

**Cédric Sarré**

Sorbonne Université – INSPE de l'académie de Paris

<https://orcid.org/0000-0002-8548-2824>

[cedric.sarre@sorbonne-universite.fr](mailto:cedric.sarre@sorbonne-universite.fr)

## ***Pour une approche globale de la formation des enseignants de langues de spécialité (LSP) au XXI<sup>ème</sup> siècle***

### **A Global Approach to the Education of Teachers of Languages for Specific Purposes in the 21<sup>st</sup> Century**

**Abstract:** In our globalised world, citizens need to develop increasingly specialised language skills in order to meet the needs of industry. However, the resulting increase in the number of LSP courses to meet this need has not been followed by an increase in the provision of specific training for LSP teachers, as a number of national studies have pointed out. The objective of this article is twofold: first, it aims to find out whether there is a global (international) lack of specific training offered to LSP teachers that could be identified through a large-scale study; secondly, its purpose is to show whether a truly global response to the need for such training is an effective and viable solution. By studying two datasets – a needs analysis and feedback from participants in an LSP Teacher Education MOOC – we show that the lack of specific training in the teaching of LSPs is a global need and that a global response to this need, in the form of a MOOC offering cross-linguistic training applicable to all specialised varieties of all languages, seems to be an effective and viable option, as long as it is able to combine local and global scales, in a resolutely 'glocal' approach.

**Keywords:** Teacher education, languages for specific purposes, needs analysis, MOOC, globalisation



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

**Słowa kluczowe:** kształcenie nauczycieli, języki specjalistyczne, analiza potrzeb, MOOC, globalizacja

## 1. Introduction

A l'ère de la globalisation, les conditions d'utilisation, d'enseignement et d'apprentissage des langues ont considérablement changé (Kramsch, 2014) et le besoin d'apprendre les langues de spécialité (LSP) semble plus impérieux que jamais, les citoyens de notre monde globalisé étant amenés à travailler de plus en plus souvent dans des contextes linguistiquement et culturellement très divers (Perifanou, 2016). Dès lors, leurs compétences en langues se doivent d'être de plus en plus spécialisées de manière à répondre aux besoins du monde du travail comme l'a montré récemment le projet Langues et Employabilité – LEMP (Chancelade et al., 2016). Ainsi, la multiplication des cours de LSP, tant dans le secteur de l'enseignement supérieur que dans celui de la formation des adultes, s'est accompagnée d'un besoin croissant d'enseignants de LSP, ce qui aurait logiquement dû entraîner une offre accrue de formation initiale et continue au profit de ce type d'enseignants (Howard et Brown, 1997), phénomène donnant lieu à « une double montée en compétences, à la fois du côté des enseignants et des étudiants » (Mourlhon-Dallies, 2020 : 25). Cela n'a cependant pas été le cas, comme le montrent plusieurs études à l'échelle nationale (c'est-à-dire à l'échelle d'un pays donné) dans lesquelles les auteurs pointent le manque endémique de formation spécifique offerte aux enseignants de LSP. Dès lors, nous pouvons nous interroger sur la pertinence d'une réponse supranationale (ou globale) à ce besoin identifié. Ainsi, nous nous efforcerons d'apporter des éléments de réponses aux questions de recherche suivantes :

- QR1 : le manque de formation spécifique des enseignants de LSP correspond-t-il à un besoin global qu'il serait possible de mettre au jour par une étude à plus large échelle ?
- QR2 : une réponse véritablement globale à ce besoin identifié est-elle une solution efficace et viable ?

Pour cela, nous nous appuyerons sur l'analyse de certaines données recueillies dans le cadre du projet CATAPULT<sup>1</sup> (*Computer-Assisted Training And Platforms to Upskill LSP Teachers*), partenariat stratégique de trois ans du programme ERASMUS+ (action-clé 2), qui s'est déroulé entre 2018 et 2021. Les partenaires du projet, réunis en consortium et issus de six pays européens, avaient pour objectif commun de contribuer à renforcer la qualité de la formation continue des enseignants de LSP intervenant dans

---

<sup>1</sup> Voir <http://catapult-project.eu/>

l'enseignement supérieur et dans la formation des adultes en développant des supports de formation et des outils appropriés. Les « productions intellectuelles » du projet (*intellectual outputs*), au nombre de cinq, comprenaient avant tout un état des lieux des besoins des enseignants de LSP.

Nous passerons en revue, dans un premier temps, les éléments théoriques relatifs à la formation des enseignants de LSP, ce qui nous conduira à présenter la formation *Teaching LSPs* élaborée dans le cadre du projet CA-TAPULT ; puis, nous présenterons la méthodologie que nous avons adoptée pour l'analyse des besoins des enseignants de LSP et pour l'analyse des retours d'expériences des participants à la formation, avant d'en présenter les principaux résultats. Nous tirerons enfin les conclusions de ces deux analyses qui nous conduiront à plaider en faveur d'une approche *glocale* (combinant les échelles globale et locale) de la formation des enseignants de LSP.

## 2. Cadre théorique

### 2.1. Un besoin sans offre

La formation des enseignants de LSP a fait l'objet de plusieurs études nationales permettant de pointer le manque endémique de formation spécifique offerte aux enseignants de LSP : au Royaume-Uni (Howard, 1997), aux Etats-Unis (Master, 1997 ; Belcher, 2013), ou encore en France (Braud et al., 2015 ; Brudermann et al., 2016, Vega Umaña, 2019), pour ne mentionner que ces pays. Il en découle que, bien souvent, les enseignants de LSP sont contraints d'apprendre « sur le tas » (Howard et Brown, 1997 : 9, notre traduction) et que la littérature recense très peu de publications sur la formation des enseignants de LSP (Basturkmen, 2014 ; Ding et Campion, 2016), et même une absence quasi-totale d'études empiriques sur le sujet (seules trois études sont recensées dans Basturkmen 2019). Si les enseignants de LSP ont généralement une bonne connaissance des communautés professionnelles d'appartenance de leurs apprenants, il n'en est pas de même pour leur propre communauté professionnelle qui est celle qu'ils connaissent le moins bien à cause du manque de publications la concernant (Belcher, 2013 : 544).

Lorsque l'on s'intéresse aux besoins des enseignants de LSP, il convient tout d'abord de noter un double paradoxe : d'abord, si l'analyse des besoins des apprenants est centrale à l'activité des enseignants de LSP, la démarche n'est que très rarement appliquée aux enseignants de LSP eux-mêmes (Richards, 1997 : 115) ; ensuite, si le besoin de formation spécifique aux LSP a été pointé dès les années 1980 (Strevens, 1988), aucune analyse fine de ces besoins n'a été menée jusque très récemment.

Pourtant, identifier les besoins est la première étape indispensable à l'élaboration de toute formation spécifique et nous rejoignons ainsi Basturkmen pour dire que « davantage de travaux de recherche sont nécessaires pour identifier ces besoins<sup>2</sup> » (2019 : 323, notre traduction). Ainsi, Sowa (2020) propose-t-elle de partir « à la recherche des compétences des enseignants de LS [langues de spécialité] » dans l'ouvrage collectif éponyme qu'elle a coordonné. En partant du principe selon lequel les enseignants de LSP doivent posséder des « compétences didactiques spécifiques » (Mourlhon-Dallies, 2020 : 28), Medina y livre sa vision des compétences propres au concepteur de formation en LSP (2020 : 49) et au formateur-enseignant en LSP (2020 : 52), alors que Vega Umaña y présente les représentations des enseignants de LSP eux-mêmes sur leurs propres compétences (2020 : 218). En parallèle, le consortium du projet CATAPULT s'est employé à identifier les compétences de l'enseignant de LSP, ce qui a conduit à l'élaboration d'un référentiel de compétences rendu public en 2019 (Turula et Gajewska, 2019). Ce référentiel a ensuite servi de fondement à la conception d'un module de formation dont l'approche, les contenus et les modalités sont tout d'abord discutés à la section suivante.

## **2.2. Approche, contenus et modalités d'une formation des enseignants de LSP**

Master (2005) identifie deux approches complémentaires dans le cadre de l'enseignement des LSP, et de l'anglais de spécialité (ASP) en particulier : une formation proposant un parcours « généraliste » sur l'ASP (*general ESP track*) et une formation proposant un parcours spécifique à une variété spécialisée de l'anglais (*ESP education for a special category*), telle que l'anglais pour vétérinaires. Si ces deux voies de formation sont pertinentes et dépendent du public apprenant en présence, l'approche à adopter se complexifie très sérieusement dès lors que la formation ne vise pas une langue donnée.

Ainsi, lorsque l'on s'emploie à élaborer une formation destinée aux enseignants ou futurs enseignants de LSP, deux problèmes se présentent rapidement à nous. Tout d'abord, celui de la « généralisabilité » limitée de toute formation théorique aux LSP, dans la mesure où les contextes d'enseignement, les publics apprenants, les variétés spécialisées des langues sont très (trop ?) variables (Chun, 2000). Ensuite, l'impossibilité d'aborder toutes les

---

<sup>2</sup> "It is argued that teacher needs are an important basis for determining content for LSP teacher education programmes and that further research is needed to identify these needs" (Basturkmen, 2019 : 323).

variétés spécialisées d'une langue donnée semble évidente, mais non moins problématique, tout comme le fait que les variétés spécialisées d'une langue qu'un enseignant doit enseigner sont souvent amenées à évoluer au cours d'une carrière (Kaltenböck et Mehlmauer-Larcher, 2002) : ainsi, un enseignant de LSP peut débuter sa carrière auprès de scientifiques avant de choisir d'enseigner au profit de juristes, au fil des différents postes qu'il sera amené à occuper.

Face à de tels constats, ce qui semble essentiel est d'adopter une approche de la formation des enseignants de LSP fondée sur la théorie (« *a theory-informed approach* » to LSP teacher education, Hüttner et al., 2009 : 108), de sorte que les enseignants soient capables, en fin de formation, d'analyser eux-mêmes tout genre ou variété spécialisée de la langue qu'ils enseignent à des apprenants qui ne sont pas toujours au fait des us et coutumes de leur future communauté de discours (Hüttner et al., 2009 : 100)<sup>3</sup>. Seraient ainsi abordés la théorie de l'analyse de discours, les genres spécialisés, l'analyse outillée de corpus, la transposition pédagogique de ces analyses... Une approche fondée sur la théorie implique également que les enseignants en formation soient amenés à théoriser leurs pratiques en adoptant une posture de praticiens réflexifs capables de prendre le recul nécessaire à l'analyse éclairée de leurs propres pratiques (Lai, 2017 : 201).

Concernant les modalités d'une formation des enseignants de LSP, il semblerait qu'un accès libre à des formations et supports en ligne, sur des plateformes de type MOOC (*Massive Open Online Courses*), permettrait de répondre à une variété de besoins de formation, comme en atteste la multiplication de MOOC consacrés à l'apprentissage des langues depuis 2008 (Dixon et Thomas, 2015). Cet engouement pour les formations ouvertes et massives semble également bien réel si l'on examine le nombre d'inscrits : par exemple, le MOOC le plus suivi en 2015 à l'échelle mondiale était un MOOC pour l'apprentissage de l'anglais proposé sur la plateforme britannique *FutureLearn* et recensant 370 000 inscrits (Perifanou, 2016). Il convient toutefois de noter que l'engagement des apprenants dans ce type de formation en ligne a encore du chemin à parcourir avant d'atteindre l'engagement d'une formation équivalente en présentiel (Johnson et al., 2014), ce qui peut être dû au fait que les inscrits ont généralement des profils très différents avec des intérêts, motivations et besoins très variés (Milligan, Littlejohn et Margaryan, 2013). L'une des conséquences de cela est la proportion très faible d'inscrits parvenant à achever le MOOC, les taux d'achèvement rapportés dans la littérature oscillant entre 3% et 10% selon les études

---

<sup>3</sup> "ESP teacher education must enable the future practitioners to autonomously analyse any ESP genre with a view to teaching it to learners who themselves are not necessarily familiar with the conventions of their future discourse communities" (Hüttner et al., 2009 : 100).

(Gallagher et Garrett, 2013 ; Gance, Barrett et Hugh, 2014 ; Liyanagunawardena et al., 2013). Reich (2014) note cependant à juste titre que ces faibles taux d'achèvement doivent être relativisés car ils ne tiennent généralement pas compte des intentions des inscrits à un MOOC : dans son étude détaillée de neuf MOOC proposés sur HarvardX, il montre que les taux d'achèvement et d'abandon diffèrent sensiblement en fonction des intentions déclarées par les inscrits aux MOOC. Ainsi, 22% des inscrits qui comptaient terminer le cours lors de leur inscription ont pu obtenir un certificat, contre 6% de ceux qui avaient simplement l'intention de « parcourir » le cours quand ils s'y sont inscrits (Reich, 2014). Par ailleurs, si, de manière plus large, les MOOC sont au cœur de la troisième phase de globalisation de l'enseignement supérieur dans la mesure où ils permettent une véritable massification de l'enseignement supérieur (Varghese, 2013), leur utilisation pour la formation des enseignants (et pour celle des enseignants de langues de spécialité en particulier) est loin d'être aussi courante (Moreno et Traxler, 2016). Les rares études publiées à ce jour mettent toutefois en évidence l'impact positif de ce type de MOOC en formation initiale (Orsini-Jones, Gafaro et Altamimi, 2017) comme en formation continue (Kormos & Nijakowska, 2017). Nous rejoignons ainsi différents auteurs (Dede et al., 2009 ; Moon et al., 2014 ; Parsons et al., 2019) pour déplorer le manque d'études empiriques portant sur l'impact des formations en ligne, de type MOOC, sur le développement des compétences professionnelles des enseignants de langues et sur leur acceptation par les enseignants formés. La formation *Teaching LSPs* présentée à la section suivante vise précisément à contribuer à combler ces manques.

### 2.3. La formation *Teaching LSPs*

Lors de l'élaboration de la formation *Teaching LSPs*, nous avons été amenés à faire un certain nombre de choix : (1) premièrement, nous avons opté pour une formation unique applicable à toutes les langues de spécialité ; (2) nous avons ensuite fait le choix d'élaborer une formation « généraliste » aux LSP (*general LSP track*), c'est-à-dire une formation transversale applicable à toutes les variétés spécialisées d'une langue, ou plutôt, de toutes les langues (cf. choix n°1) ; (3) une conséquence logique de ces deux choix a été d'opter pour une formation utilisant une langue commune comme langue de travail, l'anglais comme *Lingua Franca*.

La formation développée vise à répondre à un double objectif : (1) former les enseignants aux spécificités de l'enseignement-apprentissage des LSP (formation à la pédagogie des LSP) et (2) former les enseignants à l'intégration des outils numériques à leur enseignement des LSP (formation au

numérique). Le tableau 1 récapitule le contenu des six modules ou unités thématiques.

**Tableau 1. Contenu du MOOC *Teaching LSPs***

Thématiques	Outils numériques
1. Concepts clés et analyse des besoins	Outils d'enquête (questionnaires en ligne)
2. Analyse outillée de corpus	Outils de la linguistique de corpus (concordanciers...)
3. Compétences de communication en LSP	Outils permettant des activités communicatives (Vocaroo, Skype, Zoom, Whereby, Jamboard, Flipgrid...)
4. Participation et engagement des apprenants en classe	Outils interactifs pour la classe (Wooclap, Plickers, Kahoot...)
5. Collaboration et intégration	Outils collaboratifs (Lino, Sutori, Kialo, Tricider, Slack...)
6. Portfolios en LSP	Outils permettant de composer des portfolios (weebly, sewsaw, google site, The CN...)

Une fois ces choix effectués, nous avons mené une étude comparative des différentes plateformes de MOOC existantes et avons ainsi opté pour celle permettant de déployer la formation envisagée de la manière la plus pertinente. Notre choix s'est ainsi porté sur la plateforme américaine *The Course Networking (TheCN)* sur laquelle nous avons pu développer puis animer la formation *Teaching LSPs*.

En résumé, pour reprendre la catégorisation de Semenova et al. (2018), le MOOC *Teaching LSPs* adopte une approche à la fois locale (car il fournit une réponse à un besoin national clairement identifié) et globale (formation à toutes les langues de spécialité, en utilisant l'anglais *Lingua Franca* comme langue de travail, sur une plateforme américaine). Il s'agit en effet d'un MOOC proposé sur la chaîne CATAPULT d'une plateforme américaine : l'approche, les contenus et les modalités de la formation sont ainsi une réponse résolument globale à un besoin qui n'est que local à ce stade.

### 3. Méthodologie

#### 3.1. Analyse des besoins

En premier lieu, nous avons conduit une analyse des besoins des enseignants de LSP<sup>4</sup> européens en nous fondant sur deux sources de données différentes : les offres d'emplois à destination des enseignants de LSP et les don-

<sup>4</sup> Voir Zourou et Torresin (2019) pour le rapport complet présentant cette analyse de besoins.

nées générées par les enseignants de LSP eux-mêmes dans leurs réponses à une enquête par questionnaire. Nous avons ainsi pu trianguler les données produites par les employeurs d'enseignants de LSP (offres d'emplois) avec celles produites par les enseignants de LSP eux-mêmes (enquête par questionnaire).

L'analyse des offres d'emplois visait à mettre au jour les compétences les plus recherchées par les employeurs d'enseignants de LSP. Nous avons ainsi recueilli 93 offres d'emplois à partir de sites spécialisés et autres réseaux professionnels (LinkedIn, par exemple) entre septembre et octobre 2018. Une analyse thématique a ensuite pu être menée en faisant émerger les attentes les plus courantes des employeurs en matière de compétences et connaissances attendues.

L'enquête par questionnaire, quant à elle, visait à faire émerger la formation reçue par les enseignants de LSP européens et les besoins résiduels de formation qu'ils ressentaient. Un questionnaire électronique en 7 langues comportant des questions ouvertes et fermées a été élaboré puis diffusé entre septembre et novembre 2018 par le biais de listes de diffusion professionnelles ou contacts personnels. Nous avons ainsi pu recueillir les réponses de 560 enseignants de langues européens, ce qui nous semble constituer un échantillon suffisamment représentatif de cette population.

### **3.2. Retours d'expérience**

De manière à évaluer la pertinence de la réponse globale proposée sous la forme du MOOC *Teaching LSPs*, nous avons souhaité mesurer l'efficacité de la formation selon deux perspectives : (1) le niveau d'acceptation du dispositif par les participants eux-mêmes et (2) son impact sur le développement des compétences des participants, et, en particulier, de leur réflexivité. Pour cela, nous avons recueilli un certain nombre de données générées lors des trois saisons du MOOC :

- Saison 1 : janvier-mars 2020 (saison pilote)
- Saison 2 : octobre-décembre 2020
- Saison 3 : mars-mai 2021

Les instruments de recueil utilisés sont : (1) un questionnaire post-formation (50 répondants), (2) les différents travaux remis lors de la formation (notes obtenues aux journaux réflexifs par les participants ayant achevé le MOOC aux saisons 1 et 2). L'analyse croisée de ces données, présentée à la section suivante, nous a permis d'apporter une réponse à la question de l'efficacité de la formation.

## 4. Résultats

### 4.1. Un besoin global

Notons tout d'abord que l'enquête par questionnaire a été complétée par 560 enseignants de langues européens intervenant très majoritairement dans le secteur de l'enseignement supérieur (58%), puis dans celui de la formation des adultes (21%), mais également dans l'enseignement secondaire (14%) ou dans la formation des enseignants (7%). Le diplôme le plus élevé détenu par les répondants est avant tout un Master (54%), puis un Doctorat (23%), un diplôme validant une formation professionnelle (16%) ou, dans une moindre proportion, une Licence (7%).

A la question concernant la formation spécifique reçue pour enseigner les LSP, les répondants indiquent n'avoir en grande majorité suivi aucune formation spécifique avant leur entrée dans le métier (Figure 1). Seuls 12% d'entre eux indiquent avoir reçu une formation en formation initiale et 18% s'être formés par la recherche (même s'il n'est pas clair si cette formation par la recherche a eu lieu avant leur prise de fonction). Si 29% des répondants disent avoir participé à une action de formation continue sur l'enseignement des LSP, ce que l'on retiendra, c'est que 70% des enseignants européens entrent dans le métier sans aucune formation spécifique à l'enseignement des LSP (41% sans formation spécifique + 29% ayant suivi une formation relevant de la formation continue).

Il n'est ainsi pas surprenant de voir que ce « manque de formation adéquate » soit identifié comme l'une des difficultés rencontrées

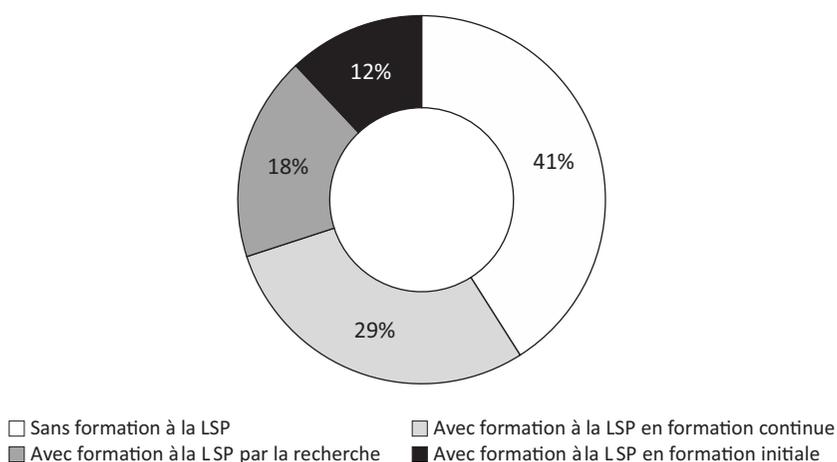
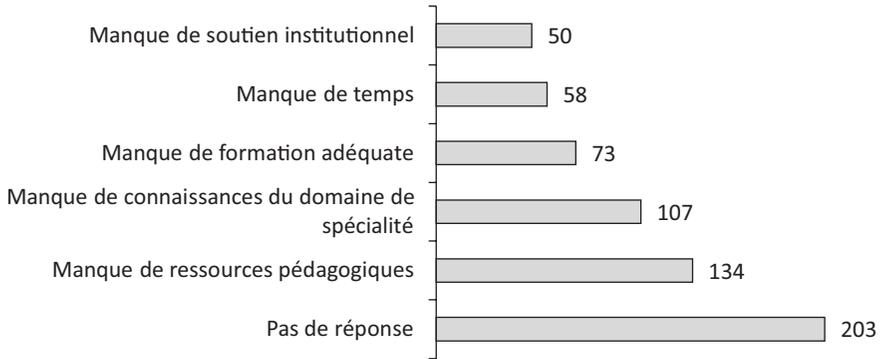


Figure 1. Formation spécifique à la LSP (adapté de Zourou et Torresin, 2019 : 27)

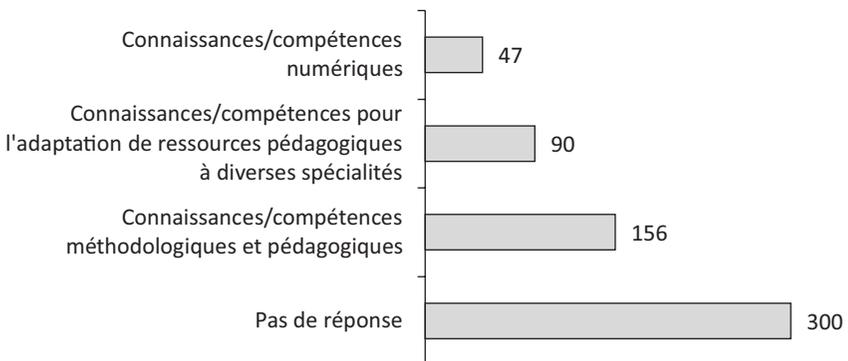
par 73 répondants à l'enquête (Figure 2) et que les difficultés d'ordre pédagogique soient les plus courantes, parmi lesquelles le « manque de connaissances du domaine de spécialité » des apprenants et le « manque de ressources pédagogiques ».



**Figure 2. Difficultés rencontrées (adapté de Zourou et Torresin, 2019 : 30)**

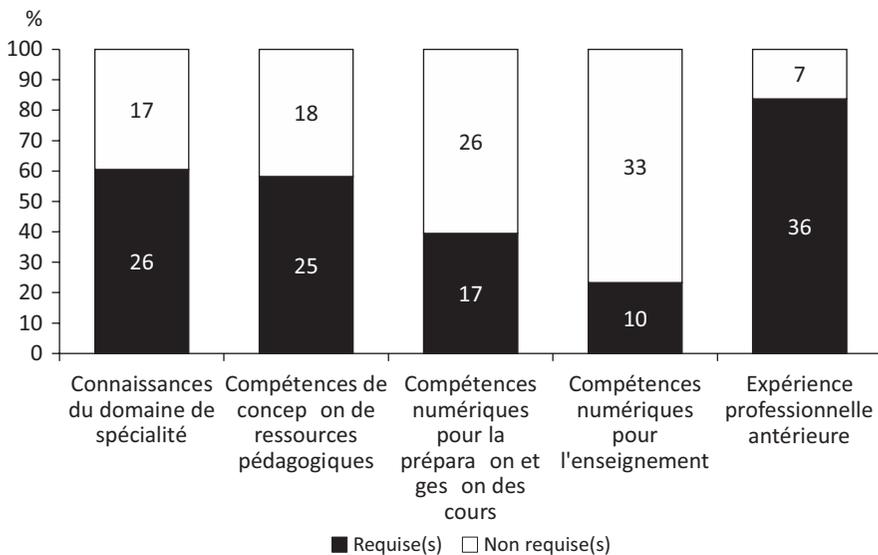
De même, les besoins résiduels de formation identifiés par les répondants (Figure 3) sont très majoritairement exprimés en termes de « compétences méthodologiques et pédagogiques » (156 occurrences), parmi lesquelles des compétences permettant d'adapter diverses ressources ou supports à différentes spécialités (90 occurrences) et des compétences dans l'utilisation et l'intégration des outils numériques (47 occurrences).

Du côté des employeurs (Figure 4), les attentes exprimées dans les offres d'emploi concernent avant tout l'expérience antérieure en tant qu'enseignant de LSP (84% des annonces). En matière de pédagogie, les attentes des employeurs recoupent largement les difficultés rencontrées



**Figure 3. Besoins résiduels exprimés (adapté de Zourou et Torresin, 2019 : 33)**

(Figure 2) et les besoins résiduels (Figure 3) exprimés par les enseignants eux-mêmes : compétences numériques (63%) – réparties entre compétences numériques pour la préparation et gestion de cours (39,5%) et compétences numériques pour l’enseignement (23,5%) – connaissances du domaine de spécialité des apprenants (60%) et compétences de conception de ressources et supports de cours (58%). S’il est vrai que la comparaison des réponses apportées par les enseignants dans l’enquête avec l’analyse des offres d’emplois montre que les besoins exprimés le sont dans des proportions assez différentes<sup>5</sup>, cela est vraisemblablement dû au fait que 300 répondants à l’enquête (soit plus de 53% d’entre eux) n’ont pas exprimé de besoins résiduels de formation en matière de compétences et connaissances à approfondir alors que, par définition, 100% des offres d’emplois mentionnent les compétences et connaissances attendues des futures recrues.



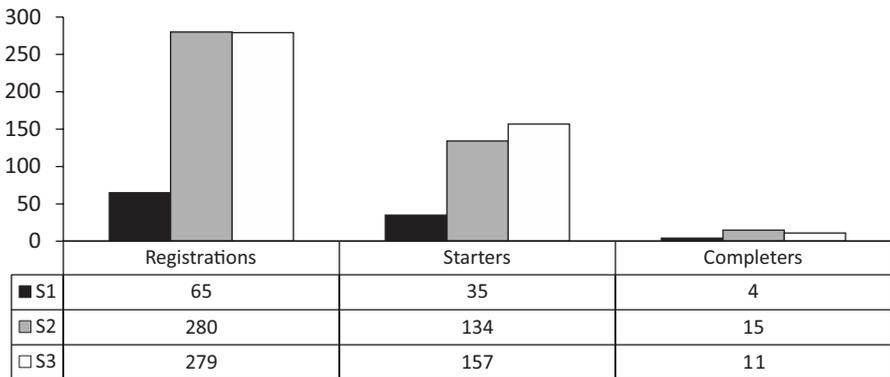
**Figure 4. Attentes des employeurs (adapté de Zourou et Torresin, 2019 : 20)**

Cette analyse des besoins nous semble être un élément de réponse à l’appel lancé par Basturkmen (2019 : 318) dans la mesure où elle contribue à la caractérisation de la profession d’enseignant de LSP à l’échelle européenne. On voit bien ici que le besoin de formation déjà exprimé à l’échelle locale/nationale dans diverses publications est résolument un besoin global (au sens de supranational).

<sup>5</sup> 63% des offres d’emplois mentionnent les compétences numériques contre seulement 8,4% des répondants à l’enquête, ou encore 60% des offres d’emplois mentionnent des connaissances dans le domaine de spécialité des apprenants contre 19% des répondants à l’enquête.

## 4.2. Efficacité d'une réponse globale

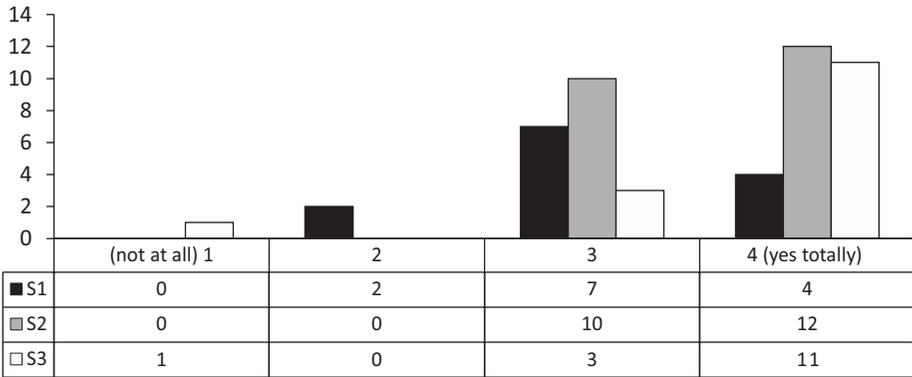
Les données quantitatives concernant les inscrits aux trois saisons du MOOC (Figure 5) montrent une stabilisation du nombre d'inscrits (*registrations*) entre les saisons 2 et 3 (la saison 1 étant une saison pilote pour laquelle nous avons volontairement limité le nombre de places disponibles) autour de 280 participants.



**Figure 5. Inscrits au MOOC *Teaching LSPs***

Par ailleurs, il est intéressant de noter que seuls environ 50% des inscrits démarrent véritablement la formation (*starters*) et que parmi ceux qui démarrent la formation, seuls environ 10% vont au terme de la formation (*completers*). Si ces chiffres peuvent paraître bas, ils sont totalement en accord avec ce qui a été décrit dans la littérature concernant les MOOC, avec des taux d'achèvement se situant souvent autour de 10% (Liyaganawardena et al., 2013) ou légèrement plus élevés dans le cas de formations reconnues comme émanant d'institutions plus prestigieuses (Reich et Ruipérez-Valiente, 2019).

Le retour d'expérience des participants a pu être établi à partir des réponses au questionnaire post-formation complété par 50 inscrits (soit 8% de l'ensemble des inscrits). Il nous semble important de noter que ces 50 répondants comprennent des inscrits n'ayant pas achevé le MOOC, dans une proportion au moins égale à 40% (si l'on part du principe que les 30 inscrits ayant achevé le MOOC ont vraisemblablement répondu au questionnaire, ce qui signifie que 20 répondants au moins n'ont pas achevé le MOOC), et que l'ensemble des participants aux trois saisons étaient invités à participer à l'enquête. Nous avons tout d'abord souhaité savoir si la formation suivie avait répondu à leurs attentes par le biais d'une question de type échelle de Likert (Figure 6).

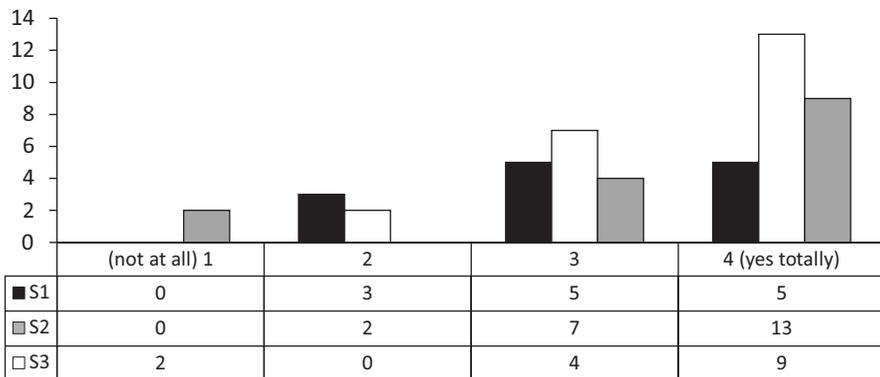


**Figure 6. La formation a répondu à mes attentes**

Comme on peut le voir, si l'on tient compte des points 3 et 4 sur l'échelle de Likert (correspondant aux avis positifs), la formation est en adéquation avec les attentes des inscrits aux trois saisons pour 94% d'entre eux. On peut également noter que l'adéquation attentes/formation maximale (point 4) est en augmentation régulière entre la saison 1 et la saison 3, passant de 30% (saison 1) à 54% (saison 2) puis à 73% (saison 3). Cela peut s'expliquer par le fait que chaque saison du MOOC a fait l'objet de révisions tenant compte des retours des participants.

Nous avons également voulu savoir dans quelle mesure ce que les participants ont appris leur semble transférable et utilisable dans leurs propres cours de LSP (Figure 7).

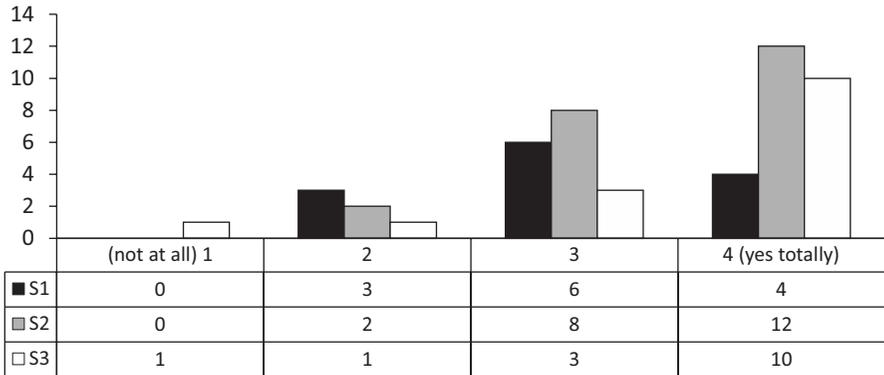
Là encore, si l'on considère les points 3 et 4 de l'échelle (avis positifs), la transférabilité ou applicabilité de ce qui a été appris à leurs propres cours de LSP est relativement élevée (86%). On peut également noter une



**Figure 7. Ce que j'ai appris est transférable à mes propres cours de LSP**

augmentation régulière, entre les saisons 1 et 3, de la transférabilité maximale (point 4) des contenus de formation : de 38% à la saison 1, à 59% à la saison 2 puis 60% à la saison 3.

Enfin, le taux de satisfaction globale concernant le MOOC est également exprimé sur une échelle de Likert (Figure 8).

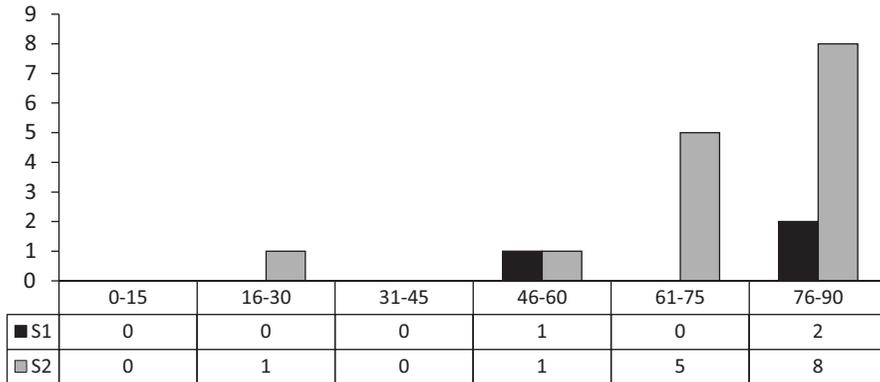


**Figure 8. Je suis satisfait.e de ce que j'ai appris**

Si l'on cumule le nombre de réponses apportées aux points 3 et 4 de l'échelle (avis positifs) sur l'ensemble des trois saisons du MOOC, le taux de satisfaction globale exprimée est de l'ordre de 86%. Le taux de satisfaction maximale (point 4) est, quant à lui, en augmentation régulière entre les saisons 1 et 3 : 31% à la saison 1, puis 54% à la saison 2 et enfin 66% à la saison 3.

L'ensemble des données extraites des questionnaires post-formation (retours d'expérience) semblent donc pointer la satisfaction des inscrits à la formation et une réception très positive du MOOC, premier volet de l'efficacité du cours. Le second volet de l'efficacité de la formation proposée consiste en l'évaluation du développement des compétences professionnelles des participants et, plus précisément, du développement de leur capacité réflexive. Ceci a été fait en analysant les notes attribuées aux journaux réflexifs des participants aux deux premières saisons du MOOC (la troisième saison du MOOC ayant introduit une révision de la manière dont les journaux réflexifs sont intégrés au cours et évalués qui ne permet pas une comparaison directe avec les notes obtenues aux saisons 1 et 2). Les journaux réflexifs des saisons 1 et 2 consistaient en un travail régulier qui suivait l'achèvement de chaque module : à la suite de chaque module, les participants devaient en effet (1) intégrer l'un de leurs échanges sur le forum du cours, (2) intégrer l'une des activités ou tâches qu'ils avaient conçue dans le cadre du module pour la mettre en valeur et (3) rédiger un paragraphe

réflexif sur ce qu'ils avaient tiré du module et sur la manière dont les activités/tâches qu'ils avaient conçues contribuaient au développement de leurs compétences professionnelles. Le journal réflexif complet à l'issue du sixième et dernier module donnait lieu à l'attribution d'une note sur 90. Le détail du nombre de notes attribuées, par tranches de notes, est présenté à la Figure 9.



**Figure 9. Nombre de notes attribuées par tranches pour l'évaluation du journal réflexif (/90)**

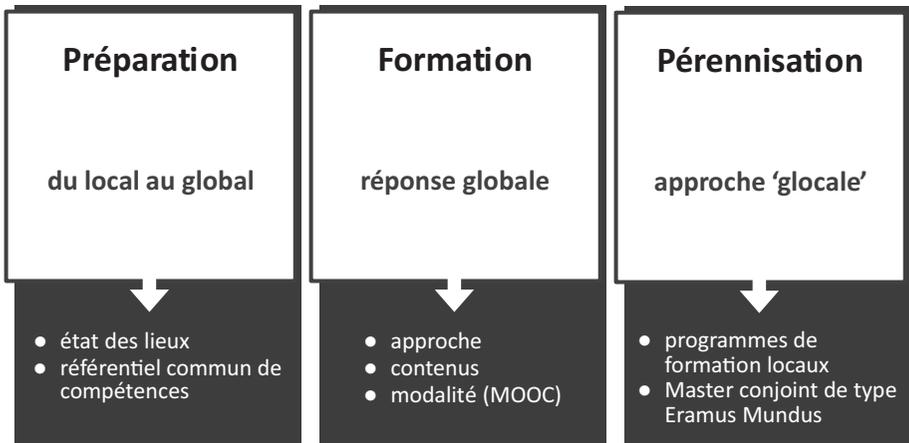
Comme on peut le voir, la très grande majorité des notes attribuées se trouvent dans les trois tranches de droite positionnées au-dessus de la moyenne (45/90) représentant la moyenne (45/90) : ainsi 94,5% des notes attribuées sont supérieures à 45 et entraînent donc la validation de cet élément du cours. D'autre part, 55% des notes attribuées se trouvent dans la tranche la plus haute (76-90). L'évaluation des journaux réflexifs indique donc que les activités ou tâches réalisées pour chaque module était de qualité, que les contributions aux échanges (forum) étaient pertinentes et que le degré de réflexivité des participants, à travers les paragraphes réflexifs rédigés, était plus que satisfaisant pour une large majorité d'entre eux.

## 5. Conclusion

En conclusion, l'étude que nous avons présentée, à partir de quelques données issues du projet CATAPULT, nous a tout d'abord permis de mettre en évidence le fait que l'absence de formation spécifique des enseignants de langues à l'enseignement des LSP correspond à un besoin global dépassant largement les frontières des quelques études nationales disponibles dans la littérature. Nous avons ensuite pu montrer que le degré d'acceptation d'une

réponse globale à ce besoin, par le biais d'un MOOC proposant une formation transversale applicable à toutes les variétés spécialisées de toutes les langues (parcours généraliste de formation à la LSP), est relativement élevé. Nous avons enfin mis au jour le fait que la réponse globale apportée semble permettre aux participants de développer leurs compétences professionnelles de manière satisfaisante et que les contenus de la formation proposée ont une transférabilité élevée dans leurs propres cours de LSP. La réponse apportée semble ainsi relativement efficace.

Se pose maintenant la question de la viabilité de cette réponse globale. Si l'on revient sur la genèse du projet CATAPULT qui a permis d'apporter cette réponse globale, nous pouvons identifier trois phases différentes intervenant à différentes échelles (locale, globale ou glocale) (Figure 10).



**Figure 10. Trois phases du projet, trois échelles**

Ainsi, le point de départ en phase de préparation du projet (phase 1) a été l'échelle locale : les états des lieux locaux/nationaux concernant l'absence de formation des enseignants de LSP ont été partagés, tout comme l'existence (ou non) de référentiels de compétences locaux/nationaux pour les enseignants de langues et les enseignants de LSP en particulier. Cette mise en commun a permis d'entrevoir des besoins plus globaux qui ont pu être mis en évidence à travers un état des lieux global (à l'échelle européenne). La réponse apportée à ces besoins (phase 2 – Formation) était elle aussi globale du point de vue de l'approche, des contenus et de la modalité choisie (MOOC). Enfin, la viabilité de la réponse apportée se joue dans la phase de pérennisation du projet : dans quelle mesure cette réponse globale, conçue et financée par un projet européen ERASMUS+, est-elle viable

à l'issue de la période de financement du projet ? Deux options complémentaires semblent envisageables dans cette phase 3. Tout d'abord, il est possible d'intégrer la formation développée dans les programmes de formation locaux. C'est le cas, par exemple, à l'INSPE de Paris où la formation *Teaching LSPs* est proposée comme option en première année de Master MEEF (Métiers de l'Éducation de l'Enseignement et de la Formation) aux futurs enseignants d'anglais et ainsi institutionnalisée dans les maquettes de formation. D'autre part, la pérennisation de la formation peut également se faire par l'implication dans un Master conjoint de type Erasmus Mundus, selon une échelle plus globale, dans ce cas. De plus, pour ce qui est de la formation continue des enseignants de LSP recrutés dans de grandes institutions de l'enseignement supérieur, l'incitation à se former et, par ricochet, la fidélisation de ce public à une formation de ce type ne peut passer, selon nous, que par des initiatives locales permettant de valoriser leur participation à de telles actions de formation.

En résumé, partant d'une échelle locale, le projet a permis d'identifier un besoin global et d'y apporter une réponse globale qui ne peut être pérenne que si les échelles locales et globales se complètent. Nous plaidons donc en faveur de cette double approche, que nous qualifions d'approche *glocale*, pour offrir une formation efficace aux enseignants de langues de spécialité issus de notre monde globalisé.

## REMERCIEMENTS

Le projet CATAPULT, dont certaines données sont analysées dans cet article, a été cofinancé par le programme ERASMUS+ de l'Union Européenne sous la référence 2018-1-FR01-KA204-048053. L'auteur de cet article, également coordonnateur du projet, remercie l'ensemble des membres du consortium pour le travail fourni au cours des trois années du projet... et au-delà.

## BIBLIOGRAPHIE

- Basturkmen H. (2014), *Ideas and options in English for specific purposes*. Abingdon, UK: Routledge.
- Basturkmen H. (2019), *ESP teacher education needs*. "Language Teaching", n°52(3), 318–330.
- Belcher D. D. (2013), *The Future of ESP Research: Resources for Access and Choice*, (in:) Paltridge B., Starfield S. (Eds.), *Handbook of English for Specific Purposes*. New York: Wiley-Blackwell, 592–610.

- Braud V., Millot P., Sarré C., Wozniak S. (2015), *Pour une formation de tous les anglicistes à la langue de spécialité*. « Les Langues Modernes », n°3/2015, 67–76.
- Brudermann C., Mattioli M.A., Roussel A.M., Sarré C. (2016), *Le secteur des langues pour spécialistes d'autres disciplines dans les universités françaises : résultats d'une enquête nationale menée par la SAES*. « Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'ApliuT », n°35 (numéro spécial). En ligne : <https://journals.openedition.org/apliut/5564> [consulté 12.06.2023].
- Chancelade C., Janissin P., Giret J.F., Guégnard C., Benoit P., Vogt A. (2016), *Analyse des besoins des employeurs français au regard des compétences en langues vivantes étrangères : synthèse d'enquête*. « Net.doc », n°152.
- Dede C., Ketelhut D.J., Whitehouse P., Breit L., McCloskey E.M. (2009), *A research agenda for online teacher professional development*. "Journal of Teacher Education", n°60 (1), 8–19.
- Ding A., Campion G. (2016), *EAP teacher development*, (in:) Hyland K., Shaw P. (Eds.), *The Routledge handbook of English for academic purposes*. Abingdon, UK: Routledge, 547–559.
- Dixon E., Thomas M. (Eds.) (2015), *Researching language learner interaction online: From social media to MOOCs*. San Marcos: CALICO.
- Howard R. (1997), *LSP in the UK*, (in:) Howard R., Brown G. (Eds.), *Teacher education for languages for specific purposes*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 41–57.
- Gallagher S., Garrett G. (2013), *Disruptive education: Technology enabled universities*. Sydney: The United States Studies Center at the University of Sydney.
- Glance D.G., Barrett P.H.R. (2014), *Attrition patterns amongst participant groups in Massive Open Online Courses*, (in:) Hegarty B., McDonald J., Loke S.-K. (Eds.), *Rhetoric and Reality: Critical perspectives on educational technology*. Proceedings of the 31<sup>st</sup> Annual Ascilite Conference. Dunedin, NZ: University of Otago, 12–20.
- Howard R., Brown G. (Eds.) (1997), *Teacher education for languages for specific purposes*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Hüttner J., Smit U., Mehlmauer-Larcher B. (2009), *ESP teacher education at the interface of theory and practice: Introducing a model of mediated corpus-based genre analysis*. "System", n°37(1), 99–109.
- Ibanez Moreno A.I., Traxler J. (2016), *MALL-based MOOCs for language teachers: challenges and opportunities*. « Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras », n°(1), 73–85.
- Johnson L., Adams Becker S., Estrada V., Freeman A. (2014), *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Online: <https://library.educause.edu/resources/2014/1/2014-horizon-report> [consulté 12.06.2023].
- Kaltenböck G., Mehlmauer-Larcher B. (2002), *Teaching ESP: How text corpora can help*, (in:) Pulverness A. (Ed.), *IATEFL 2002: Dublin Conference Selections*. Whitstable: IATEFL, 31–33.

- Kormos J., Nijakowska J. (2017), *Inclusive practices in teaching students with dyslexia: Second language teachers' concerns, attitudes and self-efficacy beliefs on a massive open online learning course*. "Teaching and Teacher Education", n°68, 30–41.
- Kramersch C. (2014), *Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction*. "The modern language journal", n° 98(1), 296–311.
- Lai H.T. (2017), *What English language teachers should know about ESP*. "Language in India", n°17(6), 197–205.
- Liyanagunawardena T.R., Parslow P., Williams S.A. (2014), *Dropout: MOOC participants' perspective*. Paper presented at the European MOOC stakeholder Summit 2014, Lausanne, Switzerland.
- Master P. (1997), *ESP teacher education in the USA*, (in:) Howard R., Brown G. (Eds.), *Teacher education for languages for specific purposes*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 22–40.
- Master P. (2005), *Research in English for specific purposes*, (in:) Hinkel E. (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. London/New York: Routledge, 99–116.
- Medina C. (2020), *Quelle démarche globale, pluriaspectuelle et pratique de la notion de compétences des acteurs en LSP pour les didacticiens et enseignants de langue en contextes spécifiques ?*, (in :) Sowa M. (ed.), *In search of the LSP teacher's competencies*. Berlin: Peter Lang, 33–54.
- Milligan C., Littlejohn A., Margaryan A. (2013), *Pattern of engagement in connectivist MOOCs*. "MERLOT Journal of Online Learning and Teaching", n° 9(2), 149–159.
- Moon J., Passmore C., Reiser B.J., Michaels S. (2014), *Beyond comparisons of online versus face-to-face PD: Commentary in response to Fishman et al., "Comparing the impact of online and face-to-face professional development in the context of curriculum implementation"*. "Journal of teacher education", n° 65(2), 172–176.
- Moreno A.I., Traxler J. (2016), *MALL-based MOOCs for language teachers: challenges and opportunities*. « Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras », n°(1), 73–85.
- Mourlhon-Dallies F. (2020), *Enseigner le français de spécialité : entre injonction à la professionnalisation et tendance à une moindre spécialisation ?*, (in :) Sowa M. (ed.), *In search of the LSP teacher's competencies*. Berlin: Peter Lang, 17–32.
- Orsini-Jones M., Conde Gafaro B., Altamimi S. (2017), *Integrating a MOOC into the postgraduate ELT curriculum: reacting on students' beliefs with a MOOC blend*, (in:) Kan Q., Bax S. (Eds.), *Beyond the language classroom: researching MOOCs and other innovations*. Dublin: Research-publishing.net, 71–83.
- Parsons S.A., Hutchison A.C., Hall L.A., Parsons A.W., Ives S.T., Leggett A.B. (2019), *US teachers' perceptions of online professional development*. "Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies", n°82 (1), 33–42.

- Perifanou M. (2016), *Worldwide state of language MOOCs*. “CALL communities and culture–EUROCALL”, 386–390.
- Reich J. (2014), *MOOC completion and retention in the context of student intent*. “EDUCAUSE Review Online”. On line: <https://er.educause.edu/articles/2014/12/mooc-completion-and-retention-in-the-context-of-student-intent> [consulté 12.06.2023].
- Reich J. & Ruipérez-Valiente J.A. (2019), *The MOOC pivot*. “Science”, n° 363(6423), 130–131.
- Richards K. (1997). *Teachers for Specific Purposes*, (in:) Howard R., Brown G. (Eds.), *Teacher education for languages for specific purposes*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 115–126.
- Semenova T., Vilkova K., Shcheglova I. (2018), *The MOOC market: prospects for Russia*. “Educational Studies Moscow”, n° (2), 173–197.
- Sowa M. (ed.) (2020), *In search of the LSP teacher’s competencies*. Berlin: Peter Lang.
- Stevens P. (1988), *The learner and teacher of ESP*, (in:) Chamberlain D., Baumgardner R. (Eds.), *ESP in the Classroom: Practice and Evaluation*. ELT Document 128. London: Modern English Publications in association with the British Council, 39–44.
- Turula A., Gajewska E. (2019), *Towards a Common Competence Framework for LSP Teachers*. CATAPULT consortium. Online: [http://catapult-project.eu/?smd\\_process\\_download=1&download\\_id=1066](http://catapult-project.eu/?smd_process_download=1&download_id=1066) [consulté 12.06.2023].
- Varghese N.V. (2013), *Globalization and higher education: Changing trends in cross border education*. “Analytical reports in international education”, n° 5(1), 7–20.
- Vega Umaña A.L. (2019), *Perceptions des spécificités du travail et du rôle enseignant dans le secteur Lansad : diversité et convergences*. « Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l’ApliuT », n° 38(1). En ligne : <https://journals.openedition.org/apliut/6941> [consulté 12.06.2023].
- Vega Umaña A.L. (2020), *On the nature of ESP teachers’ expertise: Results from a survey about ESP teaching in French higher education*, (in :) Sowa M. (ed.), *In search of the LSP teacher’s competencies*. Berlin: Peter Lang, 203–222.
- Zourou K., Torresin G. (2019), *CATAPULT Situational Survey: LSP teachers’ needs for skills and training*. CATAPULT consortium. Online: [http://catapult-project.eu/?smd\\_process\\_download=1&download\\_id=1030](http://catapult-project.eu/?smd_process_download=1&download_id=1030) [consulté 12.06.2023].

Received: 31.01.2023

Revised: 08.05.2023