

The Great Debate

March 29th 2008

Is the Current *Concours* System (CAPES and *Agrégation*)
the Best Method for Selecting and Preparing
Future English Teachers in France?

Hosted by
TESOL France

In association with
RANACLES
APLIUT
SAES

The organizers, TESOL France, and their associates from APLIUT, RANACLES and SAES do not wish to take a position on the concours system. Their role is limited to facilitating the discussion and ensuring that the discussion is equitable and all sides of the argument are represented.

Contents

- **Introduction**
 - **Format**
 - **Objectives / Objectifs**
 - **List of Speakers / Liste des intervenants**
 - **Biodata / Biographies des intervenants**
- **Opening Remarks / Ouverture**
- **Presentation of the *concours* System / Présentation du système de concours**
- **Dennis Davy**
- **Panel Debate / Débat**
 - **Alain Cazade**
 - **Laurel Zuckerman**
 - **Nigel Quayle**
 - **Marie-Annick Mattioli**
 - **François Poirier**
 - **Pierre Coatrieux**
- **Q&A Session / Questions et réponses**
- **Acronyms and Initialisms / Acronymes et sigles**
- **Acknowledgements / Remerciements**

Introduction

Format:

The **Great Debate**, March 29th 2008 at TELECOM Paris-Tech, Paris, took the form of a bilingual (French-English) Round Table, the title of which was:

Is the Current *Concours* System (CAPES and *Agrégation*) the Best Method for Selecting and Preparing Future English Teachers in France?

The **Great Debate** was opened by Michael Ashworth, Past President of TESOL France (2006); followed by Vera Dickman, Head of the Modern Languages and Cultures Department at TELECOM Paris-Tech, who made a brief presentation on the background of the *concours* system.

The Panel members were then asked to present their various viewpoints on the topic and representatives of teaching associations were also invited to speak from the floor. This was followed by a small-group-discussion session to enable the audience to discuss the ideas and thoughts put forward, while the panel members mingled informally with the audience. The final part of the event was devoted to a Q&A session when the Panel answered questions from the floor.

Objectives / Objectifs:

Objectives of the Great Debate were to:

- facilitate an exchange between different groups of interested parties, representing different points of view on the *concours* system
- inform the public and allow the audience to make a more informed judgement

List of Speakers / Liste des intervenants

Opening Remarks / Ouverture:

- Michael Ashworth

Introductory Presentation / Présentation d'introduction:

- Vera-Françoise Dickman

Panel:

- Alain Cazade
- Pierre Coatrieux
- Dennis Davy (*Moderator/ Modérateur*)
- Marie-Annick Mattioli
- François Poirier
- Nigel Quayle
- Laurel Zuckerman

Biodata/ Biographies des intervenants

Michael Ashworth

Michael is British and has lived in France for 17 years. After studying history at Cambridge, he trained with Arthur Andersen in London as an auditor and then worked as a Management Accountant in an Opera company for seven years. On moving to France, he worked for nine years in a language school, combining financial and administrative duties with teaching. He also, in parallel, taught English at a *Grande Ecole*. For five years, he worked freelance, giving specialized training in English for Finance and in Business Communication, as well as occasional consulting on international HR projects. Since 2006, he has been working full-time on international HR projects as a Project Manager in an international consulting firm. He is currently studying for an MBA in HR Management at Paris Dauphine. He was TESOL France BESIG Co-ordinator for five years and President in 2006.

Alain Cazade

Alain Cazade est Professeur des universités à l'Université Paris Dauphine. Il a passé le CAPES et l'Agrégation d'anglais en 1974, un doctorat à la Sorbonne en 1984 en poésie contemporaine (David Jones, Poète de la Révélation) et une habilitation à diriger des recherches (Recherche - Développement en Didactique Multimédia des Langues). Après avoir dirigé le Centre de formation à l'informatique pédagogique de l'Académie de Créteil, à l'Université Paris 13, il a vendu plusieurs logiciels en algorithmique et didactique des langues "Help Yourself" pour l'Education Nationale. Auteur d'un outil de gestion des "suivis apprenants en langues" et de nombreux écrits (articles, revues etc.) dans ces multiples directions, Alain Cazade fut pendant une douzaine d'années membre du CNU (Conseil National

des Universités). Spécialisé en didactique des langues, en langues de spécialités (LANSAD : langues pour spécialistes d'autres disciplines), analyste de corpus spécialisés, il est membre de plusieurs centres de recherches, Cerlaca, puis Ciclas à Dauphine, en rapprochement du DILTEC de Paris 3 Sorbonne. Président de RANACLES, il est aussi co-directeur du "Master langues de spécialité" à l'Université de Bordeaux 2-Dauphine.

Pierre Coatrieux

Titulaire d'une licence et d'une maîtrise en anglais, Pierre Coatrieux a préparé le CAPES et l'Agrégation d'anglais à l'Université de Paris Sorbonne. Au lieu de mener une carrière universitaire, il poursuit des études de comptabilité et travaille dans différentes entreprises, récemment chez Arthur Andersen et Ernst & Young, dont les clients sont des sociétés multinationales avec des branches et des sous-divisions en France. Il travaille maintenant comme consultant en finance et gestion auprès de sociétés souhaitant étendre leurs activités hors de France.

Dennis Davy (Moderator/ Modérateur)

Dennis Davy is now Head of the Languages Department at MIP, the Management Institute of Paris, after working for 15 years as a lecturer, teacher trainer and researcher at the University of London Institute in Paris, formerly known as the British Institute in Paris. Dennis studied French and German at Oxford University, English Language Teaching at Lancaster and English and Applied Linguistics at Cambridge. His professional career in TEFL spans more than 25 years, teaching English and training teachers in Europe, the Far East, North Africa and the Middle East. His research interests include lexicology, language testing/ evaluation, the teaching of spelling, the role of pop music in language learning, language teacher education and English for Special Purposes. Dennis has published articles on the British education system, lexical learning and word-formatational processes in English, as well as running practical workshops on a wide variety of topics and giving lectures and papers at conferences and colloquia. His most recent paper, entitled "Comment évaluer la compétence lexicale ?", was presented at the Collège de France. He has worked on the editorial committee of the academic journal "Franco-British Studies" and was involved in the organisation of an international colloquium on Second Person Pronouns, hosted by the Forum des Langues Européennes à Paris.

Vera Dickman

Vera-Françoise Dickman has held the position of Head of the Modern Languages and Cultures Department as an Associate Professor at the Ecole Nationale Supérieure des Télécommunications (now TELECOM ParisTech), since 2001. Born of a French mother and Serbian father in South Africa, she majored in French and then qualified as a teacher of French, Afrikaans and English as a Foreign Language at the University of the Witwatersrand, in Johannesburg. She then studied at the Institut de Touraine and the Université François Rabelais in Tours where she obtained her *Licence* and *Maîtrise* in Comparative Literature and in 1990 completed her doctorate in Twentieth Century French Poetry at the Université Denis Diderot (Paris 7). While a Lectrice at the Institut d'Anglais Charles V (Paris 7) she transferred to English studies and completed her *Maîtrise* in Post-Colonial Literature before preparing the *Agrégation*. She has taught English in Parisian language schools, five universities, three *Grandes Ecoles* and even in primary school since her arrival in Paris in 1981. She has been an active, supporting and contributing member to TESOL France and is coordinator for English in the *Grandes Ecoles* language teaching Association, UPLEGESS. She is a member of several academic working groups

Marie-Annick Mattioli

Marie-Annick Mattioli est membre active de l'APLIUT, l'association des professeurs de langues des IUT, depuis 2001 et présidente de cette association depuis juin dernier. Elle enseigne l'anglais à l'IUT de Paris Descartes en qualité de maître de conférences. Sa recherche porte essentiellement sur le marché du travail des femmes en Grande-Bretagne et depuis peu sur l'introduction de la carte d'identité en Grande-Bretagne, en observant notamment les répercussions qu'elle aura sur les minorités (ethniques, sexuelles).

François Poirier

François Poirier a fait ses études à Paris, diplômé de la Sorbonne en 1968, il a obtenu son CAPES en 1970 et son Agrégation en 1971, ce qui lui a permis d'obtenir un poste de professeur dans le secondaire. Durant l'été 1968, il a été associé à la création de l'Université expérimentale de Vincennes (actuelle Université de Paris 8, à Saint-Denis), il a été nommé maître de conférences en 1976 et il est devenu professeur à l'Université Paris 13 en 1993. Malgré une forte implication dans l'organisation de programmes d'échanges européens, il a énormément publié dans des revues académiques sur l'histoire du parti travailliste et la politique anglaises, pour aboutir finalement à un livre en 1992, "Génération Thatcher – La culture politique de l'Angleterre", et son habilitation à diriger les recherches en 1993, "Aspects de la conscience ouvrière en Angleterre depuis la Réforme de 1832". Il a, en parallèle, développé une approche comparative pour traiter de manière critique le biais culturel induit par toute approche nationale ; et il a contribué aussi bien en France qu'en Grande-Bretagne aux publications générales comparant les deux pays. Il est actuellement vice-président de la Société des anglicistes de l'enseignement supérieur (SAES).

Nigel Quayle

Nigel Quayle holds a professorship in English Studies at the Ecole Centrale de Lille. After obtaining his BA at Cambridge in 1970 and qualifying to teach at Oxford (PGCE) in 1973, he spent a number of years as a French teacher in secondary schools in the UK. He then worked his way up through the French system. From 1999 to 2003 he was professor of English Linguistics at the Université du Littoral in Boulogne, where he still teaches. His research and publication activities mainly concern various aspects of English grammar and linguistics, with special emphasis on semantics. He has sat on the examination committee for the CAPES *externe* and the *Agrégation interne*, and is currently a member of the committee for the *Agrégation externe*.

Laurel Zuckerman

Laurel Zuckerman first became widely known after the publication of her controversial French 'docu-fiction' novel entitled "Sorbonne Confidential" (Fayard, 2007), an account of an American trying to obtain the *Agrégation* in order to become an English teacher in the French public education system. Juxtaposing statistics and anecdotes, Zuckerman explores the competitive exam industry and its impact on the teaching and learning of English in France. The book's wickedly comic portrait of the system has generated considerable debate. Originally from Arizona, Zuckerman has a BA in liberal arts (phi beta kappa) and is a graduate of the HEC School of Management. After working for 18 years in logistics and information technology, she decided, like her fictional heroine Alice Wunderland, to try to become an English teacher by passing the *Agrégation d'anglais*. Married, with two children in French public schools, Zuckerman lives in Bry-sur-Marne, France and is a member of the local city council. Her second book is slated to appear in French next October 2008.

Presentation of the *concours* System / Présentation du système de concours (ppt.)

Opening Remarks / Ouverture

The Great Debate Opening Remarks / Ouverture

Michael Ashworth
Past President (2006)
TESOL France

Pourquoi le débat?

- Thème d'actualité: Pertinent: toute la profession en parle
- Besoin de démystifier – apporter des précisions – être factuel
- L'occasion de
 - réunir des communautés d'enseignants de secteurs différents qui, normalement, se parlent peu
 - rassembler différents points de vues (différents secteurs de l'enseignement, mais aussi d'en dehors de la profession: parents d'élèves, membres du public)
 - travailler avec d'autres associations
- Occasion de réunir plusieurs associations
 - complémentarité entre nos associations

2.

Problématiques

Sujet vaste et complexe – liste non exhaustive
Changement: internationalisation

- Cadre Européen de Référence – accent mis sur le savoir faire/la communication/l'interaction
- Processus de Bologna et le dispositif LMD
- mobilité et équivalences des diplômes au sein de l'UE
- Natif / non-natif
- Comparaisons autres pays

Pourquoi apprendre une langue/pourquoi l'enseigner?

- Points de vues: Instrumentaliste/humaniste/intégratif
- Les différents points de vue vont déterminer:
 - l'approche pédagogique: avec plus ou moins d'accent sur la communication
 - contenu: quel anglais? l'histoire, civilisation, culture
- Aspects interculturels: tout système éducatif est-il bâti sur valeurs communes? Est-ce qu'on peut enseigner en France sans être imprégné des valeurs de l'éducation nationale?

4.

Bienvenue

- Au nom de TESOL France Bienvenue / Welcome
- Privilège d'ouvrir ce débat / cette discussion
- Beaucoup de contact avec des membres du Panel et avec Dennis Davy et Vera Dickman
- Nous allons avoir une discussion riche et un vrai échange autour d'un thème commun, mais avec des points de vue différents, dans une ambiance cordiale.

1.

Pourquoi le thème?

Nous avons formulé une question:

- Le système actuel des concours (CAPES et Agrégation) constitue-t-il la meilleure méthode de sélection et de préparation des enseignants d'anglais en France ?
- Choix exact des mots est le fruit d'une longue réflexion
- Devrait-on parler de sélection et préparation, ou sélection seule?
- Y a-t-il une différence entre
 - langues vivantes et autres matières ?
 - Anglais et autres langues vivantes?

3.

Présentation de Dennis Davy (Modérateur)

- En France depuis 15 ans.
- De 1993 à 2008, enseignant-chercheur à l'University of London Institute in Paris (ULIP)
- Très impliqué dans la formation des professeurs de langues étrangères
- Passionné autant de la linguistique que de la pédagogie
- A l'évaluation des compétences linguistiques
- Sans parti pris, objectif et très ouvert
- Il n'a pas passé le CAPES ni l'Agrégation.

5.

Panel Debate / Débat

Laurel Zuckerman

Is the current *concours* system the best way to select and prepare English teachers? Perhaps the most reliable answer is to be found in the students' results. The 2002 European Assessment of English skills is, in its fashion, eloquent:

The 1996 results [in the assessment of pupils' skills in English] show that French pupils were performing at a level well below that of the Swedes but similar to the Spanish level. In 2002 the performance of the French pupils is significantly lower than that in the other six countries...

In short, France scored last among the eight countries tested. From 1996 to 2002, its results actually declined relative to other European countries.

And yet, 97% of French children study English, most starting in primary school and continuing on for more than a decade. This represents a massive investment in time and money. Why, then, such disappointing results? Why should it be harder to learn English in France than in the rest of Europe?

Explanations include dubbed films and spectacularly uneven English teaching in primary school*, both symptoms of France's deep ambivalence towards the language. Experts have also identified problems at the IUFMs which train middle school (*collège*) and high school (*lycée*) teachers. The latter is key because it implicitly acknowledges the link between the quality of teaching and the results of the students. And in France, one cannot talk about the quality of teaching without talking about the *concours*.

The French Exception

Unlike its European neighbors, France uses national competitive exams for recruiting teachers into the civil service. Introduced by Louis XV in 1766, the *concours* for teachers has expanded and changed over time to cover *collèges* and *lycées*. Each year 100,000 candidates invest millions of hours to prepare the CAPES or the *Agrégation* in one of 37 different subjects including economics, sport and, of course, English. Some devote two or three years to preparing for the exam. 90% fail.

It is an article of faith in France that the *concours* selects the best. And yet, there is absolutely no *evidence* that France's arduous elimination process produces good teachers. Certainly the PISAs and European Assessments of English skills provided no support for this belief. It is noteworthy that none of the top performing countries used the French method to select, train and promote teachers. The 2002 Assessment frowned on the excessive use of French by English teachers and an overly critical attitude which inhibited students. Given that these pedagogical aberrations are both behavioural and system-wide, it is logical to ask: could they, perhaps, be *caused* by the system?

Do as I say, not as I do

The *Agrégation d'anglais*, for example, emphasizes a highly critical spirit, a mastery of certain arcane forms, and an ability to dazzle professors. Its connection to teaching English to children aged 11 to 18 is tenuous at best. Half of the competition is not in English but in French. It begins with a seven hour hand-written Cartesian dissertation in French, the mastery of which could not say less of a person's ability (not to mention desire) to teach English to teens. Until 2006 candidates spent a year practicing the *leçon orale* in French—an exercise which, if reproduced in the classroom, has been identified as an impediment to learning English.

Can it be an accident that the 2002 Assessment identified precisely those elements cultivated by the *concours*—too much French and too much criticism—as problematic in the classroom?*** Teachers, like everyone else, learn more from experience and example than from exhortation. It is not enough to decree that teachers favor oral communication when they themselves have experienced something entirely different. Do as I say, not as I do. Every parent knows how effective this approach is.

Perverse incentives

But certainly, some might protest, the problem is not the *concours* but the IUFMs! After all, the *concours* merely selects; the IUFM trains. A wide consensus already exists on the need for more and better teacher training, especially in the form of continuing education. This has nothing to do with the *concours*!

On the contrary, it can be argued that the *concours* are the single biggest systemic obstacle to teacher training in France. Simply stated: teachers are significantly rewarded, not for being or becoming excellent teachers, but for passing a *concours*: the CAPES and—for a small but influential elite—the *Agrégation*. This reward system has two negative consequences: it diverts scarce national resources away from teacher training; and it incites individual teachers to invest in improving their *concours* skills instead of their teaching skills.

All those hours English teachers invest in preparing for the *Agrégation d'anglais* (honing French dissertation skills, learning phonetic script, boning up on literary jargon...) are hours they do NOT spend in improving their classroom skills. All the resources engaged in the gigantic exam machine (professors, universities, publishers, administrator, juries, exam centers, *surveillants*), are resources NOT engaged in improving teachers' pedagogical skills. As far as teacher training is concerned, it is wasted money, time and effort. Wasted because 90% of candidates fail; wasted because there is no proof that the *concours*, in particular the career-boosting *Agrégation d'anglais*, improves *collège* or

lycée teaching skills. What if all those hours had been invested, not in competitions, but in training teachers instead?

There are currently 38,610 English teachers with the CAPES or *Agrégation*.^{*} Civil servants with a job for life, their average age is 43 and most of them will teach English for their entire career, that is 35-40 years. Decrees and orders rain down on them, yet the *Education Nationale* (EN) does little to update their pedagogical methods to achieve the new objectives. Instead EN offers a strong financial incentive to divert hours from training into a probably failed attempt to pass the *Agrégation* which has, at best, no pedagogical relevance.

In sanctifying the *concours*, EN sabotages its own goals.

The English class system

In no other industry—and teaching English is a multi-million euro industry involving, within EN alone, over 5,000,000 children and 38,000 teachers—would such an obviously incoherent and unsuccessful approach be tolerated for such a long period of time. Until now, it has been protected from serious systemic analysis and reform by a combination of wishful thinking, tradition and hypocrisy. Yet, the simple truth is that despite successive governments' goals and plans, EN has failed to impart the necessary English skills to its students at a time when poor English can exclude one from a good job in France.

Wealthy families hire private English tutors, send kids abroad to study or enrol them in private schools. Thus the children of the privileged acquire the English skills required by the top schools which supply France's economic elites, while the children from poorer areas do not. English has become, ironically, the most reliable marker of class in France.

By diverting resources and incentives away from crucial teaching training, the *concours* system fails both teachers and learners. Concerning English, this chronic underperformance has become a question, not just of efficiency, but of social justice.*

* Half of the students entering *6ème* having no exploitable oral skills ("Les connaissances acquises en quatre ans d'école primaire ne constituent pas toujours une avance solide. Bon an mal an, un élève sur deux dispose de compétences en compréhension de l'oral assez fines pour être exploitées au collège" p. 30, *Le Monde de L'Éducation*, March 2008).

**The CAPES shares, though to a lesser degree, some of the same shortcomings. (For example, the famous "didactique" involves *criticizing* a textbook, not actually teaching children.)

Marie-Annick Mattioli

Intro :

1. Préciser que même si je représente ici l'APLIUT (association des professeurs de langues des IUT), je ne parlerai qu'en mon nom car les situations sont très différentes au sein de l'APLIUT : multiplicité des statuts (profs du secondaire et profs du supérieur, enseignants permanents et vacataires, enseignants francophones ou anglophones, germanophones, hispanophones... Situation qui reflète bien celle des enseignants de langues des IUT), et donc multiplicité des opinions sur les concours... Nous n'avons pas, à l'APLIUT, d'avis OFFICIEL sur la question.
2. Plan de l'intervention : Mon intervention sera composée de trois parties : tout d'abord, je parlerai de mon expérience, je continuerai sur les compétences utiles à l'enseignement et le lien avec les concours actuels, et je terminerai sur une proposition (ne pas abandonner les concours, mais en modifier leur contenu pour qu'ils soient plus proches de ce que l'on attend d'un enseignant de langues aujourd'hui)...

Partie 1 : mon expérience (pas de concours, car j'ai tout d'abord voulu travailler avec les langues sans enseigner, d'où : maîtrise LEA + 2 ans de travail comme secrétaire/assistante de direction trilingue dans diverses organisations : une organisation de séjours linguistiques, une ONG, et une école de langues.

Expérience qui m'a apporté beaucoup : surtout une motivation très forte pour faire autre chose avec les langues, l'enseignement : d'où retour aux études (DEA d'anglais à Paris III et thèse)...tout en donnant des cours pour vivre et payer mes études (GRETA divers, écoles de langues, soutien scolaire et poste d'ATER les deux dernières années).

Une fois la thèse soutenue : j'ai candidaté sur 15 postes et ai obtenu un poste en IUT... Conclusion : sans les concours, on peut tout à fait, encore aujourd'hui, avoir un poste d'enseignant de langue en France.

Partie 2 : Il est toujours très délicat de parler de compétences requises pour un métier donné, et pour celui d'enseignant en particulier... Il est sûr que **ce qui m'a manqué au tout début** de ma période d'enseignement, **c'est certainement les éléments du 'savoir enseigner'** (pédagogie), comment faire passer un message aux étudiants ? Comment aborder tel point de grammaire sans les ennuyer profondément ? **Mais aussi bien sûr des compétences techniques** (les techniques marketing par exemple) : Comment enseigner les langues de spécialité (l'anglais commercial notamment) sans tomber dans le cours de marketing en anglais ou le cours de vocabulaire commercial uniquement ?

Les concours, par l'intermédiaire des épreuves de didactique notamment (étude préprofessionnelle sur dossier pour le CAPES ou encore la leçon d'anglais pour l'agrégation), apportent certainement cette approche didacticielle des langues qui m'a fait défaut au début de ma période d'enseignement...

Maintenant, en demandant plus, c'est-à-dire des traductions dans les deux langues d'auteurs tels que Faulkner ou Proust, en proposant une épreuve de linguistique (sans programme défini ! Donc avec un champ très large puisqu'illimité), ne vise-t-on pas, plus que la qualité des candidats, l'élitisme ? La frontière est évidemment très difficile à trouver...

Partie 3 : Plus que la suppression nette des concours, je suis plutôt en faveur d'une modification des concours. Proposition de **refonte des concours**... avec des programmes pour qu'ils soient plus proches des compétences qui seront utiles ensuite lors de l'enseignement : en **renforçant la didactique**, en **introduisant la langue de spécialité**, et en conservant les trois piliers déjà présents : civilisation, littérature et linguistique, avec pour chacune de ces matières des champs restreints et bien délimités (ce qui est actuellement le cas pour la civilisation et la littérature, pas pour la linguistique).

Maintenir des épreuves de civilisation, littérature, linguistique est destiné à assurer un niveau de culture générale, à **développer une curiosité intellectuelle** ; car enseigner ne revient pas à apprendre des trucs et des recettes.

Maintenir les concours car : aujourd'hui, avec la LRU qui donne pratiquement tous les pouvoirs aux présidents de nos universités pour recruter qui ils veulent, à l'heure où les commissions de spécialistes (qui étaient élues, et remplacées par des Comités de sélection choisis) disparaissent, il est certainement important que des concours soient là pour garantir une certaine équité et qualité dans le recrutement...

Alain Cazade

Ma position:

Je dois commencer par préciser que mon propre parcours a été tout ce qu'il y a de plus classique: CAPES, Agrégation, thèse, HDR, etc. Cela m'a permis de connaître un début de carrière en collège, puis de passer en lycée, d'être chargé de cours dans le supérieur, puis d'être recruté comme maître de conférences en université, et enfin comme professeur des universités. J'ai ainsi fonctionné à tous les niveaux et dans pratiquement tous les types de lieux où on enseigne les langues. J'ai fréquenté les écoles, les IUFM, les IUT. J'ai également été formateur Mafpen.

Aussi bien, arrivé à proximité de l'âge de la retraite, avec une quinzaine d'années passées dans le secondaire et le reste en université, dont une douzaine d'années de présence au CNU (le Conseil national des universités, où sont évalués les parcours des futurs Maîtres de conférences et Professeurs d'universités), je ne peux que constater que les concours permettent :

- une formation solide sur le plan de la culture générale
- une formation solide à une réflexion de fond sur la langue,
- une formation méthodologique indéniable,
- des contenus « assez » variés (littérature / civilisation / linguistique),
même si je dois regretter :
- que didactique et pédagogie n'y soient pas suffisamment mis en valeur, et surtout mal compris
- que les langues pour « non spécialistes » (plus heureusement appelées aujourd'hui : Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines - LANSAD) et les langues de spécialités ne soient pas représentées dans ces concours, bien que les étudiants concernés totalisent plus de 85 % des étudiants travaillant les langues.

Enseigner = Langues et Cultures

- Enseigner ne doit pas seulement, ou même prioritairement, viser des pratiques conversationnelles – indispensables mais insuffisantes. Sinon, cela aboutit souvent à insister trop sur un ensemble de « trucs » pour enseigner, de procédures pédagogiques dont les apports se révèlent vite décevants en contexte professionnel ultérieurement. L'investissement dans les domaines de spécialités ne peut se cantonner à « faire passer » une terminologie. Tout ce qui concerne l'analyse des discours, l'analyse des genres, etc. est indispensable pour asseoir la cohérence d'ensemble de la langue.
- Il importe de s'appuyer sur des « contenus solides », authentiques, pour mettre en place une pédagogie véritable de langue et non pas seulement un *vade me cum* insuffisant.
- Ces pré-requis d'authenticité et de richesse de contenus culturels sont les seuls véritables vecteurs des 'motivations internes' de la langue.
- L'investissement dans le culturel, dans l'authenticité de la langue implique une critique des sociétés, des comportements interculturels...
- Un investissement fort dans cultures de la L2 mais aussi de la L1 est indispensable. Les résultats aux examens ne suffisent certes pas à discerner les bonnes pratiques des autres en matière d'enseignement, puisque les examens, comme toute évaluation, évaluent la qualité de la procédure d'évaluation plus que les contenus évalués. Néanmoins, on peut remarquer que, même sur ce plan, les résultats aux examens sont meilleurs avec les enseignants non-natifs qui ont sérieusement travaillé la culture du pays de la langue cible, que les résultats des enseignants natifs qui ont pour qualité essentielle de bien parler les deux langues.

Didactique et pédagogie

- Les programmes des concours comportent déjà aujourd'hui la prise en compte d'une certaine forme de pédagogie et de certains éléments de didactique, mais la préparation à ces aspects de l'enseignement restent trop orientés vers le plan théorique, et ne tiennent pas assez compte de la pratique réelle, quotidienne de l'enseignement des langues, dans le secondaire mais aussi dans les premiers niveaux du supérieur. Un éminent collègue, que je ne nommerai pas ici, préparant ces épreuves de didactique et unanimement reconnu par ses pairs, me révélait récemment en confidence, avec un sourire quelque peu navré et gêné, qu'il partageait toujours ses cours en deux parties : il présentait tout d'abord ce qu'il convenait de savoir – et de savoir présenter – pour passer l'épreuve prévue aux concours, puis ce qu'il vaudrait mieux savoir faire compte tenu de la réalité quotidienne des véritables situations d'enseignement. C'est tout dire !
- Durant les concours, les « documents tests » sont fournis par le jury, afin de tester les réactions du candidat à des documents qui ainsi n'auront pu être préparés à l'avance. L'idée de base d'un concours est prioritairement de proposer une épreuve sélective, un test discriminant. Ne serait-il pas aussi sélectif – mais dans le même temps plus motivant et donc plus fiable sur le plan des résultats constatés – de valoriser les compétences d'un candidat en lui offrant de proposer lui-même ses documents, déjà préparés auparavant ? Le choix des documents, leur exploitation serait tout autant propre à révéler les qualités et les manques des candidats. Cela permettrait peut-être aussi de valoriser une certaine expérience que certains candidats en poste ont pu déjà acquérir.
- Pourquoi ne pas valoriser et renforcer l'idée d'épreuve sur dossier(s) ? De nouveau, cela permettrait de mettre en avant l'expérience, les compétences acquises des candidats. Inclure dans ces dossiers des enregistrements (sonores

et visuels) de séances d'enseignement permettrait aussi de faire valoir les capacités à maîtriser la gestion des groupes, la mise en place de la 5^e compétence : l'interaction orale entre les apprenants mais aussi avec l'enseignant. Cette partie du rôle de l'enseignant est, chacun le sait, tout particulièrement difficile à assumer dans l'apprentissage des langues puisque toute l'évaluation des compétences apprenantes et une partie considérable de la dynamique d'apprentissage dépend de la subjectivité de l'enseignant. À la différence de ce qu'un enseignant d'une matière comme les mathématiques ou l'informatique peut connaître, puisque, ne serait-ce que pour ce qui est de l'évaluation des performances et des compétences, le recours à l'objectivité d'un résultat obtenu entraîne plus facilement un consensus d'appréciation avec l'apprenant.

- Il serait, incidemment, possible alors de faire aussi apparaître les capacités d'utilisation des TICE dans l'enseignement (cf. le fameux C2I et les compétences en TICE que tout enseignant doit posséder), ou encore des techniques intégrant l'approche du PEL (Portfolio européen des langues), et pourquoi pas une version électronique de ce Portfolio, etc.
- Une telle épreuve sur dossier permettrait peut-être encore, plus facilement, la mise en valeur des connaissances et compétences d'enseignement dans le domaine des « langues de spécialité », si injustement absentes actuellement de tous les concours actuellement – notamment aux niveaux « internes » de ces concours !

Préparation aux activités professionnelles !

- Il peut être utile de consulter le récent rapport DESFORGES / CHALVRON demandé par le ministère : « Rapport de la mission préparatoire au réexamen général du contenu des concours d'accès à la fonction publique de l'état »
http://www.budget.gouv.fr/directions_services/sircom/rapp_desforges080219.pdf
- Ce rapport ne concerne que partiellement notre sujet mais il contient des éléments qui nous intéressent – notamment sur la préparation à la vie professionnelle des étudiants, de plus en plus mise en avant par nos autorités de tutelle, et donc sur le type de compétences qu'on est en droit d'attendre des enseignants devant assurer ces tâches.
- On rappellera, comme déjà suggéré plus haut, que le secteur LANSAD représente plus de 85% des étudiants travaillant les langues ! L'ouverture sur les diverses formes de vies professionnelles qu'implique ce type d'étudiants doit sûrement être pris en compte dans une refonte totale ou partielle des concours actuels.
- Pourquoi pas ne pas envisager une option qui prenne en compte et valorise les ouvertures sur le secteur LANSAD à l'agrégation et au CAPES – à tout le moins, répétons-le, dans leurs versions « internes » ?
- Cela demande d'habituer et de sensibiliser les futurs enseignants – mais aussi en amont les étudiants, sans oublier les membres des jurys des concours – aux débouchés offerts et aux comportements linguistico socio culturels que ces divers éléments impliquent.

Les concours et l'enseignement supérieur

- On constate aujourd'hui que l'agrégation devient de plus en plus une porte ouverte sur l'enseignement supérieur, alors qu'au départ il s'agit clairement dans les textes d'un concours préparant à l'enseignement secondaire.
- Au CNU, on note que près de 40% des candidats à la maîtrise de conférences sont agrégés, et que près de 50% de ceux-ci sont effectivement qualifiés ! Alors que les chiffres correspondants concernant les certifiés sont respectivement d'environ 15,5 % et 12%. Cette différence est très significative.
- Par ailleurs, on note que les détachements actuels des agrégés dans le supérieur, sur postes de PRAG, sont facilités et même encouragés, à la fois par le ministère et par les instances décisionnelles des universités (cf. le passage à l'autonomie des universités). Le nombre d'heures d'enseignements assurés par un PRAG est tout simplement le double (384h équivalent TD) de celui qu'un Maître de conférences doit assurer (192h ETD). Rappelons que les 192 heures restantes (pour atteindre le chiffre commun de 384h) doivent, pour un Maître de conférences, être consacrées à la recherche. Or, on sait aujourd'hui que la recherche en sciences humaines est bien moins attrayante aux yeux de nos instances dirigeantes – car moins créatrice de retours sur investissements sonnants et trébuchants – que la recherche portant sur les « autres » sciences, parfois appelées « sciences dures », voire « sciences inhumaines ».
- Dans le même temps, force est de constater que la « pragmatisme » des enseignants/chercheurs du supérieur – i.e. la dévalorisation d'un investissement dans le domaine de la recherche au profit de la seule prise en compte des tâches d'enseignement – est en marche. On attend désormais d'une démarche enseignante qu'elle insiste surtout sur les besoins « pratiques » des étudiants devant se préparer à leur insertion professionnelle. La conséquence directe de cette mutation ne peut être qu'une moindre ambition sur le plan culturel. Cela aboutit la plupart du temps à une insistance prioritaire sur le conversationnel, et en définitive à des contenus nécessairement moins stimulants, entraînant une réflexion de fond plus limitée.
- De fait, des ouvertures et sollicitations de plus en plus nombreuses incitent dans le supérieur à transformer en service purement et simplement d'enseignement le service des actuels enseignants-chercheurs Maître de conférences et Professeurs d'université) dont on aura estimé qu'ils ne publient pas assez sur le plan international

(cf. les trois niveaux de classification des enseignants en université proposés naguère par les rapports Espéret et Belloc et repris dans les textes actuels).

Conclusion : il est grand temps d'investir dans l'information, dans la formation et dans la réflexion !

Les Jurys des concours doivent être informés et formés en conséquence, au moins pour comprendre l'évolution de la situation :

- les mutations de priorités,
- l'importance de plus en plus contestée des études considérées jusqu'à maintenant comme seules légitimes en langues (littérature, civilisation, linguistique, traduction)
- les choix des étudiants qui boudent de plus en plus ces filières pour favoriser l'ouverture vers les « cursus professionnalisants »
- mais il est crucial de veiller à ne pas brader ou caricaturer la nature des enseignements dans ces filières professionnalisantes, dans tout le secteur LANSAD, celui des langues de spécialités, dont les attendus et les contenus sont trop souvent mal compris.

Le mouvement en cours concernant le rôle des concours montre que l'agrégation semble avoir de plus en plus vocation à ouvrir sur l'enseignement dans le supérieur (cf. la « pragmatisme » mentionnée supra des enseignements et des enseignants-chercheurs) et dans les CPGE (classes préparatoires aux Grandes Écoles). Le CAPES semble ouvrir, quant à lui, en priorité sur l'enseignement dans le secondaire.

Mais tous ces propos ont-ils encore un sens et une utilité ? Que penser des rumeurs de plus en plus fortes annonçant la suppression non seulement du CAPES mais aussi de l'Agrégation, essentiellement, nous dit-on, pour satisfaire à une uniformisation des qualifications professionnalisantes sur le plan européen ?

Q&A Session / Questions et Réponses

Question N°1 (Ian Bell):

Ian no longer teaches. He worked previously in *formation continue* (in-service training).

Taking an example from industry: if something works well, why not benchmark it? He wonders why we don't look at what seems to be working in other countries. In the USA, training is compulsory for language teachers throughout their career. In the USA, TESOL Inc is instrumental in providing teacher training; there is an obligation for teachers to follow training courses and attend events such as those given by TESOL France for which they gain training points. If they don't attend they risk losing their jobs.

François Poirier:

François responds by saying that *formation continue* *does* exist in France for Secondary teachers but is not compulsory. There is an incentive: getting 'brownie points' from the Inspectorate which goes in a teacher's favour re promotion. Teachers are given a number of days out of the classroom to be trained. He doesn't think you can compare countries like Britain and France that used to have an empire, to other countries in the world. Whatever marvellous teaching method exists, the key to social motivation towards the learning of foreign languages is to look at how language teachers are considered: they not well considered either by their colleagues or as a result by the pupils. François suggests the English teacher should be able to work together for example with the philosophy teacher, and study Hobbes with his pupils. We should also move away from the "I speak Wall Street English: 97% success rate" attitude. It is not enough to speak English in a parrot-like way; indeed such an approach is damaging to the whole profession and to the quality of teaching.

Laurel Zuckerman:

Laurel considers the question of benchmarking as key. Why don't we benchmark? Benchmarking enables us to look at how competitors are doing in order to improve. The reason for it – there weren't evaluations until 1996, 2002, and the results of which were shocking in both cases. In the PISA evaluations for English teaching, France ranked very low in the overall results - Finland came out on top. So for the first time we have the tools to benchmark. English is taught worldwide; a specificity of the teaching of the English language is that it does not appear elsewhere in the curriculum, you can compare one non English-speaking country to another. You can also compare public versus private education. We now have the raw materials to benchmark. The question is do we want to open our eyes?

Nigel Quayle:

Nigel finds it difficult to conceive of teaching as an industry and thus claims we can't transfer industrial criteria to the teaching of English. He agrees with François that we need to compare like with like. We all hear the figures, but there are pragmatic considerations. The context of multinational firms, outside of their countries – benchmarking is a way of comparing.

Laurel Zuckerman:

Laurel thinks that even if people are wary of benchmarking they can understand the concept of "best practice" and accept that this attitude should be adopted. If good results have been obtained elsewhere, it is a good idea to compare, and adapt the French system accordingly.

Question N°2 (Barbara Grasset):

Barbara (British) has been a teacher in France for 17 years and now works at a private *lycée*. She is a Cambridge ESOL oral examiner and also teaches businessmen. At 36 she tried to register for the CAPES but was told by the IUFM she was too old.

She thinks that before looking at what is being asked of CAPES candidates, we should look at the BAC in English, which is now a 100% written examination. The 20 minute *certificat d'excellence de la langue anglaise* is an oral component to be introduced but only in *Sections Européennes* and bilingual schools; in other words, she says 'for the elite', an idea she does not find surprising. Barbara has a PGCE and a degree from a British university, but she is 'paid a pittance' in France. However, she enjoys what she is doing and at a recent parent-teachers meeting was told by four different parents that she had changed their children's lives in terms of English.

François Poirier:

François suggests there are several issues:

Firstly, the number of posts available at CAPES level – there are not enough and this is a purely budgetary decision, France can only allocate so much money per year. The fact that the number has been reduced is, he feels, a catastrophe. Why the competition is so intense is the fact that the number of posts is insufficient compared with the

number of candidates for the *concours*. He is in no doubt that many of those who fail the *concours* would be, are and have been excellent teachers.

Secondly, the *concours* is not the only path towards excellence; even if you do not have the “*concours*”, you can still have a top job at university level and he has colleagues who have achieved this. It’s not a hallmark of excellence and shouldn’t be thought of as such.

As regards the quality of teaching, excellent work is done in state schools, but also in private schools, and in *lycées sous contrat*; the teachers do an excellent job. One of the principles of the *concours* system is its fairness. It makes for an standard quality of teachers throughout the country; it is a national system of recruitment. Whenever a child fails in the state school system he gets sent into the private system until he gets back to the level of the state school system; this is where the prestige is and the quality.

François refers back to what was said earlier by Marie-Annick Mattioli about the *concours* system – one of its principles was to ensure that the “same quality of teachers was available in all parts of the country”. This is guaranteed by a national system of recruitment as opposed to a regional one. François believes we should insist on this.

He agrees that there should be an exchange of experiences with countries abroad. This is already carried out partly via the Common European Framework; a framework of reference that proposes a series of attitudes towards learning to be developed. However, we have to take into account the local culture when considering the way in which the framework is implemented as well as the examples given and the methods used to implement it.

Annie Gresle:

Annie, ancienne Présidente de TESOL France, est agrégée par la voie interne.

Elle fait remarquer qu’il existe en France des stages (formation continue) proposés à tous les professeurs. C’est ce qu’on appelle le PAF (Plan Académique de Formation). Un professeur français a le droit de s’absenter de 18 heures de cours dans une année pour participer à ces stages. Cela équivaut à trois stages par an. Quand elle travaillait en lycée, Annie a profité de trois stages. Donc la formation continue des professeurs de langue existe bien en France.

Laurel Zuckerman:

During her research, Laurel had asked French *inspecteurs* about *formation continue* for English language teachers. They told her that you couldn’t force teachers to attend training programmes. She believes Annie is therefore an exception to the rule. The problem is that this kind of training doesn’t lead the teacher on a career path, nor does it bring any financial benefits to the trainees, nor enable them to acquire a better status. Laurel compares the ‘millions of hours’ spent preparing for the CAPES that could be better utilized in continued education programmes learning how to be a better teacher.

Laurence Whiteside:

Laurence used to teach English in Spain in private language schools. He also taught private classes (this does not just happen in France; Spanish parents also get their kids private tutors). He then went on to teach English to foreign teenagers in the South of England. He did a PGCE to teach Spanish in the UK and came to France in 2005. At the time his level in French was about C1. He got a job as a *lecteur* in a university, and then prepared the CAPES through the CNED. He was 36 when he sat the exam. He was warned it would be difficult and heard lots of anecdotes (“If they see you’re a native English speaker they will lower your marks”). He actually passed the CAPES and is currently doing a *stage en situation* (teaching practice). With a PGCE, Laurence does not have to complete the full IUFM course but has done five weeks of training at the IUFM and as such feels he is in a good position to compare the two (UK and French) systems.

He finds that his training includes many pedagogical elements and the communicative approach is encouraged. It will take time to be established, but change is taking place and Laurence is optimistic. Before his IFUM training he had been under the impression that English was being taught in France using the grammar-translation method. However he has had many opportunities to observe colleagues at work: they use many communicative activities; teach the pupils grammar by using it etc. Indeed he believes it is an interesting time to be teaching within the French education system. When he does come under pressure to teach grammar, vocabulary and translation, this is not from his colleagues, but from the pupils’ parents. Laurence believes it is a cultural problem.

François Poirier:

François believes an important issue has been raised. We must not mistake the way we teach adults with the way we teach children. An 11-year-old for example, doesn’t have a clue what he wants to do with English later in life. We have to bear this in mind when teaching children. François remembers that when he was teaching in a college, the father of a little 6th grader had asked him “What percentage of the language has my daughter learnt?”

Henrietta (British / Australian) qualified as a TEFL teacher 3 years ago at the age of 48. She teaches in the private sector, at the American School of Paris and is also a *vacataire* at a *Grande Ecole*, where she teaches 20-21 year-old agricultural science students.

If she went back to Australia, she could take a state diploma in Education to become a teacher no matter how old she was. But she doesn't feel she could take the CAPES because she's considered too old – 'it's geared for younger people'. She wants to know if there is a mature age entry for the CAPES and the *Agrégation*?

Marie-Annick Mattioli:

Marie-Annick understood from Laurel's book that the English-speaking community felt somehow excluded from the French education system. However, as was said in her presentation, the *concours* is not the only way to get a teaching job in France. She managed to get a job at an IUT after doing a doctorate. She also believes that even though this was a few years ago, it is still possible to obtain a post in the French education system.

Pierre Coatrieux:

It is a question of budget. If companies need people who have a good level of spoken English, they have to pay for it. They can finance it from the inside of the ENA and therefore release funds for such posts.

François Poirier:

François points out that the question of age is one that affects all professions and is country wide. He tells us that trades unions in France today have organised a demonstration through the streets of Paris to protest against the extension of the number of years required to benefit from retirement package. While at the same time seniors are not being hired, indeed they are being made redundant.

Question N°4 (Dennis Davy)

Some people come to France with teaching qualifications and many years of teaching experience in their home country. What benefits does that bring them? What kind of equivalence is there? Laurence Whiteside mentioned that he was spared a little dose of teacher training in his second year at the IUFM.

Laurence Whiteside:

Laurence who has a PGCE confirms this. He teaches a full timetable but also has 5 weeks of training in total over two 2-week blocks and one week at the IUFM.

Nigel Quayle:

Nigel points out that it is not sufficient to be an English teacher with a PGCE to teach in France. However, what you must realise is that once you pass the CAPES, you get a job for life. When you have a PGCE, you have to look for a job, and you are not sure to get one. The study programme for the CAPES is not enormous: two translations, three novels and a *question de civilisation* (this year, 'Devolution'). In return, the French state gives a job for life. The conditions themselves are known to the candidates prior to sitting the *concours*. Nigel claims that some 7000 students were entered for the CAPES, of whom 5,000 will have prepared seriously for the *concours*. A quarter of those get through, a high percentage compared with the *concours administratifs*. Finally he reminds us that there has been a considerable increase in the number of posts compared with the 180 posts when the CAPES first came into existence in 1931 and all the posts have to be filled. He agrees that the conditions may appear a bit difficult but he doesn't believe it is sufficient to just be an English speaker in order to be able to teach in the *Education Nationale*. He suggests that people even later in life can apply to take the CAPES.

Ian Bell:

Ian would like to have the panel answer the question posed earlier regarding the cases of those who already have TEFL qualifications and experience from abroad. Is the *Education Nationale* respecting the Treaty of Rome (the freedom of movement within Europe)?

Alain Cazade:

At the CNU, they spend a certain amount of time each year examining cases of those coming from the private sector to teach within the *Education Nationale* as well as those qualified abroad with a PhD, etc. Some of them manage to get jobs in higher education (but this is not true of secondary school teachers).

Laurence Whiteside:

Laurence wanted to remind the audience that even with a PGCE he would still have to have an interview in the UK before finding a job; he could not simply walk into a job. He also wanted to point out that in fact 1/3 of the mark for the CAPES exam is given over to a commentary on pedagogical materials (how to use them in the classroom, adapt them, etc).

Question N° 5 (British teacher):

This lady has been teaching in France for 15 years, doing adult training in the private sector. She took the CAPES and is now teaching in a *lycée*. She is teaching philosophy at the moment, while she replaces the philosophy teacher, who is off sick. Her students are currently studying Hobbes!!

Her first point is the following that in France qualifications to teach and recruitment are done via the same exam. Should we think about disassociating them? Secondly, she feels that it would be a good idea to introduce modules for teachers who are not French; it is taken for granted that candidates understand the French education system. She also suggests that teachers should be offered some training just before the *rentrée*, instead of being thrown in at the deep end without any preparation. She also thinks that teachers should be able to decide where they want to teach. Why can't somebody decide to teach English to primary school pupils if this is what they really want to do? Finally she wanted to praise her students. She is very pleased with the achievements of her pupils, and thinks they are much better at learning English than British pupils at learning French!

Question N° 6 (Ray Sprenger):

Roy is a teaching consultant and teacher trainer from Australia.

Roy compares the French and Australian teacher training systems. For those taking the Diploma of Education in Australia, the first thing that happens is that students are thrown into a primary school for two weeks to experience life in a classroom. He finds this approach both fascinating and constructive and finds it difficult to believe that in France teachers pass the *concours* without ever having been in front of a class. Roy wants to know something about who the IUFM teacher trainers are. What qualifications do they have and do *they* themselves ever receive continuing education?

François Poirier:

François tells us that in fact the Association des Professeurs de Langues Vivantes (APLV) did used to organize *formation continue*, but people were required to pay to attend the training. He feels that if they could get subsidies to attend it would be more successful. However as usual they come up against bureaucratic ill-will.

He insists that CAPES candidates *do* get practical experience in the classroom before they take the *concours*. Indeed it is a legal requirement in order to register for the CAPES; however it is difficult to check if students have actually done this. Trainee teachers can elect to do *unités d'enseignement pré-professionnelle* during their *licence* whereby they observe classes and then set about discussing what they saw with the teacher afterwards.

Question N°7 (Patricia Finifter):

Patricia currently works at the Language and Culture Department at Telecom Paris-Tech. She arrived in France 35 years ago from the US. With 5 years teaching experience at Junior and Senior High, a bachelor's degree in Education, and a Master's from Harvard, she was awarded the equivalence of a *licence* !

She wanted to know how credentials from other countries were recognised.

Nigel Qualye

Nigel sympathises as he has a similar story to tell, having to take a *maîtrise* in France before being allowed to sit for the CAPES.

Commentaire (Candidat au CAPES d'Anglais):

Le candidat fait des études de philosophie, et a enseigné aux USA et en Inde. Il se dit très dégoûté par le système des concours, qu'il trouve absurde.

C'est comme un filet qui retient beaucoup de monde. Il a trouvé l'intervention de Pierre Coatrieux intéressante et drôle. Pierre serait sans doute un excellent enseignant, mais il se peut aussi qu'il soit ennuyeux. A force de vouloir trop bien faire, on crée des incohérences qu'on ne voit pas. On crée des inégalités énormes avec ce système là. C'est un système de plus en plus techniciste, élitiste. Aujourd'hui, on a très peu parlé des apprenants, des élèves. On ne se met pas à leur niveau.

end / fin

Acronyms and Initialisms / Acronymes et sigles

APLIUT	Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaire de Technologie
APLV	Association des Professeurs de Langues Vivantes
ATER	Assistant Temporaire d'Enseignement et de Recherche
Bac	Baccalauréat
BO	Bulletin Officiel
BOEN	Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale
CAPES	Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second Degré
CEFRL	Common European Framework of Reference for Languages
CERLACA	Centre de Recherche en Langues Appliquées du Commerce et des Affaires
CICLAS	Centre de recherche interdisciplinaire sur les Identités Culturelles et les Langues de Spécialités
CNED	Centre National d'Enseignement à Distance
CNU	Conseil National des Universités
CPGE	Classes Préparatoires aux Grandes Écoles
CPR	Centre Pédagogique Régional
DEA	Diplôme d'Etudes Approfondies
DILTEC	Didactique des Langues, des Textes et des Cultures
EN	Education Nationale
ENA	École Nationale d'Administration
ENST	Ecole Nationale Supérieure des Télécommunications
ETD	Entreprises Territoires et Développement
GRETA	Groupe d'ETablissements
HDR	Habilitation à Diriger des Recherches
IG	Inspecteurs Généraux (also IGEN)
IPG	Institut de Physique du Globe
IPR	Inspecteurs Pédagogiques Régionaux
IUFM	Institut Universitaire de la Formation des Maîtres
IUT	Institut Universitaire Technique
LANSAD	Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines
LEA	Langues Étrangères Appliquées
LMD	Licence, Masters, Doctorat
LRU	la Loi Pécresse (reformé d'université)
MAFPEN	Mission Académique pour la Formation du Personnel de l'Éducation Nationale
NGO	Non Governmental Organisation
ONG	Organisation Non Gouvernementale
PAF	Plan Académique de Formation
PGCE	Post Graduate Certificate in Education
PISA	Programme for International Student Assessment
PEL	Portfolio Européen des Langues
PRAG	PRofesseur AGRégé
RANACLES	Rassemblement National des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur
SAES	Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur
TEFL	Teaching English as a Foreign Language
TICE	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education
TESOL France	Teachers of English as a Second Language in France
ULIP	University of London Institute in Paris
UPLEGESS	Union des Professeurs de Langues Etrangères des Grandes Ecoles

Acknowledgements/ Remerciements

TESOL France wishes to thank the following people for their assistance in compiling this document:

Camilla Baker
Françoise Brown
Dennis Davy
Fiona Mackenzie
Sophie Pietruci
David Tremayne-Smith
Ros Wright