



HAL
open science

Licences LLCER Anglais et transmission des cultures et civilisations anglophones : enjeux et objectifs dans l'université française

Karin Fischer, Sylvie Pomiès-Maréchal

► To cite this version:

Karin Fischer, Sylvie Pomiès-Maréchal. Licences LLCER Anglais et transmission des cultures et civilisations anglophones : enjeux et objectifs dans l'université française. Recherche et transmission des cultures étrangères - quelle utilité dans l'université d'aujourd'hui ?, Presses Universitaires de Rennes, pp.51-69, 2020, 9782753578791. hal-03607358

HAL Id: hal-03607358

<https://univ-orleans.hal.science/hal-03607358>

Submitted on 16 Mar 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

« Licences LLCER Anglais et transmission des cultures et civilisations anglophones : enjeux et objectifs dans l'université française »

Karin Fischer et Sylvie Pomiès-Maréchal (université d'Orléans)

Les articles et ouvrages sur la « crise des humanités » et/ou sur la « crise de l'éducation¹ » se sont multipliés ces dernières années². La plupart font un constat commun de « crise du sens » à l'université et évoquent des effets de deux ordres, à savoir une réduction de la place qui est accordée aux humanités et des objectifs d'enseignement et de recherche au moins partiellement imposés de l'extérieur. Nous souhaitons poser la question de l'inscription de la problématique plus spécifique de l'enseignement des langues-cultures dans un tel contexte. Cet article propose ainsi une étude centrée sur les enjeux et finalités des enseignements dits culturels au sein des programmes de licence de Langues, Littératures et Civilisations Étrangères et Régionales (LLCER)-Anglais en France. Il s'agit d'explorer et de questionner la notion de « l'utilité » en prenant pour point focal une analyse des objectifs explicites et implicites de la dimension culturelle au sens large au sein de ces programmes (à partir d'un échantillon fondé sur les documents produits par une vingtaine d'universités françaises sur la période 2013-2015³).

Dans la défense des humanités comme de la dimension culturelle de l'enseignement des langues, certains auteurs, comme Martha Nussbaum⁴ ou Michael Byram⁵, ont d'emblée l'ambition d'une approche globalisante, d'autres s'emploient à légitimer l'enseignement et la recherche en littérature en particulier⁶. En France, dans le domaine qui nous intéresse ici, nous pouvons relever par exemple quelques articles ou interventions se rapprochant de ces thématiques, dont un livre collectif paru en 2013, *Apprendre les langues à l'université au XXI^e siècle*⁷. En dehors de certains des articles de

1. DE KONINCK Thomas, *La crise de l'éducation*, Montréal, Fides, coll. « Les grandes conférences », 2007.

2. Parmi ces nombreuses publications, dans un contexte britannique plus marqué encore par cette double « crise », on peut mentionner entre autres : PRESTON Alex, « The war against humanities at Britain's universities », *The Observer*, 29 mars 2015 ; WARNER Marina, « Learning My Lesson — Marina Warner on the disfiguring of higher education », *London Review of Books*, vol. 37, n° 6, 19 mars 2015, p. 8-14.

3. À partir de la liste des sections universitaires relevée dans l'Annuaire 2014 de la Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur, nous avons effectué une recherche systématique des plaquettes, documents de présentation générale, guides pédagogiques ou livrets de licence en études anglophones ou « anglais ». Il n'a pas toujours été possible de se procurer un livret complet, d'où le nombre moins élevé de documents finalement exploités. Ce nombre représente néanmoins environ un tiers des licences concernées.

4. NUSSBAUM Martha C., *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1997 ; NUSSBAUM Martha C., *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, The Public Square Book Series, Princeton, N.J., Princeton Univ. Press, 2012.

5. BYRAM Michael, *From foreign language education to education for intercultural citizenship: essays and reflections*, Bristol, Multilingual Matters, coll. « Languages for Intercultural Communication and Education », 2008.

6. C'est le cas de Vincent Jouve par exemple. JOUVE Vincent, *Pourquoi étudier la littérature ?*, Paris, Armand Colin, 2010.

7. DERIVRY-PLARD Martine, FAURE Pascaline et BRUDERMANN Cédric (dir), *Apprendre les langues à l'université au 21^e siècle — Langues/Cultures*, Paris, Riveneuve éd., 2013.

cet ouvrage, les études axées plus spécifiquement sur la dimension culturelle se rapportent, quant à elles, presque exclusivement à l'enseignement secondaire⁸.

Cette étude des finalités des enseignements culturels en licence LLCER-Anglais doit à notre sens s'effectuer au regard des contraintes et pressions actuelles, qu'elles soient identifiées ou latentes. Se pose entre autres la question des tensions entre des objectifs traditionnels de la formation, dont la préparation aux concours des métiers de l'enseignement, et une volonté d'adaptation aux impératifs d'insertion professionnelle et à l'exigence d'ouverture croissante vers des débouchés jugés davantage en phase avec le marché du travail (le glissement sémantique des « études » à la « formation » est lui-même significatif de ce point de vue⁹). Quels sont les arbitrages actuels ? Existe-t-il une tension entre ces objectifs explicites et des finalités implicites de l'enseignement universitaire ? Quelle place la redéfinition des objectifs laisse-t-elle à l'enseignement de la langue-culture sous toutes ses facettes, à l'éducation à la « citoyenneté interculturelle » telle que définie par Michael Byram¹⁰ et à une recherche dite « libre » ?

Après une présentation dialectique du contexte, nous nous pencherons sur les finalités attendues de l'enseignement en licence d'anglais telles qu'elles apparaissent dans divers supports, pour terminer par quelques exemples d'explicitation d'objectifs alternatifs au strict impératif d'insertion professionnelle des étudiants.

De l'importance du contexte – ou connaître ce qui nous détermine¹¹

Du point de vue des champs d'enseignement culturel, on distingue des tendances contradictoires à la restriction ou à l'ouverture, liées à la définition d'objectifs distincts.

Le mouvement international de subordination de l'enseignement supérieur et de la recherche aux objectifs économiques engagé dans les années 1990¹² a inévitablement affecté le domaine des langues étrangères de diverses manières — en Europe avec le concept « d'économie de la connaissance » porté en particulier par le « processus de Bologne » et la « Stratégie de Lisbonne »

8. Citons l'ouvrage dirigé par DICKASON Renée (dir.), *Enseigner la civilisation des pays anglophones : définitions, méthodes, expériences*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Didact anglais », 1998 ou encore le Colloque sur « Les contenus culturels dans l'enseignement scolaire des langues vivantes » : *Les contenus culturels dans l'enseignement scolaire des langues vivantes*, actes du colloque, (Cité internationale universitaire de Paris, 4-5 décembre 2003), Versailles, Direction de l'Enseignement scolaire en collaboration avec le CRDP de Versailles, collection « Les Actes de la DESCO », 2003 [en ligne] <http://eduscol.education.fr/cid46292/sommaire.html> (consulté le 21 mars 2016).

9. Comme par exemple dans l'appellation du Conseil des Études et de la Vie Universitaire des universités, devenu CFVU, Commission de la Formation et de la Vie Universitaire, avec la loi Fioraso de 2013.

10. BYRAM Michael, *op. cit.*

11. Cette présentation se fonde sur une conception quelque peu spinoziste de la notion de liberté académique. La définition paradoxale de la liberté chez Spinoza, qui s'oppose à l'illusion de liberté, est en effet liée à la connaissance de ce qui nous détermine, cette connaissance nous permettant de moins subir, de « ruser avec ces déterminismes et d'accomplir notre nécessité propre », tout en s'opposant à la contrainte. SPINOZA, *Éthique*, Partie V, « De la puissance de l'entendement ou de la liberté humaine », 1677. Citation de MANON Simone, *10 leçons sur : La Liberté*, Paris, Samuel Bernardet, 2016, p. 97.

12. Dans une perspective mondiale, entre autres, LAVAL Christian et WEBER Louis (dir.), *Le nouvel ordre éducatif mondial*, Paris, Nouveaux Regards et Syllepse, coll. « Nouveaux regards », 2002 ; également NUSSBAUM Martha C., *Cultivating humanity... op. cit.*, 1997 et Id, *Not for Profit... op. cit.*, 2012.

(1998-2000) et par différentes institutions internationales, dont la Commission européenne¹³. En France, la loi Fioraso de 2013 a confirmé cette tendance, en mettant en avant en particulier une université au service de la « croissance », de la « compétitivité de l'économie » et de « la réalisation d'une politique de l'emploi prenant en compte les besoins économiques, sociaux, environnementaux et culturels et leur évolution prévisible¹⁴ ».

Dans ce cadre s'est développée l'idée d'un rapprochement nécessaire entre culture universitaire et marché du travail, marqué par le passage d'une logique de transmission des savoirs à celle de la transmission de compétences — avec comme corollaires, pour ce qui nous concerne, le développement d'une conception de la langue comme « outil de communication » au sens étroit du terme, entendu comme « compétence professionnelle », une hiérarchisation accentuée des langues, l'anglais tirant théoriquement son épingle du jeu en tant que langue internationale, et en même temps une crainte commune à nombre d'enseignants du supérieur que les contenus et enjeux historiques et culturels, voire citoyens, en viennent à être ignorés. De fait, « les fameuses compétences nouvelles requises par l'économie du savoir sont supposées être d'une autre nature que les connaissances scolaires traditionnelles¹⁵ ». Se pose ainsi la question persistante des contenus culturels « utiles » dans une telle perspective : ceux-ci devraient-ils se limiter à ce qui permet une maîtrise courante de la langue telle qu'elle est parlée dans certains pays et dans certains milieux professionnels, dans un objectif strictement « communicationnel¹⁶ » ? Du point de vue des disciplines traditionnelles, dans la hiérarchie externe de « l'utilité communicationnelle », une telle vision peut par exemple conduire à la mise en avant de la civilisation (contemporaine, avec des restrictions internes) au détriment de la littérature, anciennement dominante, de même que le développement de formations dites

13. CROCHE Sarah et CHARLIER Jean-Émile, « AGCS et processus de Bologne, des modalités différentes d'un même projet de commercialisation de l'enseignement supérieur », *Distances et Savoirs*, vol. 6, n° 1, 2008, p. 13-41 [en ligne] www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2008-1-page-13.htm ;

AZAM Geneviève, « Éducation, droit ou service économique ? », *Empan*, vol. 4, n° 56 : « La formation en questions », 2004, p. 27-32 [en ligne] www.cairn.info/revue-empan-2004-4-page-27.htm : « Sous nos yeux et à une vitesse vertigineuse, l'éducation se transforme en "offre de formation" organisée dans un marché mondial des systèmes scolaires et éducatifs. Dans ce mouvement, le savoir, conçu comme empilement de savoirs ou de multiples savoir-faire, comme accumulation et rationalisation de domaines séparés, devient ou se représente comme matière première, instrument et ressource d'une nouvelle économie, dite "économie de la connaissance". Le droit à l'éducation tend alors à se muer en un capital éducatif constitué à partir de l'achat de services de formation. », p. 27 ;

« Les préoccupations en matière d'éducation conçue à la fois comme droit imprescriptible, recherche d'épanouissement individuel et construction d'une citoyenneté commune, sont surdéterminées par des choix économiques. Que ces contraintes économiques soient prises en compte, nul n'en conteste le principe. C'est l'inversion des fins et des moyens qui est contestable : la compétitivité économique ne saurait raisonnablement être le principe fondateur du système éducatif. », p. 32.

14. Loi sur l'enseignement supérieur et la recherche, 22 juillet 2013, Titre 1^{er} « Missions du service public de l'enseignement supérieur et de la recherche », Chapitre 1^{er}, Article 6 (modification du 2^e alinéa de l'article L. 123-2 du code de l'éducation).

15. LAVAL Christian et WEBER Louis (dir.), *op. cit.*, p. 88.

16. Comme semblait le suggérer le schéma de couverture d'un Bulletin de ESSE (European Society for the Study of English) en 2015, qui présentait en réseau les différentes « fonctions » de l'anglais, de « Business English » à « English for Everyday Communication » en passant par « Technical English », « English for Vocational Purposes », « English for Academic Purposes », « English for Engineering » etc. *The European English Messenger*, vol. 24.1, été 2015.

« professionnalisantes¹⁷ » ou appliquées pourrait se faire au détriment de cursus plus « généralistes » dont les objectifs seraient moins clairement liés au monde socio-économique. Nous y reviendrons plus loin.

Dans ces conditions, en caricaturant quelque peu en termes de perspectives de recherche, on aboutirait à une recherche en langues étrangères qui aurait vocation à s'intéresser avant tout à la didactique des langues (ici aussi au sens étroit, « technique », du terme) et à l'innovation numérique. Des domaines de recherche parfaitement légitimes bien évidemment et probablement trop peu explorés par le passé, mais, dans un contexte de baisse des crédits et de réorganisation sélective de la recherche, une telle tendance n'en pose pas moins la question de la place réservée aux autres domaines.

Dans la même veine, on peut parler d'une restriction relative des politiques de recherche à des thèmes perçus comme économiquement porteurs¹⁸, voire à des thèmes marqués politiquement, des politiques imposées par le développement des financements par projets sur critère prioritairement économique et de court terme, de la régionalisation à l'Union européenne. Parmi les missions de l'enseignement supérieur et de la recherche énumérées dans la loi Fioraso de 2013 figure ainsi la contribution de ceux-ci « à l'attractivité et au rayonnement des territoires aux niveaux local, régional et national¹⁹ ». Au niveau européen, on se contentera ici de diriger le lecteur vers le détail du programme « de recherche et d'innovation Horizon 2020 » (à noter l'ajout systématique du mot « innovation »), avec ses appels à projets multiples et variés, mais aussi au sein de ces appels des thèmes et même des directions de recherche attendues très détaillé(e)s, et par là des définitions restrictives et imposées de ce qui fait peut faire « défi » en société aujourd'hui²⁰.

Mais il existe aussi une tendance inverse à l'ouverture sur le plus long terme dans la perspective de l'objectif explicite traditionnel de « connaissance du monde anglophone » sous tous ses aspects et on peut parler d'une persistance, voire d'une résistance forte de la pensée et des recherches critiques, « hors-tendance imposée », comme en témoignent de nombreux choix de sujets de thèse actuels, une

17. La thématique de l'université au service de l'emploi présente dans la loi Fioraso était elle-même dans la droite ligne du rapport du recteur Patrick Hetzel (devenu par la suite directeur général pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche) remis au gouvernement en juin 2006, et intitulé « De l'Université à l'emploi ». HETZEL Patrick, *De l'université à l'emploi : rapport final de la Commission du débat national Université-Emploi*, Paris, La Documentation française, octobre 2016.

18. Avec notamment le développement de manifestations du type « Salon Innovatives SHS », dédiées aux « activités de valorisation » socio-économique des recherches en SHS. Appel à candidatures pour le Salon 2017 sur <https://enquete.cnrs-dir.fr/index.php/731494/lang-fr> (consulté le 8 août 2016).

19. Loi sur l'enseignement supérieur et la recherche, 22 juillet 2013, Titre 1^{er} « Missions du service public de l'enseignement supérieur et de la recherche », Chapitre 1^{er}, Article 6, alinéa 6. Une influence régionale accrue évoquée dès 2006 par exemple dans FAURE Sylvia et SOULIE Charles, « La recherche universitaire à l'épreuve de la massification scolaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 4, n° 164, 2006, p. 61-74.

20. La liste des appels à projets est divisée en sept « défis sociétaux », dont seulement deux portent directement sur des questions de société au sens des SHS. Voir <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/> (consulté le 5 août 2016).

persistance facilitée par la pratique traditionnelle de « l'auto-financement » de la recherche en langues, comme en lettres et en sciences humaines d'une manière générale²¹.

Du point de vue de l'élargissement des contenus culturels, l'essor de la « civilisation » au sein de l'enseignement des langues étrangères en France date des années 1970²². Une recherche et un enseignement se sont développés depuis lors dans les domaines afférents, bien au-delà du cercle restreint des historiens français s'intéressant alors aux aires anglophones. On peut évoquer également une tendance plus générale, dans les différents domaines, à l'ouverture de nouveaux champs ou sujets de recherche au cours des trente dernières années : élargissement géographique au sens large²³, interdisciplinarité²⁴, nouveaux champs historiques, sociaux, culturels, artistiques (y compris culture dite populaire, études sur le genre, même si leur développement est encore limité et tardif en France comparé à d'autres pays, etc.), jusqu'aux perspectives interculturelles et globalisantes ; en toute logique universitaire, s'en est suivie jusqu'à un certain point une ouverture des champs d'enseignement, mais la question se pose précisément d'un hiatus grandissant entre des réalités de la recherche encore très riches malgré des contraintes extérieures de plus en plus fortes là aussi et des attentes dans l'enseignement qui pourraient ne plus laisser la place (ou encore moins) à l'expression de cette diversité.

Du point de vue de l'ouverture des champs culturels dans l'enseignement de l'anglais toujours, mais de manière plus controversée peut-être, on peut évoquer l'évolution du concours du CAPES au cours des cinq dernières années, avec des programmes beaucoup moins précis et ciblés, et donc un élargissement thématique et géographique potentiel (par contraste avec un concours de l'agrégation resté plus conservateur malgré certains changements récents²⁵). Toujours dans le contexte de la préparation aux concours, le développement de nouveaux types d'approches et d'épreuves hors programme²⁶ a ouvert également le champ des possibles, tout en posant la question de ce qui fait ou doit faire la « culture générale » dans le domaine visé, avec un débat interne persistant, d'aucuns

21. FAURE Sylvia et SOULIE Charles, art. cit.

22. Avec une légitimation institutionnelle par l'option d'agrégation en 1977. Voir la présentation du champ de la civilisation anglophone par Jean-Paul Révauger, Président du Centre de Recherches et d'Études en Civilisation Britannique (CRECIB), en février 2013, sur <http://www.crecib.fr/> (consulté le 6 juin 2015).

23. Toutes proportions gardées, dans la lignée des évolutions de la géographie culturelle dans les pays anglophones telles que décrites par CLAVAL Paul, « La géographie culturelle dans les pays anglophones », *Annales de géographie*, vol. 2, n° 660-661, 2008, p. 8-26 [en ligne] www.cairn.info/revue-annales-de-geographie-2008-2-page-8.htm (consulté le 22 août 2016).

24. Une exploitation de l'interdisciplinarité permise, voire encouragée, par l'approche dite civilisationniste laissant la porte ouverte à tous les mélanges, et donc à des sujets d'études et thématiques potentielles extrêmement larges (histoire, sociologie, anthropologie, sciences politiques, sociales, économiques, de l'éducation etc., étude des médias, philosophie...) ; également « *cultural studies* », littérature et société etc.

25. Voir chapitre d'Alice Michel dans le présent ouvrage.

26. De « l'épreuve en langue étrangère » fondée sur un ensemble de trois documents de différente nature à l'agrégation et au CAPES ancienne mouture, aux nouveaux types d'épreuves du CAPES qui s'en inspirent en partie. Voir POREE Marc, « La culture générale dans les concours externes : l'épreuve hors programme à l'agrégation d'anglais », Actes en ligne du colloque « Les contenus culturels dans l'enseignement scolaire des langues vivantes » : *Les contenus culturels... op. cit.* [en ligne] <http://eduscol.education.fr/cid55619/la-culture-generale-dans-les-concours-externes-l-epreuve-hors-programme-a-l-agregation-d-anglais.html> (consulté le 3 août 2016).

s'inquiétant du caractère trop « général », et donc moins « approfondi », moins « maîtrisé », de cette culture, et des velléités de retours à des contenus plus précis notamment²⁷.

Face à ces pressions, à la fois externes et internes (ou internalisées), et à ces grandes tendances contradictoires, la question se pose de l'expression concrète des objectifs d'ordre culturel liés à l'enseignement de l'anglais à l'université, et particulièrement pour ce qui nous concerne ici au sein de la licence d'anglais. On notera en passant que l'appellation même de cette licence (du moins l'appellation courte courante, délestée de l'acronyme rarement développé, LLCE pour Langues, Littératures et Civilisations Étrangères) fait parfois débat dans la mesure où elle peut se prêter à une interprétation réductrice de sa nature et de ses objectifs (un malentendu dont sont régulièrement victimes nombre d'étudiants de première année, et un danger qui explique aussi le choix d'un certain nombre de départements de s'intituler « Départements d'Études anglophones » plutôt que d'« Anglais »).

Finalités explicitées de l'enseignement en licence d'anglais : entre « professionnalisation » et « connaissances » ?

Diverses pressions s'exercent clairement depuis une douzaine d'années au niveau institutionnel dans le sens d'une professionnalisation et d'une visibilité accrue de cette professionnalisation. Parmi celles-ci figurent les attentes et évaluations du HCERES, Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (ex-AERES, Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur), qui pousse à rendre visible une forme de « professionnalisation » au sein des programmes de licence, en anglais comme ailleurs. Dans les rapports d'évaluation sur les licences LLCE-Anglais, on retrouve des séries de recommandations « pour développer les dimensions pré-professionnalisantes²⁸ », par des modules dédiés et des parcours de plus en plus précoces en vue d'objectifs professionnels spécifiques. Ces recommandations suggérant l'adaptation de la licence aux exigences du marché du travail vont dans le sens d'une spécialisation restreignant l'offre universitaire à des visées économiques précises, exception faite de la première année de licence, variable d'ajustement, dans la perspective d'une « spécialisation progressive²⁹ ». Dans un autre rapport de la même agence, les auteurs mettent en exergue « des projets pédagogiques [tenant] compte de la

27. *Ibid.* Le compte-rendu de l'Assemblée Générale du CRECIB du 17 mai 2014 et une motion en faveur d'un retour à des programmes plus précis et plus approfondis alors adressée aux listes de messagerie des sociétés savantes (CRECIB et Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur) sont par ailleurs une bonne illustration de ce débat.

28. « Il serait souhaitable de prendre les dispositions nécessaires pour développer les dimensions pré-professionnalisantes de la mention (en particulier pour les métiers de l'enseignement) avec stages obligatoires intégrés et participation clairement identifiable d'intervenants professionnels extérieurs. » Ce même rapport déplore par exemple l'absence de réelle pré-professionnalisation, celle-ci « [se réduisant] à la seule LV2 obligatoire ». AERES, *Rapport d'évaluation de la licence Langues, Littératures et Civilisation Étrangères de l'Université de Haute-Alsace*, Vague C 2013-2017, Campagne d'évaluation 2011-2012, p. 3 [en ligne], www.aeres-evaluation.fr/content/download/19147/300867, (consulté le 23 mars 2016).

29. République française, *Rapport sur les politiques nationales de recherche et de formations supérieures* (annexe au projet de loi de finances pour 2018), octobre 2017, p. 9.

nécessité d'ajuster les parcours et les choix d'options aux possibilités de poursuite d'études et d'insertion³⁰ ». De ce fait, tout ce qui ne servirait pas l'objectif d'insertion serait perçu comme inutile.

Toujours dans l'optique de l'HCERES, de nouveaux chiffres clés sont attendus, les taux de réussite, mais aussi et surtout les taux d'insertion professionnelle des étudiants, avec l'impératif de suivi de cette insertion professionnelle³¹, des attendus qui s'apparentent à une « obligation de résultats » et qui sont censés influencer par retour sur les contenus d'enseignement. Parallèlement, l'évaluation des enseignements par les étudiants et les questions du type « ce module est-il utile pour votre objectif professionnel ? » sont significatives³².

D'une manière générale, et comme le fait remarquer Martha Nussbaum, il est permis de s'interroger sur les contradictions d'un système universitaire qui vise la spécialisation des savoirs et des savoir-faire, gage théorique d'adaptabilité au marché, au détriment de l'ouverture sur une culture humaniste diverse pourtant garante du développement de compétences transversales, et utile au-delà des besoins dudit marché, comme cela peut encore être le cas par exemple dans l'enseignement supérieur nord-américain³³.

Autre évolution significative, l'introduction en 2012 d'un référentiel des compétences pour la licence jusqu'alors absent. Élaboré par le ministère (avec une consultation éclair du « terrain » universitaire par la suite) et présenté comme « un élément fondamental de l'articulation de la formation avec le monde professionnel³⁴ », le référentiel dénote une évolution en rupture avec la traditionnelle « liberté académique » et suscite un certain nombre d'interrogations :

- pourquoi était-il si important d'énumérer ces compétences ? ;
- ces différents savoir-faire étaient-ils jusque-là absents des formations ? ;
- selon quel cadre de référence le document a-t-il été établi ? Quels sont les éléments qui ont présidé à la sélection de ces compétences ?

30. Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur, *Rapport sur l'offre de formation « licence », Université de Provence Aix-Marseille 1, Université de la Méditerranée Aix-Marseille 2, Université Paul Cézanne Aix-Marseille 3*, Vague B 2012-2015, campagne d'évaluation 2010/11, p. 63 [en ligne], https://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKUeWje2Lvb6erLAhXF0RQKHdMWaqYQFggfMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.aeres-evaluation.fr%2Fcontent%2Fdownload%2F16044%2F258480%2Ffile%2FAERES_S3_VB_Universit%25C3%25A9%2520d%27Aix%2520Marseille%25201_LICENCE.pdf&usq=AFQjCNFJXmvsqj8XopD7vvfeCd_2j4aV1g, (consulté le 31 mars 2016) (évaluation des diplômes vague B, Université de Provence- Aix-Marseille 1, Mention Langues, Littératures et Civilisations Étrangères).

31. Un impératif visible dans les dossiers d'accréditation des formations au niveau licence comme master aujourd'hui.

32. Question figurant dans un modèle de questionnaire développé et présenté au sein du Comité de la Formation et de la Vie Universitaire de l'université d'Orléans en 2014/15.

33. Martha Nussbaum le présente comme un modèle « socratique » dont l'existence est toutefois également menacée dans le contexte actuel de crise : « *Nobody is tracked too early into a non-humanities stream, whether purely scientific or purely vocational [...] nor is the emphasis on the liberal arts a vestige of elitism or class distinction. From early on, leading US educators connected the liberal arts to the preparation of informed, independent and sympathetic democratic citizens. The liberal arts model is still relatively strong, but it is under severe stress now in this time of economic hardship.* » NUSSBAUM Martha, *Not for Profit*, op. cit., p. 17-18.

34. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Référentiels de compétences en licence*, [s.l.], [s.n.], 16 juillet 2012, p. 7 [en ligne], http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Plan_licence/61/4/referentiel_227614.pdf, (consulté le 22 mars 2016).

L'élaboration même du référentiel, qualifié d'« outil indispensable³⁵ » par ses inventeurs, présuppose la nécessité d'une évolution des études (un mot qu'on hésite même à employer tant il semble être tombé en désuétude) dans le sens d'une meilleure adéquation formation-emploi.

Les premières compétences génériques communes évoquées sont les « Compétences pré-professionnelles », révélatrices de priorités présentées comme allant de soi : « situer une entreprise ou une organisation dans son contexte socio-économique » constitue le premier élément de cette liste, le deuxième étant « connaître les droits et les devoirs du salarié et de l'employeur ». Figurent en toute fin de liste les questions d'environnement, de « sensibilisation » aux enjeux économiques et sociaux et aux questions de citoyenneté, entre autres³⁶.

L'objectif de la connaissance des pays et cultures anglophones comme corollaire nécessaire à la maîtrise de la langue, reste malgré tout également présent dans le référentiel de la licence LLCE : « [la formation] conjugue des approches linguistiques, littéraires, historiques et culturelles qui forment un ensemble cohérent³⁷ ». Certains départements d'Études anglophones ont depuis intégré des passages sélectionnés de ce référentiel, la plupart insistant cependant sur le concept de « langue-culture », au moins implicitement, avec des précisions ou modifications potentiellement intéressantes. Ainsi, parmi les objectifs et les fondamentaux disciplinaires indiqués on trouve « la maîtrise des codes et références culturels des aires étudiées³⁸ ».

Dans quelle mesure ces attentes institutionnelles se traduisent-elles dans la formulation des objectifs des programmes de licence ? Quels objectifs sont explicités dans la présentation des licences d'anglais ? Des objectifs « autres » restent-ils implicites ?

Nous précisons que nous avons cherché à dégager de grandes tendances à partir d'un échantillon d'une vingtaine de plaquettes et livrets et de l'examen des présentations liminaires en particulier, sur la période 2013-2015, l'idée étant d'examiner avant tout le cadre à l'intérieur duquel les enseignements sont censés se situer, tandis que nous faisons l'hypothèse qu'une analyse des descriptifs et contenus précis ferait apparaître une bien plus grande richesse d'approche, voire des tendances contradictoires. Nous gardons de plus à l'esprit la difficulté particulière de ce qui s'apparente à une forme d'observation participante : comment prendre suffisamment de recul alors qu'on est soi-même directement impliqué dans ce qu'on cherche à étudier ? Parmi les nombreuses limites de cette étude il faut citer aussi le fait que des approches comparatives internationales devraient idéalement s'imposer dans une telle perspective, et nécessiteraient un travail en collaboration. Nous insistons donc sur le fait que nous proposons une exploration, des questionnements, un point de vue et non une analyse aboutie.

35. *Ibid.*, p. 8.

36. *Ibid.*, p. 11-12.

37. *Ibid.*, p. 18.

38. Université de Strasbourg, Faculté des Langues et des Cultures étrangères, Département d'Études anglaises et nord-américaines, Guide pédagogique 2012-2013, p. 7. Le document n'est plus disponible en ligne mais la référence subsiste dans le livret actuel : université de Strasbourg, Faculté des Langues et des Cultures Étrangères, Département d'Études anglaises et nord-américaines, p. 9 [en ligne] <http://www.unistra.fr/index.php?id=322>, (consulté le 23 mars 2016)

De nombreuses plaquettes ou documents de présentation générale, avec une trame souvent préétablie par la hiérarchie universitaire, s'orientent de plus en plus vers l'explicitation d'objectifs professionnels comme objectifs seconds voire premiers d'une licence ou d'un master, qui vient s'ajouter aux objectifs traditionnels mais peu explicités par contraste de maîtrise de la langue et de connaissance de ses contextes culturels.

Les livrets examinés font apparaître de grandes disparités dans la façon dont le sujet de la diversification des parcours et débouchés est abordé. Dans un livret, on peut notamment lire :

« En somme, sous l'intitulé "Études Anglophones", cette formation est dotée d'une dimension réellement innovante destinée à préparer au mieux l'insertion professionnelle des étudiants³⁹. »

Un autre précise : « Pour répondre à la demande croissante de professionnalisation dans les études, le département a mis en place des parcours différenciés au sein de la licence⁴⁰. » Une place importante est maintenant accordée à des UE dites de « professionnalisation » visant notamment à « pousser les étudiants à confronter leurs représentations à la réalité du monde du travail⁴¹ ».

On trouve une explicitation de débouchés naturels ou traditionnels autres que l'enseignement qui en réalité préexistaient aux discussions sur l'employabilité (traduction, tourisme, médiation culturelle, communication etc.), mais ceux-ci ont gagné en visibilité au sein de parcours identifiables et de modules spécifiques. En creux, l'expression même de « formation professionnalisante » souvent associée à ces nouveaux parcours en particulier laisse parfois entendre que les débouchés traditionnels de l'enseignement et de la recherche ne seraient pas perçus comme tels, même s'ils font eux aussi maintenant l'objet de parcours. D'un autre côté, à mesure que la spécialisation-professionnalisation se fait plus marquée, la place accordée à certains enseignements « culturels » devient moindre. On trouve dans la licence LLCER-Anglais de certaines universités une présence particulièrement forte de l'approche dite « professionnelle », avec des parcours très précoces, dont un parcours « Métiers de l'entreprise » dès la deuxième année de licence par exemple⁴².

39. Université des Antilles, UFR Lettres et Sciences Humaines, Martinique, Schoelcher, année universitaire 2013-2014, p. 5. Le document n'est plus en ligne mais la référence reste mentionnée dans le livret 2015-2016, université des Antilles, UFR Lettres et Sciences Humaines, *Licences spécialité Études anglophones*, p. 7 [en ligne], <http://formation.univ-ag.fr/sites/formation.univ-ag.fr/files/GUIDE%20ANG%202015-2016.pdf>, (consulté le 22 mars 2016).

40. Université Paris 13, *Licence de Lettres-Langues-Civilisations étrangères, Études anglophones, 2012-2013*, p. 5. Le document n'est plus en ligne mais la référence reste mentionnée dans le livret 2015-2016, université Paris 13, p. 6 [en ligne] http://www.univ-paris13.fr/lshs/images/stories/BROCHURES/LICENCES/brochure_licence_anglais.pdf, (consulté le 22 mars 2016).

41. Université de Lorraine, site de Nancy, Catalogue des UE d'anglais 2013-2014, p. 13 (le document n'est plus disponible en ligne).

42. L'université d'Antilles-Guyane propose dès la L2 un parcours « Métiers de l'entreprise » et un parcours « Médiation interculturelle euro-caribéenne » à partir de la L3. Université des Antilles, UFR Lettres et Sciences Humaines, Martinique, Schoelcher, année universitaire 2013-2014, p. 10 et 12. Le document n'est plus en ligne mais la maquette figure dans le livret 2015-2016, université des Antilles, UFR Lettres et Sciences Humaines, *Licences spécialité Études anglophones*, p. 10 et 12 [en ligne], <http://formation.univ-ag.fr/sites/formation.univ-ag.fr/files/GUIDE%20ANG%202015-2016.pdf> (consulté le 22 mars 2016).

Autre élément phare potentiel de la professionnalisation, les séjours, voire les stages, à l'étranger, font parfois l'objet d'une attention particulière. Dans certains programmes, la visée professionnelle du séjour à l'étranger semble primer sur les objectifs (inter)culturels. Le séjour est par exemple mis en avant dans un livret spécifiquement comme outil de consolidation des compétences linguistiques dans l'optique de la réussite au concours⁴³. Dans une autre brochure, l'expérience à l'étranger est présentée comme un atout prisé des entreprises⁴⁴. On peut s'interroger sur le caractère apparemment secondaire des apports culturels dans certains exemples. Les auteurs présupposent-ils que la motivation première des étudiants serait nécessairement d'ordre professionnel ou « utilitaire » ? Il est possible que les atouts culturels soient perçus comme allant de soi et ne nécessitant pas d'explicitation. Citons toutefois un exemple où l'ouverture culturelle et citoyenne du séjour est clairement mise en avant : « Les séjours à l'étranger permettent également d'aiguiser votre esprit critique et de développer votre indépendance intellectuelle⁴⁵. »

La question des débouchés est quelquefois présentée de manière un peu ambivalente. Ainsi, dans l'une des brochures étudiées, la LLCE-Anglais est présentée comme étant « peu monnayable dans l'entreprise où une carrière n'est envisageable qu'à condition d'avoir complété son cursus par une autre formation⁴⁶ » ; dans le même livret, la vocation scientifique de la filière est présentée de manière également négative :

« La recherche, dont la première étape est un master orienté recherche [...] suivi de la thèse, n'offre que peu de débouchés et encore les étudiants l'envisageant doivent-ils être particulièrement motivés et avoir un parcours irréprochable⁴⁷. »

Ces citations illustrent combien les aptitudes analytiques et critiques développées dans ces cursus peinent à être perçues comme des compétences à part entière, compétences transversales et transférables à une très large palette d'emplois, y compris par ceux qui sont responsables de ces cursus et s'inscrivent dans une démarche de compétences.

43. « Les statistiques montrent que celles et ceux qui n'ont pas effectué un long séjour en pays anglophone échouent pour la plupart aux concours d'enseignement », université du Maine, Le Mans, UFR des Lettres, Langues et Sciences Humaines, Département d'Études anglophones, livret 2011-2012, p. 23 [en ligne], <http://perso.univ-lemans.fr/~xlachaz/1%29%20Livret,%20calendrier,%20livres%20a%20acheter%20%28L1,%20L2%20&%20L3%29/Livret%20anglais%202011-12.pdf>, (consulté le 22 mars 2016).

44. « Ces échanges permettent d'approfondir ou d'améliorer une autre langue, d'étudier dans un autre pays, d'aborder une autre culture et un autre mode de vie. N'hésitez pas à partir, pensez à votre avenir, la mobilité est très appréciée des entreprises... », université Paris Ouest-Nanterre La Défense, UFR de Langues et Cultures Étrangères, Département d'Études anglophones, Livret de l'étudiant – Licence, année universitaire 2013-2014, p. 13. Le document n'est plus en ligne mais la référence reste mentionnée dans le livret 2015-2016, université Paris Ouest-Nanterre La Défense, UFR de Langues et Cultures Étrangères [en ligne], anglais.u-paris10.fr/spip.php?article376 (consulté le 23 mars 2016).

45. Université Jean Monnet, St Étienne, Département d'Études anglophones, 2013-2014, p. 4. Le document n'est plus en ligne mais la référence est mentionnée dans le livret 2015-2016, p. 4 [en ligne], https://www.univ-st-etienne.fr/attachments/livrets-2015-2016/livret_etudes_anglophones_1441264399087.pdf?download=true, (consulté le 22 mars 2016).

46. Université de Lorraine–Metz, UFR Lettres et Langues, Licence Mention Langues, Littératures et Civilisations Étrangères Spécialité anglais, année universitaire 2012-2013, p. 4 [en ligne], <http://195.220.226.251/lesformations/Licences/presentation-anglais.pdf> (consulté le 30 mars 2016).

47. *Ibid.*

Les livrets de licence laissent cependant apparaître des formes de résistance face à ce qui pourrait être perçu comme une « colonisation » de l'approche dite « professionnelle ».

Dans un premier temps, une ambition culturelle forte de « connaissance du monde anglophone » reste exprimée partout.

La plupart des départements font ressortir la nature indissociable des dimensions linguistiques et culturelles. L'exigence culturelle peut cependant parfois être formulée de manière potentiellement problématique. On trouve ainsi certains descriptifs qui tendent à dissocier langue et culture en présentant l'acquisition de connaissances de type culturel comme étant de nature quasi-subsidiaire à l'enseignement de la langue proprement dite. Il est vrai que la dissociation disciplinaire dans les maquettes peut sembler s'y prêter. L'exemple suivant, issu d'un livret de l'étudiant, paraît ainsi un peu ambivalent :

« Le but de notre licence est de faire de nos étudiants de véritables spécialistes, non seulement de l'anglais, mais des cultures anglophones. C'est toute la différence entre une école de langues et un département d'anglais à l'université⁴⁸. »

Affirmation d'une différence de fait, puisqu'il s'agit de former des « spécialistes », ce que n'ont pas la prétention de faire les écoles de langues, mais par ailleurs la vision des cours en école de langue ou LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) ici tend à reproduire et donc accepter un peu paradoxalement la distinction faite entre langue-outil et langue-culture dans le discours sur « l'anglais de communication ».

D'une manière générale, les enseignements de langue-culture ne sauraient se limiter à une simple assimilation de savoirs mais proposent plus largement une ouverture socio-culturelle qui participe au développement d'aptitudes citoyennes et interculturelles. C'est du moins le postulat de départ qu'il est permis de formuler et qui est généralement développé dans la littérature scientifique relative à l'enseignement des faits culturels dans le primaire et le secondaire⁴⁹.

À la lecture des objectifs généraux tels que présentés dans les plaquettes ou livrets – de licence d'anglais, là encore – on pourrait croire que cette visée est absente, ou du moins n'est-elle pas explicitée. Est-ce à dire que l'étudiant étant censé être un citoyen adulte, ces aptitudes seraient déjà considérées comme acquises ? On retrouve pourtant de tels objectifs, mais de manière plus sous-jacente. En effet, outre le double objectif linguistique et culturel, les livrets mettent tous en avant la transmission d'outils méthodologiques et la construction de compétences axées autour de la maîtrise de la dissertation et du commentaire de document. Dans le contexte français, on pourrait considérer que l'importance accordée à ces exercices académiques illustre le poids des concours de recrutement (même si ceux-ci ont évolué), mais la capacité à mobiliser des connaissances, à les sélectionner, les

48. Université Paris 13, UFR LLSHS, Licence Langues, Littératures et Civilisations Étrangères, parcours anglais, année universitaire 2015-2016, p. 6 [en ligne] http://www.univ-paris13.fr/lshs/images/stories/BROCHURES/LICENCES/brochure_licence_anglais.pdf (consulté le 30 mars 2016).

49. TARDIEU Claire, *La didactique des langues en 4 mots clés, communication, culture, méthodologie, évaluation*, Ellipses, 2008, p. 107-110 ; BEACCO Jean-Claude, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue : des mots aux discours*, Paris, Hachette, coll. « F Références », 2000 ; BYRAM Michael, *op. cit.*

interpréter et les mettre en réseau s'inscrit bien plus généralement dans la tradition et la culture des LSH. Par la confrontation au document, vecteur d'une certaine vision du monde, qu'il soit littéraire ou civilisationnel, les études anglophones, et plus largement les sciences humaines et sociales, participent à la formation personnelle, intellectuelle et citoyenne de l'étudiant, au développement de son autonomie de pensée et de décision. Il faut cependant aller dans le détail des livrets pour retrouver, dans les descriptifs individuels de modules, de manière implicite souvent, explicite parfois, des objectifs de cet ordre. C'est en fait le cas particulièrement dans les descriptifs méthodologiques qui mettent en exergue capacités analytiques et critiques, recontextualisation et problématisation⁵⁰. En revanche, l'angle méthodologique « générique » privilégié ne conduit pas à expliciter les intérêts spécifiques de la confrontation analytique et critique aux « cultures étrangères », toujours au sens le plus large, ou même les finalités ultimes telles qu'évoquées plus haut.

Ces intérêts ou finalités spécifiques sont parfois mis en avant malgré tout, mais le plus souvent dans des modules dédiés à la communication ou à l'éducation interculturelle au sein des parcours « enseignement ». Il est alors question par exemple dans un module précis d'une « prise de conscience de l'existence de différentes visions du monde et [d'une] distanciation par rapport à ses propres références afin de développer ouverture d'esprit et aptitude à interagir à un niveau international⁵¹ ».

Objectifs « alternatifs » : où les trouver ? Pourquoi/comment les expliciter ?

On peut reconnaître la force de l'argumentation des tenants de la « professionnalisation », en admettant l'intérêt de la capacité à analyser, mieux comprendre et nommer des « compétences » ou savoir-faire/connaissances et à les faire valoir dans l'intérêt des étudiants, et notamment dans une optique professionnelle future⁵². Le véritable problème nous semble être celui de la réduction des missions de l'université à celle-ci, et donc du cadre et de la sélection des « compétences » recherchées au sens le plus large (et qui ne peut à notre sens, ou plutôt ne devrait pas, se résumer à un conflit « savoirs/compétences »).

Cette question nous ramène à celle des objectifs ultimes et des missions historiques de l'université (pour lesquelles il faut revenir à la refondation républicaine de l'Université au cours de la

50. Mathieu Bonzom propose une réflexion sur ce thème dans le présent ouvrage.

51. Université de Lorraine, site de Nancy, Catalogue des UE d'anglais 2013-2014, p. 15 (le document n'est plus disponible en ligne).

52. Philippe Perrenoud, « prétendre viser des compétences, c'est être capable de les nommer, donc d'identifier des catégories de situations qu'elles sont censées permettre de maîtriser conceptuellement et pratiquement. *C'est donc s'interroger sur ce que les universitaires feront lorsqu'ils auront achevé leurs études.* Lorsque la formation universitaire vise des compétences, elle s'intéresse à la question du destin probable de ses étudiants une fois leur diplôme en poche. Du coup, elle devient suspecte de céder aux "lois du marché", comme s'il existait des conditions et des emplois qui y échappent. On peut certes ne raisonner qu'en fonction des étudiants qui poursuivront une carrière académique et ne quitteront donc jamais l'université. Dans une université de masse, il s'agit d'une minorité. » PERRENOUD Philippe, « Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université ? », Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Texte d'une conférence au Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), Université de Genève (12-14 septembre 2005), p. 2 [en ligne],

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_15.pdf (consulté le 23 août 2016).

III^e République⁵³, puis aux bouleversements de la fin des années 1960) : élaboration de nouvelles connaissances, transmission de savoirs renouvelés, formation critique des esprits et émancipation, pensée du complexe⁵⁴ ; accompagnement de l'évolution de la société, mais aussi contribution à sa transformation : Paul Ricoeur (philosophe, et un temps doyen à l'université de Nanterre) écrivait en 1968, « Être réformiste jusqu'au bout pour l'Université, c'est être, à moyen ou long terme, révolutionnaire pour la société tout entière⁵⁵. » Si ces objectifs restent présents sur le terrain de l'enseignement supérieur français⁵⁶, il faut soit les lire, souvent en filigrane, dans les choix de sujets ou d'angles d'enseignement individuels et dans les approches méthodologiques, soit sortir des plaquettes et livrets et aller les chercher dans les réflexions partagées d'enseignants-chercheurs individuels et dans des ouvrages collectifs tels que celui-ci, dont plusieurs chapitres témoignent de l'importance qui reste accordée par beaucoup, au-delà des compétences techniques, à l'épanouissement humain personnel (Nussbaum quant à elle en envisage également les conséquences sociales dans ses ouvrages⁵⁷), à l'empathie et à l'interculturalité par l'étude des textes, au développement d'une réflexion sociale et politique, à l'exploration et la compréhension critique des rapports de pouvoir, du rapport à l'environnement, du local au mondial, que ce soit par des approches littéraires ou « civilisationnistes ».

Pourtant, en réaction déjà au danger d'une conception appauvrie de la langue, mais dans l'enseignement secondaire, avait eu lieu dès les années 1990 un travail de conceptualisation de la notion de « langue-culture » et du trait d'union en particulier (sous l'influence notamment de Robert Galisson et de Christian Puren, qui ont œuvré au passage de la didactique des langues étrangères (DLE) à celle des langues-cultures (DLC)⁵⁸) ; c'était également la question posée dans le cadre d'un colloque de 2003 organisé sous l'égide du ministère de l'Éducation nationale sur « Les contenus culturels dans l'enseignement scolaire des langues vivantes », avec une table ronde intitulée « Les langues font-elles partie des humanités ?⁵⁹ » — une question délibérément provocatrice, pour

53. Charles Coutel, ancien Vice-Président de l'université d'Artois, se réfère à ce sujet à Louis Liard, réformateur de l'époque, pour qui l'Université devait « certes préparer à un métier » mais devait « d'abord rendre libre et cultivé », « pour changer de métier quand on veut et quand on peut » ; et citant directement Liard : il faut que l'Université « donne à chacun les clartés scientifiques sans lesquelles la profession choisie par chacun serait obscure et empirique », car il faut se méfier « du fait brut sans la raison du fait » (1894). COUTEL Charles, « Quand les urgences cachent les missions », *Mensuel du Syndicat National de l'Enseignement Supérieur*, n° 627, septembre 2014, p. 10-11.

54. GUESPIN-MICHEL Janine, *Émancipation et pensée du complexe*, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant, 2015, p. 76-77.

55. RICOEUR Paul, « Préface », in DREZE Jacques et DEBELLE Jean, *Conceptions de l'université*, Paris, Éditions universitaires, 1968.

56. D'aucuns considèrent que ce n'est plus le cas : « Et si la crise de l'université était liée à l'abandon de ses missions démocratiques et républicaines ? ». Sous-titre de COUTEL Charles, art. cit., p. 10.

57. NUSSBAUM Martha C., *Cultivating Humanity*, op. cit. ; Id, *Not for Profit*, op. cit.

58. GALISSON Robert, GERMAIN Claude et PUREN Christian (dir.), *Études de Linguistique Appliquée*, n° 95 : numéro thématique « La formation en Didactique des Langues et des Cultures », juillet/septembre 1994 ; on continue de s'y référer aujourd'hui, voir par exemple PERRY Véronique, « L'anglais et les cultures du monde anglophone contre la xénophobie dans la formation des professeur-e-s des écoles », *Études de linguistique appliquée*, vol. 3, n° 151, 2008, p. 293-304.

59. Actes en ligne du colloque « Les contenus culturels dans l'enseignement scolaire des langues vivantes », op. cit.

susciter précisément une réflexion sur le lien intrinsèque entre « contenus culturels » et langue. Mais ces réflexions avaient alors lieu essentiellement dans le cadre et dans la perspective de l'enseignement secondaire, alors que la dimension culturelle de l'apprentissage des langues paraissait peut-être comme comparativement plus « assise » ou moins menacée dans le supérieur.

Parmi les exemples de réflexion et de propositions cherchant à expliciter des objectifs culturels dans l'enseignement supérieur au-delà des déclarations générales du type « connaissance du monde anglophone », on peut citer le plaidoyer de Jean-Marc Defays, directeur de l'Institut Supérieur des Langues Vivantes à l'université de Liège (FLE), Belgique, sur la place du culturel dans le LANSAD (qui représente aussi une réponse à la distinction de nature faite par certains entre cours d'anglais LLCE et LANSAD), dans sa contribution à un ouvrage collectif évoqué plus haut, *Apprendre les langues à l'université au XXI^e siècle*⁶⁰. Exprimant avant tout le besoin de trouver du sens (par les choix de contenus, pour l'envie d'enseigner), dans sa conclusion sur ce à quoi peut « servir » l'enseignement des langues, il lance un appel à l'éducation à l'interculturalité dans un « enseignement des langues humaniste et hédoniste » comme rempart contre la mondialisation (au sens de la compétition internationale économique et marchande). Il insiste sur le rôle des langues dans « l'humanisation des échanges » qu'elles permettent, notant que « c'est la responsabilité des enseignants de langues de rappeler que langues sans cultures ne valent guère mieux que "science sans conscience" selon Rabelais⁶¹ ».

Dans le même ouvrage collectif, Fumiya Ishikawa évoque quant à elle (dans le cadre du Français Langue Étrangère au Japon) le hiatus qu'elle a trouvé entre les motivations d'ordre personnel et culturel dans l'apprentissage des langues de la part des étudiants (à l'opposé des présupposés actuels fréquents sur les attentes et motivations des usagers de l'enseignement supérieur) et l'instrumentalisation des programmes de l'enseignement des langues dans une perspective d'utilité économique⁶².

En réponse à la querelle « compétences/savoirs », d'autres encore, comme Martha Nussbaum, se réapproprient cette terminologie pour insister plutôt sur les questions de définition et de choix de compétences : « *Thirsty for national profit, nations and their systems of education are heedlessly discarding skills that are needed to keep democracies alive*⁶³ ». On peut parler en particulier pour ce qui nous concerne ici d'un effort de définition d'une « compétence culturelle », voire d'une

60. DEFAYS Jean-Marc, « Les centres de langues universitaires à la croisée des chemins, face à la globalisation », in DERIVRY-PLARD Martine, FAURE Pascaline et BRUDERMANN Cédric (dir.), *op. cit.*, p. 39-54.

61. *Ibid.*, p. 51.

62. ISHIKAWA Fumiya, « L'académisme défié par le néolibéralisme : enjeux de l'enseignement du FLE à l'université japonaise du 21^e siècle », in DERIVRY-PLARD Martine, FAURE Pascaline et BRUDERMANN Cédric (dir.), *op. cit.*, p. 86. Dans le même esprit, une remarque de Michael Byram concernant l'anglais au Japon (et dans le cadre de l'enseignement secondaire) cette fois : « *In Japan, the strategic plan of 2002 to cultivate "Japanese with English abilities" links language teaching and learning only to the economic purpose of education. It uses the discourse of human capital investment and the plan is presented as part of a larger "strategy to enhance human potential". The motivation is explicitly "the progress of globalization" with which "skills in English" are automatically associated. The spread of English as an international lingua franca is not related to internationalization in education, and there are no references to cultural competence.* »

BYRAM Michael, *op. cit.*, p. 33.

63. NUSSBAUM Martha C., *Not for Profit*, *op. cit.*, p. 2.

« compétence interculturelle », développé en France dans le domaine des langues par Claire Tardieu notamment⁶⁴, dans la droite ligne des travaux précédents liés à l'enseignement secondaire, jusqu'à l'idée que l'éducation interculturelle doit viser avant tout à l'interrogation du concept même de culture dans sa complexité et dans son caractère socialement construit⁶⁵. Une approche qui rejoint directement la notion de citoyenneté interculturelle comme « compétence » telle que développée par des auteurs comme Michael Byram, qui l'applique aux finalités de l'enseignement des langues étrangères dans le secondaire là encore, mais dont on pourrait parfaitement élargir le champ au supérieur⁶⁶.

Conclusion

Lorsqu'on s'attache à repérer les enjeux et objectifs mis en avant dans les licences LLCE d'anglais, le plus frappant est peut-être le contraste entre une colonisation progressive d'objectifs qualifiés de « professionnels » et que les enseignants à l'origine des maquettes et programmes de licence sont sommés de respecter d'une part, et d'autre part la relative absence d'une explicitation d'objectifs alternatifs au-delà du leitmotiv général de la « connaissance des pays et cultures des pays anglophones ». Cet « objectif culturel » paraît déjà très ambitieux en soi dans sa tentation encyclopédique, et il est le plus souvent présenté implicitement comme se suffisant à lui-même, alors que ses finalités ultimes possibles ne sont quant à elles pas mises en avant, ce qui semble aujourd'hui nécessaire à des auteurs comme Nussbaum et d'autres pour opposer une alternative à la subordination de l'Université et des humanités aux priorités économiques. Des visées humanistes (de l'épanouissement personnel à l'émancipation individuelle et collective) qui font partie intégrante de la conception de l'enseignement de nombre de collègues, mais qui apparaissent donc rarement en tant qu'objectifs d'un cursus de langue dans son ensemble, au-delà du niveau individuel, d'où le danger aussi d'un hiatus grandissant entre ces différents niveaux et d'une perte de cohérence et donc de sens dans l'enseignement.

Pour aller au-delà du constat pourtant assez largement partagé nous semble-t-il d'un « déficit symbolique de l'Université » (selon la formule de Guy Burgel)⁶⁷, une conscience plus nette et l'affirmation collective explicite d'objectifs autres que strictement « professionnels » ou « économiques » ne s'imposent-elles pas ? On nous parle de mondialisation et d'adaptation nécessaire de l'Université, certes, mais ne faut-il pas revenir encore une fois aux questions de définition et donc

64. TARDIEU Claire, *op. cit.*, p. 107 et s.

65. « Il ne s'agira pas tant d'enseigner un fait culturel en soi que ses réseaux de signification, de transmettre une représentation figée d'autrui que d'apprendre à manipuler des outils d'investigation de sa complexité. »

TARDIEU Claire, *Ibid.*, p. 109. Également CAMILLERI Carmel, « From Multicultural to Intercultural: How to Move from One to the Other », in LYNCH James, MODGIL Celia et MODGIL Sohan (dir.), *Cultural Diversity and the Schools* (vol. 1, *Education for Cultural Diversity: Convergence and Divergence*), Londres, Falmer, 1992, p. 141-151. Une vision de la culture à l'opposé de la conception statique parfois encouragée si on s'en tient à l'idée somme toute bien vague de « connaissance des cultures ». Voir à ce sujet par exemple

GOMEZ Fabio Alberto Arsmendi, « Culture et formation des futurs enseignants de langues : le cas d'un programme de licence dans une université publique en Colombie », *Lenguaje*, vol. 42.2, 2014, p. 363-387.

66. BYRAM Michael, *op. cit.*

67. BURGEL Guy, *Université, une misère française*, Paris, Hachette, 2006.

de cadre de pensée ? De quelle manière l'Université devrait-elle s'adapter, et à quelle mondialisation ? La « mondialisation » peut être entendue comme une intensification des échanges (pas seulement commerciaux) et une reconnaissance de l'interconnexion des êtres humains dans un environnement partagé et fragilisé, ce qui appelle alors la réaffirmation d'une mission de l'Université dont l'importance éclipserait tout objectif économique étroit et de court terme et pour laquelle l'enseignement et la recherche en langues-cultures étrangères aurait un rôle évident à jouer. Malgré les constats souvent partagés, face aux pressions d'une certaine pensée unique institutionnalisée, ce débat pourtant crucial peine à avoir lieu aujourd'hui sur le terrain.

Bibliographie

- Les contenus culturels dans l'enseignement scolaire des langues vivantes*, actes du colloque, (Cité internationale universitaire de Paris, 4-5 décembre 2003), Versailles, Direction de l'Enseignement scolaire en collaboration avec le CRDP de Versailles, collection « Les Actes de la DESCO », 2003 [en ligne] <http://eduscol.education.fr/cid46292/sommaire.html> (consulté le 21 mars 2016).
- AZAM Geneviève, « Éducation, droit ou service économique ? », *Empan*, vol. 4, n° 56 : « La formation en questions », 2004, p. 27-32.
- BEACCO Jean-Claude, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue : des mots aux discours*, Paris, Hachette, coll. « F Références », 2000.
- BURGEL Guy, *Université, une misère française*, Paris, Hachette, 2006.
- BYRAM Michael, *From foreign language education to education for intercultural citizenship: essays and reflections*, Bristol, Multilingual Matters, coll. « Languages for Intercultural Communication and Education », 2008.
- CAMILLERI Carmel, « From Multicultural to Intercultural: How to Move from One to the Other », in LYNCH James, MODGIL Celia et MODGIL Sohan (dir.), *Cultural Diversity and the Schools* (vol. 1, *Education for Cultural Diversity: Convergence and Divergence*), Londres, Falmer, 1992, p. 141-151.
- CLAVAL Paul, « La géographie culturelle dans les pays anglophones », *Annales de géographie*, vol. 2, n° 660-661, 2008, p. 8-26.
- COUET Charles, « Quand les urgences cachent les missions », *Mensuel du Syndicat National de l'Enseignement Supérieur*, n° 627, septembre 2014, p. 10-11.
- CROCHE Sarah et CHARLIER Jean-Émile, « AGCS et processus de Bologne, des modalités différentes d'un même projet de commercialisation de l'enseignement supérieur », *Distances et Savoirs*, vol. 6, n° 1, 2008, p. 13-41.
- DE KONINCK Thomas, *La crise de l'éducation*, Montréal, Fides, coll. « Les grandes conférences », 2007.
- DERIVRY-PLARD Martine, FAURE Pascaline et BRUDERMANN Cédric (dir), *Apprendre les langues à l'université au 21^e siècle — Langues/Cultures*, acte de colloque (Paris, 9-11 juin 2011), Paris, Riveneuve éd., coll. « Actes académiques. Série Langues et perspectives didactiques », 2013.
- DICKASON Renée (dir.), *Enseigner la civilisation des pays anglophones : définitions, méthodes, expériences*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Didact anglais », 1998.
- EUROPEAN SOCIETY FOR THE STUDY OF ENGLISH, *The European English Messenger*, vol. 24.1, été 2015.
- FAURE Sylvia et SOULIE Charles, « La recherche universitaire à l'épreuve de la massification scolaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 4, n° 164, 2006, p. 61-74.
- GALISSON Robert, GERMAIN Claude et PUREN Christian (coord.), *Études de Linguistique Appliquée*, n° 95 : numéro thématique « La formation en Didactique des Langues et des Cultures », juillet/septembre 1994.
- GOMEZ Fabio Alberto Arsmendi, « Culture et formation des futurs enseignants de langues : le cas d'un programme de licence dans une université publique en Colombie », *Lenguaje*, vol. 42.2, 2014, p. 363-387.
- GUESPIN-MICHEL Janine, *Émancipation et pensée du complexe*, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant, 2015.

HETZEL Patrick, *De l'université à l'emploi : rapport final de la Commission du débat national Université-Emploi*, Paris, La Documentation française, octobre 2016.

JOUBE Vincent, *Pourquoi étudier la littérature ?*, Paris, Armand Colin, 2010.

LAVAL Christian et WEBER Louis (dir.), *Le nouvel ordre éducatif mondial*, Paris, Nouveaux Regards et Syllepse, 2002.

Loi sur l'enseignement supérieur et la recherche, 22 juillet 2013, Titre 1^{er} « Missions du service public de l'enseignement supérieur et de la recherche », Chapitre 1^{er}, Article 6 (modification du 2^e alinéa de l'article L. 123-2 du code de l'éducation).

MANON Simone, *10 leçons sur : La Liberté*, Paris, Samuel Bernardet, 2016.

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, *Référentiels de compétences en licence*, [s.l.], [s.n.], 16 juillet 2012.

NUSSBAUM Martha C., *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1997.

NUSSBAUM Martha C., *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, The Public Square Book Series, Princeton, N.J., Princeton Univ. Press, 2012.

PERRENOUD Philippe, « Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université ? », Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Texte d'une conférence au Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), Université de Genève (12-14 septembre 2005) [en ligne]
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_15.pdf (consulté le 23 août 2016).

PERRY Véronique, « L'anglais et les cultures du monde anglophone contre la xénophobie dans la formation des professeur-e-s des écoles », *Études de linguistique appliquée*, vol. 3, n° 151, 2008, p. 293-304.

PRESTON Alex, « The war against humanities at Britain's universities », *The Observer*, 29 mars 2015.

REPUBLIQUE FRANÇAISE, Rapport sur les politiques nationales de recherche et de formations supérieures (annexe au projet de loi de finances pour 2018), octobre 2017.

RICOEUR Paul, « Préface », in DREZE Jacques et DEBELLE Jean, *Conceptions de l'université*, Paris, Éditions universitaires, 1968.

TARDIEU Claire, *La didactique des langues en 4 mots clés, communication, culture, méthodologie, évaluation*, Paris, Ellipses, 2008.

WARNER Marina, « Learning My Lesson — Marina Warner on the disfiguring of higher education », *London Review of Books*, vol. 37, n° 6, 19 mars 2015, p. 8-14.