

L'ENGAGEMENT DE L'ENSEIGNANT-CHERCHEUR EN ANGLAIS DE SPECIALITE : CAS D'UNE UNIVERSITE SCIENTIFIQUE

THE COMMITMENT OF RESEARCHERS IN ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES: THE CASE OF A SCIENTIFIC UNIVERSITY

Claire Chaplier

UMR EFTS, Université de Toulouse, France

claire.chaplier@univ-tlse3.fr

Abstract

This preliminary research is based on the process of the researcher's commitment. A series of data collected from professors of specialized English in a French scientific university will enable us to lay the foundations for research that is part of a more general approach: the foundations for an epistemology of specialized languages. This research consists in making a brief assessment of the representations of the practice of these professors in the field of science. First, we will analyze the regularities of teaching practices through the institutional constraints to which teachers have to comply with. The issue of the diversity of practices will be addressed to identify the leeway that professors have in research beyond the constraints (Roditi, 2003). We will see that between constraints and flexibility, there is the issue of commitment of the researcher of specialized English. This issue is rarely asked in the field of teaching English in courses other than English (e. g. law, science) and yet this question seems as fundamental as that of the content to be taught. The commitment of a language teacher in the teaching process appears to be an essential psychological and professional provision for the proper exercise of the teacher's profession. This issue relates to the epistemological reflection on specialized languages (Van der Yeught, 2014, 2016) which is still ongoing in France. Van der Yeught (2014) advocates basing LSPs on what constitutes their "central and stable core". This core could be the intersection between a language and a specialty field. The problem comes from the nature of one of the two elements of the intersection, namely the specialty that is mainly disciplinary or professional before being linguistic. Finally, we will see which research perspectives in specialized languages can be proposed following our research in specialized English in the field of ("hard") sciences: the construct of "English for science".

Keywords: commitment; motivation; researcher; LSP; English for science

Introduction

La question de l'engagement de l'enseignant-chercheur d'anglais de spécialité (ASP) est rarement posée dans le domaine de l'enseignement de l'anglais dans des formations autres que l'anglais (ex. droit, sciences) (en France on parle du secteur Langues pour spécialistes d'autres disciplines -LANSAD) et pourtant cette question semble aussi fondamentale que celle des contenus à enseigner. Ce

secteur reste un territoire pédagogique aux contours imprécis et aux caractéristiques hétérogènes (Van der Yeught, 2014). Il revient souvent aux enseignants d'inventer les différents aspects de leur acte pédagogique, avec les avantages et les inconvénients de cette liberté quasi totale.

Une série de données collectées auprès d'enseignants-chercheurs de l'Université Toulouse 3 (UT3) nous permettra de poser les bases d'une recherche qui s'inscrit dans une démarche plus générale : il s'agit, en effet, de contribuer à jeter les bases d'une épistémologie des LSP. Cette recherche exploratoire consiste en un bilan préliminaire des représentations de la pratique des enseignants-chercheurs anglicistes dans le domaine des sciences dans une université scientifique française (UT3).

Tout d'abord, nous présenterons et analyserons les régularités des pratiques d'enseignement à travers les contraintes institutionnelles auxquelles répondent les enseignants. Quant à la question de la diversité des pratiques, elle sera posée pour identifier les marges de manœuvre investies par les enseignants-chercheurs dans la recherche, par-delà ces contraintes (Roditi, 2003). Nous verrons qu'entre contraintes et marges de manœuvre se pose la question de l'engagement. Le chercheur en LSP qui s'engage dans une recherche souhaite obtenir une reconnaissance, car c'est elle qui motive son engagement. Elle est le problème majeur du métier de chercheur en LSP dans un contexte institutionnel autre que celui des langues, car le chercheur dans une université scientifique cherche la reconnaissance des scientifiques et de ses pairs. Or, pour être reconnue, la recherche en LSP doit satisfaire des critères de validité scientifique (ex. méthode). Il est alors nécessaire de construire une épistémologie des LSP dans une perspective didactique. Finalement, nous verrons quelles perspectives de recherche en LSP peuvent être envisagées en considérant notre recherche sur l'ASP dans le domaine des sciences (« dures »).

1. Le cadre théorique

1.1. La langue de spécialité

Le monde universitaire de l'enseignement et de la recherche dans le monde anglo-saxon et en France a donné une réalité institutionnelle aux LSP qui ont émergé comme objet de recherche. Ainsi, de nombreux enseignants-chercheurs et enseignants ont rejoint une communauté de recherche spécialisée qui relève soit des langues sur objectifs spécifiques (*Languages for Specific Purposes*) pour la conception anglo-saxonne, soit des LSP pour la conception française. Dans le cas de l'anglais, on distingue l'anglais sur objectifs spécifiques (*English for Specific Purposes*) et l'ASP (Mémet, 2001). Dans un premier temps, l'ESP a influencé le courant « anglais de spécialité » français avant que ce dernier ne se constitue de façon autonome. En France, une nouvelle situation s'est donc créée dans le paysage universitaire, ce qui signifiait de revoir les contenus d'enseignement des langues étrangères. L'ASP s'est développé initialement pour répondre aux besoins des étudiants français inscrits dans des filières autres que celle des études anglophones, en adaptant l'enseignement de l'anglais. Cependant, en 1995, Perrin a abordé la question de l'ASP sous l'angle de l'utilisation, à des fins particulières, dans un contexte précis, le plus souvent correspondant à une pratique professionnelle, des constituants d'une langue. Il ne s'agissait plus de se focaliser

sur les objectifs spécifiques de la langue utilisée (ESP) mais sur le caractère spécialisé de la langue. Une conception française de l'ASP a commencé à se dégager. Petit a proposé une première définition de l'ASP en 2002 : « La branche de l'anglistique qui traite de la langue, du discours et de la culture des communautés professionnelles et groupes sociaux spécialisés anglophones et de l'enseignement de cet objet » (Petit, 2002 : 2). Cette définition reconnaît aux LSP des dimensions linguistique, discursive et culturelle et forment des ensembles particulièrement complexes. Mais il reste qu'on ignore toujours si la LSP et l'ASP désignent une notion, un objet, un champ disciplinaire, etc. (Petit, 2010). Ces définitions ont permis, d'une part, d'instituer la recherche des objets « langue » et « anglais » dans les domaines de spécialité et, d'autre part, de faire reconnaître la LSP et l'ASP auprès de la communauté des études anglophones dans son ensemble.

1.2. Le processus d'engagement

L'engagement d'un enseignant de langues dans le processus d'enseignement apparaît comme une disposition psychologique et professionnelle indispensable au bon exercice du métier de l'enseignant. L'engagement 'positif' facilite à la fois le processus d'enseignement et celui d'apprentissage des apprenants car il découle de la motivation.

Kiesler et Sakumura (1966 : 349) ont donné une première définition de la psychologie de l'engagement : « le lien qui relie l'individu à ses actes comportementaux ». À travers ce lien, la personne est engagée par son acte. Cependant, cette définition semble incomplète pour Beauvois et Joule. Selon ces auteurs, « l'engagement correspond, dans une situation donnée, aux conditions dans lesquelles la réalisation d'un acte ne peut être imputable qu'à celui qui l'a réalisé » (Beauvois & Joule, 1998 : 60). Dans ce cas, l'engagement est externe, c'est-à-dire que l'engagement fait appel à des facteurs externes qui vont influencer le comportement de la personne. Dans tous les cas, c'est la situation qui détermine le comportement et non pas les attitudes ou la personnalité des participants à l'expérience.

Nous nous appuyerons sur un bilan de la pratique des enseignants-chercheurs en anglais scientifique dans le cas de l'UT3. Nous considérerons l'engagement de l'enseignant-chercheur au niveau psychologique et en termes de régularité et de variabilité (Roditi, 2003). Ces derniers font face à des contraintes : est-ce que dans leurs représentations, ces contraintes ont le même poids et les mêmes effets pour tous ?

Nous avons opté pour le modèle tridimensionnel du processus d'engagement (Dubé *et al.*, 1997 ; Jodoin, 2000), au sein duquel il n'y a qu'un seul type d'engagement qui est alors défini comme l'interaction dynamique de trois éléments, les forces affective, comportementale et cognitive, qui font qu'une personne initie, puis maintient une ligne d'action ou de pensée envers un objet social important et valorisé. Nous revenons sur chacune de ces trois forces :

- La force affective est responsable du déclenchement du processus d'engagement, elle correspond au plaisir, à l'intérêt personnel ou à l'attraction ressentie par l'individu à l'égard de l'objet d'engagement ;
- La force comportementale favorise la poursuite des actions et des efforts que nécessite l'engagement malgré les obstacles rencontrés ;

- La force cognitive est la capacité à réconcilier les éléments positifs et négatifs associés au fait de s'engager. Elle renvoie à la capacité de comprendre et d'accepter que l'engagement implique toujours certains aspects difficiles auxquels il est nécessaire de faire face pour pouvoir profiter des avantages qu'il comporte. Ce modèle rend compte du caractère dynamique et évolutif de l'engagement humain. En effet, les trois composantes n'agissent pas en même temps, elles n'ont pas toujours la même intensité.

A partir de ces éléments théoriques, l'engagement sera défini comme un processus psychologique, qui correspond à l'interaction dynamique de trois facteurs : facteurs personnels (affectifs) qui déclenchent des comportements, facteurs sociaux (notamment institutionnels), et facteurs cognitifs (ici lié à la LSP considérée comme un savoir). L'interaction de ces facteurs fait qu'en situation de travail un individu veut s'engager, maintient son engagement envers un objet social important, et veut recommencer... ou pas. Le facteur affectif est considéré comme étant souvent responsable du déclenchement du processus d'engagement. L'intérêt de cette conception est qu'elle permet de mettre en relation les trois facteurs supra afin de rendre compte du processus dynamique de l'engagement humain, vu comme un processus plus que comme une motivation initiale. Il convient cependant d'ajouter une dimension motivationnelle au modèle existant.

1.3. Le concept de motivation en langues

La motivation ne se confond pas avec le désir ou l'intérêt, elle suppose le passage à l'action et le maintien de l'effort : elle est le produit de facteurs cognitifs, affectifs et sociaux - c'est un état instable qui fluctue en fonction de l'expérience du sujet. La motivation en langues étrangères est un construit du chercheur, c'est-à-dire un concept opérationnalisable en relation avec le terrain (Raby, 2018). Elle ne s'observe pas directement (Narcy-Combes *et al.*, 2009 ; Raby, 2008a, 2009).

On partira des travaux sur la motivation en langues du point de vue des enseignants et des étudiants en situation de travail (Raby). En effet, nous nous concentrerons la motivation des enseignants-chercheurs et l'impact du contexte (l'université scientifique). L'étude de la motivation en situation de travail implique que la motivation soit abordée de manière dynamique, c'est-à-dire qu'on étudie l'évolution de la motivation en relation avec l'accomplissement de la tâche : avant la tâche (phase préopératoire), pendant la tâche (phase opératoire ou exécutoire) et après la tâche (phase postopératoire) (Dörnyei, 2001 ; Raby 2008b). On aboutit ainsi à un modèle complexe de la motivation qui naît de l'interaction de facteurs internes (caractéristiques propres à l'individu) et externes (caractéristiques propres à l'environnement, Raby, 2007).

Raby définit la motivation pour l'apprentissage des langues en milieu académique : « un mécanisme psychologique qui génère le désir d'apprendre la langue seconde, qui déclenche des comportements d'apprentissage (notamment la prise de parole en classe de langue), qui permet à l'élève de maintenir son engagement à réaliser les tâches proposées quel que soit le degré de réussite immédiate dans son interaction avec les autres apprenants ou l'enseignant, qui le conduit à faire usage des instruments d'apprentissage mis à sa disposition (manuel, dictionnaire, tableau, CD) et qui, une fois la tâche terminée, le pousse à renouveler son engagement dans le travail linguistique et culturel » (Raby, 2008a : 2).

La motivation est ici envisagée comme un désir suivi de conséquence par l'action.

2. Analyse des représentations des pratiques enseignantes des enseignants-chercheurs – régularité et variabilité

Afin de faire le bilan des pratiques d'enseignement, nous avons élaboré un questionnaire (cf. Annexe) de type qualitatif qui comprend 15 questions ouvertes et que nous avons distribué aux dix enseignants-chercheurs d'un département de langues dans une université scientifique et médicale (UT3) en France. Nous avons alors recueilli leurs propos qui constituent les représentations de leurs pratiques d'enseignement et de recherche. Nous nous appuyerons sur ces données pour illustrer notre problématique. Le département de langues de l'UT3 compte dix enseignants-chercheurs et trente enseignants. Il s'agit d'un petit échantillon d'enseignant-chercheur qui est représentatif de la recherche en langues dans une université qui n'est pas dédiée aux langues et notamment scientifique. L'université choisie est représentative des universités scientifiques en France autant en réputation qu'en nombre d'étudiants (plus de 30 000) et d'enseignants-chercheurs (environ 2500)

En recherchant les régularités des pratiques, nous voulons montrer que les enseignants-chercheurs répondent à des contraintes de l'université mais aussi à des exigences liées à l'exercice même du métier d'enseignant-chercheur. La question de la diversité des pratiques est posée pour identifier les marges de manœuvre investies par les enseignants-chercheurs par-delà les contraintes.

Parmi les dix EC, six font leur service statutaire d'enseignement et quatre sont principalement intéressés et/ou pris par leur cours, ceci est dû notamment au manque d'enseignants, aux tâches administratives importantes. Le constat de régularité - faire les cours - fait ressortir les contraintes qui sont minimales comparées à celles du lycée (absence de programme) et essentiellement institutionnelles concernant le cours et le contexte : le service statutaire de l'enseignant-chercheur (192h de cours), l'arrêté des examens, le volume horaire (à l'UT3, 48h/an L et 24h/an M), le niveau hétérogène de compétences en langue des étudiants et la formation des enseignants-chercheurs en LSP. Dans l'enseignement supérieur français, la validation d'une compétence en langue étrangère est encadrée par un arrêté (2002) et se fait au niveau Master.

Ces contraintes qui sont faibles et le contexte de l'université scientifique influent sur les représentations et pratiques des enseignants-chercheurs.

En revanche, les représentations des dix enseignants-chercheurs d'anglais de l'UT3 concernant leurs pratiques de recherche varient : faire de la recherche ou peu/pas (absence ou forte contrainte ?). Six enseignants-chercheurs (EC1-6) font leur recherche dans le laboratoire de l'UT3 qui s'intéresse à la didactique du LANSAD et aux LSP. Trois enseignants-chercheurs (EC7-9) font partie d'autres laboratoires (ex. littérature) et un autre (EC10) effectue de lourdes tâches administratives.

Ces enseignants-chercheurs revendiquent leur statut de chercheur par leur recherche, qui se singularise par leur interdisciplinarité (en langue et liée à une spécialité non linguistique). En outre, il existe une variabilité dans la recherche effectuée au sein du laboratoire de l'UT3 : une recherche sur la langue (langue étrangère ou LSP) et/ou une recherche en didactique qui varie de son absence à son intégration. A partir de là plusieurs modèles de variabilité sont possibles :

1) Recherche différente de l'enseignement dispensé : cas de EC7-9

Un enseignant-chercheur enseigne dans son domaine de recherche, c'est la mission de l'université et la valeur ajoutée de l'université à la formation.

2) Recherche en LSP uniquement

3) Recherche en didactique de la LSP qui inclut la langue professionnelle : cas de EC1-6

4) Recherche en didactique générale des langues (pas ici)

5) Recherche sur la langue (linguistique)

Le constat de variabilité dans la recherche est interprété comme l'investissement d'une marge de manœuvre qui existe par-delà ces contraintes. Cette marge de manœuvre caractérise la procédure d'autonomie. Car les enseignants-chercheurs sont en situation de contrôle et de marge de manœuvre / autonomie. Ce bilan ouvre sur une problématique épistémologique des LSP.

3. Engagement et représentations des pratiques

Entre contraintes et marges de manœuvre, se pose la question de l'engagement du chercheur en LSP. Nous verrons le processus dans chaque pratique de façon linéaire sachant que les facteurs sont en interaction dynamique mais il n'est pas évident d'en rendre compte ici, c'est une première étape d'un travail en cours.

3.1. Point de vue de l'enseignement

3.1.1. Déclenchement du processus

Le processus d'engagement est déclenché par le facteur affectif : les EC interrogés manifestent un intérêt pour l'enseignement, ce qui se caractérise de deux manières. La première concerne l'intérêt pour l'« agir de l'enseignant » (théories de l'agir au travail, Bronckart, 2004 ; Theureau, 2006) qui s'exprime par la construction des connaissances de LSP ou pas, la pédagogie. L'effet psychologique d'un environnement, notamment l'effet motivationnel, ne se situe pas dans l'environnement lui-même mais dans les propriétés que lui prête le sujet qui y évolue (théorie de l'agir). La seconde concerne l'« intérêt » pour la LSP (combinaison langue et sciences) qui s'exprime comme :

- un défi (EC1) : le cours est une « sorte de jeu, de défi et surtout perspectives d'échanges » d'où le « grand intérêt » ;
- un intérêt intellectuel (EC2, EC3) qui émane du cours en raison des sujets abordés par EC2 qui rajoute qu'il n'y a « aucune contrainte » ; EC3 évoque un « intérêt toujours intact » qui est d'autant plus présent qu'il y a un « travail de concertation des équipes pédagogiques » scientifiques et linguistes ;
- un goût pour la spécialité (EC4, EC5, EC6) : par exemple, EC4 dit : « comme je me sens plus à l'aise dans ces domaines (ex. informatique), j'ai sans doute plus de plaisir que dans un domaine que je ne maîtriserais pas ou moins ». Le plaisir provient de la maîtrise du sujet.

3.1.2. Maintien de l'engagement

Les EC poursuivent leurs efforts en dépit des obstacles rencontrés : ils ont la capacité à s'adapter aux situations d'enseignement inédites liées à l'hétérogénéité des compétences en langues des étudiants et aussi à la LSP malgré l'absence de formation en LSP (Raby & Campanale, 2008). Il s'agit de « motivation en formation langagière » qui est la capacité d'un acteur à planifier et réguler le processus

d'enseignement ou d'apprentissage. Cette capacité est communément désignée dans la littérature scientifique comme le « contrôle de l'action » (Heckausen & Heckausen, 2008). La question du contrôle de l'enseignant sur sa classe montre l'importance de l'interaction enseignant-savoir qui a ensuite un impact sur l'apprentissage de l'étudiant. La classe de langue place les enseignants dans un environnement dynamique (Raby, 2008b) et pose le problème du champ de contrôle de l'enseignant qui se caractérise par l'étendue des informations immédiatement disponibles pour lui et par ses possibilités d'action.

Étant donné ces raisons, le champ de contrôle de l'enseignant est faible : celui-ci a peu de possibilités d'action sur certaines causes premières et cela le force à opérer des actions correctrices plutôt qu'anticipatrices. Cette première réflexion indique le lien entre le contenu du cours (LSP) et le contrôle que l'enseignant a sur sa classe. Cependant, une part de variabilité apparaît dans les pratiques d'enseignement: les enseignants investissent des marges de manœuvre qui existent par-delà les contraintes à l'intérieur de ce cadre contraignant. La diversité tient à la liberté pédagogique qui révèle la dimension personnelle de chaque pratique enseignante.

3.1.3. Dimension cognitive

La dimension cognitive se traduit par l'absence de véritable formation didactique en LSP (Festinger, 1957 ; Raby, 2009) pour les enseignants-chercheurs de ce secteur. En raison de cette absence, il en résulte :

- un impact sur leur identité professionnelle. En effet, l'environnement joue un rôle décisif dans le développement de l'identité (cf. travaux de psychanalystes comme Winnicott). On trouve une idée semblable chez Sainsaulieu (1977) qui a étudié l'identité professionnelle : « un espace de travail modèle les individus par l'intensité de la vie relationnelle qui s'y déroule ». Elle est donc indissociable du champ de l'activité, en l'occurrence, celui de l'enseignement d'une langue étrangère ou d'une LSP.

- un impact sur l'engagement (sentiment d'efficacité chez Bandura, 2003) et de ce fait tant du point de vue de leur engagement (par rapport à ce qu'ils enseignent) dans la tâche (sentiment d'efficacité) que du point de vue de son maintien. Dans ce cas, l'impact se comprend dans le sens de la difficulté.

- parfois même des états de dissonance motivationnelle, c'est-à-dire que l'individu n'a pas les moyens d'atteindre les buts fixés par l'institution (Raby, 2009), ou de dissonance cognitive (pratiques contraires aux valeurs, Festinger 1957). Ces états peuvent se manifester et créent des moments de découragement.

Il s'agit en effet de s'intéresser à la question du contenu (LSP) non plus en termes de pédagogie mais en passant par la recherche en LSP. Car il n'y a pas de consensus dans les pratiques de l'enseignement de la LSP et de régularité ou de « noyau stable » de cette LSP.

3.2. Point de vue de la recherche

3.2.1. Facteur affectif

Les trois enseignants-chercheurs (hors laboratoire de didactique) n'ont pas souhaité parler de leur recherche (silence), on peut parler de dissonance (cf.3.1.3). Les enseignants-chercheurs du laboratoire de didactique ont exprimé des motifs différents : trois enseignants-chercheurs ont répondu par l'« agir » quand on leur

pose une question sur le désir (réponse d'internalité), cela déclenche une verbalisation de protection de la face (Goffman, 1982), des stratégies d'évitement. En effet, l'identité professionnelle est menacée donc il y a une réponse d'externalité. Parmi eux, deux ont répondu ainsi : l'un qui débute : « je fais de mon mieux », l'autre qui a des années d'expériences : « je ne peux pas faire plus », et a rajouté « Bien plus chronophages et morceleuses de temps sont les innombrables réunions en tout genre. C'est ça le véritable obstacle à la recherche car, après tout, les cours servent à alimenter la recherche ». Trois autres enseignants-chercheurs ont répondu que c'est par goût, un plaisir, une façon de vivre au quotidien.

3.2.2. Maintien et renouvellement de l'engagement du chercheur

Les enseignants-chercheurs en LSP maintiennent et renouvellent leur engagement, malgré l'absence de reconnaissance de l'UT3. C'est normalement cette reconnaissance qui motive l'engagement des enseignants-chercheurs, mais elle constitue un problème majeur. En effet, en raison de la variété d'anglais enseignée, ces enseignants-chercheurs souffrent d'un double déficit d'estime pour deux raisons : leur discipline a un statut secondaire par rapport aux disciplines de spécialité et ils ne se sentent pas reconnus comme de vrais linguistes à la différence de leurs collègues des départements de langues. Les collègues enseignants-chercheurs scientifiques peinent à reconnaître le travail des enseignants-chercheurs en LSP à l'UT3 et donc à leur octroyer une légitimité scientifique ; d'une certaine manière, ces derniers sont exclus de ces communautés : leur méthodologie est différente de celle reconnue par la communauté scientifique d'appartenance (disciplinaire et contexte de travail). Ces réticences voire résistances n'encouragent guère la prise de risque de l'inter- ou de la pluri-disciplinarité, qui permettrait pourtant de poser la question du contenu donc de la LSP (Rabatel, 2013). Les collègues scientifiques ne voient pas le lien entre la recherche des collègues en LSP et le contexte de l'université scientifique. Ils perçoivent les enseignants comme « des spécialistes du mot » (Beacco, 2017 : 143). Ils tendent à voir l'anglais comme « une discipline où la langue est essentialisée » (*Ibid.* : 27) car les scientifiques (de sciences expérimentales) ont des critères de scientificité différents de ceux dans les domaines des langues (ex. protocole d'expérimentation, notion de preuve).

Les enseignants-chercheurs en LSP poursuivent leurs actions et efforts dans la recherche, ce qui signifie implicitement qu'ils parviennent à une compétence minimale dans le domaine de recherche (et d'enseignement). Les raisons sont multiples : personnelles comme la carrière, déontologiques (faire de la recherche car c'est la mission de l'enseignant-chercheur), collectives comme le soutien de l'engagement par la communauté des enseignants-chercheurs, intellectuelles car la recherche elle-même est comme une aventure intellectuelle ou une passion.

4. Vers une réflexion épistémologique

L'analyse supra rejoint la réflexion épistémologique initiée par quelques enseignants-chercheurs du domaine et toujours en cours : « Les linguistes n'ont pas encore totalement intégré le spécialisé dans leur vision épistémologique des LSP » (Van der Yeught, 2014). Van der Yeught (2014) préconise donc de fonder les LSP sur ce qui constitue leur « noyau central et stable » et non sur les « conditions passagères » d'un type d'apprentissage comme en ESP. Ce noyau

pourrait être l'intersection entre une langue et un domaine de spécialité. Le problème vient de la nature d'un des deux éléments de l'intersection, à savoir la spécialité qui est surtout disciplinaire ou professionnelle avant d'être linguistique. Or, les chercheurs, qui sont avant tout des linguistes de par leur formation, ne sont pas familiers avec ces domaines.

Pour être reconnue, la recherche en didactique et LSP doit satisfaire des critères de validité scientifique (ex. méthode). Or, la crédibilité pèse sur l'engagement dans le métier de chercheur en LSP. La recherche en LSP/LANSAD peine à être reconnue comme recherche (expérimentale) par les chercheurs scientifiques de l'UT3 qui considèrent ce type de recherche seulement comme des études de langue ne prenant pas en compte les méthodes et concepts issus des sciences sociales.

Les enseignants-chercheurs de l'UT3 travaillent dans le domaine des LSP. Certains ont débuté une réflexion sur l'épistémologie des LSP/ LANSAD. Cependant, une unité dans la recherche en LANSAD/LSP doit également être générée par exemple dans des unités de recherche (ex. équipes). Pour ce faire, il est nécessaire de rassembler des enseignants-chercheurs dont la mission ne peut « exister » que par leur engagement dans l'enseignement et la recherche dans le même champ professionnel et cognitif. L'enseignant-chercheur est censé enseigner ce qu'il puise dans sa recherche et sa recherche ne peut évoluer que si elle est nourrie de ses pratiques d'enseignement. C'est pourquoi il est essentiel de poursuivre ce travail et d'établir une épistémologie des LSP. Il s'agit d'interroger le bien-fondé de ce que nous croyons et faisons, en essayant de rendre le plus objectif possible notre retour sur ces fondements (Macaire & J.-P. Narcy-Combes, 2010 : 13-14). Quoi qu'il en soit, l'épistémologie est nécessaire quand on évoque le discours sur le savoir.

Les liens qui relient l'épistémologie d'un domaine de la connaissance (LSP), la constitution de l'objet LSP/ASP et sa mise en œuvre par le dispositif didactique et par la tâche n'ont pas été discutés de manière systématique, y compris la relation entre discours scientifique sur l'objet (épistémologie) et la dimension représentative des croyances issues de la pratique des chercheurs.

Par conséquent, les questions épistémologiques intégreront la perspective didactique car une discipline d'enseignement ne suffit pas plus à produire sa propre épistémologie ou son histoire qu'à produire sa didactique, parce que les questions n'appartiennent pas au champ de la discipline mais relèvent de ses conditions sociales d'existence (Mercier, 2008). C'est pourquoi, selon Mercier (2008), l'identification des organisations disciplinaires à usage didactique est un travail spécifiquement didactique.

5. Illustration

Voyons à présent quelles perspectives de recherche en LSP peuvent être engagées. Nous partirons de notre recherche en anglais des sciences que nous replacerons tout d'abord dans la langue des sciences car le territoire des sciences est géographiquement et temporellement vaste et évolutif. Notre but est de pallier le manque d'articulation entre le spécialisé et la langue ainsi que le manque de réflexion didactique liée à cette articulation. Il existe une « osmose entre les dimensions culturelles et langagières qui correspond à une représentation professionnelle commune : celle-ci est mise en circulation et comme symbolisée

par le mot composé langue-culture, commode, mais faussement symétrique, du fait de la juxtaposition non problématisée entre les deux éléments » (Beacco, 2017 : 23).

En effet, notre démarche se fonde sur l'idée que les éléments de la situation didactique (enseignant, apprenant, savoir) doivent être introduits dès le début de la réflexion sur l'élaboration de l'objet « anglais des sciences ». L'anglais des sciences est bien plus que l'anglais scientifique (la somme de ses parties) ; c'est un système qui favorise l'émergence d'un certain nombre de qualités nouvelles qui n'étaient pas présentes dans les parties séparées (Morin, 1990).

La formation en anglais pour les scientifiques devrait reposer sur la recherche qui a pour tâche d'identifier et de décrire une variété d'ASP en « science » appropriée à la formation scientifique. Par rapport à la formation globale de l'étudiant, l'articulation entre langue et sciences manque de consistance. Les étudiants scientifiques ont des compétences et des connaissances dans leur domaine de spécialité, à l'inverse des enseignants anglicistes qui ont généralement un déficit d'expertise dans ce domaine mais sont spécialistes de la langue. On peut y voir l'absence d'un socle de connaissances (*common knowledge*, Chevillard, 2016) entre les deux communautés d'enseignants, qui ne favorise pas le lien interdisciplinaire tant requis dans les programmes de recherche et de formation, ni dans la compréhension du champ de la science. Il n'y a donc pas de « dialogue disciplinaire », ni de coopération entre les enseignants-chercheurs linguistes et scientifiques qui appartiennent à la même université. Ceci implique également une difficulté à faire dialoguer les apprenants et les enseignants dans ce contexte. La question qui se pose alors est la suivante : comment créer un *common knowledge* ? En effet, l'idée est de l'élaborer au sein d'un dispositif d'enseignement-apprentissage de l'anglais dans un esprit de médiation entre les étudiants et les enseignants scientifiques la culture scientifique par le biais des disciplines dites « humaines » dont la science est le point commun, à savoir la philosophie, l'histoire et la sociologie des sciences dans une perspective d'enseignement. Même si ces disciplines sont différentes, elles ne sont pas moins en relation avec la science et la langue et intègrent la perspective didactique. Nous pensons qu'il faudrait établir l'anglais des sciences comme un objet hybride complexe et analyser sa structure interne ainsi que les interactions disciplinaires qu'il suscite. Cette recherche contribuera à modifier la formation en anglais des enseignants et donc leur donnera un nouveau rôle et une nouvelle vision du cours d'anglais des sciences dans les universités scientifiques.

Conclusion

L'engagement de l'enseignant-chercheur dans sa mission d'enseignement et de recherche relève de facteurs multiples et complexes liés à l'individu et au contexte d'exercice. Tout d'abord, lorsque le chercheur choisit son sujet de recherche, il le fait en fonction de ce qu'il pense, croit, et de certains paramètres personnels qui dépendent de sa subjectivité (Narcy-Combes, 2008). Il dépend également de la contrainte institutionnelle due au statut de l'enseignant-chercheur qui lui confère une liberté pédagogique et de recherche. Il en résulte que la recherche en LSP/LANSAD est variable et part essentiellement des enseignants-chercheurs et non à la fois des besoins de formation, de l'université et du ministère qui a délégué la responsabilité sur ceux-ci. Or, la recherche est essentielle pour permettre

l'existence de formation en LSP et en sciences et dans d'autres disciplines, les formations étant adossées à la recherche. Ce type de recherche est donc pluri-, inter-disciplinaire voire transdisciplinaire (Morin) et donc l'enseignant-chercheur devra non pas être spécialiste de ces domaines mais former des collaborations avec des chercheurs d'autres disciplines et donc « intégrer » d'autres champs disciplinaires, d'autres chercheurs dans leur recherche en plus d'autres contextes de travail.

Annexe : Questionnaire sur l'engagement de l'enseignant-chercheur

Quel type d'anglais enseignez-vous ? :

A quels niveaux ? L1 L2 L3 M1 M2

Quel type de public d'étudiants ?

Quels contenus (brièvement) :

Part d'investissement dans votre préparation avant le cours (nombre d'heures) :

Pourquoi ?

Part d'investissement après le cours (ex. suivi de mémoires) :

Pourquoi ?

Intérêt pour le cours (ex. goût personnel, plaisir, contrainte) :

Par rapport à la recherche, vous estimez que vos enseignements vous prennent :

peu de temps un temps correct trop de temps

Raisons :

Votre type de recherche :

S'inscrit-elle dans le projet scientifique de votre laboratoire ?

Souhaiteriez-vous faire un autre type de recherche ?

Pourquoi ?

Part d'investissement dans votre recherche (échelle de Likert):

1.....2.....3.....4.....5.

Pourquoi ?

Références

Bandura, A. (2003) *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris : Éditions De Boeck Université.

Beacco, J.-C. (2017) *L'altérité en classe de langue. Pour une méthodologie éducative*, Paris : Didier.

Bronckart, J. P. (Ed.) (2004). *Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail* (Vol. 103), Genève : Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Chevallard. Y. (2016) *Tout est général, tout est particulier : la didactique et les langues*, Texte issu de notes préparatoires à un exposé présenté à Toulouse le 15 avril 2016, dans le cadre du LAIRDIL.

Dörnyei, Z. (2001) *Teaching and Researching Motivation*, Harlow : Longman.

Dubé L., Jodoin M. & Kairouz S. (1997) « L'engagement : un gage de bonheur ? » *Revue québécoise de psychologie*, Vol. 18, No. 2, pp. 211-237.

Festinger, L. (1957) *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, IL: Row and Peterson.

- Goffman, E. (1982) *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*, New York : Pantheon Books.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (Eds.). (2008) *Motivation and action*, New York, NY: Cambridge University Press.
- Jodoin M. (2000) *Engagement et surengagement au travail : composantes psychologiques, antécédents potentiels et association avec le bien-être personnel*, Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Joule R.V. & Beauvois J.L. (1998) *La soumission librement consentie*, Paris : Presses universitaires de France.
- Kiesler, C.A., & Sakumura J. (1966) "A Test of a Model of Commitment", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 3, No. 3, pp.349-353.
- Macaire, D. & Narcy-Combes, J.-P. (2010) *Le Français dans le Monde, Recherches & Applications*, Vol. 48.
- Mémet, M. (2001) Bref historique de l'enseignement et de la recherche en anglais de spécialité en France : de l'anglais pour non spécialiste à l'anglistique du secteur LANSAD. In: Mémet, M. & Petit, M. (eds.), *L'anglais de spécialité en France : Mélanges en l'honneur de Michel Perrin, ASp n° spécial*.
- Mercier, A. (2008) Pour une lecture anthropologique du programme didactique *Éducation et didactique*, Vol. 2, No. 1. <http://educationdidactique.revues.org/251>
- Morin, E. (1990) *Introduction à la pensée complexe* Paris: Seuil.
- Narcy-Combes, J.-P., Narcy-Combes, M.-F., & Starkey-Perret, R. (2009) « Discours des enseignants sur leur formation et leur métier : quel lien avec la motivation des élèves ? Résultats d'une enquête préliminaire », *Lidil*, Vol. 40, pp.139-157.
- Narcy-Combes J.-P. (2008) « Conventionnel ou non conventionnel, une distinction trompeuse » *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, pp.79-93.
- Petit, M. (2002) « Éditorial », *ASp*, Vol. 35-36, pp.1-3.
- Petit, M. (2010) « Le discours spécialisé et le spécialisé du discours : repères pour l'analyse du discours en anglais de spécialité », *E-rea*, Vol. 8, No. 1. <http://erev.revues.org/14>.
- Rabatel, A. (2013) « L'engagement du chercheur, entre 'éthique d'objectivité' et 'éthique de subjectivité' », *Argumentation et Analyse de Discours*, Vol. 10. <http://aad.revues.org/1526>.
- Raby, F. (2005) A User-Centered Ergonomic Approach to CALL Research. In: Egbert, J. & Petrie, G. (éds), *CALL Research Perspectives*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, pp.179-190.
- Raby, F. (2007). "A triangular approach to motivation in Computer Assisted Autonomous Language Learning (CAALL)", *ReCALL*, Vol. 19, No. 2, pp.181-201.
- Raby, F. (2008a) *ESCALE : Évaluation d'un scénario cyber-collaboratif pour l'apprentissage d'une langue vivante étrangère*, rapport de recherche, Grenoble, LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble 3 et Université Pierre Mendès France.
- Raby F. (2008b) « Comprendre la motivation en LV2 : quelques repères venus d'ici et d'ailleurs », *Les Langues Modernes*, No. 3, version longue disponible en ligne, http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/3-2008_art_Raby_VERSIONSITE.pdf
- Raby, F. (2009) *L'analyse de l'activité dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère (Le cas de l'anglais LVE) Une démarche ergonomique. Synthèse d'HDR*. Grenoble: Université Stendhal - Grenoble 3.

- Raby, F. (2018) « La motivation : démarches et méthodologies ». *Cycle de séminaires du LAIRDIL 2018 : Confluences en didactique des langues/LANSAD*, 2 février, 2018, IUT de Toulouse.
- Raby, F. & Campanale, F. (2008) *Une approche ergonomique du métier d'enseignant de langues dans un environnement hautement dynamique*, ACI École et sciences cognitives, axe 3 : la dynamique des apprentissages. Rapport disponible sur <http://www.grenoble.iufm.fr/fraby/programmes%20de%20recherche.htm>
- Roditi, E. (2003) « Régularité et variabilité des pratiques ordinaires d'enseignement », *Recherches en Didactique des Mathématiques, La Pensée Sauvage*, Vol. 23, No. 2, pp.183-216.
- Sainsaulieu, R. (1977) *L'Identité au travail, Les effets culturels de l'organisation*, Paris : Presses de la FNSP.
- Theureau, J. (2006) *Le cours d'action : méthode développée*, Toulouse : Octares.
- Van der Yeught, M. (2014) « Développer les langues de spécialité dans le secteur LANSAD – Scénarios possibles et parcours recommandé pour contribuer à la professionnalisation des formations », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. 33, No. 1, pp.12-32.
- Van der Yeught, M. (2016) « Protocole de description des langues de spécialité », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* Vol. 35, No. spécial 1. <http://journals.openedition.org/apliut/5549> ; DOI : 10.4000/apliut.5549.