

**QUELLES CONCEPTIONS DE LA MAÎTRISE  
DE L'ANGLAIS EN CONTEXTE PROFESSIONNEL ?  
VERS UNE DÉFINITION DE LA « COMPÉTENCE  
EN ANGLAIS DE SPÉCIALITÉ »**

**Valérie Braud\*, Philippe Millot\*\*, Cédric Sarré\*\*\*, Séverine Wozniak\*\*\*\***

\* Université de Bordeaux, \*\* Université Lyon 3,  
\*\*\* ESPÉ-Paris, \*\*\*\* Université de Grenoble

**Mots-clés**

Compétences en langue – validation de la maîtrise – certification – contextes professionnels – domaines spécialisés – secteur LANSAD

**Key words**

Language abilities – validating language proficiency – certification – professional contexts – specialised domains – Languages for specialists of other disciplines

**Résumé**

La problématique de la certification dans le secteur LANSAD repose principalement sur une demande institutionnelle appelant à valider « l'aptitude à maîtriser au moins une langue vivante étrangère » (article 6 de l'arrêté du 25 avril 2002). Cette demande s'inscrit dans l'objectif global de favoriser l'insertion des étudiants dans des communautés professionnelles diverses. Après l'examen des méthodes et des concepts utilisés pour attester de la maîtrise de l'anglais, nous étudions les conceptions que les professionnels eux-mêmes se font de cette notion. L'étude s'appuie sur une observation de terrain fondée sur un questionnaire et une série d'entretiens semi-guidés. Les résultats suggèrent que la maîtrise de l'anglais pour les étudiants du secteur LANSAD est largement déterminée par le contexte spécialisé de la situation dans laquelle l'anglais est utilisé.

**Abstract**

The assessment of language abilities for specialists of other disciplines mostly emanates from an institutional demand for the successful command of at least one foreign language. This requirement is part of a more global objective, which may be defined as helping students become the members of specific professional communities. After examining the methods and concepts used for assessing language proficiency, we study how professionals themselves conceive this notion. Our study is based on a questionnaire and a set of semi-guided interviews. Our results suggest that English proficiency for students of other disciplines should be defined by the specific contexts in which English is used.

## Introduction

Ce travail vise à poursuivre, tout en la formalisant davantage, la caractérisation de la compétence en anglais de spécialité (ASP). Le terme « compétence » soulève à lui seul plusieurs interrogations, puisqu'il dénote à la fois l'ensemble des caractéristiques conscientes et inconscientes qu'un individu peut mobiliser lorsqu'il s'engage dans l'accomplissement d'une action (Boyatis, 1982) et, parallèlement, une valeur positive que l'on attribue à un individu dans des situations particulières. La double nature de la compétence, factuelle et descriptive, d'une part, et prescriptive et normative, d'autre part, suppose que la caractérisation de la « compétence en ASP » englobe des capacités objectivement nécessaires pour pratiquer la langue dans toutes ses dimensions (linguistique, communicative, culturelle, etc.) et des capacités particulièrement valorisées par les communautés concernées, qu'il s'agisse des enseignants du secteur des langues pour spécialistes des disciplines autres que les langues et les lettres (LANSAD) ou des communautés spécialisées elles-mêmes. Au-delà du consensus sur ce qui pourrait constituer un fond de capacités nécessaires et valorisées de toutes parts, les capacités mesurées au niveau académique et celles souhaitées par les communautés spécialisées tendent parfois à diverger (Hafner, 2013 ; Zhang, 2013).

Depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle et la montée en puissance de l'anglais comme langue internationale dans divers secteurs de l'activité humaine, les tentatives de définition de la compétence dans cette langue se sont multipliées. Ces tentatives émergent souvent de secteurs où la pression sociale vers l'anglais comme langue d'échange est particulièrement forte, qu'il s'agisse des affaires ou du monde des entreprises au sens large (Isani, 2004 ; Kankaanranta & Planken, 2010), ou des sciences (Blattes *et al.*, 2009), comme la médecine (Upjohn *et al.*, 2008). À ces tentatives s'ajoutent des modèles de compétence à visée universelle, qu'ils soient relativement anciens comme le BASIC English (Odgen, 1935), fondé sur une courte liste de vocabulaire et de points de grammaire, ou plus récents comme le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), fondé sur une perspective actionnelle.

Dans le contexte de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESR) français, la loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 rappelle que l'insertion professionnelle des étudiants constitue une des missions du service public de l'ESR. En ce qui concerne les compétences langagières, deux rapports plus récents précisent les objectifs d'enseignement. Tout d'abord, le rapport pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur inclut dans son plan d'action pour l'axe stratégique n°2 (« Développer la dimension européenne et l'internationalisation de notre enseignement supérieur ») l'objectif d'« élever le niveau des étudiants en langue étrangère et favoriser le développement interculturel » avec, comme mesure centrale, le lancement d'« un plan d'action pour élever le niveau en langue étrangère des étudiants afin qu'ils atteignent

le niveau B2 en Licence et C1 en Master », notamment dans une perspective d'insertion professionnelle (Béjean & Monthubert, 2015 : 70). Ce rapport fait suite à la présentation du projet *Langues et employabilité* (LEMP), cofinancé par la Commission européenne dans le cadre du programme Éducation et formation tout au long de la vie (EFTLV). L'équipe LEMP a publié en 2015 un rapport d'enquête intitulé « Analyse des besoins des employeurs français au regard des compétences en langues étrangères ». Fondé sur une enquête de terrain menée auprès de professionnels de tous domaines, le rapport souligne le décalage persistant entre les attentes du monde professionnel et la formation linguistique proposée aux étudiants, en termes de niveau à atteindre et de plurilinguisme, et pose la question du niveau de compétence en langue et de sa validation.

Aussi, afin de proposer une première délimitation des critères permettant d'attester la maîtrise de la langue en contexte spécialisé, nous nous intéressons dans un premier temps au cadre institutionnel et théorique autour des questions de l'évaluation des compétences, de la maîtrise et de la certification en langues de spécialité (LSP). Puis nous présentons la méthodologie ayant guidé notre enquête de terrain visant à affiner l'analyse des besoins des professionnels sur le terrain.

## **1. Cadre institutionnel et théorique : vers une interprétation pragmatique de la notion de « compétence en ASP »**

L'une des raisons d'être de l'apprentissage des langues à l'université est que cette discipline est un facteur important d'insertion professionnelle. Placé dans le cadre du projet de construction européenne, un tel apprentissage ouvre en effet la voie à une application effective du droit à la mobilité professionnelle et au libre exercice de sa profession au sein des pays de l'Union<sup>1</sup>. Tel est le cas de la capacité à comprendre et à s'exprimer en anglais, qui est plus particulièrement perçue comme une compétence attendue par défaut dans la plupart des domaines professionnels. Les étudiants du secteur LANSAD utilisent l'anglais dans le cadre relativement restreint de leurs activités universitaires et pré-professionnalisantes. Dès 1994 et la réflexion sur la mise en place du Diplôme de compétence en langues (DCL), Isani & Hérino (1994) rappellent cet impératif de prise en compte du contexte professionnel en aval :

Ce diplôme est préparé par le Ministère de l'Éducation nationale (Direction des lycées et collèges et direction de l'enseignement supérieur). Il permettra :

- de créer une certification reconnue au niveau national avec des contenus définis de façon officielle (formations initiale et continue, secondaire et supérieure) ;

1. Sur l'évolution de la place de l'enseignement des langues étrangères sur objectifs professionnels dans les postulats éducatifs du Conseil de l'Europe, voir Gajewska & Sowa, 2008.

- de garantir pour les employeurs des secteurs publics et privés un niveau de compétence linguistique nationalement reconnu et lié à la pratique professionnelle de l'apprenant. (Isani & Hérino, 1994 : 103)

En 2008, Taillefer mène une expérimentation sur l'utilisation du Portfolio européen des langues (PEL) avec des étudiants de première année d'Administration Economique et Sociale. Elle propose, en conclusion, des pistes à suivre :

*D'abord, au niveau « macro », dans la France post-CPE<sup>2</sup> où la notion d'employabilité n'est plus complètement taboue, il faudrait définir les besoins en compétences linguistiques et interculturelles de nos diplômés en tenant compte des besoins du monde professionnel. (Taillefer, 2008 : 56).*

Ainsi, l'enseignement des langues aux spécialistes des autres disciplines appelle une délimitation des connaissances et des compétences à acquérir.

Toutefois, la restriction du cadre ne saurait être interprétée comme une réduction du niveau de compétences langagières en général, mais plutôt comme une compétence circonscrite à (1) des genres et des registres récurrents (notices techniques, articles scientifiques, échanges de courriels, réunions) et (2) au(x) domaine(s) spécialisé(s) dont relève le diplôme (économie, droit, biologie, etc.). À cette double restriction s'ajoute le fait que de nombreux étudiants utiliseront, dans leur vie professionnelle, l'anglais depuis la France, une zone géographique où il constitue, dans la plupart des cas, une *lingua franca* professionnelle, c'est-à-dire une langue d'échanges entre non-natifs utilisée dans le cadre particulier des réseaux d'échanges transnationaux.

### **1.1. Compétences en langue : quel modèle linguistique ?**

Notons en premier lieu que les certifications<sup>3</sup> les plus récentes disent mesurer les « compétences » des utilisateurs d'une langue en écho à la « compétence à communiquer langagièrement » (Conseil de l'Europe, 2001 : 17) du CECRL, cette dernière comprenant trois composantes complémentaires – linguistique, sociolinguistique et pragmatique (Conseil de l'Europe, 2001 : 18). Ceci n'est pas sans rappeler la notion de compétence communicative qui vit le jour en réaction à la conception générativiste chomskyenne de la compétence linguistique qui se résumait à « l'ensemble des règles qui sous-tendent la fabrication des énoncés, conçu en termes d'aptitudes du sujet parlant à produire et interpréter des énoncés » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 29). La compétence communicative (Canale & Swain, 1980) se proposait ainsi de compléter la nécessaire intelligibilité du message (compétence linguistique tournée vers la performance) par son acceptabilité (compétence communicative) en tenant

---

2. Le mouvement contre le Contrat première embauche (CPE) a enflammé la jeunesse et les universités françaises au printemps 2006.

3. Sur la réflexion portant sur l'évaluation de la validité et la fiabilité des tests de langues par les enseignants, voir Doucet 2001.

compte de la situation de communication. En termes d'évaluation, les fondements (linguistiques, sociolinguistiques, discursifs et stratégiques) de la compétence communicative « fournissent une caractérisation plus convaincante des capacités sous-jacentes d'un individu qui peuvent ensuite être plus facilement reliées à des contextes d'utilisation réelle de la langue<sup>4</sup> » (Skehan, 1998 : 159). Le premier modèle de la compétence communicative, formalisé par Canale & Swain (1980), a, par la suite, été renommé « compétence langagière » (*language competence*) et développé plus avant par Bachman (1990) et Bachman & Palmer (1996) qui ont notamment restructuré et détaillé ses différentes composantes constitutives. Ainsi, leur modèle de la **compétence langagière** comprend la **compétence organisationnelle** – elle-même subdivisée en compétence grammaticale (lexique, syntaxe, morphologie, phonèmes et graphèmes) et compétence textuelle (cohésion, organisation rhétorique) – et la **compétence pragmatique** comprenant la compétence illocutoire (fonctions conceptuelle, manipulatrice, heuristique et imaginative) et la compétence sociolinguistique (sensibilité au dialogue, à la variété, au registre, au naturel, références culturelles et figures de style). La compétence stratégique n'y est plus définie comme une compétence compensatoire intervenant uniquement lorsque d'autres compétences font défaut, mais comme une compétence centrale à toute activité de communication définie comme la capacité à avoir recours à diverses stratégies permettant 1) de déterminer les objectifs de communication, 2) d'évaluer les ressources communicatives nécessaires, 3) de planifier la communication et, enfin, 4) d'exécuter la communication. La centralité de la compétence stratégique ainsi que l'importance réaffirmée de la situation de communication sont apparues de façon manifeste dans la figure 1.

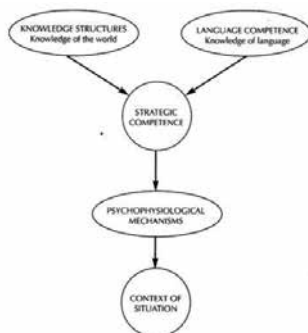


Figure 1 : Modèle de la *communicative language ability* (Bachman, 1990 : 85).

4. « The constructs of linguistic, sociolinguistic, discourse and strategic competences provide a more convincing characterization of someone's underlying abilities which can then be related more easily to contexts of actual language use. ».

Si nous prolongeons ce raisonnement en l'appliquant aux besoins des étudiants du secteur LANSAD et en prenant en compte, notamment, le fait que la plupart d'entre eux auront une utilisation de l'anglais en tant que *lingua franca* professionnelle, il convient de s'intéresser aux caractéristiques réelles et, d'une certaine manière, réalistes de la compétence.

Le modèle de la compétence en anglais comme *lingua franca* (ELF) s'inscrit en rupture avec les études de l'acquisition de la langue seconde en ce que le locuteur n'est pas considéré comme un apprenant, ou un locuteur déficient, mais comme un utilisateur légitime de la langue anglaise. Ce changement de paradigme, du modèle chomskyen, centré sur la compétence native, au modèle ELF, centré sur la compétence issue des échanges entre non-natifs, conduit progressivement à une refonte du modèle traditionnel, anglocentré, de la compétence en anglais. La revue des travaux du domaine permet de montrer qu'il devient nécessaire de « repenser les notions établies de la compétence<sup>5</sup> » (Cogo & Dewey, 2012 : 167) du point de vue phonologique, lexico-grammaire, pragmatique et culturel. À partir d'un corpus d'anglais international parlé, Jenkins (2002) identifie des constantes phonologiques qui garantissent le fonctionnement de la communication en dépit du fait qu'elles sont considérées comme des erreurs par rapport au modèle traditionnel de la *Received Pronunciation*. D'une part, le « *lingua franca Core* » (Jenkins, 2002 : 96) se constitue d'un ensemble d'écarts par rapport à la norme considérés comme acceptables (écarts dans la prononciation du « th » et du « r », par exemple). D'autre part, il se constitue de caractéristiques « natives » qui, si elles ne sont pas respectées, peuvent compromettre l'inter-compréhension (accent tonique, maintien du contraste entre *live* et *leave*, par exemple). À ces caractéristiques phonologiques, Cogo & Dewey (2012) ajoutent des écarts lexico-grammaticaux et collocationnels par rapport à la norme habituelle et proposent une relecture de ce qui pourrait être considéré comme une simple liste d'erreurs fréquentes d'inter-langues. À partir d'une étude fondée sur le corpus VOICE, les auteurs démontrent que l'acquisition de schémas lexico-grammaticaux conduit à des généralisations non canoniques certes, mais non problématiques pour la communication ordinaire entre locuteurs d'une langue seconde (désormais L2). Au niveau pragmatique, Firth (1996) et House (2002), dans la lignée des premiers ethnographes de la communication en milieux interculturels (Hymes, 1972 ; Gumperz, 1982), observent que les situations d'échange entre locuteurs L2 génèrent des stratégies de politesse particulières. Tel est le cas de la démonstration appuyée de la solidarité entre les participants, la poursuite de ses propres intentions de communication dans les conversations en dépit des problèmes de communication (House, 2002) et la stratégie de maintien du caractère normal de l'échange en dépit des difficultés rencontrées dans l'échange (Firth, 1996). En résumé, alors que l'ELF

---

5. « It is essential that we rethink the established notions of competence ».

représente un phénomène relativement nouveau par son ampleur mondiale, les avancées de la recherche (Crystal, 2003 ; Halliday, 2003 et Seidlhofer, 2011) montrent que ces schémas sont la manifestation de processus créatifs anciens, déjà observés dans les études des *World Englishes*. Même si l'anglais « natif » conserve une force symbolique conduisant à des attitudes parfois négatives des enseignants de l'anglais comme langue seconde (Jenkins, 2007), le nombre grandissant des études dans ce domaine invite à un élargissement du champ de la compétence L2 en anglais et, par là même à une définition réaliste de celle-ci. L'ELF fait aujourd'hui l'objet de diverses ramifications spécialisées : anglais comme *lingua franca* académique (Mauranen, 2008), anglais comme *lingua franca* des affaires (Nickerson, 2005), anglais comme *lingua franca* professionnelle (Millot, 2015). Dans le prolongement de cette réflexion, notons également la mise en garde formulée par Skehan pour qui les modèles de maîtrise de la langue fondés sur la compétence « générale » ne permettent pas toujours de faire des prédictions fiables sur les performances effectives d'un utilisateur de la langue dans le monde réel, à plus forte raison dans des conditions de production et contextes variés (Skehan, 2001 : 167). Ceci plaide en faveur de la définition de compétences contextualisées et de l'évaluation de ces compétences dans des contextes plus ou moins spécialisés et clairement identifiés.

Ainsi, l'évaluation des étudiants du secteur LANSAD s'inscrit, semble-t-il, dans une double contrainte et devrait être conçue dans la perspective de la validation de compétences langagières cohérentes avec les attentes effectives dans le contexte professionnel dont les étudiants feront immédiatement l'expérience après l'obtention de leur diplôme et leur sortie de l'université (modèle ELF) tout en s'inscrivant dans le paradigme pédagogique du CECRL.

## **1.2. Évaluer et certifier les compétences en langues des étudiants du secteur LANSAD**

En ce qui concerne l'évaluation et la certification des étudiants du secteur LANSAD, Frath rappelle en 2012 la résistance toujours grande aux modèles permettant la validation de compétences langagières partielles, sur le principe « acquis/non acquis » ou « je peux/je ne peux pas », par opposition à la traditionnelle évaluation d'un groupe-classe hétérogène, qui aboutit inévitablement à une courbe de Gauss (2012 : 58). Il décrit une expérimentation menée à l'Université de Reims Champagne-Ardenne (URCA), où les étudiants se voient proposer de passer une certification interne gratuite : la Certification en Langues de l'URCA (CELU), déclinée en CELU-compréhension et CELU-expression (2012 : 62). Il note cependant la difficulté extrêmement paradoxale à faire valoir la légitimité des linguistes à certifier le niveau de compétence langagière de leurs propres étudiants :

*[ ] il semble acquis pour la plupart des collègues que les certifications externes sont les seules à pouvoir assurer des évaluations crédibles. Mais si les universités ont le droit légi-*

*time de décerner des licences de mathématiques ou de droit, pourquoi ne pourraient-elles pas certifier les langues ? (Frath, 2012 : 63)*

Si elles s'entendent généralement comme des tests administrés en dehors des cours, en effet, ce que l'on appelle communément « certifications » renvoie à des réalités fort différentes. Entre les tests les plus récents d'*Educational Testing Service* (ETS) qui associent l'approche structuro-psychométrique utilisant des items discrets (maîtrise du système linguistique) à l'approche intégrative (maîtrise des savoir-faire) (Tardieu, 2014 : 54) et les certifications de quatrième génération telles que le Diplôme de compétence en langue<sup>6</sup> (DCL) et le Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur (CLES) s'inscrivant dans une « approche sociolinguistique intégrative de type actionnel » (Tardieu, 2013 : 241), l'écart ne pourrait pas être plus grand. Les certifications de quatrième génération considèrent la communication dans sa conception socio-pragmatique et permettent ainsi d'inférer tous les aspects de la compétence à communiquer langagièrement quand d'autres tests ont longtemps proposé des extrapolations des compétences productives à partir des résultats obtenus à l'évaluation des compétences réceptives (Sarré, 2013), extrapolations complètement infondées selon certains auteurs (Liao *et al.*, 2010).

Le choix d'une certification semble donc dépendre de la conception que l'on se fait de la maîtrise d'une langue, chacun des types de certification mentionnés ci-dessus ayant des fondements théoriques spécifiques et ne mesurant donc pas les mêmes éléments. Notons tout d'abord qu'une certification en langue ne mesure pas les compétences mais la performance (qui n'est pas uniquement linguistique au sens chomskyen, mais considérée de manière plus large) d'un apprenant-utilisateur. C'est à partir de cette mesure de la performance (souvent effectuée à partir de grilles comportant des descripteurs assortis de niveaux de performance) qu'il devrait ensuite être possible (1) d'inférer les compétences de l'utilisateur et (2) de généraliser ces compétences à des contextes donnés (Skehan, 2001 : 153-155). La question de la conception de la langue (et de sa maîtrise) est donc cruciale non seulement pour choisir (et, à plus forte raison, concevoir) une certification, mais également pour l'impact qu'elle va avoir sur la formation mise en place en amont. Cet impact, bien connu des docimologues sous l'appellation *washback effect*, sera ressenti dans « ce qui est enseigné et la manière dont c'est enseigné<sup>7</sup> » (Dudley-Evans & St John, 1998 : 214). Bien entendu, si l'on considère les évolutions récentes en didactique des langues et la perspective actionnelle en particulier, l'intérêt des certifications de quatrième génération est évident puisqu'elles favorisent « l'implantation de méthodes d'enseignement fondées sur l'approche actionnelle ou approche par la tâche » (Tardieu, 2013 : 244), ce qui n'est pas le cas des certifications des générations antérieures.

---

6. Sur le DCL conçu comme une évaluation ostensive inférentielle, voir Bourguignon 2001.

7. « The test will affect what is taught and how it is taught ».



Par ailleurs, dans l'optique d'évaluer et de certifier une compétence en L2 au sens élargi mentionné plus haut, c'est-à-dire une compétence qui ne serait pas seulement la mesure des écarts par rapport à la norme que représente la langue produite par un locuteur natif, l'évaluation par les tâches (*Task-based Language Assessment* — TBLA) paraît prometteuse. En effet, comme le rappelle Skehan, les tâches « s'intéressent prioritairement au fait que l'apprenant atteint un but et parvient à un résultat et ne nécessitent pas directement l'utilisation d'une langue axée sur la conformité<sup>8</sup> » (2001 : 167). Notons également que le TBLA se déploie sur un continuum où les oppositions entre formes/règles et sens/traitement en temps réel ou encore entre correction de la langue/prise de risques se font écho : le TBLA, fondé sur l'évaluation de la performance, peut ainsi être plus ou moins fort (importance de l'accomplissement de la tâche) ou plus ou moins faible (importance de la correction de la langue) (Skehan, 1998 : 181). Ainsi, McNamara (1996) indique que, dans le cas de l'évaluation des compétences en contextes spécialisés dans lesquels des connaissances professionnelles du monde réel sont également en jeu, un TBLA fort semble pertinent, même si la généralisation de la performance à d'autres situations risque d'être compromise dans certains cas (pour lesquels la qualité et la quantité de langue produite pourraient ne pas être suffisantes). Si la littérature offre de très nombreux exemples d'utilisation des tâches pour l'enseignement-apprentissage des langues, les publications sur l'utilisation des tâches pour l'évaluation restent marginales (Chalhoub-Deville, 2001 : 211). Cette pratique s'inscrit en effet dans une volonté toute récente de fonder l'évaluation de la maîtrise d'une langue sur la performance du candidat (*performance-based testing*) plutôt que sur la simple correction de son interlangue ou sur sa connaissance du système linguistique (*system-referenced testing*) ; elle permet ainsi de renforcer les liens entre les approches préconisées pour la formation (approche actionnelle mentionnée plus haut) et celles utilisées dans l'évaluation (Chalhoub-Deville, 2001 : 211). En effet, les tâches d'évaluation peuvent être définies ainsi :

*On peut considérer les tâches d'évaluation comme des instruments pour obtenir et évaluer la performance communicative de l'apprenant dans un contexte où la langue utilisée est centrée sur le sens et vise un objectif spécifique. (Ellis, 2003 : 279)<sup>9</sup>*

L'évaluation par les tâches suppose donc l'intégration d'activités du monde réel pour que les apprenants soient capables d'opérer en dehors de la salle de classe (Chalhoub-Deville, 2001 : 216), l'accent mis à la fois sur la performance (qui devra être mesurée) et sur le sens plutôt que sur la forme et, enfin, un but précis à atteindre.

Si nous nous intéressons maintenant plus précisément aux certifications permettant d'attester un niveau de compétence en langue de spécialité, le panorama

8. « *Tasks are centrally concerned with the learner achieving some purpose and outcome, and do not directly require the use of conformity-oriented language* ».

9. « *[A]ssessment tasks are viewed as devices for eliciting and evaluating communicative performances from learners in the context of language use that is meaning-focused and directed towards some specific goal* ».

des certifications dressé par Tardieu (2014 : 45-51) laisse apparaître un vide qui ne demande qu'à être comblé. En effet, hormis le CLES 3 qui invite le candidat à travailler à partir d'un dossier documentaire portant sur son domaine de spécialité au sens très large (Sarré, 2013), et quelques initiatives ciblant des formations très spécifiques telles que sTANDEM (Charpy & Carnet, 2014), l'*Occupational English Test* (OET), le *Test of English for Aviation* (TEA) ou encore le *Test of Legal English Skills* (TOLES), l'offre reste extrêmement limitée. De la même manière, si l'un des objectifs du CECRL est de fournir des critères objectifs pour décrire les compétences en langue, il ne contient pas toujours ce dont ont besoin les acteurs (Simons & Colpaert, 2015), comme en témoignent les nombreuses zones d'ombre des descripteurs de l'échelle (Weir, 2005 ; Fulcher, 2010), notamment en ce qui concerne les langues de spécialité (Petit, 2006 ; Alderson, 2007 ; Fries-Verdeil, 2009). Il semblerait donc que tout reste à construire dans le domaine de la certification des compétences en langue de spécialité. Les deux questions suivantes se posent ainsi : (1) quel est l'intérêt d'une certification en ASP ? (2) comment définir la certification en ASP (par rapport aux certifications en langue dite générale) ?

La raison d'être de notre première question repose sur quatre affirmations infondées résumées par Douglas (2010 : 2-3) : (1) la compétence à communiquer en LSP est identique à la compétence à communiquer en langue générale, mais avec l'ajout de lexique technique/spécialisé, (2) si l'on évalue la compétence communicative générale des apprenants, il n'est pas utile d'évaluer leur compétence à communiquer en contexte spécialisé car elle va de soi, (3) les évaluations en LSP ne sont ni valides, ni fiables car les connaissances nécessaires dans la spécialité ont un impact sur (et peuvent donc fausser) l'évaluation des connaissances de la langue et (4) l'évaluation en LSP ne s'appuie sur aucun fondement théorique. Bien entendu, Douglas ne se contente pas de résumer ces affirmations, mais les réfute une à une. En réponse à notre question concernant l'intérêt d'une certification en ASP, nous retenons les trois éléments suivants, qui sont autant de justifications de la raison d'être des certifications en LSP (Douglas, 2010). Tout d'abord, l'utilisation d'une langue (et les performances d'un utilisateur) varie selon le contexte : nous adaptons constamment la langue que nous utilisons à la situation de communication dans laquelle nous nous trouvons. D'autre part, toute LSP est précise : l'utilisation que nous faisons de la langue doit être non seulement précise et exacte, mais elle se doit également d'être claire et susceptible d'être comprise par nos interlocuteurs. Enfin, toute LSP est en constante interaction avec les connaissances propres à la spécialité.

Ainsi, l'évaluation en LSP comporte plusieurs caractéristiques spécifiques par rapport à l'évaluation en langue générale (notre deuxième question). Douglas (2001 : 46-48) retient les critères suivants : (1) authenticité des tâches, (2) spécificité du contenu et (3) interaction entre les connaissances de la langue et les connaissances de la spécialité. D'après lui, en effet, les tâches proposées se doivent de présenter

les mêmes caractéristiques que les tâches de la situation-cible d'utilisation de la LSP. L'authenticité de ces dernières ne réside pas uniquement dans le fait qu'elles doivent simuler des tâches et des textes du monde réel, mais plutôt dans l'interaction entre les caractéristiques de ces tâches et de ces textes, la compétence à communiquer et les connaissances dans la spécialité du candidat. La spécificité du contenu, quant à elle, fait référence à différents facteurs ayant un impact sur la spécificité d'un texte écrit ou oral (telles que la proportion de lexique spécialisé, les fonctions rhétoriques de certaines sections, la mesure dans laquelle la compréhension et la production de textes nécessitent la connaissance de contenus et concepts spécialisés, etc.). Enfin, les connaissances de la langue ne peuvent être séparées des connaissances de la spécialité qui font partie intégrante de la compétence à communiquer langagièrement en contexte spécialisé.

À notre deuxième question, Douglas fournit une réponse à travers sa définition très élaborée de ce que devrait être une évaluation en ASP :

*Un test en langue de spécialité est un test dans lequel le contenu et les méthodes du test proviennent de l'analyse des caractéristiques de la situation-cible d'utilisation de la langue de spécialité, ce qui permet l'interaction de la compétence langagière du candidat avec, d'une part, sa connaissance du contenu spécialisé et, d'autre part, avec les tâches du test. Un test ainsi conçu nous permet d'inférer la capacité du candidat à utiliser la langue dans son domaine de spécialité. (Douglas, 2001 : 46)<sup>10</sup>*

Nous retenons de cette définition plusieurs éléments. Il semble en premier lieu essentiel d'analyser les situations-cibles d'utilisation de la langue afin d'en extraire les caractéristiques susceptibles d'être communes à un grand nombre de situations semblables. De plus, nous pouvons dégager deux composantes de ce que nous proposons d'appeler la *compétence à communiquer langagièrement en contexte spécialisé* (en référence à *specific purpose language ability*) : la compétence à communiquer langagièrement et les connaissances du domaine de spécialité. Pour ce qui est de l'interaction entre la compétence à communiquer langagièrement en contexte spécialisé et les tâches proposées, il apparaît alors que l'objectif est de proposer aux candidats d'accomplir des tâches authentiques à travers lesquelles leurs connaissances générales de la langue pourront interagir avec leur connaissance de leur spécialité dans un contexte se rapprochant de la vie réelle (Bucur & Neagu, 2015 : 900). L'objectif de l'évaluation consiste dès lors à procéder à des inférences sur la capacité des candidats à communiquer langagièrement en contexte spécialisé.

Il s'ensuit que ce qui importe dans une certification en ASP est de pouvoir établir si « les apprenants-candidats peuvent communiquer dans la langue-cible de

10. « A specific purpose language test is one in which test content and methods are derived from an analysis of the characteristics of a specific target language use situation, so that the test tasks and content are authentically representative of the target language use situation, allowing for an interaction between the test taker's language ability and specific purpose content knowledge, on the one hand, and the test tasks on the other. Such a test allows us to make inferences about a test taker's capacity to use language in the specific purpose domain ».

spécialité en utilisant leurs connaissances du domaine pour atteindre leurs objectifs, comprendre et être compris et faire passer leur message en anglais » (Bucur & Neagu, 2015 : 899). La maîtrise est atteinte lorsque la langue utilisée permet de répondre de manière efficace aux besoins tels qu'ils peuvent émerger des domaines spécialisés (universitaires et professionnels), en d'autres termes, dès lors que l'apprenant-utilisateur de la langue fait preuve d'une compétence de communication opérationnelle en L2 dans son domaine spécialisé. Ceci implique cependant, comme nous l'avons mentionné auparavant, de définir avec précision ce que nous entendons par « maîtrise de la langue » et d'analyser les situations cibles d'utilisation de la langue pour en extraire les tâches spécifiques au domaine, comme nous y invite Ellis :

*Si nous voulons utiliser les tâches pour déterminer la nature générale de la maîtrise de la langue par les candidats, il nous faudra préciser ce que nous entendons par 'maîtrise de la langue' ; et si nous voulons découvrir ce qu'un apprenant peut faire dans une situation donnée, il nous faudra déterminer quelles tâches sont caractéristiques de ce domaine. (Ellis, 2003 : 286)<sup>11</sup>*

C'est précisément ce que nous nous proposons de faire dans la section suivante de l'article.

## 2. Méthode

### 2.1. Méthodes existantes

La caractérisation de la compétence en anglais suppose le recours à des méthodologies variées, chaque méthodologie explorant une facette particulière de la compétence. Si toutes les méthodologies, qu'il s'agisse d'ethnographie de la communication, d'analyse des conversations, d'analyse de corpus ou encore de phénoménographie, peuvent potentiellement contribuer à la caractérisation de la compétence en anglais, certaines approches s'avèrent particulièrement pertinentes pour le secteur LANSAD, c'est-à-dire pour un public à la fois natif d'une autre langue que l'anglais et spécialiste d'une discipline spécifique autre que l'anglais. Les enquêtes statistiques « larges », à l'échelle nationale ou internationale (Vandermeeren, 1999 ; MENESR, 2015), permettent par exemple d'explorer la facette des pratiques langagières où la compétence apparaît tel un répertoire dont les éléments (les genres, les situations de communication, etc.) sont hiérarchisés, des pratiques les plus fréquentes aux pratiques les plus marginales. Il convient toutefois de rappeler ici que le caractère statistiquement marginal d'une pratique langagière ne dit rien sur son enjeu qui, dans certains cas, peut être particulièrement élevé. Le cas du rapport annuel pratiqué dans certaines entreprises et dans certaines associations est un exemple tout à fait typique d'un genre statisti-

---

11. « [I]f we want to use tasks to establish the general nature of the testees' language proficiency, we will need to specify what we mean by 'language proficiency', and if we want to find out what a learner can do in a particular situation, we will need to establish what tasks are typical of that domain ».

quement peu fréquent mais dont les enjeux stratégiques sont très élevés. Une vision purement statistique de la compétence, si large soit-elle, offre par conséquent une vue partielle qu'une approche qualitative peut venir compenser. Les enquêtes de terrain entre autres, généralement fondées sur des approches ethnographiques, permettent d'explorer la facette communicative de la compétence en anglais. La compétence en anglais est alors présentée comme un phénomène fortement contextualisé, dont certains éléments constitutifs tendent à échapper au traitement statistique des données. Ces éléments sont typiquement des attitudes, des logiques ou encore des points de vue acquis progressivement par les utilisateurs, à travers leur propre expérience de terrain et leur connaissance du métier. Dans son observation des routines langagières d'un manager finlandais, Louhiala-Salminen (2002) montre que la compétence en anglais dans ce contexte repose, d'une part, sur la maîtrise des grands genres professionnels en tant que tels et, d'autre part, sur la capacité du manager à produire ces genres dans le cadre de la compétence globale du métier de manager. Le relevé ethnographique (Figure 2) fournit un aperçu de cette compétence globale. Nous pourrions la définir comme la capacité à utiliser des genres, des langues, des personnes, des informations et des actions différentes, de manière quasi simultanée.

14.00	SA1 asks a question ab. a practice change, a quick reply (SD:F)
14.01	Phone call to a data traffic specialist in the house: server change (5 min) (SP:F)
14.06	Attempt to reach another specialist (1 min) (SP:F)
14.07	Checking e-mail: message from Domenico (3 min) (W:E)
14.10	...thinking...
14.11	Phone call to Domenico: server change (8 min) (SP:E)
14.20	Checking e-mail, a message from Italy: e-mail occupancy statistics (W:E)
14.21	Phone call from another dept: personal purchases (4 min) (SP:F)
14.30	E-mail message to the whole Finnish staff of the business unit: e-mail occupancy problem (W:F)

**Figure 2** : Extrait du relevé d'observations d'un manager dans une entreprise (Louhiala-Salminen, 2002 : 228)<sup>12</sup>

L'analyse de corpus permet, quant à elle, d'explorer principalement la facette générique et textuelle de la compétence en anglais. Tous les types de corpus ne sauraient toutefois contribuer à la caractérisation de la compétence pertinente pour le secteur LANSAD dans la mesure où tous n'ont pas été conçus pour cette fonction. Les « corpus spécialisés », définis par Flowerdew (2004) et Koester (2010), comme des corpus centrés sur des situations particulières, tels que les corpus d'anglais académique, d'anglais professionnel ou encore d'ELF, semblent répondre à la double problématique (spécialisée et non native) du secteur LANSAD. Enfin, l'approche phénoménographique (Marton, 1981 ; Sandberg, 2000) explore la facette conceptuelle de la compétence au sens où elle aborde la conception que les professionnels eux-mêmes possèdent de la compétence. Cette méthodologie, essentiellement fondée

12. SD = Spoken Direct (contact en face-à-face). E = anglais. F = finnois. SP = Spoken Phone (téléphone). W = written activity (activité écrite).

sur des entretiens semi-guidés, vise à recueillir les représentations de la compétence qui découlent des pratiques telles qu'elles sont vécues par les professionnels.

## 2.2. Méthode retenue

La méthodologie de notre enquête ne vise pas à caractériser la compétence dans toutes ses facettes, ce qui dépasserait très largement le cadre d'un article, mais elle permet de répondre à l'objectif d'insertion professionnelle des futurs diplômés du secteur LANSAD. Il nous a donc semblé opportun de connaître la compétence en anglais telle qu'elle était envisagée par le monde professionnel lui-même. Nous explorons ici deux facettes de la compétence. La première concerne le recensement des pratiques sur la base d'un questionnaire comportant seize items envoyés à des professionnels de divers secteurs. La seconde concerne l'étude des représentations, fondée sur des entretiens semi-guidés dans lesquels nous demandons à des professionnels, dont certains sont des spécialistes du recrutement, d'exprimer leur point de vue sur ce qu'ils entendent par l'idée d'être « compétent en anglais » dans le cadre de leurs propres activités professionnelles.

Outre l'identification de savoir-faire particuliers tels que la maîtrise des genres professionnels ou celle des situations de communications auxquelles les professionnels sont confrontés, notre méthode teste l'hypothèse selon laquelle les savoir-faire ne seraient qu'un aspect de la compétence en anglais et que la maîtrise de l'anglais en contexte professionnel serait conditionnée par la conception que les professionnels possèdent de la compétence en anglais.

L'approche quantitative vise à dresser un portrait des compétences « concrètes » (*skills*) en anglais dont les professionnels ont besoin dans leur pratique. Dans cette approche, la notion de compétence englobe un ensemble de genres (courriels, conversations téléphoniques, etc.), de situations de communication (échanges avec des natifs ou des non-natifs) et de degré d'aisance pour affronter les genres et les situations. Le questionnaire a été diffusé par courriel et sur le réseau socio-professionnel *LinkedIn*. Comme le tableau 1 l'indique, les 54 personnes ayant accepté de répondre au questionnaire possèdent toutes un niveau d'études universitaires, la majorité possédant un diplôme équivalent à bac +4 ou bac +5.

Diplôme le plus élevé	n	%
<b>Bac + 2 ou bac +3</b>	11	20,3 %
<b>Bac +4 ou bac +5</b>	42	77,8 %
<b>Doctorat</b>	1	1,9 %
<b>Total</b>	54	100 %

Tableau 1 : Diplôme le plus élevé des participants à l'enquête.

Les participants à l'enquête occupent des fonctions diverses (ingénieur, manager, formateur, chargé de projet, développeur informatique, etc.), travaillent dans des secteurs d'activité différents (industrie, communication, finance, support à l'entreprise, commerce) et, comme le tableau 2 l'indique, sont employés par divers types d'institutions. La grande majorité des participants travaille toutefois soit pour une administration de niveau régional ou local (40,7 %), soit pour une entreprise de taille internationale (35,2 %).

Type d'institution	n	%
<b>Une administration (niveau régional ou local)</b>	22	40,7 %
<b>Entreprise de taille internationale</b>	19	35,2 %
<b>Une administration (niveau central)</b>	6	11,1 %
<b>PME</b>	4	7,4 %
<b>Entreprise de taille nationale ou régionale</b>	3	5,6 %
<b>Total</b>	54	100 %

Tableau 2 : Types d'institutions représentées par les participants à l'enquête.

La majorité des participants se situe dans la tranche d'âge des 35-50 ans (64 %), vient ensuite la tranche des 18-34 ans (26 %) et les plus de 50 ans (10 %). Le caractère relativement restreint et hétérogène de notre échantillon est, dans le cadre de cette étude, considéré comme peu problématique. D'une part, nous l'avons utilisé comme un indicateur permettant de confirmer ou d'infirmer les résultats du volet qualitatif de notre enquête. D'autre part, nous l'avons utilisé comme point d'entrée dans le monde professionnel : les personnes intéressées par le questionnaire étaient en effet invitées à poursuivre leur contribution dans le volet quantitatif de notre enquête.

Le volet qualitatif de l'enquête comprend une série de dix entretiens semi-guidés réalisés entre juin et octobre 2015. Cinq professionnels sont des utilisateurs de l'anglais au quotidien (deux ingénieurs, une « *senior finance manager* », une « *sales support coordinator* » et un « *business analyst* »<sup>13</sup>). Ils travaillent tous pour des entreprises tournées vers l'international. Les cinq autres participants sont des professionnels du recrutement dont trois directrices des ressources humaines (DRH), une « Responsable RH » de la région lyonnaise et un chargé des relations-entreprises à Pôle Emploi dans la région du sud de l'Alsace, dite « des trois frontières », située entre l'Allemagne, la Suisse (alémanique) et la France. Les entretiens ont été réalisés soit par téléphone ou Skype (sept sur dix), soit par échanges de courriers électroniques (trois sur dix). Les entretiens avec les responsables du recrutement ont eu

13. Nous livrons au lecteur les titres tels qu'ils nous ont été donnés par les participants à l'enquête. Il est intéressant de noter que certains participants n'avaient jamais pensé à traduire leur titre professionnel en français.

lieu systématiquement par téléphone et *Skype*, l'objectif étant d'engager une discussion approfondie sur leur perception de la compétence en tant que professionnels du recrutement. Le choix de l'échange de courriels, ne concernant que trois participants « utilisateurs de l'anglais », fut lié au manque de disponibilité des participants. Ils souhaitaient néanmoins contribuer à l'enquête et ont fourni, certes dans des conditions quelque peu différentes des autres, des réponses tout à fait détaillées sur leur vécu d'utilisateur de l'anglais en contexte professionnel. Les entretiens « utilisateurs » et « professionnels du recrutement » ont été menés sur la base de scénarii identiques pour chacune des deux catégories. En ce qui concerne les entretiens « utilisateurs », les questions portaient sur deux thèmes. Le premier thème concernait la compétence-métier à travers des questions telles que « En quoi consiste votre métier ? » et « Quelles sont les qualités d'un bon professionnel pour faire ce métier ? ». Le second thème concernait la compétence en anglais à travers trois questions principales : « Dans quelles situations utilisez-vous l'anglais ? », « Comment avez-vous appris à maîtriser l'anglais dans ces situations ? » et « Qu'est-ce qu'être compétent en anglais dans votre contexte professionnel ? ». En ce qui concerne le scénario des entretiens « professionnels du recrutement », les questions portaient, pour les DRH, sur l'utilisation de l'anglais dans leur entreprise, la place de l'anglais dans le processus de recrutement (son importance, la manière dont le niveau de compétence est mesuré chez les candidats) et leur perception de la compétence en anglais à travers la question « Selon vous, qu'est-ce qu'une personne compétente en anglais ? ». Les questions adressées au chargé des relations-entreprises à Pôle Emploi furent adaptées au fait que l'agence nationale n'est pas une entreprise mais sert d'intermédiaire entre les demandeurs d'emploi et les recruteurs. L'objectif de l'entretien consistait ici à comprendre la manière dont Pôle Emploi traitait la question des langues étrangères et, plus particulièrement, celle de l'anglais. Nous avons notamment essayé de savoir si Pôle Emploi utilisait une norme particulière pour définir la compétence en anglais, s'il arrivait aux agents de l'agence de l'évaluer formellement, et ce que revêtait, pour la personne interrogée, la notion de compétence en anglais professionnel.

En conclusion, notre enquête vise à esquisser un premier portrait de la compétence en anglais telle qu'elle est perçue par un petit panel d'utilisateurs et attendue par un petit panel de recruteurs. Il s'agit de présenter la compétence du point de vue des pratiques certes, mais également du point de vue de la conception que les professionnels eux-mêmes, y compris les professionnels du recrutement, ont de cette notion. En d'autres termes, notre méthodologie vise à améliorer notre compréhension de la compétence telle qu'elle pourrait être vécue un jour par les futurs diplômés. L'échantillon est certes réduit mais nous soulignons qu'il concerne un ensemble relativement varié de professionnels et que le croisement des données quantitatives, obtenues grâce au questionnaire, avec les données qualitatives, obtenues grâce aux



entretiens, a permis d'aborder la question de la compétence en anglais en contexte professionnel avec un certain degré de profondeur.

### 3. Résultats

Les résultats suggèrent que l'anglais peut être considéré comme une compétence large et complexe, intégrée à la compétence-métier des employés et, par là même, fortement dépendante du contexte de la situation professionnelle. Ils invitent à une approche fortement contextualisée de la validation. Notre enquête, fondée sur un questionnaire en ligne et des entretiens par téléphone et courriel, nous permet de préciser trois dimensions de ce contexte qui contribuent à la structuration de la compétence en anglais chez les professionnels francophones : le degré de centralité de l'anglais dans le champ d'activité, le degré de centralité de l'anglais dans les relations professionnelles mondialisées et, enfin, le degré de centralité de l'anglais dans les modes de communication.

Cette centralité nous indique la place qu'occupe l'anglais dans le cadre des activités professionnelles au sens large, c'est-à-dire tant du point de vue du métier que de la fonction dans l'institution. Comme le tableau 3 le montre, la compétence en anglais est perçue par les personnes interrogées comme étant relativement centrale dans les activités professionnelles. La moitié des personnes interrogées (51,9 %) la perçoivent comme étant « indispensable » dans le métier et plus d'un quart (27,8 %) considèrent cette compétence comme étant « utile ». Seul un cinquième des participants (20,4 %) considèrent cette compétence comme « relativement inutile ». Il est toutefois intéressant de noter que les personnes évaluant l'anglais comme « peu utile » ou « inutile » admettent parallèlement utiliser cette langue dans un ensemble relativement varié d'objectifs communicatifs allant de la simple consultation de sites internet à des utilisations plus complexes comme les conversations en face à face, les courriels ou encore les audioconférences.

Degré d'utilité de l'anglais	n	%
<b>Indispensable</b>	28	51,8 %
<b>Utile</b>	15	27,8 %
<b>Peu ou pas du tout utile</b>	11	20,4 %
<b>Total</b>	54	100 %

Tableau 3 : Perception du degré d'utilité de l'anglais dans les activités professionnelles.

#### 3.1. Dimension 1 : Centralité de l'anglais dans le champ d'activité

Alors que l'anglais comme langue professionnelle est souvent conçu comme une « langue des affaires », c'est-à-dire une langue orientée vers des savoirs et savoir-

faire transversaux aux domaines professionnels, notre étude met en évidence le caractère spécialisé de cette compétence. Ce caractère émerge tout d'abord à travers la liste des métiers pour lesquels les personnes interrogées déclarent que l'anglais leur est « indispensable ». En dépit de son caractère restreint, notre échantillon montre la diversité des activités réalisées en anglais plus particulièrement à travers les fonctions managériales et les métiers visant la résolution de problèmes techniques comme le métier d'ingénieur en microélectronique, le métier de développeur informatique ou le métier de technicien. Les entretiens réalisés auprès de professionnels qui utilisent soit partiellement, soit totalement l'anglais comme langue de travail, illustrent bien l'idée selon laquelle la compétence en anglais émerge d'activités souvent très spécialisées. Un participant à notre enquête, se présentant comme un *Travel and Expense Analyst* pour une société multinationale, indique par exemple que son utilisation de l'anglais est presque exclusivement orientée sur « l'étude de toutes les notes de frais liées à des voyages professionnels des employés » et sur le respect des « règles de remboursement instaurées par la compagnie »<sup>14</sup>. Un ingénieur en conception de circuit souligne que l'anglais émerge de « toutes les documentations » liées à son poste<sup>15</sup>. Enfin, un ingénieur en Systèmes d'Information pour qui l'anglais « n'est pas un paramètre mais un pré-requis » explique que la compétence en anglais émerge des activités « d'identification de projets visant l'amélioration des processus » et de résolution de « problèmes d'efficience » à partir du développement « d'applications numériques ».

Le caractère spécialisé, voire hyper-spécialisé de la compétence en anglais en contexte professionnel émerge également de notre entretien avec la DRH d'une petite société multinationale de la région lyonnaise, spécialisée dans la réalisation de mesures acoustiques.

**Extrait d'un entretien avec la DRH d'une société lyonnaise  
spécialisée dans les mesures acoustiques**

*Quelles sont les personnes qui utilisent l'anglais dans l'entreprise ?*

Les techniciens et les ingénieurs font des rapports techniques en anglais... présentation powerpoint aux clients... points d'avancement (mail, powerpoint), mail de préparation de l'intervention (mesure sur site). Ils effectuent des mesures physiques partout dans le monde, dans un tramway à Athènes, sur une plateforme pétrolière en Afrique, dans un train au Kazakhstan. Il y a aussi les chefs de projets, les assistantes de département (elles organisent les voyages) et toute la comptabilité.

---

14. Entretien par courriel le 12 juin 2015.

15. Entretien par courriel le 11 juin 2015.

### 3.2. Dimension 2 : Centralité de l'anglais dans les relations professionnelles mondialisées

Notre deuxième paramètre contextuel conduisant à une utilisation plus ou moins intense concerne l'exposition de l'entreprise ou institution aux échanges mondiaux. Les réponses à notre questionnaire en ligne montrent en effet que, dans les entreprises de taille internationale, l'anglais est systématiquement considéré comme indispensable (100 % des réponses) alors que dans les organisations plus locales (administrations centrales ou locales et PME) la situation est plus diversifiée, l'anglais pouvant être considéré comme « utile » ou « pas du tout utile ». Selon notre enquête, sur les 21 personnes qui travaillent dans ce type de contexte, seules deux définissent l'anglais comme étant indispensable, onze personnes considérant l'anglais comme étant « utile » et huit affirmant que l'anglais n'est « pas du tout utile ».

Comme nous l'avons vu lors de notre observation de la première dimension, le caractère mondialisé des échanges tient à plusieurs facteurs comme l'identité de l'institution, sa structuration, ou encore la zone géographique couverte par le marché et par les éventuelles filiales de l'entreprise. La diversité des types d'interlocuteurs permet toutefois de dégager trois grandes catégories d'échanges ayant un impact direct sur la compétence en anglais : (1) les relations avec les locuteurs natifs de l'anglais, (2) les relations avec les non-natifs, et (3) les relations simultanées avec natifs et non-natifs. Comme le tableau 4 l'indique, les résultats de l'enquête quantitative montrent que, pour près d'un quart des participants (24,1 %), les relations professionnelles en anglais ont lieu avec des locuteurs natifs, contre près d'un tiers (29,6 %) avec des locuteurs non natifs et près de la moitié (46,3 %) avec les deux. Cette utilisation de l'anglais comme *lingua franca* professionnelle, liée à l'élargissement des marchés pour de nombreuses entreprises françaises, apparaît très clairement au cours des entretiens. L'une des participantes à notre enquête, *Senior Finance Manager* dans une multinationale spécialisée dans la fabrication d'implants cochléaires, nous explique : « mon équipe est multiculturelle (Pays-Bas, Inde). L'anglais est notre langue de travail »<sup>16</sup>. Un manager d'équipe d'ingénieurs réseaux travaillant pour une multinationale dont le marché s'est développé dans les pays asiatiques nous en rend compte : « nous avons beaucoup de collègues francophones mais également anglophones [ ] Nous devons donc savoir communiquer, quoi qu'il arrive, avec tous ces interlocuteurs<sup>17</sup> ». L'ingénieur circuits présenté plus haut ajoute, à propos de sa correspondance quotidienne, que « même si tous les destinataires du mail sont francophones, le mail reste en anglais car il y a toujours la possibilité qu'au cours de la discussion, on ait besoin d'élargir le cercle des participants ».

16. Entretien par téléphone le 18 juin 2015.

17. Entretien par courriel le 11 juin 2015.

Lorsque nous interrogeons les professionnels sur la question des variétés non natives de l'anglais, les perceptions sont nettement différentes. Certains professionnels, comme un ingénieur réseaux et une DRH de multinationale, mettent en avant l'avantage des erreurs collatérales, notamment avec les partenaires asiatiques qui « font autant de fautes que nous (donc on ne culpabilise pas) ». Pour d'autres professionnels interrogés en revanche, la compréhension de l'anglais oral entre partenaires issus des variétés non natives est vécue comme une difficulté particulière. Par exemple, les échanges oraux avec les partenaires chinois ou vietnamiens nous été présentés à plusieurs reprises comme de véritables défis professionnels.

Types d'interlocuteurs	n	%
<b>Natifs et non-natifs</b>	25	46,3 %
<b>Non-natifs</b>	16	29,6 %
<b>Natifs</b>	13	24,1 %
<b>Total</b>	54	100 %

Tableau 4 : Types d'interlocuteurs avec lesquels les participants échangent au quotidien.

### 3.3. Dimension 3 : Centralité de l'anglais dans les modes de communication

La troisième dimension concerne les modes écrits et oraux de communication. Nous incluons dans ce terme la notion de genre professionnel. Certains genres comme le courrier électronique, le téléphone ou encore certaines notices techniques, tendent à exposer les professionnels à l'anglais. Sur ce point, notre étude s'inscrit dans la lignée du rapport LEMP où les auteurs soulignent que les professionnels ont besoin « de maîtriser des langues aussi bien à l'oral qu'à l'écrit » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015, p. 28). Selon notre enquête, la maîtrise peut être définie à ce niveau comme la capacité des professionnels à utiliser, de manière récurrente et parfois simultanée, une palette diversifiée de genres professionnels. Le tableau 5, qui présente les genres utilisés de « manière récurrente ou intense » par les participants, indique que le courrier électronique est, certes, un genre professionnel par excellence, utilisé de manière récurrente ou intense par près de 70 % des participants, mais que d'autres genres comme la conversation, la lecture et la production de documents complexes, le téléphone, la participation à des réunions, les présentations orales ou encore les audioconférences sont utilisés conjointement avec un degré d'intensité similaire. Notre enquête montre par ailleurs que ces genres s'inscrivent dans des macro-genres professionnels, c'est-à-dire des routines professionnelles qui structurent les échanges et orientent les modalités du discours (écrit/oral, courriel/téléphone, etc.). Parmi les macro-genres profession-

nels considérés comme étant particulièrement importants par les participants, nous relevons la résolution de problèmes, la requête, la planification d'événements ou encore l'échange d'informations techniques (tableau 5).

<b>Genres professionnels utilisés de manière récurrente ou intense en anglais</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Courriers électroniques</b>	36	67,9 %
<b>Conversations</b>	31	58,5 %
<b>Lecture de documents complexes (articles, manuels, notices, etc.)</b>	26	49,1 %
<b>Téléphone</b>	26	49,1 %
<b>Réunions</b>	24	45,3 %
<b>Présentations orales</b>	22	41,5 %
<b>Audiocoférences</b>	15	28,3 %
<b>Rédaction de documents complexes (articles, manuels, notices, etc.)</b>	12	22,6 %

**Tableau 5** : Genres professionnels utilisés de manière intense ou récurrente par les participants.

Il est intéressant de noter que ces genres que les participants utilisent de manière intense sont mis en œuvre dans le cadre de situations de métier. Par exemple, 70 % des participants estiment que « la maîtrise de la terminologie et du jargon de métier » est indispensable. Par ailleurs, lorsque nous interrogeons les professionnels sur les besoins en formation continue, la plupart des répondants font part du besoin de développer leur compétence en anglais « en situation ». Tel est le cas d'un analyste financier qui souhaiterait que ce type de formation corresponde à de « simples rendez-vous après le travail pour parler des projets de chacun ». Un autre professionnel, cadre administratif dans une université, souhaiterait quant à lui des formations « pluri-annuelles » fondées sur des situations « réelles de travail ». Enfin, des professionnels de la documentation et de l'archivage font, eux, état de besoins de formation adaptés aux grands domaines dont ils ont la charge (médecine, ingénierie, etc.).

### **3.4. Niveaux de compétence : facteurs, conceptions individuelles et évaluation pragmatique**

Notre enquête tend à montrer que le niveau de compétence attendu par les professionnels dans un contexte donné repose sur deux facteurs généraux auxquels s'ajoutent des conceptions particulières qui, parce qu'elles sont fortement dépendantes du contexte professionnel, conduisent à des modes d'évaluation pragmatiques.

Le premier facteur inclut les attentes liées au contexte institutionnel (type d'entreprise) et commercial (type de marché) dans lequel le poste se trouve. Ces

attentes émergent tout d'abord du discours du chargé des relations-entreprises à Pôle Emploi que nous avons rencontré à Saint-Louis en Alsace, dans la zone dite « des trois frontières ». Par sa géographie, cette zone revêt un caractère particulier en termes d'attentes puisque les grandes entreprises telles que La Roche-Novartis et Bihl, installées outre-Rhin, recrutent des professionnels français et attendent d'eux un degré parfois élevé de compétence en langues quel que soit le poste, notamment en allemand et en anglais. Une partie significative de la mission du responsable relations entreprises consiste donc à relayer les attentes des entreprises outre-Rhin sur le territoire français en traduisant les besoins des entreprises en critères linguistiques systématiques, utilisés partout en France. À Pôle Emploi, les attentes concernant la compétence en langues sont classées en cinq catégories (« notions », « correct », « bon », « très bon » et « courant ») qui correspondent à des niveaux de compétence qui permettront d'évaluer le « degré d'autonomie de la personne par rapport au poste ». D'une manière générale, les entretiens avec les professionnels du recrutement montrent que la définition des niveaux de compétence en anglais n'est pas fondée sur des critères linguistiques, mais sur des critères largement pragmatiques. Un premier critère concerne l'identité et la taille de l'entreprise (entreprise nationale ou multinationale, petite ou grande). Ainsi, au moment de la rédaction du profil de poste à Pôle Emploi, la seule mention du nom de l'entreprise conduit à l'inscription d'un niveau élevé de compétences en anglais.

Un second facteur venant accentuer les attentes en termes de niveau de compétence en anglais concerne la fonction même dans l'entreprise. Par leur nature fortement relationnelle, certaines fonctions comme la fonction de manager, d'assistant commercial ou encore de secrétaire de direction, conduisent à de fortes attentes « par défaut » en termes de niveau de compétences en anglais. Pour le chargé des relations entreprises que nous avons interrogé, certaines fonctions conduisent par exemple systématiquement à l'attribution de la mention « anglais courant » ou « anglais très bon » dans la fiche de profil de poste. Il en va de même pour le métier d'ingénieur, dont la fonction dans l'entreprise peut être chef de projet ou manager d'unité. Le discours de l'ingénieur réseaux interrogé sur cette question tend à confirmer l'hypothèse d'une forte correspondance entre la fonction et le niveau de compétence : « Il faut juste exiger un niveau d'anglais qui va permettre d'exécuter les tâches de son métier correctement, ni plus ni moins. Si la personne a eu 960 au TOEIC, c'est sûr que ça aide, mais ce n'est pas cela qui est décisif ». Outre la fonction en tant que telle, les données de notre enquête nous mènent à nuancer ce facteur en ajoutant la place de la fonction dans l'organigramme de l'entreprise ou de l'administration. Deux DRH nous indiquent que, pour une même fonction, les attentes en termes de niveau de compétence sont sensiblement différentes entre les fonctions « d'agence » (locales) et les fonctions « de

groupe », c'est-à-dire agissant de manière transversale à la multinationale. Ainsi, pour la plupart des entreprises multinationales, certaines fonctions ou compétences métier centralisées au niveau du groupe, telles que l'informatique, le management ou encore les ressources humaines, entraînent des attentes élevées en termes de niveau de compétence en anglais car, à ce niveau, cette langue remplit la fonction de *lingua franca*.

Interrogés sur la question des niveaux de compétence nécessaires pour affronter des situations professionnelles, les conceptions des professionnels, qu'ils soient utilisateurs au quotidien ou recruteurs, présentent tout d'abord un certain consensus sur ce que l'on peut entendre par « être compétent » ou « maîtriser » l'anglais. Tous les participants ont, par exemple, une conscience de « niveaux minimum » requis pour faire leur métier ou une partie de leur métier en anglais. Lorsque nous interrogeons les professionnels sur leur niveau de compétence (voir tableau 6), nous observons que près de la moitié des participants (40 %) déclarent avoir besoin d'un niveau de compétence « moyen », un tiers déclarant avoir besoin d'un niveau « élevé » et un quart d'un niveau « basique ». Parmi les participants pour qui l'anglais est une compétence indispensable, plus de la moitié (56 %) déclarent avoir besoin d'un niveau élevé. Toutefois, une proportion non négligeable de participants pour qui l'anglais est indispensable déclare avoir besoin d'un niveau moyen (36 %) ou basique (8 %). Cette dissociation entre le caractère indispensable de l'anglais et le niveau de compétence linguistique au sens strict tend à suggérer que le concept de maîtrise de l'anglais en contexte professionnel ne saurait être envisagé sur la base de critères linguistiques purs mais, plutôt sur l'atteinte d'un degré élevé d'autonomie dans un contexte professionnel donné, quel que soit le degré de complexité linguistique auquel la personne est confrontée.

Niveaux de compétence	n	%
<b>Moyen</b>	22	40,7 %
<b>Elevé</b>	20	37 %
<b>Basique</b>	12	22,2 %
<b>Total</b>	54	100 %

**Tableau 6** : Niveau de compétence en anglais considéré comme nécessaire par rapport au poste.

Sans grande surprise, la compétence en anglais représente un défi professionnel pour la plupart des participants (voir tableau 7). La très grande majorité (80 %) estime en effet être moins à l'aise en anglais qu'en français contre 20 % pour qui l'anglais ne génère pas de problème particulier.

Degrés d'aisance	n	%
<b>Beaucoup moins à l'aise qu'en français</b>	26	48,1 %
<b>Un peu moins à l'aise qu'en français</b>	16	29,6 %
<b>Aussi à l'aise/ presque aussi à l'aise qu'en français</b>	12	22,2 %
<b>Total</b>	54	100 %

Tableau 7 : Degré d'aisance en anglais par rapport au français.

Parmi les facteurs problématiques, relevés par les participants eux-mêmes, nous notons la prépondérance des problèmes liés aux échanges oraux. Si certains participants soulèvent le problème général de l'anglais « dans les conversations », d'autres soulignent des difficultés dans des registres plus précis comme les « conversations téléphoniques », lesquelles situations peuvent être à leur tour définies de manière plus précise telles que « la compréhension orale en réunion » ou les échanges en « anglais indien au téléphone ». Les participants soulèvent alors des problèmes d'efficacité notamment « en cas de désaccord » où « le besoin d'arguments rapidement est crucial » (témoignage d'un chargé de projets dans une entreprise de taille internationale) et lorsqu'il s'agit d'affronter l'informalité des échanges. Un directeur des opérations pour une entreprise de taille nationale présente notamment ses difficultés à faire preuve d'humour dans le cadre « d'échanges sociaux ». Un technicien opérateur d'assistance informatique pour un laboratoire médical souligne le besoin d'un « temps de chauffe » dans le cadre de conversations téléphoniques. Ces exemples suggèrent que la compétence en anglais, au-delà du consensus sur ce que l'on peut entendre par « maîtrise », se heurte très vite à la particularité que chaque situation professionnelle peut revêtir. Cette particularité contribue sans doute à la faible représentation de l'évaluation standardisée dans l'enquête et au recours extensif à l'évaluation individuelle, « en situation ». Notre enquête auprès des utilisateurs montre tout d'abord que le niveau de compétence est relativement peu évalué formellement pendant le processus d'embauche. Près de trois quarts des participants (74 %) déclarent en effet que leur niveau d'anglais n'a fait l'objet d'aucune vérification formelle, le niveau d'anglais n'ayant été formellement évalué que pour un quart des participants (26 %). L'évaluation formelle, lorsqu'elle existe, est testée en interne par les recruteurs eux-mêmes pour prendre la forme d'évaluations « maison », c'est-à-dire fortement contextualisées, qu'il s'agisse de tests écrits ou, pour l'essentiel des réponses, d'entretiens en anglais. Tel est le cas d'un technicien en infrastructure informatique client à qui il a été demandé de présenter une vingtaine d'années de parcours professionnel en anglais. Il en va de même pour le directeur des opérations évoqué précédemment pour qui les entretiens d'embauche ont toujours eu lieu intégralement en anglais. Toutefois, certaines entreprises, à l'instar de Pôle Emploi



et de sa grille en cinq niveaux, élaborent leurs propres grilles internes. Lors de notre entretien avec le DRH d'une société suédoise spécialisée dans le recouvrement et le conseil juridique, celui-ci nous présente une grille en trois niveaux qu'il utilise dans le processus de recrutement. Le premier niveau, qu'il qualifie de « niveau de base », concerne les candidats ayant un niveau suffisant pour « consulter l'intranet de l'entreprise ». Le deuxième niveau est celui dit « d'anglais au quotidien », que le DRH qualifie « d'important pour les fonctions transverses » : « ces personnes vont commencer à rédiger des documents complexes, des mails mais aussi des mémos qui sont des documents de trois ou quatre pages qui détaillent des projets de rachat par exemple ». Enfin, le troisième niveau, qualifié de « spécialiste », est présenté comme « plus que bon », c'est-à-dire que « la personne est capable de rédiger des documents très spécialisés en droit et en finance »<sup>18</sup>.

Le fait que les recruteurs semblent privilégier les évaluations contextualisées tend à reléguer les tests de certification à la marge des préoccupations. Sur l'ensemble des participants, en effet, seules deux personnes mentionnent avoir eu besoin de présenter un score au *Test of English for International Communication* (TOEIC). Interrogés sur cette question de la certification en langue, les recruteurs considèrent cette forme d'attestation de compétence comme relativement accessoire. L'ensemble des DRH que nous avons interrogés présentent en effet les tests de certification comme des indicateurs relativement peu fiables étant donnés les enjeux du recrutement. Le témoignage d'une responsable RH pour une société multinationale spécialisée dans les mesures physiques nous présente le TOEIC comme une réponse inadéquate : « Je ne me fie pas aux résultats du TOEIC. C'est du bachotage. Cela ne révèle pas l'aptitude à communiquer. L'oral n'est par exemple pas validé. À 950, je sais que la personne est capable de se débrouiller dans un QCM. Il m'arrive d'avoir des résultats corrects au TOEIC et un entretien oral catastrophique »<sup>19</sup>.

#### 4. Conclusion

Notre étude invite à envisager la compétence en anglais en fonction des domaines spécialisés que nous pouvons définir de manière large. La maîtrise en ASP peut être définie comme la réussite des apprenants/utilisateurs à faire usage de l'anglais dans des situations spécialisées, cette micro-compétence langagière étant incluse dans une macro-compétence professionnelle. Ce type de situation peut être défini à partir de trois volets indissociables et complémentaires (Figure 3) :

18. Entretien téléphonique du 13 octobre 2015.

19. Entretien téléphonique du 13 octobre 2015.

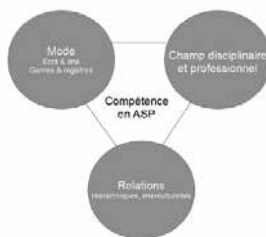


Figure 3 : Trois volets de la compétence en anglais de spécialité.

1. Le champ disciplinaire et professionnel, qui concerne la compétence spécialisée, c'est-à-dire telle qu'elle est attendue dans les communautés universitaires et professionnelles en termes de culture disciplinaire ou professionnelle, de codes de valeurs, d'univers de références, de terminologie, etc.
2. Les modes de communication, qui comprennent la connaissance des genres et des registres rencontrés dans le champ disciplinaire et professionnel, à l'écrit comme à l'oral.
3. Les relations, qui concernent la capacité à interagir dans des cadres discursifs, spécialisés et mondialisés.

Chaque volet pouvant comporter un « réglage » différent pour chaque situation professionnelle (une conversation téléphonique avec un fournisseur indien dans le domaine de l'informatique, un échange de courriels entre collègues RH d'une même société multinationale, etc.), le modèle couvre un nombre potentiellement très élevé de situations spécialisées, conduisant à des conceptions tout à fait différentes de la compétence en anglais en contexte professionnel.

Il apparaît donc que les certifications généralistes sont peu pertinentes pour l'insertion professionnelle des étudiants car elles ne privilégient pas une approche spécialisée du concept de « maîtrise de la langue ». Notre étude plaide en faveur des certifications de quatrième génération, qui proposent des tâches adaptées aux contextes cibles d'utilisation de la langue ainsi qu'aux activités langagières que les utilisateurs seront amenés à pratiquer. Trouillon (2010) cite par exemple la situation du technicien qui devra lire de la documentation technique en anglais dans son atelier mais qui ne sera jamais amené à interagir en L2. La certification serait dans ce sens conçue en fonction du contexte cible d'utilisation de la langue, ce qui impliquerait autant de certifications différentes qu'il existe de situations professionnelles. Ceci explique sans doute pourquoi les organismes privés de certification ne se sont jamais

saisis de la question du caractère spécialisé des situations professionnelles : le développement de tests adaptés serait sans doute trop onéreux et peu rentable, car cela impliquerait la conception d'un grand nombre de tests distincts pour un nombre de candidats peu élevé dans certaines spécialités. Ce problème semble conduire à deux conséquences actuellement. D'une part, nous observons une tendance à l'arrêt commercial de certains tests comme le montre l'exemple du ILEC (*International Legal English Certificate*) qui ne sera plus proposé par *Cambridge exams* à compter de 2016<sup>20</sup>. D'autre part, nous observons la commercialisation accrue de tests d'anglais professionnel « généralistes », tel que le récent APTIS du British Council (2012), qui attestent d'une maîtrise de la langue centrée sur une liste de savoir-faire concrets au détriment de compétences spécialisées alors que ces dernières sont tout à fait centrales à l'exercice d'un métier ou d'une partie d'un métier en anglais. Il en va de même pour le CLES 3<sup>21</sup> qui, bien qu'elle relève de la quatrième génération des certifications, ne parvient encore pas à simuler la compétence en anglais telle qu'elle est réellement pratiquée sur le terrain. Elle consiste, pour l'essentiel, en une analyse de dossiers documentaires.

Comment, dans ce contexte, valider l'aptitude à la maîtrise de l'anglais de nos étudiants LANSAD ? Pour résumer, nous soutenons qu'une définition décontextualisée des compétences en anglais compromet l'accomplissement de tâches relevant du domaine spécialisé dès que ces dernières doivent être accomplies dans la langue cible. Il convient alors de réfléchir très précisément aux compétences que les étudiants doivent valider dans le cadre du cours de LSP. Nous pensons qu'une définition spécialisée des compétences, c'est-à-dire une définition en fonction des domaines spécialisés (maîtrise de l'anglais en sciences humaines et sociales, maîtrise de l'« anglais professionnel ») ou même des intitulés de formation (« maîtrise de l'anglais pour étudiants en master de psychologie », « maîtrise de l'anglais pour informaticiens ») permettrait d'augmenter la réussite des étudiants et de faciliter leur insertion professionnelle. L'échec en langue, tel que nous le mesurons aujourd'hui à partir des résultats à certains tests de certification (au CLES 2 par exemple), serait largement lié à une interprétation relativement spécifique de la compétence, généralement centrée sur un modèle natif décontextualisé au détriment des compétences réellement nécessaires pour l'insertion professionnelle et universitaire. Or la plupart des étudiants, notamment grâce au développement des cours d'ASP, peuvent affronter de manière crédible la plupart des situations spécialisées auxquelles ils ont été entraînés souvent dès leur première année d'études supérieures.

20. <http://www.cambridgeenglish.org/fr/exams/legal/>

21. Repaptisé « CLES C1 » dans l'arrêté du 4 novembre 2016 (publié au Journal Officiel du 3 décembre 2016).

## Bibliographie

Alderson, J.C. (2007). The CEFR and the need for more research. *The Modern Language Journal*, 91(4), 659-663.

Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford : Oxford University Press.

Bachman, L. & Palmer, S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford : Oxford University Press.

Béjean, S., & Monthubert, B. (2015). *Propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur*. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [en ligne]. Récupéré de [http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/STRANES/12/2/STRANES\\_entier\\_bd\\_461122.pdf](http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/STRANES/12/2/STRANES_entier_bd_461122.pdf)

Blattes, S., Jans, V., & Upjohn, J. (2009). *Minimum competence in scientific English*. Nouvelle édition. Grenoble : EDP Sciences.

Bourguignon, C. (2001). L'évaluation de la communication langagière : de la connaissance de l'objet à la compétence du sujet. *ASp*, 34, 53-70.

Boyatis, R.E. (1982). *The competent manager : A model for effective performance*. New York : Wiley.

British Council. (2012). *APTIS. Forward thinking English testing*. [en ligne]. Récupéré de [https://www.britishcouncil.fr/sites/default/files/aptis\\_pour\\_les\\_entreprises\\_et\\_les\\_institutions\\_-\\_brochure\\_0.pdf](https://www.britishcouncil.fr/sites/default/files/aptis_pour_les_entreprises_et_les_institutions_-_brochure_0.pdf)

Bucur, N.F., & Neagu, C. (2015). The limits of ESP tests. *Challenges of the Knowledge Society Journal*, 898-901.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.

Chalhoub-Deville, M. (2001). Task-based assessment : a link to second language instruction. Dans M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Dir.), *Researching Pedagogic Tasks : Second Language Learning, Teaching, and Testing* (pp 210-228). Harlow : Longman.

Charpy, J-P., & Carnet, D. (2014). The European sTANDEM Project for Certification in Medical English : Standards, Acceptability and Transgression(s). *ILCEA*, 19 [En ligne]. Récupéré de <http://ilcea.revues.org/2475>.

Cogo, A., & Dewey, M. (2012). *Analysing English as a Lingua Franca : A corpus-driven investigation*. Londres : Continuum.

Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Récupéré de [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf)

Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge : Cambridge University Press.

Doucet, P. (2001). Pour un test utile. *ASp*, 34, 13-33.

Douglas, D. (2001). Three problems in testing language for specific purposes : authenticity, specificity and inseparability. Dans C. Elder, A. Brown, E. Grove, K. Hill, N. Iwashita, T. Lumley, T. McNamara, and K. O'Loughlin (Dirs.), *Experimenting with uncertainty : Essays in honor of Alan Davies* (pp. 45-52). Cambridge : Cambridge University Press.

Douglas, D. (2010). This won't hurt a bit : Assessing English for Nursing. *Taiwan International ESP Journal*, 2(2), 1-16.

Dudley-Evans, T., & St John M.J. (1998). *Developments in English for specific purposes*. Cambridge : Cambridge University Press.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford : Oxford University Press.

Firth, A. (1996). The discursive accomplishment of normality : On "lingua franca English" and conversation analysis. *Journal of Pragmatics*, 26, 237-259.

Flowerdew, J. (2004). The argument for using English specialised corpora to understand academic and professional settings. Dans L. Flowerdew (Dir.), *Discourse in the professions : Perspectives from corpus linguistics* (pp. 11-33). Amsterdam : John Benjamins.

Frath, P. (2012). Evaluation des étudiants non-spécialistes en langues à l'aide du CECRL. *Les Langues modernes*, 1, 56-64.

Fries-Verdeil, M-H. (2009). Mise en cohérence de l'anglais de spécialité et du CECRL en France : difficultés et enjeux. *ASp*, 56, 105-125.

Fulcher, G. (2010). The reification of the Common European Framework of Reference (CEFR) and effect-driven testing. *Advances in research on language acquisition and Teaching : Selected Papers*, 15-26.

Gajewska, E., & Sowa, M. (2008). Cadre européen commun de référence et enseignement sur objectifs professionnels. *Synergies Sud-Est européen*, 1, 101-111.

Gumperz, J.J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge : Cambridge University Press.

Hafner, C. (2013). The discursive construction of professional expertise : Appeals to authority in barrister's opinions. *English for Specific Purposes*, 32(3), 131-143.

Halliday, M.A.K. (2003). Written language, standard language, global language. *World Englishes*, 22, 405-418.

House, J. (2002). Developing pragmatic competence in English as a lingua franca. Dans K. Knapp & C. Meierkord (Dir.), *Lingua franca communication* (pp. 245-268). Berne : Peter Lang.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. Dans J.B. Pride & J. Holmes (Dir.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth : Penguin.

Isani, S. (2004). Compétence de culture professionnelle : Définition, degrés et didactisation. *ASp*, 43-44 : 5-21.

Isani S., & Hérino M. (1994). La notion de scénario comme outil d'évaluation de la compétence en langue : Présentation des objectifs et des options retenus dans le cadre du DNCL (Diplôme national de compétence en langue). *ASp*, 3, 101-121.

Jenkins, J. (2002). A Sociolinguistically based, empirically researched pronunciation syllabus for English as an international language. *Applied Linguistics*, 23, 83-103.

Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca : Attitude and Identity*. Oxford : Oxford University Press.

Kankaaranta, A. & Planken B. (2010). BELF competence as business knowledge of internationally operating business professionals. *Journal of Business Communication*, 47(4), 380-407.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales, Tome 1 : Approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris : Armand Colin.

Koester, A. (2010). Building small specialised corpora. Dans A. O'Keefe & M. McCarthy (Dir.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 66-79). Londres et New York : Routledge.

Liao, C., Qu, Y., & Morgan, R. (2010). The relationships of test scores measured by the TOEIC listening and reading test and TOEIC speaking and writing tests. *TOEIC Compendium*. Récupéré de <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/TC-10-13.pdf>

Louhiala-Salminen, L. (2002). The fly's perspective : discourse in the daily routine of a business manager. *English for Specific Purposes*, 21(3), 211-31.

McNamara, T. (1996). *Measuring second language performance*. Londres : Longman.

Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.

Mauranen, A. (2008). English as an Academic Lingua Franca : the ELFA Project. *Nordic Journal of English Studies*, 7/3, 199-202.

Millot, P. (2015). Defining English as a professional lingua franca : a specialised approach. *ASp*, 67, 5-26.

MENESR, CIEP, Céreq-IREDU, Onisep, CCI France. (2015). Rapport Langues et Employabilité. Analyse des besoins des employeurs français au regard des compétences en langues étrangères. Récupéré de <http://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/rapport-d-enquetes-lemp.pdf>

Nickerson, C. (2005). English as a lingua franca in international business contexts. *English for Specific Purposes*, 24(4), 367-380.

Ogden, C.K. (1935). *Basic English versus artificial languages*. Londres : Routledge and Sons.

Petit, M. (2006). Les descripteurs du Cadre : quelle conception de la langue de spécialité ? Communication présentée lors des journées d'études *Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Enjeux théoriques et implications pratiques* organisées par l'EA 2025, Université Victor Segalen Bordeaux 2, en partenariat avec l'IUFM d'Aquitaine, Bordeaux.

Sandberg, J. (2000). Understanding human competence at work : An interpretative approach. *Academy of Management*, 43(1), 9-25.

Sarré, C. (2013). CLES, a model framework for 21st century language certification ? Dans J. Colpaert, M. Simons, A. Aerts & M. Oberhofer (Dirs.), *Language Testing in Europe : Time for a New Framework ?* (pp. 194-200). Antwerp : University of Antwerp.

Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford : Oxford University Press.

Simons, M., & Colpaert, J. (2015). Judgemental evaluation of the CEFR by stakeholders in language testing. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 10, 66-77.

Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford : Oxford University Press.

Skehan, P. (2001). Tasks and language performance. Dans M. Bygate., P. Skehan & M. Swain (Dirs.), *Researching Pedagogic Tasks : Second Language Learning, Teaching, and Testing* (pp.167-185). Londres : Longman.

Taillefer, G. (2008). Une expérimentation du PEL à l'université. *Les langues modernes*, 2, 50-58.

Tardieu, C. (2013). Testing et certification. *Recherches en didactique des langues et des cultures : les Cahiers de l'ACEDLE*, 10, 237-251.

Tardieu, C. (2014). *Notions-clés pour la didactique de l'anglais*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

Trouillon, J.-L. (2010). *Approches de l'anglais de spécialité*. Perpignan : Presses universitaires de Perpignan.

Upjohn, J., Hay, J., Depierre, A., & Colle, P.E. (2008). *Minimum competence in medical English*. Grenoble : EDP Sciences.

Vandermeeren, S. (1999). English as a lingua franca in written corporate communication : findings from a European survey. Dans F. Bargiela-Chiappini & C. Nickerson (Dirs.), *Genres, medias and discourses* (pp. 273-291). Harlow : Pearson Education Limited.

Weir, C. (2005). Limitations of the Common European Framework for developing comparable examinations and tests. *Language Testing*, 22(3), 281-300.

Zhang, Z. (2013). Business English students learning to write for international business : What do international business practitioners have to say about their texts ? *English for Specific Purposes*, 32, 144–156.