux de pouvoir et de financement, sont très étroitement liés à la recherche. Il faudrait donc que les universités créent des départements de langues pour non-spécialistes, animés et gérés par un nombre suffisant d'enseignants-chercheurs spécialisés en langue de spécialité et en didactique pour les non-spécialistes. Il faudrait aussi que les enseignants détachés du secondaire soient incités à faire de la recherche (Frath, 2005, p. 21)

Ce constat est contraire à la loi en vigueur puisque, si l'article L123-5 du code de l'éducation¹⁵ prévoit que, pour mener à bien ses missions, le supérieur français – dont fait partie le secteur Lansad – a vocation à offrir « un moyen privilégié de formation à la recherche et par la recherche », très peu d'enseignants-chercheurs y exercent généralement (Brudermann et al., 2016) et, lorsque c'est le cas, moins nombreux encore sont ceux qui entreprennent des activités de recherche en lien avec leur charge d'enseignement¹⁶ (Brudermann et al., 2016 ; Taillefer, 2008) :

Malgré son statut universitaire (il s'agit bien d'enseigner auprès d'un public universitaire), il [le secteur Lansad, *notre ajout*] est délaissé par les enseignants-chercheurs en langues qui restent dans les secteurs traditionnels, soit la civilisation, la littérature, la traduction ou la linguistique (SAES 2011), le clivage étant particulièrement marqué dans les universités de lettres, langues et sciences humaines (Rivens Mompean, 2016, en ligne)

Par ailleurs, si les enseignants(-chercheurs) du secteur Lansad ont une mission de service public à accomplir, une responsabilité sociétale à assumer et des comptes à rendre envers

¹⁴ Voire à les conduire à développer un sentiment d'illégitimité professionnelle (Vega Umaña, 2021).

¹⁵ Qui stipule que le service public de l'enseignement supérieur « assure la liaison nécessaire entre les activités d'enseignement, de recherche et d'innovation. Il offre un moyen privilégié de formation à la recherche et par la recherche. A cette fin, il assure le développement continu de l'innovation et de l'expérimentation pédagogiques en son sein. Il favorise les interactions entre sciences et société. Il facilite la participation du public à la prospection, à la collecte de données et au progrès de la connaissance scientifique ». <https://rb.gy/c4up>

¹⁶ Didactique des langues-cultures et langue-s de spécialité notamment.

leur employeur, comment, sans recourir à la recherche, préjuger du potentiel des initiatives pédagogiques portées à atteindre des objectifs de développement / renforcement langagier puisque ces derniers requièrent – précisément – de mobiliser une expertise dans des domaines scientifiques dédiés¹⁷ ? Faute d'un nombre suffisant de chercheurs qualifiés sur les questions scientifiques multiples que l'objectif générique de développement / renforcement langagier est appelé à soulever, le modèle organisationnel qui prévaut actuellement en secteur Lansad tend de fait à confronter le personnel enseignant qui en relève à une situation d'injonction paradoxale, dans laquelle il ne leur est pas toujours possible, faute d'expertise scientifique idoine, d'atteindre les objectifs de développement / renforcement langagier visés.

Sur ce point, si l'on envisage par exemple l'évaluation des compétences langagières des étudiants s'étant présentés au Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur (CLES)¹⁸ comme une mesure externe de leur réussite institutionnelle en LC2, il est possible de se faire une idée assez précise quant aux niveaux langagiers des étudiants dits « non-spécialistes » de l'enseignement supérieur français¹⁹, ces derniers représentant en effet au moins 90% des inscrits dans le supérieur français (Causa et Derivry, 2013)²⁰. En la matière, les données auxquelles nous nous référons concernent les bilans annuels effectués à échelle nationale par l'organisme en charge du CLES entre les années universitaires 2004-2005 et 2012-2013²¹. Sur la base des données accessibles en ligne, nous avons procédé à une synthèse quantitative des résultats obtenus par les 140345 candidats qui se sont présentés au CLES (toutes LC2 confondues) au cours des neuf années de référence. Sur ce point, la Figure 1 indique que, parmi les candidats au CLES (tous niveaux et LC2 confondus), 59.2% n'ont pas validé cette certification et que, toutes LC2 confondues, 61.6%, 57.6% et 61% ont respectivement échoué aux CLES 1 (sur 55509 candidats présents), CLES 2 (sur 84351 candidats présents) et CLES 3 (sur 485 candidats présents). Ces

¹⁷ Comme la recherche en acquisition des langues secondes (RAL), sciences cognitives, phonologie, neurosciences ou psycholinguistique.

¹⁸ Le CLES est une certification d'État accréditée par le ministère français de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation communément proposée dans le supérieur français (Brudermann et al., 2016). Elle vise à évaluer les compétences langagières des étudiants dans une ou plusieurs LC2 (neuf à ce jour). Le CLES est adossé au Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001) et l'évaluation des étudiants se fait sur quatre ou cinq compétences, selon les niveaux visés (B1 pour le CLES 1, B2 pour le CLES 2 et C1 pour le CLES 3) : compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, production écrite, production orale et interaction orale. Pour valider le CLES, les candidats doivent valider les quatre / cinq compétences sur lesquelles ils sont testés et cette certification n'a pas de durée de validité : <https://www.certification-cles.fr>

¹⁹ D'après les descripteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001) tout du moins.

²⁰ Ces derniers sont de ce fait statistiquement plus enclins, sur un plan quantitatif, à se présenter à cette certification (par rapport à un public d'étudiants dits « spécialistes » des LC2 notamment).

²¹ Les données dont nous rendons compte ici sont accessibles en ligne : <https://rb.gy/8bet>

résultats suggèrent donc, en conformité avec d'autres travaux (Taillefer, 2004 ; Brudermann et al., 2012 ; Macré, 2014 ; Terrier et Maury, 2015), que tandis que les textes officiels du secondaire français enjoignent les élèves de lycée des filières générales et technologiques à « atteindre le niveau B2 à la fin de la terminale [en] LVA »²², le niveau de compétence en LC2 d'une grande partie de leurs aînés dans le supérieur se situe davantage autour des niveaux A2 / B1 (Conseil de l'Europe, 2001).

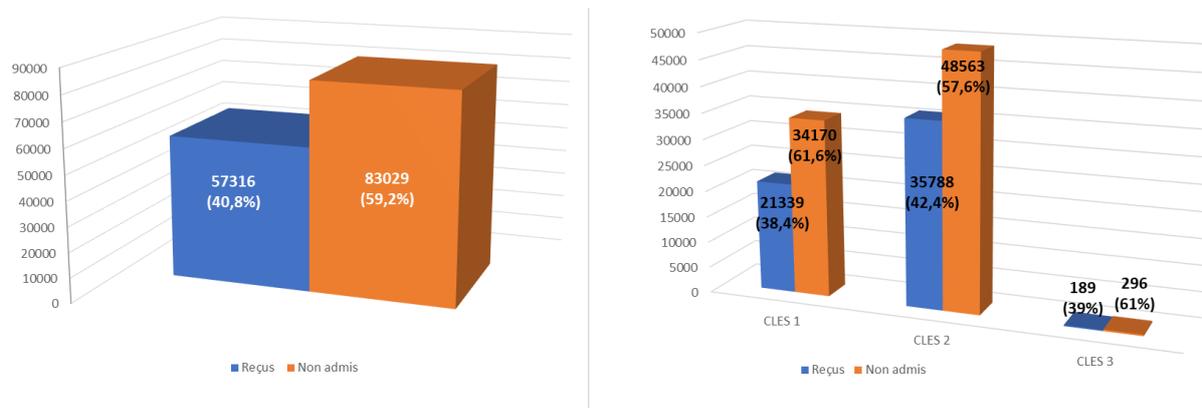


Figure 1. Résultats enregistrés au CLES (n = 140345 ; années universitaires 2004-2005 à 2012-2013), toutes LC2 confondues : tous niveaux cumulés (à gauche) et par type de CLES (à droite)

L'analyse des bilans annuels du CLES montre également (Figure 2, à droite) que les taux de réussite les plus bas concernent les langues-cultures les moins plébiscitées dans le secondaire²³ et le supérieur (Brudermann et al., 2016) français : italien, grec, russe, arabe, néerlandais. L'anglais, l'allemand et l'espagnol – des LC2 communément enseignées en France et avec lesquelles les étudiants sont familiarisés depuis au moins 6 à 7 ans à leur entrée dans le supérieur, selon qu'elles aient été choisies comme première ou deuxième LC2 – sont aussi les LC2 que les étudiants ont le plus souvent souhaité valoriser dans le cadre du CLES (Figure 2, à gauche), avec respectivement 112617, 15021 et 7560 étudiants ayant présenté cette certification en anglais, en allemand et en espagnol au cours de la période considérée (tous niveaux confondus). La Figure 2 (à droite) montre que le taux de réussite moyen pour ces trois LC2 se situe à 45.16% (tous niveaux confondus).

²² Extrait du programme de langues vivantes de seconde générale et technologique, enseignements commun et optionnel paru dans le Bulletin officiel spécial n° 1 du 22 janvier 2019 (page 3 de l'Annexe 1) : <https://cutt.ly/Bc54DqM> ; l'acronyme « LVA » désigne quant à lui dans ce texte la première langue vivante étrangère suivie au lycée.

²³ Selon un rapport de 2017 de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, à la rentrée de septembre 2016, 95.4% des collégiens avaient choisi l'anglais comme LC2 première. À cette même date, 72.2%, 15.9% et 5.3% des collégiens avaient respectivement choisi l'espagnol, l'allemand et l'anglais comme deuxième LC2. Par comparaison, l'italien et les « langues autres » avaient été choisis en tant que première LC2 par 0.1% et 0.2% des collégiens et, en tant que deuxième LC2, par 5.2% et 1.4% d'entre eux. Source : <https://rb.gy/ytyw>

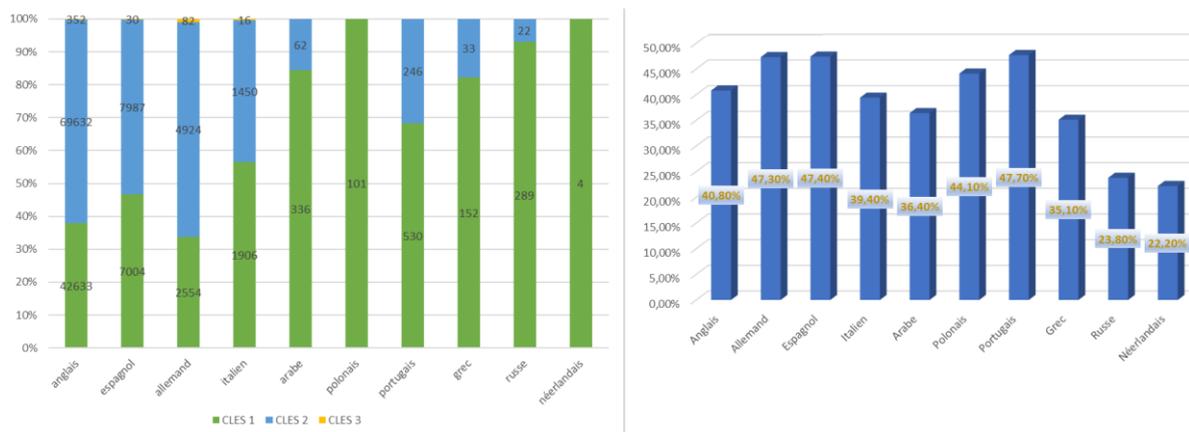


Figure 2. Nombre d'étudiants inscrits au CLES (tous niveaux confondus), par LC2, entre 2004-2005 et 2012-2013 (à gauche) et taux de réussite (tous niveaux confondus) par LC2 enregistrés (à droite)

L'analyse des données montre enfin (Figure 3) que ce sont principalement dans les compétences de production (écrite et orale) que les taux de réussite par compétence langagière sont les plus bas (tous niveaux et LC2 confondus). Ce sont donc ces compétences qui ont le plus souvent constitué des obstacles à l'obtention du CLES au cours de la période considérée.

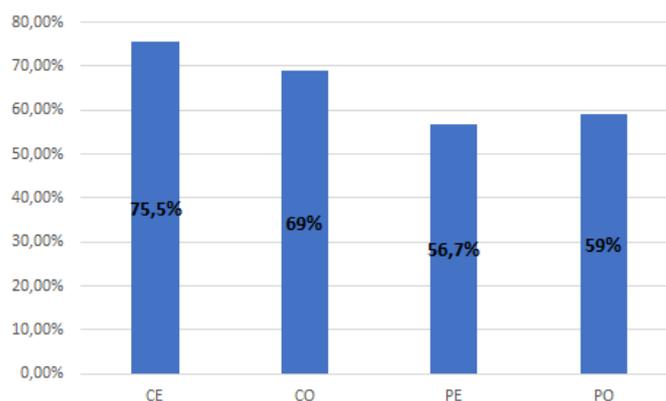


Figure 3. Taux de réussite par compétence au CLES, tous niveaux et LC2 confondus (n = 140345 ; années universitaires 2004-2005 à 2012-2013)

À partir de cette synthèse, force est de constater que le bilan que Rivens Mompean dressait en 2014 à partir des statistiques du CLES de la seule année universitaire 2011-2012 est vrai également en les extrapolant à des chiffres couvrant presque une décennie : « le niveau en langues des étudiants reste globalement peu satisfaisant, et il est difficile de s'extraire des lieux communs qui semblent indiquer que les Français sont de mauvais élèves en langues » (Rivens Mompean, 2014, en ligne).

En définitive, dans le contexte du secteur Lansad, si le pointage de difficultés importantes et récurrentes en matière de réussite institutionnelle – et donc de développement langagier (Figures 1, 2 et 3) – met en évidence que des faiblesses structurelles y sont à l'œuvre, les

éléments d'analyse que nous avons proposés montrent dans le même temps que les tensions socioéducatives qui le sous-tendent sont directement impliquées dans les difficultés qu'il éprouve à se stabiliser²⁴. Ces difficultés engendrent à leur tour pour le secteur Lansad un déni de légitimité aux implications multiples et dont il s'agit de rendre compte.

5. Tensions socioéducatives et enjeux de légitimité : état des lieux

Le défaut de stabilisation dont pâtit le secteur Lansad entraîne d'abord un déni de reconnaissance sociale se traduisant tant, pour les enseignants(-chercheurs) qui en relèvent, par une remise en question de leur expertise en tant qu'enseignants (niveau micro) que par l'émission de doutes quant à la légitimité du secteur dans son ensemble à constituer un domaine de formation *per se* dans le supérieur français :

Il leur manque (aux enseignants du secteur Lansad, *notre ajout*) toujours une reconnaissance en tant qu'enseignement disciplinaire sur le même plan que tous les autres (Chaplier, 2022, p. 379)

Dans de nombreuses universités, le secteur Lansad est encore perçu comme moins compétent que les départements de type LLCER et les enseignants relevant de ce secteur ne sont pas toujours reconnus dans leurs établissements comme étant des interlocuteurs valables en matière de politique des langues (Chateau et al., 2022, p. 321)

Les professionnels de la langue de spécialité entendent parfois que ce qu'ils font [en secteur Lansad, *notre ajout*] n'est pas si différent de ce qui est proposé dans les écoles de langues de Berlitz (Van der Yeught, 2016, p. 2, *notre traduction*)

Ce discrédit tend à son tour à alimenter un défaut d'intérêt pour le secteur Lansad de la part des enseignants(-chercheurs) eux-mêmes :

Au départ le secteur Lansad a souffert d'un déficit d'intérêt collectif, tant pour les intervenants que pour les contenus de formation : le Lansad manque d'intervenants pérennes, de structure identifiée, signes d'un manque de reconnaissance institutionnelle. (...) Rappelons ici que le Lansad est un secteur qui est né à l'ombre des LLCE (langues, littératures et civilisations étrangères) et qu'il émane d'une scission des spécialistes et des « non » spécialistes dans les universités LLSHS (langues, lettres, sciences humaines et sociales) et a longtemps été délaissé des enseignants-chercheurs (Rivens Mompean, 2016, en ligne)

Le secteur Lansad est déserté par les enseignants et enseignants-chercheurs titulaires qui préfèrent intervenir dans les formations linguistiques diplômantes (LLCE, LEA), jugées plus prestigieuses, les enseignements de LANSAD se trouvant dissociés de leur spécialité et d'enjeux pédagogiques et scientifiques forts (Lumière, 2022, p. 331)

²⁴ C'est-à-dire à jouer pleinement son rôle social en faisant la preuve, études à l'appui, de son potentiel à promouvoir du développement / renforcement langagier auprès des étudiants.

Le peu de crédit accordé au secteur Lansad prévaut également dans les instances décisionnaires des institutions du supérieur / étatiques²⁵, puisque la « norme » – dès lors qu'il s'agit de statuer localement ou nationalement sur des directives de haut niveau en matière de gouvernance linguistique – semble consister à écarter les spécialistes des LC2 (Brudermann et al., 2016) pour confier cette responsabilité à des personnalités non nécessairement rompues à ces questions (Chateau et al., 2022) :

Une internationalisation qui se ferait sans nous [enseignants-chercheurs, spécialistes des cultures étrangères fédérés au sein du GALET, *notre ajout*]. Nous sommes pourtant de facto partie prenante de cette politique et devrions être sollicités en tant qu'experts, par le biais de missions, par un volet de représentation lors de rencontres internationales, dans le cadre d'une politique active vers l'étranger de nos universités et leur mise en réseau internationale (GALET, 2016, p. 7)

Sur le sujet de la gouvernance linguistique des établissements d'enseignement supérieur, il [le rôle des chercheurs en LC2, *notre ajout*] est aussi de proposer des politiques linguistiques. Le problème est qu'on le fait déjà, parfois (souvent ?) en vain (Ar Rouz, 2022, p. 194)

Dans une telle configuration, les décisions en matière de gouvernance linguistique peuvent de fait tout aussi bien être prises sur la base de représentations « éminemment discutables (Grin, 2014), au point qu'on peut les considérer comme des clichés » (Grin, 2022, p. 125) :

Le moins qu'on puisse dire est qu'on est loin du compte. Ce que les universités appellent politique des langues, quand elles emploient l'expression, c'est le plus souvent le maintien du *statu quo* (on fait comme on a toujours fait), le résultat des luttes que se livrent diverses factions (on fait comme dit celui qui a réussi à s'imposer), ou l'application des idées parfois baroques d'une présidence qui s'intéresse aux langues (Frath, 2005, p. 19)

Cette situation paradoxale, dans laquelle les enseignants(-chercheurs) du secteur Lansad se voient contester leur expertise mais tenus d'appliquer des principes directeurs épistémologiquement non instruits (Narcy-Combes, 2005) dans des projets de politique des langues des composantes du secteur Lansad – comme dans les pratiques pédagogiques

²⁵ En 2020, le ministère français de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation avait par exemple acté la signature d'un contrat de quatre ans avec une entreprise privée (*PeopleCert*) pour assurer la certification en anglais, devenue obligatoire, des étudiants français du supérieur, malgré une levée de bouclier unanime contre cette réforme de la part des spécialistes des LC2 du supérieur français, qui s'est notamment traduite par la publication de deux communiqués inter-associatifs signés par quinze sociétés savantes (non syndicales) du domaine, la signature de motions marquant l'opposition à cette réforme au sein d'établissements du supérieur divers et la saisine du Conseil d'État (cf. décret du 3 avril 2020 <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000041782400>). Le Conseil d'État, dans sa décision du 7 juin 2022, a finalement décidé d'annuler pour excès de pouvoir le décret n° 2020-398 du 3 avril 2020, considérant qu'en subordonnant la délivrance de diplômes nationaux à la présentation par les candidats d'une certification par des organismes non accrédités pour délivrer de tels diplômes, ce dernier méconnaissait le deuxième alinéa de l'article L. 613-1 du code de l'éducation. À cette occasion, les propos des experts du domaine des LC2 du supérieur furent ignorés par le gouvernement, leurs revendications non entendues et c'est par la seule voie radicale de la saisine du Conseil d'État que ces derniers ont pu faire entendre leur voix.

déployées auprès des étudiants qui y sont rattachées – sont donc susceptibles d’entraîner des effets néfastes sur le plan du développement / renforcement langagier :

En définitive, le service commun et transversal des langues n’était donc pas maître des enseignements des langues qu’il organisait et dont il avait paradoxalement la charge mais était considéré comme un simple exécutant et ‘prestataire de services’ dont le rôle était de fournir de la main-d’œuvre pour appliquer les décisions prises par d’autres, lorsque ces derniers étaient au mieux sensibilisés à la question de l’enseignement des langues dans leur parcours (Chateau et al., 2022, p. 322)

Cette *modus operandi* donne en retour à penser que les questions afférentes à la gouvernance linguistique du supérieur « relèvent grandement de la “navigation à vue” (...) [et] ce laisser-faire reflète l’idée répandue que les questions de langues sont secondaires ou ne méritent pas discussion » (Beacco, 2022, p. 430), quand ces dernières revêtent un caractère stratégique dans le contexte actuel (*cf.* introduction).

6. Penser l’avenir : vers une feuille de route du futur pour le secteur Lansad ?

Les difficultés persistantes qui ont émaillé le processus de création et de développement du secteur Lansad font qu’aujourd’hui sa stabilisation (Rivens Mompean, 2016) et sa « reconnaissance institutionnelle » (Derivry-Plard et al., 2013, p. 12) ne sont pas encore assurées. Cette situation n’est cependant pas une fatalité. En l’état actuel des choses, les faiblesses observées semblent davantage provenir des autorités de tutelle que des enseignants(-chercheurs) du secteur Lansad :

Les universités, malgré les contraintes que font peser sur elles à la fois le nombre élevé d’étudiants et des ressources limitées, sont en train de déployer des efforts importants pour réduire l’écart qui subsiste encore avec les écoles de commerce et d’ingénieurs, du point de vue de la maîtrise de l’anglais et d’autres langues par leurs étudiants (IGAENR, 2015, p. 5)

Parallèlement à cela, l’absence de politique nationale en matière de gouvernance linguistique a conduit les composantes du secteur Lansad à se structurer les unes à côté des autres, à un point tel que c’est davantage par sa variété que par son homogénéité que ce même secteur se caractérise le plus dans le contexte actuel²⁶ :

²⁶ Variété des LC2 enseignées, variété des niveaux de compétence (en termes de descripteurs du CECRL) et des objectifs poursuivis (classes bilangues, dispositifs EMILE, cours de conversation, préparation à des certifications, etc.), variété des certifications proposées (TOEIC, CLES, TOEFL, etc.), variété des dispositifs mobilisés (en salle, en ligne, dispositif hybride, en autonomie, etc.), variété des dotations horaires dédiées à l’enseignement-apprentissage des LC2 dans les maquettes de formation, variété des niveaux des apprenants ou variété des intitulés désignant les structures Lansad elles-mêmes (Brudermann et al., 2016). Ce constat a même, depuis, constitué la problématique d’un numéro spécial paru dans la revue *Les Cahiers de l’APLIUT* (Rivens Mompean et MacGaw (dir.), 2019), dont le titre est – précisément – « Le secteur Lansad, fédérateur de diversité(s) ? ».

En dépit du foisonnement d'initiatives qui s'y sont développées, le LANSAD reste un territoire pédagogique immense aux contours imprécis et aux caractéristiques extrêmement hétérogènes. L'appellation LANSAD confère au secteur une apparence d'unité sans que celle-ci soit relayée par des facteurs unificateurs identifiables (Van der Yeught, 2014, en ligne)

Pour tendre vers une plus grande stabilisation du secteur Lansad, se pose alors la question de la mesure dans laquelle il s'avèrerait souhaitable d'œuvrer à la structuration de politiques linguistiques pour le supérieur qui pourraient par exemple avoir pour objectifs la fédération du secteur Lansad dans sa diversité, l'aménagement d'offres de formation en LC2 plus personnalisées et internationales ou le renforcement des liens entre formation et recherche.

Dans une approche systémique – puisqu'il s'agirait alors de fonctionner d'après un niveau macro d'ampleur nationale pour irriguer le niveau méso des établissements du supérieur – cette optique de travail conduirait à réfléchir à des leviers à considérer pour structurer les composantes du secteur Lansad en un tout plus coordonné, imbriqué et cohérent : par le biais d'un organe institutionnel dédié, de la nomination d'un chargé de mission / référent national ou de la création de programmes directeurs communs²⁷ par exemple. Dans le contexte actuel, aucune initiative centrale de ce type n'est à l'œuvre en France. Cette situation n'est pas gênante en soi car (i) d'autres niveaux de structuration existent, (ii) le fonctionnement actuel donne au principe d'autonomie des établissements du supérieur tout son sens et (iii), sur le plan scientifique, « tant de paramètres peuvent être définis dans l'apprentissage des langues dans des systèmes institutionnels que leur intégration dans un cadre théorique unique relève de l'utopie » (Narcy-Combes, 2005, p. 105). De ce fait, l'absence de tout schéma directeur national ou volonté étatique centrale pour le secteur Lansad amène à envisager la réflexion depuis le niveau méso des établissements du supérieur.

Un tel effort requerrait alors de remodeler le modèle organisationnel du secteur Lansad, pour le faire passer d'une logique de fonctionnement local à une dynamique de réseaux coopératifs de niveau méso au sein desquels des agents sociaux – des enseignants(-chercheurs) de l'enseignement-apprentissage des LC2 – se verraient rassemblés autour de projets communs. En l'absence d'organe de coordination national sur la question, l'impulsion et le déploiement de tels réseaux seraient alors probablement – tout du moins dans un premier temps – laissés au bon vouloir de collègues volontaires ou structurés dans un cadre associatif, en témoignent par exemple les initiatives portées au sein d'associations comme Cercles, l'APLIUT ou le Rassemblement National des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur ; le but recherché consisterait prioritairement quant à lui à former

²⁷ Sur le modèle de ce qui existe de longue date dans le secondaire français par exemple.

des communautés de pratique professionnelles à des fins de mutualisation : offres de formation, équipements, infrastructures, ressources ou expertises. Dans cette optique, le recours au numérique s'avérerait particulièrement utile pour faciliter la collaboration inter-institutionnelle entre structures Lansad spécialisées dans des domaines disciplinaires proches ou assimilés notamment. Sur ce point, Emilie Lumière (2022) plaide par exemple en faveur d'une plus grande coopération entre composantes Lansad intervenant auprès de filières relevant des sciences humaines et sociales mais la constitution de réseaux coopératifs spécialisés sur les spécificités (terminologiques, phraséologiques ou discursives notamment) afférentes à d'autres grands ensembles disciplinaires pourrait tout aussi bien être imaginée : cursus scientifiques, para-médicaux, juridiques ou économiques en particulier. En outre, à un niveau organisationnel de niveau méso, comme les problématiques d'enseignement, d'apprentissage, d'administration et de recherche du secteur Lansad tendent à se ressembler – sans pour autant être similaires – ce type de collaboration permettrait sans doute de lisser certaines procédures, de partager des bonnes pratiques, d'optimiser le temps concédé à la conception de ressources, d'optimiser les contraintes de terrains des uns et des autres, de contourner des écueils potentiellement similaires d'une institution à une autre (*leapfrogging*) et, ce faisant, de conduire le secteur Lansad vers davantage de stabilisation.

Cette même logique pourrait par ailleurs être appliquée dans une optique supranationale, les établissements membres des alliances d'universités européennes étant susceptibles d'héberger des départements de formation et de recherche dédiés à l'enseignement-apprentissage des LC2. Dans une optique d'alliance cependant, les points de convergence justifiant la mise en œuvre de réseaux collaboratifs d'ampleur continentale concerneraient alors certainement en priorité les domaines d'expertise ayant servi d'appui à la constitution des alliances elles-mêmes²⁸. Ces derniers pourraient de même en retour servir d'appui à la structuration de réseaux collaboratifs supranationaux dédiés à l'enseignement-apprentissage des L2 de spécialité d'un genre nouveau et qu'il s'agirait alors de construire. Au sein de tels réseaux, les professionnels européens de l'enseignement-apprentissage des LC2 de spécialité seraient notamment appelés à coopérer dans des cadres transnationaux de travail. En raison de ce changement d'échelle, l'intitulé même de ce que la sphère institutionnelle française connaît sous le nom de « secteur Lansad » aurait probablement vocation à évoluer pour tenir compte de la dimension européenne²⁹ du domaine de l'enseignement-

²⁸ Que l'on peut d'ailleurs souvent identifier dans les intitulés mêmes des alliances : les sciences humaines et sociales pour l'alliance « CIVICA » (<https://www.civica.eu/>) ou le domaine de la mer et des océans pour l'alliance « SEA-EU » (<https://sea-eu.org/alliance/>) par exemple.

²⁹ Les spécificités des terrains d'exercice des divers partenaires européens notamment.

apprentissage des LC2 auprès des non spécialistes et calibrer les formations dispensées aux besoins internes de ces écosystèmes de formation et de recherche³⁰ / de la société actuelle.

À un niveau micro enfin, en vertu du principe de responsabilité épistémologique (Narcy-Combes, 2005) qui incombe aux enseignants-chercheurs du secteur Lansad, les résultats des initiatives portées localement sont destinées à être partagées avec la communauté des professionnels qui y opèrent. Pour autant, si ces apports au savoir peuvent s'avérer utiles à des fins de formation continue ou informer quant aux avantages / limites produits par telle ou telle une initiative locale sur le plan du développement / renforcement langagier³¹, deux écueils sont à entrevoir en l'état actuel des choses.

Tout d'abord, en secteur Lansad, si « la très grande majorité des travaux de recherche porte sur des dispositifs précis d'apprentissage, les travaux qui traitent de la qualité de la politique linguistique d'établissement sont encore assez rares » (Braud et al., 2022, p. 319). Ceci pose problème car c'est sur la base de la mesure du potentiel acquisitionnel (Carrasco Perea et Pishva, 2007) des projets de politique des LC2 dans leur ensemble (macro³²) – et non sur celui de dispositifs isolés d'échelle micro – que les acteurs du secteur Lansad sont amenés à faire la preuve de leur capacité à assumer leur responsabilité sociétale. Cet aspect justifie donc qu'en secteur Lansad des initiatives soient prises pour centraliser et trianguler des données provenant des niveaux macro *et* micro, afin d'en tirer des bilans d'ensemble (Brudermann, 2022).

Par ailleurs, les enseignants-chercheurs en didactique des langues-cultures ou en langue de spécialité sont somme toute assez peu nombreux à l'heure actuelle en secteur Lansad (Brudermann et al., 2016). On peut donc s'interroger quant à la portée de leurs travaux auprès de collègues majoritairement non chercheurs, évoluant souvent sur des postes temporaires et donc peu susceptibles d'en prendre connaissance. Une volonté politique de niveau macro serait de fait nécessaire sur ce point pour faciliter l'essaimage de la littérature scientifique du domaine³³ et, au-delà, l'irrigation par la recherche des enseignements dispensés en secteur Lansad.

³⁰ L'aide à la mise en œuvre du principe de mobilité (virtuelle ou physique) intégrée notamment, ce dernier ayant vocation à être démocratisé au sein des alliances.

³¹ Dans une optique de duplication des initiatives en question à d'autres contextes notamment.

³² Cf. par exemple le modèle ALADIN de Rivens Mompean (2022) à ce sujet.

³³ Par le biais d'actions de formation continue ou de cursus de formation initiale spécifiquement axés sur les enjeux scientifiques de développement / renforcement langagier à l'œuvre en secteur Lansad par exemple.

Conclusion

En procédant de manière systémique, des ponts pourraient être créés entre les niveaux macro, méso et micro sous-tendant le modèle organisationnel du secteur Lansad et servir d'appui à la mise en œuvre de politiques éducatives communes à plusieurs établissements nationaux et / ou européens du supérieur. Dans une optique « responsable » (Narcy-Combes, 2005 ; Brudermann, 2022), resterait alors à évaluer les effets des orientations suivies³⁴. Ces évaluations auraient alors pour but en retour d'améliorer les faiblesses éventuellement observées, d'enrichir les cadres théoriques d'appui, de préciser plus avant si et dans quelle mesure les objectifs poursuivis n'ont pas été invalidés, de favoriser la création de nouvelles connaissances et, *in fine*, de permettre au secteur Lansad de faire la preuve de sa capacité à assumer sa responsabilité sociétale.

Pour autant, si un tel effort collectif venait à voir le jour aujourd'hui, il résulterait avant tout d'initiatives personnelles pilotées par des enseignants(-chercheurs) non soutenus par leur ministère de tutelle, aucune cellule étatique dédiée à la conduite / l'évaluation de politiques publiques en rapport avec les questions de gouvernance linguistique n'existant à ce jour. Cette situation interpelle, puisque c'est précisément du niveau macro de l'état (voire méga, de l'Europe) qu'émanait en 2002 la demande sociétale de création et d'institutionnalisation d'un domaine de l'enseignement-apprentissage des LC2 destiné à se spécialiser sur les questions de formation et de recherche afférentes à la problématique générique du développement / renforcement langagier en contexte spécialisé.

En l'état actuel des choses, les faiblesses observées en secteur Lansad tendent donc à provenir de ce même niveau, d'autant que, comme cela a été évoqué précédemment, cette demande de changement organisationnel a été formulée de manière incidente, d'après des objectifs peu précis / un calendrier contraint, dans un contexte de massification de l'enseignement supérieur et sans fonds ou moyens humains supplémentaires. Comment donc, dans ces conditions, attendre d'intervenants évoluant pour beaucoup sur des supports de travail temporaires – et donc précaires – d'accomplir des tâches pour lesquelles ils n'avaient de surcroît pas été formés ? Cette situation d'injonction paradoxale demeure toujours à l'heure où nous écrivons ces lignes – soit plus de vingt ans après le passage de la réforme LMD – et cause du tort aux usagers du secteur Lansad comme à la société qui le finance.

Pour sortir de cette ornière, au-delà de la bonne volonté des enseignants(-chercheurs) de LC2, un soutien institutionnel fort de la part de l'état serait à présent requis pour (i) conférer

³⁴ Un point qui justifie de nouveau – s'il en était besoin – la nécessité de recourir à la recherche en secteur Lansad.

au secteur Lansad la légitimité qu'il mérite en tant que domaine éducatif du supérieur à part entière, (ii) l'autoriser à évoluer dans des conditions de travail plus optimales, l'ampleur des besoins de formation en LC2 à y couvrir y étant proportionnelle au nombre d'enseignants(-chercheurs) requis pour y répondre et (iii) l'autoriser à jouer plus pleinement le rôle stratégique qu'il a vocation à occuper dans le contexte actuel³⁵. La création de postes supplémentaires sur des supports pérennes s'y avère donc une priorité.

Au-delà du manque de moyens humains, se pose également la question des formations à entrevoir pour les personnels du secteur Lansad, la conduite de politiques ou de pratiques pédagogiques potentiellement non « instruites » étant en effet susceptible d'entraîner des conséquences néfastes sur le plans du développement / renforcement langagier. Sur ce point, les préoccupations acquisitionnelles – d'ordre scientifique – au cœur des missions de service du secteur Lansad montrent que les efforts à y déployer pour viser ces objectifs ne sauraient aller de soi et, bien au contraire, que ces derniers nécessitent de mobiliser une expertise propre et donc un apprentissage spécifique préalable. A ce sujet, le secteur Lansad a vocation à proposer des expériences d'apprentissage destinées à conduire les apprenants (eux-mêmes caractérisés par des variables idiosyncrasiques propres) vers du développement langagier. Dans le même temps, les formats de ces mêmes expériences d'apprentissage sont appelés à épouser les contours des principes directeurs (institutionnels) des projets politiques retenus par les composantes. Il découle donc de cette configuration particulière qu'opérationnaliser des pratiques dites « responsables » en secteur Lansad signifie pour les enseignants(-chercheurs) qui y exercent détenir un bagage multiple³⁶ et le mobiliser dans le cadre d'approches systémiques étendues à plusieurs niveaux éducatifs pour piloter des projets de politique des LC2 / des expériences d'enseignement-apprentissage dédiées et contrôler leurs effets sur le « procès cognitif de l'appropriation linguistique » (Véronique et Matthey, 2004, p. 207) des apprenants (Brudermann, 2022). Ces développements interrogent de fait la place à concéder à la

³⁵ Rappelons sur ce point que le secteur Lansad est omniprésent dans le supérieur (Grandes Écoles, Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation, Instituts Universitaires de Technologie, universités, etc.) et que les besoins de formation à y combler y sont de fait qualitativement et quantitativement importants : développement langagier, ouverture sur autrui / le monde, développement personnel, professionnalisation (langues et discours de spécialité notamment), internationalisation à domicile, mobilité physique et virtuelle, certification en LC2, participation à des communautés de pratique (internationales) en ligne, développement d'un « potentiel de médiation et d'échanges » (Marin et al., 2022, p. 306) entre LC2, etc.

³⁶ Relevant *a minima* de la didactique des langues et des cultures, de la RAL, de la psycholinguistique, des sciences cognitives / neurosciences, de la phonologie et de l'étude des variétés spécialisées de discours recherchés en langue cible (langues du commerce, du droit, de la médecine, etc.).

recherche dans les plans de formation des intervenants du secteur Lansad comme dans les pratiques pédagogiques qui y sont déployées.

Ces questionnements justifient dans le même temps qu'un vivier d'enseignants-chercheurs spécialisés sur les questions afférentes au développement / renforcement langagier dans le contexte spécifique du secteur Lansad existe et, au-delà, que des postes sur ces profils soient ouverts : pour participer à la formation des personnels aux statuts nombreux intervenant en secteur Lansad, produire et partager des connaissances en lien avec ce domaine éducatif, stimuler un adossement plus systématique des enseignements à la recherche ou prendre part à l'évaluation des initiatives pédagogiques mises en service auprès des étudiants³⁷. Beaucoup reste donc encore à faire, d'autant que la recherche en rapport avec les problématiques de développement / renforcement langagier propres au secteur Lansad est encore assez récente, largement en friche et, somme toute, peu documentée. De tels ajustements devraient néanmoins progressivement favoriser l'enrichissement des offres de formation proposées en secteur Lansad, renforcer le sentiment d'efficacité des enseignants(-chercheurs) qui y évoluent, améliorer l'attractivité de leur métier, pallier les difficultés de recrutement rencontrées, faire évoluer la situation vers davantage de stabilisation et, en définitive, permettre de mieux servir la société du vingt-et-unième siècle.

³⁷ En évaluant leur potentiel à promouvoir du développement / renforcement langagier notamment.

BIBLIOGRAPHIE

- Allègre, C., Berlinguer, L., Blackstone, T. et Ruetters, J. (1998). *Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur*. https://www.amue.fr/fileadmin/amue/dossiers/lmd/d_sorbonne.pdf
- Ar Rouz, D. (2022). Enseignement des langues dans les universités : quelle demande construit-on en amont ? Dans J.-C. Beacco, O. Bertrand, J.-C. Herreras et C. Tremblay (dir.), *Pour une gouvernance linguistique des universités et des établissements d'enseignement supérieur* (p. 187-210). Éditions de l'École Polytechnique.
- Arrêté du 30 juillet 2018 relatif au diplôme national de licence. Journal Officiel du 7 août 2018. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000037291166>
- Arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master. Journal Officiel du 1^{er} février 2014. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000028543525>
- Arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence. Journal Officiel du 30 avril 2002. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000590566>
- Arrêté du 25 avril 2002 relatif au diplôme national de master. Journal Officiel du 27 avril 2002. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000771847>
- Arzumanyan, L. et Mayrhofer, U. (2016). L'adoption des outils numériques dans les communautés de pratique : le cas du Groupe SEB. *Revue française de gestion*, 1(1), 147-162.
- Beacco, J.-C., Bertrand, O., Herreras, J.-C. et Tremblay, C. (dir.) (2022). *Pour une gouvernance linguistique des universités et des établissements d'enseignement supérieur*. Éditions de l'École Polytechnique.
- Beacco, J.-C. (2022). Remarques conclusives. Dans J.-C. Beacco, O. Bertrand, J.-C. Herreras et C. Tremblay (dir.), *Pour une gouvernance linguistique des universités et des établissements d'enseignement supérieur* (p. 429-434). Éditions de l'École Polytechnique.
- Beacco, J.-C. (2019). L'internationalisation des formations d'enseignement supérieur : la question des langues, de politique en didactique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 38(2). <https://doi.org/10.4000/apliut.7129>
- Beelen, J. et Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. Dans A. Curai, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi et P. Scott (dir.), *The European higher education area : between critical reflections and future policies* (p. 67-80). Springer.
- Braud, V., Millot, Ph., Sarré, C. et Wozniak, S. (2016). Quelles conceptions de la maîtrise de l'anglais en contexte professionnel ? Vers une définition de la « compétence en anglais de spécialité ». *Mélanges CRAPEL*, (37), 13-44.
- Brudermann, C. (2022). *Entre dynamiques institutionnelles et préoccupations acquisitionnelles : Opérationnaliser des pratiques « responsables » en secteur Lansad* [Synthèse d'Habilitation à diriger des Recherches inédite, CNAM].
- Brudermann, C., Mattioli, M.-A., Roussel, A.-M. et Sarré, C. (2016). Le secteur des langues pour spécialistes d'autres disciplines dans les universités françaises : résultats d'une enquête nationale menée par la SAES. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 35(3). <https://doi.org/10.4000/apliut.5564>
- Brudermann, C. (2015). Formation des enseignants LANSAD : que révèle la pratique ? *Les Langues Modernes*, 3, 56-66.

- Brudermann, C., Demaison, C. et Benderdouche, F. (2012). Le CECRL : un outil pour construire une politique des langues ? Retour d'expérience sur l'évaluation et la certification à l'Université UPMC (2009/2011). *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 31(3).
- Byram, M. et Tost Planet, M. (dir.) (2000). *Identité sociale et dimension européenne : la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Carrasco, E. et Pishva, Y. (2007). Comment préparer et accompagner l'émergence d'interactions en ligne dans une approche plurilingue axée sur l'intercompréhension romane ? *Lidil*, 36, 141-162.
- Causa, M. et Derivry-Plard, M. (2013). Un paradoxe de l'enseignement des langues dans le supérieur : diversification des cours pour les étudiants et absence de formation appropriée pour les enseignants. Dans M. Derivry-Plard, P. Faure et C. Brudermann (dir.), *Apprendre les langues à l'Université au 21^e siècle* (p. 91-110). Riveneuve Editions.
- Chaplier, C. (2022). Le Lansad : un continent oublié. Dans J.-C. Beacco, O. Bertrand, J.-C. Herreras et C. Tremblay (dir.), *Pour une gouvernance linguistique des universités et des établissements d'enseignement supérieur* (p. 379-393). Éditions de l'École Polytechnique.
- Chateau, A., Martin, C. et Molle, N. (2022). Institutionnalisation du Secteur Lansad à l'Université de Lorraine. Dans J.-C. Beacco, O. Bertrand, J.-C. Herreras et C. Tremblay (dir.), *Pour une gouvernance linguistique des universités et des établissements d'enseignement supérieur* (p. 319-327). Éditions de l'École Polytechnique.
- Code de l'éducation : Partie législative, Première partie, Livre I^{er}, Titre II, Chapitre III (Objectifs et missions de l'enseignement supérieur). Articles L123-1 à L123-9. Version en vigueur au 28 novembre 2023. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006071191/LEGISCTA_000006166563/
- Cohen, Y. et Norst, M. J. (1989). Fear, Dependence and Loss of Self-Esteem: Affective Barriers in Second Language Learning among Adults. *RELC Journal*, 20, 61-77.
- Commission Formations de la SAES (2011). Évolution et enjeux des formations et de la recherche dans le secteur lansad. https://saesfrance.org/arc/pdf/ASP-LANSAD-Didactique_de_l_anglais_DEFdoc.pdf
- Compiègne, I. (2010). *La société numérique en question(s)*. Éditions Sciences Humaines.
- Conseil Européen (2002). Conclusions du Conseil européen de Barcelone des 15 et 16 mars 2002. <https://www.consilium.europa.eu/media/20935/71026.pdf>
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- UNESCO (s. d.). Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region. <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/convention-recognition-qualifications-concerning-higher-education-european-region>
- Convention culturelle européenne. 1954. <https://rm.coe.int/168006458c>
- Recommandation du 22 mai 2019 relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. JO de l'Union Européenne du 5 juin 2019. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)&from=EN)
- Cosnefroy, L., De Ketele, J.-M., Hugonnier, B., Parmentier, Ph., Palomba, D. et Uvalic-Trumbic, S. (2020). *L'internationalisation de l'enseignement supérieur : le meilleur des mondes ?* De Boeck Supérieur.

- Defays, J.-M. (2013). Les Centres de langues universitaires à la croisée des chemins, face à la globalisation. Dans M. Derivry-Plard, P. Faure et C. Brudermaun (dir.), *Apprendre les langues à l'Université au 21^e siècle* (p. 39-53). Riveneuve Editions.
- Derivry-Plard, M., Faure, P. et Brudermaun, C. (dir.) (2013). *Enseigner les langues à l'Université au 21^{ème} siècle*. Riveneuve éditions.
- de Wit, H. et Hunter, F. (2016). Trends, issues and challenges in internationalisation of higher education: Where have we come from and where are we going? Dans S. McGrath et Q. Gu (dir.), *Routledge handbook of international education and development* (p. 340-358). Routledge.
- Frath, P. (2005). Plaidoyer pour une véritable politique des langues pour les non-spécialistes à l'université. *Les Langues Modernes*, 4, 17-27.
- Groupement des Associations de Langues et études Etrangères (2016). Entretien au MENESR, 21 rue Descartes avec Pascale Laborier, conseillère SHS de Thierry Mandon, secrétaire d'Etat chargé de l'enseignement supérieur et de la recherche. <https://shorturl.at/yDX57>
- Grin, F. (2022). Internationalisation et anglicisation des universités : diagnostic et éléments de stratégie. Dans J.-C. Beacco, O. Bertrand, J.-C. Herreras et C. Tremblay (dir.), *Pour une gouvernance linguistique des universités et des établissements d'enseignement supérieur* (p. 123-131). Éditions de l'École Polytechnique.
- Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche (2015). Bilan des enseignements non francophones dans l'enseignement supérieur. Rapport n° 2 015-050. https://medias.vie-publique.fr/data_storage_s3/rapport/pdf/154000706.pdf
- Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche (2005). *La mise en place de la LMD* (Rapport n°2005-031). <https://cutt.ly/CclTt5D>
- Kelly, G. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. WW Norton.
- Lumière, E. (2022). Pour une spécialisation du secteur LANSAD. Mise en place d'enseignements de « Langues et cultures de spécialité » adossés aux programmes de formation et de recherche : cas particulier des domaines ALL-SHS. Dans J.-C. Beacco, O. Bertrand, J.-C. Herreras et C. Tremblay (dir.), *Pour une gouvernance linguistique des universités et des établissements d'enseignement supérieur* (p. 329-341). Éditions de l'École Polytechnique.
- Macré, N. (2014). Les apprenants LANSAD de niveau A2/B1 en première année d'anglais en autonomie accompagnée médiatisée : quels besoins ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 33(2), 118-142.
- Marin, C., Darène, N. et Lefrançois, C. (2022). Former des ingénieurs capables d'évoluer dans un contexte international et interculturel sur la base d'un projet linguistique intégré. Dans J.-C. Beacco, O. Bertrand, J.-C. Herreras et C. Tremblay (dir.), *Pour une gouvernance linguistique des universités et des établissements d'enseignement supérieur* (p. 295-307). Éditions de l'École Polytechnique.
- Programme de langues vivantes de seconde générale et technologique, enseignements commun et optionnel. Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale du 22 janvier 2019. https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/95/2/spe585_annexe1_1062952.pdf
- Ministres européens chargés de l'enseignement supérieur (2010). *Déclaration de Budapest-Vienne sur l'espace européen de l'enseignement supérieur*. https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2010_Budapest_Vienna/61/3/2010_Budapest-Vienna_Declaration_FR_598613.pdf
- Ministres européens de l'Éducation (1999). Déclaration de Bologne. https://www.hesge.ch/geneve/sites/default/files/Documents/HES_SO_Geneve/Textes_legaux/declarationbologne.pdf

- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Ophrys.
- O'Connell, A.-M. et Dupont, P. (2022). Le master MEEF « Didactique des langues dans les activités professionnelles (DIDALAP) » : pour une politique volontaire de formation en langue des adultes. Dans J.-C. Beacco, O. Bertrand, J.-C. Herreras et C. Tremblay (dir.), *Pour une gouvernance linguistique des universités et des établissements d'enseignement supérieur* (p. 255-273). Éditions de l'École Polytechnique.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*. Hachette.
- Porcher, L. (1986). *La Civilisation*. CLE International.
- Poteaux, N. (2015). L'émergence du secteur LANSAD : évolution et circonvolutions. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues*, 34(1), 27-45.
- Poteaux, N. (2014). Les langues étrangères pour tous à l'université : regard sur une expérience (1991-2013). *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 32, 17-32.
- Poussard, C. (2017). Quels lieux d'apprentissage en anglais Lansad en 2016 ? *ALSIC*, 20(3).
- Rivens Mompean, A. (2022). Articulation d'un dispositif d'apprentissage pour l'accompagnement de l'autonomisation et la reconnaissance des apprentissages informels en langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 19(1).
- Rivens Mompean, A. et MacGaw, S. (dir.) (2019). *Le secteur Lansad, fédérateur de diversité(s) ? Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 38(1). <https://doi.org/10.4000/apliut.6545>
- Rivens Mompean, A. (2016). Modélisation systémique du secteur Lansad : pour une approche durable. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 35(2). <https://doi.org/10.4000/apliut.5410>
- Rivens Mompean, A. (2014). Le rôle du Centre de Ressources en Langues dans la mise en œuvre d'une politique des langues à l'université. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 32. <https://doi.org/10.4000/dse.652>
- Roussel, S. (2015). Quand l'institution prescrit «l'innovation» : bilan et perspectives d'un cours de langues en ligne en licence d'économie. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 34(2). <https://doi.org/10.4000/apliut.5177>
- Taillefer, G. (2014). Éditorial. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 32. <https://doi.org/10.4000/dse.640>
- Taillefer, G. (2008). Transformations, évolution : un regard sur la dynamique de notre métier. *Cahiers de l'APLIUT*, 27(2), 49-65.
- Taillefer, G. (2004). Une analyse critériée des besoins linguistiques dans l'enseignement universitaire des Sciences économiques. *AsP*, 43-44, 107-124.
- Terrier, L. et Maury, C. (2015). De la gestion des masses à une offre de formation individualisée en anglais-LANSAD : tensions et structuration. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 34(1), 67-89.
- Trim J. (1997). *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne. Rapport final du groupe de projet (1989-1996)*. Conseil de l'Europe.
- Van der Yeught, M. (2016, 16 août). *Developing English for Specific Purposes (ESP) in Europe: mainstream approaches and complementary advances* [communication orale]. 13th ESSE Conference, Galway (Irlande). https://www.geras.fr/Files/misc/pleniereMVDY_SAES.pdf
- Van der Yeught, M. (2014). Développer les langues de spécialité dans le secteur LANSAD – Scénarios possibles et parcours recommandé pour contribuer à la professionnalisation des formations. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*. 33(1), 12-32. <https://doi.org/10.4000/apliut.4153>
- Van der Yeught, M. (2010). Éditorial. *ASp*, 57. <https://doi.org/10.4000/asp.930>

- Vega Umaña, A.-L. (2021). *Vers une caractérisation de l'identité professionnelle des enseignants du secteur LANSAD : pratiques, rôles et représentations* [thèse de doctorat, Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle].
- Véronique, D. et Matthey, M. (2004). Trois courants de recherche en acquisition des langues. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 21, 203-223.