

Articulation entre formel et informel : effets de la réduction de distance entre un contenu spécialisé et le vécu des étudiants

Lily SCHOFIELD
lily.schofield@etu.u-paris.fr
lily.schofield@sorbonne-universite.fr

- Expérimentation d'enseignement
- 2019-2020
- Cours d'anglais entièrement à distance
- L1 Économie et Gestion

1

Courants théoriques pris en compte pour l'articulation entre formel et informel

2

Perception des étudiants de la valeur des tâches

3

Perception des étudiants de leur degré de contrôle sur la réalisation des tâches

4

Perception des étudiants de leur compétence à accomplir les tâches

1

Courants théoriques pris en compte pour l'articulation entre formel et informel

Apprentissage informel de l'anglais

- **En dehors** d'un contexte institutionnel
- Non structurés, non organisés, divertissement comme objectif
- **Contexte universitaire français** (Sockett et Kusyk, 2013 ; Kusyk, 2017)

Didactique Intégrant les Pratiques
informelles de l'Anglais en Ligne
(Fierro, 2022 ; Fierro Porto et Schofield, 2022)

- Intégration de pratiques informelles
- Valorisation de pratiques informelles, connaissances préalables, expériences personnelles

La Fiction à Substrat Professionnel dans l'enseignement de l'anglais de spécialité

- Ressource pertinente en **anglais de spécialité et LANSAD**
- **Représentation réaliste**
 - Lexique
 - Discours
 - Interactions
 - Rapports hiérarchiques (Isani, 2011)

“connects lexis, actions, places, historical events, technical details, behaviours, mindsets, problems and plot so that the multitude of connections coheres into specialised authenticity.” (Van der Yeught, 2018)



La Fiction à Substrat Professionnel dans l'enseignement de l'anglais de spécialité

- **Comportement**, mentalité et problèmes :
 - thématique **éthique et morale**
 - techniques de **neutralisation** de la culpabilité (Sykes et Matza, 1957)
 - compétences **transversales**
 - licence **généraliste**

- « *Questions éthiquement vives* » (Rémon, 2013)

- Liens entre événements de la FASP et vécu personnel → **Médiation** du CECR/VC

Référence à l'expérientiel : la médiation dans le Volume Complémentaire (CECR/VC)

- Valoriser les **pratiques et expériences informelles** des étudiant·e·s :
 - ➔ « *Réduire la distance* » (Coste et Cavalli, 2015) entre formel et informel
- Sentiment de **maîtrise** et **familiarité**
- Perception accrue de :
 - La valeur des tâches
 - Leur degré de contrôle sur les tâches
 - Leur compétence à réaliser les tâches

Référence à l'expérientiel : la médiation dans le Volume Complémentaire (CECR/VC)

- **Médiation de textes**

S'identifier aux personnages, relier émotions et évènements au vécu

- **Médiation de concepts**

Faciliter la compréhension, présenter idées pour susciter réactions, se servir de, reprendre, approfondir idées des autres

- **Stratégies de médiation**

Relier nouveaux concepts et procédures à savoirs préalables et expériences quotidiennes

- Manque de prise en compte de l'**expérientiel** et du **social** (Longuet et Springer, 2021)

Dispositif en ligne asynchrone sur la plateforme Moodle

- Modalités d'interaction **familières**
- Intégration de liens et contenus multimédia
- Différents **formats** de tâches
- Sous-groupes et partage **public**
- Modules **asynchrones** hebdomadaires

- « *Volonté de communiquer* » (Macintyre et al., 1998)
- « *Liberté de choix* » (Jézégou, 2005)

2

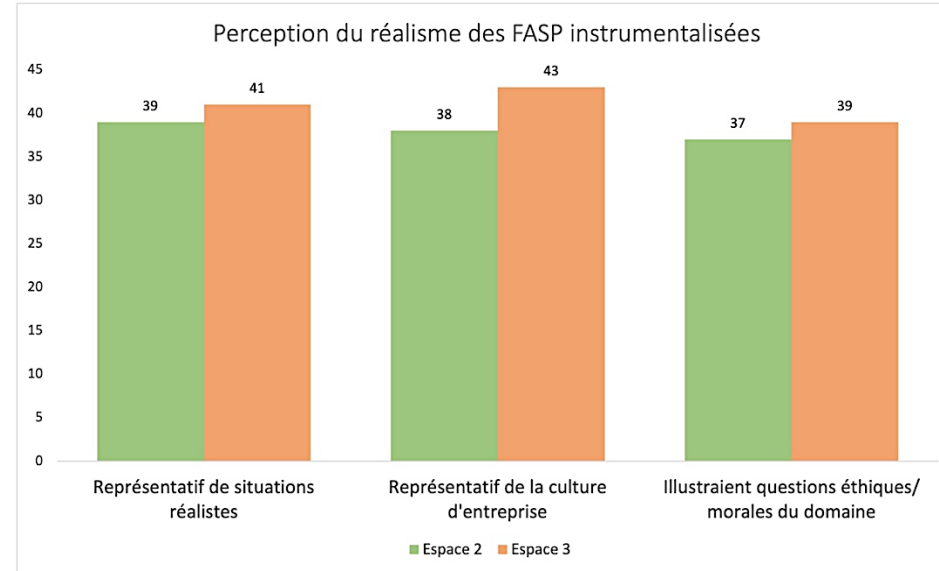
Perception des étudiant·e·s de la valeur des tâches

La FASP perçue comme pertinente pour l'avenir des étudiant·e·s

« Si on *travaille à l'étranger*, par exemple, je pense que c'est *assez représentatif* du monde de la *finance* et même du monde bancaire. » (AA)

« C'était *bien accordé* avec la réalité (...) C'était *vraiment bien ancré*. » (KJ)

« C'est juste *la vraie vie* (...) La première scène du *licenciement*. » (ABa)



La FASP perçue comme pertinente pour l'avenir des étudiant·e·s

« *C'est tiré de faits réels.* » (Aba)

« *C'est toujours intéressant (...) de voir à quoi ça ressemble un floor de trading ou voir les buildings à New York, à Battery Park ou à Wall Street.* » (AS)

« *Je prévois d'aller vivre à Londres (...) c'était vraiment l'environnement anglophone (...) donc ça me projetait.* » (IB)

Un **format** de tâches perçu comme pertinent et ayant représenté un apprentissage

Un **format** utile pour les études ultérieurs et l'avenir professionnel des étudiant·e·s

« C'est super important de savoir **bien écrire** en anglais (...) **L'audio** aussi, parce qu'il faut **savoir parler** (...) et on est obligé de savoir faire des **PowerPoints** avec **des idées précises** (...) Et que ça soit en anglais ou dans **d'autres matières**, on en aura **besoin**. » (KJ)

« Des **PowerPoints**, ça nous **entraîne** si plus tard, on devra faire vraiment des **présentations** pour présenter (...) un **projet** (...) au **travail**. » (AG)

« Ce qui était bien, c'est que (...) on devait les faire (...) **en anglais** (...) c'est un truc qu'on n'avait **pas forcément fait auparavant** sur notre secteur, en plus. » (ABe)

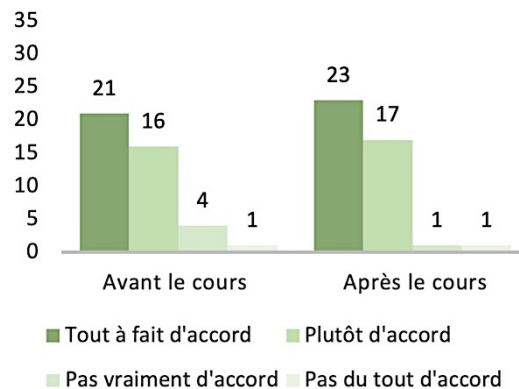
Un **format** de tâches perçu comme pertinent et ayant représenté un apprentissage

Une reconnaissance d'un développement de compétences **numériques** lié à ces formats

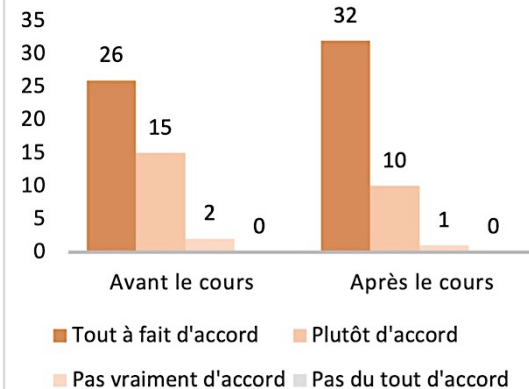
« Ça me permettait de mettre en pratique ce que je savais déjà (...) d'expérimenter un peu plus (...) ça avait un côté un peu **anglais-informatique**. » (EN)

« Le **PowerPoint avec l'audio** (...) moi j'ai **découvert** ça, je savais même pas que c'était possible. » (AW)

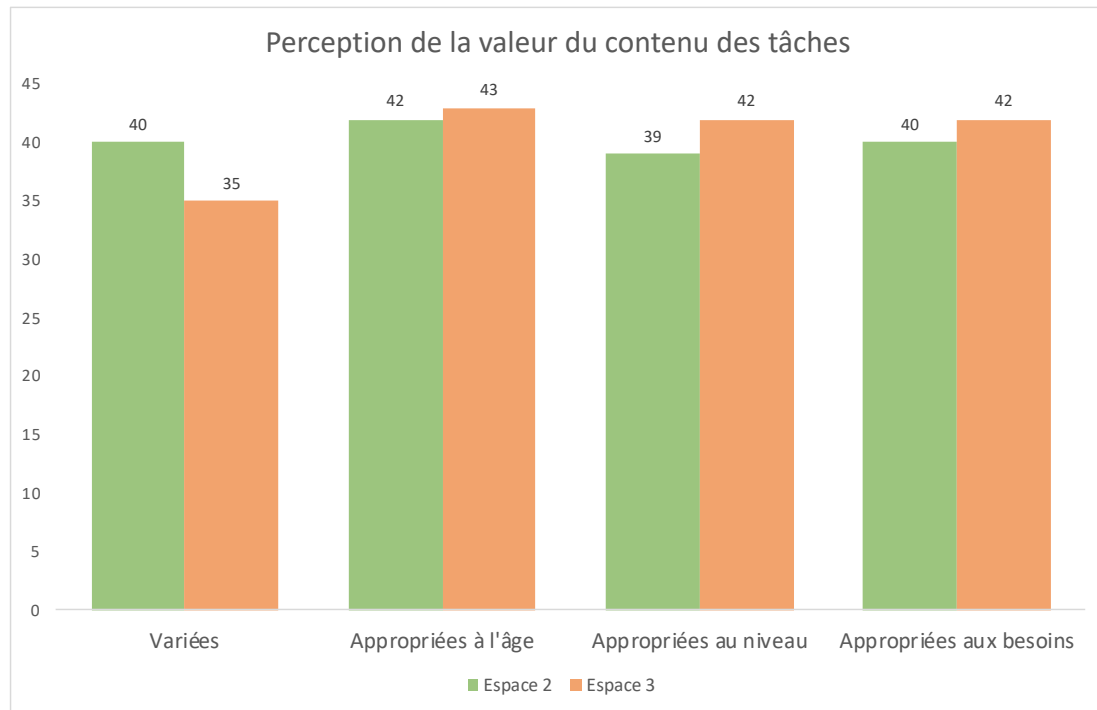
Les étudiants se disent à l'aise avec les outils informatiques comme Office (Espace 2)



Les étudiants se disent à l'aise avec les outils informatiques comme Office (Espace 3)



Un **contenu** des tâches perçu comme pertinent et ayant représenté un apprentissage



Un **contenu** des tâches perçu comme pertinent et ayant représenté un apprentissage

Une découverte d'un **lexique** jugé utile pour leurs **études** ultérieures et avenir **professionnel**

« J'ai appris **plein de mots**, vraiment (...) ne serait-ce que, enfin, **surtout** relatifs au monde de la **finance**. » (HH)

« Dans les **trois films** qu'on a étudié, il y avait des **liens avec des cours** de **macroéconomie** ou d'**économie des marchés**. » (ABa)

Un **contenu** des tâches perçu comme pertinent et ayant représenté un apprentissage

Une découverte d'un **lexique** jugé utile pour leur vie quotidienne

« *Le vocabulaire bancaire, même si je travaille pas dans la banque (...) tout le monde parle anglais. Du coup, ça sera forcément utile (...) il faudra bien avoir une banque (...) dans un pays anglophone.* » (EA)

« *Des prêts (...) c'est quelque chose qui peut toucher tout le monde (...) Peut-être qu'un jour on se retrouvera dans un pays anglophone et on devra faire un prêt.* » (AG)

Un **contenu** des tâches perçu comme pertinent et ayant représenté un apprentissage

Une reconnaissance d'un **apprentissage** par le biais des **productions** de leurs pairs

« J'ai trouvé qu'il avait des élèves (...) qui avaient fait des PowerPoints mais hyper professionnels, et (...) alors que j'avais traité le même sujet, j'étais passé à côté d'informations (...) il y a une fille (...) je lui avais dit d'ailleurs que j'avais appris beaucoup plus de choses alors que moi-même j'avais traité le sujet. » (EA)

« Il y a plein, plein de fois où j'avais des mots, que mes camarades utilisaient (...) que je connaissais pas ou des formules, des idiomes (...) je les relevais à côté (...) c'était à la fois notre cours de langue, d'anglais et je dirais 50/50, et de contenu, d'idées, voir ce que les autres pensent. » (AS)

3

Perception des étudiant·e·s de leur degré de contrôle sur la réalisation des tâches

« On avait plus de liberté pour mettre vraiment ce qu'on voulait. (...) c'était personnel (...) donc même en regardant les diaporamas des gens, j'ai appris des trucs (...) Et peut-être qu'en regardant le mien, ils ont appris, parce que j'ai mis des choses que je trouvais personnelles. » (KJ)

Un degré de contrôle vis-à-vis des **consignes** des tâches

« Ça permettait de (...) **libérer notre esprit créatif.** » (LC)

« Sur le forum, je me sentais un peu **plus libre** (...) on pouvait faire les devoirs (...) **quand on voulait.** » (EZ)

« On pouvait faire ça un peu **n'importe où** (...) J'étais le travail **sur la semaine** et (...) ça me permettait de **mieux m'organiser.** » (EA)

Un degré de contrôle vis-à-vis des **consignes** des tâches

« Il y a des **élèves** qui sont **plus créatifs plus tard dans la nuit** (...) ceux qui voulaient travailler le **vendredi** la nuit, (...) je faisais ça le **samedi** des fois. » (AC)

« Je faisais **tout sur la même journée** (...) en peut-être **deux heures, comme si j'avais un cours** (...) mais c'était quand même bien de pouvoir, **de temps en temps, décaler** (...) ou **prendre le temps**. » (HH)

« On pouvait **regarder plusieurs fois les vidéos**. » (KW)

« Des fois, on faisait **trois, quatre tentatives** pour avoir le maximum. » (AW)

Un degré de contrôle vis-à-vis du **contenu** auquel les étudiants se réfèrent

« Je *me sentais pas*, par exemple, aller regarder *une étude (...) anglophone (...) c'était vraiment hors de ma portée*, donc je *prenais plus ce qui était abordable*, donc YouTube et sites Internet. » (EN)

« Vous *laissez libre choix* aux personnes *de regarder ou pas, en plus des documentaires. (...) J'ai passé énormément de temps (...) à regarder des vidéos (...) je me suis perdue dans mes documentaires, mais c'était moi qui l'avais choisi, parce que moi celui-là m'intéressait.* » (LC)

Un degré de contrôle vis-à-vis des **interactions** avec leurs pairs

« Il y a des gens avec qui (...) on n'avait **pas plus d'accroches** que ça, en fait, on regarde les **mêmes choses**, on avait **plein de points en commun** et puis, on commence à se parler. » (ABa)

« J'ai appris, plus (...) **les personnes en elles-mêmes, leur caractère** (...) **que du scolaire**. (...) Parce qu'on mettait des **touches un peu personnelles** dans nos posts. » (EN)

« Quand on devait partager les différentes formes de mensonge qu'on avait pu voir sur **Twitter** (...) en **vidéo**, dans des **articles** (...) Certaines fois, c'était **rigolo**, on était **surpris**, (...) c'était un peu **comme si on était sur un réseau social**. » (LC)

Un degré de contrôle vis-à-vis des **interactions** avec leurs pairs

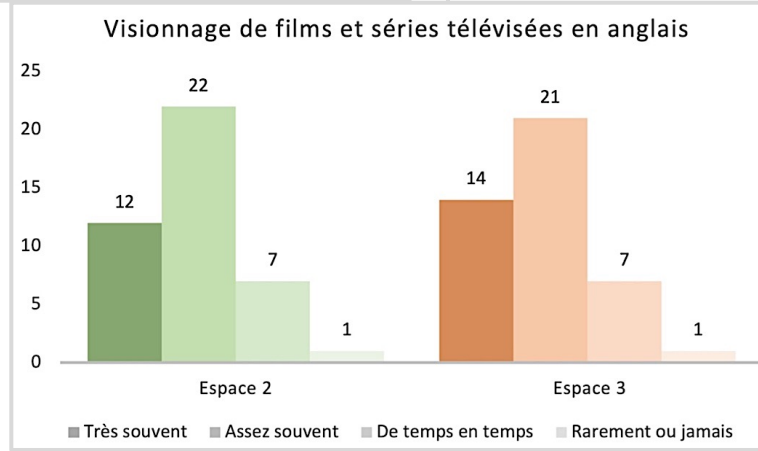
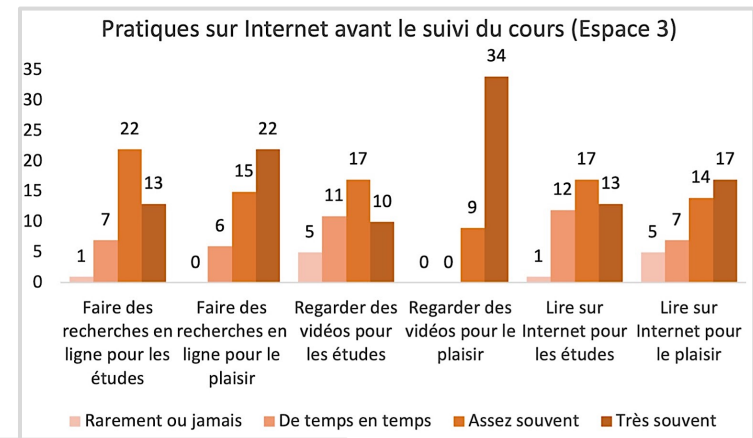
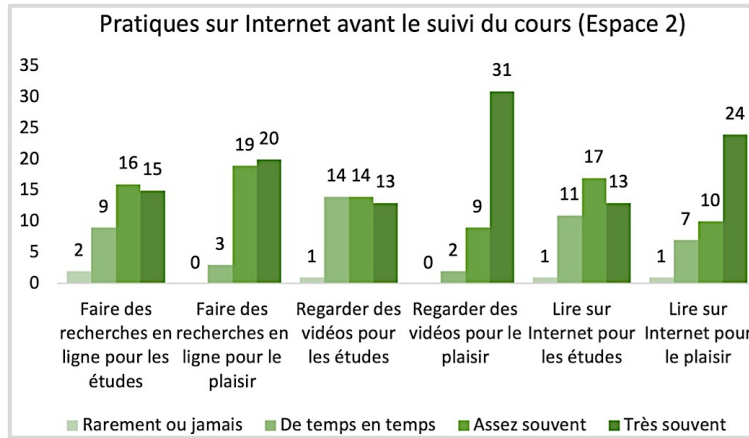
« Il y avait des gens dans mon groupe que je connaissais, mais je voulais pas commenter leur travail, parce que (...) je voulais essayer de voir d'autres gens, de faire des nouvelles rencontres, peut-être par Moodle (...) j'ai trouvé ça beaucoup plus amusant. » (EN)

« Quelqu'un qui avait mis une vidéo (...) du drama James Charles (...) avec cette personne on s'est rencontré en amphi et on a commencé un petit peu à se parler. Et ça a créé du lien du virtuel jusqu'en vrai (...) j'ai commencé à rencontrer des personnes (...) ça m'a permis d'aller voir des gens en amphi. » (EN)

4

Perception des étudiant·e·s de leur compétence à accomplir les tâches

Reconnaissance de l'adéquation du contenu et des tâches avec leurs pratiques réelles



Le support filmique perçu comme plus **abordable** et moins appréhendant

« Par rapport aux films déjà (...) je les **regarde en anglais** (...) Et après, ça m'arrive de lire des articles en anglais, donc ça aussi, j'étais pas trop perdue (...) c'était une forme que j'avais déjà vue. » (IB)

« C'est **plus attrayant**, parce que déjà, les jeunes ils regardent souvent des films, des séries. » (AL)

« Je pense que pour la **majorité**, c'est vrai qu'un film, c'est **plus accessible** qu'un texte. » (AA)

Le support filmique perçu comme plus **abordable** et moins appréhendant

« Cinq minutes de **film** (...) ça me **donne plus envie** de le regarder. Du coup, ça me donnera **plus envie de m'investir**. Et du coup, d'**encore plus donner mon avis**. » (EA)

« Le fait d'avoir eu comme support **les films**, ça nous **aidait à trouver des arguments plus concrets**. » (AW)

Apports de la valorisation de l'**expérientiel** et du **vécu** des étudiants

Une **familiarité** ressentie vis-à-vis de la thématique éthique et morale des tâches

« *Quand c'était des trucs de la **vraie vie**, on se sentait **plus à l'aise**.* » (EZ)

« Le **seul domaine** où (...) je pense que je me considérerais comme **un peu avancée**, ce serait les **techniques de neutralisation** » (EN)

« **Mentir** (...) franchement, c'est le **seul** où je **savais répondre bien** avec mon **expérience professionnelle** (...) je serais (...) **un expert à mentir** » (KJ)

Apports de la valorisation de l'**expérientiel** et du **vécu** des étudiants

Une perception accrue de leur **compétence** à accomplir les tâches en conséquence

« J'ai parlé de mon expérience personnelle (...) je savais déjà où je voulais aller ou ce que j'avais à dire. » (IB)

« Quand on fait les choses sur le cours d'anglais, on va pas forcément l'appliquer à notre vie et en fait, comme vous avez posé la question (...) je me suis rendue compte. » (EA)

Apports de la valorisation de l'**expérientiel** et du **vécu** des étudiants

Une perception accrue de leur **compétence** à accomplir les tâches en conséquence

« Mentir, les techniques de neutralisation, je m'identifiais beaucoup (...) ça va faire un lien entre mes petites habitudes de mentir à mes parents quand je sors, et mon anglais d'économie-gestion. » (EN)

« J'ai commencé à faire une enquête sur toute la maison (...) je me suis rendue compte que toute ma maison était Amway (...) que ma tante faisait partie d'une MLM (...) j'ai trouvé ça super ludique de demander à ma mère, de faire ma petite enquête (...) demander à ma tante. » (EN)

- **Articulation** informel-formel
 - Contenus
 - Fonctionnalités et modalités **familiales et maîtrisées**
 - Élaboration de **liens** (événements, nouveaux concepts)
 - **Valorisation** des références à l'informel faites dans les productions

- **Valeur accordée** aux contenus et aux tâches
- Perception positive de leur **degré de contrôle** sur la réalisation
- Perception positive de leur **compétence à réaliser les tâches**

Bibliographie

- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer. Volume Complémentaire avec de nouveaux descripteurs*.
- Coste, D., & Cavalli, M. (2015). *Éducation, mobilité, altérité : Les fonctions de médiation de l'école*. Conseil de l'Europe.
- de Charentenay, R. (2001). « La fiction à substrat professionnel (FASP) : un(e) média(tion) pas comme les autres », *ASp La Revue du GERAS*, 31–33, 203–213 | 2001.
- Fierro Porto, M. (2022). *Quels contenus de cours en ligne pour un public étudiant LanSAD ayant une pratique informelle en ligne de l'anglais ?* [thèse de doctorat, Université Paris Cité.]
- Fierro Porto, M., et Schofield, L. (2022). « Proposition d'un cadre pour la didactique intégrant les pratiques informelles dans un cours d'anglais LANSAD en ligne », *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 20-1 | 2022.
- Isani, S. (2011). Developing Professional Cultural Competence through the Multi-layered Cultural Substrata of FASP : English for Legal Purposes and M. R. Hall's The Coroner. *Recherche et Pratiques Pédagogiques En Langues de Spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, 30(2), 29-45.
- Kusyk, M (2017). Les dynamiques du développement de l'anglais au travers d'activités informelles en ligne : une étude exploratoire auprès d'étudiants français et allemands. [thèse de doctorat, Université de Strasbourg et Université de Karlsruhe].
- Longuet, F., & Springer, C. (2021). *Autour du CECR - Volume complémentaire (2018) : Médiation et collaboration. Une didactique de la relation écologique et sociosémiotique*. Édition des archives contemporaines.
- Petit, M. (1999). La fiction à substrat professionnel : Une autre voie d'accès à l'anglais de spécialité. *ASp*, 23-26, 57-81.
- Rémon, J. (2013). Production écrite autour de questions éthiques en langue de spécialité. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, 32(2), 124-140.
- Sockett, G., Kusyk, M. (2013). « L'apprentissage informel en ligne : nouvelle donne pour l'enseignement-apprentissage de l'anglais », *Les Cahiers de l'APLIUT*, 32(1), 75-91 | 2013.
- Sykes, G. M., et Matza, D. (1957). Techniques of Neutralization : A Theory of Delinquency. *American Sociological Review*, 22(6), 664-670.
- Van der Yeught, M. (2018). « FASP, the FASPian Paradox and Specialised Encyclopaedias: Highlighting FASP Relevance in Learning/ Teaching Specialised Languages », *ILCEA*, 31 | 2018
- Viau, R. (1998). Les perceptions de l'élève : Sources de sa motivation dans les cours de français. *Québec français*, 110, 45-47.

Articulation entre formel et informel : effets de la réduction de distance entre un contenu spécialisé et le vécu des étudiants

Lily SCHOFIELD
lily.schofield@etu.u-paris.fr
lily.schofield@sorbonne-universite.fr