



UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

**La formation linguistique des professionnels en administration à l'université :  
ce que nous apprennent les évaluations de programme**

par

Judith Ann Ainsworth

Département de didactique  
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de  
Philosophiæ Doctor (Ph.D.)  
en Sciences de l'éducation option didactique

Janvier 2012

© Judith Ann Ainsworth, 2012

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

La formation linguistique des professionnels en administration à l'université :  
ce que nous apprennent les évaluations de programme

présentée par :  
Judith Ann Ainsworth

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Ahlem Ammar, président-rapporteur  
Michel D. Laurier, directeur de recherche  
Marie Thériault, membre du jury  
Sylvie Fontaine, examinateur externe  
François Bowen, représentant du doyen de la FES

## Résumé

Cette recherche avait pour objectif d'analyser les évaluations de programmes d'études en langues de spécialité de 1<sup>er</sup> cycle universitaire afin de dégager les enjeux et la pertinence de ces formations. Trois questions de recherche sont poursuivies :

- Quels établissements d'enseignement supérieur canadiens offrent des programmes d'études professionnalisant intégrant des compétences langagières sur objectifs spécifiques et le savoir-faire professionnel?
- Compte tenu de la nature et de la fonction des programmes et des cours de langues de spécialité au sein des établissements d'enseignement supérieur,
  - quels sont les enjeux principaux ?
  - quelles sont les recommandations les plus fréquentes dans les rapports des évaluateurs externes ?

L'analyse révèle que les enjeux principaux sont l'apport des formations aux besoins d'emploi ; la correspondance aux besoins des bénéficiaires ; l'évaluation systématique et justifiée lors de la prise de décisions ; la révision, mise à jour et évaluation systématique des programmes ; la collaboration interdisciplinaire et interuniversitaire ; l'enseignement des compétences langagières de la discipline professionnelle sous-jacente ; l'enseignement de la perspective interculturelle ; l'objectif constitutif ou instrumental de l'acquisition des langues ; la professionnalisation de la discipline au lieu de la fonction « service » ; la promotion de programmes, de collaborations et d'échanges internationaux ; l'intégration des TIC ; et la certification en langue de spécialité.

Les évaluateurs externes recommandent la modernisation et la réorganisation des cours, la mise sur pied des collaborations, l'amélioration des formules et de l'offre des échanges internationaux, l'élaboration des stratégies pour étudier et planifier le lancement des initiatives, la promotion des bénéfices des connaissances langagières auprès des autres disciplines et facultés, la création des stratégies de révision de

programme, et la mise en place des dispositifs pour profiter de nouvelles ressources technologiques.

Ainsi, dans un premier temps, les résultats permettent d'apporter à la didactique des langues un éclairage sur la valeur de la fonction formative des mécanismes d'évaluation de programme. Dans un deuxième temps, ils apportent aux praticiens un éclairage sur la qualité, la pertinence et les enjeux des formations en langue de spécialité et un éclairage sur l'importance et l'impact des pratiques évaluatives sur les décisions prises.

**Mots clés** : langues de spécialité, langue sur objectifs spécifiques (LOS), formation, évaluation de programme d'études, 1er cycle, enjeux principaux, recommandations, établissements d'enseignement supérieur canadiens

## **Abstract**

This study was designed to analyse undergraduate programme reviews of languages for specific purposes (LSP) in order to discover the stakes and the pertinence of this training offered at Canadian institutions of higher learning. The three research questions are:

- Which Canadian institutions of higher learning offer curricula integrating competences in LSP and professional know-how?
- Taking into account the nature and function of LSP programs and courses within higher education, what are the major stakes?
- What are the most frequent recommendations found in the external reviewers' program assessments, taking into account the nature and function of LSP programs and courses?

The analysis revealed that the most important stakes in providing quality, pertinent training in LSP are contribution of course content to professional training; correspondence to the needs of the learners; systematic programme evaluation including proof for decision-making; systematic programme revision, updating and evaluation; interdisciplinary and interuniversity collaboration; teaching language competences related to the underlying professional discipline; teaching intercultural perspectives; constitutive or instrumental objective of language acquisition; professionalization of the discipline rather than the “service” function; promoting programmes, collaborations and international exchanges; integrating information and communication technologies; and providing learners with opportunities for formal language certification in LSP.

The external evaluators recommended modernising and reorganising courses, setting up collaborations, improving international exchanges and methods for promoting them, elaborating strategies for studying and implementing initiatives, promoting the benefits of language study to other disciplines and faculties, creating strategies for

programme revision, and formulating plans of action to take advantage of new technological resources.

These findings therefore shed light on the value of the formative function of curriculum evaluation mechanisms for the field of language teaching and on the stakes involved for teaching practitioners in providing quality, pertinent LSP training. They also shed light on the importance and the impact of evaluation practices on decision-making.

**Keywords :** specialised languages, languages for specific purposes (LSP), training, undergraduate programme review, major stakes, recommendations, Canadian universities

## TABLE DES MATIÈRES

<b>Résumé</b>	<b>iii</b>
<b>Abstract</b>	<b>v</b>
<b>Liste des tableaux</b>	<b>xivv</b>
<b>Liste des figures</b>	<b>xv</b>
<b>Sigles et abréviations</b>	<b>xvi</b>
<b>Dédicace</b>	<b>xviii</b>
<b>Remerciements</b>	<b>xix</b>
<b>INTRODUCTION</b>	<b>1</b>
<b>1. PROBLEMATIQUE</b>	<b>4</b>
<b>1.1 Contexte</b>	<b>4</b>
1.1.1 La nouvelle économie mondialisée et l'activité langagière	4
1.1.2 Commodification de la langue	8
1.1.3 Repositionnement des communautés de langues minoritaires	11
1.1.4 Restructuration organisationnelle	13
1.1.5 Internationalisation de l'enseignement supérieur	15
<b>1.2 Problème de recherche</b>	<b>21</b>
<b>2. REVUE DE LITTERATURE</b>	<b>25</b>
<b>Introduction</b>	<b>25</b>
<b>2.1 Bénéfices des compétences en langues</b>	<b>25</b>
2.1.1 Bilinguisme	25
2.1.1.1 Employabilité	25
2.1.1.2 Revenu personnel	27
2.1.1.3 Carrière	29
2.1.2 Plurilinguisme et pluriculturalisme	30

2.1.3	Capital humain	31
2.1.3.1	Capital communicatif	34
2.1.4	Bénéfices de l'enseignement de langue et contenu intégrés	35
<b>2.2</b>	<b>Évaluation des programmes et des services</b>	<b>37</b>
2.2.1	Approche de Scriven	37
2.2.2	Approche de Stake	38
2.2.3	Approche de Stufflebeam	38
2.2.4	Métaévaluation	39
<b>2.3</b>	<b>Initiatives en évaluation de programmes de langues de spécialité</b>	<b>40</b>
2.3.1	États-Unis	41
2.3.2	Europe	42
2.3.3	Initiatives canadiennes	45
	<b>Conclusion</b>	<b>47</b>
	<b>3. CADRE CONCEPTUEL</b>	<b>48</b>
	<b>Introduction</b>	<b>48</b>
<b>3.1</b>	<b>Langues de spécialité</b>	<b>48</b>
3.1.1	Définition des langues de spécialité	48
3.1.2	Classification des langues de spécialité	50
3.1.3	Spécificité par rapport aux LG	51
3.1.3.1	Spécificité et motivation	53
<b>3.2</b>	<b>Compétence communicative langagière</b>	<b>53</b>
3.2.1	Modèle de compétence langagière	53
3.2.2	Compétence communicative langagière de Bachman	55
3.2.3	Compétence langagière en langues de spécialité	56
3.2.4	Évaluation des compétences en langues de spécialité	58
3.2.5	Impact des programmes par compétence sur la certification	59
<b>3.3</b>	<b>Concepts liés à la formation en langues de spécialité</b>	<b>62</b>
3.3.1	Concepts en lien avec la discipline	62

3.3.2	Compétences à communiquer	64
3.3.2.1	Compétence pragmatique	64
3.3.2.2	Compétence interculturelle	66
3.3.3	Autres aspects	71
3.3.3.1	Environnement d'apprentissage	71
3.3.3.2	Certification et accréditation	71
3.3.3.3	Réseaux de recherche universitaires	72
<b>3.4</b>	<b>Évaluation de programme</b>	<b>73</b>
3.4.1	Le modèle CIEP	74
3.4.2	Utilisation des indicateurs	75
3.4.3	Fonction formative de l'évaluation	78
<b>3.5</b>	<b>Évaluation périodique des programmes d'études universitaires</b>	<b>79</b>
3.5.1	Facteurs de développement	80
3.5.2	Politique universitaire	81
3.5.3	Mécanismes d'évaluation de programme dans l'enseignement supérieur	82
<b>3.6</b>	<b>Politique de la CREPUQ et de l'UPRAC</b>	<b>86</b>
3.6.1	Critères de l'évaluation de programme	87
3.6.2	Éléments à considérer selon les critères d'évaluation de programme	89
<b>3.7</b>	<b>Cadre conceptuel de l'analyse</b>	<b>90</b>
	<b>Conclusion</b>	<b>92</b>
<b>4.</b>	<b>METHODOLOGIE</b>	<b>94</b>
	<b>Introduction</b>	<b>94</b>
<b>4.1</b>	<b>Questions de recherche</b>	<b>94</b>
<b>4.2</b>	<b>Méthode de recherche</b>	<b>96</b>
4.2.1	Démarche générale	96
4.2.2	Cadre de référence de l'analyse conceptuelle	97
4.2.2.1	Démarche d'analyse conceptuelle	97
4.2.3	Cadre de référence de l'analyse du contenu	99

4.2.3.1	Démarche d'analyse des contenus	99
4.2.4	Étapes de l'analyse	100
4.2.5	Méthode d'analyse	102
4.2.6	Interprétation des données	104
<b>4.3</b>	<b>Démarche spécifique de recherche</b>	<b>104</b>
4.3.1	Choix du corpus	105
4.3.1.1	Textes du discours universitaire	105
4.3.1.2	Sélection des passages significatifs	109
<b>4.4</b>	<b>Identification des formations en langues de spécialité</b>	<b>110</b>
4.4.1	Préenquête	110
4.4.2	Formations retenues	112
<b>4.5</b>	<b>Collecte des documents</b>	<b>113</b>
4.5.1	Approbation éthique	113
4.5.2	Demande des documents d'évaluation de programme	113
<b>4.6</b>	<b>Analyse du corpus</b>	<b>115</b>
4.6.1	Instrument d'analyse	115
4.6.2	Codage et analyse des données	119
4.6.3	Présentation des analyses	119
<b>4.7</b>	<b>Limites de la recherche</b>	<b>120</b>
4.7.1	Limites liées au médium d'information	120
4.7.2	Limites liées au choix du corpus	122
<b>5. ANALYSE DES RESULTATS</b>		<b>123</b>
<b>Introduction</b>		<b>123</b>
<b>5.1</b>	<b>Unités qui offrent une formation en langue de spécialité</b>	<b>123</b>
5.1.1	Résultats de la préenquête	123
5.1.2	Résultats de l'enquête auprès des unités de langues	125
<b>5.2</b>	<b>Enjeux principaux</b>	<b>127</b>
5.2.1	Pertinence pour les besoins de formation à l'emploi	129

5.2.2	Correspondance aux besoins des bénéficiaires	131
5.2.3	Identification et évaluation du succès	134
5.2.4	Définition des objectifs	136
5.2.5	Situation contextualisée de l'emploi de la langue	137
5.2.6	Besoins et problèmes au sein d'un environnement défini	138
5.2.7	Stratégies proposées et projets de travail	140
5.2.8	Postes de professeurs permanents	143
5.2.9	Modalités d'intégration de nouveaux savoirs dans le programme	144
5.2.10	Conception des efforts d'amélioration	145
5.2.11	Approche axée sur l'analyse du discours, du genre et de la rhétorique	146
5.2.12	Organisation des cours et des programmes	147
5.2.13	Décision quant à la reconduction, l'élimination ou l'amélioration	148
5.2.14	Aspect pragmatique des compétences langagières	153
5.2.15	Approche axée sur la clarté et la précision du contenu et du vocabulaire	154
5.2.16	Spécificité par rapport aux programmes d'autres universités	154
5.2.17	Contribution à la mission de l'établissement	155
5.2.18	Perspective interculturelle	156
5.2.19	Opportunités dans un environnement défini	156
5.2.20	Indicateurs de performance appropriés	157
5.2.21	Équipements technologiques	158
5.2.22	Professionnalisation de la discipline	159
5.2.23	Coopération interdisciplinaire	160
5.2.24	Pertinence sociale pour la communauté et la société en général	160
5.2.25	Matériel authentique, pertinent, relié au domaine de spécialité	161
5.2.26	Positionnement des unités et des établissements	162
5.2.27	Partenariats ou réseaux universitaires	163
5.2.28	Pertinence par rapport aux autres programmes de l'établissement	163
5.2.29	Stages et autres expériences pratiques de la formation	164
5.2.30	Réalisation des efforts d'amélioration	165
5.2.31	Les moins codés	166
<b>5.3</b>	<b>Recommandations les plus fréquentes des évaluateurs externes</b>	<b>168</b>

5.3.1	Modernisation et réorganisation de l'offre	168
5.3.2	Création de stratégies	170
5.3.3	Initiatives de collaboration	171
5.3.4	Échanges internationaux	171
5.3.5	Promotion des bénéficiaires des connaissances langagières	172
5.3.6	Postes de professeurs de langues de spécialité	173
5.3.7	Ressources technologiques	173
5.3.8	Mesures de soutien institutionnel	174
5.3.9	Accréditation CIEP/DALF/DELF	174
<b>5.4</b>	<b>Utilisation de l'évaluation précédente comme référence</b>	<b>174</b>
5.4.1	Révision/modernisation du programme d'études	175
5.4.2	Nouveaux cours de langue de spécialité aux fins de collaboration	175
5.4.3	Nouveaux programmes de langue de spécialité	176
5.4.4	Valorisation du champ de savoir	177
	<b>Conclusion</b>	<b>178</b>
	<b>6. DISCUSSION</b>	<b>179</b>
	<b>Introduction</b>	<b>179</b>
<b>6.1</b>	<b>Relation entre les enjeux principaux et les recommandations</b>	<b>179</b>
<b>6.2</b>	<b>Forces des programmes actuels</b>	<b>181</b>
<b>6.3</b>	<b>Faiblesses des programmes actuels</b>	<b>184</b>
6.3.1	Manque de correspondance aux besoins des étudiants	184
6.3.2	Manque de correspondance au contexte socioéconomique canadien	186
6.3.3	Manque d'évaluation convenable à la prise de décisions	187
6.3.4	Besoin d'intégrer les TIC à la didactique des langues	191
<b>6.4</b>	<b>Défis de la discipline</b>	<b>191</b>
6.4.1	Défis structureaux	191
6.4.2	Défis de la didactique des langues de spécialité	192
6.4.3	Objectif de l'acquisition des langues	196

6.4.4	Obstacles à la professionnalisation de la discipline	198
6.4.5	Réseaux interdisciplinaires de recherche	201
<b>6.5</b>	<b>Stratégies d'amélioration</b>	<b>201</b>
6.5.1	Collaborations et partenariats internationaux	201
6.5.2	Autonomie et programmes conjoints	203
<b>6.6</b>	<b>Retombées de la recherche</b>	<b>205</b>
<b>6.7</b>	<b>Limites de la recherche et futures recherches</b>	<b>210</b>
	<b>CONCLUSION</b>	<b>213</b>
	<b>REFERENCES</b>	<b>217</b>
	<b>ANNEXES</b>	
Annexe I :	Le texte du courriel envoyé à l'étape de la préenquête	xxi
Annexe II :	Réponses des VPA et Provosts suite à la préenquête	xxii
Annexe III :	Approbation éthique	xxxiv
Annexe IV :	Le texte du courriel pour la collecte de documents	xxxv
Annexe V :	Lettres d'autorisation pour la mise à disposition des documents	xxxvi
Annexe VI :	Les universités et unités qui offrent les cours de langues de spécialité	xl
Annexe VII :	Fréquence du codage par type de document	xlvii
Annexe VIII :	Traduction libre des données citées dans le chapitre 5 : Analyse des données	xlx

## Liste des tableaux

Tableau I	Revenu médian individuel selon les connaissances des langues officielles	27
Tableau II	Défis structurels de la discipline des langues de spécialité	64
Tableau III	Compétences reliées à la communication spécifique	70
Tableau IV	Aspects reliés au champ conceptuel des langues de spécialité	73
Tableau V	Caractéristiques formatives des composantes du modèle CIEP	79
Tableau VI	Critères de la CREPUQ et de l'UPRAC	88
Tableau VII	Éléments à considérer orientés vers l'évaluation de programme	89
Tableau VIII	Cadre conceptuel de la didactique des langues de spécialité et de l'évaluation de programme	91
Tableau IX	Grille finale de codage d'analyse conceptuelle et d'analyse du contenu	118
Tableau X	Formations professionnelles associées aux langues de spécialité et aux LG	125
Tableau XI	Documents d'évaluation de programme analysés	127
Tableau XII	Nombre de diplômés avec une mineure 2002-2008	150
Tableau XIII	Typologie des enjeux des formations en langue de spécialité	167
Tableau XIV	Synthèse de la relation entre les enjeux principaux et les recommandations des évaluateurs externes	180

**Liste des figures**

Figure 2.1	Taux d'emploi de la population âgée de 15 ans et plus	26
Figure 2.2	Revenu moyen selon la connaissance des langues officielles	28
Figure 3.1	Composantes de la compétence langagière (Bachman, 1990)	54
Figure 3.2	Modèle d'évaluation CIEP	75
Figure 5.1	Taux de réponse des raisons de non-participation	127
Figure 5.2	Fréquence de thématization du champ conceptuel	128
Figure 5.3	Enjeux des besoins de formation à l'emploi	129
Figure 5.4	Correspondance aux besoins des bénéficiaires	133
Figure 5.5	Fréquence des objectifs, des stratégies et des projets de collaboration	142
Figure 5.6	Nombre de cours obligatoires et facultatifs de langue de spécialité	148
Figure 5.7	Comparaison du nombre de formations offertes par deux unités	152
Figure 5.8	Fréquence des recommandations des évaluateurs externes	168

## Sigles et abréviations

AIMEL	Apprentissage intégré d'une matière et d'une langue
ALS	Anglais langue seconde
AOS	Anglais sur objectifs spécifiques
AUCC	Association des universités et collèges du Canada
BELF	Business English as a lingua franca
CALL	Computer Assisted Language Learning
CAPFE	Comité d'agrément des programmes de formation des maîtres
CCIM	Cámara de comercio e industria de Madrid
CCIP	Chambre de commerce et d'industrie de Paris
CECR	Cadre européen commun de référence pour les langues
CESPM	Commission de l'enseignement supérieur des provinces maritimes
CIBER	Centre for International Business and Education Research
CIEP	Contexte, Intrans, Extrans, Processus
CIEP	Centre international d'études pédagogiques
CLB	Canadian Language Benchmarks
CLIL	Content and Language Integrated Learning
CNCLC	Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens
CPÉR	Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
CREPUQ	Conférence des Recteurs et des principaux des universités du Québec
DALF	Diplôme approfondi de langue française
DELF	Diplôme d'études de langue française
EAL	English as an Additional Language
EAP	English for Academic Purposes
ECI	Enseignement à contenu intégré
ELAN	Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise
EMILE	Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère
EOP	English for Occupational Purposes
ESP	English for Specific Purposes

(suite page suivante)

FLS	Français langue seconde
IB	International Business
L2	Langue seconde
LG	Formation générale de la langue
LIT	Language and International Trade
LOS	Langue/s sur objectifs spécifiques
LSBP	Languages for Specific Business Purposes
LSP	Languages for Specific Purposes
LWB	Language and World Business
MÉLS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MICC	Ministère d'Immigration et de Communautés culturelles
NCLC	Niveaux de compétence linguistique canadiens
OCAV	Ontario Council of Academic Vice-Presidents
PEL	Portefeuille européen des langues
RMR	Région/s métropolitaine de recensement
SPARC	Senate Program Academic Review
TFL	Teaching through a foreign language
UPRAC	Undergraduate Program Review Audit Committee

**Dédicace**

*Pour mes parents et mes enfants,  
Kathleen et Stephen, qui, par leurs  
encouragements et leur amour, m'ont  
fait confiance et m'ont appuyée dans  
la réalisation de ce projet.*

## Remerciements

Je tiens à remercier l'organisme subventionnaire CRSHC qui, par son appui financier, m'a donné l'opportunité d'entreprendre ce qui s'est avéré un passionnant voyage sur le chemin de la recherche et de la connaissance.

Cette thèse n'aurait certes jamais vu le jour si ce n'avait été aussi de l'appui, mais surtout de la confiance, manifestée à mon égard par mon directeur de recherche, Monsieur Michel D. Laurier. Pour cela, je le remercie ainsi que pour ses commentaires éclairés et pour son souci de rigueur qui ont guidé cette recherche. Aussi, pour toutes les discussions animées et les échanges fructueux, je tiens à lui exprimer ma gratitude et ma reconnaissance.

L'appui des membres de mon jury, Madame Ahlem Ammar et Madame Marie Thériault, est fortement apprécié. En outre, les contributions raisonnées de Madame Ahlem Ammar, en plus de sa rétroaction sur mon devis de recherche, ont certainement contribué à l'enrichissement de cette dissertation. Je remercie également l'examinatrice externe, Madame Sylvie Fontaine.

Je tiens à remercier Madame Sylvie Cartier, Directrice du Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES) de l'Université de Montréal, aussi bien que tous mes collègues du CEFES. Madame Cartier m'a donné l'occasion de travailler comme agente de recherche sur un projet passionnant appelé *Parcours d'autoformation des enseignants universitaires* (PAFEU) (<http://www.cefes.umontreal.ca/pafeu/index.html>). Grâce à mon engagement dans ce projet, j'ai réussi à publier un article dans *Global Advances in Business Communication*. L'article, intitulé *Integrating Methods and Strategies from Language Teaching and Business Studies in Languages for Specific Business Purposes Courses*, traite de l'intégration de la didactique des langues de spécialité et de la formation professionnelle.

Un remerciement spécial à David D'Arrisso, doctorant en Administration et fondements de l'éducation. Toute son aide avec la politique universitaire d'évaluation de programme pancanadienne et avec la mise en branle de l'analyse à l'aide du logiciel QDA Miner est grandement appréciée.

Merci à vous tous.

## **Introduction**

L'objectif de cette recherche est de mettre en lumière les enjeux principaux, la pertinence et la qualité des formations de 1<sup>er</sup> cycle en langues de spécialité offertes au sein des établissements d'enseignement supérieur canadiens. Avec les transformations économiques des dernières années, l'émergence de la nouvelle économie mondialisée et l'impact de la communication organisationnelle dans les organisations nationales et internationales, les compétences communicationnelles professionnelles élevées en langues et les compétences interculturelles constituent des éléments professionnels indispensables qui permettent aux diplômés de bénéficier d'un important avantage compétitif sur le marché du travail et de mieux s'intégrer au monde professionnel. De plus en plus, les universités canadiennes soulignent l'orientation et l'ouverture à l'international dans la mission de l'établissement. Par conséquent, une formation qui associe l'apprentissage des langues de spécialité à la formation professionnelle est essentielle.

Le projet de recherche se fixe comme premier objectif d'identifier les établissements d'enseignement supérieur canadien qui offrent des programmes d'études professionnalisant intégrant des compétences langagières sur objectifs spécifiques et le savoir-faire professionnel. Compte tenu de la nature et de la fonction des formations et des cours de langues de spécialité dans les établissements d'enseignement supérieur, notre deuxième objectif est de dégager les enjeux principaux mis en lumière dans les mécanismes d'évaluation de programme d'études des systèmes éducatifs canadiens, puis de repérer les recommandations les plus fréquentes dans les rapports des évaluateurs externes. Pour mener à bien ces objectifs, les plus récentes évaluations de programme d'études réalisées par les unités de langues sont analysées.

En introduisant le contenu professionnel dans la formation en langues, c'est tout un champ conceptuel qu'on fait entrer dans cette formation. Par conséquent, l'objectif

de la recherche est à la fois de circonscrire le champ conceptuel de la formation en langues de spécialité et d'identifier les critères d'évaluation de programme d'études, dans une perspective descriptive des enjeux de la formation en langue de spécialité. La présente étude s'attarde plus particulièrement à l'examen de la littérature concernant la formation en langues de spécialité et aux mécanismes d'évaluation de programme qui doivent être mis en œuvre pour encadrer les pratiques d'évaluation de programme au sein de l'enseignement supérieur. Cette étude permet d'élaborer un cadre conceptuel des catégories et des critères à prendre en considération lors de l'évaluation des formations et des programmes en langue de spécialité.

Pour répondre aux objectifs de recherche, les discours des mécanismes d'évaluation ont été étudiés dans la double perspective d'une analyse du contenu et d'une analyse conceptuelle. Nous mettons à profit l'analyse thématique et l'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes. Dans les chapitres qui portent sur les résultats de la recherche, les analyses du champ conceptuel de la formation en langue de spécialité tel qu'il a été présenté dans notre cadre conceptuel sont d'abord exposées. L'analyse des arguments qui appuient les concepts de langue de spécialité et des critères du processus d'évaluation de programme est alors présentée. Ces analyses sont ensuite envisagées dans une perspective plus synthétique qui permet de dégager les résultats proprement dits de la recherche. La thèse se termine par une discussion sur les implications de la recherche et des perspectives pour la pratique et pour la recherche ultérieure.

Cette recherche exploratoire revêt donc une triple importance. Dans un premier temps, elle permet d'explorer des voies jusqu'à ce jour peu fréquentées au sein du domaine de l'évaluation de programme, non pas pour évaluer des pratiques d'évaluation, mais pour repérer et rassembler les enjeux de la formation et les recommandations d'amélioration dans un seul et même ouvrage. Dans un deuxième temps, elle apporte au domaine de l'enseignement supérieur un éclairage intéressant sur la valeur de la fonction formative des mécanismes d'évaluation de programmes. Finalement, de manière plus pragmatique, elle apporte aux praticiens de l'évaluation

de programme ainsi qu'aux dirigeants d'établissements universitaires canadiens, un éclairage sur la qualité, la pertinence et les enjeux des formations en langue de spécialité et un éclairage sur l'importance et l'impact des pratiques évaluatives (développement, modification, reconduction, financement des programmes, projets, politiques) sur les décisions prises.

# 1. Problématique

## 1.1 Contexte

Les bases économiques des dernières années se transforment et passent d'une économie d'exploitation de ressources primaires et de leur transformation vers une économie dominée par les activités du secteur tertiaire. La nouvelle économie est fondée sur la production et la consommation de produits comme les services à la clientèle, le savoir, le tourisme et les produits culturels authentiques, pour lesquels la communication est fondamentale. Selon Labrie (2002), la tertiarisation de l'économie est renforcée par le développement des moyens de transport et des technologies de l'information et de la communication qui facilitent les échanges indépendamment des contraintes locales. La nouvelle réalité économique repose sur la restructuration des organisations et des pratiques du travail, aussi bien que sur la tertiarisation des moyens de production utilisés dans les secteurs primaires et secondaires (Chorney, 1998). Par conséquent, la nouvelle économie entraîne un accroissement des communications, d'où le besoin accru de main-d'œuvre disposant de compétences communicatives, interactionnelles, discursives et linguistiques, incluant des compétences bilingues et plurilingues (Labrie, Bélanger, Lozon, & Roy, 2000). Toujours selon Labrie (2002), la nouvelle économie donne lieu également à la mise en marché de nouveaux types de pratiques langagières et de ressources linguistiques dans les activités de production et de consommation de produits matériels et symboliques.

### *1.1.1 La nouvelle économie mondialisée et l'activité langagière*

À l'heure actuelle, le langage et la communication dans les processus de production et de consommation jouent un rôle prépondérant. Selon Boutet (2001, p. 59),

[1]a mise en place de nouveaux modes de production, et en particulier l'automatisation, la robotisation et l'informatisation des activités, comme la mise en place de nouveaux modes de gestion des salariés – management participatif, responsabilisation, équipes semi-autonomes, autocontrôle, etc. –

auront deux conséquences majeures en ce qui concerne le statut du langage au travail. L'une est la généralisation du recours à l'écrit – lecture et écriture – dans tous les métiers et activités [...]. L'autre est l'émergence d'une nécessité de communiquer.

La nouvelle économie mondialisée insiste sur la flexibilité, une hiérarchie réduite et une implication accentuée des travailleurs dans l'autosurveillance. Les études de linguistique appliquée (Borzeix & Fraenkel, 2001; Filiettaz & Bronckart, 2005) constatent que le langage constitue une partie intégrale du travail. « On ne peut guère travailler sans communiquer: autant que technique, le travail est communicationnel » (Lacoste, 2001, p. 51). La variabilité du contexte exige d'interpréter la situation et de réagir aux circonstances au moyen d'une activité langagière. « Qu'il s'agisse d'interroger, d'expliquer, de dire et de contredire, de donner des instructions, de rapporter des faits, de raconter des événements, les conduites verbales sont partout présentes dans le quotidien des entreprises » (Lacoste, 2001, pp. 39-40). C'est le cas des métiers de la vente, de la relation de service, des praticiens de la parole que sont les juges, les avocats, les travailleurs sociaux, et même les médecins. Les employeurs intègrent les compétences linguistiques dans les nouvelles conceptions de l'organisation comme stimulant de la production. « L'activité langagière, relationnelle, instrumentale et cognitive est désormais prise en compte par les directions, dans la production comme dans les services. Le discours singulier de la personne en train d'agir [...] devient une ressource de gestion qui promet des gains de productivité » (Pène, 2001, p. 10).

Selon un récent article de presse, en 2010, 78,1 % des travailleurs au Canada était employé dans le secteur des services, comparé à 74,2 % en 2000 (Solyom, 2011). L'immense développement du secteur des services fait en sorte que le langage est au centre du processus de tertiarisation. Les études réalisées dans les centres d'appel révèlent que le travail des représentants est typiquement « *une activité multimodale en simultané* » (Boutet, 2001, p. 56) qui implique le traitement, la compréhension, la synthèse en temps réel d'informations distinctes en provenance des canaux oral (téléphone), visuel (écran de l'ordinateur) et écrit (prise de notes). Une nouvelle catégorie sociale émerge dont le travail consiste à communiquer, à mettre en œuvre

« des compétences langagières : argumentation, résolution de problèmes, aide à la prise de décision par l'abonné, apport d'informations pertinentes et adaptées à ce qu'il pense être son interlocuteur » (Boutet, 2001, p. 56), et « à placer des produits commerciaux, pour lesquels la forme communicative de la vente ou le service après-vente fait partie de la valeur du produit » (Heller & Boutet, 2006, pp. 10-11).

Dans le contexte des services de la communication, les entreprises de centres d'appel essaient de maximiser leur base de clients en embauchant les représentants bilingues qui peuvent servir les locuteurs anglais et français (Heller, 2003). D'ailleurs, l'entreprise s'attend à ce que les agents d'appels bilingues utilisent le français standardisé, les registres formels et la terminologie exacte dans les communications entre l'entreprise et sa clientèle francophone (Dubois, LeBlanc, & Beaudin, 2006). Par conséquent, les habiletés langagières des formes unilingues standardisées et scolarisées de l'anglais et du français ont plus de valeur sur le marché bilingue canadien que les variétés régionales, particulièrement en ce qui concerne l'intégration dans des réseaux mondialisés, la gestion de la diversité ethnoculturelle locale et la communication dans les espaces locaux, nationaux et internationaux (Heller, 2003; Heller & Labrie, 2003).

Dans la nouvelle économie mondialisée, « l'avantage compétitif pour les entreprises ne réside plus dans la mise en place d'une organisation industrielle stable mais dans la capacité à imaginer une organisation souple et flexible qui permette de répondre au plus vite aux environnements technologiques [...et] une mobilité inter-entreprise » (Pinte, 2004, p. 230). Une étude de l'attitude des étudiants canadiens envers les carrières internationales révèle que le multilinguisme est corrélé avec la volonté d'accepter des postes internationaux et avec la prise en considération sérieuse d'une carrière mondiale (Wang & Bu, 2004). Ce résultat est important pour la valorisation de l'apprentissage des langues parce que les employés qui sont disposés à accepter des postes à l'étranger et qui possèdent des compétences langagières et interculturelles sont de plus en plus considérés comme des actifs d'entreprise (*corporate assets*) du fait qu'ils apportent aux organisations la flexibilité du personnel

nécessaire à répondre rapidement aux opportunités internationales. En effet, le poste international est une obligation courante pour l'avancement professionnel d'énormément de cadres (Baruch & Altman, 2002; Hamori, 2008).

Une étude du choix de langue pour la communication écrite entre entreprises de nationalité différente révèle que la stratégie de l'adaptation, ou l'emploi de la langue première du partenaire de l'échange, est directement corrélé à une meilleure performance à l'exportation (Vandermeeren, 1999). Les entreprises françaises qui s'y adaptent et communiquent le plus souvent en allemand avec leurs partenaires allemands exportent régulièrement un pourcentage plus élevé de biens vers ce pays. L'adaptation est plus fréquente lors de la rédaction des documents avant vente, par exemple les brochures publicitaires et les catalogues, que la rédaction des documents après-vente. Les compétences langagières dans la langue du partenaire sont incontournables pour conclure une transaction. Elles contribuent également au succès de la mise en place et du maintien des relations professionnelles.

Bien que la nouvelle économie mondialisée contribue à la croissance accélérée des marchés mondiaux, elle contribue aussi à un processus de localisation. Ce processus est caractérisé par une augmentation de l'importance de l'économie locale ou régionale chez les individus et chez les commerces en même temps que l'économie mondiale se mondialise (R. G. Harris, 1998). La localisation est enracinée dans les préférences personnelles pour les produits culturels, régionaux ou historiques qui sont moins standardisés par les forces de la mondialisation. Le tourisme patrimonial, la production de « produits du terroir », et de produits artistiques et culturels « authentiques » canadiens s'avèrent des activités économiques rentables pour des enclaves francophones et ethnolinguistiques.

On attache une grande importance à l'enracinement des producteurs ou des produits dans une localité comme preuve d'authenticité ; enracinement exprimé souvent (parfois surtout) par le biais d'une performance langagière identifiable comme appartenant à un de ces locaux essentialisés » (Heller & Boutet, 2006, p. 11).

En conséquence, l'augmentation de la valeur localisée des produits contribue également à la valeur plus élevée du contenu langagier local associé à ces biens et services. En mettant l'accent sur la langue minoritaire de la région, le processus de localisation mène à un intérêt accru dans les langues minoritaires et à une demande de formation formelle dans ces langues.

Ainsi, la restructuration de l'économie voit l'apport des secteurs primaires et secondaires se réduire en faveur du secteur tertiaire. Par ailleurs, les dirigeants mettent l'accent sur la capacité de discuter et de délibérer au sein des équipes de travail et des cercles de qualité, et sur les technologies de l'information et de la communication. Cette capacité de communiquer est au centre de la restructuration et de la modernisation d'anciens secteurs professionnels comme la fonction publique, les administrations et les collectivités locales, et le transport (Boutet, 2001), mais aussi des secteurs primaires comme la pâte à papier et la foresterie, et l'alimentation et la pêche (Chorney, 1998). À cause de cette restructuration et de cette modernisation, « les modes de production dans le secteur primaire et secondaire se transforment et reposent de plus en plus sur des procédés reliés à la nouvelle économie, faisant appel à l'information, aux connaissances et au savoir » (Heller & Labrie, 2003, p. 10).

### *1.1.2 Commodification de la langue*

Les changements sociaux reliés à l'émergence de la nouvelle économie mondialisée impliquent la reconnaissance, la valorisation et l'exploitation de la ressource langagière. Les effets de la nouvelle économie mondialisée contribuent à la « commodification » de la langue et de l'identité au Canada (Heller, 2001, 2003). La langue est une compétence que l'on peut développer, de la même façon que le développement d'autres compétences, et devient ainsi un produit mesurable de la productivité d'une société. Le français et l'anglais deviennent plus importants dans les secteurs des services et de l'information de la nouvelle économie parce que ces deux langues sont attachées non seulement aux marchés régionaux, mais aussi aux marchés nationaux et internationaux. Pour le Canada francophone, il s'agit d'une

modification de la langue autrefois reliée à l'identité ethnonationale vers la langue comme une commodité commercialisable distincte de l'identité.

Par conséquent, le développement des ressources langagières commodifiées mène à l'émergence du travailleur, souvent multilingue, de la langue: traductrices, interprètes, pourvoyeurs de services communicationnels et informationnels. Le développement économique met l'accent sur l'investissement dans les activités de service et de communication et dans les activités qui valorisent la culture authentique dans le contexte de l'intérêt mondial pour le tourisme patrimonial et les produits culturels authentiques (Heller, 2003). D'ailleurs, le Plan d'Action (Gouvernement du Canada, 2003) pour les langues officielles du gouvernement canadien vise très explicitement l'exploitation du savoir canadien en matière de gestion du bilinguisme en proposant un investissement dans l'industrie de la langue, notamment la traduction et l'interprétation, les technologies de traduction et de reconnaissance de la voix, et l'enseignement des langues (Heller, 2008). La Feuille de route pour la dualité linguistique canadienne 2008-2013 (Gouvernement du Canada, 2008) succède au Plan d'action 2003-2008 et reflète l'engagement et l'investissement renouvelés dans l'industrie de la langue, c'est-à-dire la traduction, le développement culturel et artistique, et les technologies langagières.

On souligne également la valeur du plurilinguisme en lien avec les pratiques langagières émergentes dans le secteur tertiaire. Ayant toujours agi à la périphérie des marchés nationaux, les minorités linguistiques ressentent plus profondément les nouvelles conditions de l'économie et l'évolution des marchés. Elles examinent « la nature des enjeux de l'importance nouvelle accordée à la compétence communicationnelle, tant au niveau de ce qui compte comme ressource langagière qu'au niveau de la mise en pratique de ces ressources dans la performance en milieu du travail » (Heller & Boutet, 2006, p. 7). On imagine des multitudes de réseaux de communication à l'intérieur desquels le « plurilinguisme devient emblématique de la participation [...et...de] la nouvelle norme dans le modèle de société pluraliste et multiculturelle » (Labrie, 2002, p. 20).

Dans l'approche européenne de l'apprentissage des langues, on distingue le concept de « plurilinguisme » de celui de « multilinguisme ». Le plurilinguisme insiste sur la connaissance d'un certain nombre de langues ou sur la coexistence de langues différentes dans une société donnée. Par contre, on peut parvenir au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif. Les développements récents du programme de langue et de l'enseignement des langues du Conseil de l'Europe encouragent la promotion du plurilinguisme au moyen des politiques linguistiques éducatives en Europe (Conseil de l'Europe, 2010b). Le plurilinguisme met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue d'origine à celle du groupe social, puis à celle d'autres groupes, l'individu ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés, mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues, et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent (Coste, Moore, & Zarate, 2009).

En traitant des compétences plurilingues, nous insistons sur le fait que le plurilinguisme et le pluriculturalisme ne consistent pas en la simple juxtaposition des communautés distinctes. Le plurilinguisme et le pluriculturalisme « relèvent d'échanges et de médiations, selon des formes et des combinaisons plurielles, par le biais d'acteurs participant eux-mêmes de plusieurs langues et de plusieurs cultures » (Coste, et coll., 2009, p. 9). Dans le contexte européen, la compétence plurilingue et pluriculturelle se réfère à :

la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné (Coste, et coll., 2009, p. v).

La compétence plurilingue et pluriculturelle signifie que l'on s'intéresse à la compétence à communiquer des acteurs sociaux en mesure d'opérer dans des langues et des cultures différentes, de jouer des rôles d'intermédiaires et de médiateurs linguistiques et culturels (Geoffroy, 1998), tout en ayant la capacité de gérer et de remodeler cette compétence plurielle au cours de leur trajectoire personnelle. Les analyses du discours professionnel réalisées dans des contextes plurilingues (Filliettaz & Bronckart, 2005) mettent l'accent sur le rôle fondamental que joue la compétence plurilingue et pluriculturelle pour le discours en milieu du travail. Le discours se réfère aux aspects de « la culture, des vocabulaires interconnectés et des systèmes de signification situés dans le monde social » (traduction libre<sup>1</sup>).

Une autre tendance émergente qui contribue à la transformation des communautés francophones et des communautés de langues minoritaires est la valorisation du capital linguistique. Les entreprises, les associations traditionnelles et les individus se concentrent de plus en plus sur la valeur de la langue dans la nouvelle économie comme moyen de garder la valeur de leur capital linguistique et de promouvoir l'avancement économique des membres de la communauté. La valorisation d'habiletés communicatives dans la nouvelle économie permet à la main-d'œuvre de conserver et de rendre financièrement avantageux les habiletés bilingues et les connaissances culturelles. Les entreprises locales cherchent à rentabiliser l'activité langagière en valorisant des formes d'authenticité à travers le langage et en embauchant des locuteurs bilingues et plurilingues.

### *1.1.3 Repositionnement des communautés de langues minoritaires*

Les transformations politiques et économiques des dernières années font en sorte que les communautés de langues minoritaires sont aujourd'hui forcées de se repositionner dans un nouvel univers caractérisé par le capitalisme et la nouvelle économie. Elles ne peuvent plus compter sur « les acquis de la politique linguistique en termes de

---

<sup>1</sup> « culture, interconnected vocabularies and systems of meaning located in the social world » (Merry, 1990, cité dans Gotti, 2004, p. 10).

codification des pratiques langagières déjà établie, mais [...] doivent aussi s'engager dans une action politique visant à élaborer une stratégie de reproduction linguistique, culturelle et sociale, qui soit adaptée aux nouvelles réalités sociopolitiques » (Labrie, 2002, p. 16). Il s'agit d'adopter un nouveau modèle de valorisation des pratiques langagières correspondant à leur mise en marché, ce qui représente l'offre de biens et de services bilingues et plurilingues intégrant les langues et les langues minoritaires. Les communautés de langue minoritaire doivent accepter le fait que

les pratiques langagières et sociales ancestrales, soient désormais remplacées par de nouvelles pratiques langagières et sociales normalisées et standardisées afin de correspondre aux impératifs d'une communication dont le rayon d'action est élargi, et qui est médiatisée à travers l'écrit et le numérique (Labrie, 2002, p. 20).

Les nouvelles pratiques langagières sont impulsées par d'autres changements, tels que l'augmentation de la migration de francophones scolarisés vers les milieux urbains et la diversification ethnique et culturelle de la population francophone qui découle de l'immigration (Heller, Lamarre, & McLaughlin, 2009). Des recherches ethnographiques et sociolinguistiques menées dans plusieurs régions du Canada français mettent en lumière la valeur du plurilinguisme dans la nouvelle économie mondialisée (Djerrahian & Labrie, 2009; Lamarre & Lamarre, 2009). Pourtant, elles constatent des tensions et des contradictions entre la langue conçue comme une habileté et la langue qui devient une source de légitimité. Les contradictions émergent dans ce discours d'une part parce que les mêmes identités ethniques sont valorisées comme produits à vendre sur le marché du tourisme ou sur le marché des produits du terroir, des marchés qui fournissent la valeur ajoutée symbolique. D'autre part, les contradictions semblent liées au fait de passer d'un discours ou d'un contexte axé sur le nationalisme politique et la possibilité de continuer de jouer le rôle traditionnel des garants de la nation, vers un discours ou un contexte où « on parle de plus en plus d'hybridité, de citoyenneté et du nationalisme civique (et non pas ethnique), d'appartenances multiples et de mobilité » (Heller, et coll., 2009, p. 12).

Face à l'évolution des marchés, les groupes linguistiquement minoritaires se repositionnent en adoptant des stratégies pour répondre aux conditions changeantes.

La francophonie canadienne essaie d'attirer les immigrés venant des pays francophones ; toutes les communautés de langues minoritaires développent les ressources langagières commodifiées ; les espaces minoritaires de production artistique et culturelle exploitent les ressources identitaires et les transforment par le biais du transnationalisme.

[L]e Canada français se repositionne sur le marché mondialisé, visant moins les droits politiques et davantage les possibilités économiques, des possibilités qui passent, d'une part, par la valeur de son identité authentique, mais aussi par le biais de sa maîtrise d'habiletés plurilingues, notamment dans les deux langues principales de la mondialisation, et par le recrutement de main-d'œuvre plurilingue (Heller, 2008, p. 168).

Ce repositionnement sur le marché mondialisé relie le Canada français aux marchés francophones, en particulier au marché de l'Europe francophone. La circulation des gens et des produits entre le Canada français et les zones de la francophonie a un impact sur la définition de ce qui compte comme ressources linguistiques valables, soit des habiletés authentiques linguistiques, soit des formes normalisées et standardisées alignées avec l'image professionnel de l'entreprise (Heller, 2003, 2008). Dans le contexte organisationnel canadien, la capacité de travailler dans un environnement bilingue requiert un niveau élevé de compétence, de qualifications et de formation en français et en anglais. Par conséquent, ce repositionnement linguistique conduit à une situation où les francophones entrent en compétition pour la possession et la valorisation des ressources bilingues et plurilingues avec les immigrés francophones, ou des anglophones locaux, qui possèdent des habiletés langagières acquises par l'entremise de la formation en langues secondes et additionnelles.

#### *1.1.4 Restructuration organisationnelle*

Ailleurs, les études sur les stratégies et les fonctions langagières au sein des organisations (Bargiela-Chiappini & Nickerson, 1999b; Charles, 1996; Louhiala-Salminen, 2002; Planken, 2005; Poncini, 2002, 2003) révèlent que les compétences linguistiques ont un impact important sur la structure, le pouvoir et la communication

organisationnelle (Marschan, Welch, & Welch, 1997). Les réseaux personnels et la communication informelle à travers les unités et les niveaux de l'organisation s'installent malgré la structure formelle, plus ou moins hiérarchique, de l'organisation (Marschan, Welch, & Welch, 1996). Si on définit le pouvoir comme « la capacité de dominer les incertitudes de l'interdépendance pour les autres » (traduction libre<sup>2</sup>), on pourrait considérer les habiletés linguistiques d'un employé comme une importante source de pouvoir et d'influence dans les relations entre filiales d'une multinationale, ou entre les filiales et le siège social. Par exemple, un employé qui parle la langue de la filiale et la langue de l'entreprise pourrait obtenir une position d'influence en développant des réseaux sociaux de contacts importants à l'intérieur de la multinationale (Marschan, et coll., 1996). Un employé plurilingue et pluriculturel pourrait jouer un rôle de médiateur interculturel entre les gestionnaires et les filiales, et d'intermédiaire linguistique pour ses supérieurs (Marschan-Piekkari, et coll., 1999). La langue facilite également la coopération entre les filiales qui partagent la même langue ou les langues linguistiquement apparentées (Poncini, 2003). Les employés et les cadres moyens bénéficient d'occasions plus riches de réseautage, telles que les voyages, les stages, les formations et les réunions organisés au siège social ou dans une succursale régionale (Marschan-Piekkari, et coll., 1999; van den Born & Peltokorpi, 2010). Par contre, le manque d'habiletés langagières limite les occasions d'embauche et de promotion et peut conduire à l'exclusion (Lauring, 2011; Welch, Welch, & Piekkari, 2005).

La restructuration organisationnelle des entreprises dans la nouvelle économie révèle que les compétences langagières plurilingues et pluriculturelles apportent une contribution significative à la réussite des échanges commerciaux même pour les petites et moyennes entreprises.

L'environnement commercial actuel fait en sorte que chaque firme, grande et petite, peut avoir une dimension internationale. Travailler sur le plan international n'est plus réservé aux grandes multinationales. Les propriétaires individuels, travaillant chez eux, peuvent aujourd'hui se

---

<sup>2</sup> « the ability to control interdependence uncertainties for others » (Kalu, 1995, cité dans Marschan-Piekkari, Welch, & Welch, 1999, p. 431)

transformer en entreprise internationale en ayant une connexion internet ; ils peuvent avoir accès instantanément aux nouveaux marchés, aux nouveaux clients et aux nouveaux fournisseurs de partout dans le monde (traduction libre<sup>3</sup>).

Pour ces raisons, la compétence interculturelle qui se développe par la comparaison des cultures en contact est importante pour la gestion des relations internationales. La communication en contexte et la coopération avec ceux d'une autre culture sont indispensables pour faciliter les échanges commerciaux (Grosse, 2004).

### 1.1.5 Internationalisation de l'enseignement supérieur

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, la dimension internationale est un sujet récurrent et complexe dans le discours sur les programmes et l'évaluation des programmes d'études (Knight, 2004). L'internationalisation du marché du travail entraîne un changement majeur de la relation entre l'enseignement supérieur et le milieu du travail. Même si l'enseignement supérieur continue à mettre l'accent sur l'acquisition des habiletés cognitives et sociocommunicatives, certaines visions de l'enseignement supérieur concernant l'objectif de l'enseignement supérieur soulignent la relation entre l'acquisition et l'utilisation des connaissances spécialisées afin que les diplômés soient formés pour s'intégrer aux secteurs professionnels spécifiques (Teichler, 1999). Les experts affirment le besoin croissant de fournir des programmes qui permettent aux étudiants d'acquérir une compréhension comparative, une *lingua franca*, des langues additionnelles et des connaissances sans frontières qui préparent les étudiants à s'intégrer au marché du travail international (Teichler, 1999).

---

<sup>3</sup> « The current business environment is making it possible for every business, both large and small, to have an international dimension. Operating within the international arena is no longer reserved to the large multinational companies. Sole proprietors, working out of their homes, can now transform themselves into international companies simply by connecting to the Internet; they may instantly have access to new markets and new customers and new suppliers from anywhere on the globe » (LeBlanc, 2007, p. 33).

Le type de changement institutionnel qui nous intéresse ici est celui lié aux phénomènes de la mondialisation et de l'internationalisation. Par mondialisation, nous entendons

la circulation des biens, des capitaux, des personnes, des idées et des données, se déroulant à un niveau accru d'intensité et de rapidité, sur de plus grandes distances. Cette circulation est régie davantage par des logiques de nature économique que par un contrôle étatique de régulation du marché, et elle emprunte des moyens de transport réels ou des technologies virtuelles (Djerrahian & Labrie, 2009, p. 106).

Les différents effets de la mondialisation, attribuables à l'histoire, aux traditions, à la culture et aux priorités de chaque pays, créent un environnement dans lequel la dimension internationale des études supérieures devient plus importante. Le phénomène de l'internationalisation aux niveaux nationaux et institutionnels est défini comme étant « le processus d'intégrer une dimension internationale, interculturelle ou mondiale au but, aux fonctions ou à la diffusion de l'enseignement supérieur » (traduction libre<sup>4</sup>). Parmi les stratégies adoptées par les institutions contribuant au processus d'internationalisation, on trouve les programmes d'échanges entre universités, l'étude des langues additionnelles, les programmes d'études internationalisés, les études thématiques, les stages d'études ou de travail à l'étranger, l'accueil des étudiants internationaux, les programmes de double spécialisation, la formation interculturelle, les programmes de mobilité professorale, et les collaborations interdisciplinaires internes et externes. L'interdisciplinarité est « une forme de coopération entre différentes disciplines à l'égard des problèmes dont la complexité est telle qu'ils ne peuvent être étudiés que par la convergence et la combinaison systématique de différents points de vue » (traduction libre<sup>5</sup>). Ces initiatives reflètent les changements sociaux associés à l'économie mondialisée, surtout la croissance des aspects commerciaux de la mondialisation et la nécessité de développer une forte réputation internationale. À cet égard, on propose des stratégies

---

<sup>4</sup> « the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education » (Knight, 2003, p. 2).

<sup>5</sup> « a form of cooperation between different disciplines with regard to problems whose complexity is such that they can only be apprehended through the convergence and careful combining of different points of view » (Bargiela-Chiappini, 2004, p. 32).

lucratives reliées à la formation et à la vente des services de formation, par exemple des dispositifs pour l'évaluation et la certification des langues de spécialité. Aussi, les facultés obtiennent l'accréditation nationale et internationale de leurs formations. Dans ces conditions, les formations en langue de spécialité ont un rôle stratégique à jouer dans le processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur.

Le choix du terme *langue de spécialité* tient compte de la spécificité de « l'association étroite entre apprentissage langagier et appropriation de savoir-agir professionnels » (Richer, 2009, p. 10). De même, le terme *Langue sur Objectifs<sup>6</sup> Spécifiques* (LOS) réfère aux manifestations linguistiques qui sont spécialisées en regard de la forme, du contenu et de l'usage. Les utilisateurs des langues de spécialité ou des LOS sont des professionnels qui se communiquent entre eux et qui communiquent avec les non-spécialistes, dans une variété de disciplines de connaissances spécifiques telles que le commerce, l'ingénierie, la médecine et le tourisme.

Avec la tendance générale à la mondialisation, on a vu émerger de plus en plus de préoccupations de mise en valeur de la compétitivité économique du Canada dans l'espace international (McAndrew & Ciceri, 2003). Ce processus de mondialisation économique est caractérisé par une formation multiculturelle<sup>7</sup>, les programmes d'études centrés sur les compétences et l'évaluation standardisée. De son côté, la formation multiculturelle met l'accent sur l'enseignement des *langues d'origine* ou *langues patrimoniales*, termes employés autrefois par les gouvernements et les ministres de l'Éducation pour désigner la langue d'un citoyen canadien qui n'a ni l'anglais, ni le français comme langue maternelle. Aujourd'hui la langue patrimoniale se réfère plutôt à la langue traditionnelle de la famille qui est enseignée

---

<sup>6</sup> À ne pas confondre l'emploi de ce terme « objectifs » avec la terminologie utilisée dans le cadre des approches néobehavioristes pour lesquelles l'objectif d'enseignement est « la description d'un ensemble de comportements (ou performances) dont l'étudiant doit se montrer capable pour être plutôt reconnu compétent » (Mager, 2005, p. 5).

<sup>7</sup> Le multiculturalisme s'inscrit dans un cadre stratégique et législatif aux niveaux national et institutionnels (CIC, 2008). Lorsqu'on parle de pluriculturalisme, l'accent est mis sur l'individu (Coste, et coll., 2009).

comme langue étrangère. Récemment, les spécialistes de la linguistique appliquée et certains gouvernements provinciaux choisissent le terme *langue additionnelle* pour désigner une langue maternelle non officielle, une langue non officielle acquise ou une langue officielle acquise<sup>8</sup>.

Le terme « langues additionnelles » a été sélectionné basé sur sa signification inclusive. Beaucoup d'étudiants de la Colombie-Britannique ont des origines linguistiques riches et diverses en langues amérindiennes, ou ils y sont rattachés, en langues officielles (français et anglais) canadiennes, en langues apportées à la C.-B. par des grands-parents, des parents ou des étudiants, et ce sont des langues parlées à la maison, en langues patrimoniales apprises dans la communauté ou en langues internationales apprises en voyageant ou en vivant à l'étranger (traduction libre<sup>9</sup>).

De l'autre côté, le processus de mondialisation économique entraîne le développement des programmes par compétences et l'évaluation standardisée. Roegiers (2000, p. 66) définit la compétence comme « la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes. » En raison de sa référence à des situations-problèmes, cette définition semble correspondre davantage aux préoccupations d'évaluation du fait que la notion de situation occupe une place de choix dans l'évaluation des compétences (Scallon, 2007). En ce qui concerne les dispositifs de gestion des compétences mis en place dans le monde professionnel, Le Boterf (2002, p. 13) fait la distinction entre « *la* compétence du professionnel que l'on connaît à sa capacité à gérer un ensemble de situations professionnelles, c'est-à-dire à agir avec compétence et efficacité » et « *les* compétences qu'il doit combiner et activer pour pouvoir gérer ces situations. » Par conséquent, les compétences font partie d'un ensemble de ressources à la fois personnel et venant de l'environnement. Les savoirs professionnels, le savoir-faire et le savoir-être sont des compétences

---

<sup>8</sup> Pour *English as an Additional Language*, voir aussi le Ministère de l'Éducation, Saskatchewan à <http://www.education.gov.sk.ca/EAL> ; *Manitoba Advanced Education and Literacy* à <http://www.edu.gov.mb.ca/ael/learners/esl.html>

<sup>9</sup> « The term “additional languages” has been selected based on its inclusiveness. Many [British Columbia] students have rich and diverse linguistic backgrounds in or connections to Aboriginal languages, Canada's official languages (French and English), languages brought to BC by grandparents, parents or students and spoken in the home, heritage languages learned in the community or international languages learned while travelling or living abroad » (Ministry of Education, 2010, p. iii).

incontournables pour réussir des échanges dans le monde professionnel. Il nous semble donc que l'apprentissage des compétences langagières professionnelles intégrées à la formation des professionnels en administration permettra à l'enseignement supérieur de mettre en valeur la dimension internationale de leurs programmes.

Cette esquisse de l'importance croissante des effets de la nouvelle économie mondialisée, de l'internationalisation des programmes d'études d'enseignement supérieur et des modifications de la structure organisationnelle des multinationales et des PME, nous amène à croire que les compétences bilingues, plurilingues et pluriculturelles, sont des atouts précieux pour les professionnels. La politique langagière et la communication formelle et informelle sont également significatives au sein des entreprises. Les sociétés qui voient le rôle du langage dans leurs activités de manière réaliste et éclairée l'envisagent comme étant à la base des affaires internationales (Charles, 2007). Mais ces mêmes entreprises « peuvent rarement se payer le luxe des solutions à long terme telles que le développement de la compétence langagière du personnel jusqu'au niveau du locuteur presque natif » (traduction libre<sup>10</sup>). Afin de s'assurer que les employés possèdent des habiletés langagières pour communiquer de manière efficace la politique commerciale et les termes techniques, les entreprises demandent en amont aux candidats et aux nouveaux employés de passer des épreuves de compétence langagière (Morsch, 2009). Par conséquent, les compétences langagières spécifiques développées par la formation formelle permettent aux diplômés d'avoir accès à de meilleurs postes ou à des promotions et, par la suite, de mieux gérer la communication professionnelle et leur carrière.

Cette observation a des implications considérables pour les formations en langue de spécialité et pour les parties prenantes de l'enseignement supérieur. Pour les étudiants et les finissants, le besoin de personnel hautement qualifié en habiletés langagières donne à penser qu'une formation en langues de spécialité devrait

---

<sup>10</sup> « can seldom afford to rely solely on unrealistic, long-term solutions like raising the language proficiency of their staff to near-NS levels » (Charles, 2007, pp. 278-279).

contribuer à une augmentation de leur capital humain et à un avantage compétitif sur le marché du travail. Pour les praticiens, le champ des langues de spécialité « correspond beaucoup plus au champ international que la plupart des domaines de la linguistique appliquée » (traduction libre<sup>11</sup>). L'intégration des formations en langues de spécialité aux programmes professionnels, aussi bien qu'à la formation générale de la langue, permet alors aux universités de réaliser plusieurs objectifs stratégiques académiques de l'internationalisation. Les universités peuvent également réaliser certains objectifs des formations orientées par l'insertion professionnelle.

En ce qui concerne les connaissances langagières au Canada, les études révèlent que les Canadiens se rendent compte des avantages économiques et sociaux du bilinguisme. Cependant, relativement peu de Canadiens parlent les deux langues officielles. Selon le recensement de 2006, 42 % des francophones disent parler anglais, contre seulement 9 % des anglophones déclarant parler français (Statistics Canada, 2007). Encore plus décevant pour le taux de bilinguisme est le fait que les jeunes ayant participé à un programme d'immersion voient leurs connaissances du français s'éroder avec le temps. En suivant les individus âgés de 15 à 19 ans aux intervalles de cinq ans pendant dix ans, le Conseil canadien sur l'apprentissage (2008) trouve que les habiletés de beaucoup d'apprenants du Français Langue Seconde (FLS) se perdent avec le temps, faute d'être exercées sur une base régulière. Contrairement aux jeunes anglophones, il semble qu'il soit moins difficile pour les francophones de préserver les compétences acquises en anglais.

Les obstacles les plus souvent invoqués par les élèves en immersion en français pour ne pas poursuivre l'étude du français à l'université sont les conflits d'horaire, l'impression que leurs connaissances du français ne sont pas assez solides ou le manque de cours de français appropriés à l'université (Canadian Parents for French/Conseil des parents francophiles, 2004). Afin de combler la lacune de cours de langues appropriées, il nous semble que l'élaboration des formations en langues de

---

<sup>11</sup> « it is much more of a truly international field than most areas of applied linguistics » (Swales, 2000, p. 68).

spécialité et l'enseignement d'une matière disciplinaire en langue additionnelle au sein des établissements d'enseignement supérieur canadiens permettraient aux étudiants de conserver et de perfectionner leurs compétences linguistiques, et de développer en même temps des compétences linguistiques professionnelles.

Par conséquent, on pourrait s'attendre à ce que les unités de langues fassent des enquêtes sur les besoins des étudiants, que les départements des langues explorent des collaborations interdisciplinaires avec des facultés et disciplines professionnelles et que les universités offrent des formations de langues adaptées aux besoins des étudiants. Toutes ces stratégies pourraient assurer un avantage compétitif à nos étudiants canadiens sur les marchés internationaux, nationaux et locaux.

## **1.2 Problème de recherche**

Malgré les études qui révèlent une corrélation significative entre une formation qui associe l'expertise linguistique, professionnelle et culturelle et l'avantage compétitif des diplômés sur le plan de l'employabilité (Commission Européenne, 2007; Grosse, 1998), entre la valeur ajoutée accordée aux entreprises sur le plan de la compétitivité sur le marché mondial (ELAN, 2006a; Enderwick & Akoorie, 1994; Grosse, Tuman, & Critz, 1998; P. R. Harris, 2004), et le rôle fondamental des compétences communicatives et langagières dans la nouvelle économie mondialisée, l'information sur les formations offertes sur le marché canadien et la pertinence des formations qui associent une expertise en langue de spécialité et en contenu professionnel, semblent faire défaut. Des études révèlent qu'une formation universitaire efficace doit favoriser le développement des compétences reliées au domaine spécifique (*domaine-related competences*) (Douglas, 2000), c'est-à-dire la connaissance des concepts de base, les compétences génériques, les compétences linguistiques et les connaissances culturelles, qui permettent aux diplômés de communiquer le contenu spécifique, à l'oral et à l'écrit, en dépit des contraintes contextuelles de l'emploi de la langue.

Les activités de la nouvelle économie mondialisée entraînent un accroissement des communications, un besoin accru de main-d'œuvre disposant de compétences communicatives, et la mise en oeuvre de nouvelles pratiques langagières et de ressources linguistiques. En outre, la nouvelle économie exige les habiletés langagières standardisées et scolarisées qui sont plus valorisées dans ce contexte socioéconomique. Par conséquent, les formations de l'enseignement supérieur doivent mettre l'accent sur le développement des habiletés communicatives et la relation entre l'acquisition et l'utilisation des connaissances spécialisées. Il y a un besoin croissant de fournir des programmes de langues de spécialité et des savoir-faire professionnels intégrés qui sont pertinents pour la nouvelle économie socioéconomique.

Pourtant, il n'est pas certain que les établissements d'enseignement supérieur canadien tiennent compte de la valeur et de l'utilité d'une formation en langue de spécialité qui pourrait répondre dans une certaine mesure aux besoins scolaires, sociaux, professionnels et économiques des étudiants. Par exemple, pour connaître la situation des formations en langues des affaires aux États-Unis, le *Centre for International Business Education and Research*<sup>12</sup> (CIBER) a réalisé plusieurs sondages depuis 1982. La base de données pour les années 2004-2006 compte 31 centres CIBER dans des universités américaines dont dix-huit offrent les cours de *Languages for Specific Business Purposes* (LSBP) jusqu'à un maximum de dix langues (Grosse, 2008).

À notre connaissance, il n'existe pas d'études empiriques semblables au Canada. On pourrait penser qu'il manque des formations en langues de spécialité ou que les langues de spécialité n'ont pas encore atteint le statut de sous-discipline formelle des sciences du langage (Swales, 2000) pour mériter une étude en profondeur. Afin de combler cette lacune, notre recherche a pour objectif l'examen des formations et des programmes d'études des langues de spécialité offerts par les unités de langues ou par

---

<sup>12</sup> Les 31 *Centres for International Business Education and Research* ont été établis dans les écoles de commerce des plus grandes universités des États-Unis.

des unités professionnelles au sein des établissements d'enseignement supérieur canadiens. Les questions de recherche guidant cette étude sont les suivantes :

- Quels établissements d'enseignement supérieur canadiens offrent des programmes d'études professionnalisant intégrant des compétences langagières sur objectifs spécifiques et le savoir-faire professionnel ?
- Quels sont les enjeux principaux compte tenu de la nature et de la fonction des programmes et des cours de langues de spécialité au sein des établissements d'enseignement supérieur ?
- Compte tenu de la nature et de la fonction des programmes et des cours de langues de spécialité, quelles sont les recommandations les plus fréquentes dans les rapports des évaluateurs externes ?

Pour répondre à nos questions, nous proposons d'abord d'établir une liste des universités et des unités qui offrent des formations en langues de spécialité. Ensuite, il faut repérer les programmes qui ont fait l'objet d'une évaluation périodique de programme d'études. Nous proposons une démarche méthodologique assez originale en analysant les mécanismes d'évaluation de programme d'études de la dernière évaluation produite par l'unité, c'est-à-dire le rapport d'autoévaluation, le rapport du comité interne, le rapport des experts externes, la réponse produite par l'unité, le rapport institutionnel final et le plan d'action. Nous avons choisi d'analyser ces mécanismes parce qu'ils permettent d'identifier les points forts des formations en langues de spécialité, le jugement sur la qualité du programme, les enjeux majeurs, les aspects à améliorer et les recommandations quant aux suites à donner à l'évaluation. Ils permettent aussi de mettre en évidence la pertinence des formations en langue de spécialité pour les parties prenantes. Finalement, ils fournissent les pistes à suivre pour la conception et l'amélioration des cours et des programmes d'études de langues de spécialité.

Cet encadrement de l'évaluation de programme pourrait être considéré comme un point fort du système universitaire. Il s'inscrit dans la panoplie des mécanismes de

reddition de comptes et d'imputabilité que les universités ont mis en place au fil des ans pour assurer, auprès de l'État comme auprès de la société en général, la crédibilité de la qualité de la formation qu'elles dispensent. Nous revenons en plus de détail sur les mécanismes de l'évaluation de programme dans notre cadre conceptuel et nous discuterons de notre choix d'examiner les documents d'évaluation de programmes dans le chapitre sur la méthodologie.

Le chapitre suivant examine les retombées de la nouvelle économie mondialisée pour la didactique des langues et des langues de spécialité en particulier. Notamment, les bénéfices des compétences bilingues, plurilingues et pluriculturelles, les avantages des formations en langues de spécialité attribuables à la spécificité de la formation en langue de spécialité, et les modèles d'évaluation de programme sont discutés.

## **2. Revue de littérature**

### **Introduction**

Au chapitre précédent, trois hypothèses liées à l'impératif d'offrir des formations en langue de spécialité dans les établissements d'enseignement supérieur au Canada ont été formulées. Premièrement, l'accent mis sur les emplois du secteur tertiaire attribuable à la nouvelle économie mondialisée, et sur la fonction organisationnelle du langage, nécessite une main-d'œuvre hautement qualifiée en compétences communicationnelles. Deuxièmement, le développement des compétences en langues de spécialité et des compétences interculturelles permet aux étudiants de bénéficier d'un avantage compétitif sur le marché de la main-d'œuvre. La troisième hypothèse concerne le manque de formation adéquate en langues de spécialité et le besoin d'étudier la pertinence et la qualité des formations en langues de spécialité associées à une formation professionnelle au sein des établissements universitaires. Dans la première partie de ce chapitre, nous proposons d'étayer ces trois hypothèses. Dans la deuxième partie, nous exposons les approches en ce qui a trait à l'évaluation des programmes et des services, et les facteurs du développement de l'évaluation périodique des programmes d'études universitaires. Nous terminons avec quelques exemples d'initiatives en évaluation des formations en langues et en langues de spécialité.

### **2.1 Bénéfices des compétences en langues**

#### *2.1.1 Bilinguisme*

##### *2.1.1.1 Employabilité*

Selon le recensement canadien de 2006, le taux d'emploi, illustré dans la figure 2.1 à la page suivante, des personnes bilingues anglais/français est supérieur à celui des personnes ne parlant qu'une seule des deux langues officielles (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008). De plus, un sondage sur le recrutement des employés révèle

que le bilinguisme est un atout pour l'employabilité (Chorney, 1998). Les répondants de deux grandes entreprises ont constaté que « le français est toujours un avantage et pourrait avantager le candidat lors d'une décision d'embauche – même pour les emplois où une langue seconde n'est pas nécessaire » et que « les connaissances d'une langue seconde, toutes choses égales d'ailleurs, feraient pencher la balance du côté du candidat » (traduction libre<sup>13</sup>).

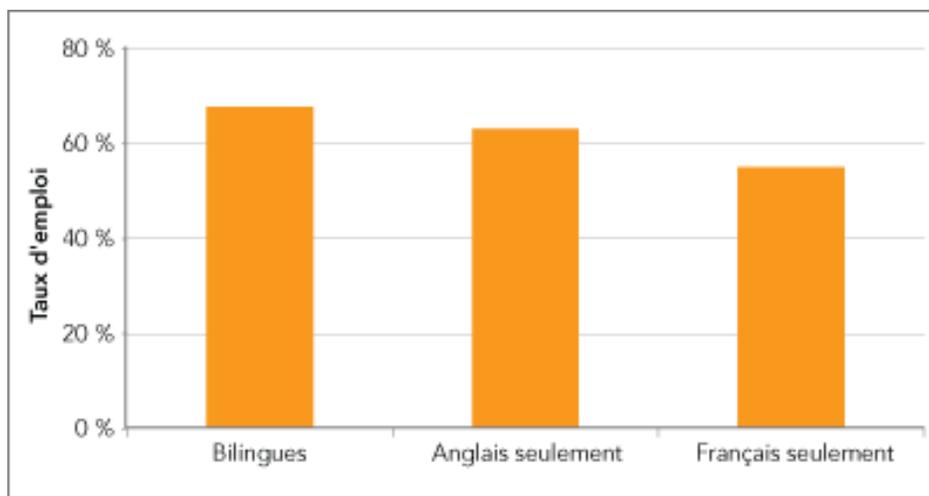


Figure 2.1. Taux d'emploi de la population âgée de 15 ans et plus pour l'ensemble du Canada (Source : Recensement de 2006 – Données-échantillon (20 %) (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008))

Même après l'embauche, les cadres québécois se rendent compte de la valeur du perfectionnement de leur anglais tout en conservant l'importance du français (Heller, 2001). Leur parcours professionnel comprend souvent des stages ou une mutation dans une filiale de langue anglaise. Le bilinguisme élevé est un facteur clé de la promotion dans les filiales québécoises des entreprises nationales et internationales.

Une récente enquête réalisée auprès de 4 400 personnes âgées de 12 à 30 ans dans l'ensemble du pays donne à penser que les jeunes croient que de meilleures

<sup>13</sup> « Having French is always a plus and could swing a hiring decision in an applicant's favour—even in jobs where a second language is not needed »; « Knowledge of a second language, other things being equal, would tip the scale in the candidate's favour » (Chorney, 1998, pp. 210-211).

perspectives d'emploi constituent le principal avantage d'une connaissance pratique des deux langues officielles (Ipsos Reid Corporation, 2007). De plus, les parents citent l'employabilité comme l'une des principales raisons pour lesquelles ils veulent que leurs enfants apprennent les deux langues officielles. Selon l'*Enquête sur les attitudes des Canadiens à l'égard de l'apprentissage* (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007), près de 60 % des parents inscrivent leurs enfants à un programme d'immersion linguistique afin d'offrir de meilleures perspectives d'emploi à leurs enfants. Le bilinguisme représente un atout indéniable pour les candidats qui postulent un emploi dans les secteurs des affaires, de l'administration, du tourisme, des sports et des loisirs (Canadian Parents for French/Conseil des parents francophiles, 2002).

#### 2.1.1.2 Revenu personnel

L'avantage du bilinguisme s'étend également au revenu personnel. Selon le recensement de 2001, le revenu médian des personnes parlant les deux langues officielles (24 974 \$) est près de 10 % supérieur à celui des anglophones unilingues (22 987 \$), et de 40 % supérieur à celui des francophones unilingues (17 659 \$) (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008) (voir le tableau I).

Tableau I. Revenu médian individuel selon les connaissances des langues officielles (Jedwab, 2003) (Source : Statistique Canada, *tabulation spéciale*, Recensement 2001)

	<b>Population totale âgée de 15 ans et plus</b>	<b>Revenu médian individuel \$</b>
Seulement anglais	15 983 945	22 987
Seulement français	2 912 385	17 659
Anglais et français	4 646 505	24 974
Aucun	358 520	12 356

Cependant, l'avantage du bilinguisme varie en fonction de divers facteurs comme le secteur d'emploi ou le lieu d'habitation (Jedwab, 2003). La figure 2.2 à la page suivante présente le revenu moyen selon la connaissance des langues officielles et les connaissances unilingues de toutes les provinces du Canada en comparaison avec le

revenu moyen pour l'ensemble du Canada (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008).

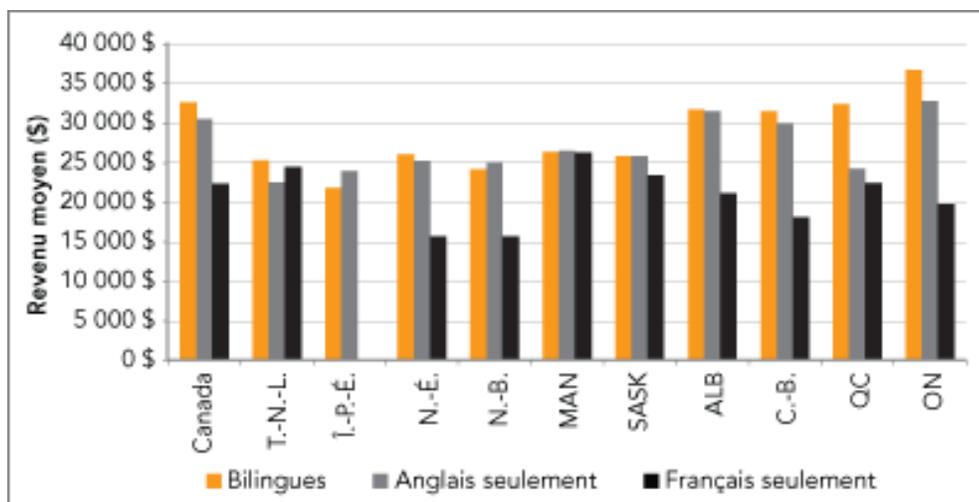


Figure 2.2. Revenu moyen selon la connaissance des langues officielles, 2001.  
(Source : Recensement de 2001 (adapté de Jedwab, 2003))

En comparant le revenu au Québec et en Ontario à l'assiette du revenu moyen canadien, l'écart du revenu moyen entre ceux qui connaissent les deux langues officielles et ceux qui ne possèdent pas ces connaissances est de loin le plus élevé du pays. Au Québec, l'écart du revenu moyen des individus qui connaissent les deux langues officielles et les Français unilingues est de plus de 30 %. Les Anglais unilingues ont des revenus médians d'environ 10 % plus élevés que les Français unilingues. En Ontario, l'avantage bilingue est d'environ 10 % lorsqu'on considère la différence du revenu moyen entre ceux qui connaissent les deux langues officielles et ceux qui connaissent l'anglais seulement.

Dans les provinces maritimes, la relation entre le revenu médian et la connaissance des langues officielles varie d'une province à l'autre. En Nouvelle-Écosse et au Nouveau-Brunswick, où il y a une proportion plus élevée de francophones, la différence de revenu entre les anglophones unilingues et les bilingues n'est pas particulièrement significative. Il faut noter que presque tous les francophones dans ces deux provinces sont bilingues. C'est la raison pour laquelle la catégorie de

Français unilingue est très peu inscrite. À Terre-Neuve-et-Labrador, le revenu médian des bilingues et des francophones est plus élevé que le revenu des anglophones unilingues. Il est intéressant de constater qu'il n'y a pas de présence de francophones unilingues à l'Île du Prince-Édouard. En ce qui concerne le revenu dans les provinces de l'ouest, le bénéfice économique de la connaissance des deux langues officielles est moins évident. Le revenu moyen des Anglais unilingues et des bilingues est assez proche, exception faite de la Colombie-Britannique où le revenu moyen des bilingues est de 6 % plus élevé que les anglophones unilingues. Un nombre significatif de francophones existe dans toutes les provinces de l'ouest sauf la Colombie-Britannique (Jedwab, 2003).

### *2.1.1.3 Carrière*

Au Canada, une enquête (Canadian Parents for French/Conseil des parents francophiles, 2008) auprès des superviseurs d'employés bilingues qui habitent à l'extérieur du Québec et qui ne font pas partie de la fonction publique fédérale révèle qu'environ un employé sur cinq des 17 400 employés supervisés par les répondants est bilingue. Le bilinguisme est une condition d'emploi pour environ un tiers de ces employés bilingues. Les employés bilingues sont représentés dans les postes en début de carrière (40 %), dans les postes juniors (39 %), aussi bien que dans les postes de niveau supérieur (21 %) qui exigent plus d'expérience ou de formation au préalable. Le sondage du Conseil des parents francophiles révèle que 64 % des employés bilingues supervisés par les répondants ont fait des études postsecondaires dans un collège communautaire (26 %) ou une université (30 %).

Les résultats d'une étude ethnographique menée au sein d'une entreprise montréalaise en expansion vers de nouveaux marchés étrangers indiquent que « les compétences linguistiques des employés sont prises en compte dans la distribution des projets et peuvent réellement avoir un impact sur le type de carrière qu'ils mèneront et leurs possibilités d'avancement » (Lamarre & Lamarre, 2009, p. 151). De plus, cette étude révèle que la demande pour les compétences bilingues et plurilingues dans cette

entreprise augmente avec l'expansion vers des marchés internationaux et selon la fréquence des contacts avec les clients.

### 2.1.2 *Plurilinguisme et pluriculturalisme*

En réalité, « peu d'individus au cours de leur vie n'ont besoin de maîtriser qu'un seul code linguistique. Et il est tout aussi peu fréquent de n'avoir affaire qu'à deux langues pour couvrir l'ensemble de ses besoins de communication ordinaires » (Coste, et coll., 2009, p. 16). Par conséquent, il est nécessaire de parler de plurilinguisme et de pluriculturalisme au niveau de l'individu. La compétence plurilingue et pluriculturelle est caractérisée par la maîtrise, imparfaite à un moment donné, d'une compétence partielle plurielle ou d'une compétence déséquilibrée (Coste, et coll., 2009). La compétence partielle peut concerner un *domaine* particulier et des *tâches* spécifiques qui permettent par exemple, à un employé de réaliser des tâches dans son domaine professionnel. La compétence déséquilibrée peut concerner le niveau de maîtrise générale qui varie selon les langues. Par exemple, la maîtrise à l'oral ou à l'écrit peut être différente d'une langue à d'autres ; ou le profil multiculturel peut présenter un caractère autre que le profil multilingue, par exemple une bonne connaissance de la culture d'une communauté dont on connaît mal la langue.

La notion de marché, empruntée à l'économie des biens symboliques (Bourdieu, 1994), contribue à éclairer la notion de compétence pluriculturelle du plurilingue. Cette compétence se définit comme « l'aptitude à mobiliser au plus haut prix son capital symbolique d'expérience de l'altérité » (Coste, et coll., 2009, p. 22) et permet au plurilingue d'« imposer comme représentation légitime ou supérieure sa compétence relationnelle avec d'autres communautés culturelles » (Coste, et coll., 2009, p. 22). La compréhension intuitive des variations sociales, politiques et économiques des marchés permet au plurilingue de bénéficier de sa compétence dans le transit des biens économiques et culturels entre les différentes communautés nationales qui fonctionnent comme autant de marchés.

C'est à travers ce capital d'expérience à chaque fois réévalué et redistribué que la relation à l'altérité se trouve progressivement pensée comme un savoir-faire spécifique qui présente un intérêt social et peut se convertir en valeur. Ces formes d'expertise peuvent ensuite être monnayées sur un marché professionnel précis, ouvert à l'exportation des biens économiques (entreprises avec intérêts internationaux) ou culturels (apprentissage des langues, jumelages, mouvements militants en relation avec la dimension européenne, internationale) (Coste, et coll., 2009, p. 22).

En particulier, les formations en langues de spécialité pourront contribuer au processus du développement des compétences partielles et/ou déséquilibrées pour un domaine particulier professionnel et au processus de sensibilisation à l'altérité au milieu du travail.

La réalité du milieu professionnel de nos jours offre de nombreuses occasions de communiquer et entraîne des rencontres souvent plurilingues et pluriculturelles. En effet, ces rencontres sont caractérisées par de nombreuses langues et de nombreuses variétés de langues qui opèrent dans une communauté. Chaque variété est enracinée dans des réalités culturelles individuelles et implique des effets linguistiques uniques (Rogers, 1998). Pendakur et Pendakur (2002) suggèrent que les différences langagières imposent des coûts sur l'intégration au travail et que le coût augmente lorsque les groupes qui ne parlent pas la même langue communiquent l'un avec l'autre. Par conséquent, les compétences plurilingues et pluriculturelles ont un rôle important à jouer pour l'insertion socio-économique, pour la réduction des coûts de production et pour l'augmentation de la productivité d'un pays.

### 2.1.3 *Capital humain*

Les recherches dans le domaine de l'économie des langues concordent en général pour dire que la connaissance d'une langue seconde (L2) ou d'une langue additionnelle constitue un capital humain. Le capital humain est

le *stock* d'habiletés, de santé physique et mentale, de connaissances, et ainsi de suite qui constitue une source contribuant au potentiel de revenu d'un individu aujourd'hui et demain. La croissance du stock de capital humain est

aussi le résultat des investissements des ressources dans cette forme de capital (traduction libre<sup>14</sup>).

Parce que l'on considère les langues additionnelles comme des habiletés qui sont acquises à travers des processus similaires à d'autres formes de capital humain, le modèle économique de la langue comme capital humain propose que les individus acquièrent une langue si les bénéfices compensent les coûts (Lazear, 1995). Par conséquent, la formation en langues est un investissement en capital humain et le résultat des investissements des ressources dans l'apprentissage des langues, c'est-à-dire les frais de scolarité, les dictionnaires, les grammaires et le temps, augmente le capital humain de l'individu. Conformément à la théorie de capital humain, les connaissances langagières additionnelles doivent être associées à un rendement plus élevé à cause de leur effet direct sur la productivité (Pendakur & Pendakur, 2002). Comme indiqué plus haut, la langue est un intrant important dans le processus des interactions professionnelles internationales. Le modèle du langage comme capital humain suggère donc que les bénéfices des connaissances langagières sur le marché de la main-d'œuvre doivent être corrélés avec un plus grand nombre de gens avec qui l'individu peut parler, et avec un plus grand nombre d'occasions de profiter des échanges (Pendakur & Pendakur, 2002).

Dans le but de tester l'hypothèse de la contribution de la part langagière à une augmentation du capital humain, Pendakur et Pendakur (1998, 2002) analysent le rendement aux connaissances d'une L2 officielle et d'une langue additionnelle, ou L3, sur le plan du salaire en dépouillant les données statistiques du recensement de la population canadienne dans trois marchés urbains canadiens, à savoir les trois régions métropolitaines de recensement (RMR) de Montréal, Toronto et Vancouver. Les résultats du calcul de l'écart salarial pour les hommes et les femmes associé aux connaissances des langues affirment que les bilingues anglais/français gagnent jusqu'à 6 % de plus en prime que les Anglais unilingues à Montréal et à Toronto. À

---

<sup>14</sup> « the *stock* of skills, physical and mental health, knowledge, and so on which are a contributing source to a person's earning power today and tomorrow. Growth in the stock of human capital is also the result of investments of resources in that form of capital » (Breton, 1998, p. 3).

Vancouver, les bilingues anglais/français gagnent à peu près le même salaire que les Anglais unilingues (Pendakur & Pendakur, 1998).

Ensuite, Pendakur et Pendakur comparent le retour sur les langues maternelles et le retour sur les langues apprises plus tard dans la vie. Les résultats révèlent qu'à Montréal et à Toronto, l'écart salarial entre les hommes dont la langue maternelle est le français et l'anglais, et les hommes qui ont appris l'autre langue officielle plus tard dans la vie, est plus de 11 % (Pendakur & Pendakur, 2002). Bien que les deux groupes connaissent les mêmes langues, l'apprentissage d'une de ces langues plus tard dans la vie donne un meilleur rendement sur l'investissement en la L2 officielle que le fait d'avoir les deux langues officielles maternelles. Ils suggèrent que le meilleur retour sur l'apprentissage d'une L2 plus tard dans la vie pourrait être lié à la motivation intrinsèque.

En ce qui concerne la connaissance d'une langue non officielle, les résultats sont quelque peu surprenants pour la théorie du capital humain. La théorie du capital humain envisage les connaissances d'une langue minoritaire comme une habileté productive et, comme telle, prévoit que ces connaissances devraient améliorer les résultats du marché de la main-d'œuvre, surtout si la langue connue est aussi connue par un grand nombre de gens dans le marché de la main-d'œuvre local. Au premier abord, il semble que les connaissances d'une langue minoritaire aient un effet négatif sur le plan du marché de la main-d'œuvre. Cependant, en examinant en profondeur treize langues non officielles, l'écart salarial négatif de la connaissance des langues non officielles reflète les pertes dues à la connaissance de langues spécifiques plutôt qu'à la connaissance d'une L3. Pour les hommes et les femmes, les revenus plus élevés sont associés à la présence d'une plus grande enclave ou communauté de minorité linguistique dans les trois RMR: l'italien à Toronto et à Montréal et le chinois à Vancouver (Pendakur & Pendakur, 2002). Un effet de localisation est corrélé avec les revenus plus élevés et donc, compatible avec le modèle langagier du capital humain.

En outre, les recherches sur le retour sur les connaissances de langues minoritaires constatent que l'écart salarial est associé aux attributs culturels qui sont associés aux connaissances langagières. Les attributs culturels jouent un rôle important dans le marché de la main-d'œuvre des communautés de langues minoritaires et permettent à la main-d'œuvre de participer à l'espace discursif du marché ethnolinguistique. Cet « espace discursif – perméable, relié à d'autres espaces – consiste en une orientation plus ou moins commune de producteurs et de consommateurs des discours » (Heller & Labrie, 2003, p. 15). Les grands espaces ethnolinguistiques offrent une variété de services, d'institutions, d'associations et d'opportunités d'emploi aux membres. On peut s'attendre à ce que les travailleurs qui habitent dans les grandes enclaves gagnent plus que ceux dans les petites enclaves parce que leurs connaissances langagières possèdent une fonction économique qui permet une meilleure employabilité à travers les enclaves ethnolinguistiques de la main-d'œuvre (Heller, 2008; Pendakur & Pendakur, 2002). Ainsi, le nombre de locuteurs d'une langue minoritaire dans une enclave a un effet positif sur le revenu, mais le nombre de locuteurs d'une langue minoritaire à l'extérieur d'une enclave minoritaire n'a pas d'effet (Pendakur & Pendakur, 2002).

#### 2.1.3.1 *Capital communicatif*

Les résultats de ces études indiquent qu'il y a un meilleur rendement sur l'apprentissage d'une L2 officielle que le rendement sur le bilinguisme sans avoir étudié la L2, et que la connaissance d'une langue additionnelle a un meilleur rendement sur l'investissement s'il y a un nombre élevé de locuteurs d'une langue additionnelle dans un grand espace ou enclave discursif. Le capital linguistique, en se transformant en capital communicatif, amène un changement d'orientation de la formation en langues vers l'enseignement des langues de spécialité, et des transformations profondes dans la didactique des langues avec l'accent mis sur la compétence pragmatique<sup>15</sup> de communication. Le rôle et les fonctions sociales et économiques de la communication verbale, tant dans la vie urbaine que la vie

---

<sup>15</sup> Nous reviendrons sur la notion de « compétence pragmatique » dans la section 3.3.2.1 de notre cadre conceptuel.

professionnelle, sont en pleine mutation et font de cette forme de capital un enjeu majeur (Heller & Boutet, 2006).

De plus en plus, la maîtrise d'habiletés communicationnelles, qui constitue un capital communicatif, est requise dans les univers professionnels. La langue est désormais traitée comme une ressource productive ; les pratiques de communication font partie des qualifications professionnelles (Pène, 2001) et constituent un élément parmi d'autres éléments requis pour un emploi. Puisque la compétence communicative est une compétence que l'on peut développer par la formation et qui est accessible à tout le monde, elle est considérée une « habileté technique, susceptible d'être mesurée par des tests standardisés » (Heller, et coll., 2009, p. 13). La langue devient alors une pure habileté mesurable et monnayable (Heller, 2003). Par conséquent, les langues de spécialité ont un rôle fondamental à jouer au sein des établissements d'enseignement supérieur parce que les pratiques communicatives en langues de spécialité permettent aux diplômés de bénéficier d'une importante qualification professionnelle dans le contexte socioéconomique mondialisé de nos jours.

#### 2.1.4 Bénéfices de l'enseignement de langue et contenu intégrés

L'enseignement d'une matière disciplinaire se pratique sous différentes formes, dans divers contextes et sous différents noms, par exemple, en français EMILE (enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère), ECI (enseignement à contenu intégré), et en anglais TTFL (*teaching through a foreign language*) et CLIL/AMIEL (*content and language integrated learning/apprentissage intégré d'une matière et d'une langue*) (Taillefer, 2004). La langue et le contenu sont toujours intégrés, mais selon chaque méthode, la pondération de chaque facteur varie. Il semble que les résultats des méthodes où l'objectif est réellement disciplinaire aussi bien que linguistique sont plus positifs (Snow & Brinton, 1997; Wolff, 2003). D'ailleurs, le succès des programmes d'EMILE s'explique par l'importance de l'exposition à la langue additionnelle et à son utilisation, par la pertinence de sa contextualisation, par l'accroissement de la motivation et par l'ouverture possible à une réflexion métacognitive sur l'apprentissage (Taillefer, 2004).

Par contre, l'approche méthodologique CLIL semble être l'approche la plus adoptée en Europe. C'est aussi l'approche qui correspond le mieux à l'approche visée par les programmes d'immersion au Canada et par les programmes de langues de spécialité de notre recherche. Ce sont les établissements professionnels tertiaires qui ont le plus souvent opté pour l'enseignement du contenu à travers une langue additionnelle. La spécificité de cette approche tient au contenu tiré des matières académiques ou des disciplines scientifiques au lieu du contenu général visé par les cours de langue traditionnels. La méthode CLIL « se réfère à n'importe quelle situation éducative dans laquelle une langue additionnelle, et non pas la langue de l'environnement, s'emploie pour l'enseignement et l'apprentissage des matières autres que la langue elle-même » (traduction libre<sup>16</sup>). Les apprenants bénéficient énormément de la mise en place de cette méthodologie qui favorise le développement de la compétence langagière en plus de l'amélioration de l'apprentissage de matière.

Les recherches en CLIL révèlent que la méthode contribue à la motivation accrue des apprenants par rapport aux cours traditionnels de contenu et au développement des concepts plus précis (Lamsfuß-Schenk, 2002 cité dans Wolff, 2003). En même temps, elle favorise l'apprentissage interculturel relié à la matière ou au contenu de la discipline (Christ, 2000, cité dans Wolff, 2003). Selon Marsh, Marsland et Stenberg (2001), les cinq avantages principaux pour l'adoption de la méthode CLIL dans un programme d'études académique ou professionnel, et même pour la formation en général, sont le développement des connaissances et des habiletés pragmatiques, la communication interculturelle, la qualité de l'apprentissage et de l'enseignement du champ disciplinaire (cf. Taillefer, 2004) et l'employabilité. Wolff (2003) ajoute une sixième raison, la perspective multiple, ou la capacité d'envisager sa propre matière académique de différentes perspectives. Par conséquent, le succès de la méthode CLIL réside dans la signifiante, la motivation et l'engagement qui favorisent la compréhension et l'efficacité de l'apprentissage de la langue et du contenu.

---

<sup>16</sup> « refers to any educational situation in which an additional language and therefore not the most widely used language of the environment is used for the teaching and learning of subjects other than the language itself » (Marsch & Langé, 2000, p. iii).

Nous reviendrons sur les aspects déterminants des langues de spécialité dans notre cadre conceptuel. Dans les pages qui suivent, nous examinons l'importance de l'évaluation des programmes et nous présentons les approches, les définitions et les processus d'évaluation de programme proposés par Scriven, Stake et Stufflebeam.

## 2.2 Évaluation des programmes et des services

Les évaluations de programme servent la société de plusieurs façons. Elles présentent les déclarations de mérite, de valeur, d'amélioration, d'accréditation, d'imputabilité, de reddition de compte et lorsque nécessaire, des conditions pour supprimer les programmes insatisfaisants (Stufflebeam & Shinkfield, 2007). Elle procure de la rétroaction aux clients qui ont engagé un évaluateur, et aux consommateurs qui utilisent le service ou le programme. Une évaluation identifie les forces et les faiblesses du programme et recueille de l'information en vue d'orienter le développement, la modification, la reconduction et l'amélioration du programme.

### 2.2.1 Approche de Scriven

Selon Scriven (1967), l'évaluation est une activité méthodologique qui consiste à combiner les données ou les résultats d'une action avec une échelle d'objectifs. Cette approche pratique souligne la dimension *jugement de valeur et utilité sociale*. L'évaluateur doit porter un jugement sur la réalisation des objectifs du programme et sa contribution au bien-être des consommateurs. Scriven (1973) favorise une approche « goal-free » axée sur l'analyse de l'ensemble des résultats générés par un programme et non pas seulement sur les résultats prévus. Au préalable, Scriven signale la différence entre les termes *valeur* et *mérite* et leur fonction importante au moment de porter un jugement sur un objet. Parfois il faut déterminer si un programme réalise bien les objectifs qu'il s'est fixés. Dans l'affirmatif, le programme a du mérite. Mais si les établissements ou les consommateurs, à savoir

les parties prenantes, constatent que le programme n'a pas d'utilité, alors il n'a pas de valeur et doit être éliminé.

### 2.2.2 *Approche de Stake*

L'approche de Stake (1967) est axée sur les préoccupations d'une variété de parties prenantes et souligne la dimension d'utilité sociale. L'évaluation consiste en la description complète du processus de l'enseignement et du programme qui permet de juger la valeur du programme. Son modèle inclut la description d'un programme, le rapport distribué aux consommateurs, l'obtention et l'analyse de leurs jugements et le rapport des analyses rédigé par les consommateurs. Dans cette optique, l'évaluation se passe comme un dialogue continu entre l'évaluateur et les parties prenantes (Stake, 1975).

### 2.2.3 *Approche de Stufflebeam*

Le modèle de Stufflebeam (Stufflebeam & Shinkfield, 2007) est axé sur la prise de décisions. Une bonne évaluation doit fournir des recommandations pour rendre le service ou le programme facile à utiliser, efficace en termes de ressources et viable politiquement. Elle doit considérer les perspectives utilisées pour interpréter les résultats de façon à ce que les bases sur lesquelles les jugements de valeur sont posés soient claires. En combinant les deux volets, l'évaluation détermine la valeur d'un objet et permet de prendre des décisions selon lesquelles on fournit, ou ne fournit pas, certains services, et pour améliorer ceux qui sont offerts.

La définition étendue (Stufflebeam & Shinkfield, 2007) de l'évaluation systématique s'oriente vers l'appréciation et prend en considération le mérite, la valeur, la probité, la commodité, la sécurité, la signifiante et l'équité de l'objet évalué. La probité de l'évaluation s'adresse aux considérations d'honnêteté, d'intégrité et de comportement éthique. La commodité évalue l'efficacité du temps et des ressources aussi bien que la viabilité politique du programme. La sécurité vise l'évaluation des mesures de sécurité, et la signifiante se réfère à la visibilité, à l'importance et à l'influence

potentielles du programme. L'évaluation de l'équité du programme donne l'assurance que le service est disponible à tous les membres de la société.

Ces trois approches envers l'évaluation s'entendent sur une caractéristique essentielle de l'évaluation, à savoir la dimension jugement de valeur. Les approches supposent également qu'une relation doit s'installer entre l'évaluateur et le client pour que ces deux derniers identifient ensemble les besoins de l'évaluation et déterminent la façon de communiquer les résultats. La relation, formulée dans le modèle de Stake (1975), qui existe entre la description du programme, le rapport des évaluateurs, les analyses et les jugements des parties prenantes, se traduit par des mécanismes, des politiques, des guides ou des cadres d'évaluation de programme d'études que les institutions canadiennes adoptent, ou se voient imposés par les gouvernements ou par des agences privées ou publiques. Ces mécanismes décrivent de manière détaillée les pratiques d'évaluation de programme qui doivent être mises en œuvre et que nous exposerons dans notre cadre conceptuel.

#### *2.2.4 Métaévaluation*

Scriven (1969) a introduit le concept de métaévaluation. Ce terme correspond à n'importe quelle évaluation d'une évaluation, d'un système d'évaluation ou d'un mécanisme d'évaluation. La métaévaluation apporte donc un éclairage important sur la qualité des évaluations, en assure la qualité, fournit des pistes pour améliorer les pratiques évaluatives, aide à développer des approches et des outils évaluatifs, et favorise et maintient la crédibilité professionnelle des services (Stufflebeam & Shinkfield, 2007). Les bons rapports métaévaluatifs permettent d'identifier les évaluations solides, d'employer les résultats avec confiance et d'écarter les conclusions déficientes ou invalides. De plus, le personnel, les divers professionnels et les étudiants s'attendent à ce que les systèmes mis en œuvre pour évaluer leurs aptitudes, leurs qualifications de formation, d'expérience, de compétence et de performance, atteignent les standards appropriés. La métaévaluation sert donc les intérêts d'une vaste population touchée par les pratiques d'évaluation.

Qui plus est, la métaévaluation a pour objectif de trouver les raisons pour lesquelles une évaluation est excellente, médiocre ou inadéquate. Quelques raisons qui pourraient invalider une évaluation sont les critères inappropriés, les instruments de mesure non fiables, les conflits d'intérêts, l'information erronée ou les erreurs d'analyse. La métaévaluation proactive ou formative et la métaévaluation rétroactive ou sommative sont donc nécessaires pour permettre aux consommateurs de bénéficier des résultats des évaluations solides. Stufflebeam et Shinkfield soulignent que « chaque étude évaluative doit être solide, et sa solidité devrait être assurée et améliorée à l'aide de la métaévaluation formative et vérifiée ou rejetée à l'aide d'une ou de plusieurs métaévaluations sommatives défendables » (traduction libre<sup>17</sup>). L'opérationnalisation de la métaévaluation est le processus de délimiter, d'obtenir et d'appliquer l'information descriptive et interprétative au moyen des critères pertinents d'utilité, de faisabilité, de déontologie, d'acuité, de compétence, d'intégrité, de respect, et d'imputabilité sociale. Elle doit être en mesure de guider l'évaluation et les intervenants, et de rapporter les forces et les faiblesses de l'évaluation.

### **2.3 Initiatives en évaluation de programmes de langues de spécialité**

Des recherches préliminaires auprès des établissements d'enseignement supérieur américains et européens ont repéré quelques programmes qui offrent soit une formation en langue des affaires, soit une formation en commerce international qui inclut une formation en langue des affaires comme exigence du diplôme. Dans les sections suivantes, nous exposons un cas particulier d'une université ayant recours à un mécanisme systématisé d'évaluation de programme d'études. Puis nous présentons une initiative européenne pour le développement d'un instrument pour l'évaluation des langues dans le but de créer une base commune pour l'élaboration des formations en langues vivantes.

---

<sup>17</sup> « Every evaluation study should be sound, and its soundness should be ensured and enhanced through formative metaevaluation and verified or discredited through one or more defensible summative metaevaluations » (Stufflebeam & Shinkfield, 2007, p. 651).

### 2.3.1 États-Unis

Jusqu'en 2005, l'Université d'Eastern Michigan offrait trois baccalauréats en commerce international. Le grade de *Language and World Business* (LWB) est un programme conjoint du BBA et du BA qui combine les études de langues, des relations internationales et du commerce mondial. Le grade d'*International Business* (IB) est un programme du BBA qui n'exige pas de formation approfondie de langue. Le grade de *Language and International Trade* (LIT) est un programme du BA qui enchâsse les études de commerce international dans les études de langues et cultures. Au-delà de ces trois baccalauréats, le Département des langues étrangères et des études bilingues a mis sur pied trois baccalauréats en langues des affaires: le BA en Français des affaires, le BA en Allemand des affaires et le BA en Espagnol des affaires (Sauber, Edwards, & Persinger, 2005).

Cependant, ces programmes ont vécu des baisses d'inscription et des évaluations médiocres réalisées par le comité d'évaluation du Provost. Par conséquent, le comité a demandé au College of Business et au Département de langues étrangères d'effectuer une révision en profondeur de tous ces programmes. Le College et le Département ont mis sur pied un groupe interdisciplinaire de professeurs qui se servait d'une approche par compétences pour réviser le programme d'études en commerce international pendant l'année 2003-2004. Les mécanismes employés pour cette révision comprenaient cinq étapes : 1) le recueil de l'information et la constitution des balises par rapport à la description des programmes similaires dans d'autres universités ; 2) la recherche des compétences identifiées par les associations comme le *National Business Education Association* et les CIBER ; 3) l'élaboration des catégories de contenu, de connaissances et d'habiletés ; 4) l'arrimage des compétences et des cours actuellement disponibles afin d'éliminer les redondances ou de permettre de concevoir de nouveaux cours ; et 5) l'évaluation de l'intérêt des étudiants pour les différents programmes et cours.

Les résultats de cette évaluation des programmes ont débouché sur trois recommandations majeures. Premièrement, le programme LWB doit être éliminé

pour que le programme IB reste compétitif. Deuxièmement, le programme IB doit donner l'opportunité aux étudiants voulant se concentrer sur les langues des affaires de focaliser sur les langues des affaires dans le cadre d'un plus grand choix de cours facultatifs. Afin d'augmenter le choix de cours, les évaluateurs ont suggéré que plusieurs cours du défunt programme LWB pourraient s'appliquer désormais au programme IB. Troisièmement, on envisage l'élimination des trois programmes des langues des affaires et la révision du programme de LIT avec l'introduction d'une mineure en commerce général avec l'accent mis sur les langues. Le comité de révision a aussi recommandé que soit instauré un groupe qui veille à l'amélioration continue des programmes, que soit constitué un comité de consultation où siègent des employeurs et des anciens étudiants, et que soit établi un processus d'évaluation régulière de l'efficacité des programmes.

### 2.3.2 Europe

Le Conseil de l'Europe reconnaît le besoin d'intensifier l'apprentissage et l'enseignement des langues pour favoriser une plus grande mobilité, une communication internationale plus efficace, l'amélioration des relations de travail et la compréhension mutuelle. Pour répondre à ces objectifs, le Conseil de l'Europe a mis au point le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) dans le but d'offrir une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels et d'évaluation au moyen d'un système transparent et cohérent de description de la compétence langagière. Le CECR offre une diversité d'échelles d'utilisation langagière fondées sur six niveaux globaux et énumère les connaissances et les habiletés que les apprenants doivent acquérir pour chaque volet d'habileté.

Le Cadre est un instrument qui décrit aussi complètement que possible i) toutes les capacités langagières, ii) tous les savoirs mobilisés pour les développer, et iii) toutes les situations et domaines dans lesquels on peut être amené à utiliser une langue étrangère pour communiquer (Conseil de l'Europe, 2010a).

Le Cadre fournit également la description de qualifications partielles, ou de compétences plurilingues, qui conviennent à une connaissance réduite de la langue. Par exemple, lorsque le temps disponible pour apprendre une troisième ou une quatrième langue est limité ou s'il s'agit de comprendre plus que de parler, il se peut que des résultats plus rentables puissent éventuellement être atteints en visant la reconnaissance plutôt que les habiletés fondées sur la mémoire. Dans ces conditions, le CECR

fournit non seulement un barème pour l'évaluation de la compétence générale dans une langue donnée, mais aussi une analyse de l'utilisation de la langue et des compétences langagières qui facilitera, pour les praticiens, la définition des objectifs et la description des niveaux atteints dans toutes les habiletés possibles, en fonction des besoins variés, des caractéristiques et des ressources des apprenants (Conseil de l'Europe, 2000, p. 11).

Aussi, le Conseil d'Europe prévoit que la reconnaissance formelle des compétences déséquilibrées ou de la diversité des situations individuelles, « qui s'échelonnent sur un ensemble multidimensionnel et évolutif de variations continues » (Coste, et coll., 2009, p. 16), aidera à promouvoir le plurilinguisme par l'apprentissage d'une plus grande variété de langues européennes et par la reconnaissance des compétences langagières déséquilibrées au sein des communautés particulières.

Une retombée du développement du CECR pour la reconnaissance des compétences linguistiques est le développement en parallèle du *Portefeuille européen des langues* (PEL) pour les langues de spécialité. Le PEL est à la fois un outil de documentation et de présentation, et un outil pédagogique qui permet aux apprenants de faire le point sur leur compétence dans toutes les langues apprises, de réfléchir sur leurs apprentissages langagiers et leurs expériences culturelles, et de les planifier et les mesurer (Conseil de l'Europe, 2010c). Selon le Conseil européen pour les langues (2002), il est essentiel que les formations permettent aux étudiants de communiquer en plusieurs langues et d'élargir l'ensemble de leurs compétences langagières en lien avec les besoins changeants des situations diverses. D'ailleurs, le PEL s'avère un outil précieux et pour le recrutement et pour les employeurs (Bárbara, 2007; Gajst, 2007).

Pour relever ce défi, plusieurs Européens spécialistes en évaluation suggèrent l'emploi du PEL qui permet aux apprenants de langues de prendre connaissance des descripteurs, d'évaluer leur progrès, de développer leur parcours professionnel et de s'engager dans l'autoévaluation (Bárbara, 2007). Afin de développer des PEL pour les langues professionnelles, les concepteurs des modèles de PEL appliquent un processus d'adaptation des descripteurs du CECR au choix de descripteurs pour un PEL des langues de spécialité. La sélection des descripteurs est basée sur l'analyse d'une situation d'emploi de la langue et sur l'analyse des besoins et des caractéristiques des étudiants. Au cours du processus d'adaptation, les concepteurs essaient de spécifier les descripteurs, tels que la compétence stratégique de production, de réception et d'interaction, et la compétence langagière linguistique, sociolinguistique et pragmatique qui permettent d'évaluer les compétences pertinentes pour les utilisateurs ainsi que pour un domaine professionnel (Gajst, 2007). Par la suite, en appliquant les descripteurs au matériel pédagogique, le portfolio européen est intégré à la pédagogie des langues de spécialité.

La Commission européenne a aussi développé le *Passeport européen* ou l'*Europass* afin de valider les connaissances professionnelles ou vocationnelles. Au moyen de l'*Europass*, les étudiants documentent leur processus d'apprentissage interculturel et professionnel pendant les stages en milieu du travail. L'*Europass* a pour objet de rendre compte des compétences internationales, de favoriser la mobilité et une meilleure employabilité des stagiaires, et pourrait renforcer le positionnement des entreprises sur le marché mondial. L'extension de la compétence langagière est l'objectif principal des échanges en entreprise à l'étranger, étant donné que le Royaume-Uni, la France et l'Espagne sont les pays d'accueil les plus populaires. Le besoin de compétences langagières dans ces trois langues s'applique également aux endroits où ces trois langues fonctionnent comme *lingua franca* (Alexander, Hahne, Lukas, & Pohl, 2006).

### 2.3.3 Initiatives canadiennes

Plusieurs travaux dans le contexte canadien s'inspirent de la notion de niveaux de compétence langagière en didactique des langues. Dans un document de travail sous le titre *Nouvelles perspectives canadiennes : proposition d'un cadre commun de référence pour les langues pour le Canada* publié par la Direction générale des programmes d'appui aux langues officielles de Patrimoine Canada, Vandergrift (2006) propose un cadre commun de référence linguistique basé sur le CECR pour le contexte canadien. Un tel cadre constituera « un système objectif et consensuel d'évaluation de l'évolution de l'apprentissage selon un continuum de compétence langagière, et peut être utile pour établir des objectifs pour la diplomation » (Vandergrift, 2006, p. 53). Un CECR pour le Canada peut favoriser un rapprochement entre le système d'enseignement formel, le milieu des entreprises et celui de l'industrie au moyen d'un cadre compris de tous. Un cadre commun permettrait au secteur des entreprises et de l'industrie d'établir le profil langagier propre à un poste et les divers niveaux de compétence par habileté aux fins de l'employabilité et de l'accréditation.

Vandergrift a aussi examiné le potentiel du PEL pour le Canada. L'utilisation d'un portfolio des langues pourrait avoir des retombées importantes pour l'apprentissage et l'enseignement des langues au Canada. En fournissant un profil clair des habiletés langagières des apprenants, le portfolio pourrait faciliter la mobilité entre les provinces et les territoires, les divers paliers de gouvernement et le milieu du travail. Il pourrait aussi contribuer à la compréhension mutuelle à l'intérieur du Canada en soutenant le bilinguisme et en validant le plurilinguisme.

Une autre initiative entreprise pour l'évaluation des langues secondes chez les adultes est les *Canadian Language Benchmarks* (CLB) (Pawlikowska-Smith, 2000) et la version française intitulée *Niveaux de compétence linguistique canadiens* (NCLC) (CNCLC, 2006). Les *Niveaux* ont pour objectif de fournir un cadre national bien articulé et accepté par tous. Les CLB et les NCLC constituent une échelle descriptive de compétence langagière en ALS et en FLS, échelonnée sur douze niveaux et axée

sur la réalisation de tâches de communication. Les niveaux fournissent une série de jalons permettant de décrire le développement de compétences langagières, en plus des énoncés sur les critères de performance permettant de contextualiser les connaissances et les habiletés langagières de l'apprenant. Finalement, ils constituent un cadre commun de référence national pour l'apprentissage, l'enseignement, la programmation et l'évaluation des langues secondes (CNCLC, 2006).

En 2000, le ministère d'Immigration et de Communautés culturelles (MICC) du Québec, en collaboration avec le ministère de l'Éducation, lance une échelle de niveaux de compétence pour l'enseignement et l'évaluation des compétences langagières intitulée *Niveaux de compétence en français langue seconde pour les immigrants adultes* (MICC, 2010). Il s'agit d'un ensemble d'indicateurs organisé en douze niveaux qui décrit ce qu'une personne est capable de faire à un moment de son apprentissage du français. La fonction de l'échelle est de fournir un langage commun aux parties prenantes, c'est-à-dire les apprenants, les enseignants, les conseillers, les centres de formation, les employeurs, les organisations, et ainsi de suite, qui ont besoin d'adopter des balises communes pour définir la compétence en français langue seconde. L'échelle pourrait s'employer pour certifier la compétence en français, pour la mise sur pied des normes pour les métiers réglementés et les professions, et pour la reddition de compte envers les services gouvernementaux.

Depuis 2008, le MICC et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport procèdent à une mise à jour des *Niveaux de compétence en français langue seconde pour les immigrants adultes* sous le titre *Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes*. La version finale approuvée est prévue pour 2011. La mise à jour est pertinente pour plusieurs raisons. Elle constitue un nouvel outil pour évaluer la compétence langagière en français et elle correspond aux autres cadres de référence utilisés actuellement (CLB/NCLC, CECR) (Laurier, 2011). L'échelle mise à jour peut servir de guide pour définir les objectifs d'apprentissage sans favoriser une approche pédagogique, peut guider la production du matériel d'enseignement/apprentissage et peut orienter les instruments d'appréciation qui se

trouvent sous la responsabilité de l'institution. Le projet de développement des échelles identifie également quelques indicateurs spécifiques pour guider la formation en langues de spécialité et pour déterminer le niveau requis pour un métier réglementé ou une profession.

## **Conclusion**

Notre revue de littérature met en lumière les bénéfices des compétences langagières et plus particulièrement, du bilinguisme pour le contexte canadien. En effet, les bénéfices des compétences en langues ne se démentent pas. De nombreuses recherches constatent que le développement des compétences langagières et interculturelles contribue à la fois au capital humain et au capital communicatif ce qui permet aux individus de bénéficier d'un avantage compétitif sur le marché de la main-d'œuvre. À cause de l'impératif de former une main-d'œuvre hautement qualifiée en compétences communicationnelles professionnelles pour le milieu du travail, il nous semble que les formations en langue de spécialité doivent occuper une place de choix parmi les formations universitaires en langues. Par conséquent, une étude de la pertinence et de la qualité des formations en langues de spécialité associées à une discipline professionnelle nous semble nécessaire. Il nous semble également nécessaire de mettre en lumière les recommandations énoncées dans les documents d'évaluation de programmes d'études en vue d'améliorer ces programmes au sein des établissements universitaires. Pour cette raison, notre revue de littérature met aussi l'accent sur l'importance des évaluations de programme afin d'identifier les forces et les faiblesses des formations et de recueillir de l'information en vue d'orienter la prise de décisions à l'égard de ces formations. Dans le chapitre suivant, nous présentons notre cadre conceptuel qui met en lumière les critères à l'égard de l'offre des formations en langues de spécialité, aussi bien que ceux du processus d'évaluation de programmes d'études universitaires.

## 3. Cadre conceptuel

### Introduction

Dans ce chapitre, nous exposons notre cadre théorique à l'égard de la spécificité des formations en langues de spécialité et à l'égard des critères de l'évaluation des programmes d'études universitaires. D'abord, nous examinons les aspects de la compétence communicative qui distinguent l'enseignement et l'évaluation des langues de spécialité de la formation générale de la langue<sup>18</sup> et les enjeux importants afin de baliser le champ conceptuel des langues de spécialité. Ensuite, nous examinons deux procédures d'évaluation de programme : les mécanismes d'évaluation périodique de programmes d'études universitaires mis en œuvre au sein de l'enseignement supérieur au Canada et le modèle d'évaluation de programme du contexte-intrant-extrant-processus (CIEP). Finalement, nous terminons avec une schématisation des catégories et des critères à prendre en considération pour notre analyse des formations en langues de spécialité.

### 3.1 Langues de spécialité

#### 3.1.1 Définition des langues de spécialité

Johns et Dudley-Evans (1991) précisent que toute définition de « langue de spécialité » doit tenir compte des résultats de la recherche afin de concevoir un matériel et des activités pédagogiques pour un groupe identifiable d'apprenants adultes dans un contexte spécifique d'apprentissage. Selon cette définition, les langues de spécialité constituent ainsi des outils de communication dans diverses situations communicatives en milieu professionnel.

---

<sup>18</sup> Nous préférons parler de la « formation générale de la langue » au lieu de la formation en « langue générale » pour opposer cette formation à la formation en langue de spécialité (ou langue sur objectifs spécifiques). Nous avons uniformisé par la suite l'emploi de l'acronyme *LG* pour la *formation générale de la langue*.

Dans leur définition de l'enseignement d'*English for Specific Purposes* (ESP), Dudley-Evans et St. John mettent en valeur deux aspects fondamentaux de la didactique des langues de spécialité :

Tout enseignement de l'anglais sur objectifs spécifiques (AOS), surtout là où il est lié spécifiquement à une profession ou à une discipline particulière, devrait refléter la méthodologie des disciplines et des professions qu'il sert ; et dans le cas de l'enseignement plus spécifique d'AOS la nature de l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant peut être bien différente que celle dans un cours d'anglais général. Parfois l'enseignant agit davantage comme un consultant de langue, disposant du statut égal avec les apprenants qui ont leur propre expertise dans la matière (traduction libre<sup>19</sup>).

Aussi, ils stipulent qu'une définition doit tenir compte des caractéristiques invariables et variables des langues sur objectifs spécifiques. Les caractéristiques invariables précisent qu'un cours d'ESP ou de LOS est conçu pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants, se sert de la méthodologie et des activités sous-jacentes à la discipline à laquelle il rend service, et est centré sur la langue (grammaire, lexique, registre), les habiletés, le discours et les genres conformes à ces activités. Les caractéristiques variables suggèrent que l'enseignement des langues de spécialité soit relié ou soit conçu pour des disciplines spécifiques, se serve d'une méthodologie différente de celle de la LG dans certaines situations spécifiques d'enseignement, soit conçu pour des apprenants adultes, dans un établissement d'enseignement supérieur ou dans une situation de travail, en général pour les étudiants d'un niveau intermédiaire ou avancé.

Dix ans plus tard, dans le même ordre d'idées, mais en termes de courant didactique, Mourlhon-Dallies (2008, p. 68) parle de *langue professionnelle*. Elle définit la langue professionnelle « en relation avec un contexte économique et politique précis ; par rapport aux publics qu'il vise ; par ses contenus d'enseignement ; dans la droite

---

<sup>19</sup> « [A]ll ESP teaching, especially where it is specifically linked to a particular profession or discipline should reflect the methodology of the disciplines and professions it serves ; and in more specific ESP teaching the nature of the interaction between the teacher and the learner may be very different from that in a general English class. The teacher sometimes becomes more like a language consultant, enjoying equal status with the learners who have their own expertise in the subject matter » (Dudley-Evans & St. John, 1998, p. 4).

ligne de la démarche qu'il propose ; et, [...] en fonction de son arrière-plan conceptuel ». Ce qui est à retenir de ces deux définitions est qu'une langue de spécialité ou une langue professionnelle est ancrée par un contexte ou une discipline spécifique, et privilégie un contenu et une méthodologie didactique qui répond aux besoins des apprenants et aux besoins de la communication en situation professionnelle.

### 3.1.2 *Classification des langues de spécialité*

Une description de la diversité de catégories spécifiques relève d'une approche centrée sur les besoins spécifiques des apprenants (Riehl, 2007) et les compétences à développer (Richer, 2009). Cette approche classe les disciplines et les sous-disciplines des langues de spécialité selon le champ académique, professionnel ou vocationnel. Par exemple, Dudley-Evans et St. John distinguent traditionnellement l'anglais aux objectifs académiques (*English for Academic Purposes* (EAP)) de l'anglais aux objectifs d'emploi (*English for Occupational Purposes* (EOP)). Le terme EOP se réfère donc à l'anglais qui n'a pas d'objectifs académiques. Il inclut les besoins en administration, médecine, droit, sciences, technologie et commerce, et les besoins professionnels en rapport avec les métiers ou les situations d'emploi. « On peut ainsi distinguer, par exemple, l'étude de la langue et du discours de la médecine aux objectifs *académiques*, qui est conçue pour les étudiants en médecine, de l'étude de la langue aux objectifs *d'emploi* (ou *occupationnels*), qui est conçue pour les médecins » (traduction libre<sup>20</sup>).

Ensuite, on divise la catégorie de langues sur objectifs d'emploi en deux sous-catégories : la langue utilisée aux objectifs professionnels et la langue utilisée aux objectifs vocationnels. Cette classification place les langues sur objectifs spécifiques commerciaux, médicaux, technologiques, et ainsi de suite, dans la sous-catégorie des

---

<sup>20</sup> « We may thus distinguish between studying the language and discourse of, for example, medicine for *academic* purposes, which is designed for medical students, and studying for *occupational (professional)* purposes, which is designed for practising doctors » (Dudley-Evans & St. John, 1998, p. 7).

langues sur objectifs professionnels. Les langues sur objectifs vocationnels qui sont liées aux métiers spécifiques du milieu du travail sont placées alors dans une deuxième sous-catégorie des langues sur objectifs professionnels. En choisissant la première sous-catégorie des langues sur objectifs spécifiques, notre recherche propose d'examiner les formations en langues sur objectifs spécifiques professionnels qui sont offertes au sein des établissements d'enseignement supérieur, en nous servant plutôt du terme de langue de spécialité.

### 3.1.3 *Spécificité par rapport aux LG*

Les recherches récentes révèlent qu'une description qui oppose les LG aux langues de spécialité ne prend pas en compte les besoins linguistiques des étudiants ni le rapport entre la LG et la langue spécialisée (Hancioglu, Neufeld, & Eldridge, 2008; Wales, 1993). Au lieu de faire une distinction nette entre les langues spécialisées et les LG, on souligne plutôt la complémentarité des méthodes de l'enseignement de la LG intégrées à la didactique des langues de spécialité. En tenant compte de la complémentarité méthodologique de l'enseignement des langues de spécialité et de celui des LG, on constate que les langues de spécialité constituent un moyen de communication parmi des spécialistes qui utilisent les éléments de la LG avec plus ou moins de fréquence (Barber dans Swales, 1988). En effet, Dlaska affirme :

Si nous envisageons les langues de spécialité comme un sous-système de l'ensemble de la langue générale, nous pouvons appliquer les méthodes de l'enseignement de la langue générale aux cours de LOS et formuler les structures [...] sur une compréhension plus globale et communicative de l'emploi de la langue spécialisé (traduction libre<sup>21</sup>).

Cependant, les besoins en langues de spécialité ne se limitent pas aux seuls besoins langagiers. « Doivent s'y joindre les savoir-faire professionnels puisque la langue en FOS [Français sur Objectifs Spécifiques] constitue un médium pour réaliser des tâches propres à une sphère d'activité sociale [...] » (Richer, 2004, p. 13). C'est la

---

<sup>21</sup> « If we view specific languages as a sub-system of a general language pool, we can apply the methods of general language teaching in the LSP-classroom and couch [...] forms in a more global, communicative understanding of specialised language use » (Dlaska, 1999, p. 403).

raison pour laquelle un étudiant qui veut s'impliquer dans un milieu professionnel s'intéresse à s'inscrire aux cours de langue de spécialité. Il se donne comme objectif d'acquérir rapidement un bagage linguistique suffisant pour lui permettre de travailler avec ses collègues homologues.

Quelques études soulignent la relation entre les cours de langues de spécialité et l'utilité pour les carrières (Grosse, et coll., 1998; Robbins, Abramson, & Hollingshead, 1998) ou pour les études professionnelles. Par exemple, les étudiants inscrits au cours de *German for Engineers* constatent que les cours de langues de spécialité proposent une intégration proche des besoins du contenu spécifique aux principes de l'enseignement des langues (Dlaska, 1999). L'enseignement intégré du contenu et de la langue permet aux étudiants d'appliquer leurs compétences développées dans les cours de langues de spécialité à d'autres domaines de leurs études et de pratiquer les habiletés en langue seconde dans un environnement professionnel ou universitaire. Les étudiants s'aperçoivent que les compétences linguistiques constituent une partie intégrale de leur programme principal et que les cours de langue de spécialité correspondent aux besoins d'apprendre la spécificité d'une langue de travail, ce qui n'est pas le cas avec les cours conventionnels de langues. Les recherches à l'Université Technique de Berlin montrent que même une bonne connaissance de base dans une langue ne permet pas aux apprenants de fonctionner dans une situation particulière d'un domaine de spécialisation (Monteiro et coll., 1997, cité dans Dlaska, 1999). D'ailleurs, une étude sur les besoins langagiers en milieu du travail des diplômés universitaires révèle que les employeurs perçoivent que les employés ont besoin d'une compétence élevée en langues (Lehtonen & Karjalainen, 2008).

Par conséquent, les cours de langues de spécialité sont bien positionnés pour répondre aux objectifs linguistiques et professionnels des étudiants non spécialistes de langues aussi bien que les spécialistes de langues. Si les besoins langagiers des étudiants spécialistes d'autres disciplines restent assez hétérogènes dans un cours de langues de spécialité, ces mêmes étudiants peuvent néanmoins contribuer à la conception et au

développement du matériel d'un cours de langues de spécialité en exploitant leurs connaissances du contenu spécifique. Quant aux étudiants spécialistes de langues, ils ont l'occasion de pratiquer la communication professionnelle orale et écrite, et de profiter de l'usage plus pratique d'une langue additionnelle appliqué dans un environnement professionnel.

### *3.1.3.1 Spécificité et motivation*

Plusieurs autres avantages de la mise en place des cours de langues de spécialité sont : l'accent mis sur les besoins des étudiants, sans perdre du temps ; la pertinence pour les apprenants ; le transfert des apprentissages ; et un meilleur rapport coût-bénéfice que la LG (Stevens, 1988). Ces avantages assurent que les objectifs des cours de langues de spécialité sont en grande mesure acceptés par les apprenants parce qu'ils répondent aux besoins spécifiques d'une clientèle distincte. Selon Dudley-Evans et St. John (1998), la didactique des langues de spécialité est plus motivante pour les apprenants que celle de la LG, bien que la nature spécifique du contenu et l'apport de spécificité ne donnent pas lieu à un consensus chez les spécialistes. Néanmoins, les étudiants motivés réclament un changement des méthodes et du contenu en regard des cours de langue traditionnels et cherchent un peu plus de variété. Il est à noter que la motivation plus élevée de la part des étudiants permet davantage de spécificité du matériel.

## **3.2 Compétence communicative langagière**

### *3.2.1 Modèle de compétence langagière*

Afin de définir le construit de la compétence langagière, les spécialistes de la linguistique appliquée élaborent les modèles théoriques de la compétence communicative langagière pour rendre compte des structures mentales qui se construisent au cours de l'apprentissage (Canale & Swain, 1980; Celce-Murcia, Dörnyei, & Thurrell, 1995). Notre modèle de compétence langagière en langues de spécialité est fondé sur le modèle de compétence langagière dans une situation

d'emploi de la langue cible élaboré par Bachman (1990) et présenté dans la figure 3.1. Selon ce modèle, les composantes de la compétence langagière sont définies en termes de mécanismes internes qui doivent se manifester lorsque l'étudiant exécute une tâche dans une situation particulière.

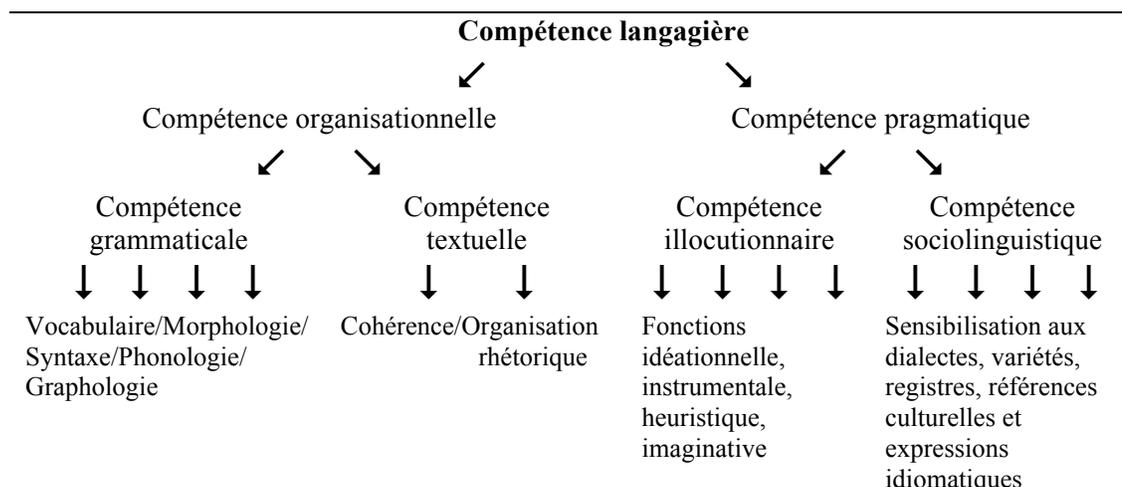


Figure 3.1. Composantes de la compétence langagière (Bachman, 1990, p. 87)

Le modèle du processus langagier démontre les interactions entre les domaines de la compétence langagière, les connaissances du contenu et le schéma affectif d'une part, et d'autre part, la façon dont celles-ci interagissent avec les caractéristiques de l'emploi de la langue en situation. Selon Bachman et Palmer (1996), la compétence langagière est reliée aux deux domaines : les connaissances langagières et les compétences stratégiques ou métacognitives. Les connaissances langagières se réfèrent aux connaissances grammaticales, textuelles, fonctionnelles et sociolinguistiques. Les compétences stratégiques sont impliquées dans la planification, l'exécution et l'évaluation en vue d'atteindre les buts communicatifs.

Dans une perspective interactionniste, le construit de la compétence communicative langagière est défini comme une performance langagière authentique qui résulte d'une interaction entre les traits internes de l'utilisateur d'une langue et les traits externes du contexte situationnel (Chapelle, 1998). En effet, la compétence peut être considérée comme « le résultat de l'interaction des connaissances, des habiletés et des

attitudes qui peuvent être mobilisées en vue de réaliser une tâche complexe » (Laurier, 2005, p. 35). Selon Fulcher et Davidson (2007), le concept de compétence interactionnelle comprend l'organisation des séquences, l'organisation des tours de rôle et la capacité de réparer le discours. La compétence interactionnelle met l'accent sur l'interaction entre les interlocuteurs qui construisent la signification d'une communication au moyen du « talk-in-interaction » dans un contexte social spécifique du discours (Celce-Murcia, et coll., 1995).

### 3.2.2 *Compétence communicative langagière de Bachman*

La description de la compétence communicative langagière de Bachman (1990) reconnaît, dans le même ordre d'idées que Canale et Swain (1980), que la capacité d'utiliser la langue d'une manière communicative comprend à la fois les connaissances et la compétence dans la langue, et la capacité d'implémenter ou d'utiliser cette compétence. La description de la compétence communicative proposée par Candlin se réfère à

la capacité de créer des significations en explorant le potentiel inhérent à toute langue de se modifier continuellement en réponse au changement, en négociant la valeur de la convenance au lieu de se conformer à un principe établi. En somme [...] une mise ensemble des structures organisationnelles de connaissances à l'aide d'un ensemble de procédures en vue d'adapter cette connaissance à la résolution de nouveaux problèmes de communication qui n'ont pas déjà des solutions adaptées toutes faites (traduction libre<sup>22</sup>).

En revanche, la formulation de Bachman (1990) de la compétence communicative est plus inclusive parce qu'elle consiste à la fois des connaissances, ou des compétences, et de la capacité d'implémenter, ou d'exécuter ces compétences dans un emploi communicatif approprié et contextualisé de la langue. En plus de la connaissance des règles grammaticales, la compétence communicative inclut les connaissances de la façon dont on utilise la langue pour atteindre des objectifs communicatifs particuliers,

---

<sup>22</sup> « the ability to create meanings by exploring the potential inherent in any language for continual modification in response to change, negotiating the value of convention rather than conforming to established principle. In sum, [...] a coming together of organised knowledge structures with a set of procedures for adapting this knowledge to solve new problems of communication that do not have ready-made tailored solutions » (Candlin, 1986, p. 40).

et la reconnaissance que la langue est un processus dynamique. Ce processus dynamique implique la régulation de l'information contextualisée pertinente et la négociation de signification de la part du locuteur. Le rôle des mécanismes de régulation dans le processus de l'apprentissage est considéré comme une activité pédagogique qui a pour but d'aider les apprenants d'une part, et d'aider l'enseignant à agir comme personne-ressource d'autre part. Ainsi, la régulation joue un rôle double envers la façon d'enseigner et envers l'évaluation, et se trouve au cœur de l'action pédagogique.

Toujours selon Bachman (1990), la compétence communicative langagière est composée de la compétence langagière, la compétence stratégique et les mécanismes psychophysiologiques. La compétence langagière comprend un ensemble de composantes de connaissances spécifiques qui sont utilisées dans une communication moyennant la langue. La compétence stratégique est caractérisée par la capacité mentale à implémenter les composantes de la compétence langagière dans un emploi communicatif contextualisé de la langue. Et les mécanismes psychophysiologiques se réfèrent aux processus neurologiques et psychologiques impliqués dans la réalisation actuelle de la langue comme phénomène physique. En outre, les composantes non linguistiques comme la compétence stratégique, les connaissances du monde et le contexte de la situation sont très importantes pour la conceptualisation de la compétence communicative langagière de Bachmann. La compétence stratégique constitue le nœud du modèle de compétence communicative langagière de Bachman parce qu'elle est en lien avec les compétences langagières, les connaissances du monde et le contexte de la situation. Elle fournit ainsi les moyens de lier les compétences langagières aux caractéristiques du contexte de la situation langagière et aux connaissances socioculturelles du monde réel du locuteur.

### *3.2.3 Compétence langagière en langues de spécialité*

Comme indiqué plus haut, la didactique des langues sur objectifs spécifiques constitue un domaine particulier de la didactique des langues et engendre donc l'élaboration d'un modèle distinctif de compétence langagière pour l'enseignement et

l'évaluation des langues de spécialité. Par conséquent, on doit prendre en considération ce modèle pour guider le développement des formations en langue de spécialité et pour orienter les instruments d'appréciation. Il est d'autant plus important de considérer ce modèle lorsqu'il s'agit de la conception des épreuves de certification dites à « enjeux critiques ». Pour ces raisons, dans les pages suivantes, nous examinons le modèle de la compétence langagière en langues de spécialité, et l'évaluation et la certification de la compétence langagière en langues de spécialité.

Le développement de la compétence langagière en langues de spécialité devrait viser l'habileté à utiliser la langue comme outil professionnel ou comme outil de travail dans le milieu professionnel. La compétence est reliée au domaine professionnel et comme tel, doit absolument prendre en considération les connaissances du contenu professionnel et les connaissances antérieures qui sont des compétences intégrales du modèle de compétence en langues de spécialité. Selon Douglas (2000), la compétence langagière sur objectif spécifique est l'interaction entre les connaissances antérieures sur objectif spécifique et la capacité langagière, moyennant la mobilisation de la compétence stratégique. D'après lui, le concept de l'interaction constitue le trait distinctif essentiel de la compétence langagière en langues de spécialité. L'interaction complexe entre les connaissances linguistiques et les connaissances antérieures et du contenu sur objectif spécifique est le facteur clé qui définit la compétence langagière en langues de spécialité. En effet, c'est une caractéristique qui distingue la compétence langagière en langues de spécialité de la compétence langagière en LG.

Louhiala-Salminen et Kankaanranta (2011), qui ont mené une vaste étude auprès d'une sélection de professionnels en affaires, proposent une perspective de la notion de la compétence langagière dans les échanges mondiaux. Selon leurs résultats, la compétence communicative mondiale dans le contexte de la communication professionnelle internationale consiste en trois éléments : la compétence

multiculturelle<sup>23</sup>, la compétence langagière et le savoir-faire professionnel des interlocuteurs, qui sont assujettis aux circonstances particulières de chaque situation. Leur modèle de la compétence communicative mondiale s'illustre également par l'interaction entre la compétence langagière, le savoir-faire et le contexte discursif, ce qui se rapproche de la définition de Douglas. Cependant, dans une perspective mondiale de la communication professionnelle, ces auteurs ajoutent la compétence multiculturelle. La compétence multiculturelle s'applique aux mêmes types de situations qui font appel à la compétence stratégique et s'avère un aspect essentiel de la communication internationale aujourd'hui.

### 3.2.4 *Évaluation des compétences en langues de spécialité*

Tout comme l'évaluation de la compétence langagière communicative de la LG, l'évaluation de la compétence langagière des langues de spécialité est fondée sur un construit théorique de compétence langagière communicative contextualisée dont les six qualités de fidélité, validité, authenticité, interactivité, impact et commodité (Bachman & Palmer, 1996) doivent être prises en considération pour le développement d'une épreuve de langue de spécialité. Dans le cas des langues de spécialité, l'authenticité de la tâche et l'interaction entre les connaissances langagières et les connaissances du contenu sur objectif spécifique sont les deux facteurs fondamentaux qui les distinguent de l'évaluation des langues en général (Douglas, 2000). Qui plus est, les connaissances du contenu constituent une source de biais et peuvent invalider une épreuve de compétences en LG si le concepteur de l'épreuve n'a pas défini les connaissances du contenu comme faisant partie du construit à mesurer (Bachman & Palmer, 1996).

En ce qui concerne l'authenticité, il est essentiel que les tâches utilisées pour l'évaluation des connaissances en langues de spécialité partagent des caractéristiques importantes des tâches d'une situation d'emploi de la langue cible. Une épreuve de langue de spécialité doit prendre en considération tous les aspects du contexte qui

---

<sup>23</sup> Comme déjà indiqué, dans le contexte canadien, nous préférons parler de compétence pluriculturelle au niveau de l'individu.

constituent le domaine du discours, par exemple le lieu, les participants, les formes et le contenu de l'interaction. Par la suite, c'est la fonction de la compétence stratégique d'engager le domaine du discours dans un emploi de la langue sur objectifs spécifiques. L'évaluation en langue de spécialité doit ainsi tenir compte de l'habileté à manipuler convenablement les fonctions de la langue dans une variété de situations (Davies, 2001). Selon Scallon (2007), la qualité de l'authenticité des tâches proposées aux individus pour qu'ils démontrent leurs savoir-faire doit être nuancée selon qu'on est en formation professionnelle ou en formation générale. Les facteurs d'interaction et d'authenticité doivent servir de guide pour le développement des tâches d'évaluation et de spécification des épreuves. En conséquence, les concepteurs des épreuves de langue de spécialité doivent décrire l'emploi de la langue différemment d'un domaine professionnel à un autre parce que le contexte ou la situation suscite les connaissances particulières sur objectif spécifique et ajoute des contraintes sur le choix du langage. L'accent mis sur l'interaction entre l'habileté langagière du candidat et les caractéristiques situationnelles de la tâche de l'épreuve représente une force de la dichotomie de l'authenticité des épreuves de langues de spécialité (Lewkowicz, 1997, dans Douglas, 2000).

### *3.2.5 Impact des programmes par compétence sur la certification*

La notion de compétence est de plus en plus répandue dans le milieu de l'enseignement et dans le discours traitant du programme, particulièrement de la formation professionnelle où le principe de programme par compétence était appliqué en premier. Le Conseil supérieur de l'éducation (1991) considère que les habiletés de base, telles que décrites dans les programmes par compétences, composent les compétences qui seront nécessaires à tout apprenant dans son cheminement vers une vie professionnelle responsable. Comme principe d'organisation de la formation, la compétence « peut être appréciée par l'ensemble des attitudes, des connaissances et des habiletés spécifiques qui rendent une personne capable d'accomplir un travail ou de résoudre un problème particulier » (Ouellet, 2003, p. 73). Dans une approche par compétence, l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation se complètent pour former un système d'organisation régi par la compétence.

Selon Dauvisis (2003, p. 159), le concept de compétence repose sur la mise en valeur de la « capacité à mettre en œuvre de manière intégrée différents types de savoirs pour résoudre des situations complexes » plutôt que sur l'aptitude à démontrer les connaissances acquises. L'enseignement à caractère professionnel a pour objectif de faire acquérir et de développer des capacités dans les domaines liés à un emploi ou à un secteur d'emploi. Dans une approche par compétence, les apprenants sont amenés à travailler sur des situations significatives qui se rapprochent de celles de la vie de tous les jours. L'intérêt profond d'une telle approche pour la formation professionnelle repose sur les formules pédagogiques fondées sur des mises en situation telles que l'apprentissage par problèmes et l'apprentissage par projet. On parle de compétence lorsqu'un individu mobilise des ressources, c'est-à-dire ses savoirs, ses savoir-faire et ses savoir-être dans des situations et problèmes variés (Scallon, 2007). Les compétences professionnelles sont susceptibles de se construire, de se développer et de se consolider avec l'expérience, donc l'évaluation des compétences professionnelles a recours à des approches descriptives à divers moments de prise d'informations dans une progression pour mieux cerner des habiletés de grande complexité ou des compétences. L'évaluation des compétences pose d'autres défis dans le milieu professionnel dans la mesure où il faut déterminer les besoins d'un poste à combler, élaborer des référentiels et recruter des individus, autant de démarches qu'on doit mener en tenant compte des aptitudes et des compétences identifiées par des spécialistes du terrain (Scallon, 2007).

Il est à noter que l'authenticité et l'interaction entre les connaissances langagières et les connaissances du contenu sont encore plus importantes lorsqu'il s'agit de la certification. La réussite d'une épreuve de compétence langagière professionnelle, validée par un certificat ou un diplôme, facilite la recherche d'un emploi ou permet d'adhérer à un ordre professionnel et travailler. En milieu scolaire, la fonction de certification peut être décrite comme une évaluation à « enjeux critiques » d'où l'importance de concevoir des programmes d'études adéquats axés sur le développement des compétences professionnelles qui permettent aux étudiants de

réussir une formation par compétences et d'obtenir la certification. Par conséquent, la conception des tâches d'apprentissage et d'évaluation en vue d'une épreuve de certification doit être « suffisamment complexe et réaliste [...] à s'assurer que l'évaluateur trouve dans sa réalisation les données nécessaires pour inférer qu'un élève pourra mettre en œuvre les compétences visées dans une variété de situations comparables » (Laurier, 2005, p. 53). Une planification appropriée des formations en langue de spécialité pourra jouer un rôle fondamental dans la certification des compétences professionnelles.

En outre, la notion de compétence professionnelle recouvre de multiples réalités qui interagissent étant donné que l'organisation du travail exige des compétences techniques dans une spécialité donnée en plus d'un ensemble de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire qui permettent d'acquérir des habiletés non techniques telles que la polyvalence, la débrouillardise, l'esprit d'initiative et la facilité d'adaptation (Ouellet, 2003). L'objet d'une formation professionnelle est la qualification ou la certification des compétences socialement reconnues et jugées nécessaires pour des métiers spécialisés et pour l'adaptation au cours de la vie professionnelle. Dans le cadre d'une formation aux objectifs professionnels,

il s'agira de montrer dans la certification que les candidats possèdent les compétences requises pour prétendre à un emploi de niveau de qualification donné, correspondant au diplôme obtenu et qu'ils seront susceptibles de s'adapter aux évolutions ultérieures. Il y a donc lieu de faire entrer dans la formation, et l'évaluation qui la ponctuera, des composantes liées à la future inscription dans le monde professionnel et de faire valider les acquis par des représentants de la profession (Dauvisis, 2003, pp. 167-168).

Ainsi, selon ces auteurs, les diplômes doivent valider les acquis scolaires et les acquis en situation professionnelle, et attester que la certification du programme correspond aux compétences professionnelles nécessaires permettant aux diplômés de s'intégrer au marché du travail.

Bien que nous ayons brièvement passé en revue le construit de la compétence communicative langagière sur objectifs spécifiques, et l'évaluation du construit,

l'objectif de la présente recherche est d'explorer les enjeux des formations en langues de spécialité au sein de l'enseignement supérieur. En particulier, nous voulons savoir si les programmes font ce qu'ils sont censés faire pour développer les compétences professionnelles exposées ci-dessus. Bien entendu, les apprentissages constituent un élément des évaluations de programme parmi plusieurs éléments, mais notre analyse se penche de préférence sur les critères exposés dans les guides de l'évaluation de programme. La section suivante explore les enjeux épistémologiques des formations en langue de spécialité à l'égard de ce qui est souhaitable dans une formation en langues de spécialité.

### **3.3 Concepts liés à la formation en langues de spécialité**

#### *3.3.1 Concepts en lien avec la discipline*

Swales (2000) identifie trois défis structurels majeurs de la discipline des langues de spécialité. Le premier est la relation entre l'analyse linguistique et les activités réalisées en salle de classe. Swales insiste sur le fait que l'enseignement des LOS doit prendre en plus grande considération les résultats des recherches et les méthodes qui permettent aux étudiants de développer, et bien développer, les compétences communicatives et de littéracie dont ils ont besoin. Selon lui, la discipline des langues de spécialité est liée à celle de la linguistique appliquée, laquelle est fondée sur la pragmatique et les analyses du discours. Comme telles, les langues de spécialité sont la réalisation primaire de l'analyse du discours appliqué. Par conséquent, leur élaboration et leur enseignement, aussi bien que l'évaluation des compétences développées, doivent reposer sur les analyses du discours appliqué.

Le deuxième défi est la formation professionnelle des praticiens. Une formation approfondie devient de plus en plus importante pour la profession à cause du volume d'information disponible. De nouvelles approches ethnographiques et discursives pour étudier le monde du travail contribuent également au défi de former adéquatement des praticiens de la discipline.

Le troisième défi se rapporte aux problèmes structurels tels que le manque de reconnaissance institutionnelle et l'absence de formation professionnelle universitaire, surtout aux 2e et 3e cycles. Le statut incertain des langues de spécialité donne lieu à la situation où il y a très peu de postes de professeurs permanents, mais beaucoup de chargés de cours et de contractuels. Les forces traditionnelles dans les unités de langue, de littérature et de linguistique interviennent pour préserver les postes dans celles-ci. La signification de ce statut incertain pour la situation mondialisée de la langue du 21e siècle est difficile à établir, mais Swales (2000) prévoit que le manque de structure institutionnelle sera considéré davantage comme un déficit par rapport à une interprétation plus optimiste, celle de considérer la flexibilité entrepreneuriale comme un atout. En somme, la profession des langues de spécialité n'a pas atteint le statut d'une discipline en entier, ni d'une sous-discipline de la linguistique appliquée.

En Europe, par contre, on observe une diminution des diplômes spécialisés en langues additionnelles et en linguistique dans tous les cycles universitaires, tout en constatant que les langues font partie d'un nombre croissant de diplômes professionnels (Commission Européenne, 2008). De nombreux établissements d'enseignement supérieur proposent un enseignement des langues de spécialité, par exemple les cours de communication internationale de gestion ou les cours de langues des affaires, intégrés dans les programmes délivrés par les Écoles de commerce ou les Facultés d'économie et d'administration. À l'Université d'Anvers, par exemple, le Département de la Communication internationale de gestion est logé dans la Faculté des Sciences économiques appliquées et offre les cours de *Français économique des affaires*, de *Communication des affaires* et de *Gestion et communication* au sein du programme des sciences économiques appliquées et du programme de l'ingénierie commerciale. Par rapport à la reconnaissance de l'enseignement et des formations en langues de spécialité en Europe, la professionnalisation de la discipline des langues de spécialité au Canada est un des enjeux majeurs qui a motivé cette recherche. Le

tableau suivant présente donc une synthèse des défis structurels de la discipline des langues de spécialité.

Tableau II. Défis structurels de la discipline des langues de spécialité

Défis	Caractéristiques
<b>Pédagogie</b>	Relation entre l'analyse linguistique et les activités en salle de classe Méthodes d'acquisition des habiletés communicatives et de littéracie Lien avec la méthodologie en LG, la psycholinguistique et la sociolinguistique Matériel contemporain neuf
<b>Professionalisation de la discipline</b>	Programmes d'études supérieures Formation professionnelle des praticiens Postes de professeurs permanents Positionnement des établissements d'enseignement supérieur à l'égard des formations en langue de spécialité Positionnement des écoles et des facultés professionnelles à l'égard des formations en langue de spécialité Reconnaissance d'une discipline des sciences du langage Reconnaissance des travaux d'érudition et de l'investigation scientifique
<b>Recherche</b>	Nouvelles approches liées à l'analyse du discours dans le milieu du travail Valorisation d'un champ de savoir Lien à la linguistique appliquée en se servant de l'analyse du discours appliquée

### 3.3.2 Compétences à communiquer

#### 3.3.2.1 Compétence pragmatique

Selon les spécialistes d'ESP, le développement de la compétence pragmatique de la communication professionnelle doit être l'objectif fondamental des formations en langues de spécialité (Rogerson-Revell, 2007). En particulier, les études de *Business English as a lingua franca* (BELF) révèlent que le transfert du contenu, la capacité de clarifier et de vérifier la compréhension et la capacité relationnelle sont des compétences essentielles pour un échange réussi dans le milieu professionnel. En outre, il n'est pas nécessaire qu'un locuteur de BELF parle une langue couramment, utilise une grammaire correcte, ou possède une prononciation de locuteur natif idéal, mais il est essentiel que le locuteur soit capable d'utiliser la langue d'une manière

stratégique (Kankaanranta & Planken, 2010). Selon ces études, une priorité de la conception d'un programme d'études de langues de spécialité doit être le développement de la compétence pragmatique.

La notion de la compétence pragmatique présentée par Bachman (1990) inclut les connaissances pragmatiques nécessaires pour réaliser les fonctions langagières acceptables, et la compétence sociolinguistique, ou les connaissances des convenances sociolinguistiques, nécessaires pour réaliser les fonctions langagières appropriées dans un contexte particulier. Dans un emploi communicatif de la langue, la relation entre les signes et les référents d'une part, et les locuteurs et le contexte d'autre part, se réfère au domaine de la pragmatique. Selon van Dijk,

on doit attribuer à la pragmatique un domaine empirique qui consiste de règles classiques de la langue et des manifestations de ceux-ci dans la production et l'interprétation des énoncés. En particulier, elle doit faire une contribution indépendante à l'analyse des conditions qui rendent acceptables les énoncés dans certaines situations pour les locuteurs d'une langue (traduction libre<sup>24</sup>)

En ce qui concerne les langues de spécialité, il faut former les apprenants à se considérer des communicateurs avec de vraies tâches à accomplir et des besoins à satisfaire. Ce sont les tâches et les besoins qui doivent être accentués et non pas la langue utilisée pour les réaliser (Louhiala-Salminen, Charles, & Kankaanranta, 2005). De plus, les études de pragmatique interculturelle révèlent que les compétences interculturelles se concentrent sur les utilisateurs de la langue et sur les conditions et le rôle du contexte situationnel et socioculturel dans le processus de communication, au lieu de se concentrer sur les systèmes linguistiques abstraits de la langue (Blum-Kulka, 1997). La focalisation sur le discours pragmatique permet d'analyser la façon d'exprimer les convenances discursives qui varient selon la culture afin d'éviter les erreurs de communication sur le plan culturel. En conséquence, il faut inculquer chez

---

<sup>24</sup> « pragmatics must be assigned an empirical domain consisting of conventional rules of language and manifestations of these in the production and interpretation of utterances. In particular, it should make an independent contribution to the analysis of the conditions that make utterances acceptable in some situations for speakers of the language » (van Dijk, 1977, pp. 189-190).

les apprenants les moyens d'identifier les indices contextuels et les présuppositions situationnelles afin de permettre aux apprenants de choisir les stratégies langagières appropriées. Il est également nécessaire d'encourager les apprenants à prendre conscience de leurs propres pratiques discursives, de leurs convenances et de leurs préférences culturelles, par rapport à celles des autres actants avec qui ils communiquent. À cet égard, la pragmatique interculturelle de communication pourrait fournir des indices pour choisir les méthodes appropriées pour l'enseignement de la compétence pragmatique.

Par ailleurs, la didactique des langues de spécialité devrait intégrer le vocabulaire spécifique de la discipline (de Fontenay, 1995; Kankaanranta & Planken, 2010) et les convenances du discours et du genre de la communauté d'utilisateurs de la langue. Associant les recherches du discours et du genre à la pédagogie des langues de spécialité (Chan, 2009) permet de sensibiliser les apprenants à l'emploi des stratégies et à des pratiques communicatives (Poncini, 2003) qui découlent des recherches en langues de spécialité (Beeching, 1997; Charles, 1996, 2007; Louhiala-Salminen, et coll., 2005; Newton, 2004; Nickerson, 2005; Planken, 2005; Pullin, 2010). L'association des résultats de la recherche à l'enseignement des langues de spécialité permet aux apprenants de développer des compétences et des habiletés communicatives reliées aux domaines professionnels particuliers (Charles, 1996; Kankaanranta & Louhiala-Salminen, 2010; Kankaanranta & Planken, 2010; Seidlhofer, 2004; Swales, 2000). Donc, l'aspect pragmatique de la didactique des langues de spécialité est un concept à retenir pour notre cadre conceptuel de langues de spécialité.

### 3.3.2.2 *Compétence interculturelle*

Le deuxième concept important en didactique des langues de spécialité est celui de la compétence interculturelle. Comme nous avons déjà indiqué lors de la discussion sur la nouvelle économie mondialisée, les compétences linguistiques sont intimement liées aux nouvelles conceptions de l'organisation et à sa capacité de gérer les réseaux d'information. « D'aucuns diraient que le traitement de l'information est le but

absolu de l'organisation : encore plus que les organisations ne prospèrent pas si elles ne sont pas capables de s'occuper de l'information » (traduction libre<sup>25</sup>). Toutefois, le libre échange de l'information nécessite un climat de coopération, une compréhension du contexte de l'échange et les normes sociales renforcées par la confiance et l'engagement personnel avec les autres (Nohria & Eccles, 1992). Mais, en réalité, certains individus peuvent s'engager dans des activités contre-productives en contrôlant de l'information spécialisée et en agissant de filtres<sup>26</sup> (Macdonald & Williams, 1994), surtout s'ils possèdent des connaissances spécialisées en langues.

Plusieurs études sur les aspects interculturels de communication présentent le bilan des savoirs et des savoir-faire à mettre en œuvre dans les interactions de communication multilingues et plurilingues dans le monde du travail (Candlin & Gotti, 2004; Victor, 1992). Par exemple, l'approche discursive reconnaît que la communication interculturelle est une action sociale (Bargiela-Chiappini & Nickerson, 1999a, 2003). Étant donné que les langues de spécialité se produisent dans un emploi de communication contextualisée et interculturelle (Garcia Laborda, 2005; Kankaanranta & Louhiala-Salminen, 2010), les analyses du genre et du discours permettent d'éclairer la culture et les interactions en contexte socioculturel (Christian, 1998-9; Cooke, Brown, & Zhu, 2007) et socioéconomique (Charles, 1996). Le concept d'interculturalité

est enraciné dans le discours et aligné avec la recherche récente sur l'interaction dans des domaines spécialisés. L'hypothèse théorique adoptée suggère que puisque le discours est intimement relié au contexte socioculturel dans lequel il est employé, son interprétation se repose en grande partie sur les contraintes contextuelles de sa production et/ou de sa réception, les éléments culturels représentant une partie essentielle de ces contraintes contextuelles parce qu'ils influencent l'organisation discursive et le choix des réalisations (traduction libre<sup>27</sup>).

---

<sup>25</sup> « Some would say that dealing with information is the whole purpose of organisation: more that organisations do not prosper unless they are at least able to cope with information » (Macdonald, 1996, p. 221).

<sup>26</sup> *gatekeepers*

<sup>27</sup> « is rooted in discourse, in line with recent research on interaction in specialised domains. The theoretical presupposition adopted is that as discourse is strictly linked to the sociocultural context in which is used, its interpretation relies to a large extent on the contextual constraints of the event in which it is expressed and/or received, cultural elements representing an essential part of these contextual constraints as they influence both the discursive organisation and the choice of realisations » (Gotti, 2004, pp. 9-10).

Les analyses du discours mettent l'accent sur les convenances culturelles des textes, mais révèlent aussi que les convenances culturelles sont parfois altérées, rejetées ou ignorées par les actants qui sont contraints par la structure des discours disponibles. Les langues de spécialité sont prédisposées aux pressions de la variation interculturelle à cause des facteurs socioculturels inhérents, mais aussi à cause du schéma interprétatif qui affecte profondément leur réalisation et l'interprétation dans une communauté. D'une manière semblable, le choix parmi les variétés des formes régionales ou standardisées d'une langue, la considération de leur statut et l'attitude envers leurs modes d'interprétation peut avoir un effet sur la communication interculturelle. Ne pas prendre conscience de ces facteurs peut conduire aux situations où l'entente visible entre les membres de cultures différentes cache des différences ou la confusion qui sont reliées à l'identité et aux pratiques discursives du locuteur, et qui peuvent avoir un impact négatif (Gotti, 2004).

Cependant, les recherches révèlent, d'une part, que la mondialisation conduit à un effet de standardisation des produits et des services langagiers, comme exposé dans le chapitre sur les effets de la nouvelle économie, mais d'autre part, que cet effet ne mène pas à un phénomène de standardisation culturelle. Même dans une situation de lingua franca, une *cultura franca* ne s'y installe pas, principalement à cause du fait que la langue n'est pas utilisée par les interlocuteurs comme langue maternelle ou première langue (Schmidt, 2002). Si la communication quotidienne en langue de spécialité est synonyme du travail, des recherches révèlent que l'on ne peut pas considérer cette communication neutre ou sans culture (Kankaanranta & Louhiala-Salminen, 2010). La présence de différentes caractéristiques discursives, reliées à la culture des interlocuteurs, semble transférer aux interactions professionnelles (Scollon & Wong Scollon, 2001). L'emploi des langues additionnelles comme moyen de contact et d'interaction parmi les gens de culture différente est encore marqué culturellement. Les suppositions contextuelles et les connaissances antérieures culturelles des interlocuteurs déterminent, en grande partie, la nature du

discours produit et la volonté à coopérer et à créer une nouvelle culture partagée (Louhiala-Salminen & Charles, 2006).

D'autre part, dans une perspective de compréhension socioconstructiviste de l'action humaine, la culture est réalisée dans l'interaction, donc en allant au-delà de l'analyse de la compétence et de l'analyse des malentendus, qui sont les principes traditionnels de l'analyse interculturelle (Bargiela-Chiappini & Nickerson, 2003), et en allant vers les analyses du discours et du genre. Les résultats de ces analyses favorisent une plus grande compréhension des caractéristiques textuelles, de l'interculturalité et du rôle des facteurs situationnels qui influencent le comportement dans les rencontres professionnelles partout dans le monde (Planken, Van Hooft, & Korzilius, 2004). Les études du discours et du genre soulignent le rôle joué par les relations commerciales, les pratiques et les valeurs dans une situation multiculturelle (Poncini, 2002; Zaidman, 2001). Et malgré les différences nationales, on trouve rarement des conflits ou des malentendus attribués à la culture nationale (Louhiala-Salminen, et coll., 2005). Plutôt, on découvre une approche pragmatique et flexible de l'emploi de la langue liée à l'efficacité et à l'efficience de la communication, une approche d'adaptation de la part des interlocuteurs (Vandermeeren, 1999), et d'autres traits de l'emploi de la langue contribuant à surmonter et à réduire les difficultés souvent associées à la communication interculturelle (Poncini, 2002).

Malheureusement, en ce qui concerne l'enseignement de la communication interculturelle, certains mythes demeurent pour ce qui est des programmes et des formations universitaires. Souvent les écoles professionnelles n'offrent pas de formation en communication interculturelle. Elles supposent que la compétence interculturelle est développée automatiquement par les formations générales de la langue ou dans le monde du travail, ce qui n'est pas toujours le cas, et qu'une formation formelle n'est pas nécessaire (Verluyten, 1997), d'où le besoin d'offrir les formations en langue de spécialité qui permettent de développer les compétences interculturelles en milieu professionnel. Une synthèse des compétences reliées au

domaine conceptuel des langues de spécialité dégagées de notre revue de littérature spécialisée est présentée dans le tableau III.

Tableau III. Compétences reliées à la communication spécifique

<b>Compétences</b>	<b>Caractéristiques</b>
<b>Pragmatiques</b>	Efficacité, pertinence, économie, flexibilité, adaptation Clarté et précision du contenu Circulation de l'information Partage efficace des connaissances Politesse
<b>Langagiers</b>	Vocabulaire spécifique de la discipline Compétences reliées au domaine de spécialisation Convenances discursives, du genre et de la rhétorique Stratégies et pratiques communicatives Phatique, relationnelle, gestion du rapport Convenances formelles et informelles
<b>Interculturel</b>	Convenances discursives et du genre Action et pratiques sociales Sensibilisation à l'altérité Conduite dans les interactions communicatives professionnelles Sauver la face/menacer la face

Il est intéressant de noter que l'objectif initial visé par les programmes de langues additionnelles au Canada, soit le maintien des langues et des cultures d'origine, s'est vu transformé de plus en plus en une mesure d'enrichissement interculturel. Les programmes d'enseignement des langues additionnelles sont dorénavant ouverts à tous afin que les locuteurs de la langue d'accueil puissent également apprendre ces langues, profiter de la présence des allophones (ceux qui parlent des langues autres que le français et l'anglais) et enrichir leurs propres compétences communicatives interculturelles. Si cet objectif est extrêmement valorisé aujourd'hui, il faut noter que le contexte récent a fait également émerger la *compétitivité économique* comme un argument important de l'enseignement des langues additionnelles (McAndrew & Ciceri, 2003).

### 3.3.3 *Autres aspects*

#### 3.3.3.1 *Environnement d'apprentissage*

En ce qui concerne l'environnement d'apprentissage, les recherches sur l'enseignement des cours de langue spécialisée en ingénierie soulignent l'importance de la mise en place d'un environnement multimédia (Dlaska, 1999, 2002; Neville & Britt, 2007). Quant aux formations en langue professionnelle, les technologies sont utiles pour le développement de compétences professionnelles complexes et favorisent l'évaluation des éléments assez pointus de la compétence (Laurier, 2004). En outre, le matériel choisi doit être authentique, significatif et compréhensible, mettre l'accent sur les concepts plutôt que sur la forme langagière (Fuentes-Olivera & Gómez-Martinez, 2004), et intégrer des scénarios reflétant le milieu du travail (Kassim & Ali, 2010). Les spécialistes en langue de spécialité conseillent également les échanges d'études et les stages de travail à l'étranger. Ces expériences outre-mer permettent aux étudiants de s'approprier les pratiques sociales, l'organisation et la conduite des interactions communicatives obéissant à des normes culturelles du pays d'accueil (Boissat, 2002). La mise en place des partenariats et des dispositifs d'échange pourrait renforcer l'utilité, et donc la valeur, des programmes de langues de spécialité aux yeux des étudiants. Aussi, le PEL, déjà discuté plus haut, pourrait être utilisé pour attester les connaissances langagières acquises dans un domaine spécifique par la formation formelle ou en milieu du travail, par les échanges d'études ou par les stages à l'étranger.

#### 3.3.3.2 *Certification et accréditation*

L'un des objectifs des programmes de langues de spécialité est la certification de la formation en connaissances spécifiques, telle que les *Certificates of Advanced Proficiency in French/English* offert à l'Université McGill (de Fontenay, 1995), ou les diplômes et les certificats professionnels de la *Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris* (CCIP) et la *Cámara de comercio e industria de Madrid* (CCIM). Ailleurs, une autre forme de certification est l'accréditation accordée par les ordres professionnels aux programmes ou aux facultés. Un exemple est l'*Accreditation Board for Engineering and Technology* qui trace une liste d'éléments

nécessaires pour concevoir le programme d'études en ingénierie (Kassim & Ali, 2010). En Europe et en Amérique du Nord, l'*European Foundation for Management Development* accorde l'accréditation EQUIS aux écoles de commerce qui offrent un certain nombre de cours en langues additionnelles, enseignés dans une L2 ou dans une langue additionnelle, par un certain nombre de professeurs (LeBlanc, 2007).

### 3.3.3.3 Réseaux de recherche universitaires

En réponse aux besoins pragmatiques du monde du travail, les universités ont mis sur pied des réseaux multidisciplinaires et interdisciplinaires, comme le *Groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité*, le *Groupe d'étude et de recherche en espagnol de spécialité*, le groupe des *Langues pour spécialistes d'autres disciplines* et le *Centro di Ricerca sui Linguaggi Specialistici*. Les réseaux se donnent pour objectif d'étudier le rôle de la communication professionnelle et interculturelle dans les contextes commerciaux et organisationnels ou d'étudier les pratiques didactiques d'une matière disciplinaire en langue étrangère, par exemple les méthodes EMILE, ECI, TTFL, CLIL/AIMEL (Taillefer, 2004).

D'autres recherches soulignent l'importance d'une collaboration étroite entre les unités de langues et les disciplines professionnelles pour la conception et le développement des programmes d'études, des doubles diplômes ou des diplômes conjoints (Dlaska, 1999; Fox, Cheng, Berman, Song, & Myles, 2006; Neville & Britt, 2007; Rouxville & Windsor, 1992). Une approche interdisciplinaire et multidisciplinaire pourrait prendre en considération la langue, les habiletés interpersonnelles de communication, les aspects culturels de communication et le savoir-faire professionnel (St. John, 1996). D'autres suggèrent le recours à l'industrie, aux associations professionnelles ou aux informateurs et aux spécialistes du domaine pour la conception et l'évaluation des programmes de langues de spécialité (de Fontenay, 1995; Selinker, 1979). Le tableau IV à la page suivante présente la synthèse de ces aspects reliés au domaine conceptuel des langues de spécialité.

Tableau IV. Aspects reliés au champ conceptuel des langues de spécialité

Aspects	Caractéristiques
<b>Environnement d'apprentissage</b>	Multimédia Scénarios du milieu du travail dans la salle de classe Milieu du travail Matériel authentique relié au domaine de spécialité Échanges d'études, de travail, stages à l'étranger
<b>Contexte extralinguistique</b>	Contraintes contextuelles (socioculturelles, socioéconomiques), conduite interpersonnelle Facteurs spécifiques de la situation cible de l'emploi de la langue Emploi de la langue/communication contextualisée Domaine partagé de l'emploi de la langue
<b>Accréditation</b>	Formation Programme Niveau départemental, facultaire ou école, universitaire
<b>Partenariats</b>	Collaborations entre unités de langues et disciplines professionnelles Intégration des facultés pour l'octroi des grades Associations professionnelles, spécialistes du terrain, industrie Partenariats universitaires Réseaux universitaires

### 3.4 Évaluation de programme

Dans cette section, nous présentons le modèle d'évaluation CIEP élaboré par Stufflebeam (2003). Les deux sections suivantes présentent une description des mécanismes de l'évaluation périodique des programmes d'études universitaires et la politique de la *Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec* (CREPUQ) et de l'*Undergraduate Program Review Audit Committee* (UPRAC) de l'Ontario. Ces modèles représentent une partie du fondement théorique de la présente étude. Nous terminons les trois sections en présentant une synthèse des catégories liée à l'évaluation de programme qui est retenu dans notre cadre conceptuel. La section finale présente notre cadre conceptuel qui est constitué de la synthèse de toutes les rubriques et catégories de notre champ conceptuel des langues de spécialité et de l'évaluation des programmes d'études.

### 3.4.1 *Le modèle CIEP*

Parce que l'évaluation de programme de Stufflebeam est axée sur la prise de décisions (Stufflebeam & Shinkfield, 2007), nous avons choisi le modèle CIEP de Stufflebeam pour l'élaboration de notre cadre conceptuel. Cette approche maintient qu'une bonne évaluation doit fournir des recommandations et doit considérer les perspectives utilisées pour interpréter les résultats de façon à ce que les bases sur lesquelles les jugements de valeur sont posés soient claires. Cette méthode d'évaluation permet de prendre des décisions selon lesquelles on fournit ou ne fournit pas certains services, et pour améliorer ceux qui sont offerts. Par conséquent, les objectifs d'évaluation du modèle CIEP s'alignent le mieux avec les objectifs d'évaluation de programme universitaire de la CREPUQ et de l'UPRAC qui sont discutées dans la section 3.6.

Le modèle d'évaluation CIEP est un cadre compréhensif qui guide les évaluations de programmes, de projets, de produits, d'institutions et de systèmes d'évaluation (Stufflebeam, 2003). La définition formelle de l'évaluation sous-jacente au modèle CIEP explique que

L'évaluation est le processus par lequel on délimite, obtient, fournit et applique des informations descriptives et de jugement sur le mérite et la valeur des buts, de l'implémentation, et des résultats d'un objet afin de guider les décisions d'amélioration, de fournir la reddition de compte, d'informer les décisions d'institutionnalisation/diffusion, et d'améliorer la compréhension des phénomènes concernés (traduction libre<sup>28</sup>).

Les composantes clés du modèle d'évaluation CIEP sont présentées dans le diagramme à la page suivante.

---

<sup>28</sup> « Evaluation is the process of delineating, obtaining, providing, and applying descriptive and judgmental information about the merit and worth of some object's goals, design implementation, and outcomes to guide improvement decisions, provide accountability reports, inform institutionalization/ dissemination decisions, and improve understanding of the involved phenomena » (Stufflebeam, 2003, p. 34).

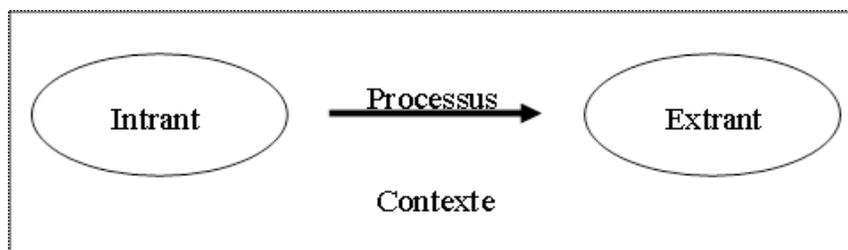


Figure 3.2. Modèle d'évaluation CIEP

Selon le modèle CIEP, l'évaluation du contexte évalue les besoins, les problèmes et les opportunités au sein d'un environnement défini. L'évaluation du contexte aide les utilisateurs des évaluations à définir et à évaluer les objectifs, et plus tard, à se servir de l'évaluation des besoins comme référence afin de juger un programme d'études ou un autre produit ou service. L'évaluation de l'intranant évalue les diverses stratégies proposées, les projets du travail et les budgets pour les approches choisies pour implémentation. Elle aide les utilisateurs des évaluations à concevoir des efforts d'amélioration, à développer les propositions de demande de fonds, à détailler les plans d'action, à prendre note des projets alternatifs et à noter les raisons pour avoir choisi une approche plutôt que d'autres. L'évaluation du processus assure le suivi, la documentation et l'évaluation des activités. Elle aide les utilisateurs des évaluations à réaliser les efforts d'amélioration et à maintenir les archives de reddition de compte concernant la mise en œuvre des plans d'action. L'évaluation de l'extranant identifie et évalue les résultats à court et à long terme, voulus et non voulus. Elle aide les utilisateurs à maintenir le cap sur les objectifs en répondant aux besoins des bénéficiaires, à évaluer et à prendre note du niveau de succès quant à la réalisation des objectifs, et à prendre des décisions informées pour reconduire, supprimer ou améliorer l'effort.

#### 3.4.2 *Utilisation des indicateurs*

Dans une perspective quantitative, un indicateur en éducation est « une statistique ou un amalgame de statistiques qui sont reliées à des construits de base et qui sont utiles dans un contexte d'élaboration et d'évolution de politiques éducatives » (Blais,

Laurier, & Pelletier, 2001, p. 135). L'utilité des indicateurs de qualité repose sur leur capacité de rendre compte de l'état d'un système éducatif. Cependant, pour obtenir une vue complète du système, il est essentiel que l'indicateur soit mis dans une perspective comparative ponctuelle ou temporelle des systèmes et qu'il fasse appel à un ensemble d'indicateurs provenant de différents niveaux du système (Blais, et coll., 2001).

Aux fins de l'évaluation de programmes d'études universitaires, les indicateurs sont préparés par certains services de l'université, par exemple le Bureau de recherche institutionnelle, afin que les responsables de l'autoévaluation aient accès à des informations de base recueillies de façon uniforme et rigoureuse. En fournissant des informations relatives aux étudiants, aux ressources humaines, aux ressources matérielles et à l'enseignement, les indicateurs de qualité constituent un soutien au travail d'analyse et de jugement pour la rédaction de l'autoévaluation (Bureau du provost et vice-rectorat - Affaires académiques, 2007). Les données quantitatives doivent aussi rendre compte du taux de diplomation, de la durée des études, du succès des diplômés dans leurs études subséquentes ou de leur vie professionnelle ce qui permet de porter un jugement sur l'adéquation des formations offertes aux étudiants (CREPUQ, 2004). Dans le même ordre d'idées, la politique institutionnelle de l'évaluation de programme de l'UPRAC insiste sur « la définition des indicateurs qui fournissent la preuve de la qualité du corps enseignant, de la clientèle étudiante (demandes et inscriptions), de la qualité des étudiants, et des résultats du programme (taux de diplomation, durée des études, et ainsi de suite) et de la réalisation des objectifs d'apprentissage du programme » (traduction libre<sup>29</sup>) qui permet d'évaluer l'intégrité et la qualité du programme. Ainsi, les données quantitatives sont un outil de travail incontournable pour rendre compte d'un certain état de développement d'un système éducatif.

---

<sup>29</sup> « the definition of indicators that provide evidence of quality of faculty, student clientele (applications and registrations), student quality, and the outcomes of the program (graduation rate, length of studies, etc.) and achievement of its learning objectives » (OCAV, 2006, p. 5).

Il s'avère qu'une analyse des systèmes d'indicateurs peut être reliée au modèle de CIEP (Blais, et coll., 2001). Les indicateurs de contexte posent des questions sur le financement de l'éducation et sur les caractéristiques socioéconomiques des populations et des conditions nationales de l'emploi. Les indicateurs d'intrant concernent les possibilités d'accès aux différents paliers de la formation, la préparation des étudiants, les disciplines privilégiées lors des inscriptions, et les ressources didactiques disponibles. Les indicateurs de processus s'intéressent aux conditions dans lesquelles l'apprentissage se déroule et aux caractéristiques des enseignants et de l'enseignement. Les indicateurs de l'extrant attestent les résultats des appréciations des élèves, la scolarisation et le taux de réussite, de l'échec, de persévérance ou d'abandon, et les conditions d'accès au marché du travail, la rémunération des diplômés ou le taux de chômage. Malgré le lien entre les systèmes d'indicateurs et le modèle CIEP, selon Blais, Laurier et Pelletier (2001), les tendances actuelles de l'évaluation de programme révèlent que les indicateurs de l'extrant deviennent de plus en plus répandus à mesure que les systèmes éducatifs passent d'un système d'obligation de moyens à celle d'une obligation de résultat. Par conséquent, la production des ensembles d'indicateurs semble favoriser davantage une appréciation de la qualité du système en termes de résultats ou d'extrant qu'en termes d'intrant, de processus ou de contexte.

En outre, il y a des limites quant à la possibilité de produire un ensemble d'indicateurs qui permette d'atteindre simultanément des objectifs de description et d'explication du fonctionnement des systèmes d'éducation. Les indicateurs fournissent des informations pour prendre des décisions qui permettent de baliser ou d'orienter l'évolution du système, mais ne permettent pas de poser le diagnostic, de prescrire le remède ou d'identifier les causes (Blais, et coll., 2001). Ils ne font que suggérer le besoin d'une action qui devrait être entreprise seulement après une analyse attentive du problème et des solutions possibles. Il y a des aspects de l'information des systèmes éducatifs qui sont difficilement quantifiables, d'où la nécessité d'avoir recours à un modèle d'évaluation de programme, comme le modèle classique CIEP, pour expliquer le fonctionnement d'un programme en éducation. À

l'aide des évaluations du CIEP, on pourrait par exemple, expliciter les stratégies et les projets proposés, les efforts d'amélioration, les détails des plans d'action et les raisons pour le choix d'une approche plutôt qu'une autre.

### *3.4.3 Fonction formative de l'évaluation*

Pour distinguer l'évaluation qui rend compte de programmes stables et bien établis de l'évaluation de nouveaux programmes pour lesquels on cherche à savoir la viabilité, Scriven (1967) a introduit les termes d'évaluation formative et d'évaluation sommative. L'évaluation formative vise à améliorer un programme quand il est encore en voie de réalisation, à formuler les buts et les priorités, à guider l'implémentation des plans et à évaluer les résultats intérimaires. L'évaluation sommative est utilisée pour l'imputabilité, la reddition de compte ou la certification. Le modèle d'évaluation CIEP s'oriente vers les besoins formatifs et sommatifs. Il tient compte des rôles de l'amélioration (formatif) et de la reddition de compte (sommatif) dégagés par l'évaluation du contexte, de l'intrant, du processus et de l'extrant. Toutefois, ce sont les caractéristiques formatives de l'évaluation CIEP qui guide notre analyse de l'évaluation de programmes d'études universitaires. Le tableau V à la page suivante présente les fonctions formatives des composantes du modèle d'évaluation CIEP.

Tableau V. Caractéristiques formatives des composantes du modèle CIEP

<b>Composantes</b>	<b>Caractéristiques formatives</b>
<b>Contexte</b>	Besoins, problèmes, opportunités dans un environnement défini Définition et évaluation des objectifs Utilisation de l'évaluation des besoins comme référence afin de juger un programme académique
<b>Intrant</b>	Stratégies proposées, projets du travail Conception des efforts d'amélioration Détail des plans d'action Prise en note des projets alternatifs Raisons pour une approche plutôt qu'une autre
<b>Processus</b>	Le suivi, la documentation, et l'évaluation des activités Réalisation des efforts d'amélioration Mécanismes de reddition de compte concernant la mise en œuvre des plans d'action
<b>Extrant</b>	Identification et évaluation des résultats à court et à long terme, voulus et non voulus Maintien de l'objectif pour répondre aux besoins des bénéficiaires Évaluation et prise en note du niveau de succès des objectifs Prise de décision quant à la reconduction, l'arrêt ou l'amélioration

La section suivante traitera du processus de l'évaluation des programmes d'études universitaires. La validation des programmes est indispensable pour l'autorisation de décerner les grades et pour la confirmation des compétences par l'octroi d'un grade.

### 3.5 Évaluation périodique des programmes d'études universitaires

Le milieu de l'enseignement supérieur est le siège de développements importants en matière de pratiques évaluatives. Depuis plusieurs années, l'évaluation s'est développée sous plusieurs formes: évaluation institutionnelle, évaluation des apprentissages, évaluation de l'enseignement, évaluation de la recherche, évaluation du personnel et ainsi de suite. L'évaluation de programme est « apparue comme une des clés du développement d'un nouveau mode de gouvernance dans les systèmes éducatifs, marqué par l'autonomie locale ainsi que ses contreparties, l'imputabilité (ou redevabilité) et la reddition de compte » (D'Arrisso, 2003, p. 11). Par conséquent, à travers la multitude de mécanismes d'évaluation qui se mettent en œuvre au sein

des établissements d'enseignement supérieur, les mécanismes d'évaluation de programme occupent une place de choix.

### *3.5.1 Facteurs de développement*

Depuis une trentaine d'années, les mécanismes d'évaluation de programme sont en forte croissance dans l'enseignement supérieur. Plusieurs facteurs expliquent le développement des mécanismes de l'évaluation de programmes: les difficiles choix budgétaires effectués lors de la crise des finances publiques, les innovations introduites au nom de l'internationalisation et guidées par les évaluations afin de répondre aux forces du marché, et le développement d'un nouveau mode de gouvernance marqué par l'imputabilité et la reddition de compte. Dans une revue de littérature sur la mesure de la qualité de l'activité universitaire, Robitaille (1996) souligne les facteurs suivants qui poussent à un plus grand recours aux pratiques évaluatives au sein des universités: la massification de l'enseignement supérieur, l'accroissement des frais de scolarité, la crise des finances publiques, la perspective de voir l'enseignement supérieur jouer un rôle plus important dans le développement des économies nationales et l'internationalisation des échanges commerciaux.

À l'égard de l'efficacité des institutions qui sont financées par des fonds publics, certaines inquiétudes s'expriment à l'échelle internationale, et l'on tente de plus en plus d'exercer un contrôle sur les activités institutionnelles. Par conséquent, dans plusieurs pays, des pressions s'exercent sur les universités pour qu'elles démontrent que leurs programmes d'études sont effectivement de haute qualité, qu'ils répondent aux besoins de la société, qu'elles gèrent de façon responsable les fonds qui leur sont attribués à cette fin et que leurs procédures d'évaluation sont transparentes (CREPUQ, 2004). Pour répondre à ces pressions de l'imputabilité, de la reddition de compte et de l'obligation des résultats, les établissements d'enseignement supérieur ont recours à des processus institutionnels d'évaluation pour assurer la qualité de l'enseignement supérieur. C'est aussi dans ce contexte que l'on peut situer la demande pour la mise au point d'indicateurs quantitatifs comme outils de régulation d'un système éducatif sur les plans local, national et international (Blais, et coll.,

2001). On les valorise de plus en plus pour comprendre et comparer des systèmes d'éducation diversifiés, complexes et dynamiques.

On trouve six buts attribués à l'évaluation de programme au sein des établissements d'enseignement supérieur: évaluer la qualité de l'offre de programme dans une institution, porter un jugement sur la valeur d'un programme, aider à la prise de décisions relative à la programmation, améliorer les programmes, éliminer les programmes inefficaces, et la reddition de compte au public (Saterlee, 1992). Ces pressions ont aussi amené certains pays à créer des agences nationales indépendantes qui vérifient la qualité des programmes d'enseignement supérieur. Les agences veillent aussi à la qualité des évaluations de programmes d'études en s'assurant que ces évaluations correspondent aux standards appropriés, rendent un jugement utile aux clients et soient solides en général. La section suivante résume les politiques institutionnelles qui assurent la qualité de l'enseignement supérieur aux provinces et territoires canadiens.

### *3.5.2 Politique universitaire*

En ce qui concerne le Canada, l'éducation relève des gouvernements provinciaux et territoriaux. Chaque province et chaque territoire ont établi ses propres lois, politiques et procédures qui régissent le fonctionnement des établissements postsecondaires. Les gouvernements de chacune des dix provinces et de chacun des trois territoires du Canada ont recours à la législation pour établir, régir, reconnaître et assurer la qualité de l'éducation postsecondaire. Par conséquent, de solides politiques et processus institutionnels sont à la base du régime d'assurance de la qualité de l'enseignement supérieur au Canada (AUCC, 2007). Par exemple, pour assurer la qualité des évaluations, les processus ont souvent recours à des méthodes d'autoévaluation et font appel à des compétences universitaires externes, pour examiner la qualité des programmes.

Les politiques institutionnelles peuvent être autonomes ou s'insérer dans un régime des politiques et des processus qui garantissent un second palier d'assurance de la

qualité des systèmes d'enseignement supérieur, par exemple en Colombie-Britannique, en Alberta, en Ontario, au Québec, en Nouvelle-Écosse, au Nouveau-Brunswick et à l'Île du Prince-Édouard (Association des universités et collèges du Canada, 2008). Dans certains cas, il s'agit d'un mécanisme qui s'applique aux établissements d'enseignement supérieur d'une seule province, et dans d'autres cas, d'un mécanisme régional qui s'applique aux établissements de deux provinces ou plus. Les mécanismes provinciaux ou régionaux relèvent soit d'un organisme qui représente les universités, soit d'une entité du gouvernement provincial. Quelquefois, ils relèvent à la fois du gouvernement et des établissements d'enseignement supérieur. Ces mécanismes peuvent servir à garantir que les méthodes d'assurance de la qualité des programmes universitaires sont adéquates et correspondent à une norme convenue. Dans le cas contraire, ils peuvent donner lieu à une révision des programmes. Concernant les nouveaux programmes, le processus provincial ou régional d'évaluation peut servir à guider l'implémentation des plans d'action et à évaluer les résultats intérimaires quand le programme est en voie de réalisation.

### *3.5.3 Mécanismes d'évaluation de programme dans l'enseignement supérieur*

Sur le plan de la pratique, différents mécanismes d'évaluation de programme ont été mis en œuvre au sein des établissements de l'enseignement supérieur. Ce qui suit est une description des mécanismes provinciaux et régionaux d'assurance de la qualité mis en œuvre par des établissements publics d'enseignement supérieur canadiens (AUCC, 2007).

La Colombie-Britannique a constitué un Conseil d'évaluation de la qualité des diplômes (*Degree Quality Assessment Board*) et a établi les critères servant à évaluer les demandes d'établissements privés ou de l'extérieur de la province qui souhaitent offrir des programmes menant à un grade ou utiliser l'appellation « université » dans la province.

En Alberta, la loi prévoit la mise sur pied du Conseil de la qualité Campus Alberta (*Campus Alberta Quality Council*) qui examine les demandes d'établissements

publics et privés désireux d'offrir des programmes menant à des grades. Les établissements doivent montrer qu'il existe un besoin de grades additionnels et que les programmes satisfont aux normes de qualité. Des prix monétaires sont accordés par *Alberta Learning* pour reconnaître et récompenser le rendement d'établissements d'enseignement supérieur, et pour encourager et soutenir l'amélioration continue.

Il n'existe aucun processus formel d'assurance de la qualité imposé par la loi en Saskatchewan. Les deux universités de la province sont autorisées à offrir des programmes menant à un grade, et chaque établissement utilise des processus internes pour assurer la qualité de ses programmes. *Saskatchewan Learning* a mis sur pied un comité directeur, au sein duquel sont représentés les universités et collèges de la province, pour surveiller l'élaboration d'un plan de rendement stratégique du secteur de l'éducation.

Au Manitoba, il n'existe aucun processus pour évaluer les programmes continus. Cependant, le Conseil de l'enseignement postsecondaire surveille la qualité grâce à des sondages menés tous les cinq ans sur le degré de satisfaction des diplômés et des étudiants. De plus, les universités du Manitoba et de la Saskatchewan sont membres du Conseil de vérification de l'évaluation des programmes du Manitoba et de la Saskatchewan (*Manitoba-Saskatchewan Universities Program Review Audit Council*). Composé de six établissements, le conseil surveille la fréquence, la qualité, les conséquences et l'efficacité des évaluations des programmes d'études, fournit des commentaires et des conseils aux établissements membres, et diffuse la réflexion la plus à jour et la plus éclairée en matière d'évaluation de programmes.

En Ontario, le Conseil des universités de l'Ontario a rédigé des lignes directrices pour la vérification régulière des politiques et des procédures à suivre pour l'évaluation périodique de la qualité des programmes de premier cycle des universités ontariennes. L'organisation et la gestion des vérifications sont confiées au Conseil ontarien de vice-présidents d'université à l'Ontario (*Council of Academic Vice-Presidents – OCAV*), et le processus est confié à un comité de l'OCAV, le Comité de vérification

de l'examen des programmes de premier cycle (UPRAC). Les vérifications ont pour but d'offrir aux établissements des conseils objectifs sur la manière d'améliorer leur processus d'examen de la qualité, ainsi que d'assurer au gouvernement et à la population de l'Ontario que la qualité des programmes de premier cycle est maintenue et améliorée.

Les universités du Québec ont confié à la CREPUQ la tâche d'évaluer la qualité des programmes menant à un grade de premier, de deuxième ou de troisième cycle. En 1991, la CREPUQ a adopté une politique-cadre pour l'évaluation périodique des programmes universitaires existants. Depuis, chaque établissement universitaire québécois est tenu d'évaluer au moins tous les dix ans la qualité et la pertinence de tous les programmes qui mènent à l'obtention d'un grade. Pour assurer la mise en œuvre de sa politique-cadre, la CREPUQ a institué la Commission de vérification de l'évaluation des programmes dont le rôle est de vérifier la conformité des politiques et des pratiques institutionnelles avec les buts, les critères et les modalités du processus d'évaluation établi. Les recommandations de la Commission sont directement adressées à l'établissement concerné et ne sont pas soumises à l'approbation de la CREPUQ. Les rapports de vérification de la Commission sont rendus publics et peuvent être consultés sur le site web de la CREPUQ.

Le mandat de la Commission de l'enseignement supérieur des provinces maritimes (CESPM) englobe le Nouveau-Brunswick, la Nouvelle-Écosse et l'Île du Prince-Édouard. La commission est chargée d'examiner toutes les propositions de nouveaux programmes et de modifications de programmes, et de surveiller les mécanismes d'assurance de la qualité des établissements. La CESPM rend compte directement au Conseil des premiers ministres des Maritimes. En 2000, la CESPM a entrepris la mise en œuvre de sa politique sur l'assurance de la qualité dans le but de garantir que les procédures utilisées pour évaluer la qualité des programmes existants sont des mécanismes adéquats d'assurance et d'amélioration de la qualité. Le Comité responsable de la vérification de l'assurance de la qualité, formé par l'Association des universités de l'Atlantique et la CESPM, a pour mandat de conseiller et d'aider la

CESPM dans l'amélioration continue de la qualité des programmes et de l'enseignement universitaires.

À Terre-Neuve-et-Labrador, il n'y a qu'une université. La qualité de ses programmes fait l'objet d'un processus interne d'autoanalyse et d'examen. Chaque département passe en revue ses propres programmes et prépare des rapports qui sont présentés à un comité d'examen composé de deux représentants de l'extérieur de l'université et de deux représentants de l'université qui ne font pas partie du département visé. Le comité étudie les rapports et prépare des réponses qui aident le département dans sa planification stratégique. Ces procédures d'assurance de la qualité sont appliquées tous les sept ans.

Le seul établissement postsecondaire des Territoires du Nord-Ouest est un collège communautaire. L'Aurora College est chargé de l'enseignement postsecondaire, offre des programmes de niveau universitaire et décerne des certificats, des diplômes et des grades conférés par des universités. Les normes des programmes sont prévues dans les accords avec certaines universités et maintenues grâce au processus d'examen en vigueur au sein de chaque établissement.

Le seul établissement postsecondaire du Yukon est un collège communautaire. Le Yukon College a pour mandat d'offrir des programmes menant à un certificat, à un diplôme ou à un grade. Le collège n'est officiellement affilié à aucune université.

Le seul établissement postsecondaire du Nunavut est un collège communautaire. Le Nunavut Arctic College offre des programmes d'enseignement aux adultes et des programmes de niveau universitaire en vertu d'accords avec certaines universités, et décerne des certificats et des diplômes. La loi prévoit la création d'un bureau des gouverneurs du collège qui doit rendre des comptes au ministre. Le bureau est chargé de lui faire des recommandations sur les priorités en matière de programmes et de cours, et d'établir un règlement sur les normes d'enseignement.

### **3.6 Politique de la CREPUQ et de l'UPRAC**

Le but fondamental de l'évaluation, tel qu'énoncé dans la Politique de la CREPUQ, est « d'améliorer la qualité et d'accroître la pertinence des programmes que dispensent les établissements universitaires du Québec, à tous les niveaux et dans tous les secteurs d'études, dans une perspective de développement » (CREPUQ, 2001, p. 9). La Politique demande aux établissements que leur processus d'évaluation de programme comprenne trois étapes : 1) une autoévaluation réalisée par les professeurs et d'autres parties prenantes ; 2) une consultation auprès d'experts externes recrutés dans des universités du Québec, des autres provinces canadiennes ou de l'étranger ; et 3) un rapport final préparé par un comité institutionnel composé de professeurs qui ne participent pas au programme.

La première étape, qui est le rapport d'autoévaluation, décrit le programme, analyse ses forces et ses faiblesses selon les critères, formule des recommandations en vue d'améliorer le programme et propose des projets de développement au besoin. La participation des professeurs et des chargés de cours concernés par le programme est indispensable afin de jeter un regard critique sur la qualité et la pertinence de la formation dispensée aux étudiants et l'atteinte des objectifs du programme. Il est également nécessaire que les diplômés et les étudiants participent aux consultations afin d'exprimer leur avis sur la qualité et la pertinence de leur formation.

La deuxième étape est l'évaluation effectuée par les experts externes. Elle assure la légitimité et la crédibilité du processus d'évaluation périodique, grâce à l'apport de personnes dont la compétence dans le champ d'études ou dans la discipline du programme est reconnue. Le mandat des experts externes est de formuler leur propre jugement sur le programme à partir du rapport d'autoévaluation et à recommander des mesures susceptibles d'améliorer la qualité et la pertinence du programme. Pour ce faire, les experts externes visitent l'établissement afin d'obtenir toutes les informations nécessaires auprès des professeurs et des chargés de cours, des étudiants, et de toute autre personne concernée par le programme, avant d'élaborer le

rapport. Finalement, au cours de la troisième étape, le comité institutionnel effectue une synthèse du processus et fournit les recommandations et les mesures à prendre.

Parallèlement, l'UPRAC (Council of Ontario Universities, 2008) stipule que l'évaluation doit comprendre une autoévaluation analytique approfondie des forces et des faiblesses du programme effectuée par les professeurs et les étudiants qui participent au programme, puis une évaluation faite par des experts externes de l'établissement, ou par des experts externes et un évaluateur interne venant d'un autre programme de la même institution évaluée. En dernier lieu, les responsables de la qualité du programme prennent une décision ou rendent un jugement concernant les recommandations, le plan d'action et le suivi de l'implémentation du plan d'action.

### *3.6.1 Critères de l'évaluation de programme*

Essentiellement, les évaluateurs évaluent les services d'un institut, d'un programme, ou d'une personne selon une gamme pertinente de valeurs sociétales, institutionnelles, programmatiques et professionnelles ou techniques. Les valeurs fournissent le fondement pour dériver les critères particuliers de l'évaluation. Pour orienter les étapes de l'évaluation périodique, la Politique de la CREPUQ demande aux établissements de considérer, dans leur processus d'évaluation de programme, un minimum de neuf critères d'évaluation. En plus des indicateurs de qualité, les lignes directrices d'évaluation de programme de l'UPRAC suggèrent que la politique institutionnelle doit prendre en considération sept éléments pendant le processus d'évaluation. Ainsi, les différentes pratiques d'évaluation de programme mises en œuvre au sein des établissements de l'enseignement supérieur, de même que les différentes raisons et les buts de leur implantation, témoignent de l'importance accordée à l'évaluation de programme dans le milieu de l'enseignement supérieur au Canada. Le tableau VI à la page suivante fait la comparaison des critères de la CREPUQ avec ceux de l'UPRAC.

Tableau VI. Critères de la CREPUQ (2004, p. 13) et de l'UPRAC (2006, p. 5)

<b>Critères selon la CREPUQ</b>	<b>Critères selon l'UPRAC</b>
1) la clarté et la validité des objectifs de formation du programme	6) the level of achievement of students, consistent with the educational goals for the program and the degree, and institutional standards
2) conformité des objectifs du programme à la mission et au développement institutionnels	1) consistency of the program with the general objectives of the institution's mission and academic plans, and with the standards, educational goals and learning objectives of the degree, which shall be designed, structured and delivered so that graduates may demonstrate achievement, in ways appropriate to the values and ambitions of the institution, of its undergraduate degree level expectations
3) adéquation des conditions d'admission au programme par rapport aux objectifs de formation	2) appropriateness and effectiveness of the admission requirements, e.g., preparation and achievement, for the learning objectives of institution and program
4) adéquation de la structure du programme par rapport aux objectifs de formation	3) appropriateness of the program's structure and curriculum to meet its learning objectives
5) cohérence entre les contenus des activités de formation et le développement du champ disciplinaire	
6) adéquation des stratégies d'enseignement et d'évaluation des apprentissages par rapport aux objectifs du programme	4) appropriateness and effectiveness of the mode of delivery (including, where applicable, distance or on-line delivery) to meet the program's learning objectives 5) appropriateness of the methods used for the evaluation of student progress and, where possible, consideration of the effectiveness of the methods used
7) adéquation des ressources humaines, incluant les chargés de cours, par rapport à la formation visée en tenant compte des ressources professorales requises pour l'encadrement des étudiants et, dans le cas des programmes d'études avancées, pour constituer masse critique en recherche 8) adéquation des ressources matérielles et financières pour objectifs du programme	7) appropriateness and effectiveness of the utilization of the existing human/physical/financial resources
9) pertinence du programme : institutionnel (sa situation dans l'établissement), interuniversitaire (sa situation dans le réseau universitaire québécois), et social (par rapport aux attentes et aux besoins de la société à l'égard de la formation visée)	

### 3.6.2 Éléments à considérer selon les critères d'évaluation de programme

Pour aider les établissements d'enseignement supérieur à implanter les mécanismes d'évaluation de programme, la CREPUQ a établi une liste des principaux éléments à considérer pour traiter chacun des critères. En nous référant à cette liste, nous avons pris en considération les critères et les éléments les plus pertinents qui sont orientés vers l'évaluation formative de programme. Comme déjà indiquée, l'évaluation formative vise à assurer la qualité d'un programme et à l'améliorer, à formuler les buts et les priorités, à guider l'implémentation des plans d'action et à évaluer les résultats. Le tableau VII présente en particulier les critères et les éléments qui guideront notre analyse des mécanismes de l'évaluation périodique des programmes d'études.

Tableau VII. Éléments à considérer orientés vers l'évaluation de programme (cf. CREPUQ, 2004, pp. 14-15)

<b>Critères</b>	<b>Éléments à considérer</b>
<b>Objectifs</b>	Connaissances et compétences attendues au plan des études et de la recherche Indicateurs de performance appropriés
<b>Mission</b>	Contribution du programme à la réalisation de la mission propre à l'établissement, au plan de l'enseignement et de la recherche
<b>Structure</b>	Organisation des cours obligatoires et des cours optionnels Organisation des cours du programme Stages et autres expériences pratiques en lien avec la formation Projets exigés des étudiants et mémoires
<b>Champ disciplinaire</b>	Modalités d'intégration des nouveaux savoirs dans le programme, selon les avancées de la discipline ou de la profession Travaux de recherche en cours Comparaison avec des programmes similaires
<b>Ressources matérielles</b>	Ressources de la bibliothèque et locaux disponibles Équipements accessibles aux étudiants Équipements technologiques à la disposition du programme
<b>Pertinence</b>	Pertinence du programme par rapport aux autres programmes de l'établissement Pertinence et spécificité du programme par rapport à ceux qui sont offerts dans d'autres universités Pertinence sociale pour la communauté environnante, la société en général, la communauté scientifique Pertinence pour les besoins de formation à l'emploi

### **3.7 Cadre conceptuel de l'analyse**

Notre recensement de la littérature sur la didactique des langues de spécialité révèle un nombre élevé de concepts clés en lien avec la profession et la discipline. Aussi, nous avons dégagé un certain nombre de critères d'évaluation de programme d'études selon le modèle d'évaluation de programme CIEP et selon la politique de la CREPUQ et de l'UPRAC. Ce recensement nous permet d'élaborer, dans un premier temps, une schématisation synthétique du champ conceptuel de la formation en langues de spécialité, qui est présentée dans les tableaux II, III et IV (pp. 64, 70 et 73), et une schématisation des critères d'évaluation de programmes d'études, qui est présentée dans les tableaux V, VI et VII (pp. 79, 88 et 89). Dans un deuxième temps, ces schématisations permettent de synthétiser dans un seul tableau les composantes les plus importantes pour notre analyse. Ainsi, le tableau VIII à la page suivante présente une tentative de circonscrire le champ conceptuel en lien avec la didactique des langues de spécialité et les critères en lien avec la fonction formative du processus de l'évaluation de programme d'études.

Tableau VIII. Cadre conceptuel de la didactique des langues de spécialité et de l'évaluation de programme

<b>Rubriques</b>	<b>Catégories</b>
<b>Défis structurels de la discipline</b>	Professionnalisation de la discipline Postes de professeurs permanents Positionnement des établissements d'enseignement supérieur à l'égard des formations en langue de spécialité Positionnement des écoles et des facultés professionnelles Reconnaissance des travaux d'érudition
<b>Défis de recherche</b>	Approches d'analyse du discours dans le monde professionnel Valorisation d'un champ de savoir Lien à la linguistique appliquée en se servant de l'analyse du discours appliquée
<b>Compétences langagières reliées au domaine de spécialisation</b>	Pragmatique Approche axée sur la clarté/précision du contenu/vocabulaire Approche axée sur l'analyse du discours, genre, rhétorique Perspective interculturelle
<b>Contexte extralinguistique</b>	Contraintes contextuelles Facteurs spécifiques de la situation de l'emploi de la langue Emploi de la langue/communication contextualisée Interculturalité
<b>CIEP - Contexte, objectifs, mission</b>	Besoins et problèmes dans un environnement défini Opportunités dans un environnement défini Définition et évaluation des objectifs Utilisation de l'évaluation des besoins comme référence Contribution à la réalisation de la mission de l'établissement Indicateurs de performance appropriés
<b>CIEP - Intransit</b>	Stratégies proposées, projets du travail Conception des efforts d'amélioration Détail des plans d'action Raisons pour une approche plutôt qu'une autre Indicateurs de performance appropriés
<b>CIEP - Processus</b>	Suivi et documentation des activités Évaluation des activités Réalisation des efforts d'amélioration Mécanismes de reddition de compte pour la mise en œuvre des plans d'action Indicateurs de performance appropriés
<b>CIEP - Extrant</b>	Identification et évaluation des résultats à court et long terme, voulus et non voulus Correspondance aux besoins des bénéficiaires Évaluation du niveau de succès quant à la réalisation des objectifs Décision quant à la reconduction, élimination ou amélioration Indicateurs de performance appropriés

(suite page suivante)

Tableau VIII. Cadre conceptuel de la didactique des langues de spécialité et de l'évaluation de programme (suite)

<b>Rubriques</b>	<b>Catégories</b>
<b>Critères d'évaluation de programme - structure</b>	Organisation des cours obligatoires Organisation des cours facultatifs Organisation du programme Stages et autres expériences pratiques en lien avec la formation Associations professionnelles, spécialistes du terrain, industrie Partenariats et réseaux universitaires
<b>Critères d'évaluation de programme - champ disciplinaire</b>	Modalités d'intégration de nouveaux savoirs dans le programme, selon les avancées de la discipline/profession Travaux de recherche en cours Comparaison avec des programmes similaires
<b>Critères d'évaluation de programme - ressources matérielles</b>	Matériel authentique, pertinent, compréhensible relié au domaine de spécialité Équipements technologiques à la disposition du programme
<b>Critères d'évaluation de programme - pertinence</b>	Pertinence du programme par rapport aux autres programmes de l'établissement Spécificité du programme par rapport à ceux qui sont offerts dans d'autres universités Pertinence sociale du programme pour la communauté environnante et la société en général Pertinence pour les besoins de formation à l'emploi Pertinence pour la communauté scientifique

L'ensemble de ces éléments a été pris en considération dans l'élaboration de la méthodologie qui est décrite au chapitre suivant. Bien entendu, ce n'est pas une liste exhaustive. Parce que la présente recherche est exploratoire, il est très probable que notre analyse rencontre d'autres enjeux concernant la qualité, la pertinence et les recommandations d'amélioration des formations de langues de spécialité. Les catégories peuvent donc changer au fur et à mesure de l'analyse, et d'autres critères et des sous-catégories vont émerger, dont certaines pertinentes, d'autres non pertinentes. C'est à l'étape de notre analyse proprement dite de détecter les critères qui ne se sont pas encore révélés.

## **Conclusion**

Cette présentation des recherches souligne la complexité des enjeux à l'égard de la spécificité des formations en langues de spécialité, particulièrement en ce qui

concerne la didactique des langues de spécialité et l'évaluation de la compétence langagière et interculturelle sur objectif spécifique. En essayant de décrire le champ conceptuel de cette formation, le recensement de la littérature a permis de dégager un nombre assez élevé de critères du concept de langue de spécialité. En outre, la présentation de l'évaluation de programme d'études universitaires, la description des pratiques évaluatives mises en œuvre dans les établissements d'enseignement supérieur et les recherches en évaluation de programme, témoignent du fait que l'évaluation de programme est un outil privilégié pour assurer la qualité, la pertinence et la prise de décisions concernant l'amélioration des programmes d'études. Dans le chapitre suivant, nous présentons notre méthodologie de recherche.

## **4. Méthodologie**

### **Introduction**

L'accent mis sur la mondialisation et le marché du recrutement international, aussi bien que sur la relation de plus en plus étroite entre l'enseignement supérieur et le milieu du travail due aux effets de la nouvelle économie mondialisée, incite les universités à adopter des stratégies d'internationalisation et de professionnalisation dans leurs initiatives programmatiques et organisationnelles. Selon notre hypothèse, les formations en langues de spécialité, encadrées par des unités de langues ou des disciplines professionnelles, permettent aux diplômés de bénéficier d'une meilleure employabilité et de meilleures perspectives de carrière. Par conséquent, la mise sur pied des formations en langue de spécialité est indispensable sur le plan de la professionnalisation de l'offre et sur le plan de l'internationalisation des établissements d'enseignement supérieur.

Pour mener à bien notre analyse des formations en langues de spécialité au sein des unités de langues ou des unités professionnelles, l'analyse des évaluations de programmes d'études pourra s'avérer fructueuse. Le développement d'un nouveau mode de gouvernance pour les établissements d'enseignement supérieur, marqué par l'imputabilité et la reddition de compte, a donné lieu à la mise en place des processus d'évaluation où les mécanismes institutionnels d'évaluation occupent une place de choix. Les mécanismes institutionnels ont pour objet de démontrer que les programmes d'études sont de haute qualité, qu'ils sont constamment améliorés, qu'ils répondent aux besoins de la société et qu'ils sont efficaces à l'égard du financement public.

### **4.1 Questions de recherche**

La recherche que nous présentons a été structurée autour de deux problèmes qui ont été soulevés dans le cadre conceptuel de la thèse : celui de la spécificité de la

didactique des langues de spécialité et celui de la pertinence d'une dimension professionnelle lors du développement, de l'enseignement et de l'évaluation de programmes de langues dans les établissements d'enseignement supérieur canadiens.

Plus spécifiquement, la recherche s'est donnée comme premier objectif de circonscrire les formations en langues de spécialité offertes par les universités canadiennes qui ont fait l'objet d'une évaluation de programmes d'études dans les sept dernières années. Notons que, dans le cadre de cette recherche, les langues de spécialité n'ont pas été traitées comme un concept, mais plutôt comme un champ conceptuel, étant donné que cette formation renvoie à un ensemble de concepts dégagé de notre recensement de la littérature et mis en tableau dans notre cadre conceptuel (tableau VIII, p. 91).

Le second objectif de la recherche a trait aux processus d'évaluation qui ont le plus souvent recours à plusieurs mécanismes d'évaluation de programme : l'autoévaluation de programme, l'évaluation du comité institutionnel interne, l'évaluation d'experts externes et le rapport final produit par l'unité ou le plan d'action. Ces formes d'évaluation de programme sont à la base du régime d'assurance de la qualité. Elles identifient les enjeux, les points forts et les faiblesses, portent un jugement sur la qualité et la pertinence du programme, et donnent les recommandations sur les aspects à améliorer. Qui plus est, il nous semble que personne d'autre n'aurait l'idée de dépouiller les documents d'évaluation de programme pour étudier les programmes de langues de spécialité.

Cependant, il y a quelques années, une étude a été pilotée par le Comité d'agrément des programmes de formation des maîtres (CAPFE) portant sur les programmes à l'enseignement des mathématiques, des sciences et technologie et des sciences humaines (Dolbec, 2012). Une synthèse a été déposée aux membres de l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec. Comme les universités ne souhaitaient pas que les résultats soient rendus publics, nous avons consulté le rapport synthèse du CAPFE (CAPFE,

2007-2008). Cette étude s'est servie des sondages auprès d'un échantillon d'enseignants titulaires de classes au primaire de même qu'auprès de l'ensemble des directions d'école des établissements d'enseignement du primaire et des conseillers pédagogiques. Toutefois, il nous semble pertinent et innovateur de nous servir de cette méthode d'analyse des documents d'évaluation pour répondre à nos questions de recherche.

Ainsi, nos deux objectifs ont été opérationnalisés sous la forme de trois questions de recherche qui sont les suivantes:

- Quels établissements d'enseignement supérieur canadiens offrent des programmes d'études professionnalisant intégrant des compétences langagières sur objectifs spécifiques et le savoir-faire professionnel ?
- Quels sont les enjeux principaux compte tenu de la nature et de la fonction des programmes et des cours de langues de spécialité au sein des établissements d'enseignement supérieur ?
- Compte tenu de la nature et de la fonction des programmes et des cours de langues de spécialité, quelles sont les recommandations les plus fréquentes dans les rapports des évaluateurs externes ?

## **4.2 Méthode de recherche**

### *4.2.1 Démarche générale*

Les questions de recherche nous ont amenés à choisir une méthodologie qui nous permet d'analyser un matériau discursif et de saisir le sens du texte. Le choix d'une méthodologie à deux volets nous permet d'accéder simultanément au contenu des discours et à la dimension de spécificité conceptuelle. Par conséquent, la recherche a mis en place une démarche conjointe d'analyse conceptuelle et d'analyse des contenus. Avant d'expliquer en détail les deux démarches d'analyse, nous allons d'abord en expliquer les cadres de référence.

#### 4.2.2 *Cadre de référence de l'analyse conceptuelle*

Selon Van der Maren (1996), l'analyse conceptuelle cherche à cerner la dénotation et la connotation d'un concept ou d'une notion et a pour but de clarifier le sens des mots utilisés pour construire le message. Elle est la démarche privilégiée de la construction du cadre conceptuel.

Dans une recherche exploratoire, l'analyse conceptuelle peut même être un préalable à l'analyse du contenu : elle devrait s'effectuer lors de la préenquête, au moment où le chercheur prépare son dossier en essayant de mieux connaître son terrain, les occupants de ce terrain et leur langage lorsqu'ils prononcent des énoncés se rapportant à l'objet de la recherche. (Van der Maren, 1996, p. 406).

Un des objectifs de l'analyse conceptuelle est l'analyse du champ sémantique et relationnel du concept à l'intérieur d'un texte. On relève les relations que les concepts entretiennent avec d'autres concepts ou notions dans chacune de ces occurrences propositionnelles. Il s'agit ensuite de constituer les listes des occurrences, de construire des tables ou des matrices de cooccurrence, de compter des fréquences, de calculer des indices d'association et de dessiner les réseaux illustrant les champs sémantiques.

##### 4.2.2.1 *Démarche d'analyse conceptuelle*

D'une façon générale, on procède à l'analyse conceptuelle en étudiant les diverses occurrences théoriques du concept cible. Par occurrences théoriques, Van der Maren désigne les « passages, extraits de discours théoriques dans lesquels le concept cible [...] est utilisé » (Van der Maren, 1996, p. 141). Les opérations de la démarche ont pour objet d'analyser et comparer des unités explicatives des textes afin d'identifier les thèmes et de préciser comment un auteur parle d'un thème.

Pour rendre maniables les analyses, le chercheur est amené à transposer les opérations et manipulations en une variété de procédés techniques et intellectuels. L'analyse technique se réfère aux découpages de texte, aux mises en tableau et aux confrontations à des grilles. L'analyse intellectuelle se fait par la transposition des termes en d'autres termes, les regroupements intuitifs, la confrontation à des savoirs,

les inductions généralisantes, les réductions à des constantes ou à des formes essentielles. « Il s'agit donc toujours, par un travail intellectuel, de faire surgir le sens qui n'est jamais un donné immédiat et qui est toujours implicite et à la fois structurant et structuré, participant de manière diffuse à un ensemble de phénomènes » (Paillé & Mucchielli, 2008, p. 11).

On trouve également, en analyse qualitative, l'utilité de schématisations au moyen des grilles comparatives, de schèmes visuels ou de matrices (Paillé & Mucchielli, 2008). En tenant compte de cette modalité au fur et à mesure de la conceptualisation du sujet à étudier, nous avons construit préalablement une grille comparative qui présente une première tentative de schématisation des caractéristiques pertinentes du champ conceptuel des langues de spécialité et des critères d'évaluation de programmes d'études universitaires. Cette grille a identifié pour chaque type de relation une liste préliminaire, non exhaustive bien entendu, de rubriques et de catégories. Pendant l'étape ultérieure de l'analyse thématique du matériau discursif et du repérage des différents types de relations, notre modèle en permet le repérage et le codage. Notre grille est ainsi confrontée à la grille dégagée par cette analyse thématique.

Dans une recherche qualitative, la situation est assez complexe parce que la collecte des informations est toujours en partie ouverte et située dans le contexte vécu par les participants. Selon Paillé et Mucchielli (2008), si le point de départ d'une recherche qualitative est la vérification d'une théorie, cette prise de position pourrait entrer en contradiction avec l'attitude d'ouverture, d'où la nécessité de trouver l'équilibre juste entre la prise en compte de modèles et théories à vérifier, et la posture d'ouverture et de découverte sur le terrain. Selon ces auteurs, l'équilibre juste est « incompatible avec la notion de cadre théorique prise dans son sens de modèle à vérifier. Par contre, il est également clair [...] que tout chercheur aborde un terrain de recherche avec des *a priori* et des connaissances de diverses natures » (Paillé & Mucchielli, 2008, pp. 17-18). Par conséquent, il est important que la position théorique du

chercheur fasse l'objet d'une réflexion systématique afin d'atteindre l'équilibre juste des analyses.

#### *4.2.3 Cadre de référence de l'analyse du contenu*

Selon Van der Maren, « l'analyse des contenus s'intéresse à l'information contenue dans un message » (1996, p. 406). L'analyse du contenu a pour effet de sélectionner l'information du bruit et de la condenser. L'intérêt de l'analyse des contenus réside dans la clarification et la systématisation de l'information contenue dans les textes.

Cependant, Van der Maren signale un problème de l'analyse du contenu qui se pose pour les données invoquées, c'est-à-dire les documents archivés. Parce que ce type de document préexiste à la recherche, et le format de production est indépendant du chercheur, les catégories d'analyse n'ont pas été construites. Pour que le chercheur interprète ce matériel pour ensuite le classer, le réduire et le structurer, Van der Maren indique que la solution consiste à « établir la liste des rubriques (c.-à-d. les cases à remplir qui correspondent aux questions issues du cadre conceptuel), le catalogue des catégories dans lesquelles on fera rentrer la diversité des réponses fournies par les sujets » (Van der Maren, 1996, p. 402), ou dans notre cas, des réponses fournies par le matériau discursif. La prise en compte de cette solution nous a permis d'établir dans le cadre conceptuel un certain nombre de rubriques et de catégories qui résultent de l'enquête préliminaire de notre champ conceptuel.

##### *4.2.3.1 Démarche d'analyse des contenus*

D'une façon générale, on procède à l'analyse du contenu en étudiant les contenus latents et les contenus manifestes. L'analyse des contenus latents a pour but le dévoilement d'une signification cachée. L'analyse des contenus manifestes présuppose que les données fournissent de l'information explicite sur laquelle des opérations peuvent porter. L'attribution du statut latent ou manifeste est indépendante du contenu et dépend du choix théorique du chercheur. Notre choix théorique nous amène à analyser les contenus manifestes dans les documents sans avoir recours à une analyse à double niveau. L'analyse des contenus manifestes

présuppose que les énoncés d'un discours sont des unités complètes sur lesquelles les opérations peuvent porter. Les opérations portées sur les contenus manifestes ont pour but d'« analyser et comparer des énoncés afin de préciser comment un auteur ou un informateur parle d'un thème » (cf. démarche de l'analyse conceptuelle) et de « condenser, résumer ou éclairer, systématiser le contenu de la pensée d'un ou plusieurs énonciateurs ou encore examiner l'évolution et l'importance relative de différentes énonciations réparties dans le temps et dans l'espace » (Van der Maren, 1996, p. 414).

Au sens restreint, l'analyse du contenu peut s'effectuer sous la forme de l'analyse thématique. L'analyse thématique cherche à identifier de quoi parle un document par le repérage, le comptage et la comparaison des thèmes, des idées directrices et des termes principaux afin de répondre aux objectifs de recherche élaborés dans notre problématique. L'analyse thématique sera approfondie ci-après dans les étapes de l'analyse.

#### *4.2.4 Étapes de l'analyse*

Dans les étapes préliminaires, la démarche de l'analyse conceptuelle et de l'analyse du contenu est similaire, même si l'une et l'autre poursuivent des objectifs différents. Dans les deux cas, il faut choisir les sources afin de constituer le corpus de textes, sélectionner dans ce corpus les passages significatifs qui seront retenus pour l'analyse proprement dite, puis découper ces passages en segments analysables. Chacune de ces étapes doit être réalisée en visant un maximum de rigueur. Comme il n'y a pas de démarche unique pour la réalisation de ces étapes, ce sont les objectifs de recherche qui guident le choix des règles à respecter.

Dans une recherche exploratoire, il y a trois étapes principales à considérer si on veut analyser un matériel qualitatif invoqué qui se compose du matériel archivé ou obtenu à l'occasion d'autres recherches et d'autres évaluations (Van der Maren, 1996). La première étape consiste à analyser le matériel recueilli afin d'en extraire les données. Il faut d'abord séparer l'information du bruit, étant donné que le matériel peut être

trop abondant, redondant et anecdotique, avant d'essayer de mettre en évidence la signification de cette information. Cette étape recouvre des opérations de l'analyse du contenu et se termine par le codage et l'enregistrement des thèmes.

La deuxième étape est l'examen des données obtenues à partir de l'analyse du matériel afin d'en décrire le contenu. Pendant la deuxième étape, on décrit les données en les introduisant dans des tableaux ou des matrices afin d'examiner les formes, l'apparence et les structures sans avoir à effectuer de transformations sur ces données. À l'occasion de cette étape, on pourra obtenir des réponses aux questions de la vraisemblance (fidélité) et de la pertinence (validité) des données. Ici encore, il n'existe pas de démarche unique. C'est l'objectif de la recherche qui doit guider le choix du modèle d'analyse.

La troisième étape est le traitement des données proprement dit. Il consiste en des transformations visant à produire des résultats. Ces transformations ont pour but de remplacer des ensembles de données par des supercodes et de combiner des ensembles de données avec d'autres ensembles. Puis, on examine l'enchaînement, la distribution et le regroupement des résultats. Le traitement comporte deux phases : la transformation des données en les remplaçant par le résultat des opérations effectuées sur elles afin de les condenser et de les mettre en relation, et la construction de nouvelles relations et de nouvelles synthèses à partir du résultat des transformations.

Il se peut que les deux premières phases de l'analyse des données permettent d'émettre déjà certaines hypothèses. Les relations apparaissent entre les variables qui ont été distinguées immédiatement pendant l'extraction des données et le codage dans la première étape, et pendant la mise en tableau dans la deuxième étape. Mais dans le cas où l'évidence d'une relation n'apparaît pas, il faut procéder à la troisième étape qui est celle du traitement des données. Puisque le traitement transforme les données, on devrait veiller à ce que ces transformations soient raisonnables étant donné les caractéristiques du matériel. Il faut également s'interroger sur les biais théoriques qui pourront influencer les modifications et ainsi les résultats.

#### 4.2.5 *Méthode d'analyse*

Une fois le corpus constitué, les passages significatifs extraits, puis découpés, arrive l'étape de l'analyse proprement dite. Ici encore, il n'existe pas de démarche unique et universelle. C'est de nouveau l'objectif de la recherche qui doit guider le choix du modèle d'analyse. « L'analyse est une co-construction qui s'opère entre un corpus produit par un (des) interlocuteur et un (des) analyste. Ce qu'il convient de faire, c'est d'explicitier les arrière-plans théoriques et les méthodes d'analyse afin de rendre clairs les jeux de co-construction et questionnable le produit qui en est issu » (Ghiglione, 1991, p. 30). Il n'y a donc pas une seule et unique vérité que l'analyse devrait mettre en lumière. Toute analyse n'est jamais qu'un point de vue sur un corpus qui met en évidence certains éléments de ce corpus. Par conséquent, c'est la rigueur ainsi que la pertinence de la méthode d'analyse en regard des questions de la recherche qui permet de mesurer la validité de cette dernière.

Notre stratégie consiste à saisir le sens du texte à analyser par des annotations informatisées sous la forme de mots, de formules et de courtes phrases. Mené de manière systématique et rigoureuse, ce mode d'analyse renvoie à deux méthodes selon la forme et le niveau des annotations : l'analyse thématique et l'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes. Avec l'analyse thématique, « la thématisation constitue l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé » (Paillé & Mucchielli, 2005, p. 124). L'analyse thématique a deux fonctions principales : une fonction de repérage et une fonction de documentation. La fonction de repérage consiste à relever tous les thèmes pertinents en lien avec les objectifs de la recherche. La fonction de documentation concerne la capacité de documenter l'importance de certains thèmes, donc de relever des récurrences et les regroupements à l'intérieur de plusieurs documents d'un même type en lien avec les objectifs de recherche. Dans ce cas-là, il s'agit de vérifier si les thèmes se répètent d'un matériau à l'autre. Le dépouillement des données fournit donc « l'occasion d'explicitier des types de situations vécues, des types de projets et des types de constructions positives d'actions, compte tenu de types de sujets partageant une même définition de la

situation et des mêmes projets » (Paillé & Mucchielli, 2005, p. 131). Le travail de thématisation vise alors la construction d'une représentation synthétique et structurée du contenu analysé et permet de construire la typologie des situations de la formation en langue de spécialité.

L'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes fait intervenir les catégories comme outils d'analyse. Elle « repose sur la création et le raffinement de catégories se situant d'emblée à un certain niveau d'abstraction [qui] revendique une posture conceptuelle et non pas uniquement descriptive face aux données à analyser » (Paillé & Mucchielli, 2008, p. 13). L'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes est une approche élaborée de la théorisation qui « intervient pour toute pratique d'analyse qui cherche à passer de la description des phénomènes à l'analyse des logiques et des processus » (Paillé & Mucchielli, 2008, p. 21). Elle est constituée d'une suite d'opérations récursives : la codification, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration, la modélisation et la théorisation.

Pour faire progresser notre analyse, nous annotons le corpus à l'aide de quatre types d'annotations : rubrique, thème, énoncé et catégorie. À partir d'une lecture superficielle, on dégage les rubriques renvoyant à ce dont il est question dans l'extrait du corpus, sans plus de détails. Comme déjà indiqué, le cadre conceptuel de la recherche comporte une première conceptualisation de l'objet dont parlent les textes à analyser. Ce postulat méthodologique permet de poser certaines questions au texte et d'obtenir de l'information pertinente en réponse à nos questions de recherche. Dès lors, tous les passages du texte qui comportent une information correspondant à une des rubriques sont considérés comme significatifs et sont retenus comme unité d'analyse.

Le fait de conduire l'analyse à partir d'une liste de rubriques permettra ultérieurement les comparaisons, les condensations et tous les calculs envisageables lors du traitement. On ne peut réaliser l'analyse comparative de plusieurs documents que si on les confronte à un même modèle, à une liste de rubriques communes (Van der Maren, 1996, p. 429).

Ensuite, avec une lecture plus attentive de l'extrait du corpus, on dégage les thèmes qui renvoient à ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant. Le thème permet d'étiqueter, de dénoter et de cerner les éléments importants de l'extrait. L'énoncé renvoie à ce qui est soulevé, communiqué, exposé et décrit dans l'extrait, et représente d'une façon plus complète, une courte synthèse du contenu. L'écriture produite prend la forme de courtes phrases aussi fidèles que possible au contenu afin de pouvoir saisir l'essentiel sans recourir au texte initial. La catégorie renvoie à la désignation substantive d'un phénomène apparaissant dans l'extrait du corpus analysé.

#### *4.2.6 Interprétation des données*

Après avoir analysé et traité les données, il faut interpréter les résultats et valider les interprétations. Nous sommes tenus alors de déterminer dans quelle mesure les résultats issus des traitements représentent un rapport d'indices valables avec le réel et avec les théories utilisées pour énoncer les interprétations. La phase de l'interprétation après le traitement est « créatrice par l'élaboration d'explications et de nouvelles questions qui transcendent la sécheresse des résultats » (Van der Maren, 1996, p. 461). L'interprétation des résultats nous amène à élaborer des hypothèses et à énoncer des relations plausibles, probables, vraisemblables et pertinentes qui rendent compte des questions posées à partir du cadre conceptuel.

### **4.3 Démarche spécifique de recherche**

Nous présentons dans les pages qui suivent, les détails de la démarche méthodologique de la recherche.

### 4.3.1 *Choix du corpus*

#### 4.3.1.1 *Textes du discours universitaire*

Afin d'étudier le champ conceptuel de la formation en langues de spécialité, nous avons retenu les documents produits par les mécanismes d'évaluation périodique des programmes d'études universitaires. Pour les universités du Québec, le *Guide d'application de la Politique de la CREPUQ relative à l'évaluation périodique des programmes existants* (CREPUQ, 2004), spécifie que le processus d'évaluation périodique doit intégrer trois perspectives : (1) la perspective interne, c'est-à-dire l'autoévaluation qui présente l'avis des professeurs et des étudiants concernés ; (2) la perspective externe, c'est-à-dire l'avis d'experts compétents qui sont indépendants par rapport au programme et à l'établissement ; et (3) la perspective institutionnelle, c'est-à-dire le rapport final préparé par un groupe de professeurs non impliqués dans le programme évalué. Le rapport du comité institutionnel fournit tous les éléments requis pour éclairer la prise de décisions et constitue une bonne base pour la rédaction du résumé d'évaluation. Lorsque le processus d'évaluation périodique d'un programme est entièrement complété, une instance décisionnelle en est saisie. Elle se prononce sur les recommandations du rapport final et sur le plan d'action qui en découle. « On accorde une importance prioritaire aux recommandations qui découlent de l'évaluation et à leurs suivis » (CREPUQ, 2004, p. 7). Le résumé d'évaluation assure la diffusion des résultats auprès de la communauté universitaire et du public extérieur. La diffusion d'un résumé d'évaluation permet à l'université de faire connaître au public les résultats de l'évaluation périodique de ses programmes et les mesures adoptées pour assurer la qualité des formations qu'elle dispense. L'établissement doit aussi déposer à la Commission de vérification de l'évaluation des programmes une copie du résumé d'évaluation pour information.

Pour les universités de l'Ontario, les lignes directrices de l'UPRAC (OCAV, 2006) indiquent que le processus d'évaluation de programme de premier cycle devrait prescrire les étapes suivantes : (1) l'autoévaluation élaborée par les professeurs et les étudiants participant au programme ; (2) l'évaluation par les experts externes parmi

lesquels au moins un consultant d'une autre université ; (3) l'évaluation par des membres du corps professoral ne faisant pas partie du programme ; et (4) les commentaires en réponse au rapport des évaluateurs externes. Au terme de l'évaluation, un plan d'action doit donner suite aux recommandations découlant de l'examen et un rapport sommaire doit être présenté au Sénat et au Conseil des gouverneurs<sup>30</sup> de l'établissement.

Plusieurs raisons nous ont incités à retenir ces documents. Le contenu du rapport d'autoévaluation porte sur la description, l'histoire et le contexte d'évaluation du programme et le processus d'autoévaluation. Il traite de cinq thématiques : le contenu et l'organisation du programme, le fonctionnement du programme et les approches pédagogiques, les effectifs et les conditions d'admission, les ressources humaines, matérielles et financières, et les résultats et les effets de la formation (Bureau du provost et vice-rectorat - Affaires académiques, 2007). Il comporte aussi l'évaluation synthèse du programme, les recommandations et les annexes.

Le rapport écrit des experts externes fournit leur point de vue sur le processus de l'évaluation, fait état de leurs principaux constats, donne leur avis concernant les points forts et les aspects à améliorer du programme, fait des comparaisons avec des programmes semblables offerts au Canada ou à l'étranger, et exprime leur jugement final sur la qualité et la pertinence du programme ainsi que leurs principales recommandations, placées en ordre de priorité. L'évaluation de programme par les experts externes examine la prise de décisions relatives aux programmes, tant au niveau des unités qu'au niveau institutionnel.

Ensuite, après avoir reçu le rapport écrit par les experts externes, le président du comité d'autoévaluation du programme demande à son comité de réagir au contenu de ce rapport et de formuler des commentaires. De plus, les mécanismes d'évaluation

---

<sup>30</sup> Il s'agit des instances décisionnelles des universités anglo-saxonnes. Dans les universités francophones, le résumé d'évaluation, accompagné de la version finale du plan d'action du doyen, constitue le rapport final qui sera transmis à la Commission des études (COMET) par le vice-recteur adjoint aux études de premier cycle.

de programme prévoient l'étude par le comité institutionnel d'évaluation des programmes. Pour chaque dossier d'évaluation de programme, le comité vérifie la rigueur du processus d'évaluation afin d'en assurer la crédibilité, garantit la prise en compte d'une perspective institutionnelle tant dans l'évaluation du programme que dans la formulation des recommandations, formule ses propres recommandations et rédige un rapport final incluant la synthèse de l'analyse de l'ensemble, et les recommandations. À la lumière de l'ensemble des conclusions du rapport final, des recommandations proposées, et de consultations menées auprès des responsables du programme, le doyen élabore un plan d'action, en consultation avec la direction de l'unité responsable du programme (Bureau du provost et vice-recteur - Affaires académiques, 2007).

En outre, l'évaluation de programme doit traiter de la réflexion sur l'ensemble des composantes des programmes, y compris les formations en langue de spécialité, et leur intégration dans l'orientation institutionnelle des programmes. L'évaluation identifie les forces et les aspects à améliorer, éclaire la prise de décisions et permet de s'assurer que l'évolution du programme est pertinente et cohérente. Plus précisément, l'évaluation repose sur des critères associés à la qualité et à la pertinence du programme, et aux indicateurs de performance. Les autoévaluations examinent les critères de qualité concernant les contenus, l'organisation, le fonctionnement, les effectifs étudiants, et les résultats en regard de l'efficacité de la formation en termes de diplomation et de persévérance aux études. L'autoévaluation étudie la satisfaction des étudiants, des diplômés, des professeurs, des chargés de cours, des autres enseignants et des employeurs, en plus de la facilité d'insertion sur le marché du travail en lien avec la formation (Bureau du provost et vice-rectorat - Affaires académiques, 2007). Qui plus est, l'examen des indicateurs relatifs aux étudiants doit répondre aux questions de relance auprès des diplômés à l'égard de la satisfaction par rapport au programme, de l'insertion sur le marché du travail, de l'adéquation de la formation emploi, du développement et de l'utilisation des habiletés ou des compétences reliées aux orientations de la formation, et de la poursuite des études en lien avec la formation.

Ainsi, les évaluations de programme d'études retenues pour notre recherche permettent de tirer des conclusions sur la place qu'occupent les langues de spécialité dans l'ensemble des dispositions envisagées au sein des programmes de formation en langues pour plusieurs raisons. Elles permettent d'examiner les critères de pertinence concernant l'adéquation des développements de la discipline ou du champ d'études, la contribution à la mission de l'institution et de la faculté, l'articulation aux autres programmes de l'institution, l'apport pertinent et la spécificité du programme par rapport aux programmes comparables développés par d'autres universités nationales, et l'adéquation du programme aux besoins de la société et du marché du travail. Par conséquent, l'analyse des documents permet de dégager les enjeux par rapport à ce qui est souhaitable dans une formation de langues de spécialité, en l'occurrence, les caractéristiques de la discipline et de la didactique des langues de spécialité que nous avons relevées au cours de notre recensement de la littérature. L'analyse des évaluations de programme d'études permet ainsi d'étudier le rôle des langues de spécialité au sein des établissements d'enseignement supérieur canadiens et de répondre à nos objectifs de recherche.

Le choix de ce type de documentation nous semble pertinent dans la mesure où celui-ci apporte des réponses se rapportant aux questions que nous nous sommes posées sans biais « c'est-à-dire sans que ce matériel ait été produit de façon à fournir un support à des réponses toutes faites d'avance » (Van der Maren, 1996, p. 82). Les autoévaluations de programme, les évaluations par les experts externes, les réactions du comité d'autoévaluation à ce rapport, l'étude par le comité institutionnel d'évaluation des programmes, et le rapport final institutionnel sont des documents archivés, obtenus à l'occasion de l'évaluation périodique des programmes d'études des unités universitaires, et ne sont pas contraints par le format choisi par le chercheur pour produire les données.

Par conséquent, le fait d'avoir constitué les données en dehors du contrôle du chercheur leur accorde plus de valeur. Les rapports d'autoévaluation contiennent des

traces de l'activité des membres des unités et fournissent un matériel témoin des événements que nous souhaitons étudier. Les rapports des évaluateurs externes sont le produit d'observations directes des événements lors de la visite institutionnelle. Les deux rapports finals, celui produit par l'unité et celui de l'institution, fournissent une perspective institutionnelle sur l'ensemble de l'évaluation du programme, des recommandations et du plan d'action.

Par ailleurs, l'emploi des documents d'évaluation s'inscrit dans une « visée d'exemplarité » (Desgagné, 2005, p. 46), d'où l'importance d'y avoir accès direct. L'analyse nous permet de dégager la nature de cette exemplarité des formations en langues de spécialité et de mettre en évidence les composantes des pratiques didactiques de la langue et du savoir professionnel contenus dans les données examinées. Au cours de l'étape d'analyse, l'examen des rapports des évaluateurs externes et des rapports institutionnels sert de validation de la typologie en émergence. La validation permet de mettre à l'épreuve les catégories émergentes, de raffiner les catégories et de mieux formaliser les types qu'elles représentent. Cette démarche d'analyse permet de formuler, de façon plus conceptuelle, ce qui caractérise la structure, les enjeux et l'importance des formations des langues de spécialité pour les parties prenantes. Enfin, ce processus de formalisation conduit à la représentation de la typologie (Desgagné, 2005) des enjeux des formations en langues de spécialité.

#### *4.3.1.2 Sélection des passages significatifs*

Une fois les documents sélectionnés, nous avons procédé à la sélection des passages significatifs dans chacun des documents. La procédure de sélection a comporté trois étapes : (1) repérage des occurrences du champ conceptuel cible ; (2) établissement des bornes des passages significatifs ; et (3) découpage des passages en unités d'analyse.

Pour repérer le champ conceptuel cible, il a fallu déterminer quels termes allaient servir d'indice de repérage à ce champ conceptuel. Pour établir cette règle, une

prélecture du corpus a été effectuée, ce qui nous a permis de constater que le champ conceptuel des langues de spécialité se manifestait, la plupart du temps, par des termes ou expressions de la même famille que les mots « emploi », « métier », « carrière », « travail », « profession », « commerce », « spécifique », « pratique » « administration », « technologie », « industrie » et « économie ». Nous avons donc décidé que tous ces mots ainsi que tous leurs dérivés lexicaux serviraient d'indices au repérage du champ conceptuel de la formation des langues de spécialité.

La deuxième étape de la procédure de sélection consistait à borner le passage significatif. Nous avons choisi de circonscrire les passages significatifs par les repères de la section contenant le concept clé. Cette modalité nous a permis de sélectionner des extraits pertinents sans être trop restrictifs. Limitant le passage significatif aux repères de la phrase laissait parfois échapper des informations contenues dans les phrases adjacentes où le champ conceptuel est évoqué sans être explicitement désigné. Par conséquent, toutes les sections contenant au moins une occurrence des mots ci-dessus ou d'un mot de même famille ont été retenues pour l'analyse.

Une fois les passages significatifs sélectionnés puis bornés, la dernière étape de préparation à l'analyse a consisté à découper les passages significatifs en courtes unités d'analyse. Avec les objectifs d'analyse conceptuelle et du contenu, le mode du découpage privilégié était celui produisant des unités d'analyse qui s'apparentaient aux « propositions » telles que les définit la grammaire.

#### **4.4 Identification des formations en langues de spécialité**

##### *4.4.1 Préenquête*

Comme nous avons l'intention de procurer de la documentation pertinente directement aux directeurs des unités des langues, il a fallu mener une préenquête auprès des établissements postsecondaires afin d'identifier ceux qui offraient des

formations en langues de spécialité et de nous assurer qu'il existait assez de documentation reliée à l'évaluation de programme d'études pour mener à bien notre recherche. Nous avons d'abord établi la liste des vice-présidents académiques, vice-recteurs académiques et provosts, avec leur adresse courriel, à l'aide du *Bottin téléphonique des universités* (AUCC, 2009). Ensuite, nous leur avons envoyé un message par courriel afin de déterminer si leur établissement offrait des formations ou des programmes de langues de spécialité et si ces formations ont fait l'objet d'une évaluation de programme dans les sept dernières années. Le texte intégral en français et en anglais de ce courriel se trouve en annexe (Annexe I).

Un mois plus tard, une relance a été faite auprès des vice-présidents académiques, vice-recteurs académiques ou provosts qui n'avaient pas répondu au premier courriel. Parfois, ceux-ci avaient fait suivre le courriel aux doyens des facultés concernées par les formations en langues de spécialité et nous sommes entrés en contact avec ces officiers académiques. Au total, nous avons pu réunir une liste de 69 universités canadiennes, incluant les noms des vice-présidents académiques, vice-recteurs académiques et provosts, et quelques doyens, avec lesquels nous sommes entrés en contact par courriel. Cinquante-cinq officiers académiques sur 69 établissements contactés ont répondu. En réponse à notre première question, 35 sur 55 ont identifié une ou plusieurs formations en langue de spécialité. Dans l'espoir de combler certaines lacunes, nous avons fait une recherche en ligne en suivant les conseils des répondants qui nous ont dirigés vers le site web de la faculté ou de l'unité pertinente. De cette manière, nous avons pu compléter de notre mieux l'information déjà recueillie.

Notre deuxième question visait à savoir si les formations en langue de spécialité ainsi identifiées avaient fait l'objet d'une évaluation de programme d'études dans les sept dernières années. Sur les 35 unités offrant des cours de langues de spécialité, une quinzaine de répondants ont indiqué que le programme avait été soumis à une évaluation de programme d'études dans les sept dernières années. Cette information, jointe à notre recherche en ligne, nous a amenés à croire que nous disposions de

suffisamment de documents reliés à l'évaluation de programme pour poursuivre cette recherche. Les résultats de la préenquête sont placés en annexe II.

#### 4.4.2 *Formations retenues*

Au cours de la préenquête, nous avons découvert un nombre assez élevé de cours de langues de spécialité développés par les unités de langues aussi bien que des formations générales de la langue qui répondent aux exigences de certains diplômes professionnels. Nous n'avons pas retenu l'examen de celles-ci dans le cadre de cette recherche pour deux raisons. Premièrement, comme nous avons expliqué dans le cadre conceptuel, le concept des langues de spécialité, et donc la conception d'un cours de langue de spécialité, diffère de celui des LG selon plusieurs aspects : un cours de langues de spécialité est conçu pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants, se sert de la méthodologie et des activités sous-jacentes à la discipline à laquelle il rend service et est centré sur la langue, les habiletés, le discours et les genres conformes à ces activités (Dudley-Evans & St. John, 1998). Deuxièmement, la spécificité même d'une formation en langues de spécialité nous a incités à faire porter notre analyse sur les exigences de qualité et sur la pertinence d'une formation en langues de spécialité au sein des unités de langues, ou des unités professionnelles.

Par ailleurs, nous avons trouvé deux types de cours de langues de spécialité : les langues sur objectifs académiques et les langues sur objectifs professionnels. Souvent, les cours de langues sur objectifs académiques ou d'anglais sur objectifs académiques visent les étudiants internationaux. Ces formations n'ont pas été retenues non plus à cause du choix de porter notre recherche sur l'étude des formations en langues sur objectifs professionnels et d'écarter les formations en langues sur objectifs académiques. Ce choix tient compte de la division conceptuelle du champ professionnel des langues sur objectifs spécifiques en langues sur objectifs académiques et en langues sur objectifs professionnels (Dudley-Evans & St. John, 1998) exposé dans le cadre conceptuel. D'ailleurs, il existe une excellente étude sur les cours d'*English for Academic Purposes* menée par une équipe de chercheurs à l'Université d'Ottawa (Fox, et coll., 2006).

Par conséquent, la présente recherche devrait répondre, en partie, aux questions de la pertinence, de la qualité et de l'adéquation des développements du champ d'études en langues de spécialité pour permettre d'établir une typologie des enjeux de la formation. Elle devrait aussi répondre à la question des recommandations les plus fréquentes formulées dans les rapports des évaluateurs externes.

## **4.5 Collecte des documents**

### *4.5.1 Approbation éthique*

Avant de pouvoir faire la demande de documents, nous avons demandé l'approbation éthique pour notre projet de recherche auprès du Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR) à l'Université de Montréal. Le CPÉR nous a informés de la non-nécessité d'un certificat éthique, étant donné que les informations que nous allions chercher étaient de nature administrative. Le CPÉR nous a fait savoir qu'il suffisait de rédiger une lettre de demande d'accès à l'information, en expliquant le projet et la manière dont les documents seraient utilisés, et en certifiant la confidentialité des documents. Une copie de la lettre du CPÉR est attachée en annexe III.

### *4.5.2 Demande des documents d'évaluation de programme*

Ensuite, nous avons fait une mise à jour de notre liste d'universités et de directeurs d'unités de langues, avec leur adresse courriel, à l'aide du plus récent *Bottin téléphonique des universités* (AUCC, 2010). Nous sommes entrés en contact par courriel avec les directeurs des unités déjà identifiés au moment de notre préenquête comme offrant des formations en langue de spécialité en leur demandant de participer à notre recherche doctorale. Le courriel expédié aux directeurs s'accompagnait d'un exemplaire de la lettre d'autorisation pour la mise à notre disposition des documents. Cette lettre expliquait en plus de détail les objectifs du projet de recherche et précisait

la nature des documents nécessaires pour réaliser notre analyse. Elle confirmait que l'usage de ces documents serait exclusivement à des fins de recherche, donc confidentiel, que les documents seraient sauvegardés dans un endroit sécuritaire, et que les conclusions de notre recherche seraient transmises aux universités participant à la recherche. En signant et en nous retournant la lettre, la direction de l'unité donnait sa permission pour que les documents soient inclus dans le corpus. Des copies en anglais et en français du courriel et de la lettre d'autorisation sont placées dans les annexes IV et V.

Afin de réunir le maximum de documents possibles produits par l'évaluation de programmes d'études universitaires, nous avons décidé de contacter en même temps les directeurs des unités de langues dans les universités où les officiers académiques n'avaient pas répondu à notre première enquête, ou n'avaient pas indiqué si les langues de spécialité avaient fait l'objet de l'évaluation de programmes d'études. Nous nous sommes adressés aux directeurs en utilisant notre premier message par courriel ou des modifications de celui-ci.

Dans un premier temps, nous avons envoyé un total de 72 courriels à 70 unités de langues. Quinze jours plus tard, nous avons relancé la requête auprès des directeurs qui n'avaient pas répondu, avec une troisième relance un peu plus tard. Après plusieurs relances, et à l'aide d'une recherche de sites internet pour combler les lacunes, nous avons établi une liste de 64 unités dans 42 universités canadiennes qui offrent des formations en langue de spécialité, six unités indiquant qu'ils n'en offraient pas. Nous avons également demandé de l'information auprès de quatre doyens de Facultés professionnelles parce que la direction des unités de langues a indiqué que les cours de langues de spécialité étaient évalués dans le cadre de l'évaluation de programme professionnel, et non pas dans le cadre de l'évaluation de programme de langues. Nous avons pris cette décision afin de compléter notre tableau des universités et des unités de langues, et de colliger le maximum de documents possible pour la constitution du corpus. Le tableau complet se trouve en annexe VI.

## 4.6 Analyse du corpus

### 4.6.1 *Instrument d'analyse*

Comme l'avait suggéré Van der Maren, nous avons cherché à rendre la démarche d'analyse aussi systématique que possible en dressant une liste initiale du champ conceptuel de langues de spécialité ainsi que des critères et des éléments d'évaluation de programmes d'études universitaires. À partir d'une étude approfondie de la littérature, nous avons conçu une grille initiale de codage composée de douze rubriques et de 53 catégories d'informations sur le champ conceptuel de langues de spécialité et d'évaluation des programmes. La grille de codage initiale était ouverte, permettant ainsi des ajouts et des ajustements en cours de codage.

Lors de la phase de codage, tous les énoncés en lien avec les catégories de l'analyse conceptuelle et de l'analyse du contenu ont été codés. Il s'est révélé des énoncés qui ne correspondaient à aucune des catégories de la grille initiale, des catégories qui n'ont pas servi au codage des documents, ainsi que le besoin d'autres ajustements. Ainsi, nous avons ajouté la catégorie de « recommandations » à la rubrique de l'« extrant » afin de tenir compte des recommandations énoncées dans les rapports des évaluateurs externes, dans les rapports du comité interne et dans les rapports institutionnels finals. Puis, nous avons ajouté la catégorie de « coopération interdisciplinaire » à la rubrique de « critères à l'égard de la structure du programme » et le thème d'« utilisation de l'évaluation précédente comme référence » à la rubrique du « contexte ».

À cause du rapprochement de certaines catégories conceptualisantes, nous avons fusionné les catégories suivantes :

- « positionnement des établissements d'enseignement supérieur » avec « positionnement des départements/sections internes » ;
- « facteurs spécifiques de la situation de l'emploi de la langue » avec « emploi de la langue/communication contextualisée » ;

- « identification et évaluation des résultats » avec « évaluation du succès de la réalisation des objectifs » ;
- « travaux de recherche en cours » et « reconnaissance des travaux d'érudition » avec « valorisation d'un champ de savoir » ;
- « comparaison avec des programmes similaires » avec « spécificité du programme par rapport à ceux qui sont offerts dans d'autres universités » ; et
- « pertinence pour la communauté scientifique » avec « pertinence sociale du programme pour la communauté environnante et la société en général ».

Nous avons transposé les catégories de « valorisation d'un champ de savoir » et de « modalités d'intégration de nouveaux savoirs dans le programme, selon les avancées de la discipline ou de la profession » à la rubrique de « défis structurels de la discipline ». Puisqu'il n'y avait plus de thèmes sous la rubrique de « critères à l'égard du champ disciplinaire », nous avons supprimé cette rubrique de notre cadre conceptuel.

Après avoir effectué les ajouts et les ajustements, puis terminé le codage, nous avons constaté que plusieurs catégories conceptualisantes n'avaient pas porté fruit dans les documents examinés. Par conséquent, les catégories sous les rubriques suivantes ont été supprimées de notre grille de codage :

- Défis de recherche : approches axées sur l'analyse du discours dans le monde professionnel ; lien à la linguistique appliqué par le biais de l'analyse du discours appliqué ;
- Contexte extralinguistique : contraintes contextuelles ; interculturalité ;
- Contexte : évaluation des objectifs ; indicateurs de performance appropriés ;
- Intrans : détail des plans d'action ; indicateurs de performance appropriés
- Processus : suivi et documentation des activités et évaluation des activités ; mécanismes de reddition de compte de mise en œuvre des plans d'action ; indicateurs de performance appropriés.

À ce moment-là, la rubrique de « défis de recherche » ne comportait plus de catégories, étant donné que nous avons fusionné certaines catégories de cette rubrique avec la catégorie de « valorisation d'un champ de savoir » et transposé cette dernière à la rubrique de « défis structurels de la discipline ». Nous avons ainsi supprimé cette rubrique. Avec les ajouts, les ajustements et les suppressions de rubriques et de catégories, il restait dix rubriques dans notre grille de codage. La grille finale d'analyse est présentée au tableau IX.

Tableau IX. Grille finale de codage d'analyse conceptuelle et d'analyse du contenu

⌘ **Défis structurels de la discipline**

- Professionnalisation
- Postes de professeurs permanents
- Positionnement unités établissements
- Positionnement écoles professionnelles
- Valorisation champ savoir
- Modalités intégration nouveaux savoirs

⌘ **Compétences langagières reliées au domaine de spécialisation**

- Pragmatique
- Approche clarté/précision contenu/vocabulaire
- Approche analyse discours, genre, rhétorique
- Perspective interculturelle

⌘ **Contexte extralinguistique**

- Situation emploi langue/communication contextualisée

⌘ **CIEP-Contexte**

- Besoins problèmes environnement défini
- Opportunités environnement défini
- Définition objectifs
- Utilisation évaluation comme référence
- Contribution mission établissement

⌘ **CIEP-Intrant**

- Stratégies proposées/projets de travail
- Conception efforts amélioration
- Raisons approche choisie

⌘ **CIEP-Processus**

- Réalisation efforts amélioration

⌘ **CIEP-Extrant**

- Évaluation succès résultats
- Correspondance besoins bénéficiaires
- Recommandations
- Décision reconduction, élimination, amélioration
- Indicateurs performance

⌘ **Critères à l'égard de la structure du programme**

- Organisation cours obligatoires
- Organisation cours facultatifs
- Organisation programme
- Stages/expériences pratiques formation
- Associations professionnelles/spécialistes terrain
- Partenariats réseaux universitaires
- Coopération interdisciplinaire

⌘ **Ressources matérielles**

- Matériel authentique, signifiant, pertinent
- Équipements technologiques

⌘ **Pertinence**

- Pertinence programme établissement
- Spécificité offre autres universités
- Pertinence communauté environnante/société générale
- Pertinence besoins formation emploi

#### 4.6.2 *Codage et analyse des données*

La procédure de codage a été réalisée avec le logiciel QDA Miner, version 3.2.7<sup>31</sup>. L'étape du codage du corpus permet de repérer et de regrouper systématiquement un certain nombre de thèmes représentatifs en rapport avec les catégories conceptualisantes du cadre conceptuel. Le tableau synthèse de fréquence du codage par type de document se trouve dans l'annexe VII. Les données brutes des codages conceptuels et du contenu ont été compilées dans des tableaux par thèmes afin de faciliter l'analyse. Il y a un tableau par catégorie. Ensuite les catégories qui comportaient les concepts principaux de l'analyse ont été compilées dans un même tableau afin de simplifier leur mise en correspondance.

Une fois la procédure de codage réalisée, nous avons recueilli un nombre significatif d'informations pour lequel il fallait procéder au traitement. De toutes les données codées, nous avons conservé pour l'analyse celles qui contenaient des concepts clés de notre objectif de recherche. Après cette réduction du matériel, les données conservées ont ensuite été organisées dans un tableau afin de pouvoir en dégager les relations. L'organisation des données dans un tableau nous rapprochait de notre objectif de baliser le champ conceptuel de la formation des langues de spécialité en nous servant du processus d'évaluation de programmes d'études.

#### 4.6.3 *Présentation des analyses*

Les tableaux par catégorie, qui sont présentés sous forme de données compilées que nous commentons et analysons tout au long de la thèse, ont grandement facilité la tâche d'analyse. Par ailleurs, à l'aide des tableaux par thème, nous avons pris soin de conserver les mots et les expressions des textes originaux plutôt que de recourir à des reformulations qui auraient peut-être permis une présentation plus esthétique et plus

---

<sup>31</sup> « QDA Miner est un logiciel convivial d'analyses qualitatives spécialement conçu pour les projets de recherches selon le modèle des méthodes mixtes. Le logiciel permet de coder et d'annoter de grandes collections de documents et d'images ainsi que d'extraire et d'analyser les données issues du codage. »

<http://www.provalisresearch.com/QDAMiner/QDAMinerFR.html>

synthétique, mais qui risquaient en même temps d'introduire des glissements de sens. Comme nous avons expliqué plus haut, notre choix de démarche d'analyse nous a amenés à analyser les contenus manifestes dans les documents sans avoir recours à une analyse à double niveau, d'où la nécessité de garder le sens original des énoncés. Nous avons aussi pris soin de garder dans les tableaux, les numéros des cas desquels étaient issues les données codées. Cette précaution nous permettait, à tout moment de l'analyse, de revenir valider nos interprétations par une relecture du contexte d'énonciation. C'est donc à partir des tableaux par thème que les résultats de l'analyse conceptuelle ont été analysés et à partir du tableau synthèse que notre typologie des enjeux a été construite.

#### **4.7 Limites de la recherche**

Quelle que soit l'attention portée à la rigueur de la démarche, toute recherche présente des limites. Celles-ci sont liées aux choix méthodologiques et elles affectent les résultats et la portée des interprétations. Avant de présenter les analyses et les résultats de la recherche, nous tenons à préciser les limites de cette recherche.

##### *4.7.1 Limites liées au médium d'information*

Pour faire l'analyse conceptuelle et du contenu du champ conceptuel de l'évaluation des langues de spécialité, nous avons exclusivement analysé et interprété des documents écrits. Mais l'analyse de documents écrits pose une première limite, celle de la correspondance entre le texte écrit et la pensée du ou des rédacteurs. On peut se demander si le texte exprime toute la pensée des rédacteurs ou s'il exprime avec exactitude la pensée des rédacteurs. Une analyse conceptuelle de documents écrits repose sur le postulat que les énoncés écrits expriment ce que les rédacteurs pensent. Si ces derniers ont mal formulé leur pensée, ou s'ils ne l'ont que partiellement formulée, la recherche n'est pas en mesure de rendre compte de cet écart entre la pensée et l'écrit.

D'ailleurs, le document écrit n'est pas un médium actif. Par conséquent, le chercheur ne peut vérifier auprès de la source d'information la validité de sa compréhension. Il ne peut pas non plus demander à la source des explications complémentaires lorsqu'un énoncé lui paraît nébuleux. Comme souligne Van der Maren (1996, p. 303), « le recours à des documents archivés implique, quasi nécessairement, que chaque document soit confronté à des documents d'un autre type, afin de compléter l'information et de construire progressivement le nœud de l'événement ». Ainsi, nous avons procédé à un croisement de sources et de types de documents pour nous assurer de la fidélité de nos résultats et de la validité de nos interprétations.

Le recours à l'évaluation d'experts externes, au rapport du comité interne, au rapport final produit par l'unité, au rapport institutionnel final, et, si l'occasion se présentait, aux documents complémentaires, nous permet de contrôler le rapport d'autoévaluation, d'assurer de la valeur des indices apportés par les autoévaluations et de compléter l'information. Bien entendu, il a été assez difficile de mettre la main sur la documentation complémentaire parce que souvent, elle n'avait pas été archivée avec les documents d'évaluation de programme ou le volume de documents en rendait l'accès impraticable. Cependant, la fonction de documentation joue un rôle important dans le cas de cette recherche parce qu'il s'agit « de vérifier si [les thèmes] se répètent d'un matériau à l'autre » (Paillé & Mucchielli, 2005, p. 124). Cette triangulation nous permet d'évaluer la précision obtenue ou les limites de confiance à accorder à chacune de nos sources de données.

En outre, la rédaction du rapport linéarise un processus qui comporte souvent des détours, parfois complètement cycliques, et donne l'image d'une démarche rectiligne, assurée, et tendue logiquement et stratégiquement vers un objectif (Van der Maren, 1996). Ces nécessités rédactionnelles compliquent la critique historique du témoignage apporté par les rapporteurs, car il est bien difficile de distinguer les parties du récit qui sont enjolivées de celles qui sont restées brutes si on n'a pas été un observateur direct de l'événement. Par conséquent, même si ces documents sont le produit d'observations directes, ils doivent être considérés comme n'apportant pas

un témoignage de première main, et comme nécessairement biaisés par le contexte et les nécessités de leur production (Van der Maren, 1996).

#### 4.7.2 *Limites liées au choix du corpus*

Dans le cas des universités, l'actualité des informations impose des limites aux résultats. Les documents qui ont été analysés sont les documents que le Comité institutionnel présente à la Commission des études de l'université, ou au Sénat et au Conseil des gouverneurs de l'établissement, en vue de planifier le plan d'action et faire le suivi des recommandations. Comme l'évaluation de programme devra respecter un cycle maximal de sept à dix ans, certains documents commencent à dater. Par conséquent, la recherche n'a pas la prétention de présenter une image absolue du champ conceptuel de la formation en langues de spécialité, mais seulement telle qu'elle est entendue dans les évaluations de programme étudiées.

Même en veillant à l'accès le plus direct au matériel, il faut porter une attention particulière à l'utilisation du mécanisme d'autoévaluation. Il se peut que ce type de rapport soit empreint d'autojustification : le chercheur qui l'écrit est toujours soucieux de sa crédibilité. Dès lors, la rédaction contient parfois des rationalisations *post hoc* sur les choix méthodologiques et interprétatifs, des négligences dans le récit des manipulations, ou des oublis qui permettent au rapport de maintenir sa cohérence.

Finalement, l'utilisation de l'échantillonnage volontaire pour réunir un échantillon que l'on souhaite représentatif de la population pourra poser un problème. L'échantillonnage volontaire est biaisé par un fort effet de sélection. Rosenthal (cité dans Van der Maren, 1996, p. 325) a montré que le volontaire est toujours quelqu'un d'intéressé, sinon directement par les effets attendus du projet de recherche, du moins par une valorisation sociale.

## **5. Analyse des résultats**

### **Introduction**

Notre étude des documents d'évaluation des formations en langues de spécialité a pour objectif de dégager les enjeux principaux dans les évaluations de programme d'études et les recommandations les plus fréquentes dans les rapports des évaluateurs externes, compte tenu de la nature et de la fonction des formations en langues de spécialité au sein des établissements d'enseignement supérieur. Pour mener à bien notre tâche, il a fallu d'abord répondre à notre première question de recherche : Quels établissements d'enseignement supérieur canadiens offrent des programmes d'études professionnalisant intégrant des compétences langagières sur objectifs spécifiques et le savoir-faire professionnel ? Nous avons ensuite été en mesure de répondre à notre deuxième question de recherche : Quels sont les enjeux principaux ? et à notre troisième question de recherche : Quelles sont les recommandations les plus fréquentes dans les rapports des évaluateurs externes ? Les analyses sont présentées dans les pages suivantes.

### **5.1 Unités qui offrent une formation en langue de spécialité**

#### *5.1.1 Résultats de la préenquête*

À l'étape de la préenquête, nous avons découvert un nombre assez élevé de cours de langues de spécialité développés par les unités et les écoles de langues, par les facultés de l'éducation permanente ou par la formation continue (Annexe II). En revanche, la préenquête a révélé qu'il est assez rare que les cours de langue de spécialité soient exigés pour un diplôme professionnel connexe. Par exemple, la direction du Département d'études françaises à l'Université de Waterloo a indiqué que les programmes de comptabilité, d'études internationales, de gestion, d'études des femmes, y compris le programme d'Affaires, d'Entrepreneuriat et de Technologie, en plus du programme coopératif en Lettres et Affaires, exigent les

cours de langue française. Malheureusement, la réponse ne spécifie pas s'il s'agit de cours de langue de spécialité ou de cours généraux de la langue pour répondre aux exigences de ces programmes.

Ailleurs, notre enquête a repéré cinq unités qui offrent des cours de langue de spécialité destinés uniquement aux étudiants d'autres disciplines. Le Département de français à l'Université York a développé des cours réservés aux étudiants en affaires et administration. Le Département de français à l'Université Carleton a développé des cours de français pour le programme d'Administration publique. L'École de linguistique et des études de langues à l'Université Carleton a développé des cours réservés aux étudiants de l'École de gestion (Bachelor of International Business), de la Faculté de génie et design, et de l'École de science informatique. Les Départements d'anglais et de français à l'Université d'Ottawa offrent des cours de langues de spécialité réservés aux étudiants de l'École d'administration, de l'École de gestion et des Facultés de génie et des sciences de l'infirmierie.

En dehors des Facultés et des Écoles d'éducation qui offrent une formation en didactique des langues secondes aux futurs enseignants ou des cours d'anglais sur objectifs académiques aux étudiants internationaux, HEC-Montréal est la seule école professionnelle canadienne offrant une formation en langues de spécialité, à savoir les cours d'anglais, de chinois, d'espagnol et de français des affaires, dans le Département de la qualité de la communication.

Bien que les cours de spécialité augmentent la diversité de cours offerts par les unités de langues, notre enquête préliminaire a révélé que dans les deux cas, les cours de langues de spécialité et de LG apparaissent dans le cadre des formations professionnelles. Leur contribution aux programmes de simple baccalauréat, de baccalauréat conjoint, de double majeure ou de certificat peut être facultative ou obligatoire. Néanmoins, il semble que les cours de langue de spécialité sont offerts le plus souvent à titre complémentaire au programme principal de langue. Le tableau X

présente une schématisation des formations professionnelles associées aux langues de spécialité et aux formations générales de la langue.

Tableau X. Formations professionnelles associées aux langues de spécialité et à la LG

<b>Programme</b>	<b>Langues de spécialité</b>	<b>LG</b>	<b>Cours de langue recommandés</b>
Baccalauréat en IB ou BCom en IB	X	X	
International Bachelor of Business Administration (iBBA)	X		
BBA avec spécialisation en IB			X
BCom	X		
BCom, spécialisation en Management international		X	
Baccalauréat en Management international avec composante en langue (mineure)		X	
Baccalauréat bilingue en administration des affaires	X	X	
Baccalauréat trilingue en administration des affaires	X		
BAA/BA (sciences sociales, humaines)		X	
BCom/BA en sciences humaines		X	
BA/Baccalauréat en Management		X	
BBA/BA en français	X		
BBA avec concentration en FLS		X	
BCom ou BAA avec possibilité de faire une mineure en langue	X		
BA (Répertoire vocal)	X		
BA (Hospitalité et Tourisme)	X		
BA en langues des affaires (concentration en affaires et commerce)	X		
Certificat en langue pratique et commerciale (ingénierie, secteur minier)	X		
Certificat de compétence – Français ou anglais pour la communication professionnelle	X		
Mineure en langue des affaires	X		

### 5.1.2 Résultats de l'enquête auprès des unités de langues

Comme nous avons déjà indiqué dans la méthodologie, les formations retenues pour cette recherche sont les formations en langues de spécialité exigées pour compléter un programme professionnel dans les écoles et les facultés professionnelles, les cursus de langues de spécialité dans les unités de langues, les certificats et les mineures, et les cours de langues sur objectifs spécifiques professionnels donnés à titre

complémentaire au programme professionnel ou au programme général de la langue. Le résultat de l'enquête auprès des unités de langues a permis de répondre à notre première question de recherche et de constituer une liste de 64 unités dans 42 universités qui offrent des cours de langue de spécialité correspondant aux critères. Cette liste est placée en annexe VI.

Sur les 64 unités repérées, 58 unités ont répondu à notre demande de participation. Sur les 58 unités, 42 ont renoncé à participer à la recherche, 10 ont accepté de participer et 6 autres sont restées sans décision. En dehors d'une simple réponse négative (*Non* dans la figure 5.1), les raisons données le plus souvent pour ne pas participer à l'étude sont : les cours n'ont pas été évalués (au moins dans les sept dernières années) ; la confidentialité ; les cours ne sont pas évalués dans l'évaluation de programme de langues, mais sont évalués comme partie d'un programme professionnel ; les cours font actuellement partie d'une évaluation de programme ; l'évaluation ne contient pas d'information pertinente pour l'étude ; le manque de ressources ou les compressions budgétaires pour pouvoir offrir les cours ; les cours de langue de spécialité n'étaient pas au programme à l'époque de la dernière évaluation, ou les cours existent depuis peu et n'ont pas fait l'objet d'une évaluation de programme ; les cours sont offerts de façon très occasionnelle ; et les cours ont été annulés à cause de la faible demande. La figure 5.1 à la page suivante donne le taux de réponse pour chacune des raisons.

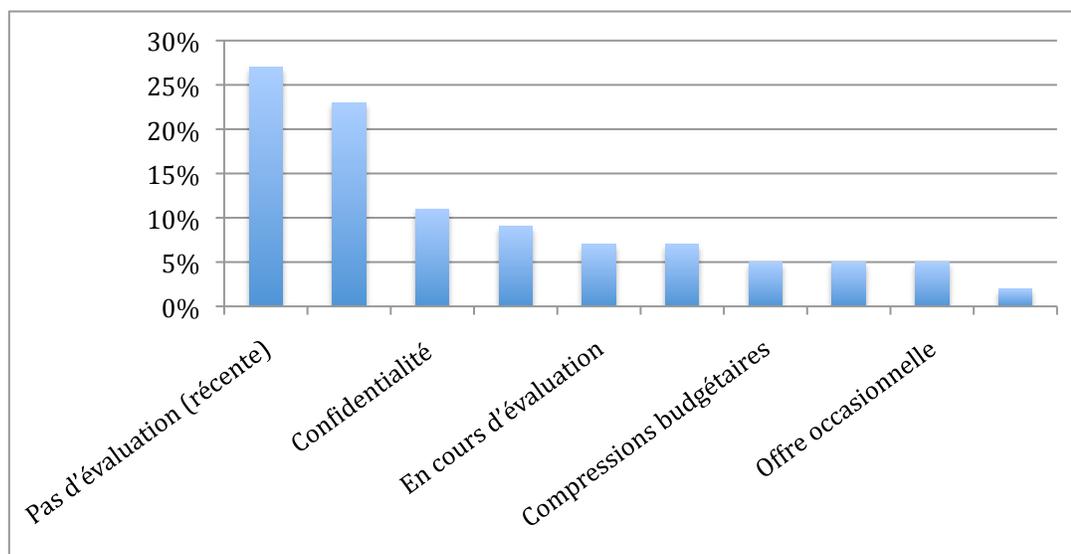


Figure 5.1 Taux de réponse des raisons de non-participation

Au bout du compte, dix unités ont accepté de participer et ont mis à notre disposition 52 documents. Les cas étudiés dans cette recherche reflètent les 52 documents et non pas les 10 unités spécifiquement. Le tableau XI récapitule le nombre et le type de document que nous avons pu réunir pour constituer notre corpus.

Tableau XI. Documents d'évaluation de programme analysés

Auto-évaluation	Rapport d'experts externes	Rapport du comité interne	Réponse du département	Rapport institutionnel final	Matériel complémentaire	Total
10	9	4	6	5	18	52

## 5.2 Enjeux principaux

Afin de répondre à notre deuxième question de recherche, nous avons retenu pour l'analyse les données codées qui contiennent des concepts clés de notre objectif de recherche (voir le tableau IX, p. 118). Les catégories les plus importantes par fréquence sont présentées alors dans le graphique suivant.

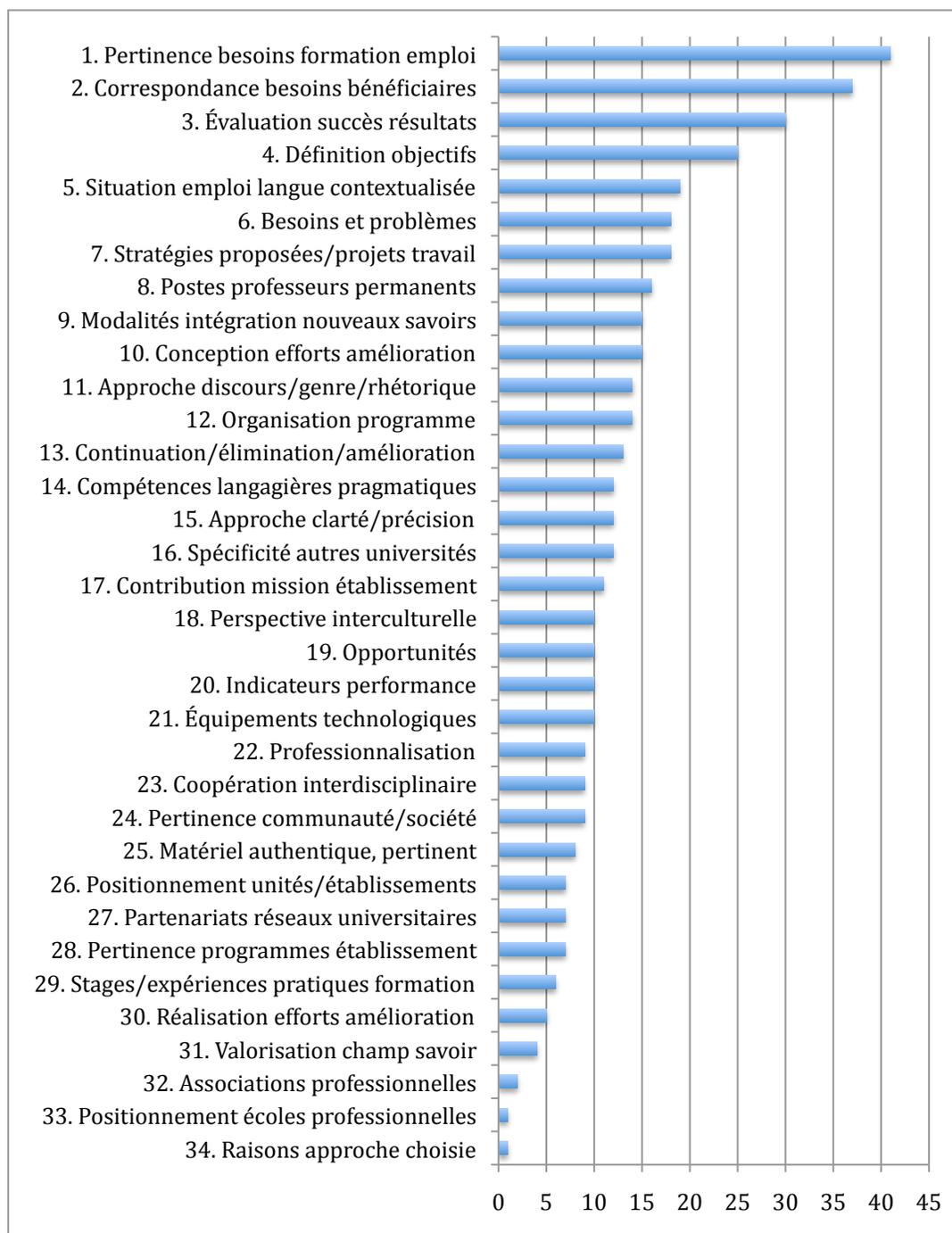


Figure 5.2. Fréquence de thématisation du champ conceptuel

Ce classement permet d'identifier les thèmes les plus récurrents qui correspondent aux catégories conceptualisantes des formations en langue de spécialité. Les catégories de « recommandations » et d'« utilisation de l'évaluation précédente

comme référence » ne figurent pas dans le graphique, mais sont analysées plus bas pour répondre à notre troisième question de recherche. Dans les pages qui suivent, nous analysons en profondeur chacune des catégories dans l'ordre de la fréquence. Tous les énoncés cités en anglais pour appuyer nos analyses ont été traduits en français. Les traductions se trouvent en annexe VIII.

### 5.2.1 Pertinence pour les besoins de formation à l'emploi

Selon la fréquence de thématisation, la pertinence pour les besoins de formation à l'emploi est l'enjeu le plus important pour la didactique des langues de spécialité. Une analyse plus détaillée permet de dégager les éléments essentiels à inclure dans la conception des formations orientées par l'insertion professionnelle. Le graphique suivant 5.3 présente les éléments dégagés lors de l'analyse catégorielle.

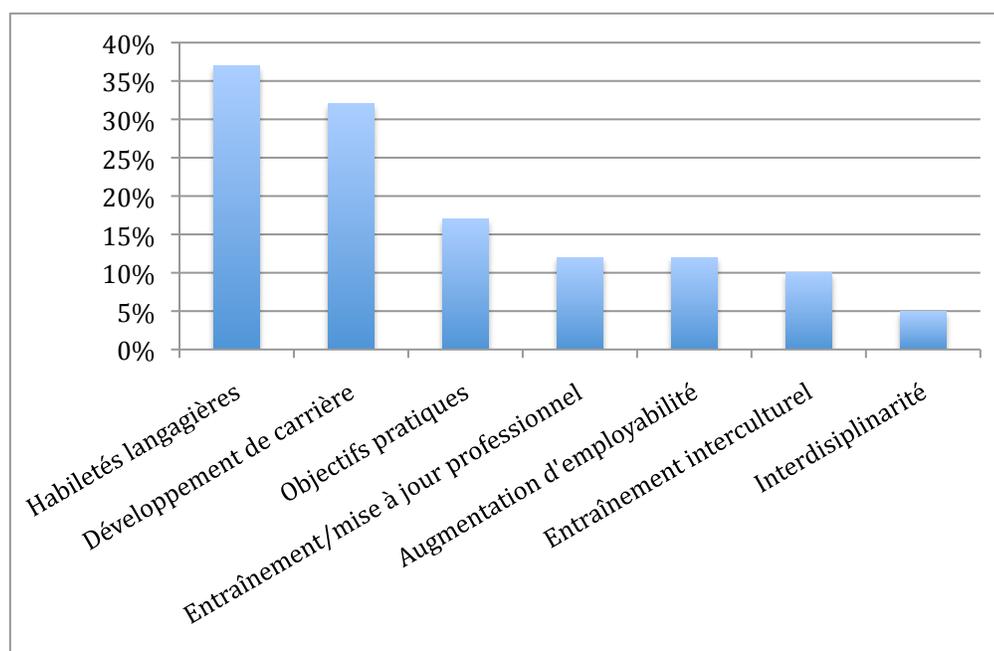


Figure 5.3. Enjeux des besoins de formation à l'emploi

Voici quelques énoncés indicatifs des exigences de l'orientation professionnelle, par exemple les habiletés langagières pour l'environnement du travail, le développement de carrière, l'augmentation d'employabilité, et l'orientation pratique de la formation.

(Cas 1)

This stream is intended to provide students who major in fields other than French the necessary language skills to function effectively in a bilingual working environment.

(Cas 2)

This program will be useful to all graduates as they attempt to enter the labour market or diversify into different disciplines, but it will be of particular use to those contemplating careers in discipline-related communications

(Cas 20)

The focus of the programs is to provide cultural, literary and linguistic competence for employment

(Cas 43)

European Culture and Civilization is intended [...] as preparation for a career in International Administration; European Business Studies is intended to prepare students for a career in International Business/Management.

(Cas 43)

the orientation of the curriculum has a significantly practical objective: training bilingual students who will obtain better career opportunities in the federal and provincial services, law, social work, business and industry.

(Cas 3)

Arts and Business / French Co-op [...] its interdisciplinarity and emphasis on professional training are true and definite assets.

(Cas 20)

At the same time, because of a growing demand to acquire an excellent knowledge of Italian for practical purposes, the new course in business Italian will respond to this particular need, especially for students from other faculties.

(Cas 20)

The Major program responds to students' interest in pursuing practical goals [...] The program includes courses in civilisation and culture, translation, and business Spanish

Ailleurs, on précise les besoins d'une certaine catégorie de clientèle qui suit les cours de langues et qui a besoin d'une formation en langue de spécialité (cf. Dudley-Evans & St. John, 1998).

(Cas 29)

Based on our experiences, we have found that students in early career stages may take extra time in their studies to master one or two other languages with a view to developing careers abroad. Mid-career students may seek language formation in order to be able to use their skills in a foreign environment, or to extend their potential to employers.

(Cas 12)

3. francophones en majorité québécois et autres étudiants (y compris les anglophones et allophones ayant fait leurs études secondaires dans une école de langue française). [...] Ceux du groupe C cherchent le plus souvent une préparation qui complète leurs études professionnelles ou qui les prépare pour une carrière spécifique.

De plus, les étudiants consultés au moment de l'évaluation de programme d'études mettent l'accent sur les connaissances et les habiletés langagières pratiques pour les carrières et pour l'employabilité.

(Cas 26)

These skills provide practical knowledge that is applicable in the "real/business world" and opens the door for these students to new opportunities in career paths and personal advancement.

(Cas 26)

I believe the University should take more initiative in integrating the Honours BBA program with the Business French Minor, as development of skilled bilingual businessmen/business women will be an asset to the University and provide greater opportunity for students that do have a wider variety of skills to apply in the workplace.

### 5.2.2 *Correspondance aux besoins des bénéficiaires*

Le thème de la « correspondance des formations en langue de spécialité aux besoins de bénéficiaires » constitue un des enjeux principaux de la formation, étant donné le nombre de fois que ce thème est représenté dans le contenu analysé. Par exemple, à l'aide d'un sondage, certaines unités de langues ont consulté les étudiants pour savoir si les programmes correspondent à leurs besoins. En général, les étudiants sont assez satisfaits de leur programme, et de leur spécialisation, mais ils signalent quand même quelques faiblesses.

(Cas 20)

A large percentage find the Spanish programs to have clearly defined goals (87%) which fit students' personal goals (68.5%). Students are satisfied that the program provides adequate specialisation (60.5%) and a good balance between theory and practice (70.5%). [...] When asked, "If you were in a position to make improvements to the program, what would you do?" students responded that they would like to see more specialised options (translation and teaching were mentioned), some special courses for native speakers of Spanish, more courses offered for a better choice, and more courses that provide oral practice. One issue that surfaced was the perceived lack of homogeneity in language competence level for students in the same class. Some students felt the program was too general and does not prepare adequately for a career.

(Cas 20)

The respondents clearly agreed that the program had clearly specified academic goals (81.8%), although they were less certain that these program goals fit their own personal goals (63.6%). The respondents did not feel that the program provided adequate specialisation and only a small majority feel that there was a good balance between theory and practice (54.5%) and that the courses were carefully planned for the program (54.6%). [...] They recommended more courses for the German programs, more flexibility in course schedules, more courses in the summer months and better specialisation in the program. They also wanted more German culture, history and civilisation courses. In general, they felt that the German programs were too narrow and needed to be augmented both in terms of scope and frequency of offerings.

(Cas 20)

Most of the students are enrolled in the major program. 81% agree the Italian program had clearly specified academic goals, but a significant 20% felt it did not correspond to their personal goals. A weakness felt by 28% was that the range and content of the courses did not provide a good balance between theory and practice; as well 42% stated that the courses offered were not carefully planned. A request made frequently in the comments was that the program was not career-oriented enough.

L'analyse du contenu soulève aussi le dilemme de donner des conseils convenables aux étudiants. On pourrait leur conseiller soit de poursuivre l'étude des langues, soit d'acquérir d'autres connaissances dans une discipline complémentaire. Les connaissances spécialisées pourraient contribuer aux meilleures perspectives

d'emploi, tandis qu'une spécialisation en LG pourrait limiter les perspectives d'emploi.

(Cas 29)

In advising students we are sometimes torn between a natural desire to urge for advanced, more exclusive, specialization in languages, or to advise a complementary concentration in another discipline. A purely language specialization may perhaps limit job prospects to limited niche opportunities (especially if students are not pursuing higher studies). Adding a minor or major in business or political studies will increase employability.

Le graphique suivant résume les besoins des étudiants dégagés le plus souvent des documents étudiés. Il est suivi d'échantillons d'énoncés illustrant les diverses modalités intégrées aux formations pour répondre aux besoins des bénéficiaires.

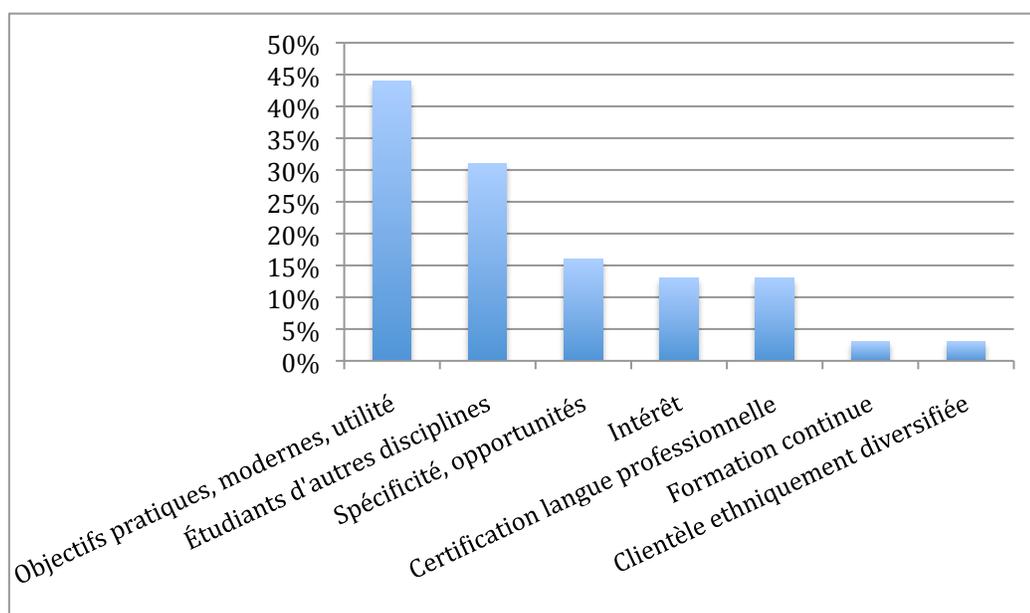


Figure 5.4. Correspondance aux besoins des bénéficiaires

(Cas 13)

The French language component of our programme is designed to serve [...] a large number of students from other disciplines who require French language courses with a “practical” orientation: business communication, basic translation skills, upgrading previously acquired skills;

(Cas 20)

New courses have been proposed: “Feminist Discourse in Italy” and “Commercial Italian” (See Appendix 9). The course will address more modern theoretical and practical concerns both of the programs and of the students themselves. [...] At the same time, because of a growing demand to acquire an excellent knowledge of Italian for practical purposes, the new course in business Italian will respond to this particular need, especially for students from other faculties.

(Cas 44)

the new curriculum reflects their varied interests as well as the needs of the student population. The new curriculum is an innovative model for the field of Hispanic Studies. It offers students a choice that ensures a solid knowledge of the traditional emphases on language, linguistics, culture, and literature, but it also allows them to venture into new territory: translation, Spanish for Business, and foreign language pedagogy.

(Cas 19)

With four majors and a number of minors, the Department offers a broad array of programs to [...] students, both majors within the Department and for students looking for elective courses and minors to augment their subject major.

(Cas 35)

Business English is a basic course designed for high intermediate/low advanced students of English as a second language who wish to improve their written and spoken business communication skills. The course focuses on level-appropriate grammar, introduces vocabulary specific to various business domains, and familiarises students with the finer points of business etiquette and business correspondence.

(Cas 20)

Italian courses cater to a very ethnically diversified clientele interested in Italian for a variety of reasons (commerce, fashion, music, cinema, the arts, tourism, etc.).

### 5.2.3 *Identification et évaluation du succès*

L'évaluation du succès du programme quant à la réalisation des objectifs est souvent reliée au taux d'inscription, à la diplomation, au taux d'emploi des diplômés, à l'élaboration de nouveaux programmes ou au renouvellement de programmes actuels, à l'offre des cours réguliers après une période de pilotage réussite, au programme aligné aux objectifs institutionnels, et à la mise sur pied des dispositifs de certification

en langues professionnelles, y compris le taux de certification. Cependant, l'analyse révèle que l'indice du succès se fie davantage aux explications des données quantitatives que sur les indicateurs eux-mêmes qui sont à la base des explications. Sauf quelques cas, les indicateurs font défaut dans notre corpus, probablement parce qu'ils se trouvent dans le matériel complémentaire auquel nous n'avons pas eu accès. Mais comme nous avons déjà indiqué plus haut, il y a des limites quant à la possibilité de produire un ensemble d'indicateurs qui permette d'atteindre simultanément des objectifs de description et d'explication du fonctionnement des systèmes d'éducation (Blais, et coll., 2001). Les explications sont donc nécessaires pour nous aider à interpréter les données quantitatives. De toute manière, les énoncés suivants indiquent que les formations ont beaucoup de succès.

(Cas 1)

Capitalize on the success of our Business French courses with other offerings aimed at non-specialist students needing a working knowledge of the language in a business environment.

(Cas 14)

FRA 203 Initiation à la langue des affaires et FRA 204 La communication écrite et verbale dans le monde des affaires. L'intérêt de nos étudiants pour ces deux derniers cours, qui sont bel et bien des cours de français, et non des cours d'administration, et qui sont offerts chaque année depuis plus de 20 ans (ces cours ont même été offerts à quelques reprises à la session du printemps en mai-juin) ne s'est jamais démenti.

(Cas 20)

Employment or status of undergraduate and graduate students Students graduating from the [...] Department are employed in a wide variety of fields across a very broad spectrum. A degree in languages is seen as a door to many employment opportunities. Students find employment in a wide variety of fields, including tourism, translation and commercial enterprises, either in North America or, not infrequently, abroad. Students are active in tourism, private industry, government, education and business.

(Cas 20)

Special interest courses are regularly offered as a way both to highlight current issues of interest and faculty members' research interests, and to try out topics for possible inclusion in the permanent curriculum. This has recently been done, for example, with 'Spanish for business,'

(Cas 9)

Business French courses prepare students to take basic and advanced levels of the CCIP examination (administered by our department), a diploma awarded by the Paris Chamber of Commerce and Industry. Business Spanish courses prepare students for the Chamber of Commerce and Industry of Madrid diplomas. [University] has been the sole representative of the Chamber of Commerce and Industry of Madrid for the last 11 years with more than 200 students having taken the exams at both basic and advanced levels. The student success rate for these exams is in the 95-98% range for both French and Spanish, reflecting of the quality of our courses.

La perspective et les témoignages positifs des étudiants attestent également le succès des programmes.

(Cas 20)

The respondents to the program survey agreed that the courses were useful, well-taught fairly-graded and that the overall quality of instruction in the section was high. They graded their satisfaction at eight on a ten point scale (highest)

(Cas 26)

The Business French program [...] provides a unique opportunity for students in any program [...] and allows students from different backgrounds and graduate years to integrate and learn from each other and the professor to develop language and international skills in business.

#### 5.2.4 *Définition des objectifs*

L'analyse catégorielle de « définition des objectifs » révèle que les objectifs visent le plus souvent la collaboration, les partenariats, l'interdisciplinarité, la fonction « service » des cours de langues, et la contribution de l'unité aux efforts d'internationalisation et d'enrichissement culturel de l'établissement.

(Cas 2)

to actively participate in a new Engineering-Liberal Arts programme to be offered jointly [...]. to continue to do market research and find new opportunities for outreach—for example English for Technology might be adapted to the needs of local businesses, multinationals. to collaborate with the other Sections of Modern Languages in developing more language-for-special purposes courses—German for Industry?

(Cas 2)

This program is presented as a potential useful add-on to all existing programs, and perhaps as a complement/alternative to the new minor in creative writing and journalism being developed by the English Department. In addition to whatever communications expertise students derive from their disciplines, they will take courses that are specifically aimed at making them efficient communicators

(Cas 9)

We anticipate that the CLC [Centre for Languages and Cultures] will: 1. Provide learning opportunities and practical training for students and community members seeking language certification [...] 3. Strengthen interdisciplinary links with [...] other areas of the University (e.g., [...] International, Teaching Support Services, Learning Services, Graduate Studies, North American Studies, etc.)

(Cas 14)

Le [département] convient avec les évaluateurs du désir que nous avons de donner aux étudiants une formation aussi vaste que spécialisée

(Cas 31)

We are determined to increase the already substantial contribution of the ELS to the service function of the Department by promoting the new programme in Applied Communications. [...] We are also going to look for more creative ways to dovetail our courses and programmes with other university programmes so as to increase the profile of the [department].

(Cas 7)

To support the University's efforts to promote internationalization and cultural enrichment.

### 5.2.5 *Situation contextualisée de l'emploi de la langue*

Un aspect important de la communication en langues de spécialité est celui des compétences langagières reliées aux facteurs spécifiques d'une situation contextualisée de l'emploi de la langue. L'analyse catégorielle trouve cet aspect dans les plans de cours et dans les descriptions des cours dans l'annuaire de l'université.

(Cas 22)

effective oral communication in various settings on the telephone, in meetings, in debates and discussions. Students will also encounter videos, readings and discussions dealing with topics such as customer services, leadership, stress management, sexual harassment.

(Cas 24)

focus on the socio-economic development of Québec, North America and the Francophone world. [...] European community [...] discussion of the German business world, in particular business organization and the marketplace.

(Cas 36)

the cultural concepts necessary to enable them to express themselves in the Italian-speaking business world.

(Cas 38)

It also aims to familiarize the students with all aspects of the German economy and business world.

(Cas 39)

This course is designed to enable students to communicate and interact appropriately in professional and business situations.

(Cas 40)

This course introduces students to the principles of written and some spoken communication in professional contexts.

### 5.2.6 *Besoins et problèmes au sein d'un environnement défini*

Le modèle d'évaluation de programme CIEP (Stufflebeam, 2003) et les caractéristiques de ce modèle élaborés dans notre cadre conceptuel s'avèrent très productifs aux fins de notre recherche. Sous la rubrique du contexte, la catégorie de « besoins et problèmes au sein d'un environnement défini » souligne le manque de coordination, de recherche, de développement, d'innovation programmatique et d'intégration des technologies dans le programme de langues et dans les formations en langues de spécialité.

(Cas 2)

The negative or lukewarm comments had to do with library holdings, the media centre (language/computer labs), and a lack of coordinatorship and research and curriculum innovation.

(Cas 2)

the short-term suggestions, they cited “the need of urgent attention” devoted to the question of “how to revamp existing programmes the meet the needs of a changing student body.”

(Cas 2)

We have not been as effective in integrating technology as we might have been, although there are signs of improvement.

(Cas 43)

It has emerged that the year abroad cannot legally be compulsory. Possible ways of facilitating study abroad and/or providing an alternative option which is equally challenging are currently explored.

(Cas 12)

Les étudiants se plaignent aussi d'une absence d'information concernant les échanges, les possibilités de transférer des crédits, etc.

(Cas 14)

Nous reconnaissons et acceptons les critiques des évaluateurs qui, après avoir louangé nos efforts, se demandent si cette volonté de tout faire est réaliste et si cela ne provoque pas des lacunes dans les programmes de spécialité, « vu la redéfinition de la charge normale d'enseignement et les restrictions imposées sur le remplacement des enseignants en congé sabbatique ».

Par ailleurs, l'analyse soulève le problème de la diminution d'effectifs dans les cours de langues. Il est suggéré que le programme traditionnel dans l'unité de langues est peu attirant parce que le contenu ne tient pas compte de l'actualité. Même si d'autres énoncés mettent l'accent sur l'augmentation des effectifs étudiants, ce qui témoigne du succès des programmes en langue de spécialité, le succès se réalise souvent aux dépens de « service teaching ».

(Cas 8)

An alternative that is recommended, Le français des affaires, has typically enrolled even fewer students than have the classes taught in English, so it is not clear that there is a panacea in Practical French, either.

(Cas 44)

Shrinking program enrollments show that the traditional academic and philological program has limited appeal, and its range of courses seem to do little justice to the importance of Germany in twentieth century and contemporary politics, business and culture, or even the importance of German as the primary language (after English) of scholarly and scientific research.

(Cas 7)

During the seven-year period under review, total undergraduate enrolments in courses offered by the department remained relatively stable, with 2140

enrolments in 1997/98 and 2400 enrolments in 2003/04. However, service teaching increasingly accounted for a greater proportion of this activity, as enrolments by students from outside the department grew to represent 81 per cent of all enrolments in 2003/04, compared to 71 per cent seven years earlier.

Une autre exception au succès général de l'offre spécialisée concerne un stage de travail à l'étranger, bien que les difficultés soient reliées à la situation européenne et à la disponibilité des emplois. Après avoir évalué cette activité, l'unité y a apporté des améliorations et des modifications.

(Cas 43)

The practicum did not live up to the original expectations: in some European countries, it is not possible for non-EU citizens to obtain work permits. Even where this is possible, suitable work opportunities are often hard to come by. There were as yet no guidelines for the expectations and grading of the report, so that the outcome was not always substantial enough to justify the granting of 1.0 credit. Henceforth, the practicum is to be regarded as the exception rather than the rule, to be approved only in the case of a work experience which furthers career aims. Guidelines have been drafted as to the scope, length and form of the report.

Ainsi, les divers besoins et problèmes concernant les formations en langue de spécialité constituent des enjeux majeurs de la formation. Malgré cela, les stratégies et les projets de travail exposés dans la section suivante (5.2.7) représentent un effort de réagir aux enjeux identifiés dans cette section.

### *5.2.7 Stratégies proposées et projets de travail*

L'analyse du contenu révèle un nombre assez élevé de stratégies et de projets de travail proposés dans le but de modifier et d'améliorer les programmes de langue de spécialité. Les stratégies et les projets mettent l'accent sur la création de nouveaux cours, de spécialisations et de mineures pour les étudiants d'autres disciplines, la mise à jour de certains cours, la mise en place de dispositifs d'expérience pratique, la promotion de coopération interdisciplinaire, et la promotion de programmes et de cours de langues de spécialité parmi les autres unités de l'université.

(Cas 1)

The Department is presently in the process of creating a new stream for non-specialists, with a particular focus on culture and language for everyday usage, provisionally called “Practical French for the Canadian Context”, which we intend to implement within the next two years. This stream is intended to provide students who major in fields other than French the necessary language skills to function effectively in a bilingual working environment.

(Cas 3)

While the Department stresses the importance of the live classroom experience in learning and practising a second language, it remains committed to upgrading some of the outdated material. FR 255, our business French course, is the next CD-ROM, scheduled for redevelopment.

(Cas 2)

Perhaps we may enter into creative partnerships with other departments (e.g. students from abroad studying English in the summer and another discipline like Business or Education)

(Cas 20)

Future Plans for the Department, to approach other departments and discuss how a language requirement might benefit students. This initiative is being pursued on many fronts. Specifically, the Modern Languages action plan submitted to Senate in December 2010 undertakes (a) greater integration of MLA requirements into programs such as Music, International Studies, International Business, and Liberal Arts; (b) the conception of “adjunct concentrations”—10-course concentrations grafted on to appropriate disciplines, (c) the encouragement of “casual” language learners to pursue language studied in greater depth and (d) the proposal of course modules (special interest units to be offered in various courses (Decision-making in Japanese Business, Italian Opera, etc.).

(Cas 28)

Innovations and Initiatives In addition, first steps have been taken towards placing students in Germany for experiential learning, with the German Aid organisation Medica Mondiale.

(Cas 29)

We wish to continue to explore international options. We have currently entered into several agreements with other universities—notably Mainz-Dijon, with a potential tripartite international degree—and we wish to continue to contribute to [university]'s status as a truly international institution.

(Cas 29)

As part of this campaign we should approach other departments and discuss how a language requirement might benefit students in both the content and

potential utility of their degrees. Students in literature, philosophy, music, fine arts, political studies—to name a few—would all benefit from the different perspectives and greater breadth of understanding (how can a student study a German- or Hispanic-language philosopher without having some knowledge of the language?) along with heightened academic and professional career possibilities.

(Cas 31)

to approach other departments and discuss how a language requirement might benefit students We agree. The Hispanic Studies Section has already launched this process jointly with Political Sciences. We currently serve students in this program, most of whom are also pursuing the Minor in Hispanic Studies. Future Plans should include the Business Department, as their students could benefit from a Minor designed exclusively for them.

Le graphique 5.5 compare la fréquence avec laquelle les aspects de : 1) la coopération interdisciplinaire ; 2) les échanges et les stages internationaux ; 3) les partenariats universitaires ; et 4) les autres expériences pratiques de la formation, ont été repérés dans les autoévaluations et la réponse de l'unité, dans les autres mécanismes d'évaluation de programme et dans les recommandations des évaluateurs externes. La comparaison se fait à l'aide de trois thématisations : définition des objectifs (5.2.4, p. 136), stratégies proposées et projets de travail (5.2.7, p. 140), et conception des efforts d'amélioration (5.2.10, p. 145). Lorsqu'il s'agit d'accroître l'image des formations en langue de spécialité, le graphique révèle que les unités misent notamment sur la coopération interdisciplinaire.

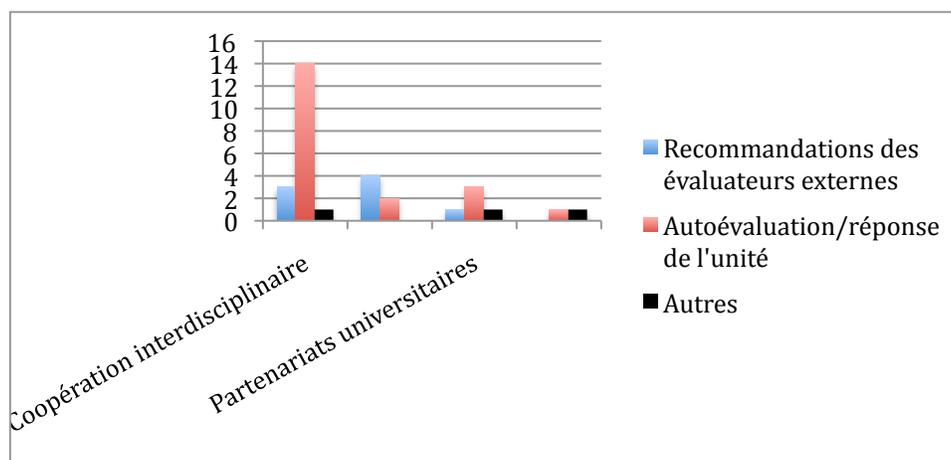


Figure 5.5 Fréquence des objectifs, des stratégies et des projets de collaboration

### 5.2.8 Postes de professeurs permanents

Quant aux défis structurels de la discipline, notre première rubrique de la formation en langues de spécialité, le thème de « postes de professeurs permanents » est un sujet récurrent dans presque tout le contenu analysé. L'analyse confirme que les cours de langue de spécialité sont offerts par des enseignants contractuels et par *regular continuing contract faculty*, moins souvent par des professeurs permanents. L'analyse révèle que les cours, ou les sections de cours sont aussi partagés entre un professeur régulier et un contractuel. Néanmoins, on souligne le problème du recours aux enseignants à temps partiel pour assurer les cours de langues de spécialité, et même le programme de langue en entier.

(Cas 9)

As tables 4.2.a-4.2.h show, our 100- and 200-level courses, which cater to both our students and students from other departments, tend to have roughly two to three times (depending on language area) the enrolment of our 300- and 400-level courses, which are designed specifically for our students. The department is happy to provide this service to the university community, but it must rely heavily on part-time instructors to do so.

(Cas 11)

The Language Programme has been chronically understaffed over the last few years

(Cas 11)

Sessional Lecturers feel that there is no career advancement for them [...] Since almost all of them have a Ph.D., which is a research degree, most wish to continue with their research but find that the heavy course load prevents them from doing research during the winter semester.

(Cas 30)

four “Regular Continuing Contract Faculty,” as well as a large number of changing “Contract Faculty Members,” mainly responsible for summer programs. The inevitable turnover and large number of faculty resulting from a dependence on part-time hirings concerns the reviewers, as this may lead to disparate instructor quality and weakens the cohesiveness of faculty and program stability and continuity

Tout de même, l'analyse révèle que la contribution des enseignants à temps partiel et la qualité de leur enseignement sont très appréciées.

(Cas 17)

Language courses seem to have a fairly steady retention rate, thanks to the high standard of teaching and dedication of the senior instructor who teaches several of these courses and coordinates them all.

En ce qui concerne les qualifications pour l'embauche et pour l'avancement des professeurs de langues, les opinions du corps professoral divergent. Même si les données s'appliquent au contexte de la LG, elles sont également pertinentes pour l'enseignement des langues de spécialité.

(Cas 29)

Quality of faculty is especially problematic in Modern languages. A Ph.D. in German or Hispanic Studies while suiting one for the “constitutive” focus of language learning, may paradoxically make one unsuited to be an effective language teacher (i.e. a less capable “instrumentalist”). Conversely, a strong focus on language pedagogy may work against the requirements for full Professorship. The way the evaluations for promotion and tenure are established, one must truly be a jack-of-all-trades.

(Cas 29)

The discussions highlighted differences between those who perceive the Ph.D. as an inherently superior qualification, and those who recognize the pragmatic needs for specific teaching skills in TESL

Par conséquent, le peu de postes de professeurs permanents en langues de spécialité et le désaccord concernant les qualifications exigées pour un spécialiste de langues constituent également des enjeux de taille pour la discipline des langues de spécialité.

#### *5.2.9 Modalités d'intégration de nouveaux savoirs dans le programme*

L'analyse révèle que plusieurs différentes modalités ont été adoptées afin d'intégrer les nouveaux savoirs dans les cours et les programmes. Les contenus des cours sont mis à jour, les enseignants restent au courant des développements récents de la recherche, le mode d'enseignement est aligné aux nouvelles technologies et de nouvelles méthodes pédagogiques sont implantées.

(Cas 2)

In general, members keep abreast of recent developments in their field through conferences, individual study, interaction with colleagues at other universities. They tend to be original and innovative in their approaches to teaching.

(Cas 20)

Special interest courses are regularly offered as a way both to highlight current issues of interest and faculty members' research interests, and to try out topics for possible inclusion in the permanent curriculum. This has recently been done, for example, with 'Spanish for business.'

(Cas 44)

The faculty should be commended for their thoughtful revision of the curriculum and their interest in keeping up with the profession's changes as well as with the community's ever changing needs.

(Cas 51)

In the process that led to the complete overhaul of the media centre, faculty members [...] were very proactive in identifying and recommending « computer technology and other technological developments » (p. 5) that will facilitate the teaching of our new language curricula.

### *5.2.10 Conception des efforts d'amélioration*

La rubrique de l'intrant est composée de trois catégories, dont celle de la « conception des efforts d'amélioration des programmes ». La thématisation a repéré plusieurs énoncés correspondant aux efforts de mettre sur pied de nouveaux programmes et cours ou de modifier le programme existant en adoptant de nouvelles méthodes pédagogiques, en changeant le contenu des cours et en réorganisant les cours obligatoires du programme.

(Cas 2)

On the positive side, the English Language Section obtained approval for a Minor in Applied Communications (see Appendix I).

(Cas 20)

The Italian curriculum, effective for September 2003, has undergone a major change since the last academic appraisal. The shift has been in pedagogy and content. A more culturally diverse content and an interdisciplinary pedagogical method are the cornerstones of the Honours and Major programs.

[...] New courses have been created: “Feminist Discourse in Italy” and “Commercial Italian.”

(Cas 43)

In order to achieve these new goals, a new curriculum was designed. The core language courses are chosen to provide students not only with proficiency in the language (including an introduction to business and professional language), but also an introduction to the literature, culture and current affairs of the country of their specialization; changes also reflect current offerings of the language programs.

(Cas 43)

The two lists for the business area of emphasis were likewise combined; certain courses are designated as required since they provide basic skills and knowledge essential to anyone claiming expertise in business. The list of restricted electives was revised to provide practically oriented business training with a broad spectrum of choice.

### 5.2.11 *Approche axée sur l’analyse du discours, du genre et de la rhétorique*

Notre analyse révèle que certains cours se servent d’une approche axée sur l’analyse du discours oral et sur l’analyse des procédés et des techniques rhétoriques permettant de s’exprimer convenablement dans une variété de situations professionnelles. Par exemple, nous avons repéré dans notre corpus la description d’un cours intitulé *Speech* (discours) qui explore la rhétorique et les présentations orale, et qui analyse les pratiques discursives.

(Cas 2)

This course aims at improving students' oral communication in academic and professional situations while instilling an appreciation for the tradition of rhetoric and the varieties of spoken genres. Students will analyse famous speeches, debates, and other forms of oral discourse in order to appreciate logic, structure, rhetorical strategies, and other aspects of presentation.

D’autres cours mettent l’accent sur les techniques de rédaction et la communication écrite appropriée pour le milieu professionnel.

(Cas 22)

Practical writing course focusing on advanced projects in a chosen field. Students will assemble a portfolio of writings related to a particular discipline

or professional environment. Topics will include genre and style, audience analysis.

(Cas 23)

Théorie et modèles de la communication en milieu de travail. Techniques de rédaction, de présentation d'exposés et d'interaction verbale. Supports à la communication. Rédaction de lettres, de notes de service, de communiqués de presse, de procès-verbaux, etc.

(Cas 40)

General Description: Study of the principles of written communication in business and professional activities, and practice in the preparation of abstracts, proposals, reports and correspondence. English 301 is not a course in essay writing.

### *5.2.12 Organisation des cours et des programmes*

Notre analyse du contenu n'a pas repéré de programme d'Honneurs en langue de spécialité. Cependant, deux programmes d'Honneurs en LG exigent les cours de langue de spécialité pour compléter le diplôme d'Honneurs. Nous avons découvert deux majeures en langue des affaires dans les documents analysés, mais ces programmes viennent d'être éliminés au courant de la période de l'évaluation. Toutefois, nous avons inclus les cours exigés pour ces grades dans le graphique 5.6 (page suivante) des cours obligatoires et facultatifs. Quant à tous les autres programmes de majeure, les cours de langue de spécialité sont facultatifs. Le graphique 5.6 présente le nombre de cours obligatoires ou facultatifs menant à un programme d'Honneurs, de Majeure, de Mineure et de certificat, en plus de cours de langue de spécialité à titre optionnel. Vu le nombre de cours qui ne contribuent pas à l'obtention d'un grade en langues, il paraît que les cours de langue de spécialité sont développés le plus souvent pour les étudiants non spécialistes de langues. Pour figurer dans notre graphique, il faut que le cours de langue de spécialité soit explicitement mentionné dans l'annuaire de l'universitaire.

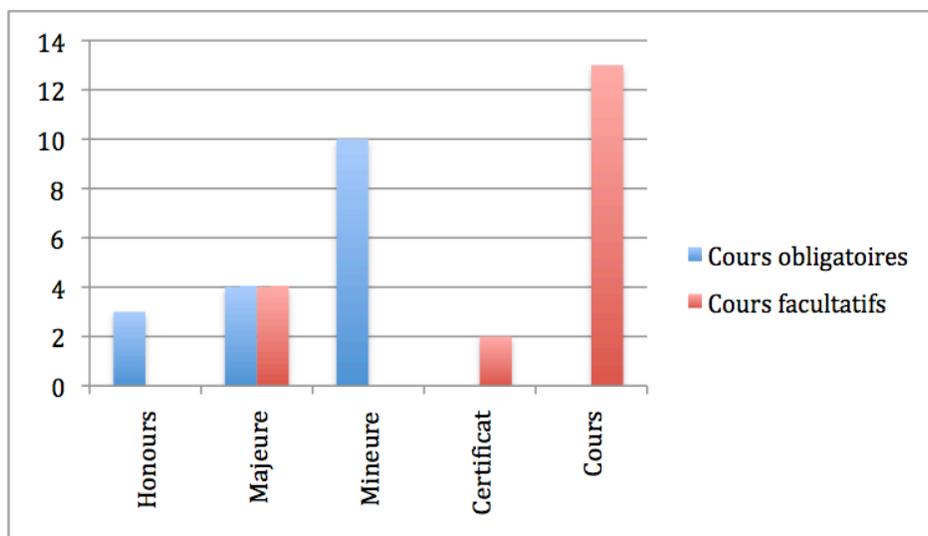


Figure 5.6. Nombre de cours obligatoires et facultatifs de langue de spécialité

Par ailleurs, l'analyse catégorielle a trouvé une large variété dans la séquence et le mode d'enseignement des cours de langue de spécialité. Ils sont offerts soit chaque année, soit tous les deux ans, soit en ligne.

#### 5.2.13 Décision quant à la reconduction, l'élimination ou l'amélioration

La décision de reconduire ou d'éliminer un programme ou des cours repose souvent sur l'obligation d'offrir d'autres cours de langue ou sur la fréquence de l'offre. Il semble que tous les deux ans constituent la fréquence minimale.

(Cas 14)

Supprimer la mineure en traduction. Le Département avait déjà décidé durant l'hiver 2005 de cesser d'offrir cette mineure afin de se libérer de son obligation d'offrir certains cours de traduction ou de français des affaires de façon régulière.

(Cas 14)

Le professeur [...], pour sa part, serait disposé à donner un cours de grammaire avancée ayant un sigle FRA, c'est-à-dire pouvant être suivi par tous. Ce cours serait offert une fois tous les deux ans et remplacerait un des cours FRA 203 Initiation à la langue des affaires et FRA 204 La communication écrite et verbale dans le monde des affaires.

(Cas 51)

[department] agreed with the Sub-Committee that courses offered less frequently than every second year should no longer be offered. They are being/have been phased out, and will be permanently removed from the calendar by September 2007.

En outre, nous nous attendions à trouver des indicateurs de performance ou des évaluations de la qualité et de la pertinence de la formation, par souci de prendre des décisions éclairées. Nous avons déjà remarqué que l'évaluation du succès du programme est le plus souvent reliée à l'explication du taux d'inscription ou de diplomation. Malheureusement, les indicateurs de performance repérés confondent tous les cours de langues et ne permettent pas d'en extraire de l'information sur le taux d'inscription dans les cours de langue de spécialité. Sans interprétation et comparaison explicite des indicateurs de qualité, nous ne sommes pas en mesure d'analyser les raisons pour certaines prises de décisions. D'un côté, l'analyse thématique trouve le critère d'uniformiser les formations en langues de spécialité, ce qui exige la suppression de certains cours de spécialité. De l'autre côté, il paraît que la proposition de développer de nouvelles mineures exige la suppression des mineures en langue de spécialité. L'analyse ne repère pas de propositions d'approches alternatives, ni d'évaluation des raisons pour l'adoption d'une approche plutôt qu'une autre.

(Cas 25)

Elimination of Business Language courses In the fall 2007, the department administration decided to delete 2 Business Spanish courses from the curriculum. Therefore, one course in Business French also had to be deleted based on the criteria of « aligning the business language minors. »

(Cas 6)

The Department is planning to eliminate some minors (Business French and German) and to propose new minors in French Cinema, Hispanic Cinema, and in Linguistics next year.

Pourtant, l'analyse a repéré dans le matériel complémentaire des données statistiques comparatives longitudinales à l'égard du taux d'inscription, du taux de réussite, et du bon rapport coût-bénéfice des ressources financières et du personnel enseignant. Un

tableau qui accompagne cette évaluation est reproduit ici dans le tableau XII. Ce tableau présente les mineures offertes dans cette unité et le nombre de diplômés pendant la période de l'évaluation du programme d'études. Il est à noter qu'un « indicateur de performance et d'efficacité du système trouve ainsi beaucoup de pertinence dans une structure comparative longitudinale, car c'est l'accumulation successive de données dans le temps qui permet de contraster les différences et l'évolution » (Blais, et coll., 2001).

Tableau XII. Nombre de diplômés avec une mineure 2002-2008 (Tableau fourni par le bureau du registraire)

Minor	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Total
French	7	8	7	15	11	16	19	83
Business French	15	6	12	9	11	22	5	80
Spanish	2	5	3	6	6	8	5	35
Business Spanish	4	4	1	1	3	5	0	18
German	2	0	4	0	3	4	4	17
Italian	0	0	0	3	3	3	2	11
Business German	1	2	1	2	2	0	0	8
Arabic	0	0	0	0	0	0	2	2

L'interprétation des indicateurs révèle d'ailleurs que la formation en langue de spécialité a beaucoup de succès.

(Cas 25)

Overview of program When looking at course enrolment numbers, enrolment in the B.A. in Business French, students graduating with the Minor in Business French and low cost to the Faculty, the Business French program has done extremely well over the past 7 years on all counts. These claims are supported by the following tables and charts provided in this report

Sur la base de ces données, la décision de supprimer une mineure qui attire peu d'inscriptions, l'allemand des affaires, semble donc justifiée. En revanche, la décision de supprimer une mineure qui attire beaucoup d'inscriptions, le français des affaires, et de conserver une mineure qui attire peu d'inscriptions, l'espagnol des affaires, ne semble pas bien justifiée. Dans ce cas, il faut étudier à fond le fonctionnement de ces mineures à l'intérieur de cet environnement pour éclairer la

disparité de décisions. De plus, le rapport institutionnel final est aussi de l'avis qu'il faille évaluer systématiquement les mineures en langues de spécialité et en LG afin de prendre une décision éclairée avant d'éliminer ou de reconduire les formations.

(Cas 19)

With a number of minors offered at the time of the review, [department] may be providing too much service to the University at the risk of depleting their own course offerings. We therefore agree with the reviewers that a more systematic review of minors is in order. Given the relatively small number of minors in some of these fields, there is little risk that the elimination of some minors would damage the attractiveness of the Department to non-majors.

Ainsi, il paraît que la décision a été prise avant que les recommandations du rapport institutionnel ne soient transmises. Les énoncés suivants, qui semblent tourner en rond, témoignent de la décision d'aligner les mineures sans avoir évalué leur succès, et sans avoir évalué les raisons pour cette approche plutôt qu'une autre.

(Cas 9)

Eliminated Courses The Business French Minor was revised to match the department's minors in Business Spanish and Business German. To do so, the content of FR241 and FR242 were redesigned, and FR240 and FR340 were eliminated.

(Cas 9)

Eliminated Courses The Business Spanish Minor was revised to match the Department's other minors in Business French and Business German. To do so, SP361 and SP362 were eliminated from the curriculum.

Par ailleurs, en lien avec la recommandation de mener une évaluation systématique des mineures, on peut examiner deux unités, qui ont participé à cette étude, sur le plan du nombre de formations mises à la disposition des étudiants. Chacune des deux unités est composée de cinq domaines d'études de langues. En comparant le nombre de professeurs réguliers dans chaque unité au moment de l'évaluation de programme d'études, le graphique 5.7 à la page suivante montre que le nombre de formations et le nombre de professeurs dans l'unité 1 sont identiques, tandis que le nombre de formations disponibles dans l'unité 2 est plus élevé que le nombre de professeurs.

L'analyse ne révèle pas de critères pour déterminer le nombre convenable de formations par unité ou par professeur régulier.

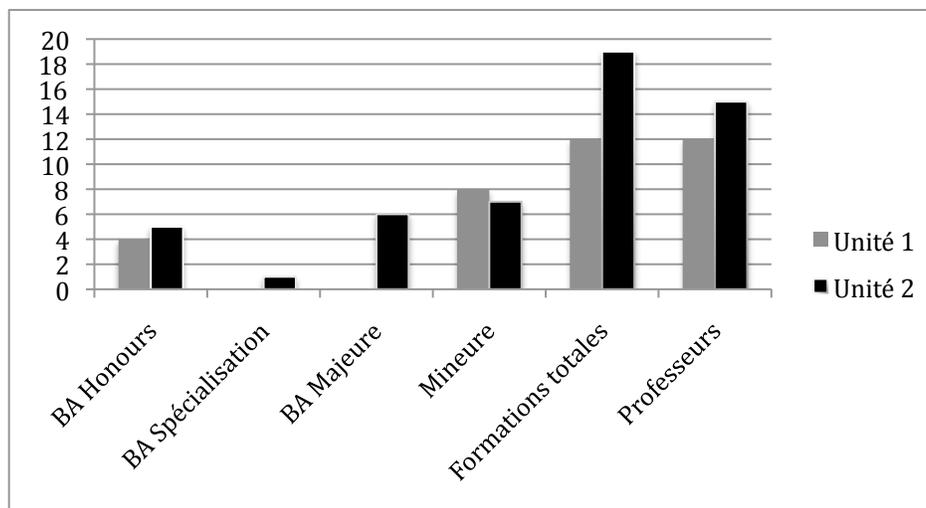


Figure 5.7. Comparaison du nombre de formations offertes par deux unités

L'analysé a aussi révélé une recommandation de réduire l'offre des cours de langue de spécialité.

(Cas 18)

Focus on core program and [...] so reduce courses offerings in this [specialisation] area. [...] Through reduction in above courses now emphasize language courses and twentieth century literature courses.

Mais, il semble que cette recommandation va à l'encontre de l'appréciation faite par l'unité en ce qui concerne les cours de langue de spécialité. L'unité met l'accent sur la pertinence de ces cours et sur l'intérêt des étudiants pour ces cours.

(Cas 14)

FRA 203 Initiation à la langue des affaires et FRA 204 La communication écrite et verbale dans le monde des affaires. L'intérêt de nos étudiants pour ces deux derniers cours, qui sont bel et bien des cours de français, et non des cours d'administration, et qui sont offerts chaque année depuis plus de 20 ans (ces cours ont même été offerts à quelques reprises à la session du printemps en mai-juin) ne s'est jamais démenti.

En conséquence, il semble que l'enjeu principal de la prise de décisions concernant la reconduction, la suppression ou l'amélioration des formations en langue de spécialité est celui des indicateurs de performance, c'est-à-dire leur utilisation comme outils d'information et de régulation pour expliquer et évaluer la qualité des formations, et ensuite prendre des décisions éclairées.

#### *5.2.14 Aspect pragmatique des compétences langagières*

Notre revue de littérature révèle que les compétences langagières pragmatiques reliées au domaine de spécialisation sont au cœur de la didactique des langues de spécialité. Cependant, les énoncés se référant à l'aspect pragmatique se trouvent majoritairement dans les descriptions des cours dans l'annuaire et dans les plans de cours. Toutefois, les compétences langagières pragmatiques représentent une caractéristique fondamentale des langues de spécialité. Voici quelques extraits de l'analyse conceptuelle.

(Cas 22)

This course will focus on improving business communication skills. Objectives will include the effective writing of e-mail correspondence, memos, business letters, and reports; effective oral communication in various settings on the telephone, in meetings, in debates and discussions. Students will also encounter videos, readings and discussions dealing with topics such as customer services, leadership, stress management, sexual harassment.

(Cas 24)

Business German: The Company and the Marketplace [...] concentrating on the language requirements for the modern workplace. The course includes Praxis-oriented language and inter-cultural training combined with discussion of the German business world, in particular business organization and the marketplace.

(Cas 35)

Structures and Expressions of Politeness; Getting Back on the Good Side of an Injured Customer; How to Say Negative Things in a Positive Way; The Language of Compromise (Negotiations)

(Cas 20)

an innovative 'Language' program, which was designed to respond to students' interest in pursuing practical goals: to speak and write Spanish functionally

and fluently at high levels of competence and specificity. It includes courses in civilisation and culture, translation, and business Spanish.

#### *5.2.15 Approche axée sur la clarté et la précision du contenu et du vocabulaire*

L'approche axée sur la clarté, la précision du contenu et le vocabulaire est également au cœur de la didactique des langues de spécialité. Cet enjeu est important pour développer les compétences langagières du domaine de la spécialisation. Voici quelques énoncés dégagés de notre analyse catégorielle.

(Cas 23)

Français 203a Initiation à la langue des affaires Vocabulaire propre à chacune des grandes divisions de l'administration, lecture d'articles de revues et de journaux choisis principalement en fonction du vocabulaire, révision de points de grammaire pertinents, courtes présentations en classe par les étudiants sur des sujets reliés au monde des affaires, rédaction de compositions et de condensés de textes.

(Cas 38)

This class introduces students to the specialized vocabulary used in business and economics. It also aims to familiarize the students with all aspects of the German economy and business world.

(Cas 41)

Particular attention will be given to the acquisition of business vocabulary, the improvement of written French for the business setting and to oral competence with respect to expressions appropriate to the business world.

(Cas 42)

Business Spanish This course builds on grammar and vocabulary knowledge already acquired at the intermediate level provides students with practical uses of spoken and written Spanish for business contexts, commercial vocabulary, economic, and technical terminology in Spanish.

#### *5.2.16 Spécificité par rapport aux programmes d'autres universités*

En fusionnant les catégories de « comparaison avec des programmes similaires » et de « spécificité par rapport aux programmes offerts dans d'autres universités », la thématisation repère plusieurs énoncés correspondant au seul thème restant. L'analyse du contenu souligne le caractère unique des programmes à plusieurs

reprises en regard d'un modèle unique de programme et de la certification en langue professionnelle.

(Cas 11)

the Language Programme. This Programme, unique within Canada and rare in North America, covers linguistics, rhetoric, cognitive studies, historical language studies, stylistics, and dialect studies.

(Cas 43)

The main strength of European Studies stems from the uniqueness of its design. In effect, several features of [...] European Studies Program are unique to it: 1) it is the only program of its kind to feature a business component; 2) the breadth of disciplines featured as well as the emphasis on language (European Studies programs elsewhere typically focus on history and political science and require a lower level of language).

(Cas 44)

The new curriculum is an innovative model for the field of Hispanic Studies. It offers students a choice that ensures a solid knowledge of the traditional emphases on language, linguistics, culture, and literature, but it also allows them to venture into new territory: translation, Spanish for Business, and foreign language pedagogy.

(Cas 9)

[University] has been the sole representative of the Chamber of Commerce and Industry of Madrid for the last 11 years

### *5.2.17 Contribution à la mission de l'établissement*

L'analyse catégorielle de la contribution à la réalisation de la mission de l'établissement a produit des énoncés se référant en termes généraux aux objectifs des programmes, aux principes et aux philosophies de la pédagogie des langues, comme dans l'exemple suivant.

(Cas 29)

We wish to argue the centrality of languages in all facets of academia in fulfilling the University's mission statement with regards to “intellectual achievement”, “critical thinking”, and “effective communication”.

L'analyse n'a pas repéré de référence explicite de la contribution des formations en langues de spécialité à la mission de l'établissement.

### 5.2.18 *Perspective interculturelle*

L'analyse du contenu révèle que la perspective interculturelle de la compétence langagière constitue également un enjeu de la didactique des langues de spécialité.

(Cas 28)

Our academic programme focuses on German culture, its relations to earlier tradition and its contribution to an understanding of the modern world.

(Cas 29)

We expect graduates in Modern Languages to be able to function with full linguistic proficiency and cultural awareness in various positions that involve liaison amongst different cultural and language groups.

(Cas 24)

A language course concentrating on the language requirements for the modern workplace. The course includes Praxis-oriented language and inter-cultural training combined with discussion of the German business world, in particular business organization and the marketplace.

(Cas 36)

the cultural concepts necessary to enable them to function in the Spanish-speaking business world

### 5.2.19 *Opportunités dans un environnement défini*

L'analyse révèle qu'une révision des objectifs et une mise à jour du contenu du cursus scolaire afin de mieux refléter l'économie mondialisée et de mieux préparer les étudiants pour les professions et les carrières sont des opportunités à saisir. Les étudiants peuvent aussi bénéficier des opportunités de recevoir une mineure ou une certification en langue professionnelle. Cependant, avec les meilleures intentions du monde, on n'arrive pas toujours à tirer profit de ces opportunités.

(Cas 2)

We must expand our offerings and our willingness to teach outside the box. If enrolment in our traditional courses is declining, we must adapt to the changing environment.

(Cas 20)

There is a recognition of changing realities which should be reflected in the preparation of our students for graduate school and for employment

opportunities by going beyond the traditionally defined fields and including translation, pedagogy, films, visual and other cultural manifestations.

(Cas 29)

the MLA Committee make reference to an article by Daniel Yankelovich in *The Chronicle of Higher Education* entitled “Ferment and Change: Higher Education in 2015”. In that article Yankelovich sketches out several future trends in education, among them [trend 3] “The need to understand other cultures and languages”, [trend 4] “Increasing challenges to higher education's commitment to social mobility”, and [trend 1] “Changing life cycles as our nation's population ages.” In terms of both “Trend 3” and “Trend 4” the Modern Languages Department is in a position to act as a “portal” department in the following ways: By offering dual language versions of upper level courses in literature and film, providing students with insights into different cultural perspectives. By dovetailing with other departments in integrating “other language” requirements into their programmes (see Programmes Offered, above), allowing for a richer and more nuanced perception of cultures and ideas.

(Cas 10)

There does appear to be an existing demand for professional upgrading among French teachers in the province as well as among public servants working in areas where bilingual services, while not necessarily legislatively mandated, are highly desirable and may provide a professional edge.

Bien qu’il y ait peu d’énoncés qui correspondent à ce thème, les opportunités suscitées dans le contenu analysé représentent des enjeux critiques à prendre en considération pour les futurs développements de la discipline.

#### *5.2.20 Indicateurs de performance appropriés*

C’est dans le contexte de l’imputabilité, de la reddition de compte et de l’obligation des résultats que l’on peut situer la demande pour le développement d’indicateurs quantitatifs comme outils de régulation d’un système éducatif. En fournissant des informations quantitatives, les indicateurs rendent compte de certaines caractéristiques ponctuelles d’un système éducatif. Comme nous avons indiqué dans la section 3.4.2, les indicateurs de qualité peuvent être reliés au modèle d’évaluation CIEP. Ces informations aident à guider les évaluations de programme et sont particulièrement utiles pour l’élaboration des informations descriptives du contexte,

de l'intrant, du processus et de l'extrant (Blais, et coll., 2001). Pourtant, notre thématisation a seulement repéré des indicateurs de performance correspondant à la rubrique de l'extrant. En lien avec les tendances actuelles de l'évaluation de programme, nous constatons que la production des ensembles d'indicateurs favorise davantage une appréciation de la qualité du système en termes de résultats qu'en termes d'intrant, de processus ou de contexte. Par conséquent, en se servant des indicateurs d'appréciation des résultats, les documents d'évaluation ont mis l'accent sur la qualité, la pertinence et la bonne performance des cours et des mineures en langues de spécialité.

### 5.2.21 *Équipements technologiques*

En ce qui concerne l'équipement technologique, les résultats de l'analyse sont très divergents. Certaines unités ont accès aux plus récentes technologies tandis que d'autres se plaignent de l'état de l'équipement.

(Cas 2)

The reviewers also cited a need to improve the language lab facilities. These have actually gotten worse, but the overall increase in technology might have made the language lab superfluous. As mentioned in the Departmental submission, the Department would appreciate guidance in this area. The current language lab facility borders on non-functional.

(Cas 9)

The [language centre] contains 38 PCs for student access plus additional one computer for accessible-learning student use. It also contains a console for the lab monitor or instructor and a laser printer for student use. These components are below university standard and are in dire need of an update. The computers date to 2003 and are too slow to effectively run some of the software used in our courses and are in frequent need of maintenance. The [language centre] was state of the art five years ago; now it is verging on obsolete.

(Cas 20)

Teaching techniques to meet the challenges of language teaching in our circumstances have been given a great boost with the opening of the Language Laboratories in the Faculty [...] Learning Center. This state-of-the-art facility has added much needed resources to computer-assisted language learning.

(Cas 29)

Language Lab It is in a state of terminal decline.

(Cas 12)

ce problème est aggravé [...] par l'absence de laboratoire de langues adéquat.

### 5.2.22 *Professionalisation de la discipline*

La catégorie de la professionnalisation de la discipline, et des langues en général, est au cœur des défis structurels de la discipline des langues de spécialité. Pourtant, l'analyse du contenu relève très peu d'énoncés en rapport avec ce thème. Par contre, les énoncés repérés insistent sur l'impératif d'offrir un programme autonome ou de former un champ d'études indépendant.

(Cas 2)

The English Language Section is very much aware of the need to offer a programme that can stand as a discipline in its own right. Thus, courses that comprise the Minor and the Major Component are a mix of very practically oriented courses (ESL 125 [Phonetics and Pronunciation], ESL 126 & 127 [Oral Discourse I & II], ESL 131 [Business English]) and more theoretical or culturally oriented courses (ESL 122 [Grammar II], ESL 231 [Canadian Cultural Expression]).

(Cas 20)

Spanish has shown itself to be innovative in its curriculum by the incorporation of the 'language' dimension as a field of study and wishes to continue this trend by responding to the needs of our students and developments in academe and the outside world.

(Cas 5)

The Language Program offers a separate major within the Department: we would want it recognized that these 9 faculty members constitute a discrete, specialized group within Anglophone Canada, and that they represent one of the strengths of the Department. We strongly support this unique program.

(Cas 25)

This report will refer to Business French as a program. Students have graduated with a General B.A. in Business French for the past 9 years and there are students still enrolled in this program.

### 5.2.23 *Coopération interdisciplinaire*

Cette catégorie a été ajoutée à la rubrique de « critères à l'égard de la structure du programme » parce que la thématization des données a relevé plusieurs énoncés en lien avec ce critère. L'analyse du contenu révèle que la coopération interdisciplinaire constitue un enjeu principal de la formation en langues de spécialité. Cependant, les énoncés se réfèrent le plus souvent aux stratégies proposées et aux projets de travail (section 5.2.7) pour combler le manque de coopération interdisciplinaire. L'analyse a tout de même repéré quelques efforts de collaboration déjà entamés dans les unités de langues.

(Cas 3)

French Studies courses are an integral part of several interdisciplinary programs in the Faculty of Arts, including the Humanities Option, the Canadian Studies program (now defunct), International Studies, the Management Studies program, and the Women's Studies program. The Department is also a partner in programs such as Arts and Business Co-op, and the new program in Business, Entrepreneurship and Technology.

(Cas 43)

courses in French, German and Spanish Studies are restricted electives for Engineering, Hotel And Food Administration, etc.

(Cas 43)

Roughly modeled on programs at European universities, it was intended to combine knowledge of European languages, history, politics, business and marketing skills

(Cas 30)

Members of the Department have worked together with colleagues in a number of recent initiatives. The Minor in Applied Communications, which will be offered beginning next year, provides a good instance of how members of this Department have cooperated with colleagues to develop innovative programming. Links have already been created with International Business, International Studies, Education, and even Mathematics

### 5.2.24 *Pertinence sociale pour la communauté et la société en général*

En général, l'analyse révèle un certain souci de pertinence sociale des cours de langue de spécialité en regard de la communauté environnante et pour de la société en

général. Les énoncés appuient l'importance de l'apprentissage des langues qui permet de connaître l'environnement culturel et professionnel, de répondre aux besoins des employés et des entreprises de la région, et de favoriser une variété d'exigences de la communauté.

(Cas 9)

By offering certificate programs in foreign languages to the community at large, we anticipate that our department and centre will prove to be self-rewarding to community members, especially employees of businesses in the community

(Cas 20)

The Italian Section also serves the needs of the large Italian-Canadian community in Montreal both as a heritage language and as a tool for business. [...] The growth of Italian can also depend on a numerous and increasingly prosperous community [...] In Quebec the Italian community numbers over 250,000 members. Italian is therefore both a “heritage” language and a language of a sophisticated international culture with a unique, contagious appeal.

#### 5.2.25 *Matériel authentique, pertinent, relié au domaine de spécialité*

L'analyse de cette catégorie révèle que les concepteurs des cours se soucient du besoin de fournir du matériel authentique et pertinent, non seulement pour les cours de langue de spécialité, mais également pour les formations générales de la langue.

(Cas 2)

more varied materials would all help to make our courses and programmes more efficient and competitive.

(Cas 23)

Théorie et modèles de la communication en milieu de travail. Techniques de rédaction, de présentation d'exposés et d'interaction verbale. Supports à la communication. Rédaction de lettres, de notes de service, de communiqués de presse, de procès-verbaux, etc.

(Cas 24)

The focus is on the strengthening of written and verbal (both oral and aural) communication skills using diverse multimedia resources. Newspapers, magazines and business documents will be studied.

(Cas 36)

the development of strategies needed for comprehension through visual and/or aural material.

### 5.2.26 *Positionnement des unités et des établissements*

L'analyse du positionnement des établissements et des unités internes en regard de l'enseignement des cours de langues de spécialité révèle que les opinions s'opposent quant à l'objectif constitutif et à l'objectif instrumental des formations en langues. On cite aussi le fait que si les cours de langues ne servent qu'une fonction de « service », l'administration institutionnelle ne considérera pas que l'enseignement des langues a un rôle important à jouer au sein de l'établissement.

(Cas 2)

The initial rationale for the existence of English Language Unit/Section involved a differentiation between more theoretical courses in literature offered by the English Department and more pragmatic communications-oriented (instrumental) courses offered by the English Language Unit/Section.

(Cas 29)

One of these concerns has to do with divergent views over the main objectives of Foreign Languages Departments and the overall value of learning a foreign language. Specifically the Committee articulate this schism as a conflict between “instrumental” versus “constitutive” aspects of language: [...] “At one end, language is considered to be principally instrumental, a skill to use for communicating thought and information. At the opposite end, language is understood as an essential element of a human being's thought processes, perceptions, and self-expressions; and as such it is considered to be at the core of translingual and transcultural competence. While we use language to communicate our needs to others, language simultaneously reveals us to others and to ourselves. Language is a complex multifunctional phenomenon that links an individual to other individuals, to communities, and to national cultures.” (3) This schism is evidenced at many levels in the activities and priorities of the Modern Languages Department.

(Cas 29)

Faculty renewal and levels of appointment. If different divisions regard language instruction as a simple add-on, their representatives on the Senate Planning Committee and on Senate are less likely to appreciate the need for professorships in Modern Languages.

Cependant, deux énoncés reflètent l'appui de l'administration de l'établissement. Il s'agit d'une subvention de recherche et du soutien financier institutionnel. Ces fonds ont permis au responsable des cours de langues de spécialité de participer à plusieurs congrès, de se former au français des affaires et d'ouvrir un centre agréé pour les examens professionnels de la CCIP.

#### *5.2.27 Partenariats ou réseaux universitaires*

Très peu de contenu annonce les partenariats ou les réseaux universitaires. Par contre, l'analyse révèle que les rédacteurs sont au courant de cette lacune et proposent des stratégies et des projets de travail qui ont pour objectif de combler cette lacune (5.2.7). Les énoncés suivants attirent l'attention sur quelques partenariats déjà mis en place.

(Cas 9)

SP390 Introduction to Business Translation [partenaire universitaire]

GM305 Business German (offered at [partenaire universitaire])

GM306 Business German (offered at [partenaire universitaire])

The German division now offers students the following options: Minor in German, Minor in Business German (via courses offered at [partenaire universitaire])

(Cas 29)

We have currently entered into several agreements with other universities— notably Mainz-Dijon

(Cas 43)

A number of exchange agreements with European universities were set up to enable students to fulfil the requirement of a year of study abroad.

#### *5.2.28 Pertinence par rapport aux autres programmes de l'établissement*

L'analyse révèle que les évaluations de programme d'études se soucient également de la pertinence des formations en langue de spécialité pour les autres formations de l'établissement. En particulier, les données repérées mettent l'accent sur la pertinence des cours de langue de spécialité pour une nouvelle mineure lancée au

niveau de la faculté, sur la complémentarité avec le programme principal de l'étudiant, sur l'opportunité unique pour les étudiants d'autres disciplines d'apprendre une langue, et sur les programmes interdisciplinaires.

(Cas 1)

This initiative may find its place in the broader Faculty-wide review of the 'minor' which has been launched by the interim Dean [...]. In this the year of the 40th anniversary of Canada's Official Languages Act, such a renewal of the department's and the University's commitment to bilingualism is an urgent priority.

(Cas 2)

This program is presented as a potential useful add-on to all existing programs, and perhaps as a complement/alternative to the new minor in creative writing and journalism being developed by the English Department.

(Cas 9)

By offering certificate programs in foreign languages to [...] graduate students, particularly those interested in political science, international affairs, business, etc. such as those in master's and doctoral programs and/or in the [...] School of International Affairs.

#### 5.2.29 *Stages et autres expériences pratiques de la formation*

L'analyse du contenu révèle peu de stages ou d'autres expériences pratiques organisés pour les étudiants en relation avec le programme d'études, et encore moins par rapport aux cours de langue de spécialité. Encore une fois, les références à ces expériences se trouvent le plus souvent dans le contexte des cours généraux de langues. Pourtant, ces expériences constituent un enjeu important de la formation en langues de spécialité.

(Cas 20)

External Relations The flyer of the German Section also provides information about [...] International Exchange Program

(Cas 43)

one of the fundamental characteristics of the curriculum: all ESP [European Studies Program] students (for both business and civilization streams) must take a series of courses in one of the four modern languages offered by [department] (French, German, Italian or Spanish), and are invited to

participate in the third-year abroad program corresponding to the appropriate country (France, Italy, Spain, Austria or Germany). [...] A year of study and work abroad was regarded as an essential component of the program; the 6 core language courses were intended to provide students with the fluency needed to make this possible.

(Cas 43)

A practicum, a career-related work experience with a suitable firm/administrative office, carried out during the year abroad, was optional but intended to become an integral part of the program.

(Cas 17)

We wish to encourage these developments, and to mention also the opportunities for experiential learning offered by the German aid organisation, Medica Mondiale.

#### 5.2.30 *Réalisation des efforts d'amélioration*

Par rapport aux rubriques du contexte, de l'intrant et de l'extrant du modèle CIEP, qui s'avèrent très fructueuses pour l'analyse des évaluations de programme, il y avait peu de référence en lien avec les thématisations de la rubrique du processus. En effet, après en avoir supprimé deux thèmes, faute de codage, il ne restait qu'un seul thème, celui de « réalisation des efforts d'amélioration. » Les références à ce thème tiennent compte de l'utilisation des nouvelles technologies, du développement de nouveaux cours et de programmes, et de la promotion des échanges internationaux.

(Cas 1)

CALL resources have been developed and the use of WebCT as a support to existing courses has been actively promoted.

(Cas 43)

In order to achieve these new goals, a new curriculum was designed. The core language courses are chosen to provide students not only with proficiency in the language (including an introduction to business and professional language), but also an introduction to the literature, culture and current affairs of the country of their specialization; changes also reflect current offerings of the language programs.

(Cas 8)

They have responded to the need to increase their enrolments and to improve retention after the first year by developing a new course in "Practical French

for the Canadian Context”. This course should prove attractive as an elective for non-majors and those who might consider pursuing a minor in French, drawing many more students to the department.

(Cas 25)

Promotion of international exchanges with our business school exchange partners in Paris, Marseille and Rouen

### 5.2.31 *Les moins codés*

Même en fusionnant les trois catégories conceptualisantes de « reconnaissance des travaux d’érudition », « valorisation d’un champ de savoir » et « travaux de recherche en cours » sous la rubrique des défis structurels de la discipline, notre analyse a seulement relevé quatre références qui correspondent à la valorisation de ce champ de savoir. Les énoncés spécifient les publications des travaux d’érudition dans une matière disciplinaire spécialisée et les travaux d’érudition dans le domaine de la didactique des langues de spécialité.

Seuls deux énoncés correspondent au thème des associations professionnelles en lien avec les programmes de langues de spécialité, en l’occurrence, *l’Association of Translators and Interpreters of Nova Scotia* et *l’Association canadienne de la linguistique appliquée*.

L’analyse a repéré un seul énoncé qui correspond au positionnement des écoles professionnelles. En parlant d’une initiative d’offrir une formation en langues pour les professions et la communauté en général, les données précisent l’appui de la faculté professionnelle et d’autres collaborateurs institutionnels.

Finalement, l’analyse a détecté un seul énoncé éclairant les raisons pour l’adoption d’une approche particulière, c’est-à-dire la mise sur pied d’un nouveau programme qui favorise l’acquisition des habiletés de communication spécialisées.

(Cas 2)

New Program Approval Application

Division/Department: Humanities/Modern Languages

Title of New Program: Minor in Applied Communications (24 credits)

Reasons for Developing the Program: Current tendencies towards specialization make the content of disciplines less and less accessible to the general public and to those in different disciplines. The result is that more and more public discussions about contemporary issues—related to science, politics, human rights, environment, for example—are based on what is communicated by mediators, those who can make the intricacies and minutiae of various processes and disciplines accessible to others. [University] has always fostered inter-disciplinarity and valued our graduates' abilities as communicators. Thanks to the EWP program we may be reasonably certain that graduates are possessed of fundamental writing skills; however, there is as yet no rounded approach to fostering overall communications skills in students.

Après avoir terminé l'analyse catégorielle des langues de spécialité, nous sommes en mesure de répondre à notre deuxième question de recherche et de formuler une typologie des enjeux principaux des formations en langue de spécialité. Le tableau XIII présente cette typologie.

Tableau XIII. Typologie des enjeux des formations en langue de spécialité

- apport des formations aux besoins d'emploi
- correspondance aux besoins des bénéficiaires
- évaluation systématique, justification lors de la reconduction, l'amélioration et l'élimination des formations
- révision, mise à jour, évaluation systématique des formations
- collaboration interdisciplinaire, interuniversitaire, partenariats universitaires
- coordination programmatique et soutien institutionnel
- enseignement des compétences langagières reliées à la discipline professionnelle
- enseignement de la perspective interculturelle
- objectif constitutif/instrumental de l'apprentissage des langues
- professionnalisation de la discipline : autonomie vs fonction « service »
- promotion de programmes de langues, de collaborations interdisciplinaires et d'échanges internationaux
- intégration des TIC
- certification en langue de spécialité

### 5.3 Recommandations les plus fréquentes des évaluateurs externes

Afin de répondre à notre troisième question de recherche, l'analyse a pour objet la thématisation des recommandations énoncées dans les rapports des évaluateurs externes. Selon l'analyse du contenu, les recommandations représentées le plus souvent sont : 1) la modernisation et la réorganisation des cours ; 2) les initiatives de collaboration ; 3) les formules d'échanges internationaux ; 4) la création des stratégies pour étudier et planifier le lancement des initiatives ; 5) la promotion des bénéfiques des connaissances langagières ; 6) la création des stratégies de révision de programme ; et 7) les ressources technologiques. Deux autres recommandations ont été recueillies une fois chacune dans les rapports. Le graphique suivant présente les recommandations catégorisées par fréquence.

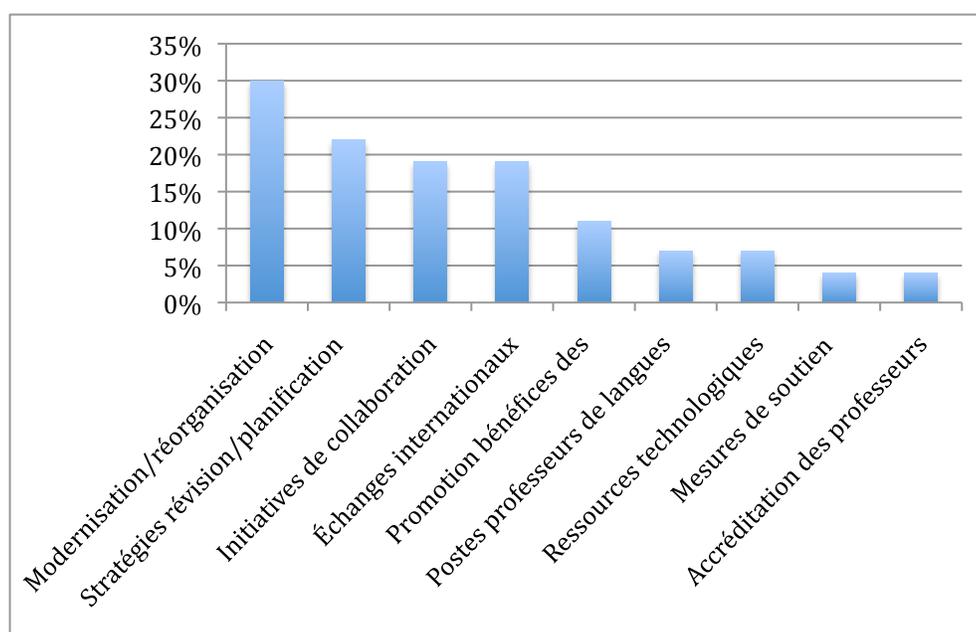


Figure 5.8. Fréquence des recommandations des évaluateurs externes

#### 5.3.1 Modernisation et réorganisation de l'offre

La recommandation de moderniser, de réviser et de réorganiser les cours et les programmes en langue de spécialité est la recommandation la plus importante

énoncée dans les rapports. Le contenu analysé met l'accent sur l'impératif de délaissier l'organisation traditionnelle pour épouser une approche plus sélective en lien avec des domaines plus larges, ou bien, de poursuivre un programme plus élargi.

(Cas 10)

I believe that the time is past due for the department to reconsider course offerings (at all levels) with a view to moving away from traditional century-based literature offerings, while moving towards a more selective approach to areas of specialisation in linguistics.

(Cas 12)

supprimer la mineure en préparation à la traduction et réduire le nombre de cours ne servant qu'indirectement la mission du département, c.-à-d. ceux qui ne servent que les besoins immédiats d'une petite clientèle (étudiants en commerce ou ceux qui cherchent des compétences en traduction pour des raisons professionnelles anticipées) mais qui attirent une clientèle complémentaire de par leur intégration dans la mineure, la majeure et l'"honneurs" en français

(Cas 44)

In other words, German Studies need a broader based program for which additional teaching staff are essential. [...] courses in Business German and on German literature and Film are positive directions

Dans un cas, la proposition de mettre sur pied une nouvelle concentration de « Practical French for the Canadian Context » est approuvée avec la recommandation de développer un deuxième cours de Français des affaires. On suggère que cette initiative pourra même avoir des bénéfices pour la communauté en général.

(Cas 4)

The creation of a stream for non-specialists students, called "Practical French for the Canadian context", proposed by the Department seems an excellent idea that should bring many more students to the Department. For this new stream, it would be appropriate, I believe, to offer a second course of Le français des affaires. Of course, it could have a different title, perhaps something like Le français professionnel. Could this new stream be attractive to people already in the work force? If so, and if this involves the need for classes in the evening, schedule should be adjusted to accommodate this.

### 5.3.2 *Création de stratégies*

L'analyse révèle que le besoin de moderniser et de réorganiser les programmes d'études ne suffit pas. D'ailleurs, les recommandations vont plus loin en mettant l'accent sur l'impératif de créer des stratégies à la fois pour étudier et planifier le lancement des initiatives, et pour réviser le programme d'études. Elles soulignent que l'emploi des stratégies est essentiel pour le succès de la mise en branle des initiatives. Par exemple, il faut évaluer les forces et les faiblesses de l'unité, ainsi que les raisons pour une approche plutôt qu'une autre, et mener des sondages auprès des étudiants pour prendre connaissance de la demande de formation et des besoins en termes de développement professionnel. Les stratégies permettent de déterminer si tous les cours correspondent aux matières fondamentales de la discipline, aux champs émergents en recherche, aux forces et aux intérêts des membres du corps professoral, aux intérêts des étudiants et aux besoins du cursus.

(Cas 10)

It seems unlikely that the Department will have the resources to launch more than one such initiative, so thorough study and planning for maximum impact will be crucial for success.

(Cas 10)

The potential for steady enrolments in the different scenarios should be weighed carefully against the costs of creating each of the different options. Are there areas of potential overlap (Rédaction professionnelle, Français commercial) which could allow the same course offerings to be used for e.g. both the current BA programs and a newly-introduced Certificate or Diploma? What precisely are the upgrading needs that would be most useful to public school French teachers and in what format can these best be met?

(Cas 6)

Curricular review: Following the integration of new faculty in the near future, the Department should devise a curricular review strategy to determine that all courses correspond to the core areas of the discipline and to emerging areas of inquiry, to faculty strengths and interests, and to students' interest and their need to complete degree requirements.

(Cas 45)

In its current emphasis on business and international relations, it is also somewhat narrow or restrictive, in my view, as an interdisciplinary program. Yet the potential here for common synergies within the School is great. I

would suggest that serious attention be given by [department] to focussing or refocusing on the European Studies program (although not necessarily in its current form) as a source of collaborative energy

(Cas 10)

Recommendation # 13: That the Department conduct a careful survey of the ongoing potential student demand (in education as well as the broader public and private sectors) to determine [what] would best suit their needs and aspirations in terms of professional development, before committing resources to any of these options.

### 5.3.3 *Initiatives de collaboration*

L'analyse révèle plusieurs recommandations à l'égard des initiatives qui favorisent l'enseignement interdisciplinaire et les collaborations avec d'autres disciplines. Par exemple, l'offre des mineures, qui attirent les étudiants d'autres disciplines, constitue un moyen de collaborer avec d'autres unités et facultés de l'établissement.

(Cas 6)

Cross-disciplinary connections: [...] the Department should be encouraged to develop initiatives enabling it to work in synergy with other units to pursue shared objectives: through team-teaching, cross-listing or shared teaching arrangements; through multi-unit and multi-disciplinary workshops, reading groups, and co-sponsored lectures, etc.

(Cas 6)

minors may be thought of as part of the Department's collaborative efforts with other units in the University, such as the Business School, efforts the Department should continue.

### 5.3.4 *Échanges internationaux*

Le contenu analysé révèle aussi l'importance des échanges internationaux et la mise en place de dispositifs qui permettent aux étudiants, et aux professeurs de profiter des échanges. Deux recommandations concernent l'augmentation des efforts de collaboration et la mobilisation des professeurs dans le processus des échanges et dans l'organisation des réunions d'information.

(Cas 6)

A clearer linkage between the Department and [international office] might enhance students' learning abroad experience. Department faculty might play a greater role in helping [international office] select the highest quality programs and those that are best aligned with the Department's own curriculum.

(Cas 12)

organiser au cours du premier semestre au moins deux réunions d'information pour les étudiants pour les informer des possibilités d'échanges

(Cas 44)

Of the three modern language groups, Italian seems to offer the best prospect for study abroad, through e.g. the universities of Siena or Perugia, and this is highly desirable, if not necessary for real command of the languages.

(Cas 44)

we strongly suggest that the department make a strong commitment to the study abroad experience and explore the possibility of collaborating with universities abroad interested in faculty and student exchanges.

### 5.3.5 *Promotion des bénéfices des connaissances langagières*

L'analyse dégage aussi le besoin d'attirer l'attention sur les bénéfices des connaissances langagières comme moyen de promouvoir la diversité culturelle, d'encourager les collaborations interdisciplinaires et d'attirer les étudiants d'autres disciplines. Par exemple, les unités peuvent faire la promotion de l'apprentissage des langues en précisant leur contribution et les bénéfices aux autres domaines d'études.

(Cas 6)

From within the unit, the Department contributes significantly to the University's mission of promoting cultural diversity in an internationalized curriculum.

(Cas 30)

And as part of this initiative, we recommend (14) that the Department proceed with item #2 in the Future Plans for the Department, to approach other departments and discuss how a language requirement might benefit students.

### 5.3.6 Postes de professeurs de langues de spécialité

L'analyse des recommandations révèle également le besoin de reconnaître la contribution des contractuels et d'embaucher des professeurs réguliers dans le domaine de la linguistique appliquée.

(Cas 5)

Consider additional recognition of the contributions of sessionals to the Department.

(Cas 10)

the Department's strategic needs and mid-term plans need to be weighed carefully in seeking new positions. In linguistics, it makes good sense to abandon the traditional coverage of all core sub-disciplines of linguistics adequately; instead, a focus on a couple of related areas (CALL and applied linguistics, with perhaps a translation specialist and/or a pragmatician to complement existing strengths and potentially reinforce the literature program) would seem logical.

(Cas 44)

[Professors]'s courses in Business German and on German literature and Film are positive directions [...] We would therefore earnestly recommend that [...] the department [...] rehire [professor] or a comparable scholar on an LTA or contractual basis.

### 5.3.7 Ressources technologiques

L'analyse révèle les recommandations de l'utilisation obligatoire des logiciels de correction qui aident les étudiants à mieux apprendre la langue et une focalisation sur le champ d'études des TICE.

(Cas 4)

In my university, the usage of grammar checker is mandatory in certain courses. The students find this extra step useful and they claimed that it constitutes additional learning. For the professor, the corrections are made easier as it focuses more on the specific aspects of language being evaluated. [...] Students should be introduced earlier to electronic tools, such as grammar checkers *Antidote* or *le Correcteur 101*.

(Cas 10)

a focus on a couple of related areas (CALL and applied linguistics...

### 5.3.8 *Mesures de soutien institutionnel*

L'analyse des énoncés révèle aussi la nécessité de s'assurer le soutien de l'établissement afin de tirer avantage des occasions et de planifier les initiatives.

(Cas 10)

other measures of institutional support are also important. Measures such as planning for the next federal competition in providing specific language accreditation so that the Department is positioned to take advantage of such opportunities when they arise would be a cost-free example of how the [faculty] can show its support for the Department and respect for its academic mission.

### 5.3.9 *Accréditation CIEP/DALF/DELF*

Finalement, les évaluateurs externes recommandent que les professeurs se joignent à des organismes d'évaluation des connaissances langagières et qu'ils deviennent des membres du Centre international d'études pédagogiques.

(Cas 4)

I would propose that the Department look into joining DELF/DALF (Diplôme d'études de langue française / Diplôme approfondi de langue française) and to arrange for some instructors or professors to become accredited in CIEP (Centre international d'études pédagogiques). If successful, that would be excellent both for the faculty morale and for the students.

## 5.4 **Utilisation de l'évaluation précédente comme référence**

Il est intéressant de comparer les recommandations ci-dessus avec celles exprimées dans les évaluations précédentes. Bien entendu, nous n'avons pas accès à tous les documents comparatifs, ni accès direct aux documents auxquels les rédacteurs des évaluations actuelles font référence. Mais la catégorie de l'utilisation de l'évaluation précédente permet de confronter les enjeux formulés dans les deux séries de documents. Elle permet également d'adopter une perspective plus éclairée sur les changements et les priorités en ce qui concerne la fonction des langues de spécialité

au sein d'un environnement spécifique et le positionnement des parties prenantes par rapport à la formation en langues de spécialité.

#### 5.4.1 *Révision/modernisation du programme d'études*

En premier lieu, l'analyse révèle que les rédacteurs se servent assez souvent des recommandations énoncées dans l'évaluation précédente. En particulier, l'évaluation précédente met l'accent sur une révision en profondeur du programme afin de répondre aux besoins changeants des étudiants. Elle recommande aussi la création d'un poste de coordonnateur afin de libérer le corps enseignant des tâches administratives dans la section des langues. Une réduction des tâches administratives permettra aux membres du corps enseignant de redéployer leur temps à la conception du programme d'études et à l'innovation pédagogique. Les mêmes soucis de révision et de modernisation des formations ont été repérés dans les plus récentes données analysées (voir les sections 5.2.6, 5.3.1 et 5.3.6).

(Cas 2)

Programme change... The 2002 [reviewers] mentioned several orientations for the short term and long. Re the short-term suggestions, they cited “the need of urgent attention” devoted to the question of “how to revamp existing programmes the meet the needs of a changing student body.”

(Cas 2)

The [...] reviewers cited (Part A 1) a) a “real and urgent need for the creation and funding of a coordinator's position” either at English Language or DML level, something which would decrease the pressures on regular faculty who were already overextended. [...] They also mentioned (Part A 1) b) that the administrative burden of faculty precluded adequate time being devoted to programme and curriculum design and to teaching innovation.

#### 5.4.2 *Nouveaux cours de langue de spécialité aux fins de collaboration*

Aussi, l'analyse met en lumière les recommandations de développer de nouveaux cours de langue de spécialité et de forger des collaborations. Ces recommandations forment une partie des stratégies et des plans de travail énoncés dans les évaluations actuelles, à savoir les collaborations avec les programmes professionnels, avec les

partenaires universitaires et avec les entreprises locales, en plus des coopérations interdisciplinaires.

(Cas 2)

to actively participate in a new Engineering-Liberal Arts programme to be offered jointly by [university] and [university]. to continue to do market research and find new opportunities for outreach—for example English for Technology might be adapted to the needs of local businesses, multinationals. to collaborate with the other Sections of Modern Languages in developing more language-for-special purposes courses—German for Industry?

Malgré cela, dans la présente évaluation du programme, l'unité signale que les résultats des efforts d'amélioration du programme sont plutôt décevants.

(Cas 2)

The reviewers also recommended offering “new credits in technical writing, business writing, and editing.” None of these has proven feasible to date.

#### 5.4.3 *Nouveaux programmes de langue de spécialité*

Dans un autre cas, l'analyse des recommandations précédentes révèle la proposition d'élargir le programme de traduction et de créer une mineure en traduction. Cette recommandation souhaite que les cours de langue de spécialité, à savoir les cours de langues des affaires en français, soient inclus dans la mineure.

(Cas 30)

The addition of a Minor in Preparation for Translation Studies (as a result of the main suggestion that came out of the previous departmental review, i.e. expand the translation component) resulted in two new courses (FRA 246b and 247ab).

Toutefois, cette décision a été fort critiquée dans l'évaluation actuelle. Mais l'analyse révèle que la décision de supprimer cette mineure a déjà été prise avant d'entamer la présente évaluation de programme d'études.

(Cas 14)

Par ailleurs, les évaluateurs notent la présence élevée de cours avancés de langue qui ne servent « qu'indirectement la mission du département » et qui sont offerts chaque année. Cette situation découle en partie du rapport SPARC de 1998 dans lequel on nous recommandait de créer une mineure de 24 crédits en traduction de l'anglais vers le français sur la base de cours existants et en ajoutant 9 crédits de traduction. Cette mineure devait s'adresser essentiellement aux francophones. [...] Dans sa réponse, le Département avait souscrit, mais non sans un certain scepticisme, à l'idée de cette mineure, que nous avons décidé d'appeler « préparation à la traduction », parce que nous en reconnaissons les faiblesses. Nous avons aussi fait valoir qu'avec aussi peu de professeurs et de cours offerts, il nous était impossible de priver nos étudiants non francophones d'autant de cours avancés de langue et que nos cours devaient continuer à s'adresser à toute notre clientèle.

#### 5.4.4 *Valorisation du champ de savoir*

L'évaluation précédente a louangé l'initiative de mettre sur pied des cours de langue de spécialité qui s'inscrivent dans l'objectif de former les étudiants à l'international et qui contribuent aux savoirs de la discipline.

(Cas 14)

Concernant les cours de langues des affaires en français, les auteurs du rapport de 1998 avaient émis l'opinion que ceux-ci étaient « d'un apport considérable à l'apprentissage de la traduction vers le français ».

(Cas 25)

The previous program review committee report dated June 3, 2003 emphasizes that the [...] Department is playing a vital role in “equipping graduates with the ability to participate in an increasingly international world.” The review further praised the department’s initiative in offering Business Language courses noting that “the Department is well positioned to contribute to the scholarly exploration of this curricular approach.”

Ainsi, l'analyse de l'évaluation précédente a permis de dégager les enjeux et les recommandations exprimés dans l'évaluation précédente, et d'adopter une perspective plus éclairée sur les changements, les priorités et le positionnement des évaluateurs envers les formations en langue de spécialité.

## **Conclusion**

Afin de dégager un portrait d'ensemble de corpus, nous avons procédé à une analyse thématique du contenu à l'aide des catégories conceptualisantes. Cette thématisation a permis de construire une représentation synthétique et structurée du contenu analysé. Cette représentation a révélé tous les thèmes pertinents, les récurrences et les regroupements en formes essentielles qui se trouvent à l'intérieur des documents de même type en lien avec nos objectifs de recherche. Après cette réduction du matériau, les données conservées ont ensuite été transposées dans des tableaux de synthèse, ce qui nous a permis de baliser le champ conceptuel de la formation en langues de spécialité. L'analyse des tableaux de synthèse a permis de proposer une typologie des enjeux principaux du champ conceptuel de la formation en langue de spécialité. Cette analyse a aussi permis de dégager les recommandations les plus fréquentes formulées dans les rapports des évaluateurs externes.

Dans le chapitre suivant, nous présentons un tableau synthèse de la relation entre les enjeux principaux et les recommandations des évaluateurs externes. Puis nous discutons des résultats de notre analyse, des enjeux du champ conceptuel des langues de spécialité et des retombées pour les formations en langue de spécialité.

## **6. Discussion**

### **Introduction**

Dans ce chapitre, les résultats en lien avec les enjeux principaux dégagés des documents d'évaluation de programme d'études et les recommandations les plus fréquentes formulées dans les rapports des évaluateurs externes sont présentés. Les résultats sont discutés par rapport aux apports théoriques et empiriques sur les langues de spécialité. Ensuite, nous présentons les forces et les faiblesses de cette étude. Le chapitre se termine avec un examen des implications de cette recherche et les suggestions de futures recherches.

### **6.1 Relation entre les enjeux principaux et les recommandations**

Notre analyse des évaluations de programmes d'études a permis de constituer une typologie des enjeux principaux des formations en langue de spécialité (tableau XIII, p. 167). Ensuite, l'analyse a révélé les recommandations les plus fréquentes dans les rapports des évaluateurs externes. En confrontant les deux listes, nous sommes en mesure de proposer une représentation de la relation entre les enjeux et les recommandations. Nous constatons que les recommandations des évaluateurs externes répondent à la plupart des enjeux soulignés dans les évaluations de programme, exception faite des trois enjeux : « apport des formations aux besoins de l'emploi », « enseignement des compétences langagières reliées à la discipline professionnelle », et « certification en langue de spécialité ». Mais l'analyse des données révèle que les unités prennent bien en compte ces trois enjeux de la formation en langues de spécialité. En effet, les rédacteurs des évaluations de programme mentionnent de façon explicite les mesures prises pour favoriser l'apport des formations aux besoins de l'emploi, pour enseigner les compétences langagières reliées à la discipline professionnelle et pour garantir la certification en langues de spécialité. Le tableau synthèse des relations entre chacun est présenté dans le tableau XIV à la page suivante.

Tableau XIV. Synthèse de la relation entre les enjeux principaux et les recommandations des évaluateurs externes

<b>Enjeux principaux des formations en langues de spécialité</b>	<b>Les évaluateurs externes recommandent de :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• apport des formations aux besoins d'emploi</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• correspondance aux besoins des bénéficiaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• moderniser et réorganiser l'offre</li> <li>• développer de nouvelles formations et de nouveaux cours qui répondent aux besoins de la communauté</li> <li>• mener des sondages auprès des étudiants pour connaître la demande à la fois pour les études, pour le secteur privé et pour leur développement professionnel</li> <li>• se joindre aux associations professionnelles et aux organismes d'accréditation des professeurs</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• évaluation systématique, justification lors de la reconduction, l'amélioration et l'élimination des formations</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mettre en place des stratégies pour étudier, planifier et réviser les formations</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• révision, mise à jour, évaluation systématique des formations</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• moderniser et réorganiser l'offre</li> <li>• évaluer les forces et les faiblesses des formations</li> <li>• mener des sondages auprès des étudiants pour connaître la demande et les besoins professionnels</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• collaboration interdisciplinaire, interuniversitaire, partenariats universitaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• encourager les unités à développer des initiatives qui favorisent la collaboration interdisciplinaire, par exemple les mineures en langue de spécialité</li> <li>• mettre en place des dispositifs pour les échanges internationaux à la fois pour les étudiants et pour les professeurs</li> <li>• impliquer les professeurs dans l'élaboration des initiatives de collaboration</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• coordination programmatique et soutien institutionnel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• adopter des mesures pour assurer le soutien de l'institution pour profiter des opportunités et pour planifier les initiatives</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• enseignement des compétences langagières reliées à la discipline professionnelle</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• enseignement de la perspective interculturelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• promouvoir les connaissances langagières comme moyen de favoriser la diversité culturelle</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• objectif constitutif/instrumental de l'apprentissage des langues</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• encourager les unités à développer des initiatives qui favorisent la collaboration interdisciplinaire</li> <li>• promouvoir les bénéfices des connaissances langagières pour les étudiants d'autres disciplines</li> </ul>

(suite page suivante)

Tableau XIV. Synthèse de la relation entre les enjeux principaux et les recommandations des évaluateurs externes (suite)

<ul style="list-style-type: none"> <li>• professionnalisation de la discipline : autonomie vs fonction « service »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reconnaître la contribution des contractuels</li> <li>• embaucher des professeurs réguliers en linguistique appliquée</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• promotion de programmes de langues, de collaborations interdisciplinaires et d'échanges internationaux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• s'approcher d'autres facultés et unités afin de promouvoir les bénéfices des connaissances langagières pour les étudiants d'autres disciplines</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• intégration des TIC</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• utiliser les logiciels de correction</li> <li>• embaucher des professeurs réguliers spécialistes en ELAO</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• certification en langue de spécialité</li> </ul>	

La discussion des enjeux dans les pages suivantes s'inscrit dans le contexte canadien de l'enseignement supérieur où un cours de langue de spécialité se situe le plus souvent parmi les formations des L2 et des langues additionnelles. Mais à l'opposé de la formation générale de la langue, la formation en langue de spécialité répond aux besoins des étudiants qui souhaitent utiliser la langue dans des situations communicatives particulières en milieu professionnel (de Fontenay, 2005). Compte tenu de la fonction et de la nature des langues de spécialité au sein des unités et de leur programme général de langue, il n'est pas surprenant que les documents fassent état des problèmes, décrivent des opportunités, se donnent des objectifs et proposent des stratégies d'amélioration de la formation.

## 6.2 Forces des programmes actuels

Le premier enjeu des formations en langue de spécialité est l'apport des formations aux besoins de l'emploi. Selon les résultats de notre analyse, les formations en langue de spécialité aident les étudiants à développer des compétences langagières pour des fins professionnelles, préparent mieux les étudiants à s'intégrer au monde du travail et augmentent l'employabilité des étudiants. Il convient de rappeler que la majorité des parents inscrivent leurs enfants à un programme d'immersion linguistique dans le but d'offrir de meilleures perspectives d'emploi à leurs enfants (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007).

En ce qui concerne les besoins du milieu du travail, les formations mettent l'accent sur les objectifs pratiques et les habiletés langagières et culturelles reliées au contenu d'une discipline. Cette caractéristique s'aligne sur la définition des langues de spécialité de Dudley-Evans et St. John (1998) qui précisent qu'un cours de langue sur objectifs spécifiques est centré sur la langue, les habiletés, le discours et les genres conformes aux activités sous-jacentes à la discipline. De par leur nature interdisciplinaire et leur apport au développement de la communication professionnelle, les cours de langue de spécialité visent une clientèle spécifique et permettent d'augmenter l'employabilité et les perspectives de carrière de cette clientèle (de Fontenay, 1995).

Comme le souligne la recherche, des compétences communicationnelles sont de plus en plus exigées pour des fonctions de coordination au sein des entreprises nationales et multinationales (Lauring, 2011; Welch, et coll., 2005). L'acquisition des connaissances et le développement des compétences langagières bilingues et plurilingues sont des actifs qui augmentent le capital humain des diplômés et leur permettent de bénéficier d'un avantage compétitif sur le marché du travail (Pendakur & Pendakur, 2002). En effet, le succès des cours et des programmes de langues de spécialité ne se dément plus. On cite l'intérêt des étudiants, l'inscription élevée aux cours, le taux de diplomation et les nombreux étudiants qui bénéficient d'une certification en langues professionnelles octroyée par un organisme international à laquelle les cours de langue de spécialité les préparent.

La correspondance des formations en langue de spécialité aux besoins des bénéficiaires est aussi un enjeu de taille. En ce qui concerne l'importance de faire correspondre les formations aux besoins des bénéficiaires, les résultats identifient principalement les bénéficiaires comme des étudiants d'autres disciplines qui bénéficient du contenu pratique et utile des formations en langues professionnelles. D'ailleurs, les résultats révèlent que souvent les formations ciblent les étudiants d'autres disciplines et que l'on propose d'intensifier les efforts pour les attirer.

The French language component of our programme is designed to serve (with our limited means) a heterogeneous clientele composed of: a) a relatively small number of students who specialize in French; b) a large number of students from other disciplines who require French language courses with a “practical” orientation: business communication, basic translation skills, upgrading previously acquired skills (Cas 13).

En deuxième lieu, les résultats révèlent que les formations en langue de spécialité fournissent une formation pratique en langues professionnelles qui met l’accent sur la spécificité de la discipline sous-jacente et sur des contenus actualisés. Les étudiants eux-mêmes disent avoir besoin d’un programme qui permet d’acquérir une meilleure spécialisation en savoirs pratiques et en compétences communicatives professionnelles qui les prépare à saisir les opportunités ultérieures de carrière. Selon les jeunes répondants au sondage Ipsos Reid (2007), les meilleures perspectives d’emploi constituent le principal avantage d’une connaissance pratique des deux langues officielles au Canada.

Bien que les évaluateurs mettent l’accent sur le besoin de réviser et de moderniser les cours et les programmes d’études de langues, les unités elles-mêmes mentionnent « changing realities which should be reflected in the preparation of our students [...] for employment opportunities by going beyond the traditionally defined fields » (Cas 20). Elles reconnaissent que les cours et les programmes traditionnels ne répondent plus aux exigences d’une clientèle moderne changeante et d’un environnement changeant. Par conséquent, les cours de langue de spécialité ont plusieurs avantages aux yeux des parties prenantes. Ils répondent aux ambitions spécifiques d’une clientèle distincte. Ils mettent l’accent sur les besoins des étudiants. Ils sont plus pertinents, favorisent le transfert des apprentissages et permettent un meilleur rapport coût-bénéfice que la LG (Stevens, 1988). En outre, la didactique des langues de spécialité est plus motivante pour cette clientèle distincte. À leur tour, les étudiants motivés réclament un changement des méthodes et du contenu en regard des cours traditionnels de langue (Dudley-Evans & St. John, 1998).

Finalement, nos résultats révèlent la mise en place des dispositifs de certification en langues de spécialité. Par exemple, une unité est devenue un centre agréé pour les examens professionnels de la CCIP et de la CCIM et, en coopération avec l'université voisine, de la Chambre de Commerce et d'Industrie d'Allemagne. Les résultats mettent l'accent sur la spécificité de cette offre par rapport aux autres établissements canadiens et sur les bons résultats de cette initiative. On souligne que l'unité « has been the sole representative of the CCIM in Canada for the last eleven years, having given the test to more than 200 students with an overall success rate of 97% » (Cas 9). Les résultats indiquent que la possibilité d'offrir une certification en langue de spécialité aux étudiants spécialistes de langues et aux étudiants spécialistes d'autres disciplines constitue un enjeu important pour l'offre de la formation en langues de spécialité. Le fait d'être un centre agréé pour les examens de langue professionnelle contribue à la valeur ajoutée de l'unité et de l'établissement. La certification en langues de spécialité permet aux étudiants de bénéficier d'un avantage compétitif et d'une meilleure employabilité sur le marché du travail.

### **6.3 Faiblesses des programmes actuels**

#### *6.3.1 Manque de correspondance aux besoins des étudiants*

Par contre, les réponses aux sondages menés auprès des étudiants inscrits aux formations en langues attirent l'attention sur certaines faiblesses des programmes actuels. Les étudiants reconnaissent avoir besoin des formations en langues qui permettent d'acquérir les savoirs et les savoir-faire professionnels. Ils réclament plus de spécialisation dans le programme, de flexibilité, de fréquence, de choix et de contenu actualisé à l'égard des cours. Ils s'attendent à une meilleure préparation en vue d'une carrière.

They recommended more courses [...], more flexibility in course schedules, more courses in the summer months and better specialisation in the program. [...] it did not correspond to their personal goals [...] the range and content of the courses did not provide a good balance between theory and practice; [...] the program was not career-oriented enough. [...] they would like to see more

specialised options (translation and teaching were mentioned), [...] more courses offered for a better choice, and more courses that provide oral practice. [...] the perceived lack of homogeneity in language competence level for students in the same class. Some students felt the program was too general and does not prepare adequately for a career (Cas 20).

En comparant les perceptions des étudiants avec les réponses au sondage du Conseil canadien sur l'apprentissage (2008), on retrouve les raisons pour lesquelles les élèves en immersion en français ne poursuivent pas l'étude du français à l'université. Les étudiants citent les conflits d'horaire (manque de flexibilité et de fréquence), l'insuffisance de leurs connaissances du français (manque d'homogénéité de niveau langagier, ce qui signifie la présence dans les cours des étudiants possédant les habiletés plus élevées), et le manque de cours de français appropriés (spécialisation, pas assez de choix ou de contenu adapté, les objectifs du programme ne correspondent pas à leurs objectifs personnels).

Les recommandations des évaluateurs externes font également référence aux changements sociaux associés à l'économie mondialisée et aux intérêts changeants des étudiants en suggérant que « the Department conducts a careful survey of the ongoing potential student demand (in education as well as the broader public and private sectors) to determine [what] would best suit their needs and aspirations in terms of professional development » (Cas 10). Non seulement les évaluateurs externes recommandent de mener des sondages auprès des étudiants pour connaître la demande et ainsi informer les responsables des révisions et des mises à jour du programme, mais les auteurs des autres mécanismes évaluatifs concordent : « [u]sing a simple online survey tool, such as Opinio (perhaps with the help of an enthusiastic graduate student), some testing of student preferences could help the Department to confirm that changes of these kinds (or others) would truly help in attracting and retaining students » (Cas 8).

### 6.3.2 *Manque de correspondance au contexte socioéconomique canadien*

Les réclamations des étudiants et les remarques des évaluateurs externes rejoignent l'observation que la nouvelle économie mondialisée a besoin de diplômés démontrant un haut niveau de compétences communicationnelles bilingues et plurilingues (Heller, 2008) et que le développement de ces compétences permet aux diplômés de bien s'intégrer au milieu du travail d'aujourd'hui. D'ailleurs, les parties prenantes souhaitent des liens plus proches entre l'école et le lieu de travail. Dans le contexte socioéconomique canadien, les employeurs et les étudiants valorisent les habiletés en communication efficace, en résolution de problèmes et en analyse. Les étudiants s'attendent à ce que les programmes leur permettent de maîtriser des habiletés utiles et transférables à d'autres situations sociales et professionnelles (Langevin & Bruneau, 2000). Par conséquent, il faut que le contenu des cours de langue de spécialité ait une fonction d'utilité, reflète le monde professionnel actuel et corresponde aux objectifs pratiques des étudiants. Une formation en langues de spécialité fournit précisément des opportunités et des expériences uniques qui prennent en considération la variété d'intérêts des professionnels en administration.

En outre, les évaluateurs externes attirent l'attention sur la diminution des effectifs dans les formations générales de la langue et affirment que vraisemblablement les programmes traditionnels sont moins attirants et ne valorisent pas les matières contemporaines plus recherchées par les étudiants du 21<sup>e</sup> siècle. « Shrinking program enrolments show that the traditional academic and philological program has limited appeal, and its range of courses seem to do little justice to the importance [...] in twentieth century and contemporary politics, business and culture » (Cas 44). L'impératif de réviser en profondeur et de moderniser les programmes de langues, surtout pour répondre aux intérêts d'une clientèle moderne, s'impose. « The biggest challenge facing the [...] department is the need to embrace change » (Cas 8). Malgré les faiblesses suscitées en regard des cours généraux de la langue, les résultats concernant les formations en langue de spécialité mettent l'accent sur le succès et l'utilité des cours de langue de spécialité en soulignant le nombre d'effectifs dans les

cours de spécialité, le pourcentage d'étudiants qui se certifie en langue professionnelle et le taux d'emploi des diplômés.

Une autre raison pour laquelle les cours doivent être modernisés et renouvelés est liée au fait que les cours sont souvent destinés aux étudiants spécialistes d'autres disciplines, ou aux apprenants adultes qui travaillent déjà. Les rédacteurs des évaluations de programme reconnaissent la spécificité des cours de langue de spécialité et soulèvent le besoin d'offrir un horaire plus flexible aux apprenants adultes qui veulent faire une mise à jour des compétences communicatives professionnelles. Ils posent donc la question « Could this new stream be attractive to people already in the work force? If so, and if this involves the need for classes in the evening, schedule should be adjusted to accommodate this » (Cas 4). En effet, c'est un aspect des formations de langues de spécialité qui les distingue de la formation générale de la langue.

### *6.3.3 Manque d'évaluation convenable à la prise de décisions*

Les résultats révèlent que, d'habitude, les révisions de programme, les innovations et les stratégies d'amélioration prennent en considération les recommandations des évaluateurs externes et les résultats des sondages, lorsqu'ils existent. Dans un cas en particulier, après avoir sondé les étudiants et piloté avec succès un cours expérimental en langue des affaires, toutes les sections de langues modernes de l'unité se sont mobilisées pour moderniser leur programme. L'unité se trouve maintenant en mesure d'offrir un programme complètement renouvelé, comportant notamment des innovations en lien avec des champs émergents en recherche. Le nouveau programme permet aux étudiants d'élargir leurs connaissances langagières dans ces domaines spécialisés. D'ailleurs, les évaluateurs externes félicitent les modalités d'intégration de nouveaux savoirs dans cet effort de revitalisation. « The faculty should be commended for their thoughtful revision of the curriculum and their interest in keeping up with the profession's changes as well as with the community's ever changing needs » (Cas 44). D'autres évaluations soulignent les efforts d'amélioration concernant la mise sur pied des mineures et des cours de langue de

spécialité qui réunissent les habiletés langagières professionnelles et les connaissances pratiques, en plus de la mise au point de nouveaux programmes d'études et d'une réorganisation des cours obligatoires et facultatifs pour répondre aux besoins changeants de la spécialisation.

Néanmoins, les résultats révèlent aussi que certaines décisions quant à la reconduction ou à l'élimination des formations en langue de spécialité vont à l'encontre des recommandations de l'évaluation courante, et même de l'évaluation précédente. Par exemple, une évaluation « praised the department's initiative in offering Business Language courses noting that “the Department is well positioned to contribute to the scholarly exploration of this curricular approach” » (Cas 25). Dans un autre cas, l'institution approuve l'offre des formations en langue de spécialité : « With four majors and a number of minors, the Department offers a broad array of programs to [university] students, both majors within the Department and for students looking for elective courses and minors to augment their subject major » (Cas 19). Le tableau XII (p. 150) des mineures octroyées aux finissants atteste le succès des formations en langue de spécialité. Les étudiants et les finissants sont satisfaits : « L'intérêt de nos étudiants pour ces deux derniers cours, qui sont bel et bien des cours de français, et non des cours d'administration, [...] ne s'est jamais démenti » (Cas 14) ; « I have been greatly fortunate for this Business French minor and was lucky enough to complete it within my first 2 years [...] I would like to see this opportunity/option be made available for prospective/current students and even see more efforts made to further develop this program » (Cas 26).

En dépit du succès des formations en langue de spécialité, nos résultats révèlent, cependant, des recommandations et des décisions de supprimer les cours et les mineures de langue de spécialité. D'une part, cette décision paraît illogique, étant donné que les évaluateurs externes précisent que l'unité fait des efforts considérables pour accommoder les étudiants d'autres disciplines qui veulent suivre des cours de langue comme option. Ils soulignent aussi les conséquences néfastes pour la diversification de l'offre des formations en langues en disant que « the proposal to

eliminate courses in business French and business German will reduce this diversity » (Cas 6), et mettra fin à la possibilité d'offrir aux étudiants une formation qui contribue au développement de leur carrière et qui vise des carrières en commerce ou au gouvernement.

D'autre part, cette décision semble aller à l'encontre de la politique d'évaluation des programmes d'études. Selon cette politique, l'évaluation de programme identifie les forces et les aspects à améliorer, éclaire la prise de décisions et permet de s'assurer que l'évolution du programme est pertinente et cohérente (Bureau du provost et vice-rectorat - Affaires académiques, 2007). Plus précisément, l'évaluation de programme d'études repose sur des critères associés à la qualité et à la pertinence du programme, et aux indicateurs de performance. Elle examine les critères de qualité concernant le fonctionnement, les effectifs étudiants, les résultats en regard de l'efficacité de la formation en termes de diplomation, et la satisfaction des étudiants, des diplômés et des professeurs. Nos résultats révèlent que les évaluations de programme ont pris en considération les critères de qualité et de pertinence élaborés dans la politique d'évaluation, mais que la prise de décisions n'est pas toujours associée aux indicateurs de performance.

D'un côté, l'absence des indicateurs de qualité, et la quasi-absence de thématization de la rubrique du processus, c'est-à-dire les mécanismes de reddition de compte et le suivi, la documentation et l'évaluation des activités, indiquent que certaines prises de décisions ne reposent pas sur les systèmes d'indicateurs. Pourtant, les indicateurs sont des outils d'information incontournables pour l'évaluation de la qualité et de la pertinence du programme. De l'autre côté, les indicateurs accessibles confondent souvent tous les cours de langues et ne permettent pas d'isoler les informations concernant les cours de langue de spécialité. Il est ainsi difficile de juger de la pertinence d'une formation si l'ensemble d'indicateurs fournit des informations imprécises. Une difficulté observée lors de la mise au point de l'ensemble d'indicateurs réside dans la nature imprécise du champ conceptuel évalué. Cette difficulté pourrait être reliée au manque de reconnaissance de la profession et de la

discipline. Nous revenons à ce sujet plus loin. De plus, les définitions d'efficacité, de qualité et de pertinence, aussi bien que l'appréciation de ces dernières, peuvent varier suivant que l'on est chercheur universitaire, décideur, administrateur ou enseignant. Par ailleurs, « les décideurs ne constituent pas une catégorie homogène. Selon les postes occupés et les mandats poursuivis, nous sommes en présence d'une disparité d'intérêts et d'intentions, qui se traduit par une multiplicité de repères ou d'indices, dont la pertinence, la précision et la justesse, est fort variable » (Blais, et coll., 2001, p. 145). C'est la raison pour laquelle une évaluation systématique, comportant des justifications, afin d'informer la prise de décisions concernant la reconduction, l'élimination ou l'amélioration du programme, constitue un enjeu critique de notre typologie des enjeux de la formation en langues de spécialité.

Néanmoins, le développement de nouveaux cours et programmes, les révisions et les améliorations apportées aux programmes, et les innovations déjà réalisées vont dans le bon sens, non seulement pour répondre aux perceptions des étudiants concernant certaines faiblesses du programme, mais aussi pour convenir aux recommandations des évaluateurs. Cependant, vu le nombre de recommandations dégagées, ces efforts ne suffisent pas. Nos résultats révèlent que les unités proposent très peu de stratégies et de projets de travail concrets afin d'améliorer les cours et les formations. Elles veulent « [c]apitalize on the success of our Business French courses with other offerings aimed at non-specialist students needing a working knowledge of the language in a business environment » (Cas 1) ou elles s'attendent à mettre en place de « stronger explicit links with other departments through additional offerings that are accessible to all students at the university » (Cas 29). L'aspect de la révision, la modernisation et l'amélioration des cours et des programmes, dont nous discutons dans la section suivante, représente donc un enjeu fondamental pour les unités de langues et les universités qui s'engagent à développer les formations linguistiques à l'intention des professionnels.

### 6.3.4 *Besoin d'intégrer les TIC à la didactique des langues*

Nos résultats mettent l'accent sur l'enjeu du matériel informatique et de l'intégration de nouvelles technologies dans les cours de langue. Nous avons repéré un grand nombre d'énoncés sur les besoins en matériel et le besoin de former les enseignants à l'utilisation des nouvelles technologies et des didacticiels pour l'enseignement des langues. Cependant, en discutant de l'intégration des nouvelles technologies à l'enseignement des langues, nos données se réfèrent aux formations générales de la langue aussi bien qu'aux formations de langue de spécialité.

## 6.4 **Défis de la discipline**

### 6.4.1 *Défis structureaux*

Les résultats révèlent aussi l'enjeu de la coordination du programme de langues de spécialité. En citant l'évaluation de programme précédente, les évaluateurs ont constaté un « real and urgent need for the creation and funding of a coordinator's position » (Cas 2). Ils mettent l'accent sur le fait que la charge administrative empêche le corps enseignant de consacrer du temps au développement du programme d'études et à l'innovation pédagogique. Une évaluation précédente a aussi recommandé que l'unité offre de nouveaux cours en rédaction technique et en rédaction commerciale. Malgré cette recommandation, l'évaluation courante indique que l'élaboration de nouveaux cours n'a pas été réalisée jusqu'à présent et que les mêmes faiblesses pour ce qui est des efforts du développement du programme demeurent. Par conséquent, le manque de coordination de programme freine les activités de développement, de révision et de mise à jour des formations. Sans planification concertée de la conception des cours et des programmes, les enseignants se trouvent limités en ce qui concerne leur capacité de proposer de nouveaux cours qui correspondent à leurs intérêts et à leurs domaines de spécialisation, ou de proposer l'élargissement du programme. On indique que le « [p]rocess and criteria for development, revision [...] procedures and criteria are lacking » (Cas 25).

Les évaluations citent également le manque de soutien institutionnel pour la discipline. « In order to change appropriately, the [...] Department needs to be given concrete reasons to believe that change will not be used simply as a pretext to downsize their already beleaguered resources » (Cas 10). La capacité à respecter les engagements actuels de l'enseignement dépend également du soutien institutionnel. « Nous reconnaissons et acceptons les critiques des évaluateurs qui, après avoir louangé nos efforts, se demandent si cette volonté de tout faire est réaliste et si cela ne provoque pas des lacunes dans les programmes de spécialité, « vu la redéfinition de la charge normale d'enseignement et les restrictions imposées sur le remplacement des enseignants en congé sabbatique » (Cas 14). Par conséquent, les barrières au renouvellement et à l'élargissement du programme présentent des enjeux importants pour les formations en langues de spécialité.

#### *6.4.2 Défis de la didactique des langues de spécialité*

La majorité des descriptions des cours dans notre corpus renseigne sur les compétences langagières et professionnelles que doivent développer les étudiants de langues professionnelles. En particulier, les descriptions mettent l'accent sur le développement des compétences pragmatiques et interculturelles de la communication professionnelle. La compétence pragmatique se réfère à l'efficacité, à la pertinence, à l'économie, à la flexibilité et à l'adaptation de l'emploi de la langue dans des situations particulières. Autrement dit, la compétence pragmatique est la capacité à transférer les savoirs professionnels, la capacité de clarifier et de vérifier la compréhension et la capacité relationnelle (Planken, 2005). Afin de répondre aux exigences d'enseigner les compétences pragmatiques, certains cours mettent l'accent sur « effective oral communication in various settings on the telephone, in meetings, in debates and discussions. Students will also encounter videos, readings and discussions dealing with topics such as customer services, leadership, stress management, sexual harassment » (Cas 22). Cet aspect de la didactique des langues de spécialité correspond à la notion de la compétence pragmatique présentée par Bachman (1990) qui inclut les connaissances pragmatiques nécessaires pour réaliser

les fonctions langagières dans un contexte particulier, de même la composante sociolinguistique, c'est-à-dire les connaissances des convenances sociolinguistiques propres à ce contexte.

Bien que les descriptions et les plans de cours donnent un aperçu du contenu en lien avec la compétence pragmatique, il est rare que nos résultats touchent à l'enjeu des compétences pragmatiques langagières telles que la flexibilité et l'adaptation. Néanmoins, selon nos recherches, « travailler dans le domaine des affaires internationales implique automatiquement un environnement multiculturel et multilingue, les interactions avec des collègues et des partenaires commerciaux nécessitent les habiletés d'adaptation et de flexibilité – de la part de tous les intéressés dans l'acte communicatif » (traduction libre<sup>32</sup>). Comme nous l'avons déjà indiqué, les caractéristiques de flexibilité et d'adaptation constituent des composantes importantes de la compétence pragmatique de notre cadre conceptuel des langues de spécialité. L'enseignement des langues de spécialité doit ainsi mettre l'accent sur les besoins pragmatiques de l'emploi de la langue dans le milieu professionnel, non seulement sur les formes langagières utilisées dans la réalisation de l'acte de communication.

En revanche, la didactique des langues de spécialité tient compte de l'enjeu de la pragmatique interculturelle. Les résultats révèlent que les descriptions des cours intègrent les compétences interculturelles et l'étude de l'environnement socioéconomique régional, national et international. Par exemple, le cours « includes Praxis-oriented language and inter-cultural training combined with discussion of the German business world » (Cas 24) et ce cours « will focus on the socio-economic development of Québec, North America and the Francophone world » (Cas 24). Les descriptions des cours mettent aussi l'accent sur l'apprentissage du vocabulaire spécifique de la discipline (de Fontenay, 1995) et sur les convenances du discours et

---

<sup>32</sup> « work in the domain of international business automatically implies a multicultural and multilingual working environment, interactions with colleagues and business partners call for accommodation skills and flexibility—from both parties in the communicative act » (Louhiala-Salminen & Kankaanranta, 2011, p. 255; cf. Charles & Marschan-Piekkari, 2002; Louhiala-Salminen et coll., 2005).

du genre, y compris les contraintes sur l'emploi des genres, qui permettent de sensibiliser les apprenants à l'emploi des stratégies et des pratiques communicatives reliées aux domaines professionnels particuliers (Kankaanranta & Louhiala-Salminen, 2010; Nickerson, 2005; Poncini, 2003). « Topics will include genre and style, audience analysis. Students will research on and write in discipline-specific genres » (Cas 22). « The course will focus on the development skills in the following areas: commercial correspondence and writing; management, banking, financial and economic terminologies; specificities of business word processing in French » (Cas 37). La focalisation sur la dimension pragmatique, et la façon d'exprimer les convenances discursives qui varient selon la culture, aide les étudiants à prendre conscience de leurs propres pratiques discursives à l'égard de celles des autres. En procédant de cette façon, les compétences formulées dans les descriptions de cours correspondent à la compétence communicative mondiale<sup>33</sup> des professionnels élaborée par Louhiala-Salminen et Kankaanranta, et que nous avons présentée dans la section 3.2.3. Leur étude identifie les composantes suivantes de la compétence communicative mondiale :

le vocabulaire partagé du domaine spécifique – et les genres partagés et la connaissance du genre que ce vocabulaire implique – était identifié comme essentiel pour travailler. [...] la connaissance du genre [...] comprenait aussi la capacité de décider de quoi communiquer et à qui, quand communiquer, et comment. Par exemple, choisir le canal approprié et savoir l'utiliser étaient des préalables nécessaires pour travailler et, ainsi, étaient des connaissances essentielles d'un domaine particulier (traduction libre<sup>34</sup>).

D'ailleurs, il est essentiel que les étudiants adoptent une perspective interculturelle du contexte extralinguistique et des cultures différentes qui entrent en jeu en milieu professionnel (Bargiela-Chiappini, 2004). Les connaissances interculturelles

---

<sup>33</sup> *global communicative competence* : La perspective de la compétence langagière dans les échanges mondiaux ou de la compétence communicative globale élaborée par Louhiala-Salminen et Kankaanranta est présentée dans la section 3.2.3.

<sup>34</sup> « the shared vocabulary of the specific field—and the shared genres and genre knowledge which such vocabulary implies—were perceived as essential for doing work. [...] genre knowledge [...] also comprised the ability to decide what to communicate and to whom, when to communicate, and how. For example, choosing the appropriate channel and knowing how to use it were prerequisites for work and, thus, essential genre knowledge in the field » (2011, p. 253).

permettent de surmonter les barrières et les malentendus et de mener à bien les négociations (Kankaanranta & Planken, 2010; Poncini, 2003). Les recherches en milieu professionnel mettent en lumière les convenances culturelles et les savoir-agir professionnels pertinents pour réussir les échanges interculturels. Les chercheurs conseillent fortement que le contenu des cours de langue de spécialité soit conçu en tenant compte des résultats de ces recherches afin de développer des compétences interculturelles pour le milieu professionnel (Bargiela-Chiappini & Nickerson, 1999b; Dudley-Evans & St. John, 1998). L'enjeu majeur d'aider les étudiants à développer les compétences langagières pragmatiques, les compétences communicatives professionnelles et les compétences interculturelles est au cœur du développement des formations en langue de spécialité.

Par ailleurs, nos résultats ne trouvent pas de référence au concept des compétences relationnelles ou de la construction des relations entre professionnels (Spencer-Oatey, 2000). Pourtant, les habiletés relationnelles sont une caractéristique importante de la compétence pragmatique de notre cadre conceptuel des langues de spécialité. L'étude de Kankaanranta et Planken (2010, p. 402) révèle que les « gens interviewés ont indiqué que la communication interculturelle en BELF lance un plus grand défi – particulièrement avec de nouveaux contacts culturels dans les marchés émergents (p. ex. Chine, Inde) – que l'acte de parler de leur expertise individuelle ou du contenu commercial de base » (traduction libre<sup>35</sup>). Par conséquent, l'enjeu des habiletés relationnelles et leur acquisition pour le milieu du travail sont à prendre en compte lors de la révision ou de la conception des cours de langue de spécialité.

Notre hypothèse relative aux bénéfices des connaissances langagières et culturelles partielles dans un domaine professionnel ne s'est pas manifestée non plus dans nos résultats. Pourtant, les habiletés pluriculturelles et plurilingues (Coste, et coll., 2009) sont essentielles pour les professionnels sur le plan national et international et doivent être plus valorisées lors de l'enseignement des langues de spécialité. Selon le rapport

---

<sup>35</sup> « interviewees reported that relational communication in BELF was more challenging—particularly with new contacts from cultures in opening markets (e.g., China, India)—than talking about their individual expertise or about core business content ».

ELAN (2006b), les compétences partielles langagières doivent être reconnues parce qu'elles jouent un rôle fondamental dans l'employabilité et la mobilité des employés, l'avancement de carrière, la productivité et les échanges internationaux. En conséquence, l'enjeu des compétences plurilingues et pluriculturelles doit aussi être pris en considération pour la mise au point des formations en langue de spécialité.

#### 6.4.3 *Objectif de l'acquisition des langues*

Les résultats mettent aussi l'accent sur la polémique suscitée par l'objectif de l'enseignement des langues, et donc le but de l'unité de langue. Cet enjeu mène à des priorités et à des positionnements opposés au sein de l'unité. On pose la question épineuse de savoir si la langue doit être considérée d'un point de vue « instrumental » ou « constitutif ». Si l'on considère la langue comme étant purement un moyen pragmatique aux fins de communication, comme envisage l'aspect transactionnel de la langue, l'apprentissage d'une langue possède une valeur instrumentale. Par contre, si la langue implique les ramifications culturelles, psychologiques, sociales et cognitives de la capacité à parler et à penser dans une autre langue, elle a une valeur constitutive.

“At one end, language is considered to be principally instrumental, a skill to use for communicating thought and information. At the opposite end, language is understood as an essential element of a human being's thought processes, perceptions, and self-expressions; and as such it is considered to be at the core of translingual and transcultural competence. While we use language to communicate our needs to others, language simultaneously reveals us to others and to ourselves. Language is a complex multifunctional phenomenon that links an individual to other individuals, to communities, and to national cultures.” (3) This schism is evidenced at many levels in the activities and priorities of the Modern Languages Department (Cas 29).

On fait également référence à des étudiants qui croient que l'objectif principal de l'acquisition des langues est celui du développement des aptitudes transactionnelles dans une langue. En focalisant sur l'objectif de la maîtrise d'une langue, les étudiants ne poursuivent pas des études philosophiques et littéraires plus avancées.

Students themselves may enter the programmes in Modern Languages with a good fluency in the languages involved, and believe that their main goal should be limited to developing transactional capacity in the language. They may sometimes find themselves unsuited and/or reluctant to pursue more in-depth historical or culturally based initiatives at higher levels (“I can speak fluent German, but Kafka???”) (Cas 29).

Bien entendu, certains considèrent les langues de spécialité comme ayant seulement un objectif instrumental. Cette opinion nie les bénéfices plus larges de l'apprentissage des langues de spécialité et des langues en général, par exemple les avantages linguistiques, scolaires et cognitifs (Lazaruk, 2007), les compétences interculturelles (Boissat, 2002; Candlin & Gotti, 2004; Pullin, 2010), l'enrichissement interculturel et la compétitivité économique (Cox & King, 2006; McAndrew & Ciceri, 2003). Dudley-Evans et St. John (1998) insistent sur le fait que la formation en langue de spécialité ne peut pas se contenter d'enseigner les habiletés langagières professionnelles hors contexte. La spécificité même des cours de langue de spécialité exige les analyses du discours et du genre en milieu de travail pour éclairer la conception des cours de langue de spécialité et les sujets pertinents à enseigner (Charles, 1996; Louhiala-Salminen, 2002; Planken, 2005), aussi bien que la méthodologie pédagogique à utiliser pour l'enseignement de ce contenu.

En ce qui concerne l'enseignement des genres et des discours professionnels, les descriptions des cours soulignent clairement les objectifs à cet égard : « Théorie et modèles de la communication en milieu de travail. Techniques de rédaction, de présentation d'exposés et d'interaction verbale. Supports à la communication. Rédaction de lettres, de notes de service, de communiqués de presse, de procès-verbaux, etc. » (Cas 23). Cette approche permet aux apprenants d'étudier les divers genres de communication orale et écrite utilisés en milieu professionnel, et de porter une attention particulière sur les convenances discursives professionnelles spécifiques de la situation. La polémique autour de l'objectif instrumental et constitutif de la didactique des langues constitue donc un enjeu majeur du champ conceptuel des langues de spécialité.

#### 6.4.4 *Obstacles à la professionnalisation de la discipline*

Pour ce qui est de l'enjeu de la professionnalisation de la discipline, les résultats révèlent un certain désaccord quant à la création des postes réguliers en didactique des langues de spécialité. De plus, les résultats révèlent un manque de reconnaissance de l'érudition dans ce domaine et de reconnaissance des programmes autonomes. Ce sont des défis également soulevés par Swales (2000). En ce qui concerne les postes permanents, les résultats insistent sur la mise en valeur de la contribution des enseignants de langues : « we would want it recognized that these 9 faculty members constitute a discrete, specialized group within Anglophone Canada » (Cas 5), tout en évoquant le problème de la rotation et du nombre élevé du corps enseignant « resulting from a dependence on part-time hirings [...], as this may lead to disparate instructor quality and weakens the cohesiveness of faculty and program stability and continuity » (Cas 30). Les résultats révèlent également que le manque de reconnaissance formelle des études langagières pourrait avoir des conséquences néfastes pour l'unité de langues auprès des niveaux hiérarchiques supérieurs. « If different divisions regard language instruction as a simple add-on, their representatives on the Senate Planning Committee and on Senate are less likely to appreciate the need for professorships in Modern Languages » (Cas 29). Par conséquent, il n'y a pas de consensus sur la mise sur pied de nouveaux postes réguliers. Les programmes de langues sont les derniers à recevoir les postes réguliers et les contractuels ont l'impression « that there is no career advancement for them » (Cas 11). Il n'y a pas non plus de consensus sur la valeur des qualifications des enseignants des langues ce qui constitue aussi une barrière à la professionnalisation de la discipline et à l'avancement des enseignants.

The discussions highlighted differences between those who perceive the Ph.D. as an inherently superior qualification, and those who recognize the pragmatic needs for specific teaching skills in TESL [...] Here are some of the consequences of this divided perspective: Faculty renewal and levels of appointment. [...] a strong focus on language pedagogy may work against the requirements for full Professorship (Cas 29).

Un des aspects de la professionnalisation est le partage d'un bagage de connaissances relatives au domaine (cf. Tardif & Lessard, 2004). Le fait de ne pas considérer le domaine de l'enseignement des langues comme un champ de connaissances est un obstacle à la professionnalisation.

Quant à la reconnaissance d'une discipline autonome, les résultats attirent l'attention sur le positionnement de l'établissement et d'autres disciplines de l'établissement en ce qui concerne la fonction des cours de langues, et même de l'unité de langue, au sein de l'enseignement supérieur. Notre analyse des résultats repère maintes fois l'emploi du terme « service » pour décrire la fonction des cours de langue de spécialité se situant dans le cadre de l'enseignement des L2 et des langues additionnelles. Par exemple, le fait de collaborer ou de promouvoir les cours et les mineures de langues de spécialité parmi les autres disciplines et facultés fait partie de la fonction « service ». « The service focus is evident in many of the English Language Section's links with other programmes » (Cas 2). Aussi, de plus en plus d'étudiants non spécialistes de langues s'inscrivent dans les cours de langues. On fait allusion au service d'enseignement et on parle alors d'un service offert à la communauté universitaire :

Most service teaching in our department takes the form of making room in our courses for students from other disciplines [...] The department is happy to provide this service to the university community, but it must rely heavily on part-time instructors to do so (Cas 9).

Service teaching increasingly accounted for a greater proportion of this activity, as enrolments by students from outside the department grew to represent 81 per cent of all enrolments in 2003/04, compared to 71 per cent seven years earlier (Cas 7).

La fonction « service » des formations en langue de spécialité constitue ainsi un défi au cœur des enjeux de la discipline. Pour plusieurs, le fait d'évoquer la fonction « service » des cours de langues revêt une connotation négative et contribue à la dévalorisation de la discipline. Il semble que la discipline n'a pas progressé du point de vue de la terminologie classique depuis que Coleman (1994, pp. 53-54) a écrit :

Un « service » est une tâche effectuée par le mécanicien de votre voiture, par un ingénieur qui répare votre machine à laver, par une prostituée dans un salon de massage : ce n'est pas un terme approprié à utiliser pour l'enseignement des langues, et non pas parce que les enseignants de langues gagnent beaucoup moins à l'heure que les mécaniciens, les ingénieurs de réparation électrique, ou les prostituées. La notion de « service » est celle d'un inférieur qui effectue une fonction routinière, non intellectuelle, pourtant une fonction spécialisée pour un Supérieur : elle a des origines dans le snobisme, et est souillée par la conception – qui persiste dans certains quartiers des universités britanniques – que l'enseignement des langues soit une activité routinière simple, qui pourrait être réalisé par n'importe qui qui a un peu d'aisance dans la langue, qui n'exige pas de formation, et qui ne fait appel à aucun intrant intellectuel ni à aucune habileté interactive ou adaptative. Étant donné qu'enseigner des langues exige en effet des habiletés uniques [...], il serait bénéfique de remplacer « service » par un terme qui reconnaît l'égalité professionnelle (traduction libre<sup>36</sup>).

Selon notre cadre conceptuel, la valorisation du champ de savoir est également un défi structurel au cœur de la professionnalisation des langues de spécialité (Swales, 2000). Malheureusement, nos résultats fournissent très peu d'indications au sujet de la valorisation du champ de savoir, à savoir la recherche et les travaux d'érudition dans ce domaine. Pourtant, nous estimons que cet aspect de la professionnalisation de la discipline constitue un enjeu principal à prendre en considération au cours de l'appréciation de la contribution des formations en langue de spécialité aux objectifs de l'unité et à la mission de l'établissement.

---

<sup>36</sup> « “Servicing” is a task carried out by a garage mechanic on your car, by an engineer who mends you washing machine, by a prostitute in a massage parlour: it is not an appropriate term to use for language teaching, and not just because language teachers earn far less per hour than garage mechanics, electrical repair engineers, or prostitutes. The notion of « servicing » is that an inferior performs a mechanical, non-intellectual, albeit specialised function for a Superior: it originates in snobbery, and is tainted by the conception – which still persists in some quarters in British universities – that language teaching is a mechanical, low-status activity, which can be carried out by anyone with some fluency in the language, which requires no training, and which need involve no intellectual input or interactive or adaptive skills. Given the unique skills that language teaching in fact requires [...], it would be beneficial to replace « servicing » with a term which recognises professional equality. »

#### 6.4.5 *Réseaux interdisciplinaires de recherche*

Bien que nos résultats n'aient pas dégagé la suggestion de mettre sur pied des réseaux multidisciplinaires et interdisciplinaires de recherche, c'est une approche qui mérite d'être explorée par les unités de langues. Les évaluateurs externes suggèrent, cependant, d'entamer des démarches en vue de :

joining DELF/DALF (Diplôme d'études de langue française / Diplôme approfondi de langue française) and to arrange for some instructors or professors to become accredited in CIEP (Centre international d'études pédagogiques). If successful, that would be excellent both for the faculty morale and for the students (Cas 4).

Cette initiative pourrait contribuer au développement professionnel des membres du corps enseignant et apporter des bénéfices aux étudiants. Il va sans dire que le soutien de l'administration de l'institution est un préalable à tout effort de création de nouveaux programmes et de mise en place de coopération interdisciplinaire et interinstitutionnelle.

### **6.5 Stratégies d'amélioration**

#### 6.5.1 *Collaborations et partenariats internationaux*

Néanmoins, nos résultats confirment que l'élaboration et la mise sur pied des collaborations interdisciplinaires, des échanges et des stages internationaux, et des partenariats universitaires constituent des enjeux majeurs et des stratégies pour améliorer la formation en langues de spécialité. Comme nous avons déjà indiqué, la mise en place des partenariats et des dispositifs d'échange pourraient renforcer davantage la valeur des programmes de langues de spécialité aux yeux des étudiants. Ainsi, on propose d'entreprendre des démarches pour encourager les étudiants de bénéficier des occasions d'échange international. De plus, l'utilisation des outils comme le Passeport européen des langues et l'Europass pourrait témoigner des

apprentissages langagiers lors des expériences ou des échanges culturels en milieu professionnel (Conseil de l'Europe, 2010c).

Quant aux échanges avec les partenaires internationaux, ils sont quasiment obligatoires pour que les étudiants développent une certaine aisance dans la langue et les compétences culturelles par rapport au pays d'accueil (Boissat, 2002). Selon nos résultats, il est très important de faire la promotion de ces cours et programmes, de vanter les bénéfices de l'apprentissage des langues auprès des autres unités de l'université et de promouvoir les échanges aux étudiants. Étant donné la fréquence avec laquelle des collaborations interdisciplinaires et des échanges et stages internationaux est représentée dans la figure 5.5 à la page 142, cet aspect de l'expérience de l'apprentissage des langues figure parmi les enjeux principaux de la formation en langues de spécialité.

En lien avec cet enjeu, les résultats décrivent un programme avec deux composantes internationales : un échange international et un stage en entreprise.

A year of study and work abroad was regarded as an essential component of the program; the 6 core language courses were intended to provide students with the fluency needed to make this possible. [...] A number of exchange agreements with European universities were set up to enable students to fulfil the requirement of a year of study abroad (Cas 43).

Les concepteurs du programme prévoyaient demander que l'échange et le stage deviennent ultérieurement obligatoires pour satisfaire les exigences du programme. Malheureusement, ni l'échange ni le stage ne sont devenus obligatoires. Il s'avère, pour des raisons légales, qu'il est impossible d'exiger que les étudiants fassent un échange, mais on le conseille fortement. Concernant le stage, les difficultés à obtenir le permis de travail dans l'Union européenne représentent un obstacle pour les étudiants.

### 6.5.2 *Autonomie et programmes conjoints*

Malgré ces efforts, les résultats montrent qu'il ne suffit pas de simplement mettre sur pied des mineures et des cours intéressants et modernes, ou des accords avec des partenaires internationaux, en espérant attirer plus d'étudiants. Bien que les mineures « may be thought of as part of the Department's collaborative efforts with other units in the University » (Cas 6), de telles collaborations contribuent néanmoins à la fonction « service » de l'enseignement des langues de spécialité. Encore plus important pour la valorisation et la professionnalisation de la discipline est le besoin de créer des programmes autonomes. « The English Language Section is very much aware of the need to offer a programme that can stand as a discipline in its own right » (Cas 2). Il est aussi important de mettre sur pied des programmes conjoints en langue de spécialité et en discipline professionnelle. Dans ce sens, nos résultats ont repéré plusieurs propositions de projets, par exemple l'offre de majeures en langue de spécialité, l'intégration des cours dans les autres programmes, la création de concentrations associées à une autre discipline (Snow & Brinton, 1988) et même l'élaboration des programmes de double majeure. Voici deux exemples :

to approach other departments and discuss how a language requirement might benefit students. This initiative is being pursued on many fronts. Specifically, the Modern Languages action plan submitted to Senate in December 2010 undertakes (a) greater integration of MLA requirements into programs such as Music, International Studies, International Business, and Liberal Arts; (b) the conception of “adjunct concentrations”—10-course concentrations grafted on to appropriate disciplines, [...] and (d) the proposal of course modules (special interest units to be offered in various courses (Decision-making in Japanese Business, Italian Opera, etc.) (Cas 32).

to continue to do market research and find new opportunities for outreach – for example English for Technology might be adapted to the needs of local businesses, multinationals [and] to collaborate with the other Sections of Modern Languages in developing more language-for-special purposes courses – German for Industry? (Cas 2).

En outre, nos recherches sur le champ conceptuel des langues de spécialité soulignent l'importance des collaborations étroites entre les unités de langues et les disciplines professionnelles pour la conception et le développement de programmes d'études, de

doubles diplômes et de diplômes conjoints (Dlaska, 1999; Fox, et coll., 2006; Neville & Britt, 2007). Les collaborations avec les écoles professionnelles pourraient être une source d'information pour le choix des sujets et le traitement du matériel (Dudley-Evans & St. John, 1998). Une approche interdisciplinaire et multidisciplinaire pourrait prendre en considération l'intégration de la langue et du contenu dans un cours de langue (Wolff, 2003) ou dans une matière disciplinaire (Taillefer, 2004). Cette approche pourrait aussi incorporer les habiletés interpersonnelles de communication, les aspects culturels de communication et le savoir-faire professionnel (Deyrich, 2004; St. John, 1996). Nos résultats révèlent effectivement le souci d'une meilleure planification stratégique interdisciplinaire et recommande que l'unité « develop initiatives enabling it to work in synergy with other units to pursue shared objectives: through team-teaching, cross-listing or shared teaching arrangements » (Cas 6). On recommande également l'intégration des cours de langue de spécialité dans les programmes professionnels, par exemple « to actively participate in a new Engineering-Liberal Arts programme » (Cas 2).

Certaines recommandations des étudiants vont dans le même sens. Elles encouragent les collaborations interdisciplinaires et suggèrent que le programme de langue de spécialité soit intégré au programme professionnel. Cette intégration pourrait avoir des retombées positives pour l'établissement, de même que pour les étudiants.

I believe the University should take more initiative in integrating the Honours BBA program with the Business French Minor, as development of skilled bilingual businessmen/business women will be an asset to the University and provide greater opportunity for students that do have a wider variety of skills to apply in the workplace (Cas 26).

D'ailleurs, la mise sur pied des programmes conjoints et des doubles diplômes pourrait répondre au dilemme de devoir choisir entre l'étude des langues et les études professionnelles lorsqu'on donne des conseils aux étudiants. Au lieu de choisir, les étudiants pourraient suivre les deux cursus menant à un diplôme double en langue de spécialité et en connaissances spécialisées professionnelles. Le développement de compétences spécialisées dans deux domaines contribuerait certainement à améliorer

les perspectives d'emploi. En outre, nos résultats ont fait ressortir une proposition d'examiner la possibilité d'un triple diplôme international organisé avec deux institutions partenaires à l'étranger. Dans ce cas, cette initiative pourrait aussi signifier une véritable contribution à l'internationalisation de l'établissement :

We wish to continue to explore international options. We have currently entered into several agreements with other universities—notably Mainz-Dijon, with a potential tripartite international degree—and we wish to continue to contribute to [university]'s status as a truly international institution (Cas 29).

## **6.6 Retombées de la recherche**

L'analyse des mécanismes d'évaluation de programme d'études nous a permis d'exposer les enjeux principaux des formations en langue de spécialité et les recommandations les plus fréquentes dans les rapports des évaluateurs externes. Puis, les réponses obtenues aux questions de recherche nous ont permis de proposer un tableau synthèse qui met en relation les enjeux principaux et les recommandations à l'égard des formations en langue de spécialité. Mais le fait d'avoir utilisé les évaluations de programme d'études pour notre recherche a aussi une fonction formative pour l'élaboration et l'amélioration de ces formations. L'utilisation d'une variété d'évaluations de programme et la mise en commun des préoccupations et des propositions que contiennent ces évaluations permettent de dresser un portrait plus complet des enjeux et moins empreint des spécificités locales en vue d'une amélioration de l'ensemble de ces programmes. Ce portrait peut ainsi informer la prise de décisions dans le but d'améliorer la qualité et d'accroître la pertinence de l'ensemble des programmes pour toutes les parties prenantes, c'est-à-dire les étudiants, les unités, les facultés, les établissements universitaires et le monde professionnel.

En particulier, les résultats de l'analyse des évaluations de programme aident les unités à mieux cerner les forces et les faiblesses des formations en langue de spécialité. Ils mettent en lumière le besoin d'ajuster, de réviser et de moderniser

l'offre pour mieux correspondre aux besoins des étudiants et des unités de langue en général. Ils attirent l'attention sur les suites à donner aux recommandations et les améliorations à porter aux formations de langue de spécialité. Les résultats peuvent aussi servir à encourager les établissements d'enseignement supérieur à engager un dialogue régulier et structuré avec les professions et avec l'industrie (Cyert & Goodman, 1997) pour mieux informer l'élaboration des formations en langue de spécialité. En ce sens, les recherches ethnographiques révèlent l'importance de mener des recherches sur le terrain et de consulter les spécialistes du terrain afin d'informer la conception et la révision des cours (Charles, 1996; Louhiala-Salminen, 2002; Planken, 2005). Les études du discours et du genre sont aussi nécessaires pour que les matières enseignées correspondent effectivement à l'emploi contextualisé de la langue (Bargiela-Chiappini & Nickerson, 1999b; Poncini, 2002). En revanche, peu d'évaluations de programme dans notre corpus soulignent le besoin de s'assurer que les compétences langagières et stratégiques sont en lien avec les besoins de la communication professionnelle en milieu du travail.

Notre étude fournit également des implications significatives pour l'enseignement de la communication professionnelle en lien avec le modèle théorique de la compétence communicative de Bachman (1990). Les implications pédagogiques et pratiques sont intimement liées à la vision de la compétence langagière et des compétences professionnelles. Cette vision propose que la compétence communicative soit composée de la compétence interculturelle, de la compétence langagière, de la compétence stratégique, ainsi que des savoirs et savoir-faire professionnels, qui sont assujettis aux circonstances particulières de chaque situation. Par conséquent, les compétences langagières, interculturelles et stratégiques, qui permettent de véhiculer les savoirs et les savoir-faire professionnels et d'accomplir avec succès une communication professionnelle, sont fondamentales.

Une implication importante pour l'enseignement des composantes de la compétence langagière se dégage aussi de notre étude. Les résultats indiquent qu'il n'est pas nécessaire que la grammaire soit parfaite. L'enseignement des compétences

langagières et professionnelles doit mettre l'accent sur le contexte de la situation, autrement dit, sur le discours situé, le genre approprié et la capacité de nouer des relations dans des situations interculturelles.

Au lieu d'investir des ressources dans la compétence langagière parfaite, l'accent devrait être porté sur les habiletés qui contribueraient à la mise en valeur de la compétence communicative mondiale plus efficace des étudiants et des locuteurs. Une telle compétence, qui appartient à la compétence sociolinguistique et stratégique, par exemple, les habiletés relationnelles, les rapports interpersonnels, et la capacité de solliciter et de fournir des clarifications devraient donc être les aspects fondamentaux (traduction libre<sup>37</sup>).

Il y a peut-être un autre avantage de l'apprentissage des langues additionnelles pour la communication entre les professionnels dans les situations plurilingues et pluriculturelles. Louhiala-Salminen et Kankaanranta (2011) suggèrent que dans le contexte de la communication multiculturelle, lorsque le critère de communication efficace n'est pas celui de manier parfaitement les normes grammaticales et structurelles de la langue additionnelle, mais plutôt de la maîtrise de la capacité d'instaurer du rapport et de la confiance, les locuteurs natifs peuvent en effet perdre un peu de leur pouvoir de locuteur natif et devenir des acteurs plus égaux sur le plan de la communication mondiale.

On pourrait également voir des retombées de notre étude pour les entreprises et les organisations qui gèrent la communication mondiale depuis le siège social et les filiales, ou parmi les filiales, les succursales et d'autres opérations établies à travers le monde. Premièrement, il n'y a aucun doute que la communication et la compétence communicative sont des éléments essentiels du savoir et du savoir-faire nécessaires pour gérer les relations professionnelles. Deuxièmement, le rôle des langues additionnelles dans les organisations multinationales (Poncini, 2003) doit être

---

<sup>37</sup> « Rather than investing resources in flawless language proficiency, the focus should be shifted toward skills that would contribute to enhancing students' and communicators' global communicative competence more effectively. Therefore, such competence areas that belong to sociolinguistic and strategic competence, for example, interactional skills, rapport building, and the ability to ask for and provide clarifications should be the focus » (Louhiala-Salminen & Kankaanranta, 2011, p. 259).

reconnu et valorisé pour sa contribution au succès de l'organisation. À cet égard, nos résultats révèlent que les établissements d'enseignement supérieur reconnaissent le besoin d'offrir des cours de langue de spécialité et offrent en effet des cours d'allemand, d'anglais, de chinois, d'espagnol, de français, d'italien, de japonais, de polonais, de russe et d'ukrainien sur objectifs professionnels afin de répondre aux besoins du contexte sociolinguistique canadien.

Finalement, il y a des retombées possibles en ce qui a trait à l'image de marque des établissements d'enseignement supérieur. Ceux qui offrent des formations en langues de spécialité et une certification en langue professionnelle ont une réputation enviable. Ceux qui associent les études professionnelles aux études de langues de spécialité, par exemple les formations en langues de spécialité intégrées aux formations professionnelles à HEC-Montréal, peuvent tirer profit de la pertinence de leurs formations pour l'avancement des carrières internationales de leurs diplômés et donc, améliorer leur image de marque. De plus, l'accroissement de la réputation de l'établissement sur le plan national et international contribue à la valeur ajoutée de l'université sur le marché de l'enseignement supérieur et rendra l'université plus compétitive.

En somme, l'offre des formations de langue de spécialité permet aux unités de langues de répondre aux besoins d'une clientèle moderne qui réclame des cours pertinents et pratiques. L'offre des formations en langue de spécialité permet aussi aux établissements d'enseignement supérieur de développer une forte réputation internationale et de se différencier de la concurrence. Les formations en langue de spécialité ont également un rôle stratégique à jouer dans le processus de l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

Mais l'analyse des évaluations de programme nous a permis de constater que, dans la plupart des cas, les formations en langue de spécialité sont considérées des « add-ons » offertes à titre facultatif au programme général de langue ou au programme professionnel, sans une planification stratégique interdisciplinaire et sans une

conceptualisation raisonnée d'un cursus scolaire qui se sert de la méthodologie et des activités sous-jacentes à la discipline (Dudley-Evans & St. John, 1998). Aussi longtemps que les langues de spécialité ne contribueront ni aux exigences des diplômes professionnels, ni au développement des diplômes en langue de spécialité, ni aux diplômes conjoints interdisciplinaires, ni à la professionnalisation de la discipline, elles n'atteindront pas le statut de discipline à part entière de la linguistique appliquée.

En outre, aussi longtemps que les cours de langue de spécialité sont traités comme ayant une fonction instrumentale par rapport à l'enseignement des cours constitutifs, et une fonction « service » au sein de l'établissement, la prise de décisions au niveau des unités de langue et au niveau institutionnel ne considérera pas les cours de langues de spécialité comme ayant une valeur élevée pour les étudiants de langues, pour les étudiants d'autres disciplines et pour l'établissement d'enseignement supérieur. Les résultats révèlent que les énergies se concentrent sur la fonction constitutive de l'unité et les cours de littérature et de linguistique. Il en découle que les unités de langues sont trop occupées pour vraiment se pencher sur le programme d'études en langue de spécialité. Il y a rarement un professeur régulier qui assure la coordination de la formation. Par conséquent, il est nécessaire d'envisager d'une autre manière la place des formations en langue de spécialité et « think outside the box ». Il faut considérer donc une restructuration totale de la place des langues de spécialité et de la communication professionnelle dans les facultés des lettres et les facultés professionnelles. Par conséquent, il faut qu'un nouveau modèle et une nouvelle structure soient élaborés et adoptés pour les formations en langue de spécialité.

Lors de l'élaboration de notre cadre conceptuel, nous avons constaté que la notion de compétence professionnelle recouvre une multitude de réalités qui interagissent puisque l'organisation du travail exige des compétences techniques aussi bien qu'un ensemble de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire permettant d'acquérir des habiletés telles que la polyvalence, la débrouillardise, l'esprit d'initiative et la facilité

d'adaptation (Ouellet, 2003). Nous avons aussi constaté que les organisations préfèrent embaucher des employés qui possèdent déjà des habiletés professionnelles comme des compétences langagières professionnelles (Charles, 2007). Nous croyons donc que l'objet d'une formation professionnelle est la certification ou la qualification des compétences socialement reconnues et nécessaires pour des métiers spécialisés, et que la certification facilite la recherche d'un emploi ou l'adhésion aux ordres professionnels, et assure l'adaptation au cours de la vie professionnelle. Dans le cadre d'une formation professionnelle, il s'agit de montrer que les formations consistent en des composantes liées à la future insertion sur le marché du travail et des compétences requises pour prétendre à un emploi de niveau de qualification donné. Nous insistons donc sur le fait qu'une planification appropriée des formations en langue de spécialité pourra jouer un rôle fondamental dans la certification des compétences professionnelles. D'ailleurs, l'impact des évaluations de programme se répercute sur la pertinence et la qualité des formations. Les évaluations attestent que dans la certification, les candidats possèdent toutes les compétences requises.

Pourtant, les résultats de cette recherche soulèvent la question fondamentale au sujet de la fonction des formations en langue de spécialité au sein des établissements d'enseignement supérieur. On se demande s'il est faisable en enseignement supérieur de proposer des cours ou des formations en langue de spécialité. Étant donné le peu de vrais programmes au Canada, est-on capable de vraiment offrir des formations en langue de spécialité ? Le rapport du CAPFE souligne le même défi en se référant à une recherche panaméricaine portant sur la formation initiale des enseignants américains. Cette étude met en lumière la « mission complexe d'offrir une formation professionnelle dans un cadre universitaire » (CAPFE, 2007-2008, p. 13). C'est sûrement une question pour des recherches ultérieures.

## **6.7 Limites de la recherche et futures recherches**

L'échantillonnage que nous avons effectué visait une diversification des sources d'information. Nous considérons qu'une telle diversification pouvait apporter des

données assez abondantes et variées pour répondre à nos questions de recherche et pour valider les interprétations des résultats. Nous avons pu réunir 52 documents des mécanismes d'évaluation de programme universitaire fournis par dix unités de langues pour la présente étude. Étant donné le nombre relativement faible de documents analysés dans le cadre de cette étude, cet échantillon n'a aucune prétention de représentativité. En conséquence, il n'est pas permis de généraliser à l'ensemble des unités de langues les résultats obtenus par l'analyse des documents universitaires mise à notre disposition pour cette étude. Les résultats obtenus dans la présente recherche ne sauraient être transférables à d'autres documents que ceux qui ont fait l'objet de l'analyse.

Qui plus est, en constatant le flou qui règne dans le champ conceptuel de la formation en langues de spécialité ainsi que l'absence de cadre de référence en ce qui concerne plus spécifiquement les programmes de formation en langues professionnelles au Canada, nous nous demandons si la dimension professionnelle des langues de spécialité s'est effectivement opérationnalisée. En tant qu'intellectuels et chercheurs, il nous semble que les responsables de la formation ont la responsabilité professionnelle d'inscrire leurs pratiques didactiques dans le contexte des courants de recherche à ce sujet. La clarification conceptuelle implique donc nécessairement de connaître les cadres de référence en matière de formation en langues de spécialité, d'en saisir toutes les nuances afin d'être en mesure de situer les pratiques didactiques par rapport à ces différents cadres de référence. L'absence de cadre de référence a des implications sérieuses sur la clarté du champ conceptuel en jeu, sur sa stabilité dans les discours et sur la validité des énoncés qui le composent. En lien avec l'absence de cadre de référence, les rédacteurs des évaluations peuvent avoir des définitions et des appréciations variées d'efficacité, de qualité et de pertinence concernant les formations en langues de spécialité.

Sur le plan de la recherche, les résultats de cette thèse nous incitent donc à mettre en place des études empiriques rigoureuses dans le but d'évaluer l'impact véritable des formations en langues de spécialité et l'opérationnalisation de la dimension

professionnelle. Des recherches ultérieures pourraient donc étudier le champ conceptuel à l'aide de sondages et d'entrevues auprès des responsables des programmes d'études de langues de spécialité. À ce moment-là, les données recueillies seraient plus actuelles. De plus, le recours aux interviews permet au chercheur de vérifier auprès de la source d'information la validité de sa compréhension et de demander à la source des explications complémentaires. On pourrait aussi élargir la recherche aux cycles supérieurs.

Une autre suggestion serait de mener des sondages auprès des employés et des cadres qui travaillent pour les sociétés locales, nationales et multinationales afin de déterminer les besoins en langues et en discours professionnels. On pourrait ensuite faire une étude complémentaire en menant des entrevues par rapport à une sélection des répondants.

## **Conclusion**

Cette recherche est née d'une curiosité suscitée à l'égard du champ conceptuel de langue de spécialité et de l'évaluation de la qualité et de la pertinence des programmes d'études offrant une formation linguistique à l'intention des professionnels. La présente étude avait pour but de porter un regard analytique sur les évaluations de programmes d'études de langues de spécialité. Ce faisant, elle cherchait à voir dans quelle mesure les évaluations permettaient de dégager les enjeux principaux, et les recommandations les plus fréquentes dans les rapports des évaluateurs externes, compte tenu de la nature et de la fonction des programmes de langues de spécialité. Cette démarche se justifiait par le faible nombre d'écrits scientifiques sur les enjeux, la qualité et la pertinence de telles formations au sein de l'enseignement supérieur, particulièrement au moment où les mécanismes de l'assurance de la qualité des programmes prennent une importance accrue au sein du processus de prise de décisions dans les systèmes éducatifs.

Notre recensement de la littérature théorique et empirique du champ conceptuel des langues de spécialité a révélé que la didactique des langues de spécialité repose sur les compétences langagières reliées au domaine de spécialisation dans une situation professionnelle d'emploi de la langue. Nos lectures sur ce thème ont aussi souligné le manque de reconnaissance de la discipline et du champ de savoir. Un examen des pratiques évaluatives mises en œuvre au sein de l'enseignement supérieur nous a permis de baliser les éléments à considérer orientés vers l'évaluation de programme. Le modèle de contexte-intrant-processus-extrant a fourni des caractéristiques formatives de l'évaluation de programme et a guidé notre analyse des évaluations. Ainsi, notre modèle conceptuel initial constitue donc une schématisation composite de manière dynamique des modèles suggérés par diverses orientations théoriques.

Notre thématization des mécanismes d'évaluation de programme s'est déroulée en fonction des éléments explicites participants de la situation et de la description des

programmes énoncés par les personnes directement concernées par l'offre des formations de langues de spécialité. Ce processus de thématization a permis d'identifier les enjeux et les recommandations d'amélioration des formations en langue de spécialité dans le but d'informer la prise de décisions, d'améliorer la qualité et d'accroître la pertinence des programmes pour les effectifs étudiants, les unités, les facultés, les établissements universitaires et le milieu professionnel.

En analysant le discours associé au champ conceptuel, la recherche nous a permis d'établir les enjeux principaux suivants :

- l'apport des formations aux besoins de l'emploi ;
- la correspondance aux besoins des bénéficiaires ;
- l'évaluation systématique et la justification lors de la reconduction, l'amélioration et l'élimination des formations ;
- la révision, la mise à jour et l'évaluation systématique des programmes ;
- la collaboration interdisciplinaire, interuniversitaire et les partenariats universitaires ;
- la coordination programmatique et le soutien institutionnel ;
- l'enseignement des compétences langagières reliées à la discipline professionnelle ;
- l'enseignement de la perspective interculturelle ;
- l'objectif constitutif/instrumental de l'apprentissage des langues ;
- la professionnalisation de la discipline et l'autonomie par rapport à la fonction « service » de la discipline ;
- la promotion de programmes de langues, de collaborations interdisciplinaires et d'échanges internationaux ;
- l'intégration des TIC ; et
- la certification en langue de spécialité.

L'analyse en parallèle des rapports des évaluateurs externes a révélé que les rédacteurs recommandent :

- de moderniser et de réorganiser les cours ;

- de mettre sur pied des collaborations ;
- d'améliorer les formules et l'offre des échanges internationaux ;
- de créer des stratégies pour étudier et planifier le lancement des initiatives ;
- de promouvoir les bénéfices des connaissances langagières auprès des autres disciplines et facultés ;
- de créer des stratégies de révision de programme ; et
- de mettre en place des dispositifs pour profiter de nouvelles ressources technologiques.

Au-delà de l'apport du dépistage des enjeux et des recommandations, cette recherche a permis de constater que les formations en langue de spécialité doivent permettre aux étudiants d'acquérir des habiletés langagières professionnelles, et des habiletés pratiques et utiles, qui leur permettent de bien s'intégrer dans le milieu professionnel et qui les prépare pour les carrières. L'intégration du professionnalisme dans l'enseignement et dans l'apprentissage de la langue de spécialité suppose la prise en compte de la complexité qui intervient à plusieurs niveaux dans le discours des milieux professionnels. L'approche didactique ajoute systématiquement à cette complexité en insérant de nouvelles observations sur la langue dans des situations professionnelles.

Sous des apparences peut-être théoriques, l'analyse du champ conceptuel des langues de spécialité a des retombées très concrètes sur les formations et la discipline de langue de spécialité. D'abord, il est urgent de définir clairement les balises de ce champ conceptuel dans le cadre des pratiques didactiques. Les implications pour l'enseignement de la compétence communicative professionnelle, c'est-à-dire les compétences langagières, stratégiques et interculturelles, ainsi que les savoirs et les savoir-faire professionnels ressortent clairement de cette recherche. Les résultats soulignent également le lien souhaitable des programmes de langues de spécialité avec les programmes professionnels et avec d'autres établissements universitaires. Certes, il y a des choix pédagogiques à faire en regard de la conception et du développement des formations, mais ces choix doivent être assumés par des experts

du terrain et basés sur des recherches empiriques. Il est également essentiel, dans le cadre de cette clarification conceptuelle, que l'on distingue bien une discipline autonome qui engage un processus de professionnalisation de la discipline. Aussi longtemps que les formations ne constituent pas un programme autonome et que les cours sont ajoutés au programme de façon aléatoire, les langues de spécialité ne formeront pas de discipline formalisée, valorisée et autonome par rapport à la discipline de la formation générale de la langue.

En conclusion, nous espérons que cette recherche aura contribué, même modestement, à faire avancer la discipline des langues de spécialité. Nous espérons que cette recherche saura stimuler les échanges et même les débats quant à la qualité et l'utilité des formations en langue de spécialité, et à leur pertinence pour les programmes de langues, ainsi que pour les programmes professionnels, car en échangeant des idées, on témoigne de la santé et de la vitalité d'une communauté.

## Références

- Alexander, P.-J., Hahne, M., Lukas, M., & Pohl, D. (2006). Europass Training Plus: Praticert. *European Journal of Vocational Training*, 2(38), 66-84.
- Association des universités et collèges du Canada (2008). Assurance de la qualité dans les universités canadiennes Retrieved 7.05.11, from [http://www.aucc.ca/qa/reg\\_prov\\_qas/index\\_f.html](http://www.aucc.ca/qa/reg_prov_qas/index_f.html)
- AUCC (2007). Aperçu des mécanismes d'assurance de la qualité en enseignement supérieur au Canada à l'échelon provincial et régional Retrieved 7.05.11, from [http://www.aucc.ca/qa/\\_pdf/reg\\_prov\\_overview\\_f.pdf](http://www.aucc.ca/qa/_pdf/reg_prov_overview_f.pdf)
- AUCC (2009). Universities telephone directory : a guide to academic and administrative officers at Canadian universities = Bottin téléphonique des universités : un guide des dirigeants et administrateurs des universités canadiennes. Ottawa: Association des université et collèges du Canada.
- AUCC (2010). Universities telephone directory : a guide to academic and administrative officers at Canadian universities = Bottin téléphonique des universités : un guide des dirigeants et administrateurs des universités canadiennes. Ottawa: Association des université et collèges du Canada.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bárbara, N. (2007). Autonomy in ESP: solution or recipe? In D. Gálová (Ed.), *Languages for Specific Purposes: Searching for Common Solutions* (pp. 18-31). Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Bargiela-Chiappini, F. (2004). Intercultural business discourse. In C. N. Candlin & M. Gotti (Eds.), *Intercultural Aspects of Specialized Communication* (pp. 29-51). Bern: Peter Lang Linguistic Insights.
- Bargiela-Chiappini, F., & Nickerson, C. (1999a). Business writing as social action. In F. Bargiela-Chiappini & C. Nickerson (Eds.), *Writing business: genres, media and discourses* (pp. 1-32). London and New York: Longman.
- Bargiela-Chiappini, F., & Nickerson, C. (2003). Intercultural business communication: a rich field of studies. *Journal of Intercultural Studies*, 24(1), 3-15.

- Bargiela-Chiappini, F., & Nickerson, C. (Eds.). (1999b). *Writing business: genres, media and discourses*. London and New York: Longman.
- Baruch, Y., & Altman, Y. (2002). Expatriation and repatriation in MNCs: a taxonomy. *Human Resource Management, 41*(2), 239-259.
- Beeching, K. (1997). French for specific purposes: the case for spoken corpora. *Applied Linguistics, 18*(3), 374-394.
- Blais, J.-G., Laurier, M., & Pelletier, G. (2001). Les indicateurs comme outils de régulation en éducation: entre culture de chercheur et culture de décideur. In G. Pelletier (Ed.), *Autonomie et décentralisation en éducation: entre projet et évaluation* (pp. 131-147). Montréal: AFIDES.
- Blum-Kulka, S. (1997). Discourse pragmatics. In T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse as Social Interaction* (Vol. 2, pp. 38-63). London: SAGE Publications.
- Boissat, D. (2002). Formation à la communication interculturelle: un dispositif didactique réflexif en réseau. *Les Langues Modernes, 96*(3), 29-41.
- Borzeix, A., & Fraenkel, B. (Eds.). (2001). *Langage et Travail: communication, cognition, action*. Paris: Éditions CNRS.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Seuil.
- Boutet, J. (2001). Le travail devient-il intellectuel? *Travailler, 6*, 55-70.
- Breton, A. (1998). An economic analysis of language. In A. Breton (Ed.), *Economic Approaches to Language and Bilingualism. New Canadian Perspectives* (pp. 1-34). Ottawa: Canadian Heritage.
- Bureau du provost et vice-recteur - Affaires académiques (2007). Guide d'application du protocole d'évaluation périodique des programmes d'études Retrieved 07.04.09, from [http://www.beepe.umontreal.ca/Documents/Guide\\_évaluation\\_Octobre\\_07.pdf](http://www.beepe.umontreal.ca/Documents/Guide_évaluation_Octobre_07.pdf)
- Bureau du provost et vice-rectorat - Affaires académiques (2007). Évaluation périodique des programmes d'études Protocole Retrieved 07.04.09, from [http://www.direction.umontreal.ca/provost/documents/Protocole\\_Automne\\_07.pdf](http://www.direction.umontreal.ca/provost/documents/Protocole_Automne_07.pdf)
- Canadian Council on Learning (2008). Parlez-vous français? The advantages of bilingualism in Canada. *Lessons in Learning*. Retrieved 15.03.10, from <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/Oct-16-08-The-advantages-of-bilingualism.pdf>

- Canadian Parents for French/Conseil des parents francophiles (2002). Bilingualism in the Canadian labour market. Retrieved 24.03.10, from <http://www.cpfns.ednet.ns.ca/data/resource/bilingual.pdf>
- Canadian Parents for French/Conseil des parents francophiles (2004). L'état de l'enseignement du français langue seconde dans le Canada de l'an 2004. Retrieved 29.03.10, from <http://www.cpf.ca/fra/ressources-rapports-fls-2004.html>
- Canadian Parents for French/Conseil des parents francophiles (2008). L'état de l'enseignement du français langue seconde au Canada de l'an 2008. Retrieved 29.03.10, from <http://www.cpf.ca/eng/pdf/resources/reports/fsl/2008/FSL2008.pdf>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Candlin, C. N. (1986). Explaining communicative competence limits of testability? In C. W. Stansfield (Ed.), *Toward Communicative Competence Testing: Proceedings of the Second TOEFL Invitational Conference* (pp. 38-57). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Candlin, C. N., & Gotti, M. (Eds.). (2004). *Intercultural aspects of specialized communication*. Bern: Peter Lang.
- CAPFE (2007-2008). *Rapport annuel 2007-2008 sur l'état des besoins en formation à l'enseignement*. Québec: Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35.
- Chan, C. S. C. (2009). Forging a link between research and pedagogy: a holistic framework for evaluating business English materials. *English for Specific Purposes*, 28(2), 125-136.
- Chapelle, C. A. (1998). Construct definition and validity inquiry in SLA research. In L. Bachman & A. Cohen (Eds.), *Interfaces between second language acquisition and language testing research* (pp. 32-70). Cambridge: Cambridge University Press.
- Charles, M. (1996). Business negotiations: Interdependence between discourse and the business relationship. *English for Specific Purposes*, 15(1), 19-36.
- Charles, M. (2007). Language matters in global communication [Article based on ORA lecture, October 2006]. *Journal of Business Communication*, 44(3), 260-282.

- Chorney, H. (1998). Bilingualism in employee recruitment and the role of symbolic analysts in leading export-oriented firms. In A. Breton (Ed.), *Economic Approaches to Language and Bilingualism. New Canadian Perspectives* (pp. 185-222). Ottawa: Canadian Heritage.
- Christian, P. (1998-9). French and American business professionals: a discourse analysis study of cultural differences. *Intercultural Communication Studies*, VIII(2), 1-18.
- CIC (2008). Un cadre stratégique et un cadre législatif Retrieved 16.04.11, from <http://www.cic.gc.ca/francais/ministere/lois-politiques/multi-politique.asp#a2>
- CNCLC (2006). Niveaux de compétence linguistique canadiens 2006 Retrieved 25.03.10, from <http://www.language.ca/>
- Coleman, J. (1994). Institution-wide language programmes in British higher education: national problems and perspectives. In G. Parker & C. Reuben (Eds.), *Languages for the international scientist* (pp. 45-67). London: CILT.
- Commission Européenne (2007). *Rapport final. Groupe de haut niveau sur le multilinguisme*. Retrieved 20.09.08. from [http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/multishort\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/multishort_fr.pdf).
- Commission Européenne (2008). *Enseigner les langues. Enseignement supérieur*. Retrieved 20.09.08. from [http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc50\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc50_fr.htm).
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2007). Enquête de 2007 sur les attitudes des Canadiens à l'égard de l'apprentissage (EACA): Résultats sur l'apprentissage aux niveaux primaire et secondaire. Retrieved 24.03.10, from <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/SCAL/2007Archive/?Language=FR>
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2008). Do you speak English? Les avantages du bilinguisme au Canada. *Carnet du savoir*. Retrieved 15.03.10, from [http://www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/2008/45-10\\_16\\_08-F%20csMeta.pdf](http://www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/2008/45-10_16_08-F%20csMeta.pdf)
- Conseil de l'Europe (2000). Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer Retrieved 07.04.10, from [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf)
- Conseil de l'Europe (2010a). Cadre commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (CECR). Retrieved 07.04.10, from [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_fr.asp)
- Conseil de l'Europe (2010b). De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe.

- Retrieved 10.04.10, from  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide\\_niveau2\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau2_FR.asp)
- Conseil de l'Europe (2010c). Le Portfolio européen des langues. Retrieved 07.04.10, from  
[http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/default.asp?l=f&m=/main\\_pages/welcomef.html](http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/default.asp?l=f&m=/main_pages/welcomef.html)
- Conseil européen pour les langues/European Language Council (2002). The Bologna Process and the Issue of Languages. Retrieved 09.04.10, from  
[http://www.celelc.org/docs/bologna\\_languages\\_1.pdf](http://www.celelc.org/docs/bologna_languages_1.pdf)
- Conseil supérieur de l'éducation (1991). La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social Retrieved 10.07.11, from  
<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/ra90-91.pdf>
- Cooke, D., Brown, T. P., & Zhu, Y. (2007). Beyond language: workplace communication and the L2 worker. *Journal of Asian Pacific Communication*, 17(1), 83.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle (version révisée et enrichie)*. Strasbourg: Conseil de l'Europe (parution initiale 1997).
- Council of Ontario Universities (2008). UPRAC. Quality assurance, undergraduate program review and audits. Retrieved 11.04.10, from  
[http://www.cou.on.ca/\\_bin/affiliates/associations/upracmain.cfm](http://www.cou.on.ca/_bin/affiliates/associations/upracmain.cfm)
- Cox, S., & King, D. (2006). Skill sets: an approach to embed employability in course design. *Education + Training*, 48(4).
- CREPUQ (2001). *Politique des établissements universitaires du Québec relative à l'évaluation périodique des programmes existants*. Montréal: Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec.
- CREPUQ (2004). Guide d'application de la Politique de la CREPUQ relative à l'évaluation périodique des programmes existants. Retrieved 11.04.10, from  
[http://www.crepuq.qc.ca/IMG/pdf/guide\\_politiquevf2.pdf](http://www.crepuq.qc.ca/IMG/pdf/guide_politiquevf2.pdf)
- Cyert, R. M., & Goodman, P. S. (1997). Creating effective university-industry alliances: an organizational learning perspective. [Article]. *Organizational Dynamics*, 25(4), 45-57.
- D'Arrisso, D. (2003). Étude métaévaluative d'une politique universitaire d'évaluation de programme. Unpublished mémoire de maîtrise. UQAM.

- Dauvisis, M.-C. (2003). L'évaluation des compétences professionnelles: un difficile dialogue formation-emploi. In M. D. Laurier (Ed.), *Évaluation et communication: De l'évaluation formative à l'évaluation informative* (pp. 157-190). Outremont, QC: Les éditions Quebecor.
- Davies, A. (2001). The logic of testing languages for specific purposes. *Language Testing*, 18(2), 133-147.
- de Fontenay, H. (1995). Building professional competency in French: a tailor-made program. In P. W. Cummins (Ed.), *Issues and methods in French for Business and Economic Purposes* (pp. 97-110). Dubuque, Iowa: AATF.
- de Fontenay, H. (2005). *Regards sur le français des affaires: stratégies de développement*. Paper presented at the Congrès AATF, Québec, QC.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante: analyse typologique*. Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Deyrich, M.-C. (2004). Exploration didactique de la langue du milieu professionnel à l'université: quel apport pour la définition de tâches d'enseignement-apprentissage? *ASp*, 43-44, 125-134.
- Djerrahian, G., & Labrie, N. (2009). La reconfiguration linguistique dans une entreprise canadienne à l'ère de la mondialisation. *Francophonies d'Amérique*, 27, 105-129.
- Dlaska, A. (1999). Suggestions for a subject-specific approach in teaching foreign languages to engineering and science students. *System*, 27(3), 401-417.
- Dlaska, A. (2002). Sites of construction: language learning, multimedia, and the international engineer. *Computers and Education*, 39(2), 129-143.
- Dolbec, A. (2012). (correspondance par courriel ed.). Montréal.
- Douglas, D. (2000). *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dubois, L., LeBlanc, M., & Beaudin, M. (2006). La langue comme ressource productive et les rapports de pouvoir entre communautés linguistiques. *Langage et Société*, 118(4), 17-41.
- Dudley-Evans, T., & St. John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ELAN (2006a). *Effects on the European economy of shortages of foreign language skills in enterprise*. Retrieved 19.06.08. from [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/elan\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/elan_en.pdf).

- ELAN (2006b). *Incidences du manque de compétences linguistiques des entreprises sur l'économie européenne*. Retrieved 19.06.08. from [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc423\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc423_fr.pdf).
- Enderwick, P., & Akoorie, M. E. M. (1994). Pilot study research note: the employment of foreign language specialists and export success - the case of New Zealand. *International Marketing Review*, 11(4/5), 4-18.
- Filliettaz, L., & Bronckart, J.-P. (Eds.). (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain-la-Neuve: Peeters, BCILL.
- Fox, J., Cheng, L., Berman, R., Song, X., & Myles, J. (2006). A monograph on English for Academic Purposes in Canadian universities. *Carleton Papers in Applied Language Studies*, XXIII, 1-108.
- Fuentes-Olivera, P. A., & Gómez-Martínez, S. (2004). Empirical assessment of some learning factors affecting Spanish students of Business English. *English for Specific Purposes*, 23(2), 163-180.
- Fulcher, G., & Davidson, F. (2007). *Language Testing and Assessment: An Advanced Resource Book*. Londres: Routledge.
- Gajst, N. (2007). Strategies and language competence in the ELP - scope, purpose and adaptability for LSP portfolios. In D. Gálová (Ed.), *Languages for Specific Purposes: Searching for Common Solutions* (pp. 41-51). Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- García Laborda, J. (2005). Addressing students' needs in foreign language learning for engineers. *Professional and Academic English: Newsletter of the IATEFL ESP SIG*, 26, 9-15.
- Geoffroy, C. (1998). De la compétence interculturelle en milieu de travail. Un rôle à jouer pour l'enseignement de langues. *Les Langues Modernes*, 92, 47-58.
- Ghiglione, R. (1991). L'analyse propositionnelle du discours dans tous ses états. In R. Ghiglione & A. Blanchet (Eds.), *Analyse de contenu et contenus d'analyse*. Paris: Éditions Dunod.
- Gotti, M. (2004). Introduction. In C. N. Candlin & M. Gotti (Eds.), *Intercultural Aspects of Specialized Communication* (pp. 9-25). Bern: Peter Lang Linguistics Insights.
- Gouvernement du Canada (2003). The Next Act: New Momentum for Canada's Linguistic Duality. The Action Plan for Official Languages. Privy Council Office Retrieved 15.03.10, from [http://www.cpfnb.com/articles/ActionPlan\\_e.pdf](http://www.cpfnb.com/articles/ActionPlan_e.pdf)

- Gouvernement du Canada (2008). Feuille de route pour la dualité linguistique canadienne 2008-2013. Patrimoine canadien Retrieved 13.07.11, from <http://www.pch.gc.ca/pgm/slo-ols/strat-fra.cfm>
- Grosse, C. U. (1998). Corporate recruiter demand for foreign language and cultural knowledge. *Global Business Languages*, 3, 1-22.
- Grosse, C. U. (2004). The competitive advantage of foreign languages and cultural knowledge. *The Modern Language Journal*, 88(3), 351-373.
- Grosse, C. U. (2008). *What's new in business languages? A fresh look at the field*. Paper presented at the CIBER Business Language Conference, St. Petersburg, FL, April 9-11.
- Grosse, C. U., Tuman, W. V., & Critz, M. A. (1998). The economic utility of foreign language study. *Modern Language Journal*, 82(4), 457-472.
- Hamori, M. (2008). The secrets of career success in the 21st century. *European Business Forum*, 32, 28-33.
- Hancioglu, N., Neufeld, S., & Eldridge, J. (2008). Through the looking glass and into the land of lexico-grammar. *English for Specific Purposes*, 27(4), 459-479.
- Harris, P. R. (2004). Success in the European Union depends upon culture and business. *European Business Review*, 16(6), 556 - 563.
- Harris, R. G. (1998). The economics of language in a virtually integrated global economy. In A. Breton (Ed.), *Economic Approaches to Language and Bilingualism. New Canadian Perspectives* (pp. 35-88). Ottawa: Canadian Heritage.
- Heller, M. (2001). Globalization and the commodification of bilingualism in Canada. In D. Block & D. Cameron (Eds.), *Globalization and Language Teaching* (pp. 47-63). London: Routledge.
- Heller, M. (2003). Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity. *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 473-492.
- Heller, M. (2008). Repenser le plurilinguisme: langue, postnationalisme et la nouvelle économie mondialisée. *Diversité Urbaine, hors série*, 163-176.
- Heller, M., & Boutet, J. (2006). Vers de nouvelles formes de pouvoir langagier? Langue(s) et identité dans la nouvelle économie. *Langage et Société*, 118(4), 5-16.
- Heller, M., & Labrie, N. (2003). Langue, pouvoir et identité: une étude de cas, une approche théorique, une méthodologie. In M. Heller & N. Labrie (Eds.), *Discours et identités: la francité canadienne entre modernité et*

- mondialisation* (pp. 9-39). Fernelmont, Belgique: Éditions modulaires européennes.
- Heller, M., Lamarre, P., & McLaughlin, M. (2009). Les mots du marché: l'inscription de la francophonie canadienne dans la nouvelle économie. *Francophonies d'Amérique*, 27, 11-20.
- Ipsos Reid Corporation (2007). *Custom questions: Reconnecting with youth 2007: rapport final présenté au ministère du Patrimoine canadien*.
- Jedwab, J. (2003). It pays to be bilingual in Canada: Though not everywhere. *Association des études canadiennes* Retrieved 24.03.10, from <http://www.acs-aec.ca/oldsite/Polls/Poll53.pdf>
- Johns, A. M., & Dudley-Evans, T. (1991). English for specific purposes: international in scope, specific in purpose. *TESOL Quarterly*, 25, 297-314.
- Kankaanranta, A., & Louhiala-Salminen, L. (2010). "English? - Oh, it's just work!": a study of BELF users' perceptions. *English for Specific Purposes*, 29(3), 204-209.
- Kankaanranta, A., & Planken, B. (2010). BELF competence as business knowledge of internationally operating business professionals. *Journal of Business Communication*, 47(4), 380-407.
- Kassim, H., & Ali, F. (2010). English communicative events and skills needed at the workplace: feedback from the industry. *English for Specific Purposes*, 29(3), 168-182.
- Knight, J. (2003). Updated internationalization definition. *International Higher Education*, 33, 2-3.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: definition, approaches and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31.
- Labrie, N. (2002). Stratégies politiques de reproduction sociale pour les communautés de langues minoritaires. *Sociolinguistica*, 16, 14-22.
- Labrie, N., Bélanger, N., Lozon, R., & Roy, S. (2000). Mondialisation et exploitation des ressources linguistiques: les défis des communautés francophones de l'Ontario. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langages vivantes*, 57(1), 88-117.
- Lacoste, M. (2001). Peut-on travailler sans communiquer? In A. Borzeix & B. Fraenkel (Eds.), *Langage et Travail: Communication, cognition, action*. Paris: Éditions CNRS.

- Lamarre, P., & Lamarre, S. (2009). Pratiques langagières et discours sur les langues et l'identité dans une entreprise montréalaise: contradictions et ajustements. *Francophonies d'Amérique*, 27, 131-155.
- Langevin, L., & Bruneau, M. (2000). *Enseignement supérieur: vers un nouveau scénario*. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur.
- Laurier, M. D. (2004). Évaluation et multimédia dans l'apprentissage d'une L2. *ReCALL*, 16(2), 475-487.
- Laurier, M. D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Laurier, M. D. (2011). *Different Frameworks for Different Needs: the Quebec Proficiency Scale and the Development of Instruments*. Paper presented at the ALTE 4th International Conference: The impact of language learning frameworks on assessment, learning and teaching: policies, procedures and challenges.
- Lauring, J. (2011). International organizational communication. *Journal of Business Communication*, 48(3), 231-255.
- Lazaruk, W. (2007). Linguistic, academic, and cognitive benefits of French immersion. *La revue canadienne des langues vivantes*, 63(5), 605-628.
- Lazear, E. P. (1995). Culture and language. *Journal of Political Economy*, 107(S6), 95-126.
- Le Boterf, G. (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences* (4 ed.). Paris: Éditions d'organisation.
- LeBlanc, E. J. (2007). Internationalising the curriculum: a discussion of challenges and first steps within business schools. *Higher Education Perspectives*, 3(1), 28-44.
- Lehtonen, T., & Karjalainen, S. (2008). University graduates' workplace language needs as perceived by employers. *System*, 36(3), 492-503.
- Louhiala-Salminen, L. (2002). The fly's perspective: discourse in the daily routine of a business manager. *English for Specific Purposes*, 21, 211-231.
- Louhiala-Salminen, L., & Charles, M. (2006). English as the lingua franca of international business communication: whose English? what English? In J. C. Palmer-Silveira, M. F. Ruiz-Garrido & I. Fortanet-Gómez (Eds.), *Intercultural and International Business Communication: Theory, Research and Teaching* (pp. 27-54). Bern: Peter Lang AG.

- Louhiala-Salminen, L., Charles, M., & Kankaanranta, A. (2005). English as a *lingua franca* in Nordic corporate mergers: Two case companies. *English for Specific Purposes*, 24(4), 401-421.
- Louhiala-Salminen, L., & Kankaanranta, A. (2011). Professional communication in a global business context: the notion of global communicative competence. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 54(3), 244-262.
- Macdonald, S. (1996). Informal information flow and strategy in the international firm. *International Journal of Technology Management, Special Issue on Informal Information Flow*, 11(1/2), 219-232.
- Macdonald, S., & Williams, C. (1994). The survival of the gatekeeper. *Research Policy*, 23(2), 123-132.
- Mager, R. F. (2005). *Comment définir des objectifs pédagogiques* (G. Décote, Trans. 2me ed.). Paris: Dunod.
- Marsch, D., & Langé, G. (Eds.). (2000). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Marsch, D., Marsland, B., & Stenberg, K. (Eds.). (2001). *Integrating Competencies for Working Life*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Marschan, R., Welch, D., & Welch, L. (1996). Control in less-hierarchical multinationals: the role of personal networks and informal communication. *International Business Review*, 5(2), 137-150.
- Marschan, R., Welch, D., & Welch, L. (1997). Language: the forgotten factor in multinational management. *European Management Journal*, 15(5), 591-598.
- Marschan-Piekkari, R., Welch, D., & Welch, L. (1999). In the shadow: the impact of language on structure, power and communication in the multinational. *International Business Review*, 8(4), 421-440.
- McAndrew, M., & Ciceri, C. (2003). L'enseignement des langues d'origine au Canada: réalités et débats. *Revue européenne des migrations intrnationales*, 19(1). Retrieved from <http://remi.revues.org/index398.html>
- MICC (2010). Description de niveaux de compétence langagière en français, langue seconde Retrieved 3.12.11, from <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/partenaires/partenaires-francisation/competence-langagiere/index.html>
- Ministry of Education (2010). Additional Languages Elementary - Secondary Curriculum 2010 Retrieved 16.04.11, from [http://www.bced.gov.bc.ca/irp/pdfs/drafts/additional\\_languages\\_draft.pdf](http://www.bced.gov.bc.ca/irp/pdfs/drafts/additional_languages_draft.pdf)

- Morsch, L. (2009). Why it pays to be bilingual Retrieved 01.12.11, from <http://jobs.aol.com/articles/2009/01/26/why-it-pays-to-be-bilingual/>
- Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris: Didier.
- Neville, D. O., & Britt, D. W. (2007). A problem based learning approach to integrating foreign language into engineering. *Foreign Language Annals*, 40(2), 226-246.
- Newton, J. (2004). Face-threatening talk on the factory floor: using authentic workplace interactions in language teaching. *Prospect*, 19(1), 47-64.
- Nickerson, C. (2005). English as a *lingua franca* in international business contexts. *English for Specific Purposes*, 24, 367-380.
- Nohria, N., & Eccles, R. G. (1992). Face-to-face: making network organizations work. In N. Nohria & R. G. Eccles (Eds.), *Networks and organizations: structure, form, and action* (pp. 288-308). Boston, Mass.: Harvard Business School Press.
- OCAV (2006). UPRAC Review and Audit Guidelines Retrieved 11.04.10, from <http://www.cou.on.ca/about/our-affiliates/pdfs/uprac-review-and-audit-guidelines.aspx>
- Ouellet, A. (2003). Pour une évaluation des apprentissages en lien avec la compétence. In M. D. Laurier (Ed.), *Évaluation et communication: De l'évaluation formative à l'évaluation informative* (pp. 59-99). Outremont, QC: Les éditions Quebecor.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Pawlikowska-Smith, G. (2000). *Canadian Language Benchmarks 2000*. Ottawa, ON: Centre for Canadian Language Benchmarks.
- Pendakur, K., & Pendakur, R. (1998). Speak and ye shall receive: language knowledge as human capital. In A. Breton (Ed.), *Economic Approaches to Language and Bilingualism. New Canadian Perspectives* (pp. 89-120). Ottawa: Canadian Heritage.
- Pendakur, K., & Pendakur, R. (2002). Language as both human capital and ethnicity. *International Migration Review*, 36(1), 147-177.
- Pène, S. (2001). *Le langage dans les organisations*. Paris: L'Harmattan.

- Pinte, G. (2004). Approche socio-historique de la tension entre les mondes du travail et de l'éducation. In R. M. J. Toussaint & C. XYPAS (Eds.), *La notion de compétence en éducation et en formation* (pp. 227-241). Paris: L'Harmattan.
- Planken, B. (2005). Managing rapport in *lingua franca* sales negotiations: a comparison of professional and aspiring negotiators. *English for Specific Purposes*, 24(4), 381-400.
- Planken, B., Van Hoof, A., & Korzilius, H. (2004). Promoting intercultural communicative competence through foreign language courses. *Business Communication Quarterly*, 67(3), 308-315.
- Poncini, G. (2002). Investigating discourse at business meetings with multicultural participation. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 40(4), 345-373.
- Poncini, G. (2003). Multicultural business meetings and the role of languages other than English. *Journal of Intercultural Studies*, 24(1), 17-32.
- Pullin, P. (2010). Small talk, rapport, and international communicative competence: lessons to learn from BELF. *Journal of Business Communication*, 47(4), 455-476.
- Richer, J.-J. (2004). Pour une didactique spécialisée du Français sur Objectifs Spécifiques. *Point Commun*, 22, 10-14.
- Richer, J.-J. (2009). La compétence sous l'éclairage du monde du travail. Implications didactiques pour le français à visée professionnelle. *Points Communs*, 36, 7-11.
- Riehl, L. (2007). Le français des relations européennes pour niveaux A1 et A2. *Points Communs*, 30, 11-14.
- Robbins, J. E., Abramson, J., & Hollingshead, C. A. (1998). Relationships between foreign languages and interest in global business courses and careers. *Global Business Languages*, 3, 23-32.
- Robitaille, J.-P. (1996). Mesurer la qualité de l'activité universitaire. *CIRST/ENVEX*, 3, 1-32
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration: compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Rogers, P. S. (1998). National agendas and the English divide. *Business Communication Quarterly*, 61(3), 79-85.
- Rogerson-Revell, P. (2007). Using English for international business: a European case study. *English for Specific Purposes*, 26, 103-120.

- Rouxville, A., & Windsor, J. (1992). From insularity to integration: the way forward. In J. A. Coleman & G. Parker (Eds.), *French and the Enterprise Path: Developing Transferable and Professional Skills* (pp. 173-200). London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Saterlee, B. (1992). Program review and evaluation: a survey of contemporary literature. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov:80/PDFS/ED356261.pdf>
- Sauber, M. H., Edwards, E. A., & Persinger, E. S. (2005). *Developing competency-based curriculum in International Business*. Paper presented at the CIBER Business Language Conference, Park City, UT.
- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* (2 ed.). Saint-Laurent, QC: Éditions du Renouveau pédagogique; Bruxelles: Éditions de Boeck Université.
- Schmidt, C. (2002). Business perspectives on intercultural communication. *Language and Intercultural Communication*, 2(1), 55-58.
- Scollon, R., & Wong Scollon, S. (2001). *Intercultural Communication: a Discourse Approach* (2e ed.). Oxford: Blackwell Publishing.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. Tyler, R. Gagne & M. Scriven (Eds.), *Perspectives on curriculum evaluation* (Vol. 1, pp. 39-83). Skokie, IL: Rand McNally.
- Scriven, M. (1969). An introduction to metaevaluation. *Educational products report*, 2(5), 36-38.
- Scriven, M. (1973). Goal-free evaluation. In R. Tyler, R. Gagne & M. Scriven (Eds.), *School Evaluation: the politics and process* (pp. 319-328). Berkeley: McCutchan.
- Seidlhofer, B. (2004). Research perspectives on teaching English as a *lingua franca*. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 209-239.
- Selinker, L. (1979). On the use of informants in discourse analysis and language for specialized purposes. *International Review of Applied Linguistics*, 17(3), 189-215.
- Snow, M. A., & Brinton, D. M. (1988). Content-based language instruction: investigating the effectiveness of the adjunct model. *TESOL Quarterly*, 22(4), 553-574.
- Snow, M. A., & Brinton, D. M. (Eds.). (1997). *The content-based classroom: perspectives on integrating language and content*. New York: Longman.
- Solyom, C. (2011, Saturday, October 22). Voices of Discontent. *The Gazette*.

- Spencer-Oatey, H. (Ed.). (2000). *Culturally Speaking: Managing Rapport through Talk across Cultures*. New York: Cassel Academic.
- St. John, M. J. (1996). Business is booming: Business English in the 1990s. *English for Specific Purposes*, 15(1), 3-18.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers college record*, 68, 523-540.
- Stake, R. E. (Ed.). (1975). *Evaluating the arts in education: a responsiveness approach*. Columbus, OH: Merrill.
- Statistics Canada (2007). Detailed Mother Tongue (186), Knowledge of Official Languages (5), Age Groups (17A) and Sex (3) for the Population of Canada, Provinces, Territories, Census Metropolitan Areas and Census Agglomerations, 2001 and 2006 Censuses - 20% Sample Data Retrieved 29.03.10, from <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/dp-pd/tbt/Rp-eng.cfm?LANG=E&APATH=3&DETAIL=0&DIM=0&FL=A&FREE=0&GC=0&GID=0&GK=0&GRP=1&PID=89201&PRID=0&PTYPE=8897197154&S=0&SHOWALL=0&SUB=0&Temporal=2006&THEME=70&VID=0&VNAMEE=&VNAMEF=>
- Stevens, P. (1988). ESP after twenty years: a reappraisal. In M. Tickoo (Ed.), *ESP: State of the Art* (pp. 1-13). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP Model for evaluation. In T. Kellaghan, D. Stufflebeam & L. A. Wingate (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (Vol. 1, pp. 31-62). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation Theory, Models, and Applications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Swales, J. M. (1988). *Episodes in ESP: a source and reference book for the development of English for science and technology*. New York: Prentice Hall.
- Swales, J. M. (2000). Languages for specific purposes. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 59-76.
- Taillefer, G. (2004). Enseigner une matière disciplinaire en langue étrangère dans le contexte français des sciences sociales: défi, observations et implications. *ASp*, 45-46, 111-126.
- Tardif, M., & Lessard, C. (Eds.). (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui: évaluation, perspectives et enjeux internationaux*. Québec: Presses de l'Université Laval.

- Teichler, U. (1999). Research on the relationships between higher education and the world of work: Past achievements, problems and new challenges. *Higher Education*, 38(2), 169-190.
- van den Born, F., & Peltokorpi, V. (2010). Language policies and communication in multinational companies. *Journal of Business Communication*, 47(2), 97-118.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e ed.). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- van Dijk, T. A. (1977). *Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. London: Longman.
- Vandergrift, L. (2006). Proposition d'un cadre commun de référence pour les langues pour le Canada. *Nouvelles perspectives canadiennes*. Retrieved from [http://www.caslt.org/pdf/Proposition\\_cadre%20commun\\_reference\\_langues\\_pour\\_le\\_Canada\\_PDF\\_Internet\\_f.pdf](http://www.caslt.org/pdf/Proposition_cadre%20commun_reference_langues_pour_le_Canada_PDF_Internet_f.pdf)
- Vandermeeren, S. (1999). English as a *lingua franca* in written corporate communication: findings from a European survey. In F. Bargiela-Chiappini & C. Nickerson (Eds.), *Writing Business: Genres, media and discourses*. Harlow, Essex: Longman.
- Verluyten, S. P. (1997). Business communication and intercultural communication in Europe: the state of the art. *Business Communication Quarterly*, 60(2), 135-143.
- Victor, D. (1992). *International business communication*. New York: Harper Collins Publishers.
- Wales, M. L. (1993). Issues in the relationship of general and specific language in workplace ESL: some Australian perspectives. In R. Khoo (Ed.), *The practice of LSP: perspectives, programmes and projects. Anthology Series 34* (pp. 196-208). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Wang, B. C. Y., & Bu, N. (2004). Attitudes toward international careers among male and female Canadian business students after 9-11. *Career Development International*, 9(7), 647-672.
- Welch, D., Welch, L., & Piekkari, R. (2005). Speaking in tongues: the importance of language in international management processes. *International Studies of Management and Organisation*, 35(1), 10-27.
- Wolff, D. (2003). Integrating language and content in the language classroom: Are transfer of knowledge and of language ensured? *ASP*, 41-42, 35-46.
- Zaidman, N. (2001). Cultural codes and language strategies in business communication. *Management Communication Quarterly*, 14(3), 408-442.

## Annexes

### Annexe I : Le texte du courriel envoyé à l'étape de la préenquête

Le courriel envoyé aux vice-présidents académiques, aux vice-recteurs académiques et provosts des universités canadiennes en février 2009 :

Permettez-moi de me présenter. Je suis une étudiante au PhD dans la Faculté des Sciences de l'Éducation à l'Université de Montréal. En ce moment, je mène une enquête des programmes universitaires qui offrent des cours de Langues sur Objectif Spécifique, c'est-à-dire, des cours de langues orientées sur les perspectives professionnelles, par exemple, l'Anglais des Affaires ou l'Allemand pour les Ingénieurs. Je vous serais très reconnaissante si vous pouviez m'indiquer:

- 1) si votre établissement offre ce type de cours, soit dans l'unité des langues, soit dans une faculté professionnelle spécifique, ou les deux;
- 2) si les cours de Langues sur Objectif Spécifique ont fait l'objet d'une évaluation du programme ou d'une évaluation de l'unité dans les sept dernières années.

Je vous remercie pour votre temps.

Allow me to introduce myself. I am a PhD student in the Faculty of Education at the University of Montréal. At the moment, I am investigating university programmes that offer courses in Languages for Specific Purposes. By this I mean language courses for the professions such as Business French or German for Engineers. I would appreciate it very much if you could let me know:

- 1) if your institute offers these types of courses, either through the Languages Department or through a specific professional faculty, or both;
- 2) if these courses have undergone a programme review or a departmental review in the last seven years.

Thank you very much for taking time to respond.

## Annexe II : Réponses des VPA et Provosts suite à la préenquête

Université	VPA/Provost/Vice-Recteur/Dean, Doyen	Cours de langues de spécialité/Unités de langues	Facultés professionnelles	Évaluation
1. Acadia	Tom Herman, Président & VP	Non		
2. Alberta	Carl Amrhein, VP ; Colleen Skidmore, Doyenne ; Katy Campbell, Doyenne; Vanessa Ogilvy, APO, Dép. de Langues modernes et études culturelles	GERM 404/405 – Business German I and II, POLSH 407 – Business Polish, RUSS 445 – Business Russian, UKR 406 – Business Ukrainian	Internet: Baccalauréat bilingue en Administration des affaires en collaboration avec le Campus St-Jean et l'École de commerce	
3. Algoma	Arthur Perlini, Dean	Non		
4. Athabasca	Margaret Haughey, VPA ; Veronica Thompson	1 cours de Français des affaires		fait partie de l'évaluation du programme 2007
5. Bishop's	Michael Childs, VPA	Anglais des affaires, composante du programme ESL, envoi de la description dans l'annuaire universitaire ; dans le passé, Anglais pour les Sciences de la santé et Anglais et Technologie ; 2 cours de français des affaires offerts par le Dép. d'études françaises et québécoises; 1 cours d'espagnol des affaires, 8 cours d'anglais sur objectifs spécifiques offerts par le Dép. des Langues modernes	Internet: BBA avec commerce international (IB) La concentration recommande fortement que les étudiants suivent des cours de langue.	Dép. de Langues modernes évalué dans les 7 dernières années selon le guide d'application de la CREPUQ
6. Brandon	Scott Grills, VPA	Français et italien, orienté de façon implicite ou explicite vers la Faculté de Musique, Faculté des Arts appuie la Majeure en répertoire vocal		évaluation du programme de langues 2008, lien au résumé en ligne (2 pages)

Université	VPA/Provost/Vice-Recteur/Dean, Doyen	Cours de langues de spécialité/Unités de langues	Facultés professionnelles	Évaluation
7. UBC	Pamela Moffett, Assistante exécutive, Bureau du VPA ; Dr. Nancy Gallini, Doyenne des Arts ; Margaret Tom-Wing, Coordinatrice exécutive, Bureau de la Doyenne	Le français au travail pour les étudiants avancés travaillant pour le gouvernement fédéral et pour des entreprises ; mandarin pour le tourisme pour ceux dans l'industrie locale du tourisme ; Certificat d'UBC en Espagnol pratique et commercial pour les firmes d'ingénierie et les professionnels dans le secteur minier et/ou les gens d'affaires travaillant avec les pays d'Amérique latine/cours en chinois, japonais, allemand, espagnol, anglais des affaires, voir courriel pour détails		cours évalués pendant l'évaluation de programme de chaque unité
8. Brock	Terry Boak, VPA		Internet: Faculté des affaires, BBA: combine les études des disciplines commerciales avec les études en sciences sociales, humaines et maths et science (pas de cours de langue de spécialité)	
9. Calgary	Alan Harrison, Provost ; Dan Maher, Doyen intérimaire, Faculté des Sciences humaines		Faculté des sciences de l'éducation offre l'Anglais aux objectifs académiques pour étudiants internationaux  Internet: programme IB exige 2 cours en langue, suivis dans le Dép. des langues ; BCom combiné avec sciences humaines (ou autre Faculté) français, allemand, études italiennes, russe, espagnol, études de langues de l'Asie (chinois) (pas de cours de langue de spécialité)	

Université	VPA/Provost/Vice-Recteur/Dean, Doyen	Cours de langues de spécialité/Unités de langues	Facultés professionnelles	Évaluation
10. Cape Breton University	Léandre Désjardins, VPA intérimaire ; Dr. Rod Nicholls, Doyen des Arts et études communautaires	programme en Hospitalité et Tourisme comporte Française pour Hospitalité/Tourisme I & II, pas offerts depuis au moins 12 ans		
11. Carleton	Dr. Feridun Hamdullahpur, VPA ; Dr. John Osborne, Doyen des Arts et Sciences sociales ; Vicki Haydon, Bureau du VP et Provost	Nous offrons beaucoup de cours de langues et certains sont offerts dans un format « accélérés » pour répondre aux besoins des programmes spécifiques, mais l'enseignement ne vise pas particulièrement les besoins ou les intérêts de ces programmes. Par exemple, nous offrons des cours accélérés en espagnol et en allemand pour étudiants dans le programme du Baccalauréat de commerce international, mais les cours sont disponibles à tout étudiant et le programme ne vise pas particulièrement « Affaires ». Les cours de Communication pour les disciplines et les professions offerts par l'École des études linguistiques et langagières. Disponibles aux étudiants en ingénierie, BIT et informatique, en anglais.	Internet: Baccalauréat en commerce international : doit choisir une langue seconde (fr, all, it, jap, man, esp), jusqu'à 40% du programme des 2 premiers ans en études de langues intensives, mais pas de cours de langue de spécialité, exige les études à l'étranger en 3 <sup>e</sup> année ; École des études linguistiques et langagières, Langues modernes offre un cours d'espagnol aux objectifs spécifiques/Dép. français offre français sur objectifs spécifiques ou professionnels I & II (fonction publique, examens du gouvernement) payé par l'École d'Administration publique	
12. Concordia	David Graham, VPA ; Ollivier Dyens, Vice-provost pour l'enseignement et l'apprentissage	Le département d'Études françaises: Le français des affaires I & II, Rédaction professionnelle, 6 cours de traduction (2 cours économiques, 2 cours scientifiques, 1 commercial & 1 juridique)	cours offerts par l'École de Gestion John Molson, voir courriel pour liens aux sites Web. J'ai cherché le site, mais je n'en ai pas trouvé. Le BCom et le Bac en Administration offrent la possibilité de compléter une mineure dans une des 3 autres facultés, dont Arts et Sciences et le dép. d'Études françaises. (cours de langue de spécialité)	départements à contacter pour l'évaluation

Université	VPA/Provost/Vice-Recteur/Dean, Doyen	Cours de langues de spécialité/Unités de langues	Facultés professionnelles	Évaluation
13. Dalhousie	Alan Shaver, VPA ; Marian Brinkley, Doyenne, Arts et Sciences sociales	pas de programme formel de langues des affaires, cours offerts : allemand, espagnol, russe, français des affaires ; un cours de français des affaires, 2 cours d'allemand des affaires, économie et tourisme I e II	offerts d'habitude en été ou conjointement avec l'École des affaires Internet: Baccalauréat en Commerce exige un credit en langue	cours évalués pendant l'évaluation de l'unité, environ tous les 7 ans
14. U of the Fraser Valley	Dr. Teresa Arroliga-Piper, Directrice, Langues modernes ; Ms Cheryl Isaac, Directrice, Formation continue			
15. Guelph	Dr. Maureen Mancuso, VPA ; Dr. Clive Thompson, Directeur SOLAL	Institut SOLAL: 1 cours de spécialité en italien, allemand, français, espagnol		évalués chaque année par le comité d'évaluation de programme
16. HEC	Michel Patry, Directeur ; Ruth Dupré, Directrice des programmes ; Jacinthe, coordonnatrice		3 séries de cours: anglais (dizaine des années), espagnol (depuis 2002) et chinois des affaires (1 <sup>re</sup> fois cette année) pour les étudiants qui se dirigent vers le monde des affaires dans le Département de la Qualité de la communication, Mme Marie-Éva de Villers, directrice	pas d'évaluation formelle des cours (peut-être le département?)
17. Huron University College, London	Ramona Lumpkin, Principal ; Trish Fulton, Doyenne des Arts et Sciences sociales	2 Français des affaires, 4 Chinois des affaires, 1 Japonais des affaires		tous les programmes sont évalués tous les 7 ans

Université	VPA/Provost/Vice-Recteur/Dean, Doyen	Cours de langues de spécialité/Unités de langues	Facultés professionnelles	Évaluation
18. King's University College at the University of Western Ontario	Dr. Gerald Killan, Principal ; Mr. John Orange, Directeur Langues modernes ; Dr. Raija Koski, Coordonnateur, Programme d'études françaises	Non		
19. Lakehead	Dr. Laurie Hayes, VPA ; Dr. Noelle Rinne, Directrice, Département des langues	Des programmes offerts avec la Faculté d'Éducation, cours de langues comportent des modules spécifiques, l'accent mis sur le français professionnel, exigé pour obtenir une Mineure en français. Les mineures sont entreprises par les étudiants en affaires, ingénierie, etc. Ils sont en train de développer un programme conjoint avec l'École de médecine (c.-à-d. terminologie médicale en français).		évaluation 2009
20. Laurentian	Susan Silvertan, VPA, Affaires anglophones ; Dr. Patrice Sawyer, VPA, Affaires francophones	Affaires anglophones: non		
21. Laval	M. Bernard Garnier, V-R ; Mme Sylvie Faitelson-Weiser, École de langues vivantes ; Diane Huot, CELV			
22. Lethbridge	Dr. Andrew Hakin, VPA ; Dr. Christopher Nicol, Doyen, Arts & Sciences		Internet: Faculté d'administration : Majeure en administration internationale comporte une composante en langue seconde ou Mineure en langue : 4 cours, soit français, allemand, japonais ou espagnol ;	

Université	VPA/Provost/Vice-Recteur/Dean, Doyen	Cours de langues de spécialité/Unités de langues	Facultés professionnelles	Évaluation
			baccalauréat en combinaison BA/B.Mgt existe aussi ; (pas de cours de langue de spécialité)	
23. Manitoba	Robert Kerr, VPA ; Richard Lobdell, Vice-Provost	non, de temps en temps espagnol ou mandarin pour des groupes d'affaires, sans crédit		
24. McGill	Prof. Anthony Masi, Provost ; Nancy St-Pierre, Administrative Coordinator, Office of the Provost ; Hervé de Fontenay, Dép. des Programmes de langues anglaise et française	Dép. des Programmes de langues anglaise et française: Programmes de français et d'anglais à visée professionnelle; Certificat de compétence - Français pour la communication professionnelle	Internet: B.Com. (concentration en administration internationale) à la Faculté Desautels d'administration, exige des cours de langues offerts par les départements des langues (pas de cours de langue de spécialité) ; révision complète du programme, inauguré automne 2009 (pas de cours de langue de spécialité)	Programmes à contacter directement
25. McMaster	Ilene Busch-Vishniak, VPA ; Peter Smith, VPA adjoint	Non		
26. Memorial U of Nfld	Michael Collins, VPA ; Dr. Loomis, VPA; Mary Haynes, Adjointe au VPA ; Peter Ayres, Doyen adjoint, Arts	La section allemande du Dép. d'allemand et russe a introduit une Majeure en allemand (concentration en affaires et commerce) 4 cours, le programme est en difficulté ; un cours Français au Travail développé il y a quelques années, rejeté par le Dép. français et espagnol		
27. Moncton	M. Neil Boucher, V-R ; Mme Isabelle McKee-Allain, Doyenne, Arts et Sciences sociales	Non		
28. Montréal	M. Jacques Frémont, V-R ; Dr. Gérard Boismenu, Doyen, Arts et Sciences	Les cours de français et d'anglais des affaires		

<b>Université</b>	<b>VPA/Provost/Vice-Recteur/Dean, Doyen</b>	<b>Cours de langues de spécialité/Unités de langues</b>	<b>Facultés professionnelles</b>	<b>Évaluation</b>
29. Mount Allison	Stephen McClatchie, Provost and VPA	Non		
30. Mount Saint Vincent	Donna Woolcott, VPA ; Larry Steele, Directeur, Dép. des Langues modernes	2 cours de Français des affaires		évaluation de programme tous les 7 ans
31. New Brunswick	Dr. Anthony Secco, VPA ; Dr. James Murray, Doyen des Arts			
32. New Brunswick St. John	Dr. Robert MacKinnon, V-P ; Dr. Joanna Everitt, Doyen des Arts	FR3084 Conducting Business (in) French	Internet: BAA avec Majeure en français/BAA avec concentration in FLS	
33. Nipissing	Dr. Peter Ricketts, VPA ; Dr. Craig Cooper, Doyen, Arts & Sciences			
34. UOIT Ontario Institute of Technology	Dr. Bill Muirhead, Provost adjoint	De tels cours n'existent pas pour les ingénieurs		
35. Ottawa	Robert Major, VR ; Mireille Leroux	Dép. des langues et littératures modernes: espagnol commercial, italien pratique avancé ; Dép. anglais: Effective Business English	Bilingue: Tous les cours d'administration sont offerts en anglais et en français.	
36. École Polytechnique	M. Christian Guy, Doyen ; M. Tuan Nguyen Dang, Directeur, Centre de formation continue		Certificat d'intégration pour les étudiants étrangers en ingénierie, cours de français et d'anglais suivi dans l'École de langues à UdeM. Aussi un cours de français écrit pour la clientèle immigrante.	évaluation avec le programme de langues
37. UPEI	Rosemary Herbert, VPA ; Doreley Coll, Directrice,	1 cours de français des affaires offert il y a 2 ans ; offre Espagnol des affaires en jan 2010		il y a 4 ans

Université	VPA/Provost/Vice-Recteur/Dean, Doyen	Cours de langues de spécialité/Unités de langues	Facultés professionnelles	Évaluation
	Langues modernes			
38. UQAM	M. Proulx, VRA ; Françoise Braun, Adjointe au Vice-recteur à la vie académique	8 cours en ESP (5 Anglais des affaires, 4 cours English pour ordinateurs), 4 cours d'espagnol à des fins spécifiques, 2 cours Allemand des affaires et Répertoire vocal en langue allemande, 1 cours Chinois langue et culture des affaires, 2 cours Français langue seconde des affaires, 2 cours Italien Répertoire vocal en langue italienne, Langue des affaires et du commerce international		pas d'évaluation de programme
39. UQ Chicoutimi	Mme Francine Belle-Isle, V-R ; Mme Carole Dion, Doyenne études de 1 <sup>er</sup> cycle			
40. UQ en Outaouais	Denis Dubé, VR ; Denis Hurtubise, Doyen des études	COM1193A English Communication Skills for Science Studies INF6031 Rédaction et présentation scientifiques COM1183 Communication orale & écrite en gestion		évaluation périodique des programmes
41. UQ à Rimouski	Jean-Pierre Ouellet, VR ; Carole Boucher, Agente de recherche, bureau du doyen	non au 1er cycle		
42. UQ à Trois- Rivières	M. André Paradis, V-R ; M. Egan Valentine, Directeur du dép. des langues modernes et de traduction	non		
43. Université de Québec	M. Daniel Coderre, V-P			

Université	VPA/Provost/Vice-Recteur/Dean, Doyen	Cours de langues de spécialité/Unités de langues	Facultés professionnelles	Évaluation
44. Queen's	Dr. Patrick Deane, VPA ; Dr. Alistair MacLean, Doyen, Arts & Sciences			
45. Regina	Gary Boire, VPA ; Bruce Plouffe, Directeur, Dép. de langues internationales	Dép. de langues internationales offre 2 cours en allemand des affaires		
46. Royal Roads	Angelo Belcastro, VPA ; Bette Kosmolak, Adjointe exécutive au VPA	Aucun cours de langue, RR est une université aux objectifs spécifiques à l'intention des professionnels qui travaillent		
47. Ryerson				
48. Ste-Anne	Mme Christiane Rabier, V-R ; M. Maurice Lamothe, Doyen, programmes d'art et de science			
49. St. Francis Xavier	Dr. Mary McGillivray, VPA ; Dr. Stephen Baldner, Doyen des Arts	non		
50. St. Jerome's	Myroslaw Tataryn, VP & Doyen des études			
51. St. Mary's	Dr. Terrence Murphy, VPA ; Dr. Esther Enns, Doyen des Arts			
52. St. Thomas	P. Malcolmson, VPA			
53. Saskatchewa n	Brett Fairbairn, Provost et VPA ; David Parkinson, Directeur, Centre de langues Usask	Le Centre de langues a offert anglais sur objectifs spécifiques (pour le gouverne-ment chinois), offre anglais aux objectifs académiques ; Dép. des langues et linguistique offre Français des affaires		

Université	VPA/Provost/Vice-Recteur/Dean, Doyen	Cours de langues de spécialité/Unités de langues	Facultés professionnelles	Évaluation
54. Sherbrooke	M. Martin Buteau, V-R ; M. François Bleys, Responsable du Centre de langues	2 cours d'anglais des affaires pour la faculté d'administration, mais les cours sont gérés et encadrés par le Centre de langues, 2 cours d'espagnol des affaires au sein du Centre de langues		
55. Simon Fraser	Dr. Driver, VPA ; Susan Rhodes, Coordonnatrice, programmes universitaires	1 Espagnol des affaires		évaluation externe printemps 2009
56. Thompson Rivers U	Dr. Kathleen Sutherland, Doyen des Arts	2 semestres de japonais des affaires et 2 semestres d'espagnol des affaires ; manque de demande, ils n'ont pas été offerts depuis plusieurs années		cours développés pendant les 8 dernières années, donc pas d'évaluation
57. Toronto	Prof. Hillan, VPA ; Helen Lasthiotakis, Directrice, Policy and Planning, Office of the Vice-President and Provost ; Linda Lamisong, Conseillère 1 <sup>er</sup> cycle, Dép. Études françaises	Internet: Business German I & II (Mineure en allemand des affaires 4 cours entiers)	Internet: Majeure en Commerce offert conjointement par la Faculté des Arts et Sciences et l'École d'administration Rotman (pas de cours de langue de spécialité)	
58. Toronto Mississauga		Internet: UTMississauga: 1 français des affaires, allemand des affaires 1 & 2		
59. Toronto Scarborough			Internet: Baccalauréat en français avec une concentration en affaires, programme de spécialiste conjoint en administration et langue (2 Français des affaires, 1 Espagnol des affaires)	
60. Trent	Dr. Susan Apostle-Clark, VPA			

Université	VPA/Provost/Vice-Recteur/Dean, Doyen	Cours de langues de spécialité/Unités de langues	Facultés professionnelles	Évaluation
61. Trinity Western	Dennis Jameson	non		
62. Vancouver Island	Leslie King, VPA ; Steven Lane, Doyen, Faculté des Arts et Humanités ; Dennis Silverstrone, Doyen de Formation aux adultes et continue	Diplôme études continues en Romance Language and Culture, qui vise les enseignants, mais qui est disponible à tous.		
63. Victoria	Dr. Andrew Rippin, Doyen Humanités ; Verna Laliberté, Adjointe au Provost: Planification (bureau VPA)	Peut-être des cours de japonais dans le Dép. d'Études asiatiques ; d'autres départements s'y intéressent, mais rien développé jusqu'à présent.	Internet: BCom avec spécialisation en administration des affaires internationales exige 3 unités de langues étrangères (pas de cours de langue de spécialité)	
64. Waterloo	Dr. Amit Chakma, VPA	1 cour de Français des affaires, 2 cours d'Allemand des affaires, 1 cours d'Espagnol des affaires, offerts par la Fac des Lettres		
65. Western	Chantal Dawar, Coordinatrice, programme du Certificat de français des affaires	3 cours pour le programme du Certificat de français des affaires (4 cours au total disponibles) Internet: 2 cours Espagnol des affaires, 1 cours avancé Allemand des affaires		évaluation externe automne 2008 ; Prof. Marilyn Randall, Directrice intérimaire, à contacter
66. Wilfrid Laurier	Dr. David Docherty, Doyen, Faculté des Arts	Département de langues et littératures offrent 3 cours de français des affaires et 2 cours d'espagnol des affaires		évaluation du programme d'études 2008

Université	VPA/Provost/Vice-Recteur/Dean, Doyen	Cours de langues de spécialité/Unités de langues	Facultés professionnelles	Évaluation
67. Winnipeg	Dr. B Stevenson, VPA ; Dr. Glenn Moulaison, Directeur intérimaire, Dép. Langues modernes & littératures	1 cours allemand des affaires, 1 cours français des affaires, mais n'a pas été enseigné depuis au moins 5 ans, probablement bientôt parce que la Faculté des affaires vient d'être créée		
68. Windsor	Neil Gold, Provost et VPA ; Dietmar Lage, Directeur, Langues modernes	1. Cours de français et d'espagnol des affaires offerts aux étudiants de commerce par le Dép. de Langues modernes 2. Programme d'enseignement des L2 (Spécialisation et Certificat) prépare les étudiants à enseigner l'anglais L2 à l'étranger ou dans les centres d'accueil des immigrants; version Spécialisation prépare à enseigner allemand, espagnol, italien, anglais comme L2.	1. Les cours contribuent au diplôme BCom/IB et préparent les étudiants à étudier aux écoles d'affaires en France et en Espagne	évaluation de programme de 1 <sup>er</sup> cycle 2008
69. York	Sheila Embleton, VPA	1 section de troisième niveau en espagnol vise les étudiants en affaires, Français des affaires ; cours de langues de spécialité dans la Faculté des Lettres, voir le courriel qui est beaucoup trop complet à résumer ici	Programme iBBA (International Bachelor of Business Administration) et iMBA exigent l'étude de langue, iBBA exige 18 heures d'unités de valeur offertes par la Faculté des Arts (voir courriel)	
69	14 non réponses	35 formations		15 programmes évalués

### **Annexe III : Approbation éthique**

Bonjour Madame,

Veillez tout d'abord excuser mon délai de réponse. Pour répondre à vos questionnements, j'ai pris connaissance des documents que vous avez envoyé à mon prédécesseur, Monsieur Guillaume Paré avec qui j'ai discuté de la non nécessité d'un certificat éthique pour votre projet, compte tenu que les informations que allez aller chercher sont de nature administratives. Le CPÉR n'a pas de lettre type de demande d'accès à l'information mais ce que je peux vous conseiller, c'est d'écrire une lettre aux unités en expliquant votre projet et la raison pour laquelle vous avez besoin de ces renseignements, en certifiant que vous en garderez la confidentialité. C'est à vous de juger la manière dont vous souhaitez garder anonymes les données (par exemple, codage, etc.).

J'espère avoir répondu à vos attentes et vous souhaite une bonne journée.

Cordialement,

***Camille Assémat, Conseillère en éthique***

Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR)  
Faculté des sciences de l'éducation  
Pavillon Marie-Victorin - Local B-504  
(514) 343-6111 poste 4579

Lien CPÉR: <http://www.scedu.umontreal.ca/recherche/ethique.html>

#### **Annexe IV : Le texte du courriel pour la collecte de documents**

Le courriel envoyé aux directeurs des unités de langues des universités canadiennes :

Bonjour,

Je mène un projet de recherche sur les formations en langues de spécialité offertes par les universités canadiennes. D'après une recherche préliminaire, il paraît que votre unité enseigne ce type de cours.

Vous trouverez ci-joint un exemplaire de la lettre de permission qui explique les objectifs de cette étude et en quoi consiste la participation de votre unité. J'espère que votre département consentira à faire partie de la présente étude. Pourriez-vous me faire savoir votre décision au plus tard le 22 avril?

Je vous serais reconnaissante si vous pouviez m'envoyer vos coordonnées afin de vous envoyer par la poste les copies de la lettre de permission pour votre signature.

Je vous remercie par avance de votre collaboration.

Bien cordialement,  
Judith Ainsworth

Good day,

I am conducting a study of languages for specific purposes taught at universities across Canada. My preliminary enquiries found that your department teaches one or more of these types of courses.

I have attached a copy of the letter of permission which outlines the purpose of the study and how your department would be involved. I hope the department will agree to be included in the study. Could you please let me know your decision by April 22?

I would appreciate it if you could also send me your mailing address in order to mail copies of the letter of permission for your signature.

I thank you in advance for your collaboration.

Sincerely,  
Judith Ainsworth

**Annexe V : Lettres d'autorisation pour la mise à disposition des documents**

Bonjour,

Je suis candidate au doctorat en Sciences de l'éducation dans le Département de didactique de l'Université de Montréal. Ma thèse s'intitule *Une analyse des programmes universitaires procurant aux étudiants une formation linguistique et professionnelle*. Mon directeur de recherche est monsieur Michel D. Laurier, Département d'administration et fondements de l'éducation.

Cette recherche a pour objectif d'étudier les programmes universitaires de 1<sup>er</sup> cycle qui intègrent une formation des compétences langagières, culturelles et professionnelles dans le cadre de programmes de langues de spécialité. L'étude cherche à déterminer le besoin de tels programmes, l'intérêt et l'appui des étudiants, la qualité, les enjeux, les suggestions et les recommandations afin d'améliorer ces programmes.

Votre unité est invitée à participer à cette étude en mettant à notre disposition les documents suivants:

- 1) le rapport d'autoévaluation de la dernière évaluation produite par l'unité;
- 2) les documents complémentaires remis aux évaluateurs externes, s'ils ne sont pas inclus dans le rapport d'autoévaluation;
- 3) le rapport des évaluateurs externes;
- 4) le rapport final produit par l'unité et/ou le plan d'action.

Nous apprécierions beaucoup que ces documents nous soient remis dans une version électronique.

La confidentialité des données sera assurée. Lors du traitement des données, les noms des établissements seront remplacés par un code numérique et on veillera à masquer toute information qui permettrait de reconnaître les établissements. À partir de ce moment, l'anonymat est garanti. Pendant le traitement des données, elles seront sauvegardées sur un ordinateur accessible seulement par un mot de passe de la chercheuse. Les données seront détruites deux ans après la soutenance de la thèse.

Veillez noter qu'une recherche préliminaire a identifié 35 universités qui offrent des cours de langue de spécialité.

Le *Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche* à l'Université de Montréal a déterminé qu'en signant la présente lettre, vous donnez votre permission pour que les documents de votre unité soient utilisés dans cette recherche. Si vous acceptez de participer à cette étude, veuillez signer une copie de cette lettre et la renvoyer dans l'enveloppe affranchie ci-jointe, et garder l'autre copie.

(verso)

Cette recherche pourra être publiée dans une revue scientifique et/ou présentée à un congrès à une date ultérieure. Toutefois, les données seront présentées dans l'ensemble sans qu'aucun des établissements ne puisse être identifié. Si vous voulez de plus amples renseignements, ou si vous avez des questions, n'hésitez pas à contacter la chercheuse, Judith Ainsworth.

J'ai lu et compris l'information ci-dessus. J'ai reçu une copie de ce formulaire. Je donne ma permission à participer à cette étude.

Signature du/de la participant/e \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

Établissement \_\_\_\_\_

Signature de la chercheuse \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

Dear

I am writing to invite you to participate in a research study. I am currently a PhD candidate in the Département de didactique in the Faculté des sciences de l'éducation at the University of Montreal. I am conducting research for my thesis entitled *Une analyse des programmes universitaires procurant aux étudiants une formation linguistique et professionnelle*. My thesis advisor is Dr. Michel D. Laurier, Département d'administration et fondements de l'éducation.

This research aims to investigate university undergraduate programs that integrate language, culture and professional skills by offering programs and curricula in languages for special purposes. The objectives are to determine the need for such programs, student interest and support, the quality of the programs, issues, suggestions and recommendations for improvement.

Your department is invited to participate in this study by placing at our disposal the following documents:

- 1) the department self-study review from the most recent departmental review;
- 2) the additional documents submitted to the external reviewers, if they were not included in the self-study report;
- 3) the external reviewers' report;
- 4) the department's final report and/or action plan.

We would greatly appreciate receiving these documents in electronic format.

The confidentiality and anonymity of the data will be guaranteed. Upon reception of the documents, the names of institutions will be replaced with digital codes, and any information that would allow institutions to be recognised will be concealed. During the data processing, the data will be stored on the password-protected computer of the researcher. The data will be destroyed two years after the thesis defence.

Please note that a preliminary investigation identified 35 universities that offer courses in languages for specific purposes.

The *Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche* at the University of Montreal has reviewed the project and determined that by signing this letter of authorisation, you give your permission for your department's data to be used in this research. If you agree to participate in this study, please sign one copy of this letter and return it in the stamped and addressed envelope enclosed, and retain the other copy for your records.

(over)

This research may be published in an academic journal and/or presented at an academic conference at a later date. However, the data will be presented in

aggregate form so that none of the institutions may be identified. If you would like more information, or if you have any questions, please feel free to contact the researcher, Judith Ainsworth.

I have read and understand the above information. I have received a copy of this form. I agree to participate in this study.

Participant's signature \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

Institution \_\_\_\_\_

Investigator's signature \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

**Annexe VI : Les universités et unités qui offrent les cours de langues de spécialité**

<b>Université</b>	<b>Unité</b>	<b>Cours de langue de spécialité</b>
1. Alberta	Department of Modern Languages and Cultural Studies	GERM 404/405 – Business German I and II POLSH 407 – Business Polish RUSS 445 – Business Russian UKR 406 – Business Ukrainian
2. Athabasca	Centre for Language and Literature	FREN 387 Français langue des affaires
3. Bishop's	Département d'études françaises et québécoises	Français 203a Initiation à la langue des affaires Français 204b La communication écrite et verbale en milieu de travail
	Département de langues modernes	JSE 320 Introduction to Debate in Japanese
	Département de Langues modernes : English Language Studies	ESL 131 Business English ESL 133 English for Technology ELA 201 Applied Communication and Rhetoric
	Département de Langues modernes : Section hispanique	Spanish 308 Business Spanish
4. UBC	Asian Studies	CHIN 321 Business Chinese I CHIN 323 Business Chinese II CHIN 324 Intensive Business Chinese (6 credits) JAPN 315 Japanese for Professional Life
	Central, Eastern & Northern European Studies	GERM 314 Business German GERM 414 Business German GERM 434 German for Reading Knowledge II (Languages for special purposes)
	Department of English	ENGL 112 Strategies for University Writing (required for Faculty of Commerce and the Schools of Nursing and Physical Education; recommended by other Faculties and Schools) ENGL 301 Technical Writing
	Department of French, Hispanic and Italian Studies	SPAN 308 Spanish for Business

Université	Unité	Cours de langue de spécialité
	Continuing Studies Languages, Cultures & Travel Division	French in the Workplace; Certificate in Practical and Business Spanish for engineering firms and professionals in mining and/or business people working with Latin American countries
5. Cape Breton University	Department of Languages & Letters	Hospitality and Tourism Management Program: French for Hospitality/Tourism I & II
6. Carleton	Department of French ↓ Public Policy & Administration	2 cours de français pour le programme d'administration publique réservés aux étudiants de ce programme
	School of Linguistics and Language Studies ↓ Bachelor of International Business Faculty of Engineering and Design School of Computer Science BIT: Interactive Multimedia and Design, Network Technology	SPAN 4115B Advanced Spanish for Specific Purposes CCDP 2000 Communication Skills for Computer Science Students CCDP Communication Skills for Engineering Students IMD3003 Communication Skills for IMD NET2004 Communication Skills for NET
7. Concordia	Département d'Études françaises	FRAN 318 Le français des affaires I FRAN 319 Le français des affaires II FRAA 431 Rédaction professionnelle 6 cours de traduction (2 économique, 2 scientifique, 2 commercial & juridique)
	Classics, Modern Languages & Linguistics	SPAN 308 Spanish for Business ITAL 308 Italian for Business
8. Dalhousie	Department of French	FR3030 Le français des affaires (2 semestres)
	Department of German	GERM 2060 & 2061 German for business, economics and tourism I et II
	Department of Spanish & Latin American Studies	SPAN 2040 Spanish for Business
	Department of Russian Studies	RUSN 2009 Introduction to Business in Russia
9. Guelph	School of Languages and Literatures (SOLAL)	FREN 3530 Business French GERM 3530 German in the Workplace ITAL 3530 Business Italian HISP 3530 Business Spanish

<b>Université</b>	<b>Unité</b>	<b>Cours de langue de spécialité</b>
10. HEC	Département de la Qualité de la communication	6 cours d'anglais des affaires 5 cours d'espagnol des affaires 2 cours de chinois des affaires 1 cours de français des affaires
11. Huron University College	French & Asian Studies	FRE 3200 Business French II FRE3201E Business French Writing FRE3202 Business Translation II FRE 3206A/B French for Liberal Arts Professions CHN 2240/2241 Understanding Chinese Business Culture I & II CHN 3340/3341 Business Chinese I & II
12. Laval	École de langues vivantes	ANL-3900 English for the Workplace ANL-3905 EAP
13. McGill	Département des langues et de la communication interculturelle	Certificat de compétence - français pour la communication professionnelle Certificat de compétence – anglais pour la communication professionnelle
	Department of East Asian Studies	EAST 535/536 Chinese for Business I & II
14. Memorial U of Nfld	Department of German & Russian	1002 Elementary Business German I 1003 Elementary Business German II 2012 German Reading and Aural Comprehension for Business and Commerce 3902 Business Culture in the German-Speaking World
15. Montréal	École des langues Éducation permanente	FRS1150 Français langue des affaires ANS1303T English for Health Care Professionals ANS1302T Office Communication ANS1402T Business English: Oral Communication ANS1042T Business Writing ANS1404Y Scientific and Technical Writing
16. Mount Saint Vincent	Department of Modern Languages	FREN 3324 Written French for the Professional World FREN 3325 Oral French for the Professional World
17. New Brunswick	Department of French	FR3064 Français langue des affaires/Business French

Université	Unité	Cours de langue de spécialité
18. New Brunswick St. John	Humanities and Language Studies	FR3084 Conducting Business (in) French BBA avec Majeure/Mineure en communication et culture françaises; mais le cours FR3084 n'est pas requis
19. Ottawa	Département des langues et littératures modernes	ESP3919 L'espagnol commercial ITA 3912 Cours avancé d'italien II
	Department of English ↓ École d'administration	ENG1131 Effective Business English
	Département de français ↓ École de gestion Facultés de génie et de sciences Sciences infirmières	FRA1518 Le français, langue des affaires FRA1528 La rédaction technique et scientifique FRA1538 Rédaction en sciences infirmières
	Institut des langues officielles et du bilinguisme/Official Languages & Bilingualism Institute	FLS2581 Cours d'immersion en FLS : capacités réceptives FLS3581 Cours d'immersion en FLS : capacités productives ESL 2181 Immersion Course in ESL : Receptive Skills ESL 3181 Immersion Course in ESL : Productive Skills (des cours de langue associés à un cours dans une discipline donnée que l'étudiant suit dans sa langue seconde)
20. UPEI	Department of Modern Languages	French 252 Le français des affaires Spanish 215 Spanish for Business
21. UQÀM	École de langues	8 cours en ESP (5 English for Business, 4 cours English for computers), 4 cours d'espagnol à des fins spécifiques, 2 cours Allemand des affaires et Répertoire vocal en langue allemande, 1 cours Chinois langue et culture des affaires, 2 cours Français langue seconde des affaires, 2 cours Italien Répertoire vocal en langue italienne, Langue des affaires et du commerce international
22. UQ Chicoutimi	Département des arts et lettres : Unité de Linguistique et langues modernes	Business English, Specialized English I (pour le voyage), Specialized English II (pour les sciences et l'informatique, Espagnol des affaires

<b>Université</b>	<b>Unité</b>	<b>Cours de langue de spécialité</b>
23. UQ en Outaouais	Département d'études langagières	COM1193A English Communication Skills for Science Studies COM1183 Communication orale & écrite en gestion
24. UQTR	Département de langues modernes et traduction	Certificat en anglais : ANG1015 English in the Work Place ; ANG1017 English for Academic and Professional Purposes ; ANG1020 Written English for Business ; ANG English for Accounting and Business
25. Queen's	Department of French Studies	FREN-263 & FREN-364 Français des affaires
	Department of Spanish & Italian	SPAN303 and SPAN304 Business Spanish
26. Regina	Department of International Languages	GER 303 German Business GER 304 Business German in the International Context
27. Ryerson	Department of French & Spanish	FRE515 Introduction to Business French FRE502 Advanced Business French I FRE602 Advanced Business French II
28. Ste-Anne	Département d'Études anglaises	ANGL/ADMN3113 Introduction to Professional Writing
	Département d'Études françaises	FRAN/ADMN 2223 Français commercial FRA2119-03 Communication d'affaires
29. St. Mary's	Department of Modern Languages	FREN3335 French for Business SPAN 2230 Spanish for Business I SPAN2231 Spanish for Business II
30. Saskatchewan	Department of Languages and Linguistics	Français 258 Business French/Le français des affaires
31. Sherbrooke	Centre de langues	ANS 320 Anglais des affaires I ANS 420 Anglais des affaires II ESP 213 Espagnol professionnel I ESP 313 Espagnol professionnel II
32. Simon Fraser	Language Training Institute	SPAN 305 Spanish for Business
33. Thompson Rivers U	Department of English & Modern Languages	JAPA 2500 Japanese for Business 1 JAPA 2510 Japanese for Business 2 SPAN 2500 1 Spanish for Business 1 SPAN 2510 1 Spanish for Business 2

<b>Université</b>	<b>Unité</b>	<b>Cours de langue de spécialité</b>
34. U Toronto	Department of Germanic Languages & Literatures	GER370H/GER372H Business German I & II (Minor in Business German)
	Department of Spanish & Portuguese	SPA323H Business Spanish
35. U Toronto Mississauga	Department of Language Studies	FSL466H Writing French: Language of Business GER370H/GER372H Business German I & II SPA323H Business Spanish
36. U Toronto Scarborough	Humanities	FREB18H3 B.A. Commercial French FREC18H3 Translation for Business and Professional Needs LGGC32H3 Business Spanish
37. Waterloo	Département d'études françaises	FR 255 Business French
	Department of Germanic & Slavic	GER 305 Business German: The Company and the Marketplace GER 306 Business German: Production and International Trade
	Department of Spanish & Latin American Studies	SPAN 390 Introduction to Spanish Business Translation
38. Western	Département d'études françaises	French 2205A/B Job-seeking in French French 2206A/B French at Work French 3200 Business French II French 3201E Business French Writing French 3202 Business Translation II (Certificate in Business French) French 2207A/B French for Public Administration French 2208A/B French for Healthcare Professionals
	Modern Languages & Literatures	Spanish 2223 Business Spanish German 2294 Advanced Business German
39. Wilfrid Laurier	Department of Languages & Literatures	SP261 Business Spanish I SP262 Business Spanish II (Minor in Business Spanish)
40. Windsor	Department of Languages, Literatures and Cultures	29-317 French for Business 23-317 Spanish for Business
41. Winnipeg	Department of Modern Languages & Literatures	GERM-3401 Business German FREN-2116 French for Business

Université	Unité	Cours de langue de spécialité
42. York	Department of French ↓ 3 Certificates of French Language Proficiency in Business (réservé aux étudiants en affaires et administration)	AP/FR 1060 Business and Culture in French AP/FR 2060 Culture, Marketing, Operations in French AP/FR 2061 Culture, Management, Strategy in French AP/FR 3061 Corporate Trends in Today's World in French
42	64	

## Annexe VII : Fréquence du codage par type de document

	Auto-évaluation	Évaluateurs externes	Rapport du comité interne	Réaction du département	Rapport institutionnel final	Matériel complémentaire	Total
<b>Professionalisation</b>	7	1				1	9
<b>Postes professeurs permanents</b>	5	3	2			6	16
<b>Positionnement unités établissements</b>	4	1				2	7
<b>Positionnement écoles professionnelles</b>	1						1
<b>Valorisation champ savoir</b>	1					3	4
<b>Modalités intégration nouveaux savoirs</b>	11	1				3	15
<b>Pragmatique</b>	3		1			8	12
<b>Approche clarté/précision contenu/vocabulaire</b>						12	12
<b>Approche analyse discours, genre, rhétorique</b>	1					13	14
<b>Perspective interculturelle</b>	5					5	10
<b>Situation emploi langue/communication contextualisée</b>						19	19
<b>Besoins problèmes environnement défini</b>	11	3	2	1	1		18
<b>Opportunités environnement défini</b>	6	3	1				10
<b>Définition objectifs</b>	18			5	1	1	25
<b>Utilisation évaluation comme référence</b>	11			3		1	15
<b>Contribution mission établissement</b>	7	1		1	2		11
<b>Stratégies proposées/projets travail</b>	9		2	2	1	4	18
<b>Conception efforts amélioration</b>	14			1			15
<b>Raisons approche choisie</b>	1						1
<b>Réalisation efforts amélioration</b>	3		1			1	5
<b>Évaluation succès résultats</b>	13	1	3	1	3	9	30
<b>Correspondance besoins bénéficiaires</b>	22	7			1	7	37

	Auto-évaluation	Évaluateurs externes	Rapport du comité interne	Réaction du département	Rapport institutionnel final	Matériel complémentaire	Total
<b>Recommandations</b>		23	10		4	3	40
<b>Décision reconduction, élimination, amélioration</b>	3	1		2	4	3	13
<b>Indicateurs performance</b>	5				1	4	10
<b>Organisation cours obligatoires</b>	14					8	22
<b>Organisation cours facultatifs</b>	3					23	26
<b>Organisation programme</b>	5	1	1			7	14
<b>Stages/expériences pratiques formation</b>	5		1				6
<b>Associations professionnelles/spécialistes terrain</b>	2						2
<b>Partenariats réseaux universitaires</b>	6					1	7
<b>Coopération interdisciplinaire</b>	7	1		1			9
<b>Matériel authentique, signifiant, relié domaine spécialité</b>	2	1				5	8
<b>Équipements technologiques</b>	7	1			1	1	10
<b>Pertinence programmes établissement</b>	6					1	7
<b>Spécificité offre autres universités</b>	6	3	1		1	1	12
<b>Pertinence communauté environnante/société générale</b>	6	3					9
<b>Pertinence besoins formation emploi</b>	23	4	1			13	41

## **Annexe VIII : Traduction libre des données citées dans le chapitre 5 : Analyse des données**

### *5.2.1 Pertinence pour les besoins de formation à l'emploi*

(Cas 1)

Cette concentration a pour objectif de fournir aux étudiants se spécialisant dans des domaines autres que le français les habiletés langagières nécessaires pour fonctionner efficacement dans un environnement bilingue de travail.

(Cas 2)

Ce programme sera utile pour tous les finissants au moment où ils essaient de s'insérer dans le marché de la main-d'œuvre ou de diversifier vers des disciplines différentes, mais il sera particulièrement utile à ceux qui considèrent des carrières en communications reliées à une discipline

(Cas 20)

Ces programmes mettent l'accent sur l'acquisition de la compétence culturelle, littéraire et linguistique pour l'emploi

(Cas 43)

*Culture et Civilisation européenne* a pour objectif [...] de préparer pour une carrière en administration internationale ; *Études des affaires européennes* a pour objectif de préparer les étudiants pour une carrière en affaires/administration internationale/s.

(Cas 43)

l'orientation du programme d'études a un objectif pratique significatif : la formation des étudiants bilingues pour qu'ils aient de meilleures opportunités de carrière dans les services fédéraux et provinciaux, en droit, services sociaux, affaires et industrie

(Cas 3)

Programme en *Arts et Affaires / Coopératif français* [...] l'interdisciplinarité et son accent mis sur la formation professionnelle sont définitivement de vrais atouts.

(Cas 20)

En même temps, à cause de la demande croissante à acquérir une connaissance excellente de l'italien pour des objectifs pratiques, le nouveau cours d'*Italien des affaires* répondra à ce besoin particulier, surtout pour les étudiants d'autres facultés

(Cas 20)

Le programme de la Majeure répond aux intérêts des étudiants à poursuivre des objectifs pratiques [...] Le programme comprend des cours de civilisation et culture, traduction, et *Espagnol des affaires*

(Cas 29)

Selon nos expériences, nous avons trouvé que les étudiants en début de carrière prennent davantage de temps pour maîtriser une ou deux langues en envisageant de

développer des carrières à l'étranger. Les étudiants en mi-carrière cherchent une formation en langues afin de pouvoir utiliser leurs habiletés dans un environnement étranger, ou d'élargir leur potentiel auprès des employeurs.

(Cas 26)

Ces habiletés fournissent une connaissance pratique qui est applicable dans le « monde réel/commercial » et qui ouvre la voie aux nouvelles opportunités de carrière et de l'avancement personnel pour les étudiants.

(Cas 26)

Je crois que l'Université devrait prendre davantage d'initiative pour intégrer le programme du BAA avec la Mineure en *Français des affaires*, parce que le développement des habiletés bilingues chez les hommes et les femmes d'affaires contribuera à l'actif de l'université et fournira davantage d'opportunité aux étudiants qui possèdent un plus large éventail d'habiletés à appliquer dans le monde du travail.

### 5.2.2 Correspondance aux besoins des bénéficiaires

(Cas 20)

Un grand pourcentage trouve que les programmes d'espagnol ont des objectifs clairement définis (87 %) qui correspondent aux objectifs personnels des étudiants (68,5 %). Les étudiants sont satisfaits que le programme offre une spécialisation adéquate (60,5 %) et un bon équilibre entre la théorie et la pratique (70,5 %). [...] Lorsqu'on leur a demandé, « Si vous étiez responsable d'apporter des améliorations au programme, que feriez-vous ? » les étudiants ont répondu qu'ils aimeraient voir des options plus spécialisées (traduction et enseignement étaient mentionnés), des cours spéciaux pour les locuteurs natifs, plus de cours offerts pour un meilleur choix, et plus de cours axés sur la pratique orale. Un point soulevé était la perception du manque d'homogénéité du niveau de compétence langagière des étudiants dans la même classe. Quelques étudiants pensaient que le programme était trop général et qu'il ne paraissait pas adéquatement pour une carrière.

(Cas 20)

Les répondants étaient nettement d'accord que le programme avait des objectifs académiques clairement spécifiés (81,8 %), bien qu'ils soient moins certains que ces objectifs de programme correspondent à leurs objectifs personnels (63,6 %). Les répondants ne pensaient pas que le programme offrait une spécialisation adéquate et seulement une petite majorité pensait qu'il y avait un bon équilibre entre la théorie et la pratique (54,5 %) et que les cours étaient soigneusement planifiés pour le programme (54,6 %). [...] Ils recommandaient plus de cours pour les programmes d'allemand, plus de flexibilité dans l'horaire des cours, plus de cours au trimestre d'été et une meilleure spécialisation du programme. Ils voulaient aussi davantage de cours de culture, d'histoire et de civilisation allemande. En général, ils pensaient que les programmes d'allemand étaient trop étroits et avaient besoin d'être augmentés à la fois sur le plan de l'envergure et de la fréquence de l'offre.

(Cas 20)

La plupart des étudiants sont inscrits dans le programme de la majeure. 81 % concorde que le programme d'italien avait des objectifs clairement spécifiés, mais un pourcentage significatif de 20 % pensait qu'il ne correspondait pas à leurs objectifs personnels. Une faiblesse constatée par 28 % était que la gamme et le contenu des cours n'ont pas fourni un bon équilibre entre la théorie et la pratique ; aussi 42 % déclarait que les cours offerts n'étaient pas soigneusement planifiés. Souvent les commentaires indiquent que le programme n'était pas assez orienté vers les carrières.

(Cas 29)

En conseillant aux étudiants, nous sommes tiraillés entre le désir naturel d'encourager une spécialisation avancée, plus axée sur la langue, ou de conseiller une concentration complémentaire dans une autre discipline. Une spécialisation en langue pourrait limiter les perspectives d'emploi aux créneaux spécialisés (surtout si les étudiants ne poursuivent pas les études ultérieures). L'ajout d'une mineure ou d'une majeure en affaires ou en sciences politiques accroîtra l'employabilité.

(Cas 13)

La composante de langue française de notre programme est conçue pour servir [...] un grand nombre d'étudiants d'autres disciplines qui ont besoin de cours de français avec une orientation « pratique » : communication en affaires, les habiletés rudimentaires de traduction, la mise à jour des habiletés acquises auparavant ;

(Cas 20)

De nouveaux cours ont été proposés : « Discours féministe en Italie » et « Italien commercial » (voir Annexe 9). Le cours abordera les intérêts théoriques plus modernes et pratiques des programmes et des étudiants eux-mêmes. [...] En même temps, à cause de la demande croissante à acquérir une connaissance approfondie de l'italien pour des buts pratiques, le nouveau cours en *Italien des affaires* répondra à ce besoin particulier, surtout pour les étudiants d'autres facultés.

(Cas 44)

le nouveau programme d'études reflète leurs intérêts variés aussi bien que les besoins de la population étudiante. Le nouveau programme est un modèle innovateur dans le domaine d'Études hispaniques. Il offre aux étudiants un choix qui assure une connaissance solide des champs traditionnels de langue, linguistique, culture et littérature, tout en leur permettant de s'aventurer dans un nouveau champ : traduction, espagnol des affaires, et pédagogie des langues étrangères.

(Cas 19)

Avec quatre majeures et un nombre de mineures, le département offre une large gamme de programmes aux étudiants, à la fois aux majeures dans le département et aux étudiants cherchant des cours optionnels et des mineures à augmenter leur majeure disciplinaire.

(Cas 35)

*Anglais des affaires* est un cours de base conçu pour les étudiants d'anglais langue seconde qui ont un niveau haut intermédiaire/faible avancé et qui veulent améliorer leurs habiletés orales et écrites en communication des affaires. Le cours s'oriente vers la grammaire au niveau approprié, présente le vocabulaire spécifique d'une variété de domaines des affaires, et habitue les étudiants aux questions subtiles des convenances en affaires et de la correspondance en affaires.

(Cas 20)

Les cours d'italien s'adressent à une clientèle très ethniquement diversifiée qui s'intéresse à l'italien pour diverses raisons (commerce, mode, musique, cinéma, art, tourisme, et ainsi de suite).

### 5.2.3 Identification et évaluation du succès

(Cas 1)

Tirer profit du succès de nos cours de *Français des affaires* avec d'autres offres de cours visant les étudiants non spécialistes ayant besoin des éléments de base de la langue dans un environnement commercial.

(Cas 20)

Embauche ou statut des étudiants de 1<sup>er</sup> cycle et des diplômés Les diplômés du département sont employés dans une grande variété de domaines et de secteurs. Un diplôme en langues est vu comme une voie menant à beaucoup d'opportunités d'emploi. Les étudiants sont embauchés dans une grande variété de domaines, y compris le tourisme, la traduction et les entreprises commerciales, soit en Amérique du Nord ou, assez fréquemment, à l'étranger. Les étudiants sont actifs dans les secteurs du tourisme, de l'industrie privée, du gouvernement, de l'éducation et des affaires.

(Cas 20)

Les cours d'un intérêt spécial sont offerts régulièrement comme moyen de mettre en lumière l'actualité et les intérêts de recherche du corps professoral, et de piloter des sujets à inclure peut-être dans le programme régulier. On l'a fait récemment, par exemple, avec « Espagnol des affaires, »

(Cas 9)

Les cours de *Français des affaires* préparent les étudiants à passer le niveau intermédiaire et avancé des examens de la CCIP (administrés dans notre département), un diplôme octroyé par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris. Les cours de *Espagnol des affaires* préparent les étudiants à passer les examens de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Madrid. [L'université] a été l'unique représentante de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Madrid pendant les 11 dernières années. Plus de 200 étudiants ont passé les examens au niveau de base et

avancé. Le taux de succès des étudiants à ces examens est environ de 95-98 % pour le français et l'espagnol, ce qui reflète la qualité de nos cours.

(Cas 20)

Les répondants au sondage concernant le programme conviennent que les cours étaient utiles, bien délivrés, et que les apprentissages étaient évalués d'une manière fidèle et que l'enseignement dans la section était de haute qualité. Ils ont attribué une note de 8 sur une échelle de 10 (plus haut) quant à leur satisfaction.

(Cas 26)

Le programme de Français des affaires fournit aux étudiants d'une grande diversité, par rapport à leur milieu et à leur année d'études, une opportunité unique de s'intégrer et d'apprendre l'un de l'autre et du professeur afin de développer les habiletés langagières et internationales en affaires.

#### 5.2.4 Définition des objectifs

(Cas 2)

de participer activement dans un nouveau programme conjoint en *Ingénierie/Arts libéraux*. de continuer de mener des études de marché et de trouver de nouvelles opportunités d'étendre l'offre – par exemple *Anglais technologique* pourrait être adapté aux besoins des entreprises locales, des multinationales. de collaborer avec d'autres sections de Langues modernes en développant davantage de cours de langue de spécialité – *Allemand pour l'industrie* ?

(Cas 2)

Ce programme est présenté comme une addition potentielle utile à tout programme existant, et peut-être comme un complément/alternative à la nouvelle mineure en écriture créative et journalisme actuellement en développement dans le Département d'anglais. En plus de l'expertise en communication que les étudiants puisent dans leur discipline, ils suivront des cours qui visent spécifiquement la communication efficace

(Cas 9)

Nous prévoyons que le CLC [Centre pour langues et cultures] : 1. fournira des opportunités d'apprentissage et de formation pratique pour les étudiants et les membres de la communauté cherchant une certification en langues [...] 3. renforcera des liens interdisciplinaires avec d'autres domaines de l'université (p. ex. Service international, Services de formation et d'apprentissage, Études de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles, Études nord-américaines, et ainsi de suite)

(Cas 31)

Nous sommes bien décidés à augmenter la contribution déjà considérable du ELS à la fonction service du Département en faisant de la promotion du nouveau programme en Communications appliquées. [...] Nous allons aussi chercher des

façons plus créatives de bien cadrer nos cours et programmes avec les autres programmes universitaires afin d'agrandir l'image du [département].

(Cas 7)

D'appuyer les efforts de l'Université concernant la promotion de l'internationalisation et de l'enrichissement culturel.

### 5.2.5 *Situation contextualisée de l'emploi de la langue*

(Cas 22)

la communication orale efficace dans des contextes variés au téléphone, aux réunions, aux débats et discussions. Les étudiants se serviront aussi de vidéos, de lectures et de discussions traitant des sujets tels que le service à la clientèle, le tempérament de chef, la gestion du stress, le harcèlement sexuel.

(Cas 24)

un accent mis sur le développement socioéconomique du Québec, de l'Amérique du Nord et du monde francophone. [...] la communauté européenne [...] discussion du monde des affaires allemand, en particulier l'organisation commerciale et le marché.

(Cas 36)

les concepts culturels nécessaires pour leur permettre de s'exprimer dans le monde des affaires italien

(Cas 38)

Il [le cours] a aussi pour objectif d'habituer les étudiants à tous les aspects de l'économie et du monde des affaires allemand.

(Cas 39)

Ce cours est conçu pour permettre aux étudiants de communiquer et d'interagir de manière convenable dans des situations professionnelles et commerciales.

(Cas 40)

Ce cours présente aux étudiants les principes de la communication écrite et orale dans des contextes professionnels.

### 5.2.6 *Besoins et problèmes au sein d'un environnement défini*

(Cas 2)

Les commentaires négatifs ou tièdes concernaient les collections de la bibliothèque, le centre multimédia (laboratoires de langue/ordinateur), et un manque de personnel responsable de la coordination et la recherche et l'innovation du programme.

(Cas 2)

les suggestions à court terme, ils ont cité « le besoin urgent » d'examiner la question de « comment réviser les programmes existants afin de répondre aux besoins d'une population étudiante changeante. »

(Cas 2)

Nous n'avons pas été aussi efficaces que nous aurions pu être à intégrer la technologie, bien qu'il y ait des signes d'amélioration.

(Cas 43)

Il apparaît que ce n'est pas possible d'exiger une année à l'étranger pour des raisons légales. Nous sommes en train d'explorer des alternatives pour faciliter des études à l'étranger et/ou de fournir une option alternative qui lance également un défi.

(Cas 8)

Une alternative recommandée, *Le Français des affaires*, inscrit encore moins d'étudiants que les cours enseignés en anglais, alors il n'est pas clair qu'il y a une panacée pour le français pratique, non plus.

(Cas 44)

La diminution des inscriptions dans le programme montre que le programme académique et philologique traditionnel a peu d'attrait, et sa gamme de cours ne semble pas rendre justice à l'importance de l'Allemagne au 20<sup>e</sup> siècle, ni à la politique, aux affaires et à la culture contemporaine, ni même à l'importance de l'allemand comme langue primaire (après l'anglais) de la recherche scientifique et érudite.

(Cas 7)

Pendant la période sur laquelle porte l'évaluation, les inscriptions aux cours offerts par le département sont restées assez stables, avec 2140 inscriptions en 1997/98 et 2400 inscriptions en 2003/04. Cependant, la contribution à l'enseignement « service » rend de plus en plus compte de cette activité, car les inscriptions des étudiants d'autres disciplines ont augmenté à 81 % de la totalité des inscriptions en 2003/04, en comparaison avec 71 % il y a sept ans.

(Cas 43)

Le stage de travail ne s'est pas montré à la hauteur des espérances originales : dans certains pays européens, il n'est pas possible d'obtenir un permis de travail si on n'est pas un citoyen de l'UE. Même si c'est possible, il est difficile de trouver des occasions convenables de travail. Il n'y avait pas de directives concernant les attentes et l'évaluation du rapport, alors le résultat n'était pas toujours assez rigoureux pour justifier l'octroi d'un crédit de 1.0. À partir de maintenant, le stage est considéré comme l'exception au lieu d'une exigence, et sera approuvé seulement dans le cas d'un stage qui avance les objectifs de carrière. On a mis en place des renseignements concernant l'envergure, la longueur et la forme du rapport.

### 5.2.7 *Stratégies proposées et projets de travail*

#### (Cas 1)

Le département est présentement en train de créer une nouvelle concentration pour les non-spécialistes, avec un accent particulier sur la langue et la culture de tous les jours, intitulée provisoirement « Practical French for the Canadian Context », que nous avons l'intention d'implémenter dans les deux prochains ans. Cette concentration a pour objectif de développer les habiletés langagières nécessaires pour que les étudiants se spécialisant en disciplines autres que le français fonctionnent efficacement dans un environnement bilingue de travail.

#### (Cas 3)

Quoique le département mette l'accent sur l'importance de l'expérience en classe pour apprendre et pratiquer une langue seconde, il s'engage à la mise à jour du matériel désuet. Le FR 255, notre cours de français des affaires, est le prochain cédérom à redévelopper.

#### (Cas 2)

Peut-être que nous pouvons nouer des partenariats créatifs avec d'autres départements (p. ex. des étudiants internationaux qui étudient l'anglais au trimestre d'été et une autre discipline comme le Commerce ou l'Éducation)

#### (Cas 20)

Des projets du département pour l'avenir, de s'approcher d'autres départements et discuter de la façon dont une exigence en langue pourrait bénéficier les étudiants. On poursuit cette initiative sur plusieurs niveaux. En particulier, le plan d'action de Langues modernes soumis au Sénat en décembre 2010 entreprend (a) une plus grande intégration des exigences du MLA dans les programmes tels que Musique, Études internationales, Commerce international, et Arts libéraux ; (b) la conception de « concentrations adjointes » – concentrations de 10 cours greffées sur des disciplines appropriées ; (c) l'encouragement des apprenants « d'ailleurs » à poursuivre les études de langue plus en profondeur et (d) la proposition de composantes de cours (les modules d'intérêt spécial à offrir dans certains cours (*Prise de décisions en commerce japonais, Opéra italien, etc.*)).

#### (Cas 28)

Innovations et Initiatives De plus, les premières démarches ont été prises en apprentissage expérientiel qui a pour objectif de placer les étudiants en Allemagne avec l'organisation d'aide allemande Medica Mondiale.

#### (Cas 29)

Nous souhaitons continuer d'explorer des options internationales. Nous avons signé des ententes avec d'autres universités – notamment Mainz-Dijon, avec un diplôme potentiel octroyé par les trois universités – et nous voulons continuer de contribuer à la position de [l'université] comme une institution vraiment internationale.

(Cas 29)

Comme partie de cette campagne, nous devrions nous approcher d'autres départements et discuter de la façon dont une exigence en langue pourrait potentiellement bénéficier les étudiants à la fois en contenu et en utilité pour leur diplôme. Les étudiants inscrits en littérature, philosophie, musique, beaux arts, sciences politiques – entre autres – tous bénéficieraient de différentes perspectives et une plus grande ampleur de compréhension (comment un étudiant peut-il étudier un philosophe allemand ou hispanique sans une connaissance de la langue ?) en plus de meilleures possibilités de carrière académique et professionnelle.

(Cas 31)

de s'approcher d'autres départements et de discuter de la façon dont une exigence en langue pourrait bénéficier les étudiants. Nous sommes d'accord. La Section hispanique a déjà lancé ce processus conjointement avec Sciences politiques. À l'heure actuelle, nous servirons les étudiants dans ce programme, la plupart de qui poursuit aussi une Mineure en études hispaniques. Des projets à l'avenir devraient inclure le Département des affaires, parce que leurs étudiants pourraient bénéficier d'une Mineure qui leur est conçue et qui leur est réservée.

#### 5.2.8 *Postes de professeurs permanents*

(Cas 9)

Les tableaux 4.2a-4.2h révèlent que nos cours de niveaux 100 et 200, qui s'adressent à nos étudiants et aux étudiants d'autres départements, tendent à avoir environ deux à trois fois (selon le champ de la langue) l'inscription des cours de niveaux 300 et 400, qui sont conçus spécifiquement pour nos étudiants. Le département est content de rendre ce service à la communauté universitaire, mais doit compter massivement sur les enseignants à temps partiel pour le réaliser.

(Cas 11)

Le programme de langue souffre d'un manque d'effectif enseignant depuis plusieurs années

(Cas 11)

Les contractuels ont l'impression qu'il n'y a pas d'avancement de carrière. Puisque presque tous les contractuels possèdent un doctorat, qui est un grade de recherche, la plupart veulent continuer la recherche, mais trouvent que la charge lourde d'enseignement les empêche de faire de la recherche pendant le trimestre d'hiver.

(Cas 30)

quatre « enseignants contractuels réguliers continus, » aussi bien qu'un grand nombre de « contractuels » changeants, responsables de la plupart des programmes d'été. La rotation inévitable et le grand nombre d'enseignants résultant d'une dépendance sur les embauches à temps partiel concernent les évaluateurs externes, parce que ceci

pourrait conduire à la qualité inégale des enseignants et à l'affaiblissement de la cohésion de la faculté et de la stabilité du programme et la continuité

(Cas 17)

Les cours de langues semblent avoir un taux de rétention assez constant, grâce au niveau élevé de l'enseignement et au dévouement de l'enseignant de grade supérieur qui enseigne plusieurs de ces cours et qui les coordonne tous.

(Cas 29)

La qualité des enseignants constitue un problème particulier en Langues modernes. Un doctorat en allemand ou en Études hispaniques qui convient à l'aspect « constitutif » de l'apprentissage langagier pourrait paradoxalement ne pas convenir à l'enseignement efficace des langues (p. ex. moins capable de jouer le rôle d'« instrumentaliste »). Contrairement, un fort accent sur la pédagogie des langues pourrait aller à l'encontre des exigences pour atteindre le grade de professeur titulaire. L'évaluation pour la promotion et la permanence est établie de façon à ce que l'on doive être un homme à tout faire.

(Cas 29)

Les discussions ont mis en lumière les différences entre ceux qui perçoivent le doctorat comme une qualification supérieure en soi, et ceux qui reconnaissent les besoins pragmatiques en habiletés spécifiques de l'enseignement du TESL.

### *5.2.9 Modalités d'intégration de nouveaux savoirs dans le programme*

(Cas 2)

En général, les membres se maintiennent au courant de leur domaine à l'aide des congrès, des études individuelles, de l'interaction avec des collègues à d'autres universités. Leurs approches didactiques tendent à être originales et innovatrices.

(Cas 20)

Les cours d'un intérêt spécial sont offerts régulièrement comme moyen de mettre en lumière l'actualité et les intérêts de recherche du corps professoral, et de piloter des sujets à inclure peut-être dans le programme régulier. On l'a fait récemment, par exemple, avec « Espagnol des affaires, »

(Cas 44)

On devrait louer les membres du corps facultaire pour leur révision censée du programme et pour leur intérêt de se maintenir au courant des changements de la profession aussi bien qu'avec les besoins changeants de la communauté.

(Cas 51)

Au processus qui a mené à la révision complète du centre des médias, les membres facultaires étaient très proactifs en identifiant et en recommandant « la technologie

informatique et d'autres développements technologiques » (p. 5) qui faciliteront l'enseignement de notre nouveau programme de langue.

#### *5.2.10 Conception des efforts d'amélioration*

(Cas 2)

Du côté positif, la Mineure en Communications appliquées a été approuvée pour la Section de langue anglaise (voir Annexe I).

(Cas 20)

Le programme d'italien, à partir de septembre 2003, a subi un changement majeur depuis la dernière évaluation académique. La pédagogie et le contenu ont été modifiés. Un contenu plus divers en regard de la culture et une méthode pédagogique interdisciplinaire sont les pieds angulaires des programmes d'Honneurs et de la Majeure. [...] De nouveaux cours ont été créés : « Discours féministe en Italie » et « Italien commercial ».

(Cas 43)

Pour atteindre ces nouveaux objectifs, un nouveau programme a été conçu. Les cours de langue de base sont choisis pour favoriser non seulement une compétence dans la langue (y compris une introduction à la langue commerciale et professionnelle), mais aussi une introduction à la littérature, la culture et l'actualité du pays de leur spécialisation ; les changements reflètent aussi l'offre actuelle des programmes de langues.

(Cas 43)

Les deux listes pour le domaine des affaires étaient aussi combinées ; les cours désignés obligatoires permettent d'acquérir les habiletés de base et les connaissances essentielles à ceux qui prétendent posséder une expertise en affaires. La liste des options restreintes était révisée pour fournir une formation pratique en affaires avec un large éventail de choix.

#### *5.2.11 Approche axée sur l'analyse du discours, du genre et de la rhétorique*

(Cas 2)

Ce cours a pour objectif d'améliorer la communication orale des étudiants dans des situations scolaires et professionnelles tout en inculquant une appréciation pour la tradition de la rhétorique et les variétés de genres oraux. Les étudiants analyseront des discours célèbres, des débats, et autres formes de discours oral pour apprécier la logique, la structure, les stratégies rhétoriques, et autres aspects de présentation.

(Cas 22)

Un cours de rédaction pratique mettant l'accent sur les projets avancés d'un domaine choisi. Les étudiants assembleront un portefeuille de rédactions en lien avec une

discipline ou un environnement professionnel particulier. Les sujets comprendront le genre et le style, l'analyse de l'auditoire.

(Cas 40)

Description générale : L'étude des principes de la communication écrite dans les activités commerciales et professionnelles, et la rédaction des résumés, des propositions, des rapports et de la correspondance. English 301 n'est pas un cours de composition.

### 5.2.13 *Décision quant à la reconduction, l'élimination ou l'amélioration*

(Cas 51)

[Le département] est d'accord avec le sous-comité que les cours offerts moins souvent que tous les deux ans ne devraient plus s'offrir. On les supprime progressivement et ils seront enlevés entièrement de l'annuaire en septembre 2007.

(Cas 25)

Suppression des cours de langues des affaires En automne 2007, l'administration du département a décidé de supprimer deux cours en *Espagnol des affaires* du programme. Donc, il a fallu aussi supprimer un cours de *Français des affaires* selon le critère de « l'alignement des mineures en langues des affaires. »

(Cas 6)

Le département prévoit l'élimination de quelques mineures (*Français et Allemand des affaires*) et proposera de nouvelles mineures en Cinéma français et Cinéma hispanique, et en Linguistique l'année prochaine.

(Cas 25)

La vue d'ensemble du programme Lorsqu'on observe le nombre d'inscriptions aux cours, l'inscription au Baccalauréat en Français des affaires, la diplomation dans la Mineure en Français des affaires et le coût peu élevé pour la Faculté, le programme de Français des affaires a bel et bien atteint ses objectifs les sept dernières années. Les tableaux et graphiques compris dans ce rapport attestent ces constatations.

(Cas 19)

Avec un nombre de mineures offertes au moment de l'évaluation, il se peut que [le département] offre trop de service à l'université au risque de réduire ses propres offres de cours. Nous concordons donc avec les évaluateurs qu'il faut une révision plus systématique des mineures. Étant donné le peu d'effectifs dans les mineures de certains domaines, il y a peu de danger que l'élimination de quelques mineures nuise à l'attrait du département pour les étudiants non spécialistes.

(Cas 9)

Cours supprimés La Mineure en Français des affaires était révisée afin de l'aligner sur les mineures en Espagnol et en Allemand des affaires. Pour ce faire, le contenu de FR241 et de FR242 a été renouvelé, et FR240 et FR340 étaient éliminés.

(Cas 9)

Cours supprimés La Mineure en Espagnol des affaires était révisée afin de l'aligner sur les mineures en Français et en Allemand des affaires. Pour ce faire, SP361 et SP362 étaient éliminés du programme.

(Cas 18)

Mettre l'accent sur le programme de base et [...] ainsi réduire les cours offerts dans le domaine [de spécialisation]. [...] Avec la réduction des cours ci-dessus, mettre l'accent sur les cours de langue et de littérature du 20<sup>e</sup> siècle.

#### *5.2.14 Aspect pragmatique des compétences langagières*

(Cas 22)

Ce cours met l'accent sur l'amélioration des habiletés de communication en affaires. Les objectifs comprennent la rédaction efficace des courriels, les notes de service, les lettres commerciales et les rapports ; la communication orale efficace dans des contextes variés au téléphone, aux réunions, aux débats et discussions. Les étudiants rencontreront aussi des vidéos, des lectures et des discussions traitant des sujets tels que le service à la clientèle, le tempérament de chef, la gestion du stress, le harcèlement sexuel.

(Cas 24)

Allemand des affaires : L'entreprise et le marché [...] une concentration sur les besoins langagiers pour le milieu du travail moderne. Le cours comprend la langue orientée par la praxis et la formation interculturelle en lien avec la discussion du monde des affaires allemand, en particulier les organisations commerciales et le marché.

(Cas 35)

Les structures et les expressions de politesse ; renouer de bonnes relations avec un client fâché ; comment parler de façon positive des choses négatives ; la langue du compromis (négociations)

(Cas 20)

un programme innovateur de « langue », qui était conçu pour répondre à l'intérêt des étudiants à poursuivre des objectifs pratiques : capacité de fonctionner couramment à l'oral et à l'écrit à des niveaux élevés de compétence et de spécificité en espagnol. Il inclut des cours de civilisation et de culture, de traduction, et d'espagnol des affaires.

### 5.2.15 *Approche axée sur la clarté et la précision du contenu et du vocabulaire*

(Cas 38)

Ce cours présente aux étudiants le vocabulaire spécialisé utilisé en commerce et en économie. Il a aussi pour objectif d'habituer les étudiants à tous les aspects de l'économie et du monde des affaires allemand.

(Cas 41)

Une attention particulière sera portée à l'acquisition du vocabulaire commercial, à l'amélioration du français écrit pour le contexte commercial et à la compétence orale à l'égard des expressions appropriées pour le monde des affaires.

(Cas 42)

Espagnol des affaires : Ce cours ajoute aux connaissances de la grammaire et du vocabulaire déjà développées au niveau intermédiaire, fournit aux étudiants les emplois utiles de l'espagnol oral et écrit pour le contexte des affaires, le vocabulaire commercial, la terminologie économique et technique en espagnol.

### 5.2.16 *Spécificité par rapport aux programmes d'autres universités*

(Cas 11)

le Programme de langue. Ce programme, unique à l'intérieur du Canada et rare en Amérique du Nord, englobe la linguistique, la rhétorique, les études cognitives, les études de langue historique, la stylistique, et les études dialectales.

(Cas 43)

La force principale des Études européennes provient de sa conception unique. En effet, plusieurs caractéristiques du programme d'Études européennes lui sont uniques : 1) elle est le seul programme de cette nature à inclure une composante commerciale ; 2) l'ampleur des disciplines incluses aussi bien que l'accent sur la langue (ailleurs, les programmes d'Études européennes mettent l'accent sur l'histoire et la science politique et les exigences langagières sont moins élevées).

(Cas 44)

Le nouveau programme est un modèle innovateur dans le domaine d'Études hispaniques. Il offre aux étudiants un choix qui assure une connaissance solide des champs traditionnels de langue, linguistique, culture et littérature, tout en leur permettant de s'aventurer dans un nouveau territoire : traduction, espagnol des affaires, et pédagogie des langues étrangères.

(Cas 9)

[L'université] était la seule représentante de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Madrid depuis les 11 dernières années

### 5.2.17 *Contribution à la mission de l'établissement*

(Cas 29)

Nous souhaitons affirmer la centralité des langues au sein de l'enseignement supérieur à l'égard de la mission de l'université, notamment « le succès intellectuel », « la pensée réflexive », et « la communication efficace ».

### 5.2.18 *Perspective interculturelle*

(Cas 28)

Notre programme scolaire met l'accent sur la culture allemande, ses relations à la tradition passée et sa contribution à la compréhension du monde moderne.

(Cas 29)

Nous nous attendons à ce que les diplômés de Langues modernes aient développé une compétence linguistique élevée qui leur permet de fonctionner avec une sensibilité culturelle lorsqu'ils occupent des postes variés qui impliquent des relations entre différents groupes linguistiques et culturels.

(Cas 24)

Un cours de langue concentrant sur les besoins langagiers pour le milieu du travail moderne. Le cours comprend la langue orientée par la praxis et la formation interculturelle en lien avec la discussion du monde des affaires allemand, en particulier les organisations commerciales et le marché.

(Cas 36)

les concepts culturels nécessaires pour leur permettre de fonctionner dans le monde des affaires espagnol

### 5.2.19 *Opportunités au sein d'un environnement défini*

(Cas 2)

Il faut élargir notre offre et notre volonté d'enseigner de façon non conventionnelle. Si l'inscription dans nos cours traditionnels diminue, nous devons adapter à l'environnement changeant.

(Cas 20)

On reconnaît les réalités changeantes qui devraient se refléter dans la préparation de nos étudiants pour les écoles d'études avancées et pour les opportunités d'emploi en allant au-delà des domaines traditionnels et en incluant la traduction, la pédagogie, les films, et d'autres manifestations visuelles et culturelles.

(Cas 29)

le Comité de l'ALM [Association des langues modernes] fait référence à un article par Daniel Yankelovich dans le *Chronicle of Higher Education* intitulé « Ferment and Change : Higher Education in 2015 ». Dans cet article Yankelovich esquisse plusieurs futures tendances en éducation, parmi lesquelles [tendance 3] « Le besoin de comprendre les autres cultures et langues » [tendance 4] « Les défis croissants concernant l'engagement de l'enseignement supérieur envers la mobilité sociale », et [tendance 1] « Les cycles de vie changeants à mesure que la population de la nation vieillit. » En ce qui concerne les tendances 3 et 4, le Département de langues modernes se trouve dans une position d'agir comme un département d'« ouverture » en implantant les méthodes suivantes : en offrant de doubles versions des cours de niveau avancé en littérature et cinéma, en fournissant aux étudiants un éclaircissement au sujet des perspectives culturelles différentes. En cadrant avec d'autres départements afin d'intégrer les exigences en « autres langues » dans leurs programmes (voir Programmes offerts ci-dessus), ce qui permet une perception plus riche et plus nuancée des cultures et des idées.

(Cas 10)

Il semble qu'il y a une demande pour la mise à jour professionnelle parmi les enseignants du français dans la province aussi bien que parmi les fonctionnaires travaillant dans les régions où les services bilingues, bien qu'ils ne soient pas mandatés par la loi, sont très souhaitables et peuvent contribuer à un avantage professionnel.

### 5.2.21 *Équipements technologiques*

(Cas 2)

Les évaluateurs ont aussi cité le besoin d'améliorer les installations de laboratoire de langues. Celles-ci se sont dégradées, mais la croissance des technologies aurait pu rendre le laboratoire de langues superflu. Comme nous avons indiqué dans la soumission du département, le département apprécierait des conseils à cet égard. L'installation actuelle frôle l'inutilité.

(Cas 9)

Le [centre de langue] comporte 38 PC pour l'accès des étudiants en plus d'un ordinateur pour l'apprentissage accessible des étudiants avec des besoins spéciaux. Il comporte aussi une console pour le moniteur ou l'enseignant et une imprimante laser pour les étudiants. Ces composantes sont en dessous du standard universitaire et ont besoin de manière urgente d'une mise à jour. Les ordinateurs datent de 2003 et marchent trop lentement pour les besoins de certains logiciels utilisés dans nos cours et tombent en panne fréquemment. Le [centre de langue] était du dernier cri il y a cinq ans ; maintenant il tombe en désuétude.

(Cas 20)

Les techniques pédagogiques pour relever les défis de l'enseignement des langues dans nos circonstances ont été grandement facilitées par l'ouverture des Laboratoires de langues dans le Centre d'apprentissage de la Faculté. L'installation est du dernier cri et a ajouté des ressources nécessaires à l'apprentissage des langues assisté par ordinateur.

(Cas 29)

Laboratoire de langues : Il est en phase terminale.

### 5.2.22 *Professionnalisation de la discipline*

(Cas 2)

La Section de langue anglaise prend bien en considération l'impératif d'offrir un programme autonome qui contribue à une discipline valorisée. Ainsi, les cours qui constituent la Composante le la Mineure et de la Majeure sont un mélange de cours très pratiques (ESL 125 [Phonétique et Prononciation], ESL 126 & 127 [Discours oral I & II], ESL 131 [Anglais des affaires] et des cours plus théoriques ou culturels (ESL 122 [Grammaire II], ESL 231 [L'Expression culturelle canadienne])).

(Cas 20)

La Section espagnole s'est montrée innovatrice dans son programme avec l'incorporation de la dimension « langue » comme un domaine d'études et souhaite continuer cette tendance en répondant aux besoins des étudiants et aux développements au sein de l'enseignement supérieur et du monde extérieur.

(Cas 5)

Le programme de langue offre une majeure distincte du département : nous aimerions que soit reconnu le fait que ces 9 membres du corps professoral constituent un groupe discret, spécialisé au sein du Canada anglophone, et qu'ils représentent une force du département. Nous appuyons fortement ce programme unique.

(Cas 25)

Ce rapport considère que la formation de *Français des affaires* est un programme. Le baccalauréat en *Français des affaires* est octroyé depuis 9 ans et il y a toujours des étudiants inscrits au programme.

### 5.2.23 *Coopération interdisciplinaire*

(Cas 3)

Les cours d'Études françaises constituent une partie intégrale de plusieurs programmes interdisciplinaires dans la Faculté des Lettres, y compris l'Option en Sciences humaines, les Études canadiennes (maintenant supprimé), les Études internationales, les Études en administration, et les Études de femmes. Le

département est aussi un partenaire des programmes de Coopération Arts et Affaires, et le nouveau programme en Affaires, Entrepreneuriat et Technologie.

(Cas 43)

des cours en *Études françaises, allemandes et espagnoles* sont des options réservées aux programmes d'Ingénierie, d'Administration alimentaire et hôtellerie, etc.

(Cas 43)

Modelé sur des programmes développés aux universités européennes, il [le programme] avait pour objectif de combiner les connaissances en langues européennes, en histoire, en politique, en affaires et en marketing

(Cas 30)

Les membres du département ont travaillé ensemble avec des collègues sur un nombre d'initiatives récentes. La Mineure en Communications appliquées, qui sera offerte à partir de l'année prochaine, fournit un bon exemple de coopération avec des collègues afin de développer une programmation innovatrice. Des liens ont déjà été créés avec les Affaires internationales, les Études internationales, l'Éducation, et même les Mathématiques.

#### *5.2.24 Pertinence sociale pour la communauté et la société en général*

(Cas 9)

En offrant des programmes de certification en langues étrangères à la communauté, nous attendons que notre département et notre centre se révèlent bénéfiques aux membres de la communauté, surtout aux employés des entreprises de la communauté

(Cas 20)

La Section d'Italien sert aussi les besoins d'une grande communauté italo-canadienne à Montréal à la fois comme langue patrimoniale et comme outil pour les affaires [...] La croissance de l'italien dépend aussi d'une communauté nombreuse de plus en plus prospère [...] Au Québec la communauté italienne compte plus de 250 000 membres. L'italien est donc une langue « patrimoniale » aussi bien qu'une langue de culture internationale sophistiquée d'un caractère unique, répandu.

#### *5.2.25 Matériel authentique, pertinent, relié au domaine de spécialité*

(Cas 2)

un matériel plus varié aiderait à rendre nos cours et nos programmes plus efficaces et compétitifs.

(Cas 24)

L'accent est mis sur le renforcement des habiletés de communication écrite et verbale (oral et compréhension orale) en utilisant diverses ressources multimédias. Les journaux, les revues et les documents des affaires seront étudiés.

(Cas 36)

le développement des stratégies nécessaires pour améliorer la compréhension à l'aide du matériel visuel et/ou de compréhension orale.

### *5.2.26 Positionnement des unités et des établissements*

(Cas 2)

La raison initiale pour l'existence de l'Unité/Section de langue anglaise est reliée à la distinction faite entre les cours plus théoriques de littérature offerts par le Département d'anglais et les cours plus pragmatiques et communicationnels (instrumental) offerts par l'Unité/Section de langue anglaise.

(Cas 29)

Un souci concerne les positions divergentes au sujet des objectifs principaux des Départements de Langues étrangères et la valeur totale de l'apprentissage d'une langue étrangère. Notamment, le Comité énonce cette scission en termes du conflit entre les aspects « instrumental » et « constitutif » de la langue : [...] « D'un côté, on considère la langue principalement comme un instrument, une habileté pour communiquer les pensées et l'information. De l'autre côté, on considère la langue comme un élément essentiel des processus mentaux, des perceptions et de l'expression de soi de l'être humain ; comme telle, elle se trouve au centre de la compétence translingue et transculturelle. En utilisant la langue pour communiquer nos besoins aux autres, la langue nous révèle simultanément aux autres et à nous-mêmes. La langue est un phénomène multifonctionnel complexe qui lie un individu aux autres individus, aux communautés, et aux cultures nationales. » (3) Cette scission se révèle sur le plan des activités et des priorités du Département de Langues modernes.

(Cas 29)

Renouvellement du corps professoral et niveaux de poste. Si les divisions différentes traitent de l'enseignement des langues comme un simple ajout, leurs représentants qui siègent au Comité de planification du Sénat, et au Sénat, sont moins aptes à apprécier le besoin de postes de professeurs en Langues modernes.

### *5.2.27 Partenariats ou réseaux universitaires*

(Cas 9)

SP390 Introduction à la traduction commerciale [partenaire universitaire]  
GM305 Allemand des affaires (offert à [partenaire universitaire])

GM306 Allemand des affaires (offert à [partenaire universitaire])  
 La division allemande offre aux étudiants les options suivantes : une Mineure en allemand, une Mineure en allemand des affaires (cours offerts [partenaire universitaire])

(Cas 29)

Nous avons signé des ententes avec d'autres universités – notamment Mainz-Dijon

(Cas 43)

Un nombre de conventions d'échange a été signé afin de permettre aux étudiants de remplir l'exigence d'étudier à l'étranger pendant un an

#### *5.2.28 Pertinence par rapport aux autres programmes de l'établissement*

(Cas 1)

Cette initiative pourrait trouver sa place dans l'évaluation plus large de la « mineure » lancée au niveau facultaire par le doyen intérimaire. Dans cette année du 40<sup>e</sup> anniversaire de la Loi sur les langues officielles du Canada, un tel renouvellement de l'engagement du département et de l'université concernant le bilinguisme est une priorité urgente.

(Cas 2)

Ce programme est présenté comme une addition utile potentielle à tout programme existant, et peut-être comme complémentaire/alternatif à la nouvelle mineure en écriture créative et journalisme en cours de développement dans le Département d'anglais.

(Cas 9)

En offrant des programmes de certification en langues étrangères aux [...] diplômés, particulièrement à ceux en science politique, en affaires internationales, en commerce, etc., par exemple ceux inscrits aux programmes de maîtrise et de doctorat et/ou à l'École des affaires internationales.

#### *5.2.29 Stages et autres expériences pratiques de la formation*

(Cas 20)

Relations externes : Le dépliant de la Section allemande fournit également de l'information sur le Programme d'échange international

(Cas 43)

Une caractéristique fondamentale du programme : tous les étudiants inscrits à l'ESP [European Studies Program] (pour les concentrations en affaires et en civilisation) doivent suivre une série de cours dans une langue moderne offerte par l'unité (français, allemand, italien, espagnol), et sont encouragés à participer au programme

de troisième année à l'étranger dans le pays correspondant (France, Italie, Espagne, Allemagne). [...] Une année d'études et de travail à l'étranger était considérée comme une composante essentielle du programme ; les 6 cours de langue de base avaient pour objectif de fournir aux étudiants l'aisance nécessaire pour cette année.

(Cas 43)

Un stage, une expérience de travail avec une firme ou avec un bureau administratif convenable, réalisé pendant l'année à l'étranger, était facultative, mais on voulait qu'elle devienne une partie intégrale du programme.

(Cas 17)

Nous voulons encourager ces développements et mentionner les occasions pour l'apprentissage expérientiel offertes par l'organisation d'aide allemande Medica Mondiale.

### 5.2.30 *Réalisation des efforts d'amélioration*

(Cas 1)

des ressources pour l'ALAO ont été développées et l'emploi de WebCT pour soutenir les cours actuels a été activement encouragé.

(Cas 43)

Pour atteindre ces nouveaux objectifs, un nouveau programme a été conçu. Les cours de langue de base sont choisis pour favoriser non seulement une compétence dans la langue (y compris une introduction à la langue commerciale et professionnelle), mais aussi une introduction à la littérature, la culture et l'actualité du pays de leur spécialisation ; les changements reflètent aussi l'offre actuelle des programmes de langues.

(Cas 8)

Ils ont répondu au besoin d'augmenter les inscriptions et d'améliorer la rétention après la première année en développant un nouveau cours « Le Français pratique pour le contexte canadien ». Ce cours devrait constituer une option désirable pour les non-spécialistes et ceux qui pourraient considérer une mineure en français, tout en attirant davantage d'étudiants au département.

(Cas 25)

Encouragement des échanges internationaux avec nos écoles d'affaires partenaires d'échange à Paris, Marseille et Rouen

### 5.2.31 *Les moins codés*

(Cas 2)

Demande d'approbation du nouveau programme

Division/Département : Sciences humaines/Langue modernes

Titre du nouveau programme : Mineure en Communications appliquées (24 crédits)

Raisons pour le développement du programme : Les tendances actuelles envers la spécialisation rendent le contenu des disciplines de moins en moins accessible au public et à ceux dans les différentes disciplines. Il en résulte que de plus en plus de discussions publiques au sujet des questions contemporaines – en lien avec la science, la politique, les droits de l’homme, l’environnement, par exemple – sont basées sur ce qui est communiqué par les médiateurs, ceux qui rendent accessibles aux autres les complexités et les minuties des processus variés et des disciplines. [L’université] a toujours encouragé l’interdisciplinarité et valorisé les habiletés en communication de nos diplômés. Grâce au programme EWP, nous nous assurons que les diplômés possèdent les habiletés fondamentales à écrire ; cependant, il n’y a pas encore d’approche absolue qui favorise les habiletés globales de communication auprès des étudiants.

### 5.3.1 *Modernisation et réorganisation de l’offre*

(Cas 10)

Je crois que l’échéance s’est dépassée en ce qui concerne les offres de cours (à tous les niveaux) et que le département doit envisager d’abandonner l’offre traditionnelle basée sur la littérature des siècles, tout en allant vers une approche plus sélective en lien avec des domaines de spécialisation en linguistique.

(Cas 44)

Autrement dit, la Section des Études allemandes a besoin d’un programme élargi pour lequel il faut du personnel enseignant supplémentaire. Les cours d’*Allemand des affaires* et de *Littérature et de Cinéma allemand* sont sur la bonne voie.

(Cas 4)

La création d’une concentration pour les étudiants non spécialistes, intitulée « Le Français pratique pour le contexte canadien », proposé par le département, paraît une excellente idée qui devrait attirer davantage d’étudiants au département. Pour cette nouvelle concentration, ce serait convenable, je crois, d’offrir un deuxième cours de *Français des affaires*. Bien entendu, il aurait un titre différent, peut-être le *Français professionnel*. Cette nouvelle concentration attirerait-elle les personnes qui travaillent déjà ? Si oui, et si cela implique le besoin de cours du soir, il faut ajuster l’horaire pour satisfaire ces attentes.

### 5.3.2 *Création de stratégies*

(Cas 10)

Il semble peu probable que le département aura les ressources pour lancer plus d’une initiative, alors l’étude et la planification en profondeur pour l’impact maximal seront essentielles pour assurer le succès.

(Cas 10)

Le potentiel pour les inscriptions régulières dans les scénarios différents devrait être évalué soigneusement par rapport aux coûts du développement des différentes options. Y a-t-il des endroits de chevauchement (*Rédaction professionnelle, Français commercial*) qui permettrait d'offrir les mêmes cours pour les programmes actuels de baccalauréat et pour le Certificat ou le Diplôme récemment mis en place ? Quels sont précisément les besoins de mise à jour qui seraient les plus utiles aux enseignants de français des écoles publiques et quel format répondra le mieux à ces besoins ?

(Cas 6)

Révision de programme : Suivant l'intégration du nouveau personnel facultaire dans un avenir proche, le département devrait mettre sur pied une stratégie de révision de programme pour déterminer que tous les cours correspondent aux domaines de base de la discipline et aux domaines émergents de recherche, aux forces et aux intérêts du corps facultaire, et à l'intérêt des étudiants et aux exigences des diplômes.

(Cas 45)

Son accent mis sur les relations commerciales et internationales est un peu étroit ou restreint, à mon avis, pour un programme interdisciplinaire. Mais le potentiel ici pour des synergies communes au sein de l'École est important. Je suggérerais qu'une attention particulière ou une nouvelle focalisation soit portée par le [département] sur le programme d'Études européennes (pourtant pas nécessairement dans sa forme actuelle) comme une source d'énergie collaborative

(Cas 10)

Recommandation no 13 : Que le département mène un sondage de la demande potentielle des étudiants (en éducation aussi bien que dans les secteurs publics et privés plus larges) pour déterminer [ce qui] conviendrait le mieux aux besoins et aux aspirations en termes de développement professionnel, avant d'affecter des ressources à ces options.

### 5.3.3 *Initiatives de collaboration*

(Cas 6)

Connexions transdisciplinaires : [...] le département devrait être encouragé à développer des initiatives permettant de travailler en synergie avec d'autres unités pour poursuivre des objectifs en commun : enseignement en équipe, cours interdépartemental ou dispositifs d'enseignement partagé ; ateliers multidisciplinaires, groupes de lecture, conférences en commandite partagée, etc.

(Cas 6)

les mineures pourraient contribuer aux efforts de collaboration du département avec d'autres unités de l'université, telles que l'École des affaires, des efforts que le département devrait continuer.

#### 5.3.4 *Échanges internationaux*

(Cas 6)

Un lien plus évident entre le département et [le service international] mettrait en valeur l'expérience d'apprentissage à l'étranger auprès des étudiants. Les membres du corps professoral pourraient jouer un rôle plus important à aider [le service international] à sélectionner les programmes de la plus haute qualité et ceux qui s'alignent le mieux avec le programme départemental.

(Cas 44)

Des trois groupes de langues modernes, l'italien semble offrir la meilleure perspective pour étudier à l'étranger, par exemple avec les universités de Sienna et de Perugia, et ceci est vraiment souhaitable, sinon nécessaire pour une bonne compétence en langues.

(Cas 44)

nous suggérons fortement que le département s'engage sérieusement dans la mise sur pied des études à l'étranger et qu'il explore la possibilité de collaboration avec des universités étrangères souhaitant participer aux échanges entre le corps facultaire et entre les étudiants.

#### 5.3.5 *Promotion des bénéfices des connaissances langagières*

(Cas 6)

De l'intérieur de l'unité, le département contribue de manière significative à la mission de l'université en encourageant la diversité culturelle dans un programme internationalisé.

(Cas 30)

Et pour contribuer à cette initiative, nous recommandons (14) que le département mette en œuvre le point no 2 dans les Projets pour le département, de s'approcher d'autres départements et de discuter de la façon dont une exigence en langue pourrait bénéficier les étudiants.

#### 5.3.6 *Postes de professeurs de langues de spécialité*

(Cas 5)

Considérer une reconnaissance complémentaire des contributions des contractuels au département.

(Cas 10)

les besoins stratégiques et les projets à moyen terme du département doivent être bien évalués avant de demander de nouveaux postes. En linguistique, c'est une bonne idée d'abandonner l'enseignement traditionnel de toutes les sous-disciplines de base ;

par contre, un accent mis sur deux domaines reliés (ALAO et la linguistique appliquée, avec peut-être un spécialiste en traduction et/ou un pragmaticien pour compléter les forces actuelles et pour renforcer éventuellement le programme de littérature) paraîtrait logique.

(Cas 44)

Les cours d'*Allemand des affaires* et de *Littérature et de Cinéma allemand* sont sur la bonne voie [...] Nous recommanderions donc que [...] le département [...] offre de nouveau un contrat de durée limitée ou un contrat au [professeur] ou à un spécialiste comparable.

### 5.3.7 *Ressources technologiques*

(Cas 4)

Chez mon université, l'emploi d'un vérificateur de grammaire est obligatoire dans certains cours. Les étudiants trouvent cette étape supplémentaire utile et qu'elle constitue un moyen d'apprentissage complémentaire. Pour le professeur, un logiciel rend les corrections plus faciles parce qu'on met l'accent davantage sur les aspects spécifiques de la langue évaluée. [...] Les étudiants devraient être introduits plus tôt aux outils électroniques, tels que les vérificateurs *Antidote* ou le *Correcteur 101*.

(Cas 10)

un accent mis sur deux domaines reliés (ALAO et la linguistique appliquée...

### 5.3.8 *Mesures de soutien institutionnel*

(Cas 10)

d'autres mesures de soutien institutionnel sont aussi importantes. Des mesures telles que la planification pour la prochaine compétition fédérale pour la provision de l'accréditation en langue spécifique pour que le département soit positionné à prendre avantage de telles occasions lorsqu'elles surviennent serait un exemple, qui ne coûte rien, de la façon dont la [faculté] peut montrer son soutien pour le département et du respect pour sa mission académique.

### 5.3.9 *Accréditation CIEP/DALF/DELF*

(Cas 4)

Je proposerais que le département explore la possibilité de joindre DELF/DALF (Diplôme d'études de langue française / Diplôme approfondi de langue française) et prenne des mesures pour que quelques enseignants deviennent accrédités en CIEP (Centre international d'études pédagogiques). Si faisable, il en serait excellent à la fois pour la morale des membres du corps professoral et pour les étudiants.

#### 5.4.1 *Révision/modernisation du programme d'études*

(Cas 2)

Changement de programme... En 2002 [les évaluateurs] ont mentionné plusieurs orientations à court et à moyen terme. Concernant les suggestions à court terme, ils ont cité « le besoin urgent » d'examiner la question de « comment réviser les programmes existants afin de répondre aux besoins d'une population étudiante changeante. »

(Cas 2)

Les [...] évaluateurs ont cité (partie A 1) a)) un « besoin réel et urgent pour la création d'un poste de coordinateur et les fonds pour celui-ci », soit au niveau de l'unité de Langue anglaise soit du DML, une mesure qui diminuerait les pressions sur les membres réguliers du corps enseignant lesquels étaient déjà surchargés. [...] Ils ont aussi mentionné (partie A 1) b)) que la charge administrative des professeurs les met dans l'impossibilité de consacrer du temps pour la conception de programme et pour l'innovation pédagogique.

#### 5.4.2 *Nouveaux cours de langue de spécialité aux fins de collaboration*

(Cas 2)

de participer activement dans un nouveau programme conjoint en Ingénierie/Arts libéraux [...]. de continuer de mener des études de marché et de trouver de nouvelles opportunités d'étendre l'offre – par exemple, le cours d'Anglais technologique pourrait être adapté aux besoins des entreprises locales, des multinationales. de collaborer avec d'autres sections de Langues modernes en développant davantage de cours de langue de spécialité – Allemand pour l'industrie ?

(Cas 2)

Les évaluateurs ont aussi recommandé l'offre de « nouveaux crédits en rédaction technique, en rédaction commerciale, et en rédaction. » Aucun n'a été faisable jusqu'à présent.

#### 5.4.3 *Nouveaux programmes de langue de spécialité*

(Cas 30)

L'ajout d'une Mineure en Préparation aux études de traduction (le résultat de la suggestion principale de l'évaluation précédente du département, c.-à-d. élargir la composante en traduction) avait comme résultat deux nouveaux cours (FRA 246b et 247ab).

#### 5.4.4 *Valorisation du champ de savoir*

(Cas 25)

Le rapport du comité sur l'évaluation précédente de programme daté le 3 juin 2003 souligne que le département joue un rôle essentiel en « équipant les diplômés avec la capacité de participer au monde de plus en plus international. » L'évaluation a encore loué l'initiative du département à offrir les cours de langues des affaires en notant que « le département est bien positionné à contribuer à l'exploration savante de cette approche programmatique. »

