



**HAL**  
open science

## Quel vécu d'un dispositif en ligne qui valorise le vécu personnel et informel des apprenants ?

Lily Schofield, Mónica Fierro

### ► To cite this version:

Lily Schofield, Mónica Fierro. Quel vécu d'un dispositif en ligne qui valorise le vécu personnel et informel des apprenants?. Mélanges CRAPEL, 2023, Les dispositifs d'apprentissage-enseignement des langues, 44 (1), pp.147-170. hal-04272022

**HAL Id: hal-04272022**

**<https://hal.science/hal-04272022>**

Submitted on 27 Mar 2024

**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 4.0 International License

**QUEL VÉCU D'UN DISPOSITIF EN LIGNE QUI VALORISE LE VÉCU  
PERSONNEL ET INFORMEL DES APPRENANTS ?**

**Lily Schofield**

Laboratoire EDA, Université Paris Cité

**Mónica Fierro**

Laboratoire OCRE, EDC Paris Business School

**Mots-clés**

Apprentissage informel - Didactique Intégrant les Pratiques Informelles de l'Anglais en Ligne (DIPIAL) - anglais de spécialité (ASP) - enseignement à distance - médiation

**Keywords**

Informal Learning - English Didactics/Didactics Integrating Online Informal Practices of English - English for Specific Purposes (ESP) - distance learning system – mediation

**Résumé**

Cet article présente la manière dont la valorisation du vécu personnel et des usages réels d'étudiants au sein d'un dispositif d'enseignement peut affecter favorablement leur vécu du suivi du dispositif lui-même. Les données déclaratives présentées permettent d'illustrer comment la prise en compte de l'expérientiel dans un dispositif en ligne et asynchrone peut favoriser la perception des étudiants de la valeur des tâches, de leur degré de contrôle sur la réalisation de celles-ci, et de leur propre compétence à les accomplir.

**Abstract**

This article presents how valuing students' personal experiences and real-life practices within a teaching system can positively affect their experience of the system itself. Quantitative and qualitative declarative data are used to illustrate how including personal experience into an online and asynchronous system can enhance students' perception of the value of the tasks, of their degree of control over the completion of these tasks, and of their own ability to accomplish them.

## **Introduction**

L'enseignement des langues étrangères a longtemps été associé aux scénarios de formation en présentiel et à l'interaction en face-à-face, mais la situation sanitaire de ces dernières années a su faire évoluer cette réalité. En effet, le passage forcé aux cours en distanciel a su montrer, d'un côté, le manque de préparation des institutions éducatives à l'enseignement à distance, et, d'un autre côté, les importants atouts des outils d'enseignement synchrone et asynchrone en ligne. Notre dispositif, mis en place à l'Université Paris Cité en 2017, et conçu selon le cadre de Didactique Intégrant les Pratiques Informelles de l'Anglais en Ligne, ou DIPIAL (Fierro, 2022), avait déjà été accueilli favorablement par ses participants. Le cadre DIPIAL instrumentalise des fictions à substrat professionnel (FASP) pour les utiliser comme ressource pédagogique principale dans des cours d'anglais de spécialité (ASp). La DIPIAL montre que l'utilisation de la FASP a un impact positif sur la motivation, le sentiment d'autonomie, et le ressenti d'apprentissage des étudiants. La présente étude se focalise sur des innovations intégrées lors de l'année académique 2019-2020, notamment la prise en compte de la compétence de médiation (Conseil de l'Europe, 2018) et la valorisation de l'expérientiel (Longuet et Springer, 2021).

Nous présenterons les courants théoriques qui s'opérationnalisent par le biais de notre dispositif (Rivens Mompean, 2013, p. 159), ainsi que des résultats illustrant son adéquation avec les pratiques réelles des apprenants, et les manières dont cette adéquation a permis aux étudiants de vivre le dispositif et de se l'approprier. Nous attribuons ici deux sens au terme de « vécu » : d'une part, nous considérons le vécu personnel des étudiants, sous forme de références à des expériences de vie, à des connaissances préalables, ou à des contenus liés à leurs pratiques informelles, toutes rendues pertinentes à la réalisation des tâches en ligne de notre dispositif, qui incitent à mutualiser ces savoirs plus ou moins personnels. D'autre part, nous tenons compte du vécu des étudiants du suivi de ce dispositif, mis en lumière par le biais de nos résultats. Ces derniers proviennent de données quantitatives et qualitatives d'ordre déclaratif. L'objectif de cette étude est d'observer les effets d'une valorisation du vécu personnel et de la sphère informelle des étudiants dans un contexte formel, de manière à rendre ce vécu pertinent aux besoins du public, et d'observer si cette valorisation semble avoir un effet positif sur la manière dont les apprenants perçoivent et vivent l'enseignement formel présenté ici.

## 1. Cadre conceptuel

### 1.1. Socioconstructivisme et importance de l'expérience

Notre dispositif asynchrone en ligne s'inscrit dans le cadre du socioconstructivisme, selon lequel l'apprentissage se construit grâce aux interactions sociales, l'implication de l'apprenant, et sa réflexion sur ses habiletés individuelles (Lantolf, 2000). Les apprenants construisent leurs savoirs par le biais de leur expérience et par la déconstruction de savoirs antérieurs, et l'apprentissage s'opère alors grâce à une relation dissymétrique entre une personne perçue comme novice et une autre considérée experte (Nissen, 2005, p. 96). Cette notion d'expertise est pertinente dans notre dispositif, puisque nos tâches sont conçues de manière à encourager chacun à contribuer des connaissances à titre personnel. L'imitation joue également un rôle important, principalement dans le sens d'un recours aux pairs comme modèle, et d'un apprentissage rendu possible par l'observation (Bruner, 1983). Compte tenu de la place importante de l'expérience dans l'apprentissage, nous souhaitons la valoriser en rendant les références à la sphère personnelle et informelle de l'apprenant pertinente à la réalisation des tâches que nous proposons.

### 1.2. Pratiques informelles des étudiants : l'Apprentissage Informel de l'Anglais en Ligne

Les apprentissages formels et non formels sont explicites et dirigés, et s'accompagnent d'une intention d'apprendre. Les objectifs en sont définis et les acquis en sont évalués. L'apprentissage informel, quant à lui, fait référence aux apprentissages ayant lieu en dehors d'un contexte institutionnel et tout au long de la vie (Schugurensky, 2007), par le biais d'expériences (Rogers, 2013). Ces apprentissages ne sont ni structurés, ni organisés, puisque les activités qui les provoquent ne sont pas réalisées dans le but d'apprendre mais de se divertir (Sockett, 2014), et l'individu n'a pas nécessairement conscience de ces apprentissages.

Au cours des deux dernières décennies, des recherches sur l'apprentissage de l'anglais en dehors de la salle de classe, ou *Out-of-Class Learning* (OCL), ont contribué à la croissance du phénomène de l'informel. Cette forme d'apprentissage s'intéresse aux « efforts faits par des apprenants ayant des cours dans un contexte formel, pour trouver des occasions d'apprendre la langue en dehors de la salle de classe<sup>1</sup> » [notre traduction] (Benson, 2006, p. 26). L'anglais extra-mural, ou *Extramural-English* (EE, Sundqvist, 2009) étudie les

---

<sup>1</sup> "the efforts of learners taking classroom-based language courses to find opportunities for language learning and use outside class"

apprentissages ayant lieu lorsque les étudiants sont en contact avec la langue étrangère en dehors des murs de la salle de classe, avec ou sans intention d'apprendre. L'*Informal Digital Learning of English* (IDLE, Lee, 2019) désigne les apprentissages autodirigés par le biais des médias numériques, en dehors des contextes formels d'apprentissage (voir **Tableau 1** pour un récapitulatif).

Domaine	Contexte	Intention	Conscience
OCL (Benson, 2011)	En ligne, traditionnels	Présente	Présente
EE (Sundqvist, 2009)	En ligne, traditionnels	Présente ou absente	Présente ou absente
IDLE (Lee, 2019)	En ligne	Présente ou absente	Présente ou absente
AIAL (Sockett, 2014)	En ligne	Absente	Présente ou absente

**Tableau 1. Récapitulatif des domaines de l'apprentissage informel (Fierro, 2022, p. 48).**

Une recherche menée auprès de 225 étudiants par Toffoli et Sockett (2010) a marqué le début des études en apprentissage informel de l'anglais en ligne (AIAL) en France, et a confirmé que les activités informelles étaient bien réalisées par la majorité des étudiants. Des études postérieures (Sockett et Kusyk, 2013 ; Kusyk, 2017) ont démontré un apprentissage incident de blocs lexicaux par ce biais. Le contact informel avec la langue par le biais d'activités telles que le visionnage de séries et de films, l'écoute de musique, ou l'utilisation de réseaux sociaux, favoriserait ainsi l'acquisition incidente de vocabulaire. Cette acquisition fait référence à la possibilité d'apprendre « tout en faisant attention à un autre aspect du stimulus » (Sockett et Kusyk, 2013, traduisant Hulstijn, 2003, p. 357), et est au centre de nombreuses recherches (Hulstijn, 2003 ; Ellis, 2008 ; Rieder, 2003 ; Kusyk, 2017).

Fierro Porto et Schofield (2022) et Schofield (à paraître) ont confirmé que les activités informelles des étudiants constituent un phénomène en pleine croissance et que l'instrumentalisation de contenus tirés de ces pratiques dans un cours en ligne asynchrone favoriserait l'apprentissage, la motivation, et le sentiment d'autonomie des apprenants. Il s'avérerait donc nécessaire de tenir compte de ces activités afin de tenter de réduire l'écart entre les activités que les apprenants peuvent réaliser au quotidien en langue anglaise, et le contexte formel de l'utilisation de la langue dans le cadre de leur cours d'anglais.

### **1.3. L'intégration de l'informel par le biais de la Fiction à Substrat Professionnel**

Dans la continuité des travaux en DIPIAL, le dispositif étudié instrumentalise (Rabardel, 1995) des FASP, comme substrat principal des tâches à réaliser. Le support filmique de manière générale permettrait de proposer aux apprenants une utilisation réelle de la langue et de ses

variations en fonction des situations de communication (André, 2018, p. 73), serait un abord plus immédiat qu'un texte écrit (Hardy, 2011, p. 54), et correspondrait aux habitudes d'une génération d'apprenants « instruits sur le plan auditif et visuel », qui interagit davantage avec des textes auditifs et visuels qu'avec des textes écrits (Isani, 2006, p. 27).

La FASP, plus spécifiquement, représente un exemple de ces supports filmiques, et fait référence aux thrillers ancrés dans des domaines professionnels spécifiques qui définissent le cadre général de l'histoire et de l'intrigue (Petit, 1999, p. 64). Dans ces FASP, « la langue se nourrit du milieu professionnel » illustré (Hardy, 2011, p. 47) et elle est présentée par le biais d'interactions de registres variées (Isani, 2010, p. 111), au sein d'un maillage étroit de la terminologie spécialisée et des éléments culturels du domaine (Van der Yeught, 2018, p. 114), lui attribuant une certaine valeur documentaire (Petit, 1999, p. 71) qui en fait un support pertinent pour l'enseignement en anglais de spécialité, ou ASp (Charpy, 2005 ; Trouillon, 2005 ; Saber 2010). Diverses études antérieures ont illustré la pertinence de ces fictions dans le domaine du droit (Isani, 2005 ; De Charentenay, 2001), de la médecine (Franklin-Landi, 2017 ; Carnet, 2020) ou de l'économie (Heuillard, 2019 ; Fierro, 2022).

Par ailleurs, le succès des FASP audiovisuelles en contexte informel facilite leur exploitation dans un contexte plus formel, la recherche en AIAL stipulant que le visionnage de supports filmiques représente l'une des activités de loisirs les plus courantes auprès des publics en âge universitaire (Toffoli et Sockett, 2010). Le recours à la FASP comme support pédagogique représente alors une intégration de pratiques liées aux activités informelles en anglais des apprenants de ce contexte. La présente étude met en lumière les résultats d'un dispositif innovant, puisque son scénario pédagogique est fondé principalement sur des contenus informels et se déroule dans un contexte entièrement en ligne et asynchrone pour l'enseignement de l'ASp auprès d'un public d'étudiants d'Économie et Gestion.

## **2. Choix méthodologiques**

Ce cours en ligne asynchrone, hébergé sur l'environnement numérique d'apprentissage Moodle, utilisé par l'Université Paris Cité, présente différents apports relatifs à nos choix didactiques et s'étant montrés adéquats pour la conception de nos tâches, détaillée ci-après.

### **2.1. Apports du format en ligne et asynchrone du dispositif**

Les fonctionnalités de la plateforme favorisent des usages pédagogiques qui traduisent une démarche didactique socioconstructiviste. La création de sous-groupes et l'utilisation des forums de discussion, rendant les publications des tâches de production de chacun visibles pour tous, peuvent notamment faciliter la mutualisation d'informations, l'entraide, et la co-construction de connaissances. En effet, le format distanciel renforcerait l'apprentissage

collaboratif s'il intègre des dynamiques propres au présentiel (Jézégou, 2010). Ces affordances permettent à l'enseignant-tuteur de proposer des tâches favorisant le développement de toutes les compétences langagières, dont la production orale, qui peut être travaillée dans des dispositifs asynchrones en ligne grâce au partage d'enregistrements audio, par exemple.

Par ailleurs, la proximité entre les modalités de publication et d'interaction sur la plateforme Moodle et celles propres à d'autres modes d'utilisation, par exemple sur les réseaux sociaux, peut être considérée comme une autre intégration qui tient compte des vécus des apprenants en dehors des cours. Nous émettons l'hypothèse que la plateforme et les modalités de travail (création de supports numériques, publication de textes en ligne et de commentaires au sujet d'autres contenus, intégration de médias, etc.) pourraient sembler moins éloignés de la réalité des étudiants hors de la classe, ce qui contribuerait à réduire la distance entre les sphères formelles et informelles. Ainsi, les étudiants pourraient se sentir plus à l'aise pour participer dans le cadre d'un forum en ligne, en comparaison à la salle de classe. Par ailleurs, en tenant compte des travaux de Viau (1994), il apparaît que la conception de tâches au sein desquelles les étudiants perçoivent un degré de contrôle supérieur de leur part pourrait favoriser la motivation.

Dans un même temps, nous souhaitons que le format de notre cours favorise un entraînement aux compétences numériques : les tâches de production impliquaient le recours à des outils tels que les moteurs de recherche et les réseaux sociaux (pour trouver une information, distinguer un fait d'une *fake news*, par exemple), ou tels que des logiciels de création de présentations de diapositives ou de vidéos, pouvant être considérés comme des apprentissages pertinents pour les études ultérieures ou l'avenir professionnel des étudiants. De surcroît, la volonté de communiquer (MacIntyre et al., 1998) pourrait être accrue en l'absence de face-à-face, en raison d'un sentiment d'un certain anonymat, pouvant permettre aux étudiants plus introvertis de participer davantage qu'en salle de classe. L'angoisse associée au jugement de l'autre et à l'erreur serait ainsi minimisée, ce qui pourrait permettre une participation plus active. En effet, à la suite de la publication des productions, les consignes de notre dispositif incitaient les participants à proposer un retour co-évaluatif à trois autres étudiants au choix parmi leur sous-groupe d'une trentaine d'étudiants. Bien qu'au moment du lancement de cette expérimentation d'enseignement, le cours d'anglais fut la seule matière que ces étudiants suivaient en modalité distancielle, il est à noter que certains apprenants des mêmes sous-groupes ne se connaissaient pas pour autant dans le contexte présentiel, puisqu'ils n'étaient pas dans les mêmes groupes de travaux dirigés pour les autres disciplines, et n'avaient donc jamais communiqué ailleurs que sur la plateforme Moodle.

Le cours suit une modalité asynchrone, mais les consignes appellent à réaliser les activités et tâches, et à publier les commentaires, au cours d'une semaine en particulier, afin de maintenir une sorte de synchronie hebdomadaire au cours du semestre. Ces modalités pouvaient ainsi contribuer à la perception des étudiants d'un degré de contrôle supérieur de leur part, et à un sentiment de plus grande autonomie en conséquence.

## **2.2. Conception des tâches de production proposées**

Le cours a été conçu de manière à tenir compte des autres disciplines suivies par les étudiants dans le cadre de leur diplôme, que cela soit pour le choix et la didactisation de nos contenus servant de supports, ou pour la conception des tâches de production langagière. Dans un même temps, les consignes de ces tâches incitent les étudiants à réfléchir à des questions d'ordre éthique et moral liées au monde de la banque et de la finance, et les FASP sélectionnées, *Margin Call*, *The Wizard of Lies*, et *Rogue Trader*, servent de fil conducteur au scénario pédagogique. Les étudiants sont amenés à réfléchir au comportement des banquiers, investisseurs, ou escrocs financiers présentés dans les extraits, et une partie du contenu disciplinaire abordé est donc centrée sur les techniques de neutralisation de la culpabilité (Sykes et Matza, 1957) utilisées par les personnages. Le travail sur ces concepts se voulait transdisciplinaire, dans le cadre d'une licence relativement généraliste, puisque nous considérons que la manière de communiquer et de se comporter dans le monde du travail peut s'appliquer à différents domaines. Nos tâches encouragent les apprenants à créer des liens entre les événements, problèmes, ou dilemmes illustrés, et des éléments issus de leur sphère personnelle, qui peuvent être des connaissances préalables sur le sujet, des contenus consultés dans le cadre de leurs pratiques informelles en ligne, ou des anecdotes provenant de leur expérience de vie. Ces divers exemples sont alors utilisés pour illustrer les exemples et étayer les arguments de leurs productions. L'intégration de l'informel ne passe donc pas seulement par les choix de l'enseignant-concepteur, mais est aussi réalisée par les apprenants eux-mêmes.

Ces références intégrées sont laissées au libre choix de chaque apprenant, dans le but de leur laisser une « liberté de choix » (Jézégou, 2005) et d'encourager leur perception d'un degré de « contrôle pédagogique » (Jézégou, 2010) supérieur de leur part. Ce choix laissé s'applique aussi à la longueur des productions, et aux pairs auxquels les apprenants peuvent laisser des commentaires co-évaluatifs, dans l'intention de favoriser leur autonomie et leur rôle actif. L'apprenant serait autonome dans la prise de décisions pour son apprentissage, telles que la gestion du temps ou l'auto-évaluation. Le fait de laisser la possibilité aux étudiants de choisir leurs propres ressources, les plus appropriées à la situation ou à l'argument qu'ils souhaitent



illustrer, dans un contexte formel et guidé, permettrait de les préparer à cette même compétence dans leur future vie professionnelle ou personnelle.

### **2.3. Référence aux pratiques informelles et au vécu personnel dans le cadre des tâches : la compétence de médiation**

En incitant les étudiants à établir des liens entre les événements des fictions, les expériences des personnages des FASP, et leur vécu personnel, nous souhaitons proposer un contenu en adéquation avec leur parcours réel. Longuet et Springer (2021), dans leurs travaux récents, critiquent précisément le manque de prise en compte de l'expérientiel et du social dans la perspective actionnelle, qui se focalise sur le réemploi de savoirs prédéfinis par l'enseignant. En intégrant cet aspect expérientiel, en donnant de l'importance à un vécu pouvant être mis en lien avec le contenu spécialisé du dispositif, nous tentons de combler ces manquements, et d'encourager la mise en œuvre de certaines activités de médiation, telle que cette compétence est (re)définie dans le Volume Complémentaire du CECRL, ou CECR/VC (Conseil de l'Europe, 2018). En effet, la médiation de textes inclut le fait de transmettre des informations factuelles (ibid., p. 111-112), de comparer des œuvres (ibid., p. 122), de s'identifier à leurs personnages et événements (ibid.). La médiation de concepts implique de faciliter la compréhension de concepts pour les autres (ibid., p. 134), de présenter ses idées pour susciter des réactions de ses pairs (ibid., p. 125), ou de se servir des idées des autres, les reprendre et les approfondir (ibid., p. 127), des activités faisant écho à l'idée même du socioconstructivisme. Les stratégies de médiation comprennent le fait de relier des nouveaux concepts et procédures à des savoirs préalables ou à des expériences quotidiennes (ibid. : 134), ce qui s'aligne donc avec le fait de créer des liens avec la sphère informelle, Coste et Cavalli (2015) définissant justement la médiation comme une « réduction de distance ».

Nous formulons l'hypothèse qu'en accordant de l'importance aux expériences personnelles des étudiants en dehors du contexte formel – sous forme de vécus, de connaissances préalables sur les sujets abordés, ou de pratiques informelles – et en les rendant pleinement pertinentes au contenu de nos tâches, les étudiants auront une perception positive de la valeur de ces tâches, du degré de contrôle qu'ils peuvent exercer sur leur accomplissement, et de leur propre compétence à les réaliser. Ces trois éléments constituent les trois critères principaux de la motivation en contexte scolaire selon Viau (1994).

### **2.4. Recueil et analyse des données**

Les données de cette étude concernent une expérimentation d'enseignement conduite sur un semestre, de janvier à avril 2020. Elles proviennent de 85 réponses à deux questionnaires pré-cours et post-cours, ainsi que d'extraits de dix-sept entretiens semi-directifs conduits

auprès de participants au dispositif, de manière volontaire. Les étudiants étaient divisés en deux groupes nommés « Espace 2 » (42 étudiants) et « Espace 3 » (43 étudiants). Le questionnaire pré-cours avait pour objectif de fournir des éléments contextuels concernant les pratiques informelles des étudiants et leurs perceptions de leurs compétences numériques. Le questionnaire post-cours a recueilli leur ressenti vis-à-vis de la pertinence de la FASP, de l'intégration de pratiques informelles et familières au contexte formel, et vis-à-vis d'un développement de leurs compétences langagières, disciplinaires, numériques et informationnelles dans le cadre de cette valorisation de la sphère informelle. Les deux questionnaires étaient composés de questions fermées, principalement à échelle de Likert à quatre niveaux, pour que les apprenants expriment leur niveau d'accord avec les déclarations. Les entretiens semi-directifs viennent approfondir les données des questionnaires et avaient pour objectif de recueillir les ressentis des étudiant·e·s sur leur appréciation du dispositif en termes de fond et de format, et sur leur perception de leur propre mise en œuvre d'activités de médiation, de leur apprentissage, et des opportunités d'apprentissage entre pairs, en s'intéressant davantage aux expériences personnelles d'une partie des étudiants.

L'objectif de cette étude est de clarifier si le fait de valoriser la sphère informelle des étudiants et leur vécu a pu directement influencer leur vécu du dispositif formel de manière positive, notamment en favorisant leur perception de la valeur des tâches proposées, leur perception de leur degré de contrôle sur celles-ci, et leur perception de leur propre compétence à les accomplir. Nos résultats seront présentés en trois parties, selon ces trois critères de la motivation en contexte scolaire selon Viau (1994).

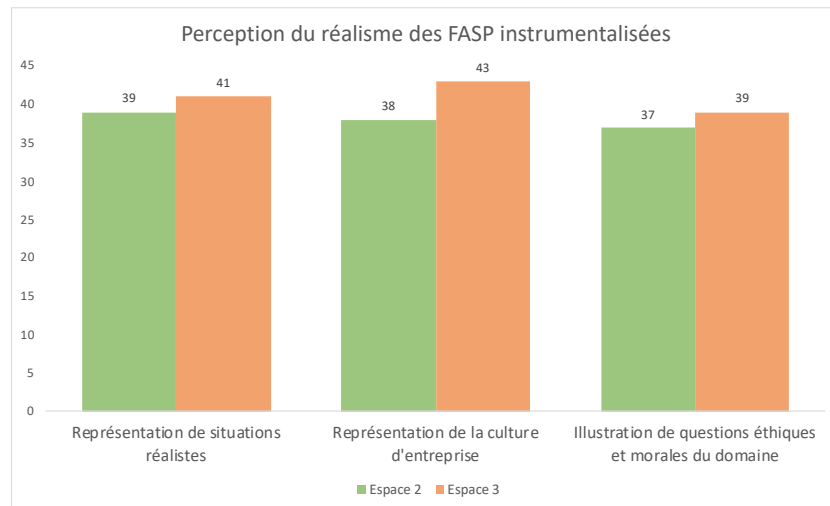
### **3. Perception des étudiants de la valeur des tâches**

En complément des autres travaux en AIAL préalablement cités, nous avons tenu compte des conclusions de Fierro (2022) sur les pratiques informelles des étudiant·e·s de son étude, réalisée un an auparavant, sur un échantillon aux caractéristiques très proches de celui-ci. Dans cette section, nous illustrerons la manière dont les apprenants perçoivent les ressources pédagogiques instrumentalisées, ainsi que les tâches conçues, tant sur la forme que sur le fond.

#### **3.1. La FASP comme ressource pédagogique est perçue comme utile et pertinente**

La ressource pédagogique principale de notre cours en ligne, des extraits de FASP, est bien considérée par les étudiants comme utile pour la suite de leurs études, ainsi que pour leur avenir professionnel. Les étudiants interrogés sont âgés entre 18 et 22 ans, sont majoritairement francophones, et ont un niveau d'anglais auto-déclaré entre B1 et C2 selon le

CECRL. Lors du questionnaire de fin de semestre<sup>2</sup>, la grande majorité des étudiants des espaces 2 ( $n=42$ ) et 3 ( $n=43$ ) (93% et 95% respectivement) considèrent les supports proposés comme présentant des situations réalistes. Ces supports sont considérés représentatifs de la culture d'entreprise du domaine par 90% des étudiants de l'espace 2, et par tous les apprenants de l'espace 3. Les thématiques des extraits choisis, des activités et tâches, sont reconnues comme relatives aux questions morales et éthiques propres au domaine représenté par 88% et 90% des étudiants des deux espaces respectivement (**voir Figure 1**).



**Figure 1. Perception des étudiants du réalisme des supports instrumentalisés**

Cette représentativité perçue est retrouvée dans les témoignages des apprenants interrogés lors des entretiens en fin de semestre. Plus spécifiquement, les événements illustrés dans les FASP sont perçus comme proches de la réalité par deux étudiants ayant déjà une expérience professionnelle (ABa et KJ), suggérant que les extraits choisis seraient représentatifs de situations et difficultés transversales du monde du travail, non nécessairement inscrites dans le domaine étudié, donc pertinentes pour l'avenir de tous les apprenants de cette licence généraliste :

« Certaines choses qu'on a vu dans le premier film, c'est juste **la vraie vie**<sup>3</sup>, c'est triste à dire, mais c'est pas juste. (...) La **première scène du licenciement**. » (ABa)

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

Les FASP jouent ainsi le rôle d'outil de médiation entre le vécu actuel des étudiants et leur potentiel futur vécu professionnel, en apportant une représentation d'un domaine et d'un

<sup>2</sup> Pour les questions présentées ici, dans un souci de lisibilité, les réponses « *tout à fait d'accord* » et « *plutôt d'accord* » de l'échelle de Likert à quatre niveaux ont été regroupées pour les réponses positives apparaissant ici.

<sup>3</sup> Les termes clé de chaque citation sont mis en gras. Il s'agit d'un choix de l'auteur.

environnement étant éloignés de la réalité présente des apprenants, ce qui fait écho aux travaux sur la FASP et ses apports, évoqués précédemment :

« 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**, ça me permettait d'avoir une **vision** de ce que je **pourrais vivre plus tard**. » (IB)

Sur les dix-sept étudiants interrogés, cinq évoquent le réalisme des événements et la valeur documentaire des FASP, deux notent la représentation réaliste du licenciement spécifiquement, et cinq mentionnent le réalisme de l'environnement professionnel et des relations hiérarchiques. Une majorité des apprenants semble ainsi accorder de la valeur aux ressources qui ont servi à la conception des tâches. La suite de nos données illustrera qu'une valeur est aussi accordée à la forme et au fond de ces tâches.

### **3.2. Le format et contenu des tâches sont perçus comme pertinent et comme ayant donné lieu à un apprentissage**

Les étudiants interrogés reconnaissent une adéquation entre le format et le contenu des tâches, et leurs besoins réels pour l'avenir. Ils explicitent en effet la possibilité d'un développement de compétences disciplinaires, donc économiques, et transversales, notamment numériques, détaillées ci-après.

Les ressentis des étudiants concernant la pertinence du format des tâches proposées sont similaires au sein des deux groupes : tous les étudiants de l'échantillon ont répondu « *tout à fait* » ou « *plutôt* » d'accord quant à l'adéquation avec leur âge, ce qui nous semble suggérer que la prise en compte de l'informel aurait bien permis de réduire l'écart entre le contenu formel et ce que les étudiants jugent adéquat aux intérêts de leur génération. Tous les étudiants de l'espace 3 sauf un ont confirmé l'appropriation des tâches avec leur niveau en anglais. Les réponses concernant la nature motivante des tâches sont légèrement moins positives dans l'ensemble, puisque seuls 76% des apprenants dans l'espace 2 et 79% dans l'espace 3 ont donné une réponse positive (**voir Figure 2**).

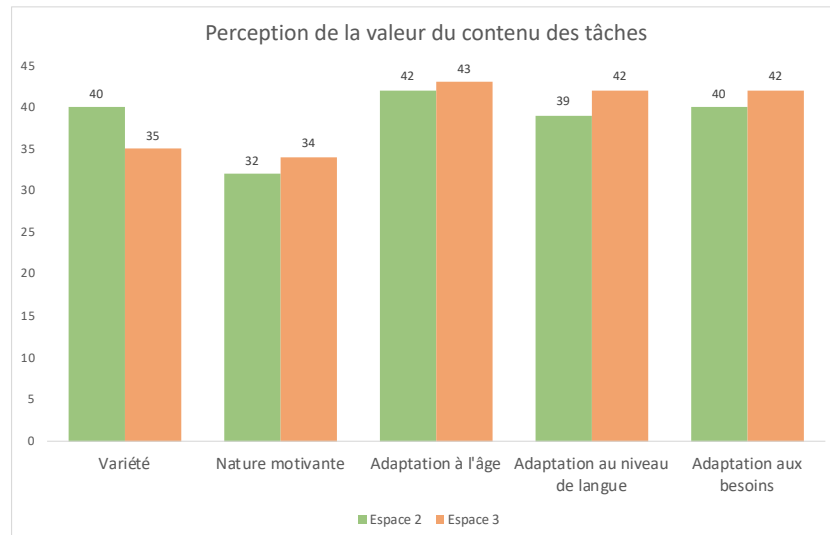


Figure 2. Perception de la valeur des tâches vis-à-vis de leur contenu

La valeur de la tâche de présentation de diapositives semble être celle reconnue comme la plus pertinente dans le sens où il s'agit du format le plus associé au monde du travail par les étudiants. Cet outil bureautique est explicitement cité par cinq des apprenants interrogés, dont AG ci-après, comme étant pertinent pour les projets ou présentations d'ordre professionnel :

« Le fait qu'on doive réaliser (...) des **PowerPoints**, ça nous entraîne si plus tard, on devra faire vraiment des **présentations** pour présenter (...) un **projet** (...) au **travail**. » (AG)

Cette adéquation notée suggère que la tâche de production proposée dans notre dispositif, ayant pour scénario la formation de collègues et incitant à la projection en tant qu'employé du monde bancaire, serait jugée pertinente par les étudiants, car cet emploi de l'outil leur semble pertinent pour leur avenir professionnel. Ceci correspond effectivement à l'une des raisons ayant justifié ce choix de format lors de la conception. Au total, sept des dix-sept étudiants ont explicitement reconnu les compétences de production écrite et orale et de présentation par diapositives, travaillées par le biais des trois formats de nos tâches, comme adéquates à leurs besoins académiques et professionnels futurs. Notre objectif de conciliation d'un travail de compétences numériques et de fabrication de supports adéquats pour l'avenir des étudiants, accompagné d'un travail pertinent sur la langue spécialisée, semble être en partie accompli. Les étudiants explicitent avoir découvert et appris du lexique jugé utile pour leurs études ultérieures et leur avenir professionnel. Les témoignages ci-après confirment un apprentissage lexical (HH), ainsi qu'une perception de liens avec les autres matières (ABa) du diplôme :

« 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, par exemple. » (ABa)

Trois étudiants des dix-sept interrogés ont dit avoir perçu ces liens entre les termes spécialisés du cours et ceux travaillés lors des tâches, ce qui semble confirmer une prise en compte pertinente des contenus disciplinaires de la licence lors de notre conception. Quatre autres étudiants ont noté la dimension courante du lexique lié au monde de la banque, et l'utilité de ces termes pour leur avenir. Puisque le scénario pédagogique soulève des questions éthiques par le biais des situations vécues par les personnages du domaine bancaire, les scènes concernent l'honnêteté, la manipulation, et le comportement vis-à-vis des autres, et ne se situent pas toutes dans le cadre professionnel, ce qui permet d'aborder du lexique non spécialisé et plus courant.

Les étudiants affirment également avoir appris grâce au caractère public des tâches sur le forum. En effet, ils évoquent l'utilisation des autres productions comme source d'inspiration ou de vérification de compréhension des consignes. Neuf étudiants sur dix-sept explicitent aussi un apprentissage en termes de contenu et de lexique en lisant les autres. Parmi ces apprenants, quatre attribuent cet apprentissage aux références que leurs pairs ont fait à leurs expériences personnelles, notamment lorsque les tâches de production incitaient à créer des associations avec leur vécu :

« Le fait de **partager mon expérience**, je me suis dit 'Bon ça se trouve les gens ils savaient pas et maintenant ils sauront'. (...) Il y en avait plusieurs qui s'étaient fait arnaquer (...) ils **donnaient des conseils** par ci par là (...) au niveau de **l'expérience personnelle**. » (AW)

Ces différentes dimensions sont effectivement en adéquation avec l'approche socioconstructiviste adoptée et laisse par ailleurs supposer que la valorisation du vécu des étudiants n'est pas incongrue en contexte formel, et a directement pu contribuer à un apprentissage entre pairs. De manière générale, plus de la moitié des étudiants expriment un vécu positif de ce dispositif en ligne du point de vue de la valeur accordée au contenu et aux tâches, au sein desquelles les apprenants reconnaissent une adéquation avec leurs besoins actuels et futurs et un apport en termes d'apprentissages disciplinaires et transversaux, que cela soit par le biais des contenus instrumentalisés par l'enseignant-concepteur, mais aussi par les références personnelles choisies par leurs pairs.

#### **4. Perception de la contrôlabilité des tâches**

Une autre dimension du dispositif ayant été vécue de manière positive est le degré de contrôle que les apprenants considèrent avoir exercé sur les tâches proposées, du point de vue de

leurs consignes, du choix de contenu auquel ils pouvaient se référer dans leurs productions, ainsi que du choix des pairs auxquels s'adresser sur les forums de discussion.

#### **4.1. Degré de contrôle vis-à-vis des consignes des tâches**

Pour rappel, nous soutenons que la dimension numérique et asynchrone de notre dispositif, et les différentes caractéristiques techniques de la plateforme Moodle, évoquées précédemment, favoriseraient le degré de contrôle laissé aux apprenants. Trois étudiants reconnaissent que le fait que les consignes soient larges aurait donné lieu à un sentiment de « liberté » (KJ) ou de « libération » (LC) dans le choix du contenu, faisant pleinement écho à la « liberté de choix » de Jézégou (2005) :

« Ça nous laisse une **certaine liberté**. » (KJ)

« Le PowerPoint, ça permettait de (...) **libérer** notre esprit créatif. » (LC)

Par ailleurs, les affordances technologiques de la plateforme Moodle représentent bien un apport en termes d'organisation personnelle des étudiants, contribuant à leur sentiment de contrôle sur la réalisation des tâches. Les caractéristiques citées sont notamment celles de la flexibilité du temps et de l'espace, présentées comme avantageuses par six étudiants, dont EZ et EA :

« 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)

En parallèle, selon trois étudiants, cette souplesse spatio-temporelle donnerait lieu à une certaine individualisation de l'enseignement, puisque chacun peut participer en fonction de son emploi du temps. L'apprenante HH, par exemple, exprime un besoin de participer au cours selon un programme horaire précis, de manière à imiter l'organisation d'un cours en présentiel, tandis que d'autres apprécient la possibilité de travailler à la dernière minute :

« Je faisais **tout sur la même journée** (...) où je bouclais tout 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** de (...) **regarder le film** au lieu de se presser. » (HH)

Ainsi, bien que cette flexibilité puisse être perçue comme un apport du dispositif en ligne, qui favorise une contrôlabilité de la part des apprenants, elle permet justement aussi à tous de reproduire les conditions d'enseignement leur correspondant mieux. De manière similaire, deux étudiants citent les fonctionnalités de la plateforme, qui permettent l'intégration de différents médias et la création d'activités au nombre de tentatives illimitées, et explicitent que

ces fonctions leur permettent d'adapter et contrôler la réalisation des activités, en fonction de leur niveau de langue, illustrant une autre forme d'individualisation rendue possible, favorisant ce sentiment de degré de contrôle supérieur :

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

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

Enfin, l'aspect asynchrone et distanciel des tâches contribue à cette individualisation du suivi du cours, puisque chaque étudiant peut utiliser les outils d'aide à la rédaction de son choix, et y consacrer le temps qu'il juge nécessaire. Cinq étudiants, dont ABe et KW, explicitent ce degré de contrôle en particulier :

« J'ai **pas de gêne** à le reconnaître, parce que, bon, on est **à la maison**, s'il y a un **mot**, on a un **doute** dessus, on va **forcément chercher**. » (ABe)

« On avait **le temps d'aller chercher** sur Internet (...) on avait des trucs vraiment **bien construits**. » (KW)

Le degré de contrôle sur la réalisation des tâches, reconnu par les étudiants, est rendu possible à la fois par nos choix en tant qu'enseignant-concepteur dans la formulation des consignes et du scénario pédagogique, valorisant tous deux le vécu des étudiants, mais également par les fonctionnalités techniques de la plateforme Moodle dont nous avons tiré bénéfice.

#### **4.2. Degré de contrôle vis-à-vis du contenu auquel les étudiants peuvent se référer**

Les apprenants interrogés constatent également avoir pu exercer un degré de contrôle sur le contenu même de leurs productions et il apparaît que ce choix laissé a pu affecter positivement leur motivation à accomplir les tâches, comme nous l'avions souhaité. Quatre d'entre eux reconnaissent avoir pu choisir des documents leur paraissant abordables et proches de leurs habitudes, par opposition à des documents plus spécialisés leur semblant « *hors de portée* » :

« 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)

Ce degré de contrôle sur la sélection des ressources rend les étudiants intéressés par celles-ci, et ils passent ainsi plus de temps à rechercher le thème travaillé, et ce volontairement (LC). La flexibilité des modules du cours dans le temps et l'espace, préalablement évoquée, signifie



qu'il n'y a pas de durée imposée pour ces recherches et que les apprenants peuvent passer autant de temps qu'ils le souhaitent sur le sujet, voire s'y « perdre » :

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

« J'ai même appris des choses à propos de Veolia qui allait (...) faire puiser de l'eau en Inde (...) **je me suis grave perdue** sur le sujet. » (EN)

Dans la dernière partie de nos résultats, nous montrerons que cette liberté laissée en termes de contenu auquel se référer a également favorisé la perception des étudiants de leur propre capacité à accomplir les tâches.

### **4.3. Vis-à-vis des interactions avec les pairs sur le forum**

La dernière dimension de ce degré de contrôle laissé aux étudiants est dans le choix des pairs auxquels laisser des commentaires co-évaluatifs. L'anonymat partiel de la plateforme Moodle semble effectivement avoir favorisé chez certains l'expression d'un avis authentique et non filtré sur les questions des tâches de production, sans peur de jugement ni représailles, faisant écho à la notion de volonté de communiquer :

« Certaines personnes qui **nous connaissent pas déjà**. Et du coup, on va dire qu'**on s'en fiche un peu** (...) **de ce qu'on poste** et que c'est **plus facile** (...) en vraie classe (...) j'aurais peut-être **pas donné** vraiment **mon avis** avec **autant de détails**. » (AC)

Ce choix des apprenants adressés permet par ailleurs de franchir la barrière de l'anonymat : les apprenants ont pu avoir des contacts avec et apprendre à connaître des étudiants qu'ils ne connaissaient pas en présentiel, brouillant ainsi la frontière entre leur vécu virtuel du dispositif et leur vécu sur site à l'université :

« Après je dirais que c'est du partage, parce qu'en fait, même si **on ne connaissait pas forcément les gens** avec qui on était sur le groupe (...) j'avais l'**impression** qu'à **la fin du semestre, je les connaissais**. » (LC)

La valorisation du vécu expérientiel des étudiants dans le cadre des tâches, et conséquemment, le fait d'avoir pu partager des savoirs subjectifs et personnels, ont permis de souligner des centres d'intérêt communs et des pratiques de visionnage similaires dans leur temps libre, ce qui a, à son tour, permis aux étudiants d'apprendre à mieux connaître leurs camarades :

« On peut **se rendre compte** qu'il y a des gens avec qui, finalement, 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**, et **plein d'autres choses derrière**. » (ABa)

Ce passage du réel au virtuel est à double sens : en cas d'amitiés antérieures au cours, datant du premier semestre, les interactions au sein de notre dispositif se sont vues influencées par ces affinités préexistantes qui affectent favorablement la volonté d'interagir et l'authenticité des avis exprimés :

« Au **tout début** du premier semestre, on **connaissait pas forcément les gens** (...) alors que là, au **deuxième semestre**, et surtout à **la fin** (...) je vais avoir **aucun souci à commenter** leur travail, à aller **donner mon avis** parce que je sais qu'on **se connaît**. (...) on avait **moins d'appréhension** à aller commenter. » (EA)

A l'inverse, l'étudiante EN s'est constitué un cercle de connaissances à partir de la plateforme Moodle, venue influencer ses interactions en présentiel. Elle raconte sa rencontre en face-à-face avec un autre étudiant de son sous-groupe Moodle, lui étant méconnu auparavant, et explicite que leurs références à des pratiques informelles partagées, et spécifiquement à une célébrité des réseaux sociaux qu'ils suivaient, James Charles, intégrées à leurs productions, fut le levier de cette discussion en présentiel :

« Je crois qu'il y a quelqu'un qui avait mis une vidéo (...) du **drama James Charles**, et du coup (...) 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**, et **ça montre un peu le partage** (...) j'ai commencé à **rencontrer des personnes** (...) ça m'a permis d'aller voir des gens **en amphi**. » (EN)

Le degré de contrôle perçu par les apprenants quant aux pairs avec lesquels interagir concerne ainsi tant leurs interactions virtuelles que réelles, illustrant un véritable brouillage de frontière entre ces deux environnements, directement rendu possible par le brouillage entre formel et informel créé dans le dispositif. Le vécu des étudiants en dehors du contexte formel vient influencer leur vécu du dispositif, et vice versa. Cette contrôlabilité est reconnue par les étudiants, et semble favorisée par le fait de rendre les références personnelles au vécu des étudiants pleinement pertinentes à la réalisation des tâches. Notre dernière partie est intrinsèquement liée à cette contrôlabilité, et met en lumière la manière dont les participants ont perçu leur compétence à accomplir les tâches proposées.

## **5. Perception de la compétence des étudiants à accomplir les tâches**

Le ressenti de la capacité à réaliser les tâches proposées constitue le troisième facteur de la motivation en contexte scolaire selon Viau (1994). Celui-ci est justifié par les participants

interrogés par leur reconnaissance de liens entre les pratiques pertinentes au cours et celles de leur temps libre, ainsi qu'entre les événements et expériences illustrés dans les ressources, et celles issues de leur propre vécu. Ces similarités ont pu rendre le contenu du dispositif familier, et favoriser l'appropriation de ce contenu et l'aisance ressentie par les apprenants.

### 5.1. Reconnaissance de l'adéquation du contenu et des consignes avec leurs pratiques réelles

L'adéquation entre les pratiques réelles des apprenants et celles intégrées aux tâches peut en partie être illustrée par les données quantitatives recueillies au sujet de ces pratiques avant le suivi du dispositif. Nous distinguons ici le fait d'effectuer des recherches, au sens d'utiliser un moteur de recherche, des autres activités de visionnage et de lecture réalisées en ligne. L'activité déclarée comme la plus courante est le visionnage de vidéos en ligne pour le plaisir (76% « très souvent » et 21% « assez souvent »). Aucun étudiant sur l'ensemble de l'échantillon ne dit « rarement ou jamais » regarder des vidéos pour le plaisir, tandis que le visionnage de vidéos dans le cadre de leurs études est une pratique moins courante (27% « très souvent », 36% « assez souvent » et 29% « de temps en temps ») (voir Figure 3).

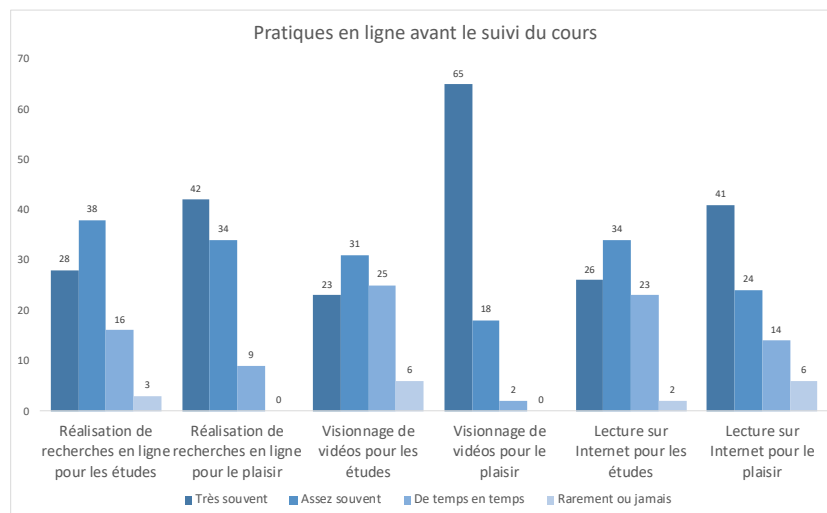


Figure 3 – Fréquence des pratiques en ligne des étudiants avant le suivi du dispositif

La popularité de la pratique spécifique du visionnage de films et de séries télévisées en anglais par les étudiants en âge universitaire, soulignée par Toffoli et Sockett (2010, 2015), Fierro (2022) et Fierro Porto et Schofield (2022) est donc confirmée ici, ainsi que par les étudiants en entretien. Puisque les contenus ne représentent pas une nouveauté pour les apprenants, une familiarité est déjà instaurée. Les documents proposés sont perçus comme abordables, et ne surprennent pas les apprenants :

« Avant de faire le cours, je **regardais déjà mes séries en anglais** (...) quand je suis arrivée devant le film, j'ai **pas été surprise** (...) on est déjà **un petit peu familiarisé** avec tout ça. » (EA)

« Par rapport aux films déjà (...) je les regarde en anglais, donc j'étais **pas trop perdue** (...) (IB)

Cette aisance face au support filmique de manière générale donne lieu à une perception positive des extraits filmiques en tant que supports pédagogiques plus spécifiquement, et donc de la capacité des étudiants à réaliser les tâches fondées sur ces ressources :

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

« Un film, c'est plus accessible qu'un texte. » (AA)

« C'est peut-être **un peu plus ludique qu'un texte** à analyser. » (AG)

En complément de ce contenu pédagogique sélectionné par l'enseignant-concepteur, les consignes plaçant les ressources ou expériences des étudiants au centre des productions permettent de promouvoir ce sentiment d'aisance et de familiarité, favorisant l'impression des apprenants d'être en mesure d'accomplir ces tâches, comme nous le détaillerons ci-après.

## **5.2. Apports de la valorisation du vécu des étudiants dans les tâches**

Les apprenants étaient explicitement incités à créer des liens entre les événements vécus par les personnages des FASP et ceux issus de leur vie personnelle, ou entre les concepts inédits du cours et des procédures similaires leurs étant déjà connues, ou provenant de ressources consultées dans leur temps libre, de manière informelle. Les étudiants ressentent bien une familiarité vis-à-vis de la dimension éthique et morale des tâches, comme nous le supposions. Au même titre que cette familiarité des étudiants vis-à-vis de l'angle moral a pu les amener à volontairement passer du temps à rechercher des ressources et informations sur les sujets spécialisés du cours, elle donne aussi une certaine impression de maîtrise du sujet aux étudiants. Le fait d'être « à l'aise » est clairement formulé et mis en lien avec leur maîtrise de la dimension personnelle et expérientielle des tâches « de la vraie vie » :

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

Le témoignage ci-dessus exemplifie le fait que la valorisation du vécu personnel et quotidien des étudiants n'est pas incongrue, même dans le cas d'un cours de langue de spécialité. Nos derniers témoignages illustrent que cette familiarité reconnue affecte directement et positivement la perception que les étudiants ont de leur compétence à accomplir les tâches.

En effet, la valorisation de l'expérientiel semble favoriser un sentiment de compétence dans le sens qu'elle donne une direction à la tâche, et aide à trouver des idées ou arguments, puisque les apprenants peuvent lier à ce qu'ils connaissent déjà et ont déjà vécu :

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

Par ailleurs, l'incitation explicite à évoquer son vécu personnel permet aux étudiants de prendre conscience de l'adéquation de ces expériences avec un contenu disciplinairement ou professionnellement ancré, alors que ces liens ne sont pas habituellement remarqués ou formulés :

« 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)

De manière similaire, par le biais d'une tâche de production à ce sujet, l'étudiante EN a réalisé qu'elle avait chez elle des produits provenant de l'une des entreprises de vente multiniveau illustrées dans les ressources du cours. Le contenu disciplinaire s'immisce alors dans sa vie privée, et son vécu personnel devient pleinement pertinent à la réalisation de la tâche, lui permettant de développer sa connaissance de cette thématique en posant directement des questions précises à sa famille sur le fonctionnement de ces entreprises :

« J'ai commencé à faire une **enquête sur toute la maison (...)** je me suis rendue compte (...) 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 (...) Comment ça se fait ? Comment ils payent? (...) Est-ce que c'est un contrat ?' » (EN)

Les tâches avaient pour intention de guider les étudiants vers le repérage, la définition, et le réemploi de techniques de neutralisation ou minimisation d'un comportement, un contenu disciplinaire moins ancré dans le domaine économique, et plutôt transversal au monde du travail. Bien que la caractérisation de ces techniques demeure un concept spécialisé, relatif au domaine de la psychologie, les étudiants parviennent à élaborer des liens entre ces techniques et des éléments très concrets de leur vécu personnel et quotidien, en parlant d'« identification ». Cette dernière est d'ailleurs favorisée par la valeur documentaire des FASP (« inspirées de faits réels », LC), l'une des caractéristiques rendant précisément ces fictions pertinentes en ASp :

« Je trouvais que le fait d'avoir choisi des **histoires** qui sont **inspirées de faits réels**, ça permet de **nous identifier (...)** on a **tous déjà menti** dans notre vie (...) tout le monde (...) a **déjà exercé** cette action. » (LC)

« 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)

Tandis que l'apprenante LC confirme que l'action générale de mentir peut se rapporter à son vécu personnel, l'étudiante EN explicite un lien entre le contenu spécialisé du dispositif et une habitude personnelle relevant pleinement de ses relations familiales et ses activités de loisirs. Il apparaît donc que les étudiants parviennent à rendre leur vécu extérieur au contexte formel entièrement pertinent dans le cadre d'un cours d'ASp, lorsque la dimension expérientielle est valorisée dans les consignes et rendue centrale au contenu attendu dans les productions des étudiants. Les apprenants parviennent ainsi à se rendre compte que les concepts inédits du cours sont, en quelque sorte, déjà maîtrisés et appropriés, leur permettant de se sentir plus en confiance dans leur capacité à accomplir les tâches proposées. Les différents témoignages cités suggèrent que ce sentiment d'aisance vis-à-vis du contenu du cours est directement favorisé par la création de liens entre celui-ci et le vécu personnel des apprenants, et qu'un enseignement intégralement théorique n'aurait pas donné lieu à tant d'opportunités de réduction de distance entre formel et informel, et n'aurait ainsi pas autant favorisé le vécu globalement positif que les apprenants déclarent avoir eu de ce dispositif.

## **Conclusion**

En conclusion, cette étude semble confirmer que la prise en compte du vécu personnel des étudiants dans un contexte formel affecte directement et de manière positive la manière de vivre cet enseignement formel en langue de spécialité. Cette valorisation de l'expérience personnelle n'a pas empêché nos contenus et le format des tâches à réaliser d'être jugés en adéquation avec les usages et besoins réels d'étudiants en première année de licence d'Économie et Gestion, non-spécialistes de l'anglais. Le fait d'avoir placé le vécu personnel au centre de l'enseignement semble plutôt avoir favorisé le ressenti d'une réelle compétence à accomplir ces tâches chez les apprenants, ce qui leur a permis de se rendre compte qu'ils connaissaient et maîtrisaient en partie des notions étant de prime abord inédites, et semble avoir facilité leur appropriation de ce contenu.

L'un des principaux défis de l'AIAL est la complexité à mesurer l'apprentissage informel en lui-même. Il est souvent nécessaire de s'appuyer sur les ressentis des étudiants à propos des activités qu'ils réalisent en dehors de la salle de classe, sans supervision de l'enseignant. Il est ainsi important de rappeler que cette étude n'avait pas pour vocation de directement mesurer ces activités et apprentissages informels, mais d'observer les effets de leur intégration dans un contexte formel. De plus, il convient de souligner que cette intégration n'est pas imposée, et laisse suffisamment de liberté aux étudiants attirés par des contenus plus

traditionnels d'apprentissage de trouver leur place. En effet, certains étudiants peuvent être réticents à ce brouillage de frontière et il irait à l'encontre même du principe de l'informel d'en imposer la présence en cours. Cela étant, dans notre dispositif, le fait d'avoir rendu pertinent des éléments qui pourraient paraître incongrus au contexte est accepté, et même valorisé, par la majorité des apprenants interrogés.

Le recours aux FASP et le caractère asynchrone en ligne du cours plaisent aux étudiants, mais leur vécu positif du dispositif est plus précisément le résultat du degré de contrôle supérieur ressenti, et de la possibilité de se référer à ce qui leur est familier. Nous supposons alors que si le cours en ligne s'était limité à un contenu spécialisé d'ordre théorique, il y aurait eu moins de variété de contenus et d'anecdotes liées aux expériences personnelles des apprenants, moins d'opportunités de création de liens entre les sphères formelles et informelles, et moins d'occasions d'apprentissage entre pairs. Nous soutenons également que les témoignages des étudiants laissent entendre que ces possibilités auraient été moindre dans un contexte d'enseignement en présentiel, qui ne présente pas certains apports tels que le sentiment d'anonymat partiel ou la souplesse spatio-temporelle évoqués. La thématique éthique et morale, en particulier, nous paraît intéressante à appliquer à l'enseignement de l'anglais dans d'autres domaines de spécialité, puisqu'elle rendrait les références à l'expérience personnelle opportunes, et serait adaptable à différents niveaux, allant de questions générales liées au domaine étudié en début d'études, à des difficultés ou dilemmes spécifiques à une profession, à un niveau d'études plus avancé.

Les résultats de cette étude doivent être interprétés en tenant compte du contexte sanitaire inédit dans lequel elle a eu lieu : les étudiants interrogés n'avaient pas d'expérience passée d'un passage en ligne intégral, du jour au lendemain, de tous leurs enseignements. Les dimensions positives citées ne l'auraient peut-être pas été si les étudiants n'avaient pas suivi le cours depuis chez eux en parallèle de leurs autres cours, à distance également, ou s'ils n'avaient pas été interrogés à ce sujet en plein confinement. A l'inverse, certains commentaires plus sceptiques au sujet des difficultés d'organisation auraient potentiellement été autres, si ce cours était resté le seul suivi en ligne par les étudiants, comme il était initialement prévu. Les ressentis seraient potentiellement encore plus encourageants si les étudiants avaient bénéficié de tous les avantages de ce cours en ligne, sans le manque général d'interaction sociale propre à la période de confinement et de fermeture des universités. En période post-Covid, avec des étudiants ayant une plus grande habitude des cours à distance, il est possible que les déclarations présentées ici ne soient plus les mêmes.

BIBLIOGRAPHIE

- André, V. (2018). Nouvelles actions didactiques : faire de la sociolinguistique de corpus pour enseigner et apprendre à interagir en français langue étrangère. *Action Didactique*, 1, 71-88. <https://hal.science/hal-01862713/document>
- Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(1), 21-40. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003958>
- Benson, P. (2011). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Routledge.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant: Savoir-faire, savoir dire*. Presses Universitaires de France.
- Carnet, A. (2020). *L'utilisation de séries télévisées pour l'enseignement/apprentissage de la communication pour la consultation médicale* [Thèse de doctorat, Université de Lorraine].
- Charpy, J-P. (2005). La FASP médicale et ses marges : textes de référence, prototextes et textes périphériques. *ASp*, 47-48 | 2005. <https://doi.org/10.4000/asp.795>
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer. Volume Complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Coste, D. et Cavalli, M. (2015). *Éducation, mobilité, altérité : les fonctions de médiation de l'école*. Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/education-mobilite-alterite-les-fonctions-de-mediation-de-l-ecole/16807367ef>
- de Charentenay, R. (2001). La fiction à substrat professionnel (FASP) : un(e) média(tion) pas comme les autres. *ASp*, 31–33, 203–213 | 2001. <https://doi.org/10.4000/asp.1962>
- Ellis, N. C. (2008). « Implicit and Explicit Knowledge about Language ». Dans J. Cenoz, et N.H Hornberger, N.H., *Encyclopedia of Language and Education*, (2 édition), 6, 119–131 | 2008. Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3\\_143](https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_143)
- Fierro, 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*. 20-1 | 2022. <https://doi.org/10.4000/rdlc.11545>
- Franklin-Landi, R. (2017). « Identifying and responding to learner needs at the medical faculty: the use of audio-visual specialised fiction (FASP) », Dans C. Sarré & S. Whyte (Eds), *New developments in ESP teaching and learning research*, 153-170 | 2017. Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.cssw2017.750>
- Hardy, M. (2011). FASP et culture d'entreprise : les représentations fictionnelles, passerelles entre la réalité et les perceptions des apprenants ? *Cahiers de l'APLIUT*, 30(2), 46-64. <https://doi.org/10.4000/apliut.1597>
- Heuillard, C. (2019). A content-based approach using the subprime crisis as portrayed in *The Big Short*. *ASp*, 76, 90-102 | 2019. <https://doi.org/10.4000/asp.6107>
- Hulstijn, J. H. (2003). Incidental and intentional learning. Dans C.J.Doughty et M.H. Long (Ed.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (349-381). Blackwell.
- Isani, S. (2005). From idealisation to demonisation and in-between: representations of American lawyers in legal FASP. *ASp*, 67–81 | 2005. <https://doi.org/10.4000/asp.782>
- Isani, S. (2006). Revisiting Cinematic FASP and English for Legal Purposes in a Self-learning Environment. *Cahiers de l'APLIUT*, 25(1), 26-38. <https://doi.org/10.4000/apliut.2575>
- Isani, S. (2010). Dynamique spéculaire de la fiction à substrat professionnel et didactique des langues de spécialité. *ASp*, 58, 105-123. <https://doi.org/10.4000/asp.1843>
- Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes. Libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris : L'Harmattan
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. *Distances et savoirs*, 8(2), 257-274.



- 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].
- Lantolf, J. P. (2000). « Introducing sociocultural theory », Dans J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford : Oxford University Press, 1-26.
- Lee, J. (2019). Quantity and Diversity of Informal Digital Learning of English. *Language Learning et Technology*, 23(1), 114–126.
- Longuet, F., et Springer, C. (2021). *Autour du CECR - Volume complémentaire (2018) : Médiation et collaboration. Une didactique de la relation écologique et sociosémiotique*, Paris : Édition des archives contemporaines.
- MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clement, R., et Noels, K. A. (1998). Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562.
- Petit, M. (1999). La fiction à substrat professionnel : une autre voie d'accès à l'anglais de spécialité. *ASp*, 23-26, 57-81 | 1999. <https://doi.org/10.4000/asp.2325>
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Rieder, A. (2003). Implicit and explicit learning in incidental vocabulary acquisition, *IEWS*, 12(2), 24–39.
- Rivens Mompean, A. (2013). *Le Centre de Ressources en Langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Presses universitaires du Septentrion.
- Rogers, A. (2013). « Looking again at non-formal and informal education – towards a new paradigm », *The encyclopedia of pedagogy and informal education*. <https://infed.org/mobi/looking-again-at-non-formal-and-informal-education-towards-a-new-paradigm/>
- Saber, A. (2010). Le substrat culturel spécialisé dans les romans maritimes d'Alexander Kent. *ILCEA*, 12 | 2010. <https://doi.org/10.4000/ilcea.572>
- Schofield, L. (à paraître). *L'intégration de la sphère informelle à un contexte formel comme levier de la compétence de médiation et du rôle d'apprenant-e-expert-e : cas d'un dispositif en ligne et asynchrone en anglais de spécialité* [Thèse de doctorat, Université Paris Cité].
- Schugurenky, D. (2007). Vingt mille lieues sous les mers»: les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie*, 160, 13-27. <https://doi.org/10.4000/rfp.583>
- Socket, G. (2014). *The Online Informal Learning of English*. Palgrave Macmillan.
- Socket, 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. <https://doi.org/10.4000/apliut.3578>
- Sundqvist, P. (2009). *Extramural English Matters - Out-of-School English and Its Impact on Swedish Ninth Graders' Oral Proficiency and Vocabulary*. [Thèse de doctorat, Université de Karlstad].
- Sykes, G. M. et Matza, D. (1957). Techniques of Neutralization: A Theory of Delinquency. *American Sociological Review*, 22(6), 664-670.
- Toffoli, D., et Socket, G. (2010). How non-specialist students of English practice informal learning using web 2.0 tools. *ASp*, 58, 125–144 | 2010. <https://doi.org/10.4000/asp.1851>
- Trouillon, J-L. (2005). Entre texte et contexte : la fiction historique et la fiction à substrat professionnel. *ASp*, 47 – 48, 51-65. <https://doi.org/10.4000/asp.778>
- Van der Yeught, M. (2018). FASP, the FASPian Paradox and Specialised Encyclopaedias: Highlighting FASP Relevance in Learning/ Teaching Specialised Languages. *ILCEA*, 31 | 2018. <https://doi.org/10.4000/ilcea.4684>
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck.