



SOCIÉTÉ DES ANGLICISTES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Livre blanc de la formation en études anglophones

Tome 2

Commission Formations

Septembre 2020

Livre blanc de la formation en études anglophones

Tome 2

La Commission Formations (CF) de la SAES est un organe interne destiné à réfléchir aux enjeux liés à l'anglistique dans le monde socio-éducatif actuel, en particulier pour mieux comprendre son évolution et préparer l'avenir des études anglophones, à tous ses différents niveaux (Licence, Master, Doctorat). De fait, cette mission l'amène à faire un état des lieux et une analyse de la situation et à formuler des pistes de travail. Elle a aussi vocation à servir d'interface entre la sphère éducative et la société civile (communication auprès des institutions, parutions de courriers dans la presse, prises de position dans des débats, etc.). Dans la droite ligne d'un premier tome paru en 2018 portant sur le MEEF, le LANSAD et le CLES, la CF a mené des enquêtes portant sur les études anglophones aux niveaux LMD, en prévision de la parution du présent volume. Dans les pages qui suivent, le premier chapitre s'intéresse au niveau Licence ; le deuxième a, quant à lui, trait aux Masters ; le troisième chapitre concerne le Doctorat en études anglophones en France.

L'objectif principal des enquêtes soumises par la SAES à la communauté des anglicistes exerçant en France est de poser des jalons à partir de données prélevées à un moment précis (ici entre 2018 et 2019), en vue de mieux comprendre l'évolution du domaine des études anglophones. Ces enquêtes ont vocation à être reconduites tous les cinq à dix ans. Pour ce faire, des questionnaires à destination des responsables d'unités d'enseignement et de recherche en anglistique ont été élaborés et adressés à des correspondants ciblés de la SAES. Ces questionnaires sont disponibles sur le site de la SAES. En conformité avec la méthodologie de travail propre à la CF, le travail proposé ici a été réalisé de façon collégiale. Des sous-groupes ont été constitués pour piloter les enquêtes, en vue de garantir une meilleure communication avec les collègues en poste, centraliser les données, les analyser et rendre compte des résultats. Dans cette veine, l'enquête Licence a été menée par Catherine Colin et Pascale Manoïlov ; l'enquête Master par Stéphanie Bernard, Peggy Blin-Cordon et Cédric Sarré ; l'enquête portant sur les études doctorales a été pilotée par Emily Eells, Linda Terrier et Cédric Brudermann.



SOCIÉTÉ DES ANGLICISTES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

SOCIÉTÉ DES ANGLICISTES
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

<http://saesfrance.org>

Livre blanc de la formation en études anglophones

Tome 2

Édition coordonnée par Emily Eells, Vice-Présidente chargée des études
(Université Paris-Nanterre) et Cédric Sarré, Vice-Président chargé
de la Formation, (Sorbonne Université – INSPE de Paris)

Rédacteurs :

Stéphanie Bernard (INSPE de Rouen),
Peggy Blin-Cordon (CY Cergy Paris Université),
Cédric Bruderemann (Sorbonne Université),
Catherine Colin (École normale supérieure Paris-Saclay),
Emily Eells (Université Paris-Nanterre),
Pascale Manoïlov (Université Paris-Nanterre),
Cédric Sarré (Sorbonne Université INSPE),
Linda Terrier (Université Toulouse Jean Jaurès)

Relecteurs :

Rebecca Dahm (INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées),
Lesley Graham (Université de Bordeaux),
Vincent Hugou (Sorbonne Université),
Julie Morère (Université de Nantes).

REMERCIEMENTS

Le Livre Blanc de la Formation – Tome 2 est un travail collectif issu de la Commission Formations de la Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur. Que soient ici remerciés les Présidents et membres du Bureau de la SAES, et tout particulièrement Alexandra Poulain, Présidente de la SAES, Wilfrid Rotgé, ancien Président de la SAES (2016-2020) et ancien Vice-Président aux Formations, et Claire Tardieu, ancienne Vice-Présidente chargée de la formation, ainsi que les délégués SAES et tous les collègues qui ont bien voulu participer aux enquêtes sur lesquelles s'appuient les différents chapitres de ce volume.

Contact : eeells@parisnanterre.fr et cedric.sarre@sorbonne-universite.fr

SOMMAIRE

Remerciements	4
Chapitre 1	
Cartographie des licences LLCER et LEA en anglistique	7
Introduction	7
Méthodologie de l'enquête	8
■ Travail préliminaire : recensement	8
■ Élaboration et administration du questionnaire	10
Analyse des résultats	12
■ Organisation de l'offre de formation en licence LLCER/LEA	12
■ L'accompagnement pédagogique	22
Conclusion	33
Synthèse des résultats	35
Chapitre 2	
Les masters d'études anglophones	37
Préambule	37
Introduction	38
■ Objectif	38
■ Méthodologie de l'enquête	38
Organisation de la formation	39
■ Mentions et responsable du master	39
■ Parcours	40
■ Recrutement des étudiants	41
■ Part de l'anglistique et de l'anglais dans les formations	45
Liens avec la recherche et le monde professionnel	47
■ Adossement des formations à la recherche	47
■ Liens avec le monde professionnel	49
■ Débouchés de la formation	50

Pédagogie	52
■ Mobilité	52
■ Innovation	54
Conclusion	55
Synthèse des résultats	56
Chapitre 3	
Le doctorat en études anglophones	57
Avant-propos	57
Éléments d'analyse	58
■ Axe 1 : Caractéristiques des formations doctorales dans leur ensemble et typologie des thèses	58
■ Axe 2 : Formation des doctorants par la recherche	63
■ Axe 3 : Mise en place de dispositifs de formation recommandés par le Ministère de tutelle	65
■ Axe 4 : L'insertion professionnelle des doctorants	67
Conclusion	68
Synthèse des résultats	70
Conclusion générale	71

Cartographie des licences LLCER et LEA en anglistique

Catherine Colin et Pascale Manoïlov

INTRODUCTION

À quoi ressemble, aujourd'hui, l'offre de formation proposée aux bacheliers souhaitant poursuivre un cursus universitaire en anglais ? Outre la volonté de dresser un état des lieux des formations proposées dans le domaine de l'anglistique, c'est cette question qui a guidé l'élaboration de notre enquête consacrée aux licences LLCER (Langues, Littératures, Civilisations Étrangères et Régionales) et LEA (Langues Étrangères Appliquées).

L'objectif de cette enquête était multiple :

- recenser et cartographier les licences proposées en LLCER/LEA sur le territoire,
- au-delà du cadre commun proposé par ces deux mentions, s'intéresser aux parcours, UE spécifiques proposés par certaines universités, et ainsi avoir une meilleure idée de la richesse de l'offre proposée au niveau national,

- s'interroger sur les modalités d'accompagnement pédagogique (liaison lycée/université, encadrement, types de cours proposés, accompagnement des étudiants en situation de handicap...)
- proposer, à la lumière de nos résultats, des préconisations quant à l'organisation, mais également la visibilité et la lisibilité de nos offres de formation.

MÉTHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE

■ Travail préliminaire : recensement ■

Un premier travail de recensement a été effectué début 2018 en consultant les sites web des universités, académie par académie, afin de lister chaque licence LLCER et LEA existante dans le domaine des études anglophones. Ce travail préliminaire a permis non seulement d'identifier la répartition des licences sur le territoire mais également de dégager quelques premières pistes de réflexion.

LLCER	LEA
54	56

Sur 59 universités en France, 56 établissements sont concernés par notre recensement¹. Tous (56) proposent une licence LEA et 54 une licence LLCER anglais, ce qui indique **une bonne répartition sur tout le territoire, DOM-TOM inclus** (Antilles, Guyane, Polynésie, la Réunion, Nouvelle-Calédonie).

Globalement, **on peut retenir que quasiment toutes les universités offrent les deux mentions**, à l'exception de quelques-unes : l'université d'Évry Val d'Essonne et l'université de La Rochelle, par exemple, ne proposent qu'une licence LEA, tandis que l'université de la Réunion et de Versailles-Saint Quentin en Yvelines ne proposent qu'une licence LLCER. Le léger décalage entre LLCER/LEA ici est dû au fait que certaines universités ont choisi d'afficher des licences proposées dans des antennes différentes comme deux licences différentes (par exemple, l'Université Picardie Jules Vernes propose une licence LEA à la fois à Amiens et à Beauvais).

Ce premier recensement a permis également de relever les possibilités de parcours spécifiques comme les **bi-licences, doubles licences ou les licences pluridisciplinaires, parfois sélectives** (non incluses dans le décompte ci-dessus). Il est cependant difficile de les recenser précisément : en ce qui concerne les doubles et bi-licences, tout dépend de la stratégie d'affichage des universités (les doubles licences étant souvent possibles, mais sous la responsabilité

¹ Les universités non représentées ici sont les universités ne proposant pas de licences dans le domaine arts, lettres et langues.

de l'étudiant, et n'étant par conséquent pas toujours explicitement affichées sur les sites web des universités). Concernant les licences pluridisciplinaires, on peut lister les formations suivantes en guise d'exemples :

- En LEA : cursus intégré LEA Europe – *Bachelor of Arts in Applied European Languages* (Aix-Marseille)
- En LLCER : LLCER Trilingue : « langues et cultures des mondes anglophones, germaniques et slaves » (Aix-Marseille), LLCER parcours Anglais/Sciences de l'information et de la communication (SIC) (Créteil Val de Marne), Licence LLCER, parcours Études Européennes et Internationales (Université de Strasbourg)
- Autres licences non répertoriées comme LEA/LLCER mais faisant intervenir l'anglistique : Licence EEI parcours *European Studies in English* (Études européennes internationales) (Clermont-Auvergne), Licence anglais et culture économique (ACE) (Sorbonne Nouvelle Paris 3)

L'existence de ces formations mériterait sans doute de gagner en visibilité, afin d'attirer les étudiants désireux de s'engager dans des parcours pluridisciplinaires.

On peut alors s'interroger sur la possibilité qu'ont les lycéens d'accéder **à un recensement exhaustif de ces formations sur le territoire national, pour qu'ils puissent choisir leur cursus en ayant une vision globale de l'offre de formation**, par exemple en comparant les spécialisations d'une université à l'autre.

Le moteur de recherche du site [Parcoursup](https://www.parcoursup.fr) vise à jouer ce rôle et fournit effectivement une liste exhaustive des formations, facilement navigable grâce à une carte dynamique. Cependant, il peut être difficile pour les futurs étudiants de se repérer dans cette liste, pour plusieurs raisons. Pour un étudiant découvrant le monde universitaire, la terminologie employée peut par exemple être source de confusion : certaines formations font apparaître dans leur intitulé des termes comme « majeure / mineure », « parcours », « spécialisation », sans que l'on sache nécessairement ce que ces termes recouvrent. Ensuite, les doubles licences apparaissent également dans les résultats, sans possibilité de les filtrer, ce qui ajoute un certain nombre de formations qui ne sont pas toujours pertinentes par rapport à la requête initiale. Par exemple, la requête « licence LLCER anglais »² affiche 163 résultats ; par comparaison, nous avons recensé 54 licences LLCER anglais « simples », c'est-à-dire n'incluant pas les doubles parcours ou parcours spécifiques. **Des options de filtrage plus poussées et davantage focalisées sur le contenu (doubles licences, spécialisations) pourraient sans doute clarifier et améliorer la lisibilité de ces résultats.**

Il n'existe pas, à notre connaissance, d'autre outil permettant ce recensement : le site de [l'Onisep](https://www.onisep.fr), par exemple, n'identifie *aucune* licence LLCER anglais ou LEA en paramétrant une recherche de formation avec les critères « Lettres langues – enseignement » et « anglais » en tant que mots-clés³.

Les seuls résultats obtenus, de façon assez surprenante, sont 3 bi-licences (anglais-lettres, anglais-histoire et anglais-langues asiatiques). Le site du [Répertoire national des certifications](https://www.repertoire-national-certifications.fr)

² Recherche effectuée sur <https://www.parcoursup.fr> le 27/05/2020.

³ Recherche effectuée sur www.onisep.fr le 21/05/2020.

[professionnelles](#) ne donne pas plus de résultats concluants (une recherche LLCER anglais donne 3 résultats contenant réellement une seule licence LLCER d'anglais)⁴.

Ce constat nous mène à nous interroger sur **la visibilité et l'accessibilité** de nos offres de formation : s'il semble logique qu'un futur étudiant se renseigne d'abord sur l'offre dans son université de secteur géographique, s'il ou elle souhaite en revanche avoir une idée plus large, au niveau national, des différentes spécialisations possibles selon la licence choisie, cette information est plus difficilement trouvable (Parcoursup ne permettant pas un degré de filtrage poussé sur les spécialisations, un tri manuel sera nécessaire). Or, comme l'enquête le montrera, certaines universités proposent des parcours ou U.E. spécifiques, qui pourraient intéresser des potentiels étudiants : **le risque est alors que certains passent à côté d'une formation qui correspondrait à leurs aspirations faute d'en connaître l'existence.**

À l'issue de ce travail préliminaire, plusieurs points d'attention, premiers jalons dans l'élaboration du questionnaire, ont pu être dégagés :

- Comment les parcours de licence LLCER/LEA sont-ils organisés, avec quelles possibilités de mobilité internationale, facteur important dans un cursus en langues ?
- Quelles stratégies de communication sont mises en place pour promouvoir ces filières de licence, et plus particulièrement, quelle attention est donnée à la liaison lycée/université ?
- Au-delà des cadres communs des deux licences, quelles spécialisations (parcours ou UE spécifiques à une université) sont proposées sur notre territoire ?
- Comment se déroule l'encadrement pédagogique d'un étudiant de licence LLCER/LEA ? (ratio enseignant/étudiant, accompagnement, remédiation si difficultés... ?)
- Quelle place est donnée à l'innovation pédagogique, notamment en LLCER, où le cursus est organisé sur un modèle proche de celui des « concours » (traduction, littérature, civilisation) ?

■ **Élaboration et administration du questionnaire** ■

Le questionnaire a été élaboré au cours de l'année universitaire 2018-2019 et a été envoyé en février 2019 aux responsables de licence identifiés grâce aux correspondants SAES, ou par le biais des informations contenues sur les sites web des formations. **Au total, le questionnaire a pu être diffusé auprès de 50 responsables de licence en LLCER et 46 en LEA.**

• **1. Contenu du questionnaire**

Deux questionnaires indépendants LLCER / LEA ont été élaborés à partir d'une trame commune, comprenant 5 sections :

⁴ Recherche effectuée sur <https://www.certificationprofessionnelle.fr> le 21/05/2020.

- 1. L'organisation de la formation (majeure/mineure, possibilité de coupler avec une autre licence, spécialisations, UE spécifiques, stages...)
- 2. L'équipe enseignante (taux d'encadrement, ratio enseignants titulaires/temporaires, rôle des maîtres de langue, décharges horaires)
- 3. L'orientation des étudiants (stratégies de communication pour le recrutement des étudiants, dispositifs de remédiation, informations sur la suite des parcours en Master)
- 4. La mobilité étudiante (mobilité sortante, mobilité entrante)
- 5. La pédagogie (format des cours, évaluation des enseignements, innovation pédagogique, accompagnement des étudiants en situation de handicap).

Certaines questions spécifiques à la filière LEA ont été ajoutées dans le questionnaire dédié (langues proposées, LV3 proposée ou non).

Il convient de noter que le questionnaire porte sur l'année universitaire précédant son élaboration, soit 2017-2018.

• 2. Profil des répondants

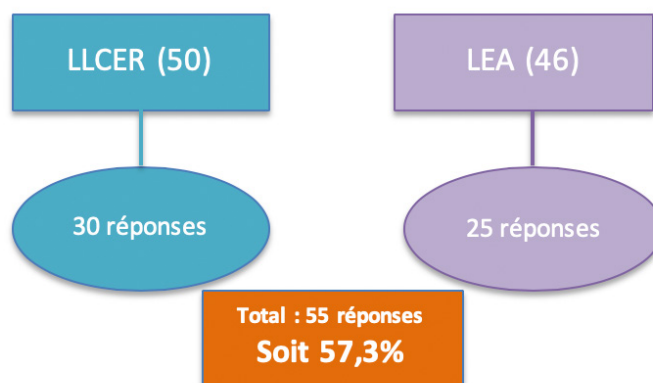


Figure 1 – Réponses obtenues à l'enquête licences LLCER/LEA – février 2018

Un total de 55 réponses a été récolté, réparties entre 30 licences LLCER et 25 licences LEA, ce qui représente un peu plus de la moitié des formations sollicitées (57,3 %).

La majorité des répondants étaient directeurs ou directrices de département (28/55 soit 51 % des répondants), ou responsables de la licence (19/55, 34,5 %). Une minorité de répondants étaient responsables d'année (8/55, 14,5 %).

Les questionnaires seront mis à disposition pour consultation sur le site de la SAES.

ANALYSE DES RÉSULTATS

■ Organisation de l'offre de formation en licence LLCER/LEA ■

• 1. Cartographie : taille des départements

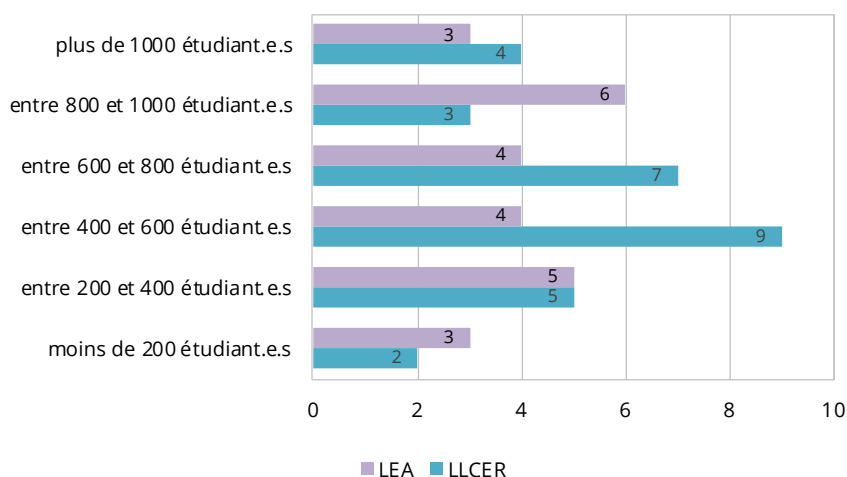


Figure 2 – Nombre d'étudiants par département en LLCER (N = 30) et LEA (N = 25)

La taille des départements accueillant les formations LLCER/LEA est très variable sur le territoire, entre deux extrêmes (moins de 200 étudiants – plus de 1 000 étudiants). Sur les 55 départements qui ont répondu, on peut dire qu'une moitié des départements de LLCER (16) gère entre 400 et 800 étudiants, tandis que pour LEA, la taille des formations est répartie de façon assez régulière, avec un peu plus de la moitié des départements (14) accueillant entre 400 et 1 000 étudiants.

• 2. Liaison lycée-université

La communication envers les lycéens joue un rôle important pour aider les futurs étudiants à faire un choix informé, correspondant le mieux possible à leurs aspirations, et ainsi limiter les risques d'échecs ou de réorientations subies à l'issue de la première année de licence. La liaison lycée-université est donc un enjeu fort à prendre en compte pour l'attractivité de nos filières.

Étant donné l'importance de cet enjeu, il est cependant surprenant de constater que cette liaison avec le secondaire **n'est pas formalisée dans la majorité des formations ayant renseigné notre enquête** : quasiment la moitié des répondants déclarent ainsi que la liaison lycée-université n'est pas formalisée (13/30 en LLCER, 12/25 en LEA), en dehors d'une collaboration potentielle avec les services d'orientation et d'insertion professionnelle. Lorsque la liaison est officialisée, elle peut prendre différentes formes : **réfèrent au sein de l'établissement, de l'UFR ou au sein du département. Des services civiques** (« étudiants ambassadeurs »), ainsi qu'un **programme dédié** (programme Thélème à l'université du Mans, qui finance des chargés

de mission au sein de l'UFR et de l'université pour renforcer les liens lycées-université) sont également mentionnés.

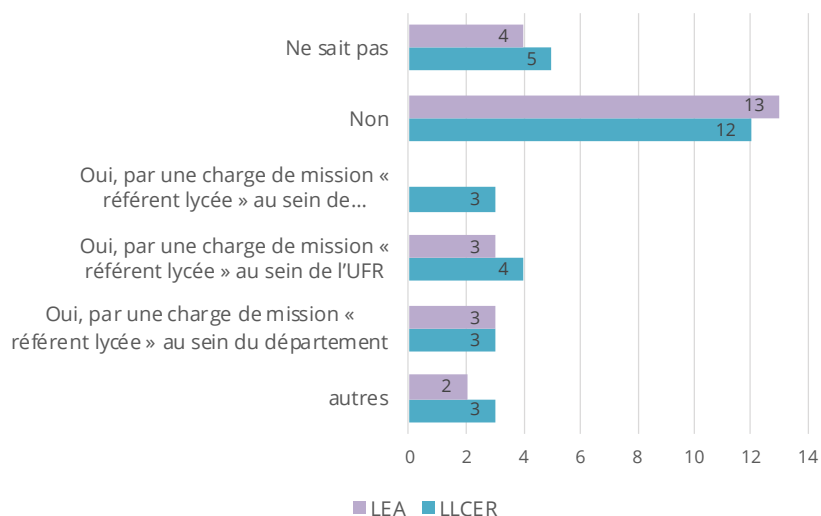


Figure 3 – Formalisation de la liaison lycée-université en LLCER (N = 30) et LEA (N = 25)

Les actions de communication envers les lycées prennent diverses formes. Les deux filières mettant en œuvre des stratégies dans des proportions similaires, elles ont été regroupées ici pour faciliter la lecture du graphique.

Les journées portes ouvertes sont ainsi organisées par la totalité des formations ayant répondu à l'enquête. L'accueil des élèves de lycée lors de journées d'immersion (49/55 formations) ainsi que les flyers, supports de communication sont également majoritaires (46/55). Environ 60 % des formations communiquent également par le biais de visites dans les lycées alentour, et sont présentes lors des salons d'information post-bac.

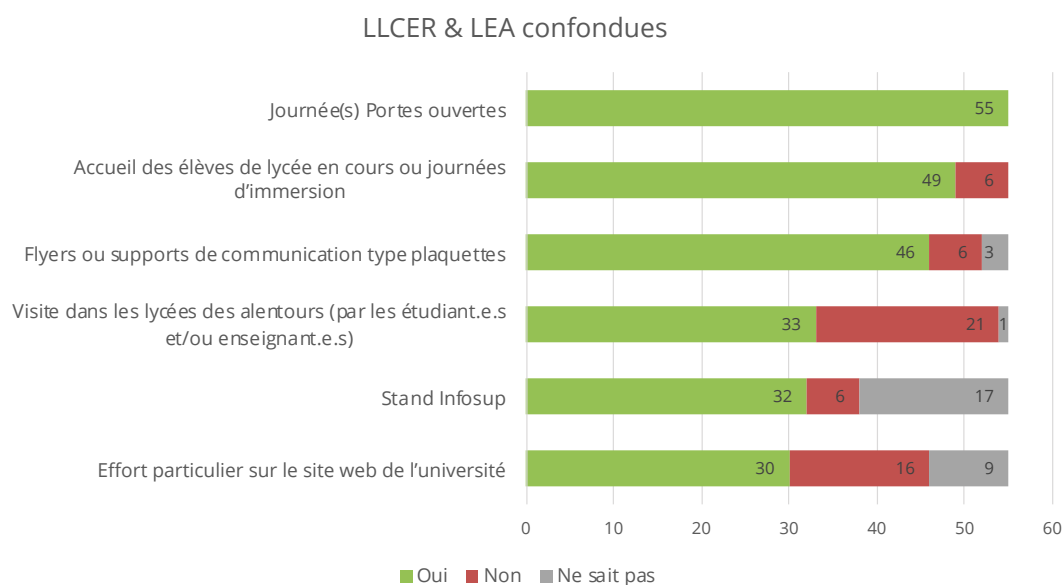


Figure 4 – Stratégies de communication mises en place pour la liaison lycée-université, LLCER (N = 30) et LEA (N = 25) confondues

Cependant, on peut s'interroger sur la perception qu'ont les répondants des sites web de leur formation : en effet, **seulement un peu plus de la moitié des répondants ont estimé que leur université faisait un effort particulier à destination des lycéens sur le site web de leur université.** Si cet item du questionnaire relève du ressenti des répondants et que nous ne pouvons pas tirer de conclusion trop hâtive à ce sujet, nous pouvons cependant souligner l'importance de cette interface : **les sites web** (voire les pages dédiées sur les réseaux sociaux) **sont souvent le premier contact qu'ont les lycéens avec l'université.**

Lors de notre travail préliminaire de recensement, nous avons pu consulter les sites de chaque université et de chaque formation LLCER/LEA. Si l'on ressent un effort global concernant l'accessibilité de l'information quant au déroulement du cursus, voire un véritable effort pour dynamiser les contenus chez certaines universités (interfaces, chartes graphiques travaillées, documents agréables à consulter) peu de formations ou d'universités semblent avoir franchi le pas d'une communication plus étoffée, qui pourrait être plus proche des usages numériques du public visé.

On pourrait penser à voir davantage de témoignages écrits ou vidéo d'anciens étudiants, par exemple, répondant à des stratégies de *story telling* familières aux étudiants actuels, ou des vidéos courtes (moins de 5 minutes) pour décrire les cursus. Les réseaux sociaux sont également inclus dans ces stratégies – certains répondants semblent d'ailleurs conscients de ces enjeux et indiquent utiliser les réseaux sociaux à titre personnel pour communiquer sur leurs formations. Au-delà des initiatives individuelles, **ces stratégies relèvent d'une politique d'établissement en termes de communication web et de gestion de réseaux sociaux.** Elles méritent une réflexion collective impliquant à la fois les départements et les services communication des universités, et des moyens permettant de réaliser ces contenus. Cette question est d'ailleurs propulsée sur le devant de la scène au moment où est rédigé ce livre blanc, où la pandémie du COVID-19 contraint à l'annulation des événements permettant habituellement cette communication (journées portes ouvertes, salons), et force les établissements à miser sur leurs sites web.

• 3. Attractivité des filières : spécialisations possibles et U.E. spécifiques

L'un des facteurs pouvant influencer le choix d'une formation est celui des spécialisations proposées. En langues, la première décision à prendre est d'ailleurs celle **du choix entre LLCER et LEA**, un choix parfois difficile à réaliser en sortant du lycée. Bien que cela ne soit pas proposé dans la majorité des formations, il est intéressant de noter que **8/30 répondants en LLCER et 10/25 répondants en LEA** indiquaient que leur université proposait **un semestre commun LLCER/LEA**. Les résultats étant anonymisés, il est difficile de savoir combien d'établissements au total proposent cette organisation. Lorsqu'elle est possible, cette option paraît intéressante pour permettre aux étudiants de se réorienter entre le premier et le deuxième semestre, sans conséquence sur leur parcours, et prendre le temps d'affiner son choix entre l'une ou l'autre des deux filières.

La moitié des licences offrent une spécialisation dès la L2, celle-ci se poursuivant en L3. Seul un établissement introduit la spécialisation à partir de la L3, pour une licence LLCER. L'enjeu

pour les étudiants est donc d'être informé de l'existence de ces spécialisations possibles (ou non).

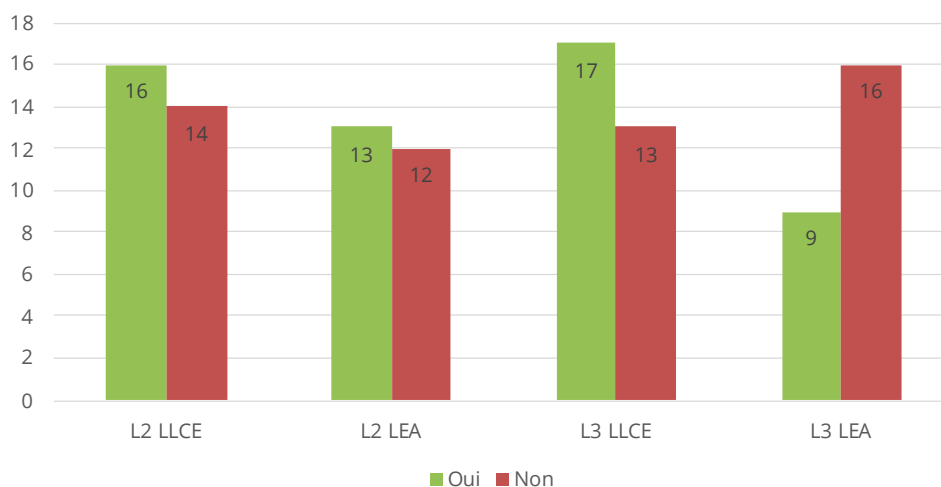


Figure 5 – Une ou plusieurs spécialisations sont-elles proposées en L2/en L3 ?
(N = 25 LEA, N = 30 LLCER)

Les spécialisations les plus citées sont reproduites dans le tableau ci-dessous :

LLCER	LEA
Traduction / Interculturalité	Commerce international
Enseignement Professeur des Écoles / Professeur des Lycées et Collèges	Affaires, marketing
Didactique des langues	Langue de spécialité
FLE	Traduction spécialisée
Recherche	Économie / Droit
Lettres, Arts de la scène, études théâtrales	Métiers de l'entreprise, de la fonction publique
Mais aussi : journalisme, langue des signes, métiers du livre, arts visuels, langues de spécialité, traitement automatique des langues, métiers de la fonction publique	Mais aussi : culture et tourisme, médias et sociétés dans le monde, économie et interculturalité

Tableau 1 – Liste des spécialisations citées LLCER/LEA

Ces différentes spécialisations nous invitent à formuler plusieurs constats. Le premier constat concerne la filière LLCER : si ses maquettes restent très influencées par la préparation aux concours de l'enseignement, et si les descriptifs de ses débouchés tendent invariablement à indiquer « traduction » et « enseignement », **la licence LLCER peut en réalité proposer des spécialisations ouvertes sur d'autres domaines professionnels** (cf. journalisme, métiers du livre, arts visuels, métiers de la fonction publique).

Le même constat est valable pour la licence LEA : même s'il s'agit d'un diplôme par nature plus ouvert sur plusieurs domaines d'application possibles, on notera une certaine variété dans les spécialisations proposées, et notamment dans le domaine de la culture et des médias. **Ces constats renvoient à la problématique de l'affichage et de la visibilité de nos formations : informer sur la nature variée des spécialisations, voire consolider l'offre de ces spécialisations dans davantage d'établissements, pourrait renforcer l'attractivité et le dynamisme de nos filières.**

La question de la spécificité des formations peut s'étendre aux U.E. spécifiques dans certaines universités. Dans l'ensemble, la majorité des répondants estiment qu'il n'y a pas réellement d'enseignement spécifique dans leur formation (20/30 en LLCER, 14/25 en LEA), ce qui n'est pas surprenant pour un diplôme correspondant aux premières années de formation et devant avant tout fournir un premier socle de connaissances et de méthodologies.

Il peut être intéressant, cependant, de regarder le détail des réponses fournies par les enseignants estimant que leur université propose des cours spécifiques :

LLCER	LEA
BSL (Langue des signes anglaise)	Spécialisation en commerce international / coopération et négociation internationales
Civilisation de l'Écosse / Sud Afrique / Sri Lanka / Patrimoines culturels caribéens	Interprétariat
LV2 créole, mandarin	LV3 obligatoire
<i>Creative writing</i> , théâtre, arts visuels	Civilisation australienne
Histoire de la langue	Communication interculturelle
Autotraduction	
Tourisme culturel	
Humanités numériques	
Anglais de spécialité	

Tableau 2 – U.E. spécifiques

Même si nous sommes ici à une échelle moindre par rapport aux parcours spécialisés, la variété des réponses ici nous conforte dans l'idée de **concevoir ces cours spécifiques comme un atout à mettre en avant dans une stratégie de communication pensée pour renforcer l'attractivité et le dynamisme de nos licences.**

• 4. Possibilité de cursus pluridisciplinaires : majeures/mineures et bi-licences ou doubles licences

Au moment où nous avons réalisé l'enquête, très peu de licences LEA reposaient sur un système de majeure/mineures (3 sur 25). En LLCER, 12 formations (soit environ 40 % des répondants)

déclaraient proposer ce système, mais parfois sur une durée limitée (uniquement au S1 dans le cadre d'un « portail langues », par exemple).

Il peut être intéressant de se pencher sur les possibilités de s'engager **dans un cursus pluridisciplinaire, autre facteur potentiel d'attractivité des filières de licence**. Nous définissons ici une bi-licence comme un cursus comportant deux matières dans une seule licence, et une double licence comme deux diplômes de licence séparés. **Ici, LLCER et LEA se différencient : il y a globalement plus de possibilités de combiner LLCER avec un autre cursus ou une autre matière qu'en LEA**, ce qui s'explique aisément par le fait que la filière LEA est déjà, par nature, un parcours pluridisciplinaire.

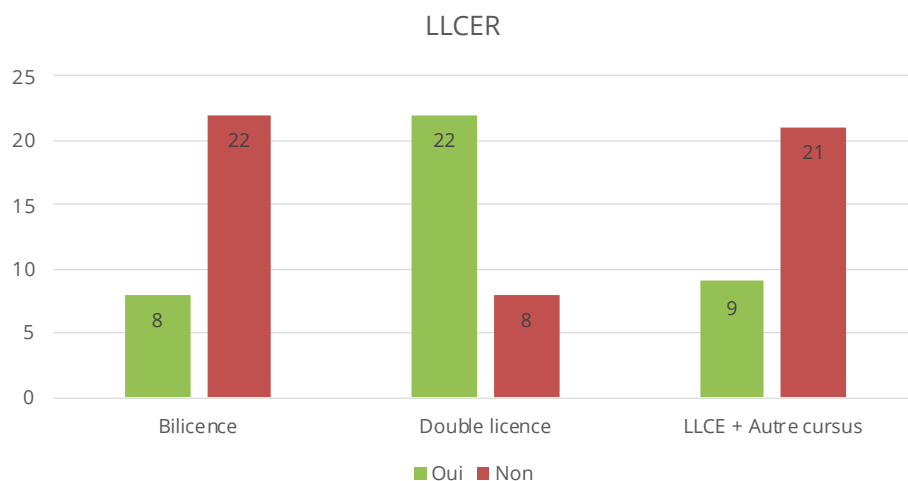


Figure 6 – Dans le cadre de la licence LLCER, est-il possible de faire une bi-licence, une double licence, ou de combiner la licence à un autre cursus ? (N = 30)

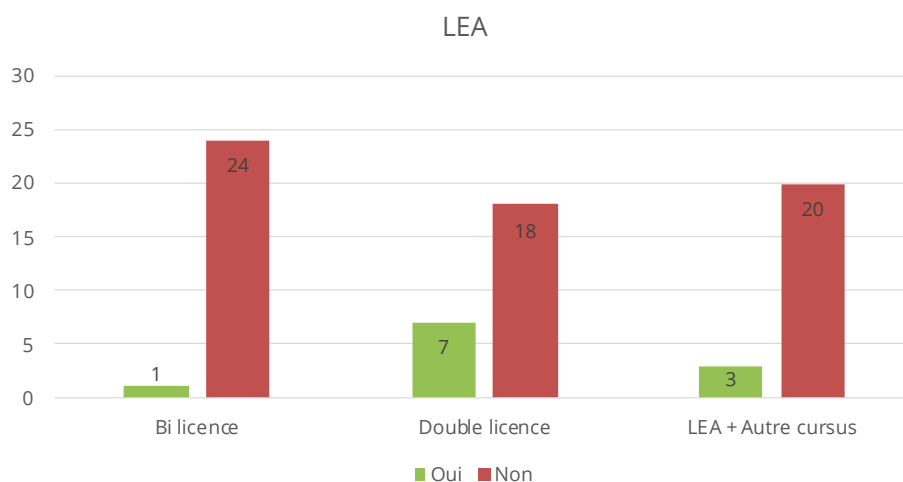


Figure 7 – Dans le cadre de la licence LEA, est-il possible de faire une bi-licence, une double licence, ou de combiner la licence à un autre cursus ? (N = 25)

Les répondants font état d'un nombre réduit de bi-licences (8/30 en LLCER ; 1/25 en LEA). Parmi les possibilités de bi-licences sont principalement citées l'anglais combiné à d'autres langues, ou encore anglais et philosophie. La bi-licence mentionnée en LEA concerne le programme MINERVE, qui permet de coupler LEA et économie/commerce (Lyon 2).

Les doubles licences sont citées comme possibles par 22 répondants sur 30 en LLCER, ce qui indique que s'engager dans ce type de cursus est *en théorie possible dans la majorité des établissements*. Sont citées des doubles licences surtout en rapport avec le domaine des sciences humaines et sociales : anglais-histoire, anglais-lettres modernes ou classiques, anglais + une autre licence LLCER, anglais-droit, anglais-philosophie, anglais-information-communication. On peut s'étonner du fait que le couple anglais-sciences du langage ne soit pas cité parmi les réponses obtenues alors qu'il s'agirait de deux cursus pouvant se compléter assez naturellement pour les étudiants intéressés par la linguistique et la linguistique appliquée (didactique, linguistique et phonologie française, sociolinguistique, psycholinguistique...)⁵. Les doubles licences en LEA, quant à elles, sont assez marginales du fait de la nature déjà pluridisciplinaire de la licence (7/25 répondants). Les combinaisons citées mentionnent LEA-psychologie, LEA-droit, LEA-LLCER.

Cependant, certains répondants en LLCER comme en LEA indiquent que si en théorie toute combinaison de deux licences devrait être possible, il est rare que les cursus soient aménagés pour. La part réelle d'étudiants s'engageant dans ces cursus, non examinée ici, pourrait faire l'objet d'analyses ultérieures.

Concernant les combinaisons avec d'autres cursus, elles restent marginales. La licence LEA de l'université de Lorraine propose, par exemple, un double diplôme avec la Belgique et l'université d'Anvers. D'autres répondants, pour LLCER, mentionnent la possibilité de coupler licence et DU, sans davantage de précisions.

• 5. Plurilinguisme : LV2 (LLCER), LV3 et combinaisons de langues possibles (LEA)

Se spécialiser dans une langue (LLCER) ou deux (LEA) ne signifie pas pour autant se désintéresser de la maîtrise d'autres langues. Si depuis longtemps les travaux du Conseil de l'Europe mettent le plurilinguisme en avant, qu'en est-il réellement des choix possibles pour les étudiants désirant maintenir, ou compléter leur répertoire plurilingue ? Nous nous sommes penchées sur la possibilité ou l'obligation d'étudier une LV2 (LLCER) ou une LV3 (LEA).

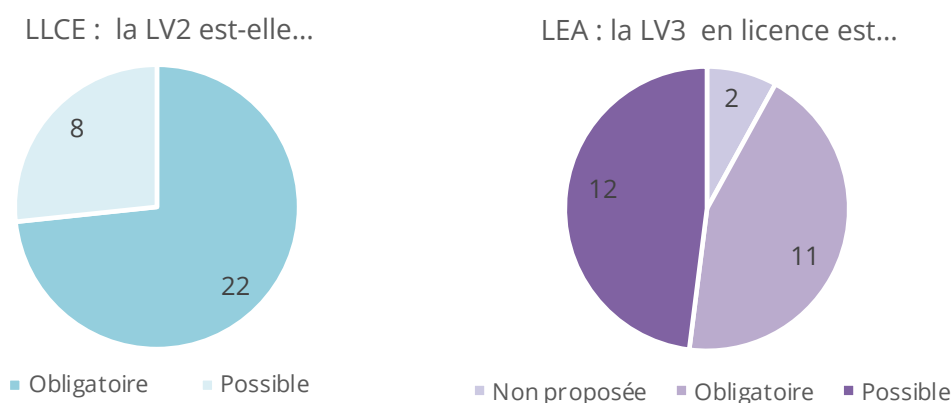


Figure 8 – Statut de la LV2 (LLCER) ou LV3 (LEA) (obligatoire, possible, non proposée) (N = 30 LLCER, N = 25 LEA)

⁵ Une recherche sur [Parcoursup](#) (à la date du 27/05/2020) suggère cependant que 7 licences proposent la combinaison LLCER anglais-sciences du langage sous différentes formes (portail S1, mineure, double licence).

On peut se réjouir que dans la majorité des formations, le plurilinguisme ne semble pas juste théorique : ainsi **dans les trois-quarts des cursus en LLCER (22/30, soit environ 73 %), la LV2 est obligatoire**. En LV3, parcours déjà plurilingue, **la LV3 est obligatoire dans presque la moitié des formations** ayant répondu à l'enquête (12/25, soit environ 48 %).

En ce qui concerne la filière LEA et les couples de langue proposés, si les combinaisons les plus fréquentes **en LEA** sont **anglais-espagnol** (toutes les formations ayant répondu à l'enquête, 25) **et anglais allemand** (22 formations), **la variété des parcours possibles selon les établissements peut être mise en avant**.

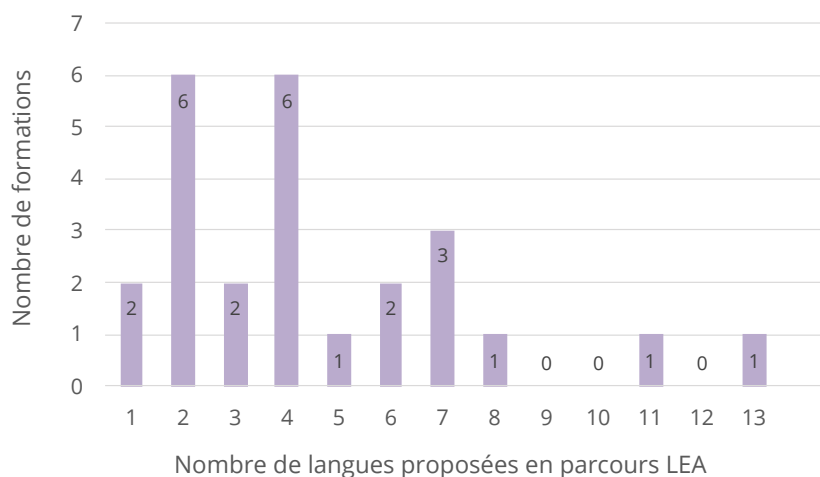


Figure 9 - Nombre de langues proposées en licence LEA (parcours en combinaison avec l'anglais uniquement)

Sur les 25 formations représentées dans notre enquête, **seules deux ne proposaient qu'une combinaison** (anglais-espagnol, dans des départements de taille restreinte, accueillant entre 200 et 400 étudiants). Le nombre maximum de combinaisons proposées est **13 langues** (Université Paris Sorbonne Lettres et Civilisations [Paris 4]) et de **11 langues** (Université Aix-Marseille). La moyenne (médiane) du nombre de combinaisons proposées en licence LEA est aux alentours de **quatre combinaisons, les plus fréquentes étant : anglais-espagnol (25), anglais-allemand (22), anglais-italien (16), anglais-chinois (10)**.

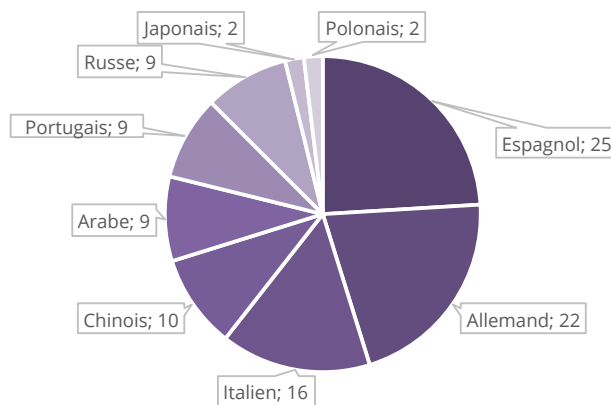


Figure 10 - Langues proposées en combinaison avec l'anglais en licence LEA / nombre de formations proposant cette combinaison. Non représentées sur le graphique : danois, serbo-croate, suédois, tchèque, roumain, turc, coréen, hindi, néerlandais (proposées chacune par une formation uniquement)

Les données ci-dessus montrent ainsi qu'entre toutes les formations proposées sur le territoire, **18 combinaisons anglais + autre langue sont possibles au total en licence LEA**, avec des aires linguistiques très diverses (à noter : ne sont pas représentées sur le graphique, pour des raisons de lisibilité, les langues étant uniquement proposées dans une formation seulement, à savoir : danois, serbo-croate, suédois, tchèque, roumain, turc, coréen, hindi et néerlandais).

On peut relever, dans l'optique de mettre en avant les spécificités de nos formations, qu'un établissement parmi les répondants permet **un parcours LEA 3 langues**.

• 6. Mobilité sortante

Bien que l'on puisse considérer un séjour long à l'étranger comme une expérience incontournable lorsque l'on s'engage dans un cursus spécialisé en langues, tous les étudiants ne peuvent en bénéficier, et notamment en licence. **La différence est ici très saillante entre LLCER et LEA**, où le stage à l'étranger fait partie des moments obligatoires de la licence.

Globalement, notre enquête révèle que peu d'étudiants choisissent de partir en L2, indifféremment dans les deux filières (entre 0 et 20 %). **Les départs ont donc plutôt lieu en L3**. Le graphique ci-dessous montre une différence très nette entre les deux filières : plus de la moitié des formations LEA (14 sur 25) indiquent qu'entre 20 et 80 % de leurs effectifs partent en L3, alors que la grande majorité des formations LLCER (17/30) indique que seulement 1 à 20 % de leurs étudiants bénéficient d'un séjour à l'étranger.

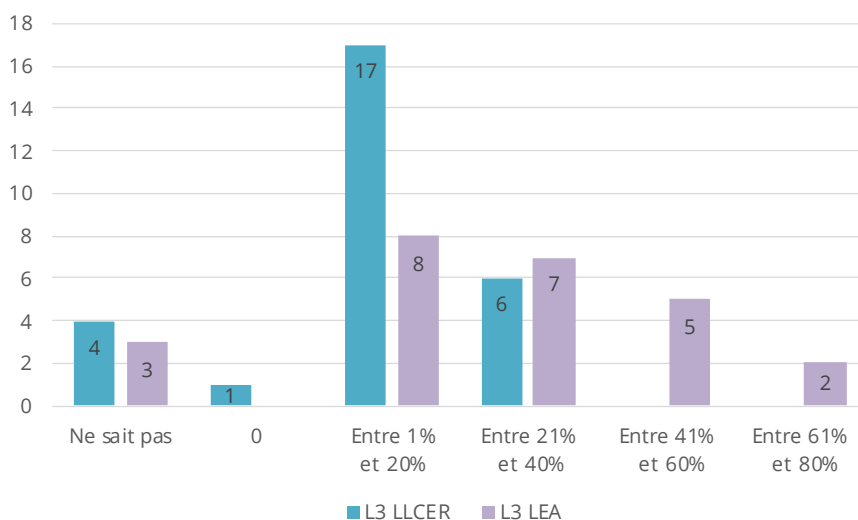


Figure 11 – Proportion d'étudiant.es de votre filière partant à l'étranger en L3 (N = 25 LEA, N = 30 LLCER)

Les étudiants de LEA partent donc plus que ceux de LLCER, notamment du fait des stages obligatoires. Si l'on peut imaginer que certains étudiants en LLCER choisissent de partir un peu plus tard, au moment du master, **les leviers pour encourager la mobilité sortante en licence LLCER apparaissent comme une piste de travail à privilégier** dès la seconde année de licence ou dans le cadre d'une année de césure.

• 7. Professionnalisation : stages et proportions d'étudiant.es rentrant sur le marché du travail

Une des questions à l'esprit des étudiants choisissant leur filière est celle des débouchés. La licence LLCER, historiquement modelée sur les programmes des concours, affichera traditionnellement comme débouchés l'enseignement et la traduction. Nous avons déjà eu l'occasion de souligner, **cependant, que d'autres spécialisations et débouchés pourraient sans doute être mis en avant afin de dynamiser et promouvoir la filière** (cf. supra).

Si la filière LEA est par nature plus appliquée au monde de l'entreprise, nos données tendent à montrer que la préoccupation des débouchés professionnels est également prise en compte en LLCER. La figure ci-dessus, représentant le nombre de formations proposant des cours destinés à sensibiliser à certains débouchés professionnels (avec stages ou non) montre ainsi qu'en L3, une majorité de formations LLCER (21/30) proposent des UE professionnalisantes avec stage ou incluent le stage dans leur licence.

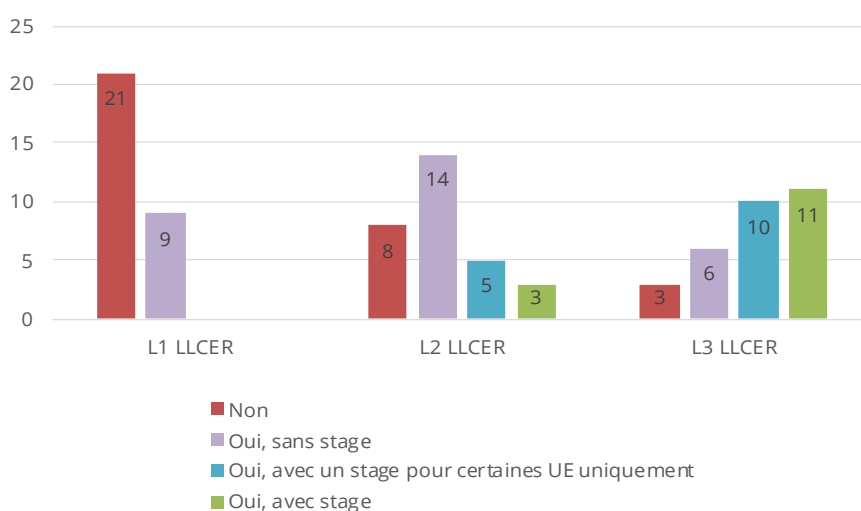


Figure 12 – Existe-t-il des cours dans votre licence LLCER pour sensibiliser à certains débouchés professionnels, éventuellement avec un stage ? (N = 30)

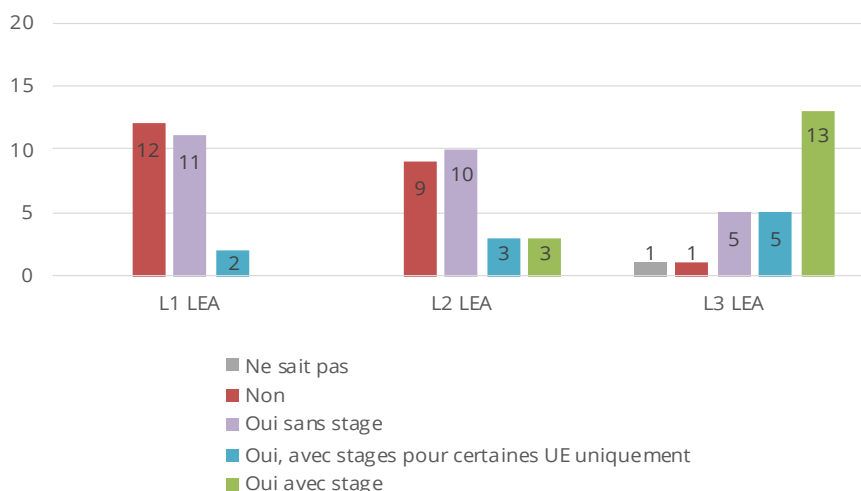


Figure 13 – Existe-t-il des cours dans votre licence LEA pour sensibiliser à certains débouchés professionnels, éventuellement avec un stage ? (N = 25)

Dans les deux filières, les UE de professionnalisation peuvent être incluses dans le cursus dès la L1 (rarement avec stage – 2 répondants sur 25 en LEA). Le constat que LEA ait une coloration plus appliquée au monde professionnel se retrouve dans le fait qu'il y ait, en proportion, un peu plus d'UE déclarées comme sensibilisant à des débouchés professionnels dès la L1 (52 % en LEA, 36 % en LLCER). Cette différence se retrouve également en L3, où une plus grande proportion de répondants indique le stage en L3 en LEA comme inclus dans le cursus (52 % en LEA contre 36 % en LLCER).

Les enseignants interrogés ont, cependant, peu de visibilité quant au devenir professionnel des étudiants après la licence. La majorité (24/30 en LLCER et 15/25 en LEA) indique ainsi ne pas savoir quelle proportion d'étudiants rentre sur le marché du travail après la L3. Si les analyses précédentes semblent montrer que les universités se sont saisies de la question de la sensibilisation aux débouchés professionnels, le graphique suivant tendrait à nuancer ce constat. **Un axe de travail consisterait donc à améliorer le suivi des cohortes obtenant leur licence, et à mieux informer les responsables de licence (LLCER comme LEA), notamment par le biais d'une collaboration systématique avec l'observatoire de la vie étudiante.**

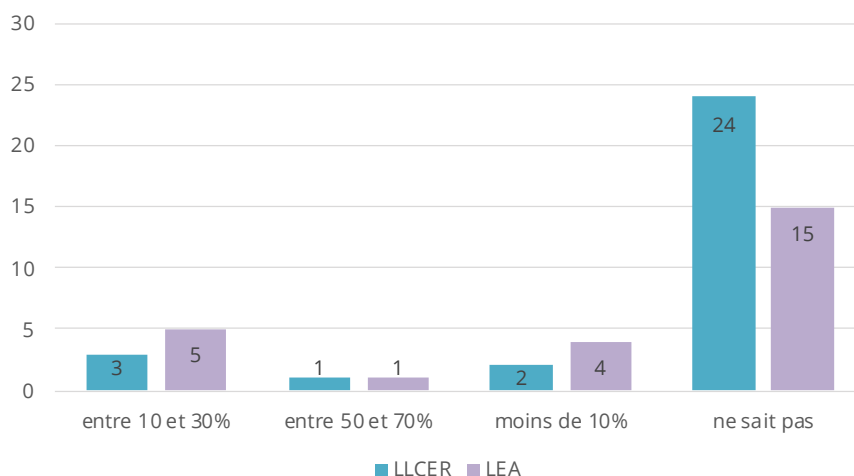


Figure 14 – Estimation de la proportion d'étudiants rentrant sur le marché du travail après la L3 (N = 30 LLCER, N = 25 LEA)

■ L'accompagnement pédagogique ■

Une partie du questionnaire était dédiée à l'encadrement des formations en licence et à l'accompagnement pédagogique des étudiants.

• 1. Encadrement des formations

• Taux d'encadrement des étudiant-e-s

Le **taux d'encadrement** est un critère important qui **influe sur la qualité de l'accompagnement** apporté aux étudiants et qui **impacte potentiellement leur réussite**. C'est l'opinion des répondants qui a été sollicitée.

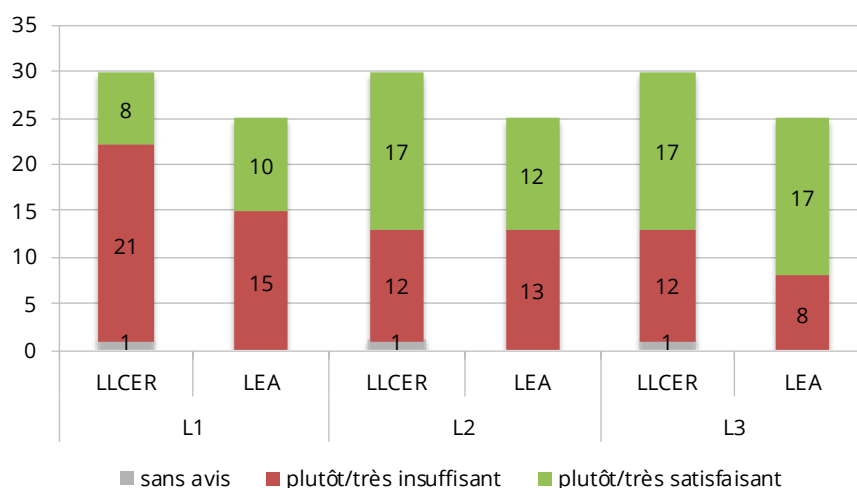


Figure 15 - Opinion des répondants en LLCER (N = 30) et LEA (N = 25) sur le taux d'encadrement des étudiants par les équipes pédagogiques

Globalement, le **taux d'encadrement général** est jugé majoritairement (deux tiers des réponses) **insuffisant ou très insuffisant en L1** tandis qu'en L2 et L3, celui-ci est considéré par une petite majorité des répondants comme satisfaisant ou très satisfaisant.

Quant au **taux d'encadrement par des personnels titulaires** (PRCE, PRAG, MCF, PU), celui-ci est considéré **encore plus insuffisant en L1**, tandis qu'en L2 et L3, la tendance s'inverse comme le graphique ci-dessous le montre.

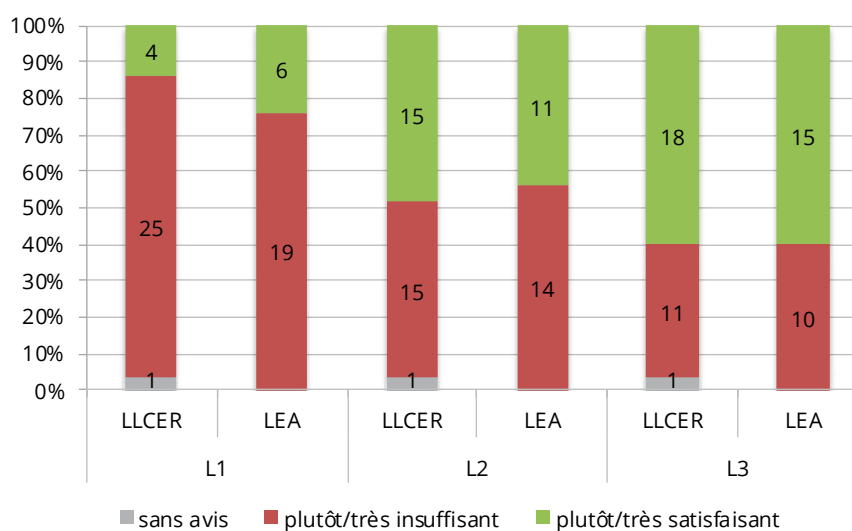


Figure 16 - Opinion des répondants en LLCER (N = 30) et LEA (N = 25) sur le taux d'encadrement des étudiants par des enseignants titulaires

Les réponses des participants montrent que les interventions des vacataires sont vraisemblablement ciblées sur la première année de licence tandis que **les enseignants titulaires semblent davantage concentrer leurs interventions sur les L2 et plus encore les L3**.

Sur les trois années de licence, les cours dispensés par des non-titulaires (chargés de cours, ATER, doctorants, lecteurs) représentent jusqu'à 60 % des heures. Ce sont entre 20 et 40 % des heures pour la moitié des licences en LLCER (14 sur 30) et entre 40 et 60 % des heures pour plus du tiers des licences en LEA (9 sur 25).

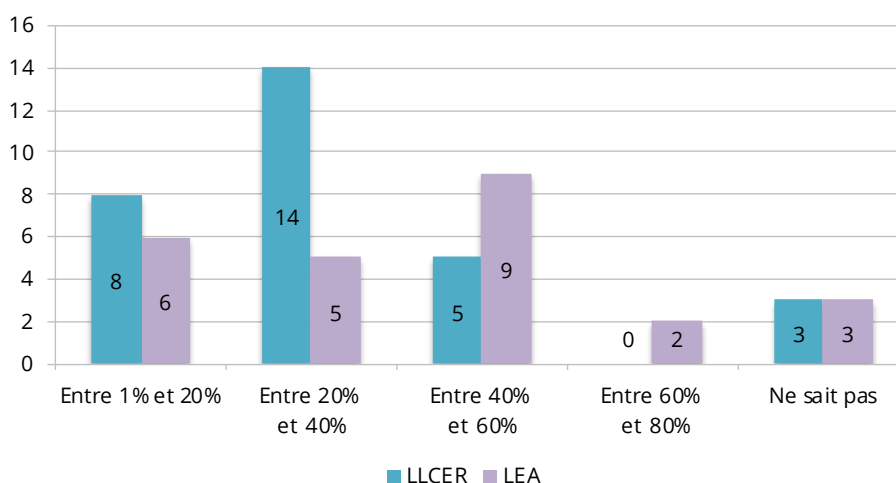


Figure 17 – Taux de prise en charge des cours en licence par des non-titulaires en LLCER (N = 30) et LEA (N = 25)

Ces taux d'interventions des non-titulaires sont relativement élevés, tout particulièrement en LEA. Néanmoins, cela peut s'expliquer par des interventions de professionnels du secteur privé, une pratique courante en LEA. Pourtant, la qualité du suivi des étudiants passe par la présence d'équipes stables à leurs côtés et l'intervention de vacataires devrait rester l'exception.

Parmi ces non-titulaires, les **lecteurs et maîtres de langue** sont une catégorie de personnel spécifique aux formations en langues. Selon le décret qui régit leur statut⁶, les lecteurs ont pour langue maternelle celle pour laquelle ils sont recrutés. Ils doivent être titulaires d'une maîtrise et interviennent auprès des étudiants (300 h). Leur service peut également intégrer des travaux dirigés à hauteur de 100 heures annuelles. Quant aux maîtres de langue, ils doivent justifier d'un titre ou d'un diplôme français ou étranger d'un niveau équivalent à celui du diplôme national de master et ils participent aux activités d'enseignement ainsi qu'au contrôle des connaissances et aux examens, à hauteur de 288 h de TP ou 192 h de TD. Les lecteurs ou les maîtres de langue ne sont donc pas des enseignants mais souvent des étudiants en fin de second cycle ou en troisième cycle. C'est pour cela que le décret fait référence à des « interventions » auprès des étudiants pour les lecteurs. Celles-ci sont généralement des **séances de conversation ou des ateliers destinés à améliorer les compétences orales des étudiants**. Quant aux maîtres de

⁶ [Décret n° 87-754 du 14 septembre 1987](#) relatif au recrutement de lecteurs de langue étrangère et de maîtres de langue étrangère dans les établissements publics d'enseignement supérieur relevant du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

langue, le décret indique que leur service peut comporter, à titre exceptionnel, des cours si les besoins du service le justifient.

Pourtant, en LLCER, **les lecteurs et maîtres de langue interviennent en dehors des séances de conversation** dans 21 établissements sur 30 et en LEA dans 12 établissements sur les 25 qui ont répondu. Leur domaine d'intervention est assez large puisqu'ils sont sollicités dans tous les secteurs des départements, sans qu'il soit possible de dire ici s'il s'agit de TP ou de TD.

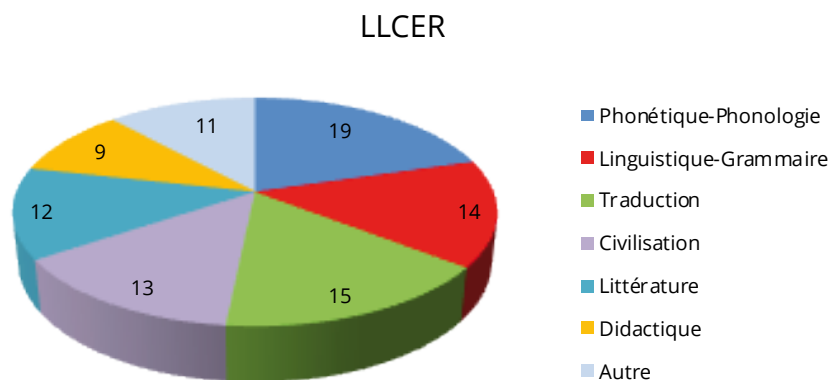


Figure 18 – Secteurs dans lesquels les lecteurs/maîtres de langue interviennent dans des cours autres que les séances de conversation en LLCER (N = 21)

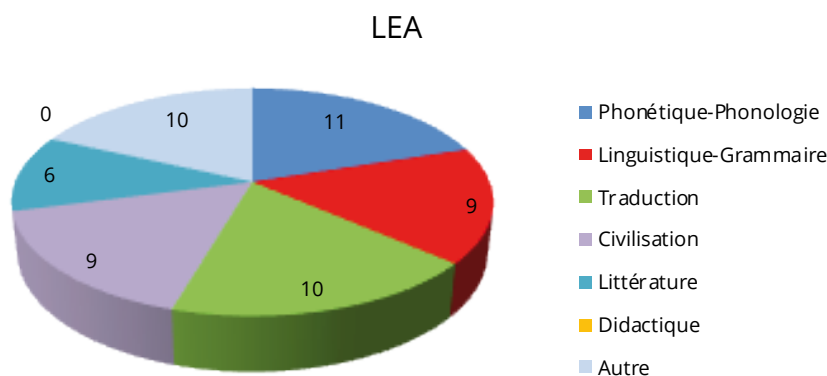


Figure 19 – Secteurs dans lesquels les lecteurs/maîtres de langue interviennent dans des cours autres que les séances de conversation en LEA (N = 12)

Le total des secteurs mentionnés dépasse largement le nombre de répondants, ce qui signifie que **les lecteurs et maîtres de langue sont sollicités concomitamment dans plusieurs secteurs**. On peut en déduire qu'ils sont requis pour assurer des cours et venir compenser le manque de titulaires.

• **Valorisation de l'encadrement**

Certaines universités proposent des **dispositifs de valorisation des missions d'encadrements** dans les formations. La responsabilité de la licence est valorisée dans 12 cas sur 30 en LLCER et dans 18 cas sur 25 en LEA.

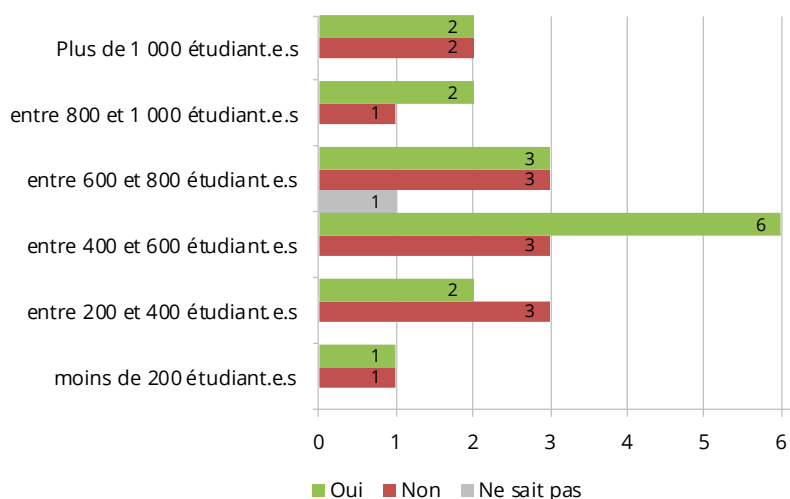


Figure 20 – Répartition des dispositifs de décharge horaire ou heures de responsabilités pour les responsables de licence selon la taille des départements en LLCER (N = 30)

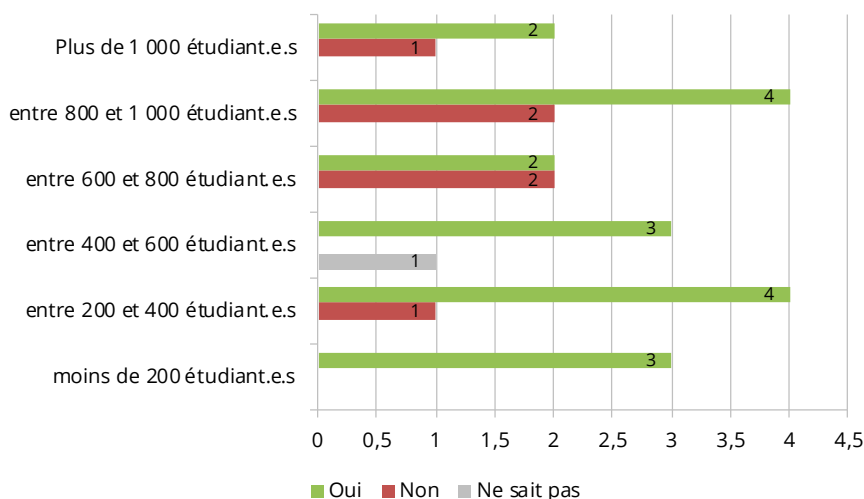


Figure 21 – Répartition des dispositifs de décharge horaire ou heures de responsabilités pour les responsables de licence selon la taille des départements en LEA (N = 25)

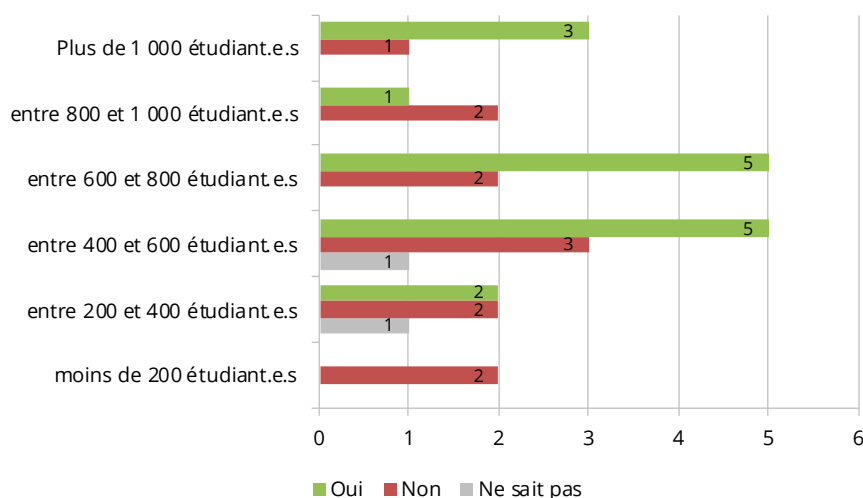


Figure 22 – Répartition des dispositifs de décharge horaire ou heures de responsabilités pour les responsables d'année(s) selon la taille des départements en LLCER (N = 30)

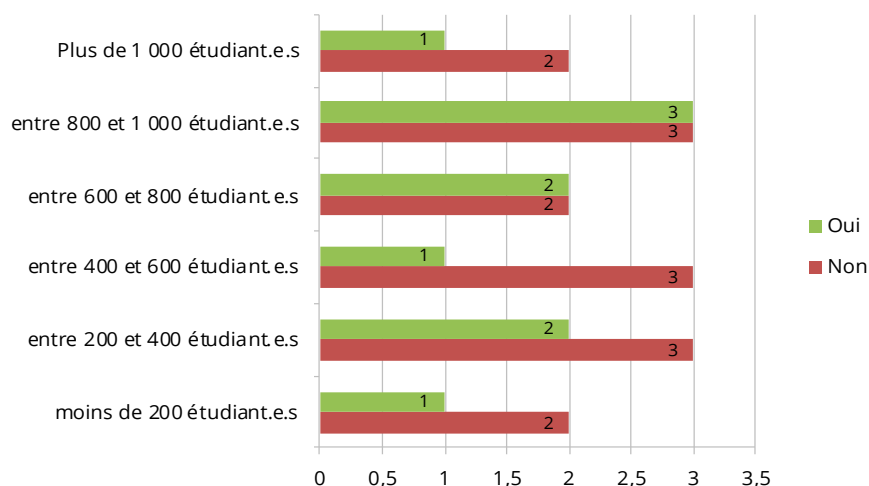


Figure 23 – Répartition des dispositifs de décharge horaire ou heures de responsabilités pour les responsables d'année(s) selon la taille des départements en LEA (N = 25)

Dans le cas où il n'existe pas de valorisation de la mission de responsable de licence, celle-ci est soit assurée par la direction du département soit par des responsables d'année. Sans surprise, **plus la taille du département est importante, plus les responsabilités d'années sont valorisées**. Ces valorisations interviennent sous forme de **primes** (calculées sur une base d'HTD) ou de **décharges horaires**. Les répondants qui bénéficient de primes ou d'heures citent des fourchettes allant de 12 h à 48 h en LLCER et de 6 h à 60 h en LEA, avec dans ce dernier cas, la responsabilité des stages qui est parfois incluse dans la mission de responsabilité.

Néanmoins, ces résultats restent assez étonnants. **Six répondants en LLCER et trois en LEA indiquent qu'aucune valorisation n'existe**, ni pour la responsabilité de licence, ni pour celle d'année, alors que la moitié des départements cités sont composés de 600 à plus de 1 000 étudiants. Il semblerait que la valorisation des responsabilités soit alors reportée sur les directeurs ou directeurs adjoints de département. Dans le cas des plus petits départements, il semblerait que l'absence de valorisation soit due au fait que les primes ou décharges sont calculées sur le nombre de titulaires au sein du département, qui, étant peu élevé, ne donne donc pas droit à une valorisation des charges administratives.

• 2. Accompagnement des étudiant.e-s

• Accueil des étudiant.e-s

C'est en 2017-2018 que l'outil [Parcoursup](#) a remplacé l'application Admission Post-Bac (APB) pour les bacheliers. Ce nouvel outil, qui a permis la suppression des affectations aléatoires (par tirage au sort), vise notamment une plus grande responsabilisation des élèves dans leur démarche d'orientation, avec pour objectif une amélioration des taux de réussite en licence. Nous n'entrerons pas ici dans les nombreux débats qui ont secoué l'introduction de ce nouvel outil, ni sur le bilan en termes de réponses aux objectifs. Nos questions visent le recueil d'informations sur la **mise en place des dispositifs introduits par Parcoursup**. Le premier de ces outils est la possibilité pour les établissements supérieurs de **fixer les critères** qui semblent les plus **susceptibles de favoriser la réussite des étudiants** dans une formation donnée. Ainsi le

futur bachelier peut-il déposer une lettre de candidature, un CV en plus des informations obligatoires comme l'avis du conseil de classe et ses notes de première et de terminale. Chaque établissement fixe ensuite les **critères qui semblent les plus importants pour valider le choix de l'étudiant**. Un **outil d'aide à la décision** est ainsi mis à disposition et **paramétré par les équipes pédagogiques**. En LLCER, 27 répondants sur 30 indiquent que leur établissement a utilisé cet outil tandis qu'en LEA, ils sont 18 sur 25 à avoir répondu oui et 5 à ne pas savoir.

Indépendamment de Parcoursup, 12 licences en LLCER et 19 licences en LEA proposaient déjà en 2017-2018 des **dispositifs de formation spécifiques en L1**, de type tutorat, stage d'accueil ou cours de méthodologie du travail universitaire, etc. Par ailleurs, 12 licences en LLCER et 12 également en LEA proposaient **des dispositifs de remise à niveau pour les étudiants de L1** ayant des difficultés. Ceux-ci prennent la forme de stages de pré-rentrée, cours de remise à niveau durant le semestre, tutorat par un pair ou par un enseignant ou encore modules d'auto-formation en ligne.

Parmi les étudiants acceptés en licence à l'issue du processus Parcoursup, une catégorie spécifique a été ciblée, ceux que l'on a appelés les « **oui-si** », c'est-à-dire des candidats qui pouvaient intégrer la formation à la condition de suivre des **enseignements ou des remédiations spécifiques pour combler leurs potentielles lacunes**. En LLCER, seules 7 licences ont mis en place un dispositif de remise à niveau, dont 4 qui ne proposaient pas déjà un dispositif pour les étudiants en difficulté. En LEA, 10 licences ont mis en place un dispositif spécifique d'aide aux « oui-si », dont 6 qui n'avaient pas d'offre de remédiation pour les L1.

Le nombre de licences ayant mis en place des dispositifs spéciaux pour les « oui-si » est faible mais il est sans doute dû au fait que lors cette première année 2017-2018, les équipes n'avaient pas eu suffisamment de temps pour s'organiser. Néanmoins, on remarque que **plus de la moitié des licences qui ne proposaient pas de remédiation aux étudiants en difficulté en ont profité pour mettre en place un dispositif d'aide**. Parmi les offres les plus couramment citées, on trouve un renforcement en français et/ou en anglais et un des répondants cite une mineure *Accompagnement* dans laquelle les étudiants suivent des cours de remise à niveau en français, anglais et langue B accompagnés d'une aide méthodologique spécifique.

• **Accompagnement des étudiant·e·s en situation de handicap**

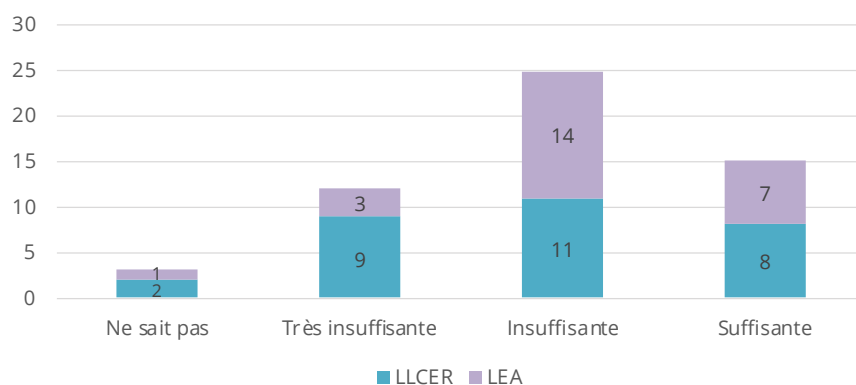


Figure 24 – Opinion des répondants en LLCER (N = 30) et LEA (N = 25) quant à la formation des équipes pédagogiques à l'accueil et l'accompagnement des étudiants en situation de handicap

En majorité, les répondants considèrent que la formation des équipes à l'accompagnement des étudiants en situation de handicap est très insuffisante à insuffisante (17/25 en LEA, 20/30 en LLCER). Ces données, de l'ordre du ressenti, ne signifient pas qu'il n'y a pas d'accompagnement ou d'accueil des étudiants en situation de handicap, ou qu'ils ou elles seraient mal accompagné-e-s. Les structures d'accueil sont d'ailleurs en grande majorité connues et identifiées par les répondants (seuls un répondant en LLCER et 5 en LEA déclarent ne pas avoir connaissance de dispositifs d'accompagnement, et un seul répondant en LLCER déclare qu'il n'y a pas de relais ou mission handicap dans son établissement).

Pour interpréter ces données, il faut plutôt se tourner du côté de la formation à l'accessibilité pédagogique, dispositif d'accompagnement uniquement cité par une formation en LLCER et aucune en LEA. En effet, si les structures d'accompagnement sont identifiées et si diverses actions sont menées en faveur de l'accessibilité (référénts handicap dans certains départements ou UFR, guides ou brochures, journées de sensibilisation...), seul un répondant sur 55 fait état de formations dédiées à la pédagogie inclusive. Un axe de travail, notamment dans le cadre du schéma directeur pluriannuel du handicap (document dont chaque université est dotée), constituerait donc à renforcer les liens entre UFR/département et mission handicap, afin de proposer des formations adaptées à la pédagogie inclusive pour chaque champ disciplinaire.

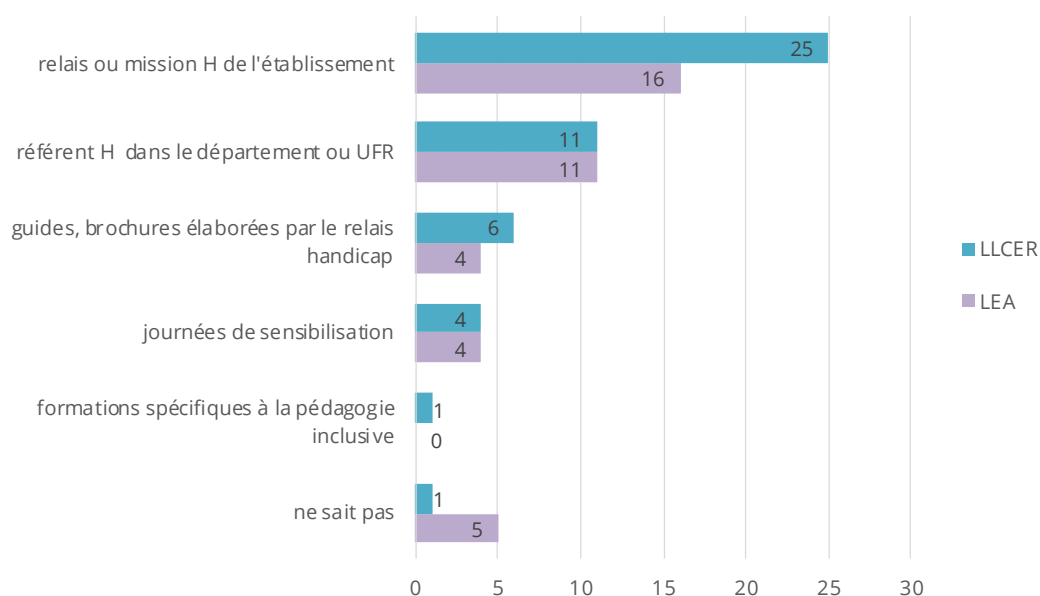


Figure 25 – Dispositifs et aides disponibles pour l'accueil et l'accompagnement des étudiants en situation de handicap (N = 30 LLCER, 25 LEA)

• 3. Organisation pédagogique

Nous avons également voulu savoir comment étaient organisés les enseignements, c'est-à-dire quels formats de cours étaient privilégiés, si le numérique avait fait son entrée pour permettre des aménagements propres à toucher le nouveau public qui s'inscrit en licence LLCER ou LEA.

• **Organisation des enseignements**

Les formats classiques autour desquels les enseignements à l'université sont organisés sont le cours magistral (CM), les travaux dirigés (TD) et les travaux pratiques (TP). **Quels sont donc les formats privilégiés en LLCER et LEA ?**

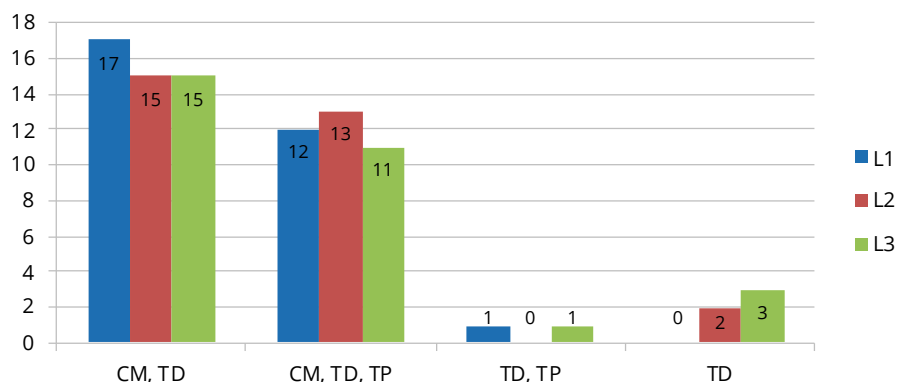


Figure 26 – Organisation des enseignements en LLCER

Il s'avère que la très grande majorité des licences en LLCER organise les enseignements en s'appuyant sur des **cours magistraux, des travaux dirigés** et **plus du tiers d'entre elles proposent** également des travaux pratiques. Seules **quelques licences ont abandonné les cours magistraux** et n'ont conservé que les TD et TP. Il s'agit de 4 départements dont la composition est la suivante :

Taille des départements	Nombre
entre 400 et 600 étudiants	1
entre 600 et 800 étudiants	2
Plus de 1 000 étudiants	1

Tableau 3 – Taille des départements ayant abandonné les CM en L2 & L3 en LLCER

On remarque que l'un des 4 départements de 1 000 étudiants a fait le choix d'abandonner les CM pour ne plus proposer à ses étudiants que des TD et des TP.

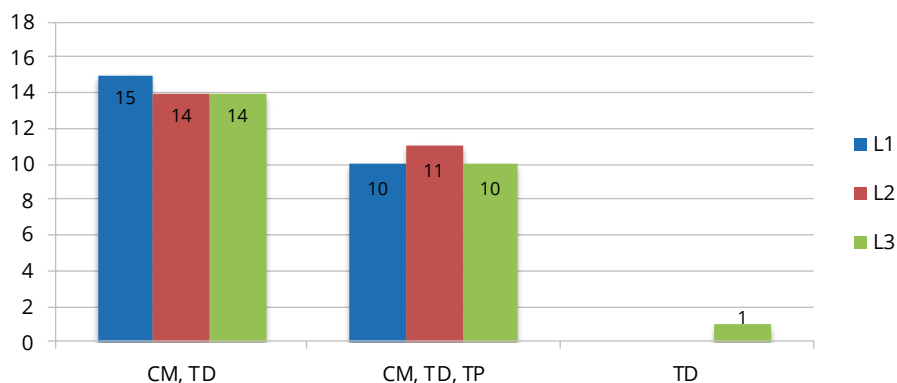


Figure 27 – Organisation des enseignements en LEA

En LEA, seul un département, composé de 600 à 800 étudiants, a fait le choix d'abandonner le format CM en L3.

Les réponses fournies sont globales pour les départements mais **certaines UE ne fonctionnent qu'en TD et TP**. Cet abandon des CM dans certaines licences ou certaines UE représente **un investissement conséquent** qui fait sans doute le pari d'une **plus grande proximité avec les étudiants pour favoriser leur réussite**. Lorsque les CM ont disparu, deux des répondants indiquent qu'un dispositif pour assurer **l'enseignement des savoirs**, sous forme de **classe inversée et/ou de cours en ligne interactifs**, a été mis en place. Le département composé de plus de 1 000 étudiants qui a abandonné les CM en L2 & L3 indique également que l'assiduité est non obligatoire.

D'une manière générale, l'assiduité est obligatoire dans 20 départements sur 30 en LLCER et dans 15 départements sur 25 en LEA.

• *Modalités d'enseignement et numérique*

Le développement du **numérique** est l'occasion de proposer de **nouvelles modalités d'enseignement qui répondent aux besoins de la société actuelle en général et à ceux de certains étudiants en particulier** (les étudiants empêchés⁷). Elles permettent également aux institutions de **régler des problèmes d'espace** et **d'élargir leur cible en touchant des publics plus éloignés**, au niveau géographique ou même catégoriel. Pourtant en **LLCER, seules 9 licences proposent des enseignements hybrides**⁸ dont 4 uniquement sont au choix de l'étudiant. Ces enseignements portent dans 3 des cas sur la méthodologie du travail universitaire ou sur le renforcement des compétences en français (Projet Voltaire) et dans 2 autres cas sur les TICE ou la culture numérique. Un répondant cite une UE qui propose la création d'un journal de l'université avec des ateliers d'aide à l'écriture assortis d'un suivi à distance. Enfin, un dernier département organise les cours de littérature et civilisation en L1 avec le CM à distance et le TD en présentiel. On gage que ce département a été bien préparé à la reprise post-pandémie de septembre 2020.

En **LEA**, la configuration est similaire avec **6 licences qui proposent des UE en format hybride** dont 2 sont au choix de l'étudiant. Les cours portent également sur la méthodologie du travail universitaire ou l'informatique mais des UE de grammaire ou de « business English » sont également citées.

On peut noter que la **faiblesse de l'offre hybride** est d'autant plus étonnante que les **UE composées de CM et de TD se prêtent particulièrement bien à ce type de format**. En effet, le CM peut facilement s'adapter en ligne et permettre une **acquisition des connaissances visées grâce des vidéos assorties d'activités interactives en ligne** qu'il sera possible ensuite de **mettre en application dans les TD**. L'une des raisons du faible nombre de cours en format

⁷ Par étudiants empêchés, on entend étudiants qui, pour diverses raisons, ne peuvent pas se déplacer à l'université. Ces raisons peuvent être d'ordre médical, familial, professionnel, géographique, etc. Ce terme a pu également être employé dans certaines universités au deuxième semestre 2020 pour désigner les étudiants n'ayant pas accès au numérique.

⁸ Une formation hybride implique des enseignements en présentiel articulés avec des enseignements tuteurés à distance.

hybride serait-elle due au **manque de formation des enseignants pour adapter leurs pratiques à ces nouvelles modalités pédagogiques ?**

• 4. Formation pédagogique des enseignant·e·s

Afin d'accompagner les étudiants, il est **nécessaire que les enseignants soient eux-mêmes formés** compte tenu de **l'évolution des publics**, des **nouveaux outils** disponibles, des **usages numériques** appliqués à l'enseignement et des réformes qui introduisent les **référentiels de compétences** dans les formations, pour ne citer que quelques éléments. Nous avons donc voulu savoir si des dispositifs ou stages de formation destinés à accompagner les enseignants (en dehors des néo-MCF) dans leur approche pédagogique telles que des formations sur la mise à disposition de ressources en ligne, la mise en place de dispositifs de classe inversée, l'analyse des dispositifs d'évaluation, etc., étaient proposés aux équipes des départements interrogés.

En LLCER, la réponse est affirmative dans 21 cas sur 30 et en LEA, dans 22 cas sur 25.

Dans le cas où des dispositifs de formation existent, ceux-ci sont assurés par le service de la formation des personnels, le centre d'accompagnement pédagogique de l'université, le pôle des ressources numériques/service des TICE, les ingénieurs pédagogiques, et dans deux cas, également grâce à l'intervention de collègues bénévoles en ateliers pédagogiques. L'un des répondants indique qu'un chargé de mission par le doyen organise des ateliers pédagogiques et qu'un dispositif intitulé « Fenêtre sur Cours » permet de visiter des collègues pendant leurs cours et inversement. Néanmoins, **l'enquête ne dit pas si les enseignants profitent de ces dispositifs de formation pour mettre à jour ou faire évoluer leurs pratiques.**

Alors même que les universités mettent l'accent sur la **formation tout au long de la vie**, il serait intéressant de savoir à une échelle nationale quels dispositifs de formation continue sont disponibles auprès des enseignants-chercheurs de nos disciplines, et dans quelle mesure les principaux concernés peuvent y participer. Outre l'existence de ces dispositifs qu'il reste à évaluer à plus grande échelle que le cadre de cette enquête, on peut supposer ici que le manque de temps du fait des **responsabilités administratives et du suivi des étudiants** seraient sans doute invoqués comme des **freins à la formation au cours de la carrière**, pourtant nécessaire, comme les équipes enseignantes en ont pu faire l'expérience, malgré eux, au cours du deuxième semestre 2020.

• 5. Innovation pédagogique

Les départements interrogés bénéficient d'une **politique d'incitation à la rénovation ou l'innovation pédagogique** dans seulement 15 cas sur 30 en LLCER et dans 15 cas sur 25 en LEA. Cette politique ouvre diverses possibilités citées par les répondants : la valorisation ou le financement de projets parfois assortis de décharges ou d'heures complémentaires, formations ou stages assurés par des centres d'appui à la pédagogie, des assises de la pédagogie annuelles ou encore l'usage des infrastructures numériques. Est également cité le projet NEXUS⁹, lauréat

⁹ <https://www.univ-montp3.fr/fr/communiques/l%E2%80%99universit%C3%A9-paul-val%C3%A9ry-montpellier-3-re%C3%A7oit-7-millions-d%E2%80%99euros-pour-nexus>.

de l'appel à projets *Nouveaux cursus à l'université*, qui bénéficie d'un financement de 7 millions d'euros pour engager la mutation progressive des formations à l'université Paul-Valéry Montpellier 3. Mais, malgré tous ces dispositifs disponibles, seuls 6 répondants en LLCER et 5 en LEA indiquent qu'à leur connaissance des projets pédagogiques innovants sont développés dans leur licence. On voit, avec ces résultats, que le virage pédagogique n'est pas encore amorcé dans une majorité des formations. Ces réponses ne sont guère étonnantes quand on sait que **la possibilité d'obtenir un CRCT¹⁰ pédagogique est encore toute récente et que les enseignements ou projets pédagogiques ne sont pas pris en compte (ou rarement) dans les évolutions de carrière des enseignants-chercheurs.**

Certaines licences se sont pourtant lancées dans **un certain renouveau de leurs formations**. Les projets cités portent sur des dispositifs éprouvés comme la classe inversée, la mise en place d'un e-portefolio ou la scénarisation et numérisation d'enseignements de littérature. Plusieurs réponses indiquent également la pédagogie par projet comme par exemple en LLCER le Projet IDEA qui permet aux étudiants de L3 de concevoir intégralement un séjour à l'étranger (préparatifs, organisation, animations) à partir d'un thème donné leur permettant de mobiliser leurs connaissances et savoir-faire. En LEA, ce sont notamment les jeux d'entreprise qui sont cités.

CONCLUSION

Cette enquête sur les licences LLCER et LEA en France a permis de faire émerger des éléments que l'on ne trouve habituellement pas dans les diverses études et statistiques ministérielles. L'environnement académique des étudiants et des enseignants, au cœur des formations, a ainsi pu être appréhendé sous plusieurs angles et refléter une réalité parfois méconnue. Nous avons ainsi pu observer que si la **liaison lycée – université** donnait toujours lieu à une transmission d'informations auprès des lycéens sur les **attendus** et les **débouchés** la licence, la **mission de liaison** n'était que rarement formalisée. En termes de débouchés, il s'avère que leur présentation reste assez classique (métiers historiques) sur les sites et que ceux-ci gagneraient à être enrichis pour une **meilleure visibilité**. Par ailleurs, pour renforcer la liaison lycée-université, il pourrait être possible de privilégier des stratégies de communication plus adaptées aux lycéens comme les sites web ou des exemples de parcours d'étudiants. Enfin une mission de liaison permettrait de **développer** de la prise d'information **dans les lycées** sur les programmes, les méthodes de travail, le niveau des élèves pour **intégrer ces données lors de la conception des formations en licence**. L'enquête a également mis en évidence que le devenir des étudiants de licence reste assez méconnu. Il pourrait être utile de développer le **suivi post-licence** des étudiants pour avoir une vision des **débouchés réels**. Pour faciliter la mise en place du suivi, on

¹⁰ CRCT : congés pour recherches ou conversions thématiques.

pense notamment au recueil des choix d'orientation dès la fin de la L3 ou à la création de listes d'étudiants pour les communiquer à l'OVE.

Les licences LLCER ou LEA qui existent en France présentent, pour certaines, des caractéristiques originales, propres à les distinguer. Il pourrait être intéressant de les **valoriser**, en rendant plus visible les **approches** pédagogiques, les **spécialisations** ou l'**originalité des contenus**. Le travail réalisé pour renforcer l'**ancrage des formations** dans la société contemporaine est propre à améliorer l'attractivité des formations. On note par ailleurs que les répondants n'ont pas utilisé les **blocs de compétence** pour décrire les spécificités formations. Leur développement serait susceptible également d'élargir les potentiels débouchés des formations puisque les descriptifs de compétences, apparaissant notamment dans les **fiches RNCP**, participent à la **certification de la qualité des formations**.

Une des spécificités des licences LLCER ou LEA est bien sûr la mobilité internationale qui représente une étape majeure dans le parcours de formation des étudiants suivant un cursus en langues étrangères. Or, il s'avère que les **mobilités sortantes des étudiants anglicistes** ne sont pas généralisées au cours de la licence. Encourager les **programmes d'échange au cours de la formation en licence** semble constituer un enjeu majeur pour les licences de langue.

Enfin l'enquête a mis en avant la faible introduction des **pédagogies innovantes** et du **numérique** dans les formations. Si les répondants font état de dispositifs de formation existants dans leurs établissements, on ignore si la **formation continue dans le domaine la pédagogie** est vraiment développée. Du côté de l'**accompagnement des étudiants** en situation de **handicap**, il est même clairement fait état d'un manque cruel de formation pour une prise en charge adaptée. Soutenir les enseignants dans ce domaine devrait être un axe à envisager et pourrait même être pensé **dès le doctorat**, pour les futurs maîtres de conférences.

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Organisation de l'offre de formation en licence LLCER/LEA

- La taille des départements accueillant les formations LLCER/LEA est très variable sur le territoire, entre deux extrêmes (moins de 200 étudiants – plus de 1 000 étudiants).
- L'**information** sur les licences auprès des lycéens est mise en place par des **canaux traditionnels** (site institutionnel, salons, portes ouvertes ou visites). Quasiement la moitié des répondants déclarent que **la liaison lycée-université n'est pas formalisée**. La prise d'informations auprès des lycées (programmes, approches) ne semble pas être une pratique courante.
- Pour faciliter le choix d'orientation des étudiants, **8/30 répondants en LLCER et 10/25 répondants en LEA** indiquent que leur université propose **un semestre commun LLCER/LEA**. La moitié des licences offrent **une spécialisation dès la L2**. Mais en LLCER, les débouchés affichés restent très marqués par la **préparation aux concours de l'enseignement** et en LEA, la **richesse des parcours** est assez peu mise en valeur sur les sites institutionnels.
- Il existe de nombreuses possibilités de **cursus pluridisciplinaires**, notamment en LLCER, comme les majeures/mineures et bi-licences ou doubles licences.
- Dans la majorité des formations, le **plurilinguisme est avéré** avec des LV2 ou LV3 (en LEA) obligatoires ou optionnelles.
- Tous les étudiants ne bénéficient pas d'une **mobilité sortante** en licence. **La différence est très saillante entre LLCER et LEA**, où le stage à l'étranger fait partie des moments obligatoires de la licence. Plus de la moitié des formations LEA indique qu'entre 20 et 80 % de leurs effectifs partent en L3, alors que la grande majorité des formations LLCER indique que seulement 1 à 20 % de leurs étudiants bénéficient d'un séjour à l'étranger.
- Une majorité de formations proposent des UE professionnalisantes mais le **stage** obligatoire reste l'apanage de la licence LEA. Par ailleurs, les enseignants interrogés ont peu de visibilité quant au **devenir professionnel** des étudiants après la licence.

Accompagnement pédagogique

- Le **taux d'encadrement** des étudiants **en général** et **par les titulaires en particulier** est jugé majoritairement (deux tiers des réponses) **insuffisant ou très insuffisant en L1** tandis qu'en L2 et L3, celui-ci est considéré par une petite majorité des répondants comme satisfaisant ou très satisfaisant. Les **lecteurs sont largement sollicités**, au-delà de leur mission dédiée qui devrait, en théorie, se limiter à des séances de conversation.

- Avant la mise en place de Parcoursup, un peu moins de la moitié des licences proposaient **des dispositifs de remise à niveau pour les étudiants de L1**. Suite à Parcoursup, plus de la moitié des licences qui ne proposaient pas de remédiation aux étudiants en difficulté en ont profité de pour mettre en place un **dispositif d'aide**.
- En majorité, les répondants considèrent que **la formation des équipes à l'accompagnement des étudiants en situation de handicap est très insuffisante à insuffisante**. Seul un répondant sur les 55 fait état de formations dédiées à la **pédagogie inclusive**.
- La très grande majorité des licences organise les enseignements en s'appuyant sur des **cours magistraux, des travaux dirigés** et/ou **des travaux pratiques**. Très peu de formations ont adopté des dispositifs qui s'appuient sur le **numérique**, tels que les classes inversées. Peu de licences (9 en LLCER et 6 en LEA) proposent des cours en **format hybride**.
- Les répondants indiquent que des dispositifs de formation à la **pédagogie universitaire** existent mais l'enquête ne dit pas si les enseignants peuvent profiter de ces dispositifs de formation pour **mettre à jour ou faire évoluer leurs pratiques**.
- En moyenne, un peu plus de la moitié des départements interrogés bénéficient d'une **politique d'incitation à la rénovation ou l'innovation pédagogique** mais seuls 6 répondants en LLCER et 5 en LEA indiquent qu'à leur connaissance des **projets pédagogiques innovants** sont développés dans leur licence.

Les masters d'études anglophones

Stéphanie Bernard, Peggy Blin-Cordon et Cédric Sarré

PRÉAMBULE

L'enquête présentée dans ce chapitre s'intéresse aux différentes mentions couvertes par les masters d'études anglophones : études culturelles, études européennes et internationales, langues et sociétés, LEA, LLCER, traduction et interprétation. Ces mentions ont été délimitées grâce au site du ministère <https://www.trouvermonmaster.gouv.fr>.

Il est cependant apparu, dès le début de l'enquête, que la répartition des masters entre les différentes mentions manque de lisibilité. Ainsi, on peut noter une grande perméabilité entre études culturelles, langues et sociétés et LLCER. D'autres mentions comme LEA et « Traduction et interprétation » ont des spécificités plus distinctes.

De plus, la répartition entre les mentions relève souvent de déclinaisons locales, ce qui ne permet pas d'en avoir une visibilité à l'échelle nationale. Cette complexité est perceptible lors d'une recherche par mention de master sur internet : cette recherche conduit aux formations proposées localement par les universités et ne donne pas accès à une présentation synthétique de la mention.

Ce préambule a donc pour but de signaler que les données sont parfois à nuancer, les pourcentages n'étant que partiellement représentatifs des différences réelles entre les mentions de masters d'études anglophones.

INTRODUCTION

■ Objectif ■

L'objectif de ce chapitre est d'établir la cartographie des masters d'études anglophones (hors master MEEF) et d'offrir ainsi une vue d'ensemble de la manière dont ces masters sont organisés dans les établissements d'enseignement supérieur français. Il s'agit donc d'un instantané qui se veut le plus représentatif possible des différentes déclinaisons de ce type de master, malgré les limites inhérentes à toute investigation de ce type inévitablement fondée sur un nombre limité de formations (et non sur la totalité des formations offertes). Pour ce faire, nous avons conduit une enquête par questionnaire dont la méthodologie est présentée à la section suivante.

■ Méthodologie de l'enquête ■

Nous avons, dans un premier temps, conçu un questionnaire comportant **47 questions** (ouvertes et fermées) réparties en sept rubriques :

- 1. L'organisation du master (5 questions)
- 2. Les enseignants (2 questions)
- 3. Les étudiants (11 questions)
- 4. L'adossement à la recherche (8 questions)
- 5. Le lien avec le monde professionnel (6 questions)
- 6. Les débouchés de la formation (3 questions)
- 7. La pédagogie (7 questions)

Le questionnaire a ensuite été médiatisé grâce à la suite Google pour pouvoir disposer d'un **questionnaire électronique** (au format Google Form) qui faciliterait la diffusion et le traitement des réponses aux questions de l'enquête.

Grâce au réseau des correspondants locaux de la SAES, nous avons pu identifier **108 responsables de masters** auxquels nous avons envoyé le lien vers le questionnaire électronique en deux vagues :

- 1. Le premier appel à participation a été lancé au début du mois de **mars 2019** et nous a permis d'affiner notre liste de contacts, certains collègues ayant en effet passé la main entre le moment où les correspondants locaux de la SAES nous avaient fourni leurs coordonnées et le lancement de l'enquête. Nous avons accordé un **délai de réponse de six semaines** à nos collègues, période couvrant le mois de mars 2019 ainsi que la première quinzaine d'avril 2019.
- 2. À la mi-avril, nous avons envoyé un message de relance aux responsables qui n'avaient pas encore répondu au questionnaire et leur avons accordé un délai supplé-

mentaire de deux semaines, c'est-à-dire jusqu'à la fin du mois d'avril 2019. L'enquête a donc été ouverte sur une période de **huit semaines au total**.

L'enquête nous a ainsi permis de recueillir les informations relatives à **50 formations** de master d'études anglophones constituant un panel qui nous a semblé suffisamment large et représentatif en termes de taille et de localisation des établissements porteurs de ces formations (Figure 1), comme nous le verrons aux sections suivantes.

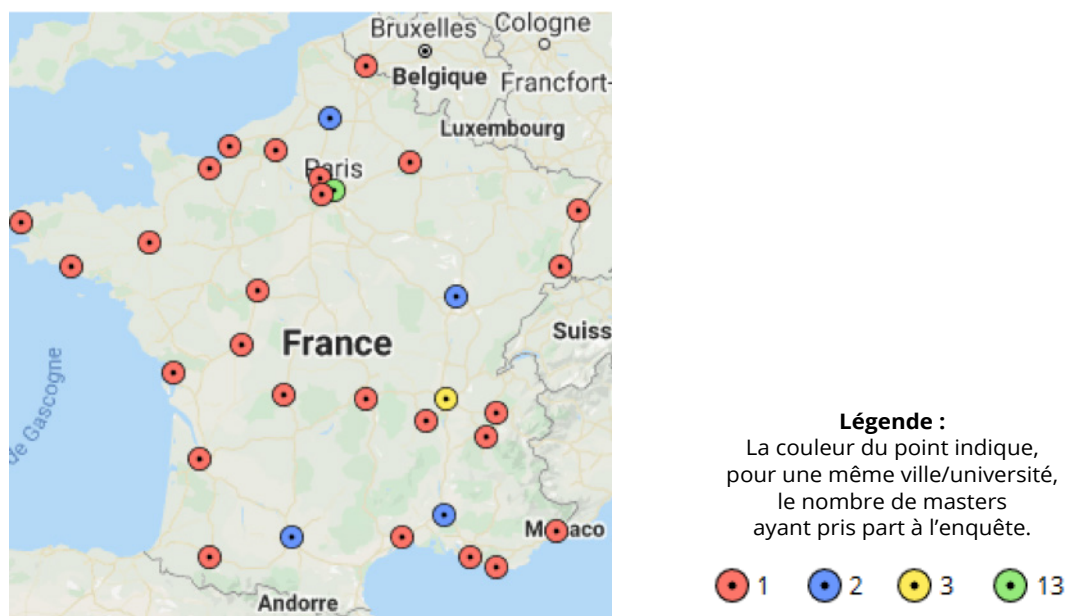


Figure 1 - Carte des universités ayant répondu à l'enquête

ORGANISATION DE LA FORMATION

■ Mentions et responsable du master ■

Tout d'abord, en ce qui concerne les mentions et comme le montre la Figure 2, **la moitié des masters représentés relèvent de la mention LLCER** (Lettres, Langues et Cultures Étrangères et Régionales), puis **« Langues et Société » et LEA** (Langues Étrangères Appliquées) qui constituent ensemble 30 % des masters représentés dans notre panel. Ces **trois mentions représentent ainsi 80 %** des masters d'études anglophones sondés.

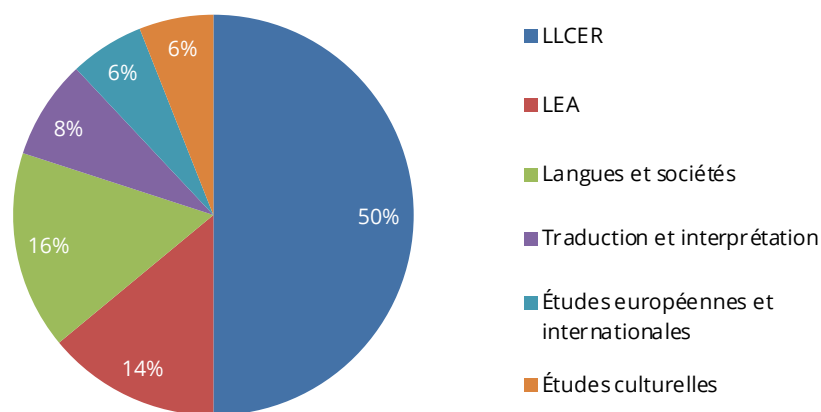


Figure 2 - Mentions de master

Les 20 % restants sont distribués de manière assez équitable entre les mentions « Traduction et interprétation », « Études européennes et internationales » et « Études culturelles » (6 % à 8 % pour chacune).

Par ailleurs, c'est sans grande surprise que **les trois quarts des responsables de ces masters sont des Professeurs des Universités** (PR), les Maîtres de Conférences (MCF) ne représentant que 14 % des responsables de masters d'études anglophones. Notons enfin que 10 % des responsables ont un statut « autre » que celui de PR ou MCF.

■ Parcours ■

Les masters représentés dans notre panel comportent (1) pour **un tiers d'entre eux, un parcours unique**, (2) pour **un autre tiers, deux parcours** et enfin (3) pour le **dernier tiers, trois parcours** (12 %) **ou plus** (20 %) (Figure 3).

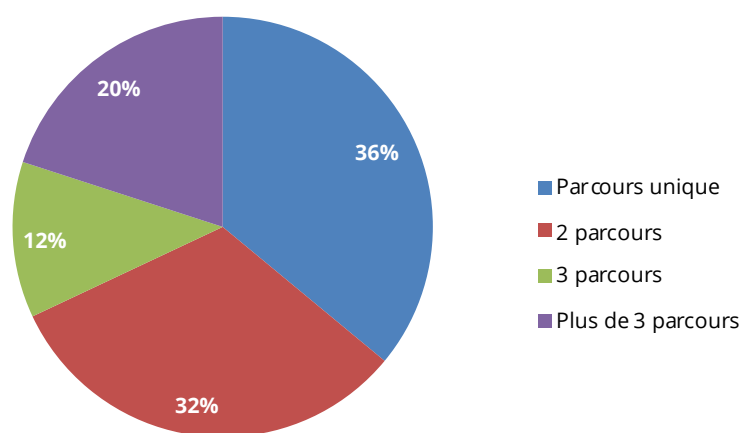


Figure 3 - Parcours de la mention

Si l'on examine la répartition du nombre de parcours offerts selon la mention du master (Figure 4), il est possible de noter quelques différences.

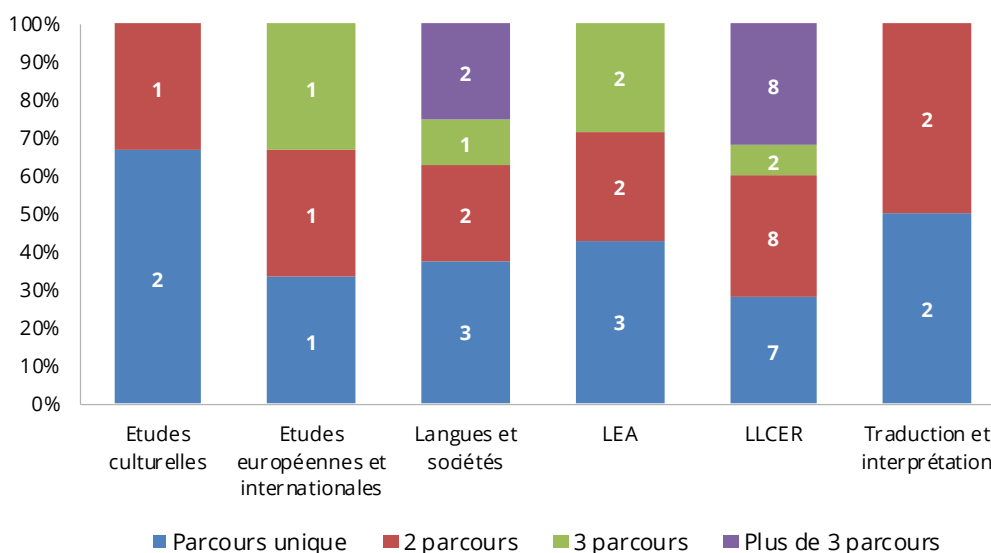


Figure 4 - Nombre de parcours par mention

Les deux mentions « études culturelles » et « traduction et interprétariat » ne comportent pas plus de deux parcours et les deux mentions « études européennes et internationales » et « LEA » sont limitées à trois parcours. En revanche, les mentions « langues et sociétés » et « LLCER » présentent les configurations les plus variées avec un nombre de parcours qui couvre l'ensemble du spectre et allant du parcours unique à plus de trois parcours. Il est également intéressant de noter que **la mention LLCER est celle qui affiche la proportion la plus élevée de masters avec plus de trois parcours** (qui représente près d'un tiers des masters relevant de cette mention) ainsi que **la proportion la plus faible de parcours uniques** (28 %). **La pluralité des parcours semble donc être une caractéristique plus marquée pour la mention LLCER** que pour l'ensemble des autres mentions de masters de notre échantillon.

■ Recrutement des étudiants ■

Nous nous sommes intéressés au recrutement des étudiants en termes (1) d'effectif, (2) d'origine géographique et (3) de sélectivité des formations.

• Effectifs

Une vue synthétique des effectifs déclarés dans les différents masters de notre panel est proposée dans le Tableau 1.

	Le + petit	Moyenne	Le + grand	Médiane	Écart-type
En M1	5	34	128	25	25
En M2	2	25	120	20	23

Tableau 1 - Données concernant les effectifs

Comme on peut le voir, en **première année** de master (M1), les effectifs varient de 5 à 128 inscrits, avec **34 inscrits en moyenne** et une **médiane à 25 inscrits** (ce qui signifie qu'il y a autant de masters avec un effectif inférieur à 25 étudiant.e.s que de masters avec un effectif supérieur à 25 étudiant.e.s). L'amplitude est tout aussi grande en **deuxième année** de master (M2) puisque les effectifs s'échelonnent de 2 à 120 inscrits avec **25 inscrits en moyenne** et une **médiane située à 20** étudiant.e.s.

Si l'on met en regard le nombre d'inscrits par master avec la mutualisation (ou non mutualisation) de la formation avec un ou plusieurs autres masters, plusieurs conclusions peuvent être tirées (Figure 5).

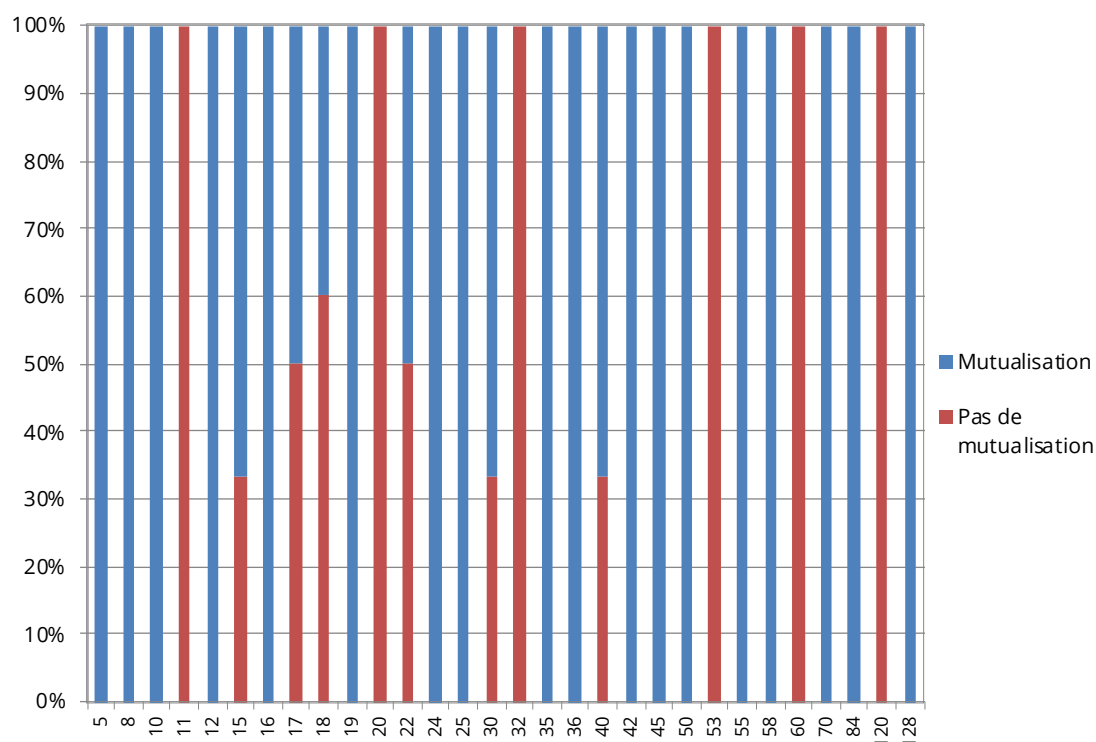


Figure 5 - Croisement effectif/mutualisation

Tout d'abord, on peut noter que **la proportion de masters mutualisés est plus importante que celle de masters non mutualisés**, comme le montre la présence plus marquée de barres bleues que de barres rouges. D'autre part, si **les masters comportant moins de 11 étudiants sont systématiquement mutualisés**, ce qui n'est pas surprenant, le master le plus peuplé (avec 128 inscrits) l'est également. Il ne semble donc pas y avoir de corrélation claire entre le nombre d'inscrits et la mutualisation des formations, ce qui tend à montrer que **les raisons de la mutualisation ne sont pas uniquement « économiques »**.

• Origine géographique

Comme le montre la Figure 6, les étudiants inscrits dans les masters de notre panel sont très **majoritairement issus de licences locales** (pour environ deux tiers d'entre eux), puis de licences d'un ou plusieurs établissements nationaux (pour environ un quart d'entre eux).

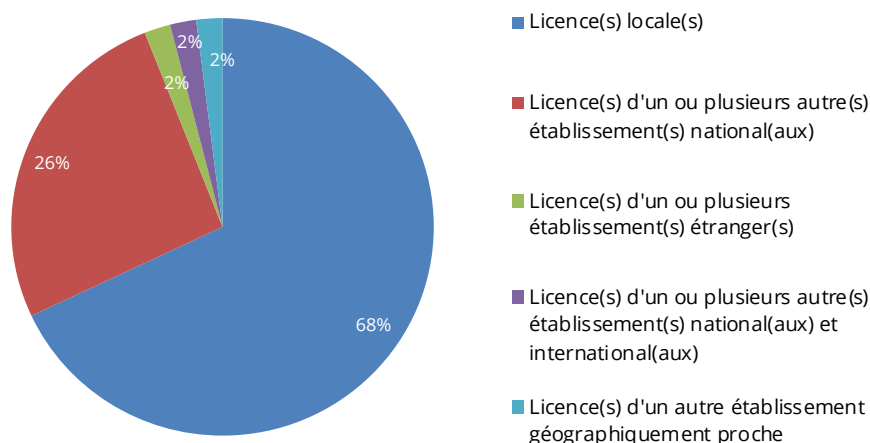


Figure 6 - Recrutement des étudiants

Si l'on s'intéresse au recrutement des étudiants selon la mention de master (Figure 7), il est intéressant de noter que, à l'exception de la mention « Traduction et interprétation » dont le recrutement est exclusivement national, **toutes les mentions recrutent en majorité des étudiants issus de licences locales**, puis de licences nationales. Il se peut que la mention « Traduction et interprétation » offre une formation plus spécifique et plus étroite que d'autres mentions, avec par conséquent une lisibilité accrue. De plus, le nombre plus faible de masters appartenant à cette mention favorise sans doute la mobilité des étudiants, justifiant un recrutement national plus que local.

Par ailleurs, la mention « Langues et sociétés » semble être la seule à recruter plus de 10 % de ses inscrits à l'étranger. Ceci peut être dû à la finalité de cette mention qui semble axée sur la communication et offrir une orientation qui favorise les échanges et la médiation.

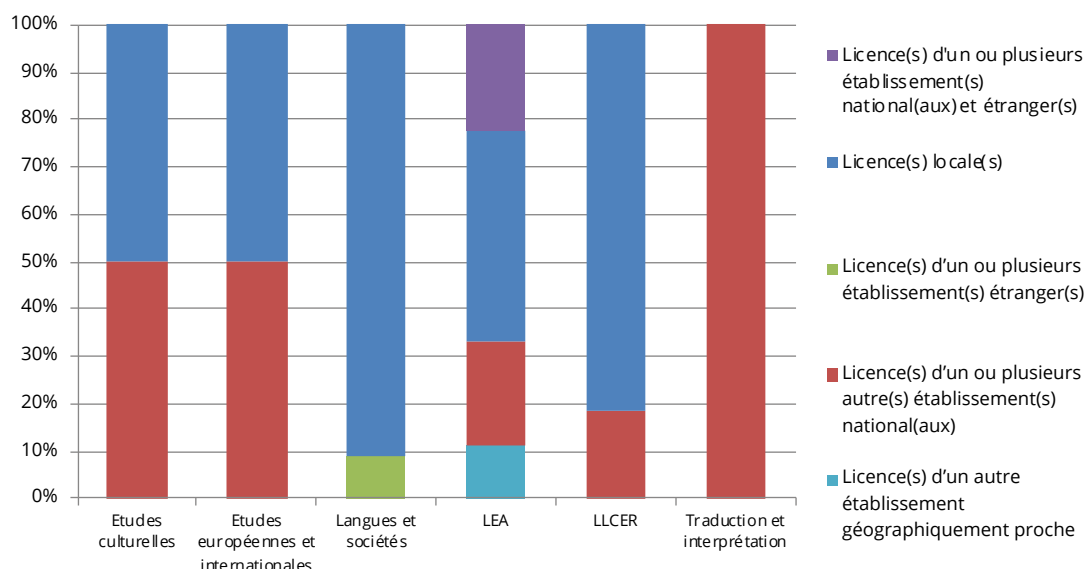


Figure 7 - Recrutement des étudiants par mention de master

Enfin, nous nous sommes intéressés au recrutement des étudiants dans les mentions de master ayant indiqué présenter un certain nombre de spécificités (de la formation dans sa globalité ou

de certaines UE offertes) de manière à vérifier s'il pouvait y avoir une corrélation entre la spécificité de la formation et un recrutement plus large des étudiants (Figure 8).

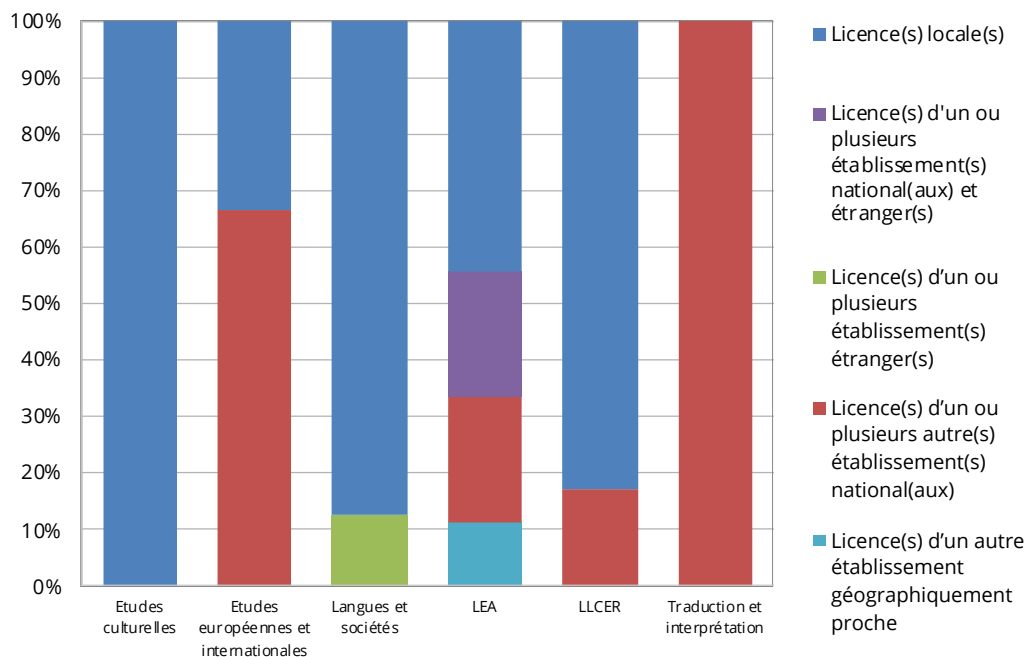


Figure 8 – Recrutement des étudiants par mention de master ayant indiqué offrir une formation spécifique

Comme on peut le voir, il n'y a pas de différence réelle par rapport à la Figure 6 : à l'exception de la mention « traduction et interprétation », **le vivier principal d'étudiants inscrits dans ces formations jugées spécifiques reste en effet celui des licences locales**, et même exclusivement pour la mention « études culturelles ». Il ne semble donc pas y avoir de corrélation entre la spécificité revendiquée des formations et un recrutement plus large des étudiants, ce qui est sans doute lié à un manque de communication pour faire connaître ces formations à l'échelle nationale (et internationale) et donc à leur rayonnement relativement limité.

• Sélectivité des formations

Nous avons également souhaité mesurer le taux de sélectivité des formations de notre panel en examinant la proportion de candidatures retenues à l'entrée en M1 (Figure 9).

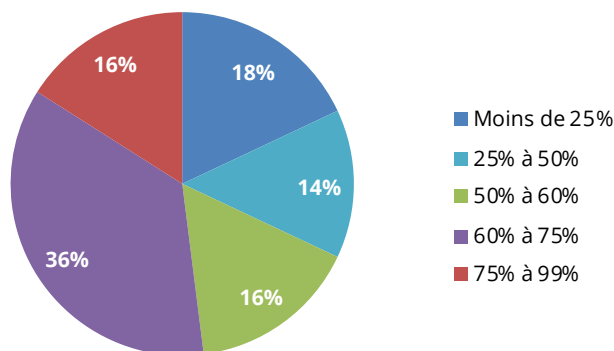


Figure 9 – Proportion de candidatures retenues en M1

On peut ainsi noter qu'un peu plus d'un tiers des formations (36 %, en violet) retiennent entre 60 % et 75 % des candidatures reçues et qu'un tiers environ (en bleu foncé et clair) semblent beaucoup plus sélectives en retenant moins de la moitié des candidatures reçues. D'autre part, il ne semble pas y avoir de corrélation claire entre le taux de sélectivité des masters et leur implantation géographique : ainsi, les masters les plus sélectifs sont répartis pour moitié en région parisienne et pour moitié en province (Toulouse, Lyon, Rennes...). Nous avons également souhaité savoir si le taux de sélectivité varie en fonction de la mention de master (Figure 10).

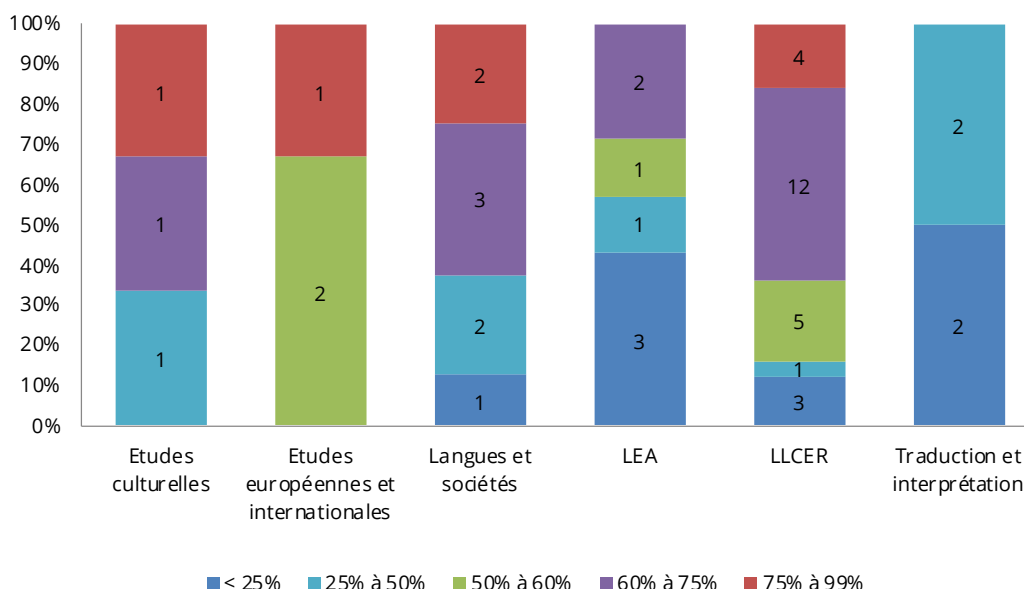


Figure 10 – Proportion de candidatures retenues en M1 par mention de master

Comme on peut le voir, les mentions les plus sélectives sont « traduction et interprétation » pour laquelle moins de la moitié des candidatures sont retenues et LEA dans la mesure où plus de 40 % des masters LEA retiennent moins de 25 % des candidatures reçues. À l'autre bout du spectre, la mention la moins sélective semble être « études européennes et internationales », alors que la mention LLCER se situe à l'intermédiaire avec les taux de sélectivité les plus variés de notre échantillon : il s'agit en effet de la seule mention pour laquelle l'ensemble des cinq fourchettes de valeurs est représenté, ce qui tend à montrer que les politiques locales en termes de recrutement des étudiants sont très variées car dépendantes des contextes locaux.

■ Part de l'anglistique et de l'anglais dans les formations ■

La Figure 11 montre que la proportion d'enseignements relevant de l'anglistique est de 100 % pour 22 % des masters de notre panel, de 75 % à 99 % pour 38 % des masters et de 50 % à 75 % pour un quart des masters. En résumé, cela signifie que plus des trois quarts des enseignements relèvent de l'anglistique pour 60 % des masters de notre échantillon.

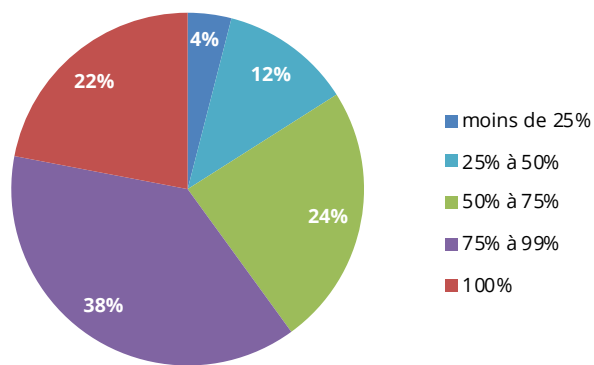


Figure 11 – Enseignements relevant de l'anglistique

Pour ce qui est des enseignements dispensés en anglais (Figure 12), il apparaît que (1) **la moitié des masters dispensent au moins trois quarts des enseignements en anglais**, (2) qu'un quart des masters dispensent entre 50 % et 75 % des enseignements en anglais et (3) que le dernier quart des masters dispensent moins de la moitié des enseignements en anglais.

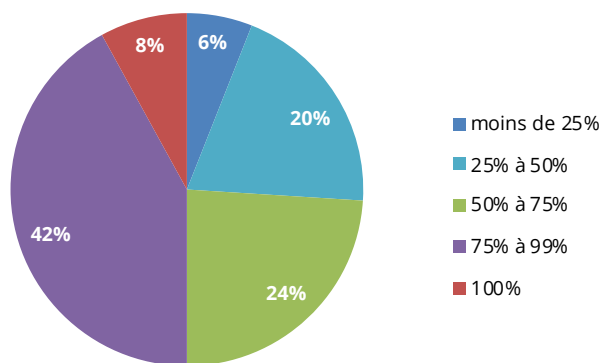


Figure 12 – Enseignements en anglais

Enfin, nous avons voulu savoir s'il pouvait y avoir une corrélation entre la proportion des enseignements dispensés en anglais et la mention du master (Figure 13).

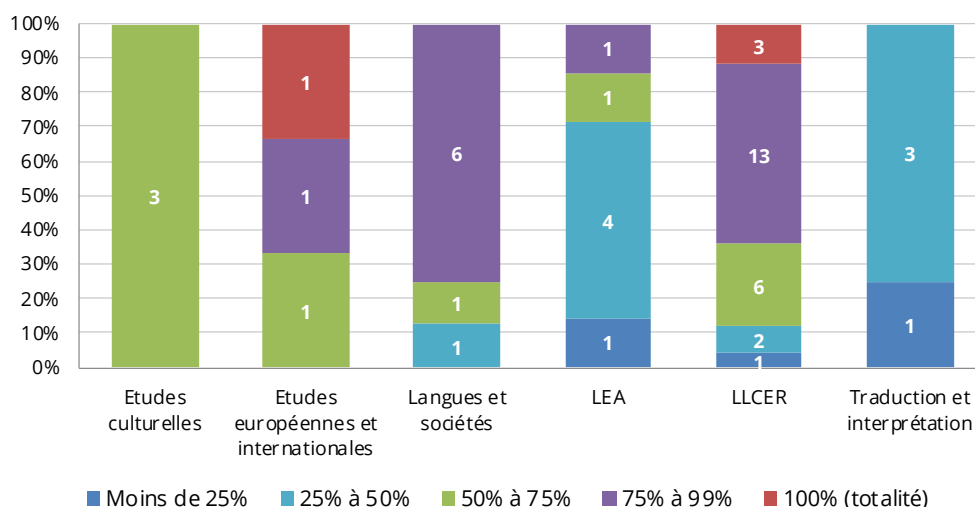


Figure 13 – Enseignements en anglais par mention

Comme on peut le voir, **LLCER est la mention pour laquelle la part des enseignements en anglais est la plus variée** (il s'agit de la seule mention couvrant le spectre complet) et ainsi **avec la plus grande amplitude** (allant de moins de 25 % à 100 %). **Trois mentions** en particulier comportent **près de deux tiers de leurs formations affichant un taux d'enseignement en anglais compris entre 75 % et 100 %** : LLCER (64 % des formations), « études européennes et internationales » (66 % des formations) et « langues et sociétés » (75 % des formations). À l'autre bout du spectre, l'ensemble des formations relevant de la mention « traduction et interprétation » ont un taux d'enseignements en anglais inférieur à 50 %, ce qui est bien entendu lié aux objectifs et contenus de ces formations. De la même manière et pour les mêmes raisons, plus de 70 % des formations relevant de la mention LEA ont un taux d'enseignements en anglais inférieur à 50 %.

LIENS AVEC LA RECHERCHE ET LE MONDE PROFESSIONNEL

■ Adossement des formations à la recherche ■

• Unités de recherche

Nous avons également souhaité connaître la perméabilité entre masters et unités de recherche.

La Figure 14 montre qu'une très petite proportion de masters (8/50, soit 16 %) sont adossés à des unités de recherches internationales, que 26 % (13/50) des masters sont adossés à plusieurs unités de recherches interuniversitaires, que 41 % (21/50) sont adossés à la recherche locale, et enfin qu'à presque égale proportion, 50 % des masters sont adossés à une unité de recherche locale. L'immense majorité des masters sont ainsi exclusivement adossés à des unités de recherches françaises.

Plus que le petit nombre de collaborations internationales, c'est la répartition de celles-ci par mentions (Figure 15) qui apparaît très peu marquée pour la mention LLCER (moins de 10 %). On constate également que les mentions « Études culturelles », « Études européennes » et « Traduction et interprétation » sont celles qui s'ouvrent le plus à une collaboration avec l'étranger.

Les masters en grande majorité s'appuient naturellement sur leur unité de recherche au niveau local. De façon plus surprenante, ni la mention « Études culturelles » ni les « Études européennes et internationales » ne proposent de collaborations multiples.

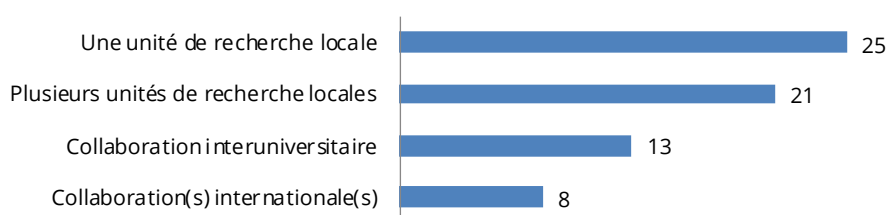


Figure 14 – Adossement des formations à la recherche

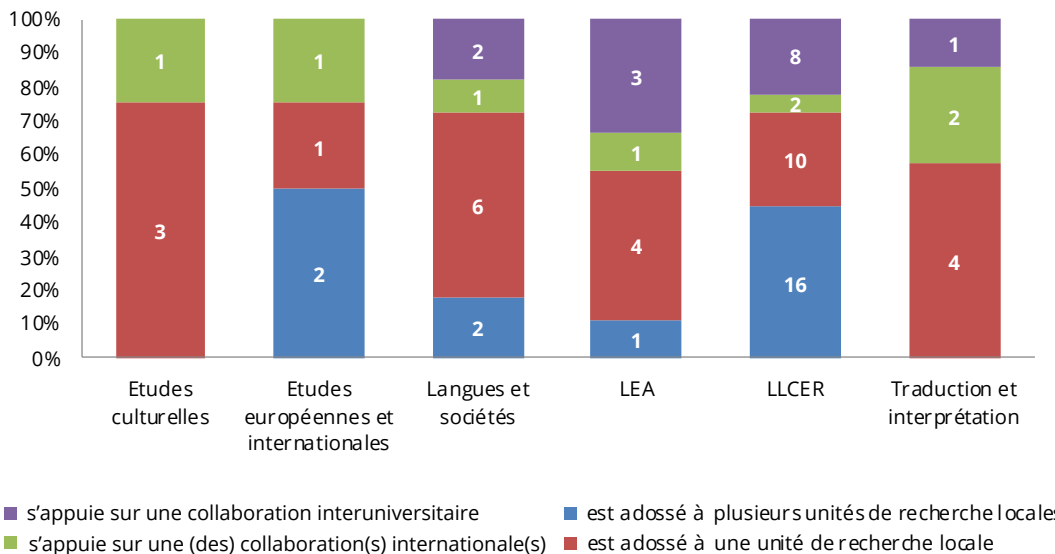


Figure 15 – Adossement à la recherche par mention

• Le mémoire

Nous avons souhaité connaître plus précisément quelle est la place du mémoire dans les masters d'études anglophones, en nous interrogeant d'abord sur les caractéristiques de cet écrit dans les différents parcours.

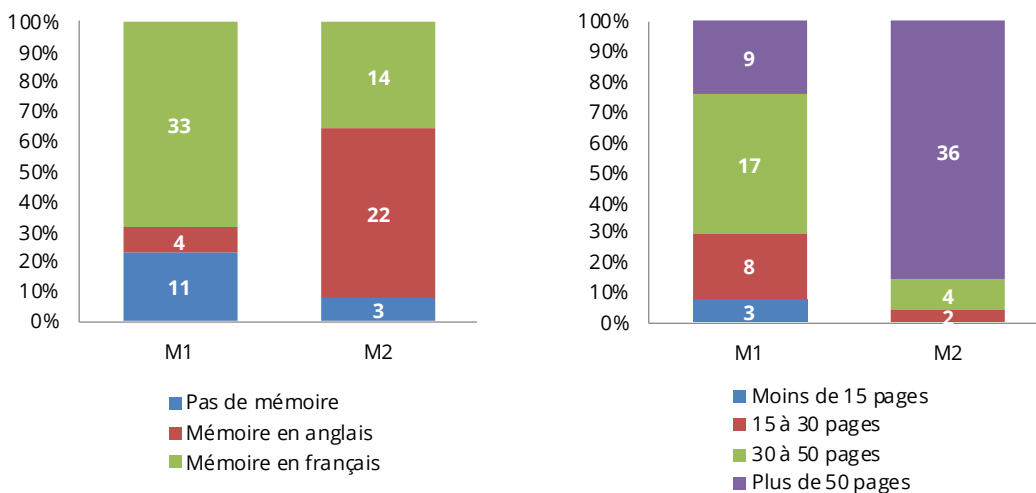


Figure 16 – Langue et longueur du mémoire

Outre le fait que les caractéristiques du mémoire sont très variables selon les formations, il apparaît dans la Figure 16 que **c'est en M1 que l'exigence est moindre dans ce domaine**, puisque près d'un quart des masters n'en demandent pas en 1^{re} année, alors qu'il ne s'agit que d'une très faible minorité en M2. (1) Ce mémoire est rédigé en français pour 70 % des M1 et en anglais pour 60 % des M2. (2) La longueur exigée pour ce travail écrit est de 30 à 50 pages pour près de la moitié des masters en M1, mais il est majoritairement beaucoup plus long en M2, c'est-à-dire au-delà de 50 pages dans 85 % des cas.

Dans les rares cas où aucun mémoire n'est exigé au cours des 2 années de formation, il s'agit de masters à orientation professionnelle ou technique, comportant un stage obligatoire d'au moins 8 semaines, voire d'une alternance en M2, et vraisemblablement un écrit de type « rapport de stage » (même si cela n'est pas précisé par les répondants).

■ Liens avec le monde professionnel ■

• Stage

Comme on le voit dans la Figure 17, les **trois quarts des masters comportent un stage** qui est soit obligatoire (dans 60 % des cas), soit optionnel (dans 14 % des cas). Le quart restant ne prévoit pas de stage au cours du master, la majorité d'entre eux étant des masters LLCER. Les masters LEA et « Traduction et interprétation » incluent tous un stage obligatoire dans leur parcours.

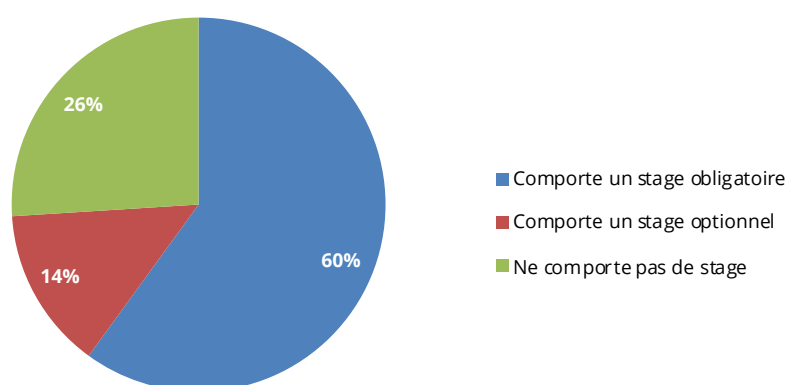


Figure 17 - Intégration d'un stage

Pour la majorité des masters en études anglophones concernés par **la mise en place d'un stage** (Figure 18), celui-ci peut se dérouler à l'étranger : cela est vrai **dans 80 % des cas**. Le stage à l'étranger est obligatoire pour 8 % des masters. Un certain nombre de parcours en revanche exigent un stage en France (14 % des masters). Cela ne semble pas être fonction de la mention.

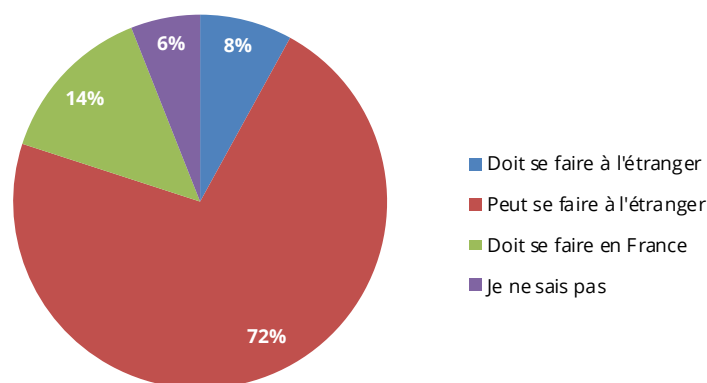


Figure 18 - Modalités du stage

La durée moyenne du stage sur l'ensemble du master est de 15 semaines, comme on le voit dans le tableau ci-dessous, mais on note des variations importantes allant de 2 à 42 semaines. La durée médiane du stage est de 12 semaines et on observe un écart-type de 11 semaines.

Le + court	Durée moyenne	Le + long	Médiane	Écart-type
2 semaines	15 semaines	42 semaines	12 semaines	11 semaines

Tableau 2 – Durée du stage

■ Débouchés de la formation ■

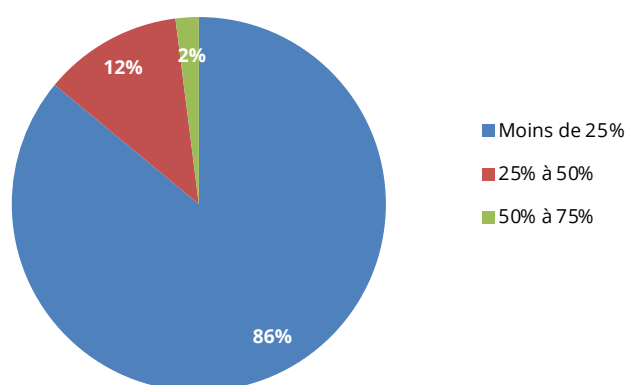


Figure 19 – Poursuite d'études en doctorat

La Figure 19 montre de manière très claire que **dans la très grande majorité des masters ayant participé à l'étude (86 %), moins d'un quart des étudiants poursuivent leurs études en doctorat**, toutes mentions confondues.

Si l'on s'intéresse plus en détail à la répartition entre mentions (Figure 20), on constate que **les mentions LLCER et LEA mènent peu, voire pas du tout, à une poursuite en 3^e cycle**. Pour ce qui est de la mention LEA, on peut imaginer une intégration dans le monde professionnel plus aisée, facilitée peut-être par une pré-professionnalisation intrinsèque au master de cette mention qui privilégie les liens avec l'entreprise, notamment par le biais des stages qui peuvent représenter un vivier important pour une embauche en fin de master. En outre, la composante « recherche » dans ces masters LEA est logiquement relativement faible. Ce qui est en revanche plus surprenant, c'est qu'une mention comme la LLCER ne débouche qu'excessivement peu sur un doctorat, alors que certains parcours proposent traditionnellement une forte dimension recherche, voire une proportion naturellement assez importante de masters dédiés exclusivement à la recherche. Néanmoins, on constate que c'est la seule mention qui fait figurer pour un master une poursuite en doctorat à plus de 50 % des diplômés.

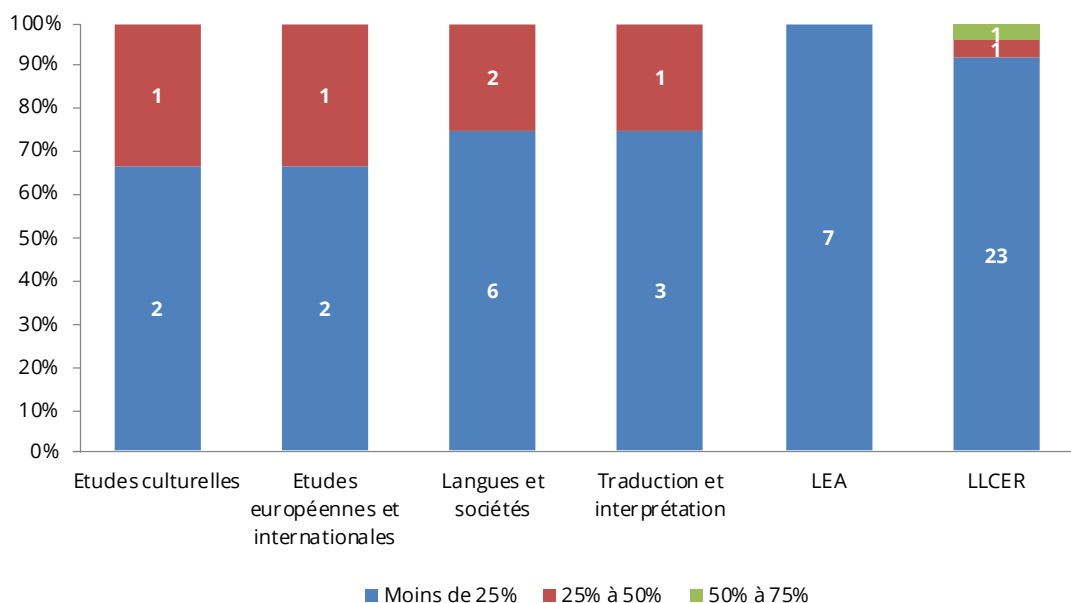


Figure 20 – Poursuite d'études en doctorat par mention

La Figure 21 permet d'apprécier le degré d'insertion professionnelle par mention. On constate que se dégagent nettement **les masters mention Études européennes et internationales, qui offrent entière satisfaction aux responsables de master quant à l'insertion des diplômés** sur le marché du travail. Cela équivaut cependant à un nombre limité d'étudiants si l'on considère que cette mention représente 6 % des masters interrogés (cf. Figure 2).

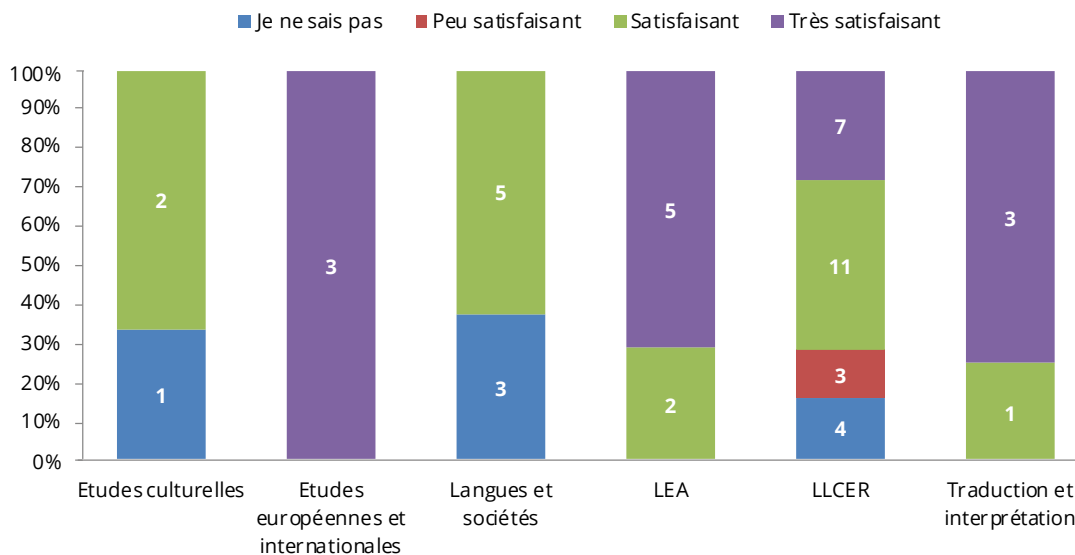


Figure 21 – Insertion professionnelle par mention

La mention prépondérante, **la LLCER (50 % des masters), offre les résultats les plus disparates, avec environ 40 % des responsables satisfaits, et moins de 30 % d'entre eux très satisfaits**, le reste étant peu satisfait (une réponse caractéristique car absente des autres mentions) ou « ne sachant pas ». La pluralité des parcours est une caractéristique marquée de la

mention LLCER (cf. Figure 4), ainsi que l'importance du nombre d'étudiants inscrits, ce qui peut expliquer de telles disparités dans les réponses.

Les raisons pour lesquelles les sondés jugent « peu satisfaisante » l'insertion professionnelle en LLCER ne sont pas connues. On peut cependant s'interroger sur le caractère professionnalisant des masters (proportion et caractère obligatoire des stages, étroitesse des liens des enseignements avec le monde du travail, formations dites « généralisantes »...).

On peut supposer que les réponses « Je ne sais pas », toutes mentions confondues, relèvent de la proportion d'étudiants (voir Figures 19 et 20) qui ne se destinent pas immédiatement au marché du travail en sortie de master, mais à un doctorat par exemple. Cependant, cette hypothèse du doctorat ne peut tout expliquer, tout particulièrement pour la mention « Langues et sociétés » pour laquelle la catégorie « Je ne sais pas » représente presque 40 % des réponses, suivie de près par la mention « Études culturelles » (plus de 30 %). Ce constat est sujet à interprétation : est-ce une caractéristique affichée des masters relevant de cette mention que de ne pas se concentrer sur l'insertion professionnelle ? Les mentions LEA, EEI et TI (pour mémoire respectivement 14 %, 6 % et 8 % des masters) obtiennent des résultats satisfaisants ou très satisfaisants en termes d'insertion professionnelle.

On peut également croiser le taux de satisfaction des responsables concernant l'insertion professionnelle des étudiants avec le degré de sélectivité du master (cf. Figure 10) : on constate que pour la mention « Traduction et interprétation », par exemple, la plus sélective, on recense un taux de satisfaction extrêmement élevé en termes d'insertion professionnelle. On peut peut-être préjuger de la motivation des étudiants, combinée à l'attractivité du master justement en raison de sa capacité à les insérer dans le marché du travail, et également de la connexion des universités d'accueil des masters avec des entreprises dans le cadre de la mise en stage, prépondérante, dans ce type de mention, alors qu'elle n'est peut-être pas la principale motivation des étudiants et des formations d'autres mentions.

PÉDAGOGIE

■ Mobilité ■

Parmi les questions liées aux spécificités de la formation et à la démarche pédagogique retenue dans les différents masters en études anglophones, il nous a paru pertinent de nous interroger sur la possibilité ou non pour les étudiants d'accomplir une partie de leur cursus à l'étranger.

La **mobilité sortante** apparaît assez élevée (Figure 22). Elle est **possible à hauteur de plus de 80 % en M1 et 70 % en M2**. Pour la moitié des masters la mobilité peut se faire lors d'une année de césure. Seule une faible minorité de masters n'offre pas la possibilité d'une mobilité sortante.



Figure 22 – Mobilité sortante

Nous avons souhaité apporter un éclairage supplémentaire sur cette question en croisant les données liées à la mobilité sortante avec la possibilité ou non de suivre la formation à distance.

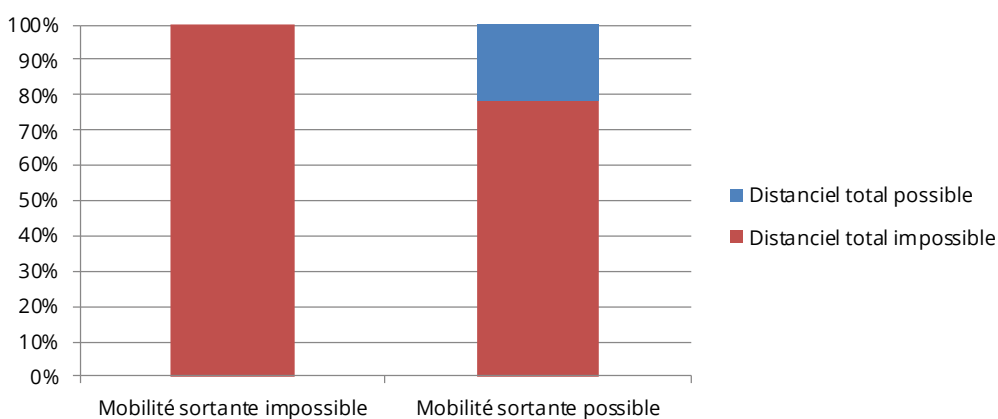


Figure 23 – Mobilité sortante et formation totalement à distance

La Figure 23 permet de constater que, de manière logique, les masters n’offrant pas la possibilité aux étudiants d’effectuer une mobilité sortante ne leur donnent pas non plus la possibilité de **suivre la formation totalement à distance**. Mais il est également à noter que les masters permettant aux étudiants d’effectuer une mobilité sortante sont près de 80 % à ne pas leur offrir la possibilité de suivre la formation totalement à distance.

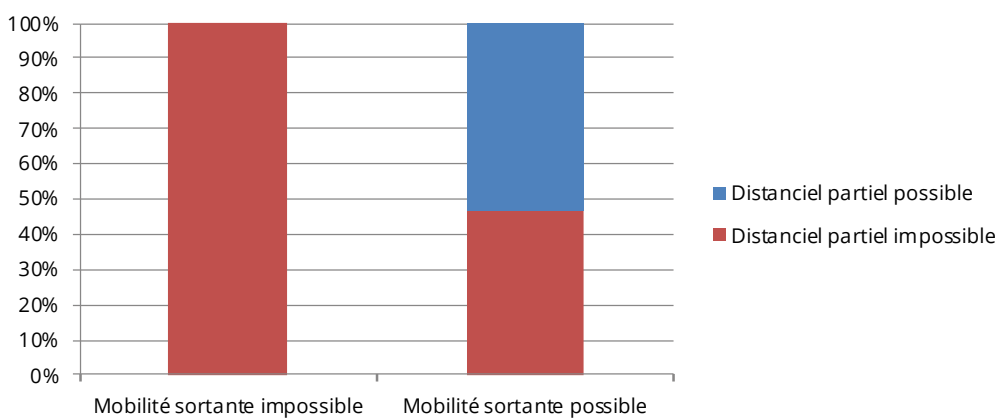


Figure 24 – Mobilité sortante et formation partiellement à distance

En revanche, la Figure 24 montre que les masters permettant aux étudiants d'effectuer une mobilité sortante leur offrent en majorité (dans 55 % des cas) la possibilité de **suivre la formation partiellement à distance**.

■ Innovation ■

En ce qui concerne les pratiques innovantes, toutes les mentions indiquent proposer des « **projets pédagogiques innovants** » dans des proportions variables.

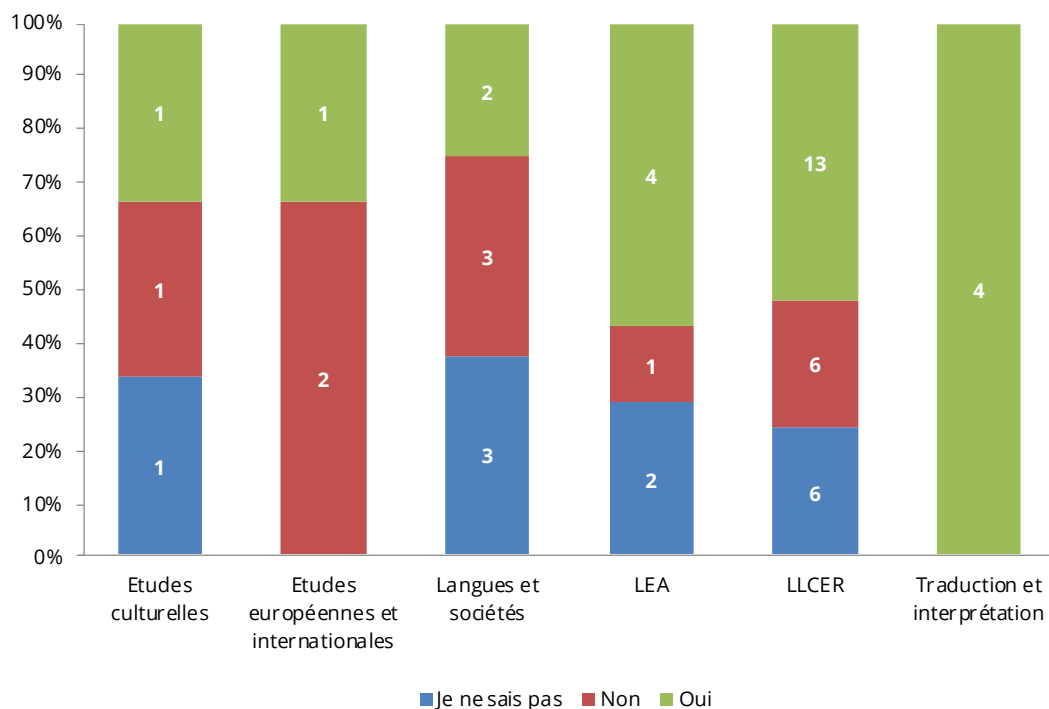


Figure 25 - Intégration de pratiques innovantes par mention

Dans la Figure 25, il apparaît que **la totalité des masters « Traduction et interprétation » considèrent que la formation qu'ils dispensent propose une pédagogie innovante**. Cela est également vrai pour **plus de la moitié des masters LEA** (un peu moins de 60 %) **et des masters LLCER** (51 % environ). Les projets innovants mentionnés peuvent relever, à titre d'exemple, d'un partenariat avec le monde de l'entreprise, d'une collaboration avec d'autres universités en France ou à l'étranger, de projets intégrant les nouvelles technologies, de l'organisation de colloque ou de publications.

CONCLUSION

Pour conclure ce travail de synthèse sur le questionnaire portant sur les masters d'études anglophones, nous souhaitons tout d'abord rappeler le préambule et souligner qu'**une vraie réflexion reste à mener sur les intitulés des mentions et sur ce qu'elles recouvrent**. Le manque de lisibilité induit par l'absence de définition claire et largement partagée de chaque mention pourrait en effet s'avérer contre-productif en raison de la difficulté que cela peut représenter pour un étudiant. Dans une moindre mesure, la pluralité des parcours proposés au sein d'une même mention de master contribue également à en limiter la lisibilité. D'autre part, les résultats de l'enquête ont montré que le principal vivier de recrutement des étudiants de master est celui des étudiants issus de licences locales, même lorsque les formations proposées en master sont jugées spécifiques (et donc peu courantes sur le territoire). Une piste d'action serait sans doute de **renforcer la communication autour des mentions de masters** de sorte que les spécificités des formations puissent être mises en avant et diffusées au-delà de la zone locale de recrutement. Enfin, l'insertion et les débouchés professionnels sont peu étudiés dans ce chapitre, et n'ont pas fait l'objet d'une analyse spécifique. Il apparaît néanmoins que la proportion des étudiants qui ne poursuivent pas en doctorat est majoritaire, et que le devenir des étudiants post-master est relativement nébuleux : quelle proportion d'entre eux entre directement sur le marché du travail ? Quelle est celle de ceux qui ne trouvent pas d'emploi ? Et pourquoi ? Y a-t-il une corrélation avec l'aspect professionnalisant du master choisi ? Quelle est la proportion d'étudiants qui trouvent un emploi en relation directe avec les études de leur master ? Ce sont tout autant de questions qui mériteraient une étude approfondie qui dépasse le périmètre de l'université, et « échappent » aux statistiques que nous avons pu récolter, tout en étant, à notre sens, absolument essentielles pour donner du sens aux études, dans la définition d'un objectif professionnel également. **Une coopération étroite avec les observatoires de la vie étudiante (OVE) des universités serait nécessaire dans cette entreprise.**

Si un certain nombre d'éléments dans le questionnaire ne nécessitent pas d'être développés, d'autres aspects pourraient être approfondis, par exemple par des comparaisons fines entre le poids du stage et le poids du mémoire, entre le lieu du stage et la mobilité des étudiants, par une étude plus précise sur les raisons de la mutualisation ou encore sur les pratiques innovantes mises en place dans les parcours.

Il serait également intéressant de croiser les données sur l'insertion professionnelle par mention avec celle des OVE dans les universités accueillant les masters où l'insertion professionnelle n'est pas jugée satisfaisante, afin d'identifier le devenir des étudiants diplômés qui ne s'insèrent pas dans le marché du travail, en dehors d'une potentielle inscription en doctorat – minoritaire, nous l'avons vu. S'engagent-ils dans une nouvelle formation ? Un nouveau master ? Sont-ils en recherche d'emploi ? Si oui, combien de temps s'écoule-t-il avant qu'ils ne soient embauchés ? L'emploi qu'ils obtiennent est-il en relation avec leur master et les compétences qu'ils ont acquises grâce à celui-ci ? C'est un pan de l'insertion professionnelle que le questionnaire ne nous a pas permis d'explorer.

D'autres questions connexes comme celles de la poursuite en doctorat, des débouchés, des abandons ou encore des réorientations (par exemple vers le master MEEF ou l'inverse) constituent des points qui pourraient également être affinés mais pour lesquels le questionnaire n'apporte pas de données suffisantes.

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

- La mention LLCER représente plus de la moitié des masters d'études anglophones de l'échantillon.
- La pluralité des parcours des masters d'études anglophones semble plus marquée pour la mention LLCER, ce qui tend à rendre plus difficile encore la définition précise du périmètre de cette mention. De manière générale, il y a une grande perméabilité entre les mentions, ce qui rend l'offre de formation difficilement lisible pour un étudiant à l'échelle nationale à partir du seul intitulé de la mention.
- Les masters d'études anglophones recrutent très majoritairement dans le vivier des étudiants issus des licences locales et seul un tiers environ sont très sélectifs (un candidat admis pour deux postulants), les deux mentions les plus sélectives étant « Traduction et interprétation » et LEA.
- La grande majorité des masters d'études anglophones reposent sur des mutualisations qui ne sont pas nécessairement motivées par des impératifs économiques (faible nombre d'inscrits).
- Toutes mentions confondues, moins d'un quart des étudiants inscrits en master d'études anglophones poursuit en doctorat. Les mentions LLCER et LEA mènent peu (LLCER), voire pas du tout (LEA), à une poursuite d'études en troisième cycle.
- Si l'insertion professionnelle des étudiants issus de la mention « Études européennes et internationales » est systématiquement jugée très satisfaisante, celle des étudiants issus de la mention LLCER est la seule qui est jugée insatisfaisante pour près de 10 % des répondants (même si elle reste globalement satisfaisante, voire très satisfaisante, dans plus de 70 % des cas).

Le doctorat en études anglophones

Cédric Brudermann, Emily Eells et Linda Terrier

AVANT-PROPOS

Les résultats présentés ici portent sur les études doctorales en anglistique. Ils font suite à la diffusion d'un questionnaire comprenant 38 questions organisées en quatre axes :

- 1. Caractéristiques des formations doctorales dans leur ensemble et typologie des thèses ;
- 2. Questions concernant la formation des doctorants par la recherche ;
- 3. Questions concernant la mise en place de dispositifs de formation recommandés par le Ministère de tutelle ;
- 4. Questions portant sur l'insertion professionnelle des doctorants.

Pour les besoins de cette enquête, **53 sections** – parmi l'ensemble des sections que compte la SAES – **proposant une formation doctorale en anglistique ont été identifiées et contactées**. À l'issue d'une phase de prise de contact et de relances individuelles destinée à inciter les collègues à répondre au questionnaire, 38 collègues (soit 70 % des sections contactées) avaient répondu aux items de l'enquête, dans son intégralité. Comme le montre l'illustration ci-dessous (Figure 1), les réponses couvrent l'ensemble du territoire métropolitain ; pour les territoires ultramarins en revanche, seuls les collègues en poste à l'Université de la Réunion ont répondu à l'enquête.

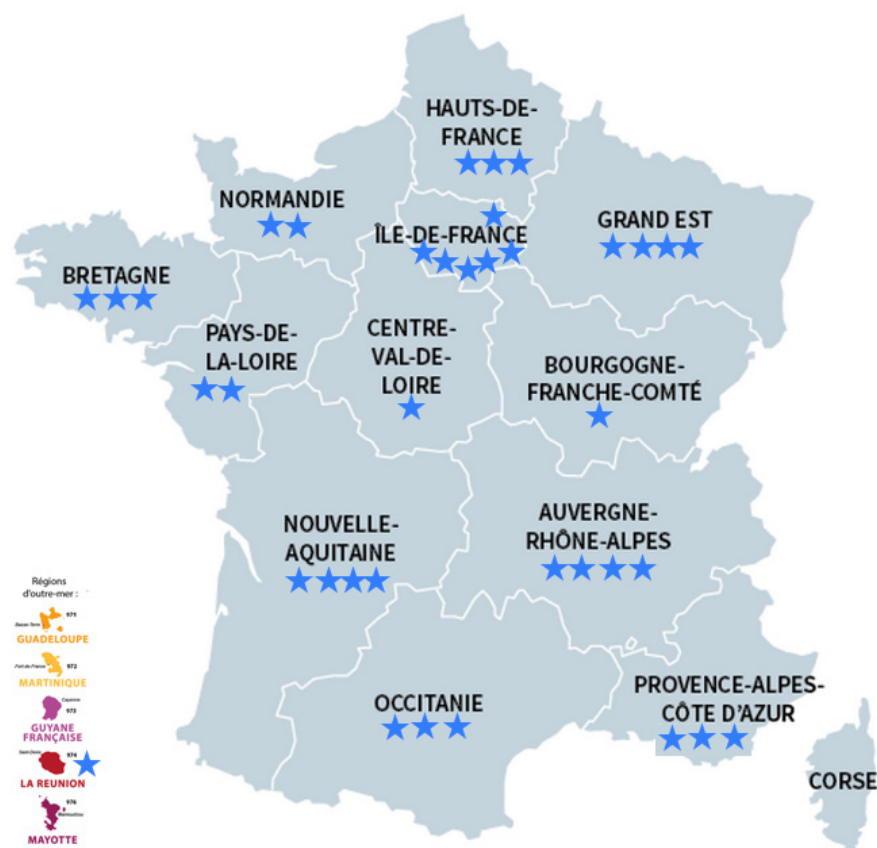


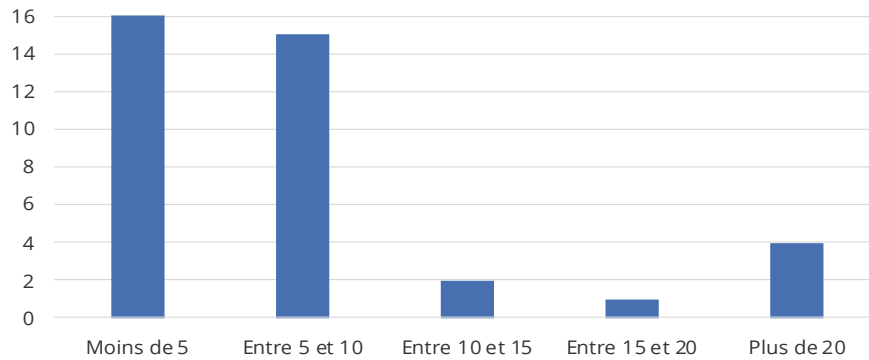
Figure 1 – Territoire couvert par l'enquête. Chaque étoile représente une section ayant répondu au questionnaire dans son intégralité.

Nous présentons dans ce qui suit la synthèse des éléments que nous avons jugés saillants pour chacun des quatre axes du questionnaire portant sur le Doctorat (désormais « questionnaire D »).

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

■ Axe 1 : Caractéristiques des formations doctorales dans leur ensemble et typologie des thèses ■

Du point de vue des résultats portant sur l'identité des unités de recherche, les réponses collectées indiquent que **la majeure partie des structures qui ont participé à l'enquête comptent moins de 10 PR ou MCF HDR** (cf. Figure 2). Les études anglophones s'appuient donc globalement sur des équipes d'encadrants plutôt restreintes, à l'heure où les regroupements d'équipes et les grandes équipes de recherche semblent privilégiés par le Ministère.



**Figure 2 – Encadrement des thèses :
nombre de PR/MCF HdR anglicistes au sein de votre unité de recherche ? (38 retours)**

Au vu des données analysées en Figure 3, la formation D en anglistique semble également se caractériser par un certain dynamisme, puisqu'il n'y a actuellement qu'une seule unité dans laquelle il n'y a pas de doctorant et que **la moitié des unités de recherche comptent plus de 10 doctorants**.

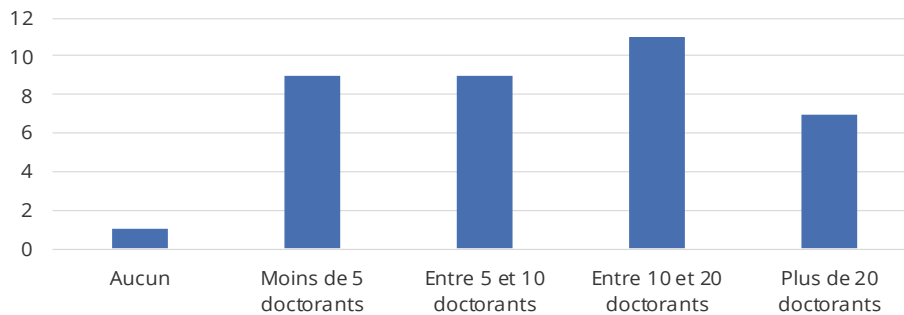
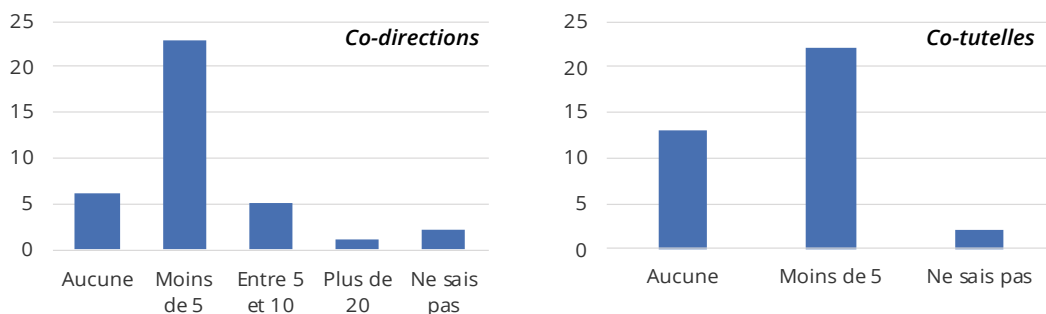


Figure 3 – Nombre d'étudiants poursuivant actuellement des études doctorales en études anglophones au sein de votre unité de recherche ? (37 retours)

Pour autant, ce dynamisme qui sous-tend généralement les domaines scientifiques relevant des sciences dures semble s'apparenter à un modèle institutionnel dit de « petits effectifs ».

L'analyse des données montre ensuite que, d'une façon générale, **les collègues MCF tendent à ne pas assurer de codirection de thèse. Les codirections et les cotutelles de thèse n'apparaissent d'ailleurs pas comme des pratiques courantes en anglistique.**



**Figures 4a-4b – Nombre de co-direction(s) en cours ;
Nombre de co-tutelles en cours (37 retours)**

Les réponses collectées indiquent également que **les choix des sujets de thèse ne sont jamais imposés ou contraints** et que tous les domaines de l'anglistique participent à la formation doctorale, à des degrés divers : la littérature, la linguistique et la civilisation sont les domaines qui comptent le plus de doctorants, suivis par les études situées aux confins de plusieurs spécialités, la traductologie et la didactique.

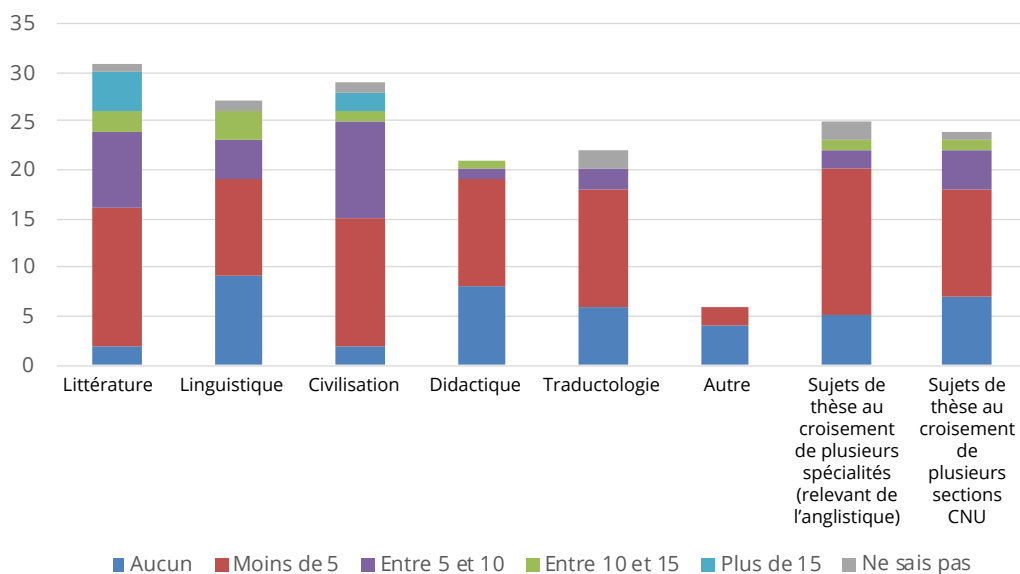


Figure 5 – Nombre de doctorants par domaines de recherche¹

Du point de vue du financement des thèses, l'analyse des données montre que **la recherche doctorale en études anglophones est peu pourvue**, les dotations n'étant attribuées que de manière marginale. À cet égard, les résultats de l'enquête vont dans le sens des chiffres de 2014 présentés par Miquelard-Garnier (2015), qui montraient déjà à l'époque que seul environ un tiers des thèses en anglistique était financé². La présente enquête indique que **le type de financement le plus courant** dans le domaine **reste l'autofinancement** ; les doctorants en études anglophones sont majoritairement des étudiants salariés ou en reprise d'études. On trouve ensuite, dans des proportions moindres, des types de financement divers comme les contrats doctoraux (avec ou sans mission d'enseignement), les postes d'ATER et les allocations de recherche.

¹ Dans cette figure, sur 31 retours concernant la recherche D en littérature par exemple, 14 structures déclarent encadrer actuellement moins de 5 doctorants dans ce domaine, 8 en encadrer entre 5 et 10, 2 en avoir entre 10 et 15 et 4 en compter plus de 15. Il faut ajouter à cela deux structures qui n'encadrent actuellement pas de doctorant et une structure qui indique ne pas savoir (= 31 retours).

² Selon Guillaume Miquelard-Garnier (2015), les chiffres de 2014 font apparaître qu'en LSHS, 33 % des thèses sont financées par un financement propre, 33 % concernent des « salariés », et 33 % sont sans aucune source de financement, ce qui représente à peu près 66 % du total des thèses non financées en LSHS. En sciences [dites « dures »], autour de 90 % des thèses sont financées par un financement propre (type contrat doctoral, CIFRE etc.).

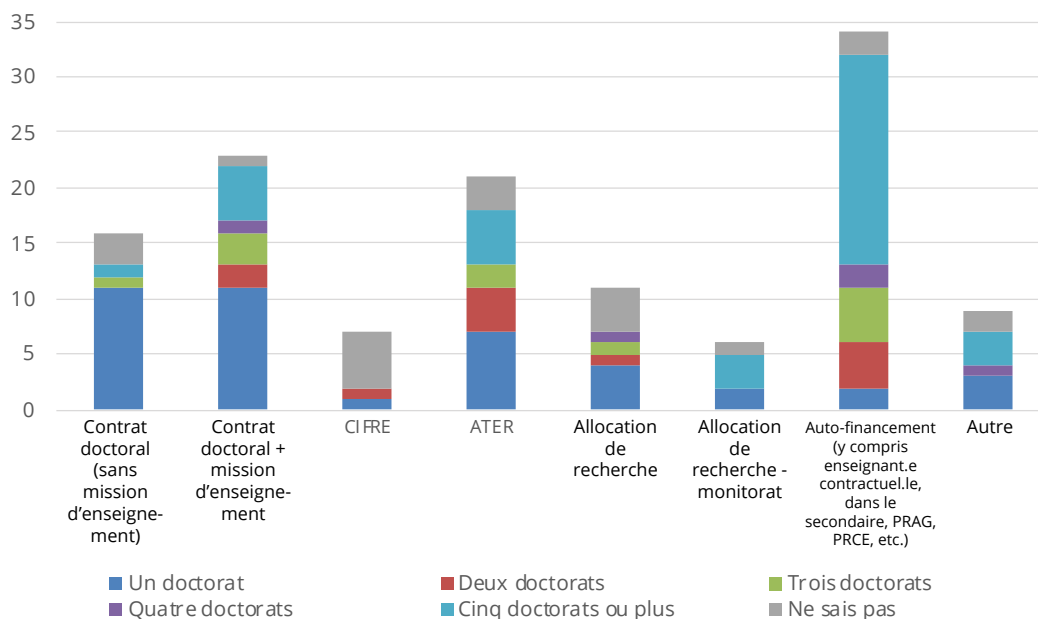


Figure 6 – Financement du doctorat

Du point de vue des parcours universitaires suivis par les doctorants préalablement à leur thèse (Figure 7), les chiffres indiquent que 75 % d'entre eux ont suivi des études de Licence et de Master en lien avec l'anglistique, avant d'envisager un parcours doctoral ; il en découle que **ce sont majoritairement les études en anglistique qui mènent au doctorat dans ce même domaine**. Du point de vue des profils des doctorants, l'analyse des données met par ailleurs en évidence des profils variés, avec toutefois **une majorité d'étudiants en formation initiale, ou d'étudiants qui reprennent leurs études après un passage dans le secondaire ou le supérieur en tant qu'enseignants d'anglais** (lauréats d'un concours du second degré).

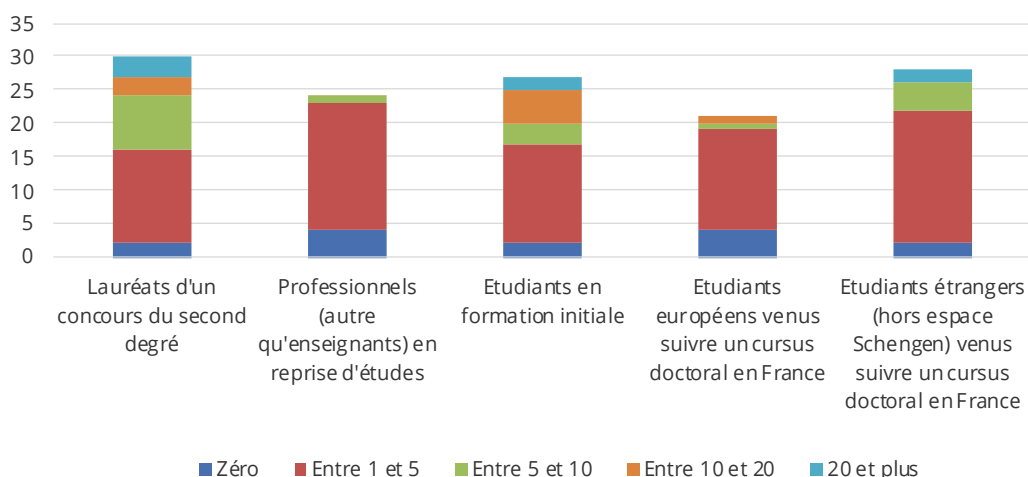


Figure 7 – Études préalables suivies par les doctorants

Les analyses illustrent enfin que **les doctorants** en anglistique **effectuent en moyenne leur thèse en 4 ou 5 ans** (cf. Figure 8). **Les taux d'abandon sont relativement faibles** (moins de 5 abandons ont été déclarés dans la plupart des unités de recherche qui ont répondu au questionnaire pour la période considérée (2013-2018)).

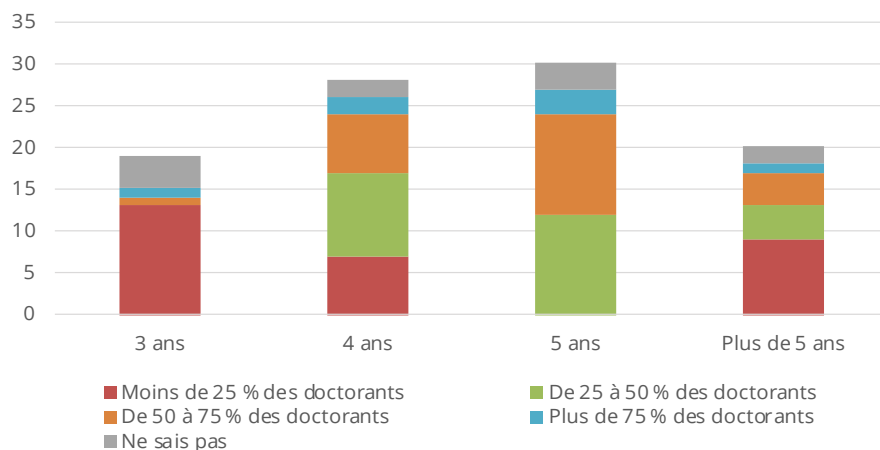
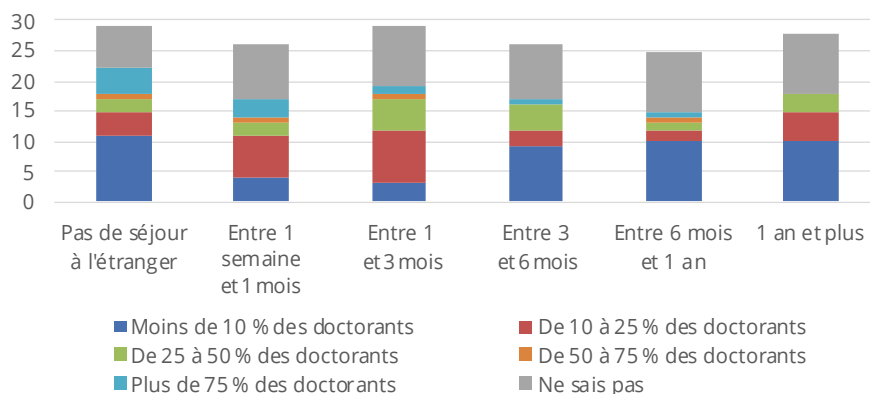
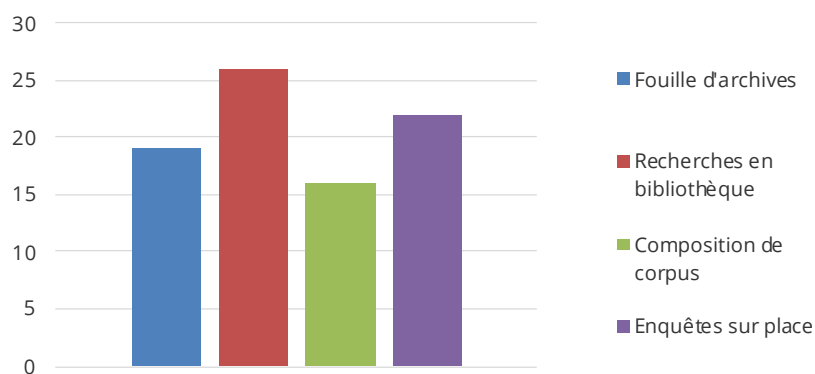


Figure 8 - Durée moyenne consacrée à la rédaction de la thèse

Temps moyen de recherche passé à l'étranger par les doctorants pendant la préparation de la thèse au cours des 5 dernières années (2013-2018)



Si temps passé à l'étranger, dans quel(s) cadre(s) ?



Figures 9a-9b : Temps passé à l'étranger durant la thèse, et dans quel(s) cadre(s)

Le dernier point de l'enquête concernant la caractérisation des formations doctorales avait pour but d'évaluer le temps moyen passé à l'étranger par les doctorants pendant la préparation de leur thèse. L'analyse des données collectées montre que, dans l'ensemble, **moins de 25 % des doctorants effectuent un séjour à l'étranger durant leur doctorat** et que, lorsque c'est le cas, la motivation principale justifiant ces séjours est celle du terrain ou la recherche en bibliothèque. On note donc, dans l'ensemble, une assez faible fréquence de séjours à l'étranger (quelle que soit la durée du séjour) par rapport à ce qui pourrait *a priori* être attendu pour des recherches en anglistique. Néanmoins, les recherches de terrain ne sont pas indispensables pour toutes les thèses dans le domaine de l'anglistique.

■ Axe 2 : Formation des doctorants par la recherche ■

Le deuxième volet de l'enquête s'intéressait à la question des différentes formes de soutien apporté aux étudiants durant leur formation doctorale.

Du point de vue des financements « internes » (c'est-à-dire de la part des écoles doctorales) à destination des doctorants en vue de leur permettre de s'investir dans des activités scientifiques données, le graphique ci-dessous met en relief des situations variables, selon les structures; les données collectées montrent que **la somme moyenne allouée aux doctorants se situe entre 100 et 500 euros par an** et que l'information sur ces aides est faite aux étudiants dans la très grande majorité des cas. Ceci étant, cette situation variable – en termes d'attribution (ou non) de ces dotations et de leurs montants variables, en fonction des structures d'accueil – est susceptible d'entraîner des inégalités entre les doctorants.

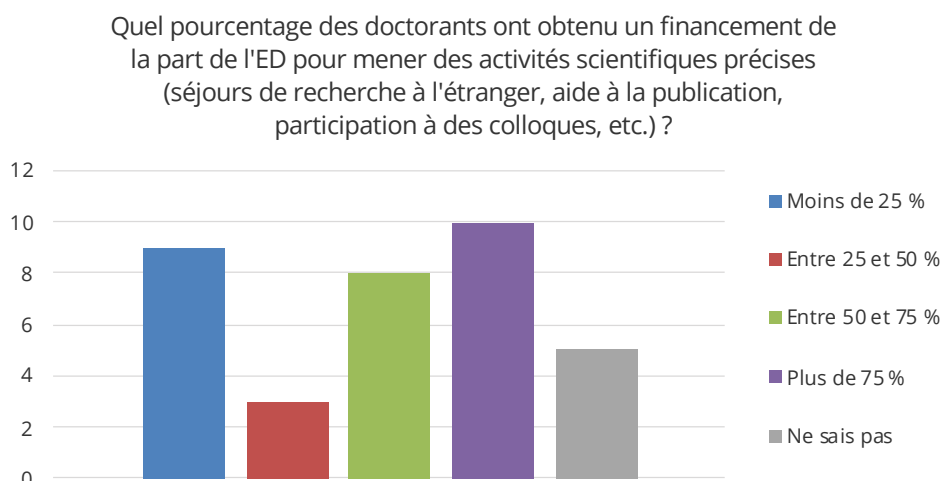


Figure 10 – Financements (en %) attribués par les ED aux doctorants (35 retours)

Il semble en revanche y avoir plus d'homogénéité entre les structures d'accueil du point de vue des formes d'accompagnement qui y sont proposées pour aider les doctorants dans leur travail de publication, de rédaction d'article ou de gestion des revues scientifiques, car tous les répondants indiquent que des accompagnements spécifiques sont prévus.

De très nombreuses modalités de validation de la formation doctorale sont proposées aux étudiants, ce qui indique une formation par la recherche riche et variée : séminaires de l'EA, assistance ou participation à des colloques ou JE, formations dans la spécialité ou hors de la spécialité en accord avec le directeur de thèse, journées des doctorants, etc.

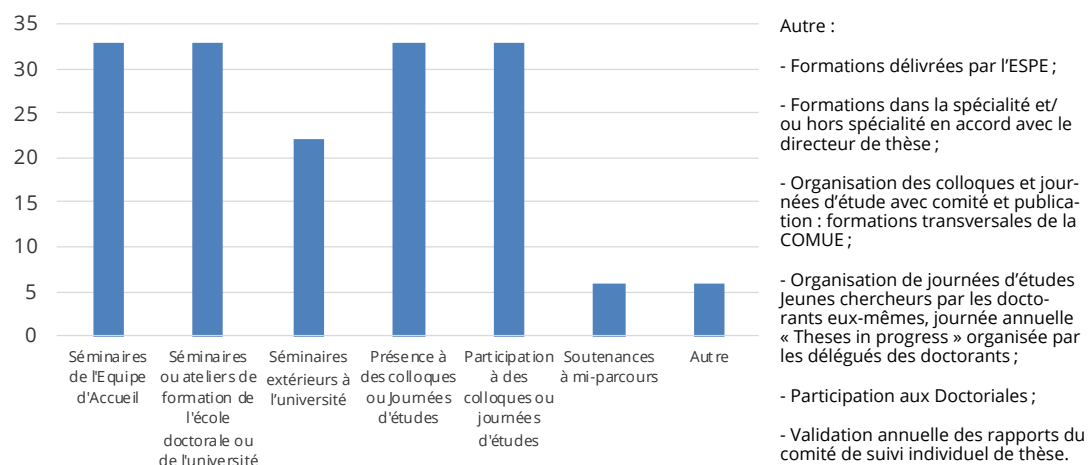


Figure 11 – Modalités de validation de la formation doctorale

Enfin, il est à noter que des moyens multiples de communication tendent à être utilisés pour recruter des candidats au doctorat : réunions d'information, diffusion d'information lors des séminaires de Master et sites web en particulier, mais aussi conférences spécifiques organisées par les ED ou affichages divers. On remarque que notre domaine compte également sur le "bouche-à-oreille" pour recruter des doctorants et cela dans des proportions plus importantes que des conférences spécifiques organisées par les ED, par exemple.

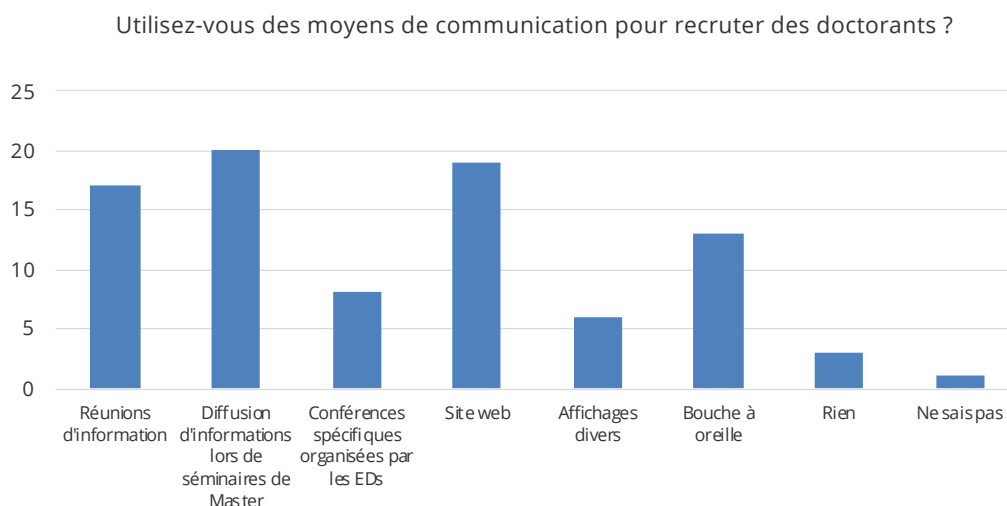


Figure 12 – Moyens de recrutement des doctorants

■ Axe 3 : Mise en place de dispositifs de formation recommandés par le Ministère de tutelle ■

La section 3 du questionnaire concernait des considérations liées à la mise en place de dispositifs de formation faisant suite aux recommandations émises par notre Ministère de tutelle, en premier lieu **le concours externe spécial de l'agrégation**. Les diagrammes en Figure 13 montrent, d'une part, que la préparation à ce concours n'est proposée que dans 7 unités de recherche, sur les 38 ayant renseigné l'enquête ; d'autre part, que **le nombre de docteurs préparant ce concours semble globalement faible** au vu des données analysées, ce constat étant probablement lié au nombre limité de centres de préparation disponibles à l'échelle nationale. L'enquête indique à cet égard qu'il n'y a pas de corrélation entre l'offre de préparation proposée par les établissements et le nombre de candidatures à ce concours.

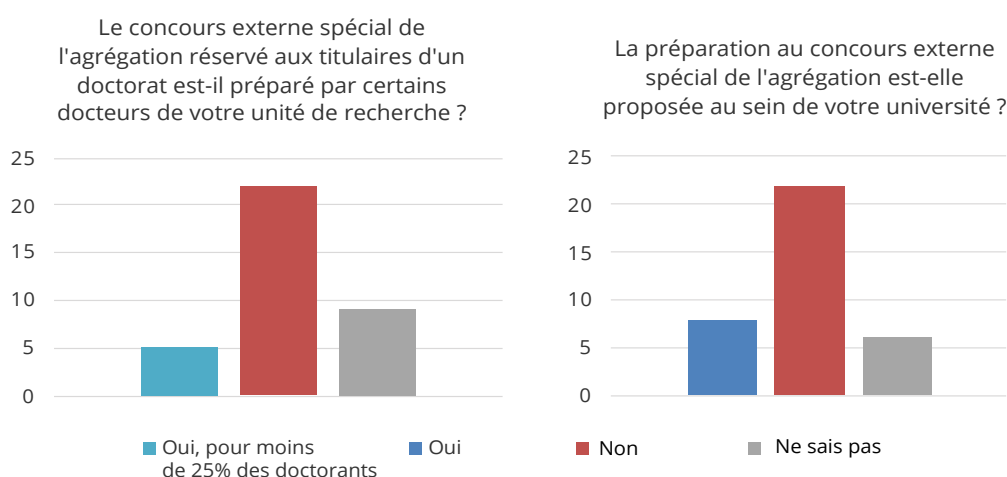


Figure 13 - Le concours externe spécial de l'agrégation

Ensuite, nous avons cherché à recueillir des informations relatives aux comités de suivi. Les données collectées montrent que, **pour 80 % des répondants, le comité de suivi est considéré comme utile, très utile, ou indispensable**. La majeure partie des répondants indiquent par ailleurs qu'ils n'ont pas rencontré de difficulté particulière pour la mise en place de ces comités et, lorsque cela a été le cas (dans des proportions limitées), les écueils concernent : (i) la difficulté à cerner les objectifs des comités, (ii) la composition des comités et (iii) des problèmes d'organisation variés, comme les effectifs importants de doctorants à gérer ou la surcharge administrative occasionnée par la mise en place des comités de suivi pour les enseignants-chercheurs.

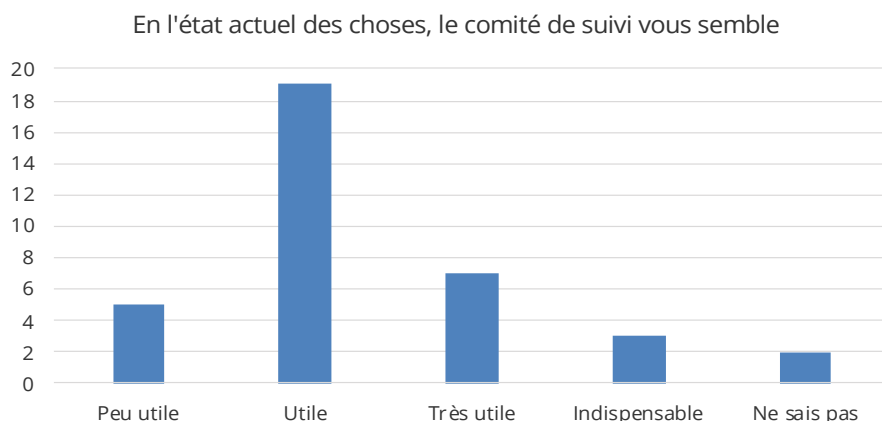


Figure 14 – Le comité de suivi

Le graphique sur les modalités d'organisation des comités de suivi de thèse montre par ailleurs à la fois une grande variété quant à la manière de les envisager et une très grande homogénéité des pratiques : la plupart des modalités et pratiques déployées sont partagées par nombre de collègues. Par exemple, l'analyse des données ne fait émerger que très peu de cas où le directeur.rice de thèse est présent.e lors du comité. Dans de nombreux cas, des conseils sur le fond ou de méthodologie sont donnés et les perspectives d'insertion sont évoquées. Cette homogénéité transparaît également sur les raisons principales pour lesquelles le comité de suivi de thèse pourrait ne pas recommander une réinscription en thèse : rupture de contact avec le directeur (ou vice-versa) et aucune avancée dans le travail pendant plus d'une année universitaire.

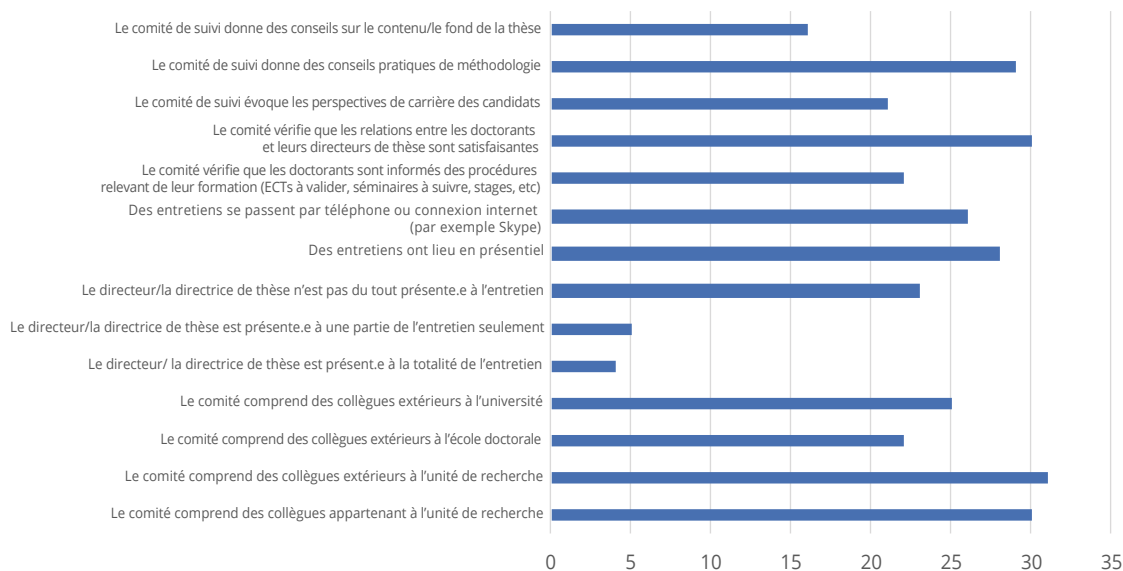


Figure 15 – Modalités d'organisation des comités de suivi

■ Axe 4 : L'insertion professionnelle des doctorants ■

La dernière partie de l'enquête s'intéressait à la question de l'insertion professionnelle des doctorants. À cet effet, l'analyse des données recueillies en Figure 16 indique que **des initiatives sont mises en place pour favoriser l'insertion professionnelle des doctorants dans 70 % des unités de recherche** ayant répondu au questionnaire ; elle montre par ailleurs que ces initiatives sont nombreuses et variées (accompagnement, orientation, réseau *alumni*, rencontres avec des professionnels, etc.).

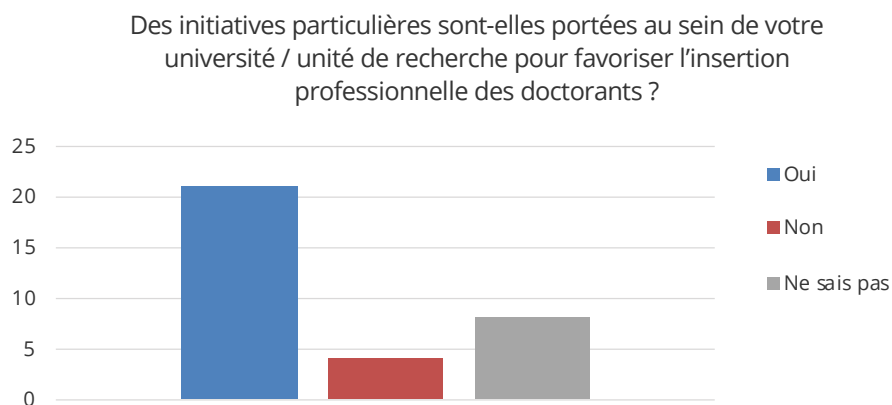


Figure 16 – Initiatives relatives à l'insertion professionnelle des doctorants (33 retours)

Une question portait ensuite sur la formation des doctorants à l'enseignement (en tant que débouché possible pour les doctorants en anglistique). Les répondants indiquent que, si des dispositifs de formation à l'enseignement sont proposés dans 60 % des unités de recherche (sous la forme, par exemple, de séminaires, ateliers ou par le biais de stages), ils ne semblent pas être spécifiquement pensés pour former les doctorants aux problématiques de l'enseignement dans le supérieur.

La dernière question de l'enquête s'intéressait enfin au nombre de docteurs (à +/- 10 % près) ayant soutenu sur la période 2012-2017 et ayant obtenu un emploi de chercheur ou d'enseignant-chercheur à l'issue de leur formation doctorale. Les analyses ne permettent pas de donner d'information sur le taux d'insertion, puisque notre question portait sur un nombre absolu et non relatif (sous la forme d'un pourcentage).

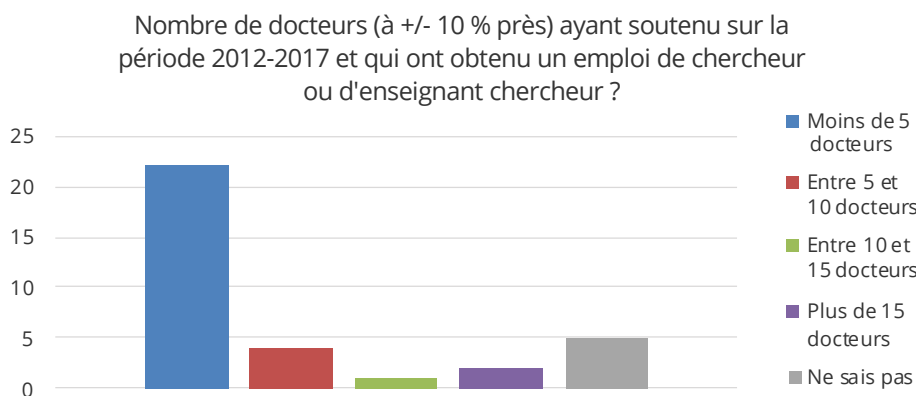


Figure 17 – Taux d'insertion professionnelle (34 retours)

Néanmoins, en recoupant les résultats issus de cette question avec la taille des unités qui ont participé à l'enquête, **on peut estimer qu'environ 25 % des docteurs deviennent chercheurs ou enseignants-chercheurs** à l'issue de leur formation doctorale.

On peut donc retenir de ces chiffres que tous les docteurs ne trouvent pas d'insertion professionnelle en tant que chercheur ou enseignant-chercheur à l'issue de leur formation doctorale en anglistique. Il apparaît donc impératif de les préparer à d'autres débouchés et d'intégrer pleinement ces préparations/orientations diverses dans le cadre de la formation doctorale. Il s'avère également important que les compétences acquises dans le cadre du doctorat et de la formation doctorale soient pleinement prises en compte par l'ensemble des acteurs du marché du travail.

CONCLUSION

La formation doctorale en anglistique se caractérise par son dynamisme, sa variété (cf. les divers champs de recherche chapeautés par les études anglophones), et sa présence importante sur le territoire.

L'enquête montre une culture de recherche spécifique (liberté des sujets, formation doctorale variée). Elle montre également une culture de recherche forte, marquée par une activité scientifique importante des doctorants, et l'adoption rapide de la pratique des comités de suivi.

Une mise en valeur symbolique des études doctorales est à noter dans 60 % des universités de rattachement, puisque des cérémonies solennelles de remise du doctorat y sont organisées.

Des écueils à l'épanouissement du domaine sont néanmoins à signaler : peu de financement pour les doctorants, des équipes d'EC restreintes (par rapport à d'autres domaines) pour l'encadrement des thèses et des missions de service « supplémentaires » à accomplir à moyens constants (comité de suivi de thèse, gestion des dossiers Parcoursup, ouverture de parcours supplémentaires comme le concours externe spécial de l'agrégation à destination d'un vivier réduit, etc.). Cette situation contrainte pour les équipes tend parfois à les conduire – faute de temps et de moyens – à avoir temporairement recours à des pratiques de gestion immédiate (et très dépendante des contraintes locales) des situations : bouche-à-oreille, grande variété dans les pratiques observées (comités de suivi, dispositifs de (pré)professionnalisation proposés, etc.), etc.

Cependant, un vivier de doctorants est présent sur tout le territoire, lequel se caractérise par :

- un grand dynamisme, puisqu'il n'y a pas d'abandon ;
- une forte motivation, puisque les thèses aboutissent toujours en soutenance, malgré une conjoncture qui pousse les doctorants à recourir de manière systématique à l'auto-financement pour poursuivre leurs études doctorales et que cela impacte la durée de réalisation de leurs thèses (elles mettent, en moyenne, entre 4 et 5 ans pour aboutir) ;

- un réel intérêt pour le domaine, puisque la grande majorité de nos doctorants suivent un cursus en anglistique de la L au D et n'envisagent pas de changer d'études en cours de formation.

La question de l'insertion professionnelle – qui fait à présent partie des missions des universités³ – reste à ce jour un problème pour notre domaine, car il y a par exemple très peu de possibilités pour se préparer au concours externe spécial de l'agrégation en France à ce jour, que cette voie ne semble d'ailleurs pas particulièrement susciter de vocations (la logique d'un docteur n'étant – à juste titre – pas d'entrer ou de se maintenir dans le secondaire mais bien de faire carrière dans le supérieur), que peu de formations à l'enseignement dans le supérieur existent au niveau D et que l'insertion professionnelle des docteurs en anglistique dans le supérieur est marginale. Les questions d'employabilité, de diversification des compétences et de pré-professionnalisation se posent donc comme des défis urgents à relever pour la valorisation des compétences de nos docteurs. Nous ne saurions donc que recommander que ces questions figurent au centre des politiques éducatives actuelles pour que des aménagements spécifiques transparaissent dans les maquettes de formation des études doctorales en anglistique et, qu'*in fine*, nos doctorants parviennent plus facilement à diversifier leurs compétences, s'adapter et, ce faisant, intégrer le marché du travail sur des emplois et des niveaux de salaire en adéquation avec leur niveau de qualification.

³ L'insertion professionnelle est une des six missions officielles de l'université selon la loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux Libertés et Responsabilités des Universités.

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

- Les études anglophones s'appuient globalement sur des équipes d'encadrants plutôt restreintes ;
- Les MCF tendent à ne pas assurer de codirection de thèse ;
- La moitié des unités de recherche comptent plus de 10 doctorants ;
- Les codirections et les cotutelles de thèse n'apparaissent pas comme des pratiques courantes en anglistique ;
- Les choix des sujets de thèse ne sont jamais imposés ou contraints ;
- Tous les domaines de l'anglistique participent à la formation doctorale, à des degrés divers ;
- Les financements des thèses sont peu courants et l'autofinancement est le type de financement le plus courant dans le domaine ;
- La plupart des doctorants ont préalablement suivi une Licence et un Master en lien avec l'anglistique ;
- La majorité des doctorants sont en formation initiale ;
- Les doctorants effectuent leur thèse en 4 ou 5 ans en moyenne ;
- Moins de 25 % des doctorants effectuent un séjour à l'étranger durant leur doctorat ;
- Les doctorants bénéficient d'une dotation se situant entre 100 et 500 euros par an pour s'investir dans des activités scientifiques ;
- De très nombreuses modalités de validation de la formation doctorale sont proposées aux étudiants ;
- Des moyens multiples de communication tendent à être utilisés pour recruter des candidats au doctorat ;
- Le nombre de docteurs préparant le concours externe spécial de l'agrégation est faible. Ce concours est par ailleurs peu préparé en France ;
- Le comité de suivi est généralement considéré comme utile ;
- Les modalités d'organisation des comités de suivi de thèse sont assez variées ;
- D'après les estimations, environ 25 % des docteurs accèdent à une carrière de chercheur ou enseignant-chercheur à l'issue de leur formation doctorale en anglistique.

Conclusion générale

Les différentes enquêtes sur lesquelles s'appuient les trois chapitres de ce volume fournissent des informations précieuses car elles permettent de compléter les données ministérielles tout en s'intéressant aux spécificités des études anglophones.

Quel que soit le cycle considéré, certains points de convergence méritent d'être notés en conclusion de ce volume. Tout d'abord, la richesse et, parfois, la spécificité de l'offre de formation en études anglophones ne semblent pas suffisamment mises en avant par les établissements d'enseignement supérieur dans leur communication vers l'extérieur, ce qui conduit souvent à un manque d'information des étudiants potentiels, à un rayonnement limité des formations sur le territoire et au recrutement d'étudiants majoritairement locaux. Il semblerait donc qu'un travail de promotion de l'offre de formation reste nécessaire aujourd'hui dans la grande majorité des établissements d'enseignement supérieur, travail qui gagnerait à reposer sur une délimitation claire et largement partagée du périmètre d'intervention de certaines formations (telles que les mentions de master, comme nous l'avons vu). D'autre part, si l'innovation pédagogique est mentionnée par plusieurs répondants aux enquêtes de ce volume, elle reste extrêmement minoritaire et recouvre des pratiques très diverses : qu'est-ce qu'une pratique innovante (ou un projet innovant) en études anglophones aujourd'hui ? Voilà une question qui mériterait sans doute une étude à elle seule. Enfin, le devenir des étudiants à l'issue d'une formation en études anglophones reste très souvent obscur dans les réponses aux enquêtes des trois chapitres : se posent ainsi des questions concernant (1) la manière dont les débouchés et objectifs des formations sont formalisés (quelles compétences un étudiant a-t-il acquises ?), (2) le caractère professionnalisant des formations et l'employabilité des étudiants à l'issue de leur formation et (3) le suivi des étudiants et de leur insertion professionnelle. Sur ces points, la mise en place de dispositifs de suivi des étudiants, en collaboration étroite avec les OVE des universités, semble plus que jamais nécessaire.

Ces quelques éléments constituent autant de pistes qu'il conviendra sans doute d'explorer à l'avenir, dans le cadre des travaux de la Commission Formations de la SAES et au-delà.

Composition : Anne Fragonard-Le Guen
(34560, Villeveyrac)