



HAL
open science

L'autonomie comme facteur déterminant dans la réussite d'un enseignement Lansad en sciences historiques

Denyze Toffoli, Lauren Speranza

► To cite this version:

Denyze Toffoli, Lauren Speranza. L'autonomie comme facteur déterminant dans la réussite d'un enseignement Lansad en sciences historiques. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT, 2016, Du secteur Lansad et des langues de spécialité, 35 (1), 10.4000/apliut.5505 . hal-01512310

HAL Id: hal-01512310

<https://hal.science/hal-01512310>

Submitted on 22 Apr 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

L'autonomie comme facteur déterminant dans la réussite d'un enseignement Lansad en sciences historiques

*Autonomy as a Determining Factor for Success in an English Course for History
Students*

Denyze Toffoli et Lauren Speranza



Édition électronique

URL : <http://apliut.revues.org/5505>

ISSN : 2119-5242

Éditeur

APLIUT

Ce document vous est offert par
Bibliothèque nationale et universitaire de
Strasbourg



Référence électronique

Denyze Toffoli et Lauren Speranza, « L'autonomie comme facteur déterminant dans la réussite d'un enseignement Lansad en sciences historiques », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. 35 N° spécial 1 | 2016, mis en ligne le 30 octobre 2016, consulté le 14 décembre 2016. URL : <http://apliut.revues.org/5505> ; DOI : 10.4000/apliut.5505

Ce document est un fac-similé de l'édition imprimée.

Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie

L'autonomie comme facteur déterminant dans la réussite d'un enseignement Lansad en sciences historiques

Autonomy as a Determining Factor for Success in an English Course for History Students

Denyze Toffoli et Lauren Speranza

Introduction

- 1 La question du lien « enseignements des langues pour spécialistes d'autres disciplines (Lansad) – langues de spécialité (LSP) » à l'université, sujet du présent numéro de *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité (RPPLSP)*, préoccupe les acteurs du domaine depuis de nombreuses années et a déjà sollicité un certain nombre de réponses permettant de préciser notamment la définition de ces deux termes (Van der Yeught « Éditorial », Commission formation de la SAES).
- 2 D'un point de vue didactique, l'un des axes d'interrogation concerne le degré et le type de spécialisation nécessaires dans un cours de langue destiné aux étudiants d'une discipline spécifique. Après avoir passé en revue les principales manières dont les LSP sont intégrées dans le secteur Lansad au sein des universités françaises, nous interrogerons le concept de l'autonomie, pour chercher une voie opérationnelle qui permettrait, peut-être, d'atteindre les résultats attendus, aussi bien sur le plan langagier que disciplinaire. Nous ferons état d'une étude de cas qui nous indique que les étudiants peuvent se mobiliser lorsqu'on leur permet de s'autodéterminer, créant un investissement accru de leur part et conduisant à des résultats concrets en termes de productions liées à un domaine disciplinaire. Ce type d'apprentissage dépend en grande partie de la posture de

l'enseignant, celui-ci s'appuyant sur des concepts didactiques solides et s'investissant dans une pratique réflexive.

Cadre théorique

- 3 Nous adoptons pour ce travail les définitions des langues pour spécialistes d'autres disciplines (Lansad) et de la langue de spécialité (LSP) proposées dans le document de cadrage de la Commission formation de la Société des anglicistes de l'enseignement supérieur (SAES). Elle identifie la visée de la LSP comme portant aussi bien sur les domaines spécialisés que sur la langue / discours liés à ce domaine et elle désigne le « secteur Lansad » comme concernant les étudiants d'une même discipline non-linguistique où « la finalité [...] est de permettre l'insertion linguistique et culturelle du futur professionnel [...] » (3).
- 4 Pour le public Lansad, Van der Yeught (« Éditorial », « Développer les langues ») se positionne en faveur d'une compréhension approfondie des spécificités langagières propres à chaque discipline et plaide pour un enseignement de la LSP dans lequel des enseignants, spécialement formés, pourraient se saisir des conclusions issues des travaux de recherche en linguistique effectués ces quarante dernières années. Cette recherche est en effet abondante et elle décrit les spécificités du langage de telle ou telle discipline afin d'en faire des objets ou des outils pédagogiques. Ces résultats suggèrent de prendre pour appui les « domaines de discours » tels qu'évoqués par Whyte et rejoignent la perspective de Hyland (385) lorsqu'il défend une « *research-based language education* » (« formation en langues appuyée sur la recherche »). Cette perspective catégorise l'apprentissage visé en tant que « cours de langue » dans lequel la langue étrangère est considérée comme une discipline en soi (et donc comporte essentiellement du contenu linguistique et métalinguistique, bien qu'en interface avec la spécialité disciplinaire).
- 5 Du point de vue des « autres disciplines », on peut également aborder l'enseignement de la langue « par la discipline », la langue ne venant que plus ou moins enrichir un enseignement disciplinaire. De l'enseignement des disciplines non linguistiques (DNL), en langue étrangère dans le secondaire (voir Halimi) aux diplômes universitaires dispensés entièrement en langue étrangère (la plupart du temps en anglais, d'après Truchot), de nombreuses formules sont utilisées pour viser des apprentissages censés être « doubles », mais où l'apprentissage explicite est centré sur la discipline non linguistique et l'apprentissage de la langue devient quasi totalement implicite.
- 6 Les travaux autour de l'enseignement d'une matière intégré à la langue étrangère (Emile) ou *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* (Marsh, Dalton-Puffer and Smit, Taillefer « Enseigner une matière » et « CLIL », Taillefer and Décuré) représentent peut-être des voies intermédiaires pour proposer des enseignements à double objectif. Si Dalton-Puffer et Smit (546) voient l'Emile essentiellement comme « un enrichissement en langue étrangère emballé dans des enseignements disciplinaires »¹, Taillefer aboutit à la définition d'un continuum qui reconnaît des degrés d'intégration, dans des proportions variables, des deux composantes langue / discipline².
- 7 Coyle *et al.* (« CLIL ») proposent aux enseignants souhaitant s'engager dans l'Emile des moyens concrets par le biais du curriculum « 4C », un cadre conceptuel qui les aide dans leur ingénierie pédagogique. Chacun des quatre « C » - contenu, communication, cognition et culture - est défini par une série de descripteurs. Les « 4C » interagissent de

manière imbriquée et doivent être pris en compte comme tels pendant tout le processus de planification et de déploiement d'une formation. Grabe et Stoller (81-85) indiquent que cette spécialisation devrait se décliner au niveau de six axes : le thème général, les textes, les sujets, les tâches, les fils conducteurs et les transitions entre sujets.

- 8 Toutes ces approches des enseignements des Lansad, LSP, ou Emile confrontent les réalités de l'enseignement sur le terrain, où les enseignants des Lansad sont souvent spécialistes de la langue et rarement spécialistes de la discipline des étudiants auprès de qui ils interviennent. Ceci est d'autant plus vrai que nombre d'entre eux sont amenés à être (très) polyvalents, enseignant en parallèle dans des disciplines très diversifiées et n'ayant ni le temps ni la possibilité de devenir experts dans chacune d'entre elles. Sur le plan opérationnel, ces enseignants ne sont pas toujours impliqués dans la recherche ayant des statuts de professeurs agrégés (PRAG) ou professeurs certifiés (PRCE), voire chargés de cours, ce qui laisse imaginer les difficultés des solutions telles que celles proposées par Van der Yeught (« Développer les langues »). Comme tout enseignant, ils ont en revanche souvent une forte volonté d'aider « leurs » étudiants à progresser en langue, à réaliser leurs objectifs professionnels et personnels et à trouver leur compte dans ces cours qui sont le plus souvent obligatoires.
- 9 C'est dans ce cadre qu'une réflexion sur l'autonomie de l'apprenant peut apporter un éclairage particulier et peut-être ouvrir la voie à de nouvelles pratiques qui satisferaient l'ensemble de ces besoins. D'après Ryan et Deci (« Intrinsic and extrinsic », « Toward a Social Psychology »), l'autonomie est l'un des trois ingrédients essentiels à la motivation, les deux autres étant le sentiment de compétence et le lien ou les relations aux autres. Pour ces auteurs à l'origine de la théorie de l'autodétermination (*Self-determination Theory - SDT*), l'autonomie du sujet se définit en opposition aux personnes ou facteurs externes qui veulent exercer un contrôle sur son activité. Plus un individu peut exercer son autonomie (sans négliger le sentiment de compétence et l'importance des relations), plus il internalise les facteurs qui le motivent pour l'activité en question et plus sa motivation se renforce, produisant ainsi « la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Vallérand et Thill 18) nécessaire à la réalisation d'un objectif. D'une manière générale, l'autonomie serait donc indispensable à la motivation et donc à l'avancement dans l'apprentissage.
- 10 Rivens-Mompean et Eisenbeis, en s'appuyant sur les travaux de Claude Germain et Netten, reconnaissent trois types d'autonomie relative à l'apprentissage des langues : l'autonomie générale, l'autonomie langagière et l'autonomie d'apprentissage. L'autonomie générale relève de construits psychologiques tels que l'attachement et a été peu étudié dans le contexte qui nous concerne (voir Toffoli). L'autonomie d'apprentissage a fait l'objet de nombreuses études qui font ressortir les compétences ou processus qui entrent en jeu dans une formation autonome ou autonomisante.
- 11 Holec en identifie cinq : définir des objectifs, déterminer des contenus et progressions, choisir des méthodes et techniques d'apprentissage, suivre le processus d'acquisition et évaluer les acquis. Albero (« L'autoformation dans les dispositifs »), identifie des compétences techniques, informationnelles, méthodologiques, sociales, cognitives, métacognitives et psycho-affectives, qui sont regroupées dans des catégories organisationnelles, procédurales et cognitives chez Stefanou *et al.* Des exemples d'autonomie par rapport aux processus organisationnels (essentiellement techniques) seraient la prise en charge des règles de fonctionnement de la classe ou le choix des dates pour la remise des travaux. L'autonomie procédurale (informationnelle et

méthodologique) comporte la recherche d'informations et le choix d'outils, média et ressources qui seraient utilisés. Enfin, l'autonomie cognitive regroupe ce qui est cognitif, métacognitif, social et psycho-affectif, et concerne l'analyse des éléments, la vérification d'hypothèses et de résultats, la réflexion sur son apprentissage, mais aussi la coopération et la demande d'aide, la confiance en soi ou la tolérance de l'incertitude, pour ne nommer que ceux-ci. L'autonomie langagière (ou linguistique), telle qu'identifiée par Rivens-Mompean et Eisenbeis ou Little (« University language centres » 18-19), correspond à la capacité à prendre des initiatives spontanées et authentiques dans la L2, en déployant une large panoplie de rôles discursifs, à la fois pour initier et pour répondre à la parole. Little y ajoute l'implication des apprenants et la réflexivité par rapport à ce qu'ils font (« Learner autonomy: definitions » 4).

- 12 Little (« Learner autonomy as discourse », « University language centres ») et Dam défendent une conception de l'autonomie et de la pratique / apprentissage des langues, qui se construit socialement, et qui est tout à fait compatible avec un apprentissage dans une salle de classe « traditionnelle » et pas seulement dans un centre de ressources (le contexte privilégié dans les recherches d'Holec, Barbot ou Rivens-Mompean et Eisenbeis).
- 13 Face aux demandes institutionnelles de faire des cours de langue pour spécialistes de telle ou telle discipline, en l'absence de partenariats suffisants avec les enseignants disciplinaires et dans un contexte où les recherches en LSP restent à réunir et à consolider (travail que Van der Yeught « Développer les langues » appelle de ses vœux), que se passe-t-il lorsque l'enseignant de langues fait confiance aux apprenants pour les ressources disciplinaires (contenus, d'après les concepts de Holec ou Coyle *et al.* « CLIL ») et se concentre sur son métier de pédagogue pour la mise en œuvre de l'apprentissage ? En mettant en place les principes de l'autonomie d'apprentissage dans une salle de classe « ordinaire », voit-on l'acquisition d'une autonomie langagière et peut-on constater de véritables apprentissages, aussi bien langagiers que dans la discipline en question ? Les apprenants réussiront-ils à travailler dans cet espace de liberté pour faire des progrès tangibles, au moins pour eux-mêmes ? Comment apprécieraient-ils cette manière de travailler où on ne leur apporte pas un savoir prêt à consommer, mais où ils doivent fortement s'investir pour prétendre à des résultats, ceci dans un contexte de classe d'apparence « traditionnel » ?
- 14 Notre étude se situe dans le contexte d'une faculté des sciences historiques, où une enseignante vacataire, diplômée en sciences de l'éducation et étudiante en Master de didactique des langues, saisie de la demande de « faire de l'anglais pour historiens » s'est confrontée à toutes ces questions, en essayant de se conformer aux demandes institutionnelles, souvent imprécises, et ce tout en cherchant à répondre également aux besoins exprimés par les étudiants. Il s'agit d'une recherche-action d'après les quatre aspects relevés par Santoro Franco et de Sousa Lisita : une enseignante impliquée aussi bien dans la classe que dans la recherche ; un objectif d'évolution des pratiques sciemment poursuivi ; la promotion d'un discours critique, dialogique et communicatif pour en rendre compte ; et enfin des actions qui permettent à tous les participants d'agir, évoluer et se transformer. L'objectif d'une recherche-action n'est pas forcément l'atteinte de résultats mesurables, mais un gain de qualité par les actions d'une enseignante (McNiff et Whitehead).
- 15 Dans le cas exposé ici, nous témoignons de la démarche d'une enseignante avertie, impliquée dans une vraie remise en question et réflexion approfondie sur sa pratique. Puisqu'il s'agit d'une évolution personnelle concernant les philosophies de l'éducation sur

la base d'expériences de classe vécues, nous décrirons non seulement les résultats d'une expérimentation, mais également le processus et les réflexions menant à ses aboutissements. D'après Mahani et Molki, ce type de recherche est à la fois démocratique et libérateur, car il offre une voie nouvelle aux éducatrices et éducateurs qui explorent de nouvelles manières de s'engager dans leurs expériences professionnelles et de faire évoluer leurs compétences.

Contexte de l'étude

- 16 Notre étude de cas s'est déroulée à l'université de Strasbourg, auprès d'étudiants d'anglais spécialistes de sciences historiques et qui suivent des cours intitulés « anglais pour historiens ». Cet intitulé fait explicitement état de la double ambition que ce cours porte en son sein : d'une part, faire progresser en anglais, et d'autre part se servir d'un contenu historique lié aux objectifs universitaires et professionnels de ce public. Les cours d'anglais dans cette faculté sont divisés en trois sous-groupes de niveau (avec un mélange d'étudiants de L1 à L3), correspondant globalement aux niveaux B1, B2 et C1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe). Dans la mesure où ces étudiants suivent un cursus de licence, ils doivent valider six unités d'enseignement (UE) d'anglais avant la fin de leur parcours universitaire. Pendant l'année universitaire 2014-2015, le groupe de niveau 2 (B2), objet de notre étude, était composé de 250 étudiants et de 6 enseignants, répartis en 11 groupes. La répartition en niveaux est effectuée sur une base déclarative (il n'y a pas de test de positionnement) et les sous-groupes restent très hétérogènes. Le volume horaire est de 24 heures par semestre.
- 17 Les consignes fournies à l'équipe pédagogique (tous vacataires, sans expérience dans le domaine de spécialité, sauf pour la coordinatrice, qui est PRAG titulaire) préconisent de partir de documents liés aux objets d'études des trois parcours : histoire, art et archéologie. Les documents sont choisis par chaque enseignant. Les objectifs s'articulent autour de la compréhension des articles de presse, de l'apprentissage des nuances de vocabulaire pour décrire et exprimer son avis et de l'apprentissage de certains points grammaticaux. Il est devenu évident, au fil du premier semestre, que ni les objectifs linguistiques, ni les objectifs disciplinaires en sciences historiques, n'étaient clairement explicités, pas plus pour l'équipe pédagogique que pour les apprenants.
- 18 Comment des enseignants non-spécialistes du domaine (et souvent vacataires) pourraient-ils mieux répondre aux attentes d'un cours de langue dit « de spécialité » adapté aux besoins linguistiques et professionnels des étudiants ? Un projet qui vise le développement de l'autonomie (de l'apprentissage et langagière) peut-il amener des étudiants suivant un cours d'anglais de spécialité (ASP) à des apprentissages plus poussés de la langue et du contenu spécialisé ?

Protocole expérimental sur les deux semestres

- 19 Notre recherche-action souhaitait investiguer les avantages possibles d'un environnement d'apprentissage en autonomie et la possibilité de mieux cibler la langue de spécialité par ce biais. Les participants étaient au nombre de 52, tous étudiants membres de deux des 11 groupes de niveau 2.

- 20 Afin de nous assurer d'une démarche qualitative robuste, nous avons voulu agir à partir d'une triangulation, ou confrontation, de données diverses : deux questionnaires, des réflexions écrites des étudiants, des observations de l'enseignante et une analyse du discours d'une réunion pédagogique. Ces données tiennent compte des représentations aussi bien des étudiants que de l'enseignante. Elles ne permettent pas de vérifier l'acquisition objective de compétences nouvelles.
- 21 Pendant le premier semestre, l'enseignante a suivi les consignes de la coordinatrice. Chaque semaine elle fournissait un article sur un sujet historico-culturel des États-Unis et cinq questions de compréhension. Pendant les heures de cours, elle sollicitait les réponses aux questions pour ensuite vérifier la compréhension et corriger la forme de la langue. Après le travail sur l'article, l'enseignante proposait des activités de production orale en lien avec l'article ou sur un autre sujet. Pour l'enseignante, l'ingénierie pédagogique de ce cours semblait *ad hoc* et non réellement liée à la spécialité du public. Il n'y avait pas de lien non plus entre chaque séance de cours. Dans son journal de bord, elle s'est rendu compte des expériences disparates de ces apprenants, aux niveaux hétérogènes ainsi qu'aux spécialisations bien différentes des sujets proposés. De surcroît, les activités de production orale à partir des articles provoquaient de l'interaction entre seulement quelques apprenants. Il était également difficile de choisir des points grammaticaux à travailler, en lien avec l'article de presse, et adaptés aux besoins langagiers de ce groupe hétérogène. À la fin du semestre, pour les besoins de sa propre formation, l'enseignante a distribué un questionnaire de satisfaction (Q1, voir Annexe 1) aux apprenants volontaires. 23 étudiants sur 55 (soit 48 %) ont répondu. Le Q1 comportait trois questions³ qui cherchaient à évaluer le contenu et l'ingénierie pédagogique du cours :
- Quels sont les points forts du cours ?
 - Quels sont les aspects du cours à améliorer ?
 - *Do you feel your English has improved after this class? How ? If not, why not?*⁴
- 22 Les réponses des apprenants se sont organisées en trois catégories : langue, contenu et ambiance du cours. Globalement, les apprenants étaient satisfaits de l'expression orale en cours, l'ambiance et le profil de l'enseignante (« américaine », « compétente »). Cinq réponses (20 %) indiquaient un souhait de plus de production écrite et le traitement de plus de points grammaticaux. Seize apprenants (70 % des répondants) estimaient avoir fait des progrès en langue grâce à l'expression orale, le vocabulaire étudié dans les articles de presse ou la compréhension des paroles de l'enseignante. Bien que neuf étudiants (40 %) aient apprécié les textes choisis par l'enseignante, cinq (20 %) ont évoqué un manque de contenu spécialisé en histoire, art ou archéologie. De surcroît, six étudiants (26 %) ont demandé plus d'interaction à l'oral ou un groupe de taille plus restreinte. Le questionnaire et les observations du terrain susmentionnées ayant mis à jour des insatisfactions des apprenants ainsi que de l'enseignante notamment au niveau de la LSP, ils ont servi de déclencheur au projet de recherche du second semestre, mais aussi d'étalon pour celui-ci.
- 23 C'est ainsi qu'un programme pédagogique impliquant une autonomie accrue des apprenants a été créé et mis en place pour le second semestre. Inspiré notamment par les recherches sur l'autonomie de Stefanou *et al.* et Reinders, il s'est appuyé également sur les approches de l'EMILE ? décrites par Grabe et Stoller et Coyle *et al.* (« CLIL »). Cette nouvelle ingénierie pédagogique reprenait les objectifs « imposés » auparavant, en renforçant la dimension de l'autonomie.

- 24 Ce projet a été conçu afin de maximiser les interactions à l'oral pendant le temps en présentiel, privilégiant l'aisance et la communication au lieu de la précision ou la forme de la langue. Il a aussi pour but de promouvoir un apprentissage de langue et de contenu spécialisé selon les besoins spécifiques de chaque étudiant.
- 25 Les processus pédagogiques avaient été choisis pour respecter les différents paramètres de l'Emile identifiés par Grabe et Stoller. Les apprenants devaient choisir au début de semestre un sujet de recherche ou thème général (« *theme* », d'après Grabe et Stoller 81-85) lié à un pays anglophone et en lien avec leur spécialité (histoire, histoire de l'art ou archéologie). Cette première étape, simple au premier abord, permettait aux apprenants d'accéder à une autonomie organisationnelle ainsi qu'à une autonomie procédurale (Stefanou *et al.* 100). Ils devaient également choisir eux-mêmes les textes à lire avant de venir en cours (à la place de l'enseignante qui l'avait fait au premier semestre), leur laissant la maîtrise des deuxième et troisième critères identifiés par Grabe et Stoller : les textes (« *texts* ») et les sujets (« *topics* ») (Grabe et Stoller 81-82). Leur travail hebdomadaire ou tâches (« *tasks* ») consistaient à trouver, lire et préparer au moins un article sur leur sujet. Le choix des articles laissait les apprenants libres de leurs propres méthodes de recherche ainsi que de leurs procédures et techniques d'apprentissage. Ces contraintes visaient le respect des consignes institutionnelles en termes de compréhension de textes de spécialité, mais en déplaçant le locus de contrôle vers les apprenants. Les apprenants devaient lire, comprendre et résumer leurs articles de semaine en semaine, en faisant un lien avec les articles vus auparavant (ciblant ainsi les fils conducteurs (« *threads* ») et transitions (« *transitions* ») de Grabe et Stoller (Grabe et Stoller 83-84). Ils étaient ainsi amenés à souligner le vocabulaire rencontré dans les textes.
- 26 Malgré l'échafaudage méthodologique mis en place, à travers ce travail indépendant, les apprenants ont eu l'occasion d'identifier leurs besoins linguistiques et de choisir leurs propres stratégies pour mieux y répondre. Le travail de l'enseignante pendant cette étape dite individuelle a été d'aider si besoin avec le choix de l'article, avec l'organisation du travail, avec la gestion de ressources (en donnant des références ou des pistes de réflexion). Pendant le semestre, les étudiants avaient la possibilité (s'ils s'en saisissaient) de devenir des spécialistes de leurs propres contenus dans la langue cible. L'enseignante a ainsi changé de posture pour devenir à la fois apprenante (de certains contenus de spécialité) et organisatrice / accompagnatrice, tout en proposant du soutien linguistique et cognitif pour la réalisation des projets. La tâche finale consistait à écrire un texte argumentatif, en s'appuyant sur les différents supports trouvés, choisis et étudiés pendant le semestre. Les heures en cours qui n'étaient pas dédiées au projet s'articulaient autour du développement des compétences pragmatiques en anglais écrit (rédiger une problématique, une introduction ou une conclusion, faire la révision des textes en binôme, etc.)
- 27 Dans le but de bien comprendre les effets de ce projet du second semestre, nous avons recolté plusieurs types de données. À l'issue du dernier cours, nous avons eu recours à un second questionnaire anonyme, entièrement administré en ligne (Q2). La collecte des réponses s'est faite pendant une période de deux semaines. Le questionnaire (voir annexe) cherchait à cerner les éléments suivants :
- les perceptions des apprenants concernant les points forts et points faibles du cours ;
 - leurs estimations de progrès en anglais pendant le semestre ;

- leurs perceptions de leurs autres apprentissages (par exemple disciplinaires) pendant le semestre ;
- 28 - leur semestre préféré.
- 29 Il a aussi été demandé aux étudiants de proposer un retour réflexif (RR) par écrit sur leurs expériences à la fin du projet. Nous en avons récolté 45 pour 52 étudiants (87 %) ; ils ont été anonymés pour l'analyse. Les apprenants avaient été encouragés à rédiger un paragraphe simple, qui rappelait leur projet final de semestre et expliquait leurs perceptions d'apprentissage global. La question posée était : « quelles connaissances avez-vous acquises pendant ce semestre ? ». Les écrits ont été triés selon les quatre catégories du « *4C Curriculum Framework* » de Coyle (cité dans Coyle *et al.* « *Towards an Integrated* » 549-552) : le contenu, la communication, la cognition, et la culture⁵.
- 30 Afin de mieux comprendre le contexte de la faculté des sciences historiques, l'enregistrement et la transcription d'une réunion de l'équipe pédagogique d'une durée de 55 minutes a apporté des précisions sur les lignes directrices données aux enseignants de langue.

Résultats et discussions

Apprentissages langagiers entre le premier et second semestre

- 31 En réponse à la question « *Do you feel your English has improved after this class?* » (Q2), 39 sur 43 étudiants (90 %) déclarent une amélioration de leur niveau d'anglais, alors qu'au premier semestre seulement 16 étudiants (70 %) déclaraient que leur anglais s'était amélioré. Ceux du deuxième semestre citent davantage de domaines de progrès que ceux du premier : production orale et vocabulaire, mais aussi processus d'apprentissage (apprendre une langue par la lecture d'articles), méthodes de recherche (chercher et comprendre un article de presse), et compétences pragmatiques (notamment argumentation).
- 32 Ces réponses sont confirmées par 35 apprenants (78 %) dans les retours réflexifs (RR), où les remarques portent sur le vocabulaire, l'expression, l'interaction et le sentiment de confiance pendant l'expression orale.
- 33 Nous pouvons aussi constater que, parmi les 35 étudiants ayant répondu à la question « *choose only one word to describe your English after this semester* », seules 3 ont évoqué une absence de progrès (choisissant le mot « *same* ») pour décrire leurs niveaux d'anglais après le projet.
- 34 Même si la participation orale a été citée comme un attribut positif du cours tout au long de l'année, celle-ci tenait essentiellement aux interactions enseignante-apprenants au premier semestre. Le Q2⁶ témoigne de l'émergence de l'interaction orale ou d'échanges à l'oral entre apprenants cette fois :

Q2 6⁷ : « The oral expression is the main pillar of this course, it's really interesting and effective to exchange with each other ! »
- 35 Les observations de l'enseignante, partagées avec ses collègues pendant la réunion pédagogique, viennent compléter les impressions constatées par les étudiants, témoignant d'une augmentation de la communication spontanée, ainsi que d'une utilisation accrue de la langue cible pendant les heures de cours :

- 36 Échange 73 : « Every week for 20 minutes they were talking in English [...]. And I'd see them moving their hands and explaining their theme and using their vocabulary [...]. By the end of the semester because they had talked about it each class with a different person they were really knowledgeable about the subject, they were really fluid talking about it, they felt confident which was pretty good ».
- 37 Ces trois sources de données, quoique toutes subjectives, convergent pour indiquer une croissance des acquis et plus encore de l'autonomie langagière au cours du deuxième semestre par rapport au premier.

Apprentissages de contenu spécialisé (LSP)

- 38 Au vu des retours, nous avons aussi considéré le projet en autonomie également comme bénéfique aux apprentissages de contenus spécialisés (LSP). Au sein des RR, 42 étudiants (soit 93 % des écrits) ont mentionné avoir appris du contenu spécialisé. Une citation nous montre ces impressions au regard de l'archéologie :
- RR 13 : « Thanks to this work, I was able to deepen my knowledge on techniques used in the study of the remains. The study of these forgeries allowed me to understand how science and technology were involved in archeology so I was able to ask myself questions about the possibility of the emergence of a form of more elaborate counterfeiting. I also discovered a lot of useful words and expressions in archeology ».
- 39 28 étudiants (65 %) ont aussi cité explicitement un apprentissage de la culture anglophone suite au projet. Ces nouveaux accès aux contenus disciplinaires et à la culture anglophone pourraient également être considérés comme des acquis de ce projet en autonomie.
- 40 Plusieurs étudiants ont découvert de nouvelles ressources (sites internet) qu'ils pouvaient intégrer dans leurs recherches disciplinaires et qui leur donnaient une nouvelle autonomie d'apprentissage. Un étudiant indique qu'il peut désormais consulter les « tweets » politiques en anglais sur les réseaux sociaux et mieux comprendre le point de vue professionnel d'un interlocuteur natif d'un pays anglophone (RR 45).
- 41 En termes d'autonomie procédurale (Stefanou *et al.* 100) et plus particulièrement du développement des compétences informationnelles et méthodologiques (Albero « L'autoformation dans les dispositifs » 147), le retour réflexif suivant est typique :
- RR 16 : « This thesis helped me to find the learning way, I memorize the words (normal or professional), the expression, and I also watch the art news, receive the new information. This research is important for my future orientation ».
- 42 D'autres apprenants ont aussi indiqué que le projet a pu leur ouvrir des perspectives professionnelles. L'exemple de RR 2 est particulièrement marqué :
- RR 2 : « Moreover, three weeks ago, I did not know what I could do of my life. I mean, there is a lot of Master and it's hard to choose one. But while I was writing this paper, I realized I could be a journalist. I don't know if I'm able to do it, but I'm going to try ».
- 43 À la lumière de ces déclarations, nous pouvons affirmer que ce projet en autonomie a donné l'occasion aux étudiants de se préparer, à leur manière, à une pratique de l'anglais dans un contexte professionnel futur.

Autres apprentissages

- 44 Le cours du second semestre semble avoir promu un apprentissage de la communication en langue anglaise ainsi qu'un apprentissage du contenu disciplinaire de ces étudiants. Une différence importante peut être soulignée entre le premier et le second semestre. En effet, au premier semestre, tout apprentissage du contenu spécialisé a pu être vu comme un apprentissage incident, lorsque le choix de l'enseignant tombait sur les sujets de prédilection de tel ou tel étudiant. Au second semestre, ces apprentissages ne sont plus incidents, mais délibérés. Le choix du contenu spécialisé et individualisé permet de surcroît une autonomie langagière renforcée : les étudiants estiment s'engager dans une communication plus spontanée et une utilisation du langage contextualisée plus pertinente, en lien avec leur contenu spécialisé, à l'instar de RR 20 :

« I think that talking with an other person about our subject is enriching because when we talk we can explain and precise our topic and we can learn new vocabulary ».

- 45 Le centre d'intérêt du projet est devenu la communication des idées complexes autour du sujet choisi.

Évolutions dans la manière d'apprendre

- 46 Nous avons vu jusqu'ici en quoi l'introduction de l'autonomie semble avoir eu des conséquences sur le contenu appris du moins dans les représentations des étudiants et de l'enseignante concernée. Dans cette section, nous relevons comment elle semble avoir également influencé l'autonomie d'apprentissage, en lien avec l'autonomie langagière (Rivens-Mompean et Eisenbeis 225). Le regroupement par thème des réponses aux deux questionnaires de fin de semestre (Q1, Q2) fait ressortir un certain nombre de différences :

Question : Quel est le point fort du semestre ?	
Semestre 1	Semestre 2
Ambiance pendant le cours (18)	Participation/Interaction à l'oral (28)
<i>Profil de l'enseignante (10)</i>	Ambiance pendant le cours (18)
<i>Sujets (9)</i>	Projet (11)
Participation à l'oral (8)	Autonomie (8)
<i>Organisation du cours (4)</i>	Autres activités (5)

Tableau 1 : Les points forts du premier et second semestre.

- 47 Alors que l'ambiance de la classe et la participation à l'oral ont été appréciées au cours des deux semestres, les éléments en italiques du premier semestre relèvent davantage d'éléments dépendants de l'enseignante (les sujets, l'organisation du cours, sa personne), tandis que ceux du second semestre concernent davantage des éléments pouvant être déterminés par l'apprenant lui-même (le projet, l'autonomie, d'autres activités). Cette comparaison de réponses laisse supposer que les étudiants perçoivent leur cours moins

sous l'angle de l'enseignement et plus sous celui de l'apprentissage. Il s'agirait, dans les termes d'Albero (« L'autoformation en contexte ») d'un changement de paradigme. De surcroît, même si certains étudiants au second semestre ont cité des atouts de l'enseignante (« américaine », « native », « dynamique » ou « intéressante ») en tant qu'éléments qu'ils avaient appréciés, celle-ci est perçue en tant que ressource et non pas en tant que directrice ou organisatrice du cours, comme le montre le commentaire ci-dessous :

Q2 7 : « It's a new way to learn English that I met this year, with a good & dynamic teacher ».

- 48 Le centre d'attention de l'apprenant est l'apprentissage et non plus l'enseignante.
- 49 L'introduction de l'autonomie dans le cours, semble donc avoir eu des répercussions sur la perception de l'enseignante (appréciée pour son rôle socio-affectif plutôt que son aspect « transmission de savoirs ») et sur la perception de l'apprentissage : ce n'est plus un cours « centré sur l'enseignement » ; c'est l'apprenant lui-même qui prend une place plus centrale avec son projet, sa participation et ses autres activités. Ces réponses nous permettent de postuler que l'apprentissage est devenu également plus actif, car les étudiants sont plus conscients de leur propre agentivité (Little « University language centres » 13), et moins concernés par celle de l'enseignante. L'ambiance du cours est restée un point fort cité à la fin des deux semestres, ceci nous indiquant que malgré d'autres changements, l'ambiance au sein d'un cours, promue à la fois par l'enseignante et les apprenants, reste un élément primordial dans la perception positive d'un cours de langue.
- 50 En répondant à la question « quel semestre avez-vous préféré et pourquoi ? », les apprenants nous montrent à quel point le second semestre semble avoir eu une influence importante sur leur plaisir d'apprendre et leur motivation en cours de langue. Trois étudiants ont préféré le premier semestre, car ils trouvaient le projet en autonomie « trop long », « trop dur » ou « ennuyeux ». À l'opposé, 27 étudiants ont préféré le second semestre en raison de la liberté apportée par le projet en autonomie. Souvent, ils ont manifesté leur intérêt à pouvoir choisir le contenu étudié. Plusieurs apprenants ont également cité le fait que cela mène à un investissement personnel plus important. Les étudiants expriment donc une attitude positive envers le cours, leurs projets, leurs choix, leurs propres organisations, leurs contenus étudiés et donc leurs apprentissages tout au long du semestre. Le commentaire qui suit sert à illustrer nos propos :

Q2 10 : « It was a lot more based on personal word and oral practice. The last evaluations (written and oral exams) were less stressful (we had time to work on it, and oral presentation was more 'casual'), that's why I felt more efficient and free to develop my ideas. I really improved my English ».

- 51 Plusieurs apprenants, comme RR 3, ont également remarqué le lien étroit qui existait entre leur sujet et leur motivation personnelle :

RR 3 : « I spent a lot of time for my researches and for writing this paper. I would not be able to do it if I did not really like it. I chose this theme - firearms in the USA - because I feel very strongly about this plight ».

- 52 Finalement, par le biais du projet, les apprenants pensent avoir changé leurs techniques et stratégies d'apprentissage en langue étrangère. Par exemple, RR 8 parle des stratégies de lecture et RR 12 et RR 15 citent l'influence de la régularité du travail sur l'aisance et le niveau d'anxiété.

- 53 Les RR des étudiants ont révélé le lien prégnant qui existe entre l'autonomie de choix, l'organisation du travail et le parcours individualisé de chacun. Ce fut par conséquent un deuxième semestre plein de sens pour la majorité d'entre eux. Contrairement aux cours d'anglais du premier semestre, la plupart des étudiants ont pu trouver une utilité à leur projet en autonomie, et ce en lien avec leur projet personnel et/ou professionnel. Ce choix a présenté un intérêt pour les apprenants pendant le semestre et a donc favorisé leur investissement dans le travail. Nous avons ainsi pu voir apparaître des états affectifs positifs (plaisir, sentiment d'utilité) chez les apprenants vis-à-vis de cette façon d'apprendre une langue.
- 54 Les RR, ainsi que les réflexions de l'enseignante, montrent que cette motivation accrue et cet affect positif ont parfois servi à faciliter ou tout du moins à encourager la persistance dans l'effort (Vallérand et Thill) à des moments d'apprentissage difficiles :
- RR 15 : « This research paper also gave me confidence in myself. I had a difficult subject that I wanted to change a lot of times because it was too hard for me. But finally I worked and I succeed to do something, even if it's not as well as I wanted ».
- 55 Nous faisons donc l'hypothèse de l'existence d'un lien entre autonomie, apprentissage de contenu spécialisé, apprentissage de la langue et motivation élevée.
- 56 Le fait de pouvoir expliquer et réfléchir aux apports de ce projet concernant leurs apprentissages en langue et en contenu disciplinaire montre également une sollicitation cognitive et métacognitive chez ces apprenants

Conclusion

- 57 Cette étude et les pratiques réflexives sur lesquelles elle s'appuie ont permis de mettre à jour une évolution importante dans le système d'enseignement / apprentissage de ces deux classes d'anglais en sciences historiques à l'université de Strasbourg. Malgré la petite échelle de notre étude, nous pouvons constater que la mise en place d'un projet autonomisant a rendu ces cours de langue plus interactifs, plus actifs et plus centrés sur les apprenants, tandis que le premier semestre était plutôt centré sur l'enseignante et ses choix pédagogiques, au moins dans la perception de ses participants. Nous avons vu apparaître chez les étudiants une impression plus importante de progrès en langue anglaise (interaction orale, communication spontanée, confiance en soi, vocabulaire, grammaire, compétences pragmatiques) en parallèle à un apprentissage du contenu spécialisé (concepts et culture). L'instauration du projet a aussi contribué à une spécialisation délibérée des apprenants intégrant un contenu historique, archéologique, artistique, culturel ou professionnel de leur choix. L'ouverture au travail autonome d'un cours autrement « traditionnel » a abouti à une pédagogie perçue comme individualisée, personnalisée et différenciée. Nous avons ainsi vu apparaître ou augmenter des représentations positives de l'apprentissage de contenus spécialisés et de l'utilisation de l'anglais en général. Le projet auto-dirigé a fourni des occasions plus nombreuses pour le développement de stratégies cognitives et métacognitives (méthodes de recherche, processus d'apprentissage, réflexions personnelles) en mettant au défi les apprenants, habitués à un cours de langue moins autonome que celui-ci. Le projet en autonomie s'est saisi d'un cours d'anglais général (avec des supports dits « spécialisés ») et l'a transformé en un cours plus intégré de contenu spécialisé et de langue. Les déclarations des étudiants vont dans le sens de Coyle *et al.* (« CLIL » 63), lorsqu'ils disent qu'une situation

communicative contextualisée dans un sujet de spécialisation peut mener à une interaction spontanée et naturelle faisant émerger un langage nouveau.

- 58 Avec l'intégration d'un contenu spécialisé, les étudiants attestent aussi d'une volonté plus élevée de communication en langue cible. Malgré leurs niveaux disparates, chaque étudiant indique avoir eu l'occasion de communiquer à son niveau. Ils confirment ainsi leur autonomisation langagière, dans le sens défini par Little (« University language centres »). Nous imaginons que cette perception d'amélioration peut également augmenter la confiance en soi et la motivation et ainsi donner envie de continuer à apprendre la langue. Nous suggérons de surcroît que les compétences acquises pendant le projet en autonomie sont des compétences nécessaires pour l'apprentissage d'une langue tout au long de la vie.
- 59 Malgré une absence de validation objective des acquis de nos apprenants pendant cette étude, nous sommes confiants que les représentations positives d'acquisitions linguistiques et de contenu, d'investissement et de motivation accrus démontrent que ce projet a eu un impact réel sur la démarche d'apprendre dans ce cours de langue. Selon les termes de Nancy-Combes, nous avons pu aboutir à une validation « sociale » de notre recherche-action, en nous basant sur la satisfaction et l'implication de nos apprenants.
- 60 Pour cette étude, le contexte institutionnel traditionnel où l'enseignante est chargée de faire un cours de langue avec comme support des matériaux (textes) spécialisés, perçu à l'origine comme une contrainte, a en fait laissé la place à une ingénierie pédagogique faisant la promotion de l'Emile sous forme d'un projet en autonomie. Pour une enseignante non-spécialiste du contenu disciplinaire et sans les ressources pour faire du « *true dual focus CLIL* » (vrai Emile à visée double, Taillefer « *CLIL* »), il semble important de permettre aux apprenants de s'épanouir dans la voie disciplinaire qu'ils ont choisie, en leur ouvrant le choix de leurs contenus, leurs moyens et leurs méthodes de travail (Holec).
- 61 Cette recherche-action aide à justifier des choix pédagogiques, une certaine philosophie de l'enseignement, ainsi que de la pratique d'une enseignante-vacataire dans le domaine de l'anglais de spécialité (ASP) et des Lansad. Ces résultats viennent conforter notre position que malgré de nombreuses contraintes, chaque enseignant et chaque apprenant est capable de créer les conditions propices à un apprentissage plus intégré de la langue et du contenu disciplinaire, sans pour autant que l'enseignant soit spécialiste de la discipline en question. Le (simple) fait d'offrir aux étudiants l'occasion d'accéder à une langue par l'intermédiaire d'un contenu spécialisé qui les intéresse permet un investissement fort dans l'apprentissage et ouvre la porte à des acquisitions significatives aussi bien sur le plan langagier que sur le plan disciplinaire.
- 62 Cibler la communication d'idées complexes et spécialisées mobilise l'intérêt, la motivation, l'affect positif et la communication naturelle pour faire de l'étudiant un utilisateur à part entière et non plus un simple apprenant de la langue.

BIBLIOGRAPHIE

- Albero, Brigitte. L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie. Éditions L'Harmattan, 2000.
- Albero, Brigitte. « L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. » Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur, dirigé par Imad Saleh et al., Laboratoire Paragraphe, 2003, pp. 139-159, <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270/document>, consulté le 23 février 2002.
- Barbot, Marie-Josée. Les auto-apprentissages. CLE international, 2000.
- Commission formation de la SAES. « Évolutions et enjeux des formations et de la recherche dans le secteur LANSAD. », 2011, saesfrance.org, sha.univ-poitiers.fr/saesfrance/spip.php?article262, consulté le 25 novembre 2015.
- Conseil de l'Europe. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Didier, 2000.
- Coyle, Do, et al. Towards an Integrated Curriculum – CLIL National Statement and Guidelines. The Languages Company, 2009.
- Coyle, Do, et al. CLIL Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press, 2010.
- Dalton-Puffer, Christiane, et Ute Smit. « Content and Language Integrated Learning: A Research Agenda. » Language Teaching, vol. 46 n° 4, 2013, pp. 545-559.
- Dam, Leni. 2013. « How to Engage Learners in Authentic Target Language Use - Examples From an Autonomy Classroom. » The Answer is Autonomy: Issues in Language Teaching and Learning, edited by Anja Burkert et al, IATEFL, 2013, pp. 76-94.
- Germain, Claude, et Joan Netten. « Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS. » Alsic, vol. 7, 2004, <http://alsic.revues.org/2280>
- Grabe, William, et Fredericka Stoller. « A Six T's Approach to Content-based Instruction. » The Content-Based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content, edited by Marguerite Ann Snow and Donna M. Brinton, Addison Wesley-Longman, 1997.
- Halimi, Suzy. « Apprendre les langues, apprendre le monde. ». Rapport présenté au ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative par le Comité stratégique présidé par Suzy Halimi, janvier 2012, http://cache.media.education.gouv.fr/file/02_Fevrier/91/5/Apprendre-les-langues-Apprendre-le-monde_206915.pdf, consulté le 11 septembre 2015.
- Holec, Henri. Autonomy and Foreign Language Learning. Pergamon, 1981.
- Hyland, Ken. « Specificity Revisited: How Far Should We Go Now? » English for Specific Purposes, vol. 21 n° 4, 2002, pp. 385-395.
- Little, David. Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems. vol. 1. Authentik Language Learning Resources Limited, 1991.

Little, David. « Learner autonomy as discourse. The role of the target language. » *The Answer is Autonomy: Issues in Language Teaching and Learning*, edited by Anja Burkert et al., IATEFL, 2013, pp. 14-25.

Little, David. « University language centres, self-access learning and learner autonomy. » *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, vol. 34, n°1, 2015, pp. 13-26, doi.org/10.4000/apliu.5008.

Mahani, Sepideh, et Arman Molki. « Enhancing the quality of teaching and learning through action research. » *Journal of College Teaching & Learning*, vol. 9, n° 3, pp. 209-215.

Marsh, David. « CLIL/Emile The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential. », *European Commission EACEA n° 2001 – 3406 / 001 – 001*, University of Jyväskylä, Finland, 2002, www.sukrzsa.sk/docs/clil-emile.pdf, consulté le 18 octobre 2016.

McNiff, Jean, et Jack Whitehead. *Action Research Principles and Practice*. Routledge, 2002.

Narcy-Combes, Jean-Paul. *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Ophrys, 2005.

Reinders, Hayo. « Towards a Classroom Pedagogy for Learner Autonomy: A Framework for Independent Learning Skills ». *The Australian Journal of Teacher Education*, vol. 35 n°5, 2010, pp. 40-55.

Rivens-Mompean, Annick, et Martine Eisenbeis. « Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation ? » *Les cahiers de l'Acedle*, vol. 6 n° 1, 2009, pp. 221-244.

Ryan, Richard M., et Edward L. Deci. « Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. » *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25, 2000, pp. 54-67.

Santoro Franco, Maria Amélia, et Verbena Moreira de Sousa Lisita. « Action Research: Limits and Possibilities in Teacher Education. » *European Conference on Educational Research*, University of Crete, 22-25 septembre 2004, http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003707.htm, consulté le 18 octobre 2016.

Stefanou, Candice R., et al. « Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership. » *Educational Psychologist*, vol. 39 n° 2, 2004, pp. 97-110.

Taillefer, Gail. « Enseigner une matière disciplinaire en langue étrangère dans le contexte français des sciences sociales : défi, observations et implications. » *ASp*, n° 45-46, 2004, pp. 111-126.

Taillefer, Gail. « CLIL in Higher Education: The (Perfect?) Crossroads of ESP and Didactic Reflection ». *ASp*, n° 63, pp. 31-53.

Taillefer, Gail, et Nicole Décuré. *Emile : L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère – avantages, risques, défis. Les Après-midi de LAIRDIL*, vol. 15, 2009.

Toffoli, Denyze. « Attachment Theory: Insights into Student Postures in Autonomous Language Learning. » *New Directions in Language Learning Psychology*, edited by Christina Gkonou et al., Springer, 2016.

Truchot, Claude. « L'enseignement supérieur en anglais véhiculaire : la qualité en question. » *Diploweb La revue géopolitique online*, 2010, diplomweb.com, diplomweb.com/L-enseignement-superieur-en.html, consulté le 25 novembre 2015.

Vallérand, Robert J., et Edgar, E. Thill. *Introduction à la psychologie de la motivation*. Éditions Études Vivantes, 1993.

Van der Yeught, Michel. « Éditorial. », ASp, n° 57, 2010, pp. 1-10.

Van der Yeught, Michel. « Développer les langues de spécialité dans le secteur LANSAD. Scénarios possibles et parcours recommandé pour contribuer à la professionnalisation des formations. » Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, vol. 33, n° 1, 2014, pp. 12-32.

Whyte, Shona. « Teaching ESP: A Task-based Framework for French Graduate Courses. » ASp, n° 63, 2013, pp. 5-30, <http://doi.org/10.4000/asp.3280>.

ANNEXES

Annexe 1

Questionnaire du premier semestre (Q1)

1. Quels sont les points forts du cours ?
2. Quels sont, selon vous, les aspects du cours à améliorer ?
3. Do you feel your English has improved after this class? How? If not, why not ?

Annexe 2

Questionnaire du second semestre (Q2)

Suivez-vous ce cours pour la première fois ?

oui non

Vous assistez régulièrement aux cours

0 1 2 3 4 5 sans avis

Vous utilisez de la documentation complémentaire pour travailler ce cours

0 1 2 3 4 5 sans avis

Combien d'heures hebdomadaires consacrez-vous à l'étude du cours ?

0 - 2h 2 - 4h 4 - 6h 6 - 8h > 8h

Les objectifs du cours sont bien définis

0 1 2 3 4 5 sans avis

Le cours est bien structuré

0 1 2 3 4 5 sans avis

Les notions importantes sont suffisamment développées

0 1 2 3 4 5 sans avis

Votre réflexion a été stimulée

0 1 2 3 4 5 sans avis

Il y a suffisamment d'illustrations (exemples, cas, expériences, etc.)

0 1 2 3 4 5 sans avis

L'enseignant est suffisamment disponible pour répondre à vos questions

0 1 2 3 4 5 sans avis

Vos connaissances préalables sont suffisantes pour suivre ce cours

0 1 2 3 4 5 sans avis

Globalement, ce cours vous apprend beaucoup

0 1 2 3 4 5 sans avis

Le cours est présenté de façon intéressante

0 1 2 3 4 5 sans avis

L'expression orale de l'enseignant est bonne (clarté, élocution, volume de la voix, ton, débit)

0 1 2 3 4 5 sans avis

Les supports de cours (écriture au tableau, transparents, diapos, films, etc.) sont de bonne qualité

0 1 2 3 4 5 sans avis

Les supports de cours (écriture au tableau, transparents, diapos...) sont utilisés de façon appropriée

0 1 2 3 4 5 sans avis

Le cours est bien documenté

0 1 2 3 4 5 sans avis

Vous vous sentez préparés aux évaluations (connaissances, savoir-faire, etc.)

0 1 2 3 4 5 sans avis

Les modalités d'évaluation vous ont été présentées

0 1 2 3 4 5 sans avis

Globalement, vous avez apprécié cet enseignement

0 1 2 3 4 5 sans avis

Quels sont les points forts du cours ?

Quels sont, selon vous, les aspects du cours à améliorer

Remarques, précisions et suggestions complémentaires :

Do you feel your English has improved after this class? How? If not, why not ?

Has the way you learn language changed? If so, how? If not, why not ?

If you could choose only one word to describe this class, what would it be ?

If you could use only one word to describe your English after this semester, what would it be ?

If you could choose only one word to define your learning after this semester, what would it be ?

If you were with me for the 1st semester, what would you say the difference was between the two different types of semester works ?

If you were with me for the 1st semester, which semester did you prefer and why ?

NOTES

1. Notre traduction pour « *CLIL can be seen as a foreign language enrichment measure packaged into content teaching.* »

2. Taillefer (« *CLIL* ») propose un continuum de *CLIL* à cinq jalons, du « *non-CLIL* » (absence totale ou seulement incidente de collaboration entre les matières « langues » et les DNL) au « *true dual focus CLIL* » (où les objectifs de contenu et de langue sont abordés par une équipe de spécialistes de la langue et de la discipline qui collaborent de près), en passant par le *pre-CLIL*, le *partial CLIL* et l'*adjunct-CLIL* (37).

3. L'Université de Strasbourg propose à ses enseignants un questionnaire type d'évaluation des enseignements dont les questions, en français, portent sur les modes de présentation, le contenu du cours et la satisfaction de l'étudiant. Nous avons complété ce questionnaire avec des questions, en anglais, concernant la progression et les processus d'apprentissage de la langue des participants.

4. Pensez-vous que votre anglais s'est amélioré après ce cours ? Comment ? Si non, pourquoi ?

5. *content, communication, cognition and culture*

6. Pour chaque analyse ci-dessous, plusieurs citations ont été relevées dans les documents. Nous n'en présentons qu'une seule afin de garder un propos clair et concis.

7. « Q2 X » indique le deuxième questionnaire et le numéro d'anonymat d'un étudiant (ici 6). « Échange X » renvoi à la numérotation d'une interaction pendant la réunion de l'équipe pédagogique. « RR X » désigne le numéro d'anonymat d'un retour réflexif.

RÉSUMÉS

Eu égard de la demande d'une professionnalisation croissante des étudiants apprenant l'anglais, l'étude présentée a voulu analyser les effets d'une pédagogie de projet auto-dirigée en tant que moyen d'intégration de la langue de spécialité (LSP) pour un public Lansad. Cet article fait état d'une recherche-action dont l'objectif était de s'appuyer sur différents vecteurs de l'autonomie pour s'approcher de la langue de spécialité dans deux cours d'anglais, de niveau licence, en faculté des sciences historiques à l'université de Strasbourg. Les résultats, bien que s'appuyant exclusivement sur les représentations des étudiants et de leur enseignante, indiquent une évolution dans les apprentissages langagiers, notamment en termes de production communicative, de contenus spécialisés (LSP) liés au domaine d'études des étudiants, de leur autonomie langagière et de leur autonomie d'apprentissage.

With an increasing demand to professionalize students in the learning of English, the study presented sought to analyse the effects of self-directed project work as a pedagogical solution to English for History students. Within an action research framework, an autonomous learning project was implemented and evaluated as a means of focusing on English for Specific Purposes (ESP) at the Faculty of Historic Sciences at the University of Strasbourg. The results, while based exclusively on student and teacher representations, bring to light significant changes in language acquisition, especially in terms of communicative output, specialised content (ESP) related to students' area of study, language autonomy and learning autonomy.

INDEX

Mots-clés : anglais de spécialité, autonomie de l'apprenant, autonomisation, langues pour spécialistes d'autres disciplines (Lansad), pratique réflexive, recherche-action

AUTEURS

DENYZE TOFFOLI

Denyze Toffoli est maître de conférences en didactique des langues (anglais / français) à l'université de Strasbourg. Elle est Directrice du nouveau « pôle LanSAD », qui regroupe la majorité des enseignements LanSAD. Elle est membre de l'EA 1339 Linguistique, langues, parole (LiLPa). Ses intérêts de recherche portent sur les dispositifs de formation, la psycholinguistique (affect, motivation, attachement et autonomie), les représentations des enseignants et les

apprentissages informels.
dtoffoli@unistra.fr

LAUREN SPERANZA

Lauren Speranza est chargée d'enseignement d'anglais en LanSAD à l'université de Strasbourg. Elle est diplômée de la *Lynch School of Education* de Boston College et titulaire d'un Master en sciences de l'éducation et d'un Master en didactique des langues de l'université de Strasbourg. Durant son premier Master, elle s'est intéressée à l'ingénierie de la formation en entreprise. Son deuxième mémoire porte sur la question de l'autonomie d'apprentissage en cours de langue.
speranza@unistra.fr