



HAL
open science

Pour une prise en compte en secteur Lansad des compétences transversales valorisées dans la sphère professionnelle : d'une modélisation à une mise en œuvre

Cédric Bruderemann, Naouel Zoghلامي, Muriel Grosbois

► To cite this version:

Cédric Bruderemann, Naouel Zoghلامي, Muriel Grosbois. Pour une prise en compte en secteur Lansad des compétences transversales valorisées dans la sphère professionnelle : d'une modélisation à une mise en œuvre. Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité. Cahiers de l'APLIUT, 2024, 43 (1). hal-04611358

HAL Id: hal-04611358

<https://hal.science/hal-04611358v1>

Submitted on 13 Sep 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 - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Pour une prise en compte en secteur Lansad des compétences transversales valorisées dans la sphère professionnelle : d'une modélisation à une mise en œuvre

*Taking cross-disciplinary skills into account in the Language for Specific
Purposes field: from modelling to implementation*

Cédric Bruderemann, Naouel Zoghliami et Muriel Grosbois



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/apliut/11366>

ISSN : 2119-5242

Éditeur

APLIUT

Ce document vous est fourni par Conservatoire national des arts et métiers (Cnam)

le cnam

Référence électronique

Cédric Bruderemann, Naouel Zoghliami et Muriel Grosbois, « Pour une prise en compte en secteur Lansad des compétences transversales valorisées dans la sphère professionnelle : d'une modélisation à une mise en œuvre », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues* [En ligne], Vol. 43 N°1 | 2024, mis en ligne le 18 mai 2024, consulté le 13 septembre 2024. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/11366>

Ce document a été généré automatiquement le 7 juin 2024.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Pour une prise en compte en secteur Lansad des compétences transversales valorisées dans la sphère professionnelle : d'une modélisation à une mise en œuvre

*Taking cross-disciplinary skills into account in the Language for Specific
Purposes field: from modelling to implementation*

Cédric Brudermaun, Naouel Zoghlaui et Muriel Grosbois

1. Problématisation

- 1 Dans l'enseignement supérieur français, le « secteur Lansad¹ » vise à créer des conditions favorables à l'appropriation langagière auprès d'étudiants engagés dans des parcours académiques sans rapport direct avec les langues-cultures (LC) : mathématiques, philosophie ou droit public par exemple. Pour autant, dans ces cursus, alors que les LC sont souvent essentielles pour la vie professionnelle des étudiants, elles ne se situent pas au cœur des parcours de formation considérés. De façon similaire, tandis que l'acquisition des savoirs disciplinaires constitue une priorité dans les parcours spécialisés, ces mêmes savoirs ne sont généralement présents² que de manière secondaire dans les enseignements de LC du secteur Lansad. Cette organisation pose la question des arbitrages à effectuer en secteur Lansad pour prendre en compte à la fois les compétences langagières et disciplinaires, et promouvoir leur développement conjoint.
- 2 Parallèlement à cela, à l'heure de la quatrième révolution industrielle³ et à la suite des bouleversements majeurs en cours au sein des sociétés contemporaines⁴, les besoins des professionnels changent (Ra et al., 2019) et les critères d'employabilité tendent à

évoluer vers une valorisation des compétences dites « transversales » (Bangoura et al., 2019 ; Azim et al., 2010). Sur le plan terminologique, de nombreuses appellations existent pour renvoyer au bagage pluriel auquel cette expression fait référence : compétences co-actionnelles, compétences globales ou compétences du 21^e siècle. Dans la littérature, ce bagage est présenté comme un large spectre de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes non spécifiques aux domaines disciplinaires. S'il n'existe pas encore de définition faisant l'objet d'un consensus (Morlex et Nohu, 2019), nous retiendrons pour notre part que le terme compétences transversales semble englober des compétences (au sens de « savoir-faire »), des connaissances (savoirs) ainsi que des attitudes (savoir-être) diverses : par exemple, l'esprit critique, le travail en équipe, l'adaptabilité, la prise de parole, la résolution de problème, la prise de note ou la présentation d'informations sous la forme de compte rendu ou de rapport.

- 3 Les programmes universitaires de formation gagneraient ainsi à intégrer les compétences transversales pour répondre à l'évolution sociétale, comme l'avait déjà suggéré Robles (2012). Cela conduit à se demander comment et dans quelle mesure les expériences d'apprentissage proposées en secteur Lansad pourraient être réajustées.
- 4 Dans cet article, après analyse des implications que les mutations à l'œuvre sont susceptibles d'entraîner en secteur Lansad, nous suggérons que, pour y répondre, une voie possible serait de réévaluer les offres de formation en LC à l'aune d'une relation transductive spécifique, entendue comme une mise en synergie de trois pôles indissociables : compétences transversales, langues-cultures et savoirs disciplinaires. S'ensuit un exemple d'opérationnalisation de cette relation dans un dispositif de formation en anglais Lansad à destination d'un public en formation tout au long de la vie. Nous concluons par une discussion autour des évolutions possibles du secteur Lansad en vue de répondre aux besoins de professionnalisation induits par les changements sociétaux en cours.

2. Des bouleversements à l'œuvre dans la sphère socioéducative : considérations théoriques

- 5 Un changement de paradigme se traduisant par le passage d'un modèle pédagogique de transmission des connaissances à un modèle de compétences à faire acquérir (Poumay, 2014 ; Lison et Jutras, 2014) est actuellement en cours dans la sphère éducative :

Le passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage ne demande pas aux professeurs de ne plus considérer l'importance du savoir, mais de pouvoir mettre en œuvre des pratiques qui soutiennent l'apprentissage de leurs étudiants en tant que personnes en développement dans un domaine (Lamote et Engels, 2010 ; Seezink, Poell et Kirschner, 2009). Huba et Freed (2000) résument tout ce qu'implique ce changement de paradigme : repenser le rôle des professeurs et des étudiants par rapport à l'apprentissage, repenser la conception même de l'apprentissage, désapprendre des habitudes d'enseignement et d'évaluation bien ancrées et s'engager dans d'autres façons de faire, bref changer complètement de conception de l'éducation (Lison et Jutras, 2014 : en ligne, §8).
- 6 Sur le plan pédagogique, ce changement de paradigme implique de réfléchir à des modalités d'accompagnement à proposer aux apprenants pour tout à la fois (i) les conduire à adopter une posture de (co)construction du savoir, (ii) les aider dans leurs stratégies d'appropriation des connaissances et (iii) soutenir leur agentivité (Bourgeois, 2018) en leur laissant des possibilités de choix / d'action dans les expériences

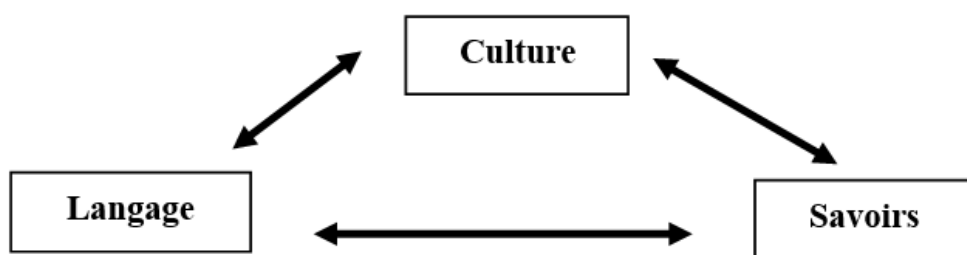
d'apprentissage offertes ou en leur permettant d'en devenir des co-concepteurs (Dupuy et Grosbois, 2020) par exemple.

- 7 Ces développements posent toutefois question pour les offres de formation en LC relevant du secteur Lansad. En effet, comment envisager la mise en œuvre du paradigme pédagogique visant à promouvoir l'acquisition conjointe de savoirs disciplinaires et de compétences langagières, alors que les professionnels des LC en secteur Lansad ne sont pas rompus aux spécificités des spécialités considérées (Brudermann et al., 2016 ; Deyrich, 2019) ?
- 8 De plus, sur le marché de l'emploi actuel, les compétences transversales sont devenues cruciales, à un point tel que les cadres d'aujourd'hui tendent non seulement à déplorer que les nouvelles recrues en soient généralement insuffisamment pourvues mais encore à estimer que les connaissances disciplinaires seules ne suffiraient plus pour réussir ou évoluer professionnellement (Morlex et Nohu, 2019 ; Poláková et al., 2023 ; Tushar et Sooraska, 2023). D'où le besoin désormais reconnu dans la sphère éducative de développer aussi les compétences transversales (Leroux, 2014).

3. Des bouleversements à l'œuvre dans la sphère socioéducative : quelles implications pour le secteur Lansad ?

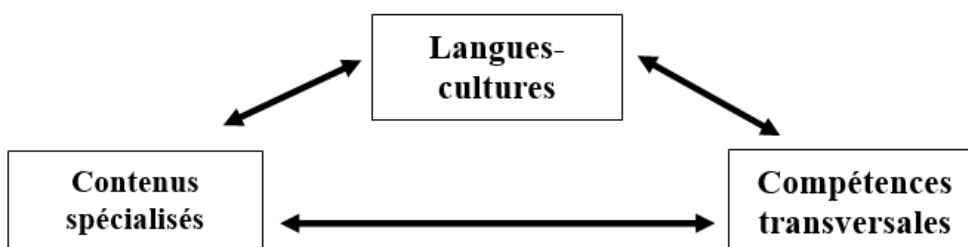
- 9 Ces éléments d'analyse conduisent à se demander dans quelle mesure les expériences d'apprentissage proposées en secteur Lansad peuvent / doivent être ajustées pour répondre à une demande sociétale appelant simultanément à combler des besoins de formation relevant de trois pôles :
 1. Compétences transversales, par définition non spécifiques aux disciplines de spécialité considérées ;
 2. Savoirs disciplinaires experts en rapport avec les programmes académiques de formation des étudiants ;
 3. « Compétence à communiquer langagièrément en contexte spécialisé » (Braud et al., 2016, p. 23) dans une ou plusieurs LC.
- 10 Pour nourrir la réflexion autour de cette question, nous partons du constat que ces pôles – et la façon dont le contexte socioéducatif actuel enjoint à les mettre en synergie – rappellent les travaux de Narcy-Combes (2005) qui, à partir de Simondon (1989), postule que « langage, culture et savoirs (contenus disciplinaires) » forment une relation transductive puisqu'aucun de ces pôles ne peut se concevoir sans les autres. En effet, aucun contenu n'est jamais co-construit sans langage (Liddicoat et Scarino, 2013) et la production langagièrément ne peut se faire pour elle-même, cette dernière requérant de mobiliser une compétence à communiquer langagièrément (pôle « langage » de la figure 1) pour négocier du sens sur un sujet donné (pôle « savoirs » de la figure 1) dans « un contexte biologique, biographique et historico-culturel particulier » (Martinez, 2014, p. 9 ; pôle « culture » de la figure 1).

Figure 1. Schématisation de la relation transductive (Narcy-Combes, 2005, p. 27)



- 11 Sur cette base, nous postulons à notre tour que la triade « LC – compétences transversales – savoirs disciplinaires » forme elle aussi une relation transductive qui peut être mobilisée en secteur Lansad, ces pôles y étant prévalents, indissociables et voués à y être mis en étroite relation (Figure 2).

Figure 2. Pôles prévalents en secteur Lansad : une proposition de relation transductive



- 12 À l'aune de ces considérations, comment contribuer à la synergie entre ces trois pôles dans les expériences d'apprentissage proposées en secteur Lansad ?

4. Articulation des trois pôles de la relation transductive en secteur Lansad

- 13 La relation transductive schématisée à la Figure 2 suggère la possibilité d'amener les étudiants du secteur Lansad à faire simultanément appel à des compétences transversales, des savoirs experts et des LC ciblées dans le cadre d'activités dans lesquelles les LC ont autant vocation à faire office de moyens de communication qu'à constituer des objets d'apprentissage *per se*.
- 14 En guise de point de départ à cette réflexion, il est possible de considérer que toute situation académique, professionnelle ou sociale requiert nécessairement de mobiliser des compétences transversales.
- 15 Parallèlement à cela, certains travaux de recherche en sciences de l'éducation (Brown et al., 1989 notamment) montrent que l'imbrication des apprentissages dans des contextes authentiques constitue une piste à suivre pour tout à la fois conduire les apprenants à s'approprier, dans un cadre simulé, les cultures professionnelles de travail (Isani, 2004 ; Filliettaz, 2022) à l'œuvre dans les domaines de spécialité considérés et mettre à profit dans les activités proposées les contenus disciplinaires et discours spécialisés autour desquels ces mêmes cultures professionnelles s'articulent.
- 16 Il s'avère donc nécessaire, pour que les étudiants soient conduits à mobiliser conjointement des compétences transversales et des savoirs disciplinaires en secteur

Lansad, que des opportunités d'apprentissage enracinées dans le concret, éventuellement orientées vers un résultat, et favorisant l'émergence de communautés de construction du savoir (Hewitt et Scardamalia, 1998) soient offertes. En effet, d'après la théorie de l'apprentissage situé de Lave et Wenger (1991), l'engagement des pairs au sein de telles communautés serait propice à :

- la co-construction des connaissances (Hanks, 1991) ;
 - l'exploration des savoirs d'après des points de vue différents (Spiro *et al.*, 1992) ;
 - la génération de conflits socio-cognitifs potentiellement propices aux apprentissages (Perret-Clermont, 1986) ;
 - le développement de pratiques communicatives (professionnalisantes) à travers l'utilisation d'une variété de ressources plurisémiotiques et multimodales (Filliettaz, 2022).
- 17 En outre, pour encourager les étudiants du secteur Lansad à enrichir leur bagage sur ces deux pôles de la relation transductive, le recours aux tâches – définies comme un ensemble d'actions réalistes donnant lieu à des productions langagières répondant à des besoins sociaux réels (Ellis, 2003) – semble pertinent. Le recours aux tâches est de surcroît fortement corrélé à l'approche actionnelle⁵ dans laquelle les apprenants sont perçus comme :
- Des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (...). Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15).
- 18 La mise en synergie des trois pôles de la relation transductive est donc favorisée avec l'approche par tâches, étant donné que l'orientation retenue est celle du résultat, qui se concrétise souvent, en fin de séquence pédagogique, par la remise de productions (création de CV, fiches techniques, pitch, diaporamas, création de pages Internet, etc.). Or, la réalisation de tâches à valeur sociale avérée requiert nécessairement de la part des étudiants de transiter au préalable par des étapes intermédiaires faisant chacune appel à des savoir-être, savoir-faire et savoirs spécifiques en lien avec les pôles compétences transversales et contenus spécialisés de la relation transductive (Figure 2). Parallèlement à cela, en secteur Lansad, les activités proposées ont vocation à être réalisées en LC dite « étrangère » (désormais LC2), si bien que la mobilisation conjointe des compétences transversales et des savoirs experts est vouée à se faire par le biais du pôle langues-cultures.
- 19 Enfin, l'approche actionnelle présente théoriquement toutes les caractéristiques pour prendre en compte dans les enseignements du secteur Lansad les bouleversements socioéducatifs en cours et apporter des solutions pédagogiques aux besoins de formation qu'ils induisent. Cette approche enjoint donc le secteur Lansad à évoluer vers des pratiques qui, comme les activités axées sur la résolution de problèmes, l'approche par projet ou la réalisation de tâches, autorisent à penser plus avant un interfaçage « monde académique / sphère professionnelle ». Sur la base de ces considérations théoriques, nous illustrons dans ce qui suit comment la relation transductive du secteur Lansad schématisée à la Figure 2 peut être opérationnalisée pour proposer des offres de formation professionnalisantes.

5. Opérationnaliser la relation transductive dans un dispositif d'enseignement-apprentissage de l'anglais : un exemple de mise en œuvre dans le secteur Lansad

5.1. Contexte de mise en œuvre et enjeux didactiques

- 20 Notre étude de cas s'inscrit dans un contexte de refonte de l'offre de formation en LC du Conservatoire National des Arts et Métiers (Cnam), grand établissement spécialisé sur les questions d'enseignement et de recherche afférentes à la formation professionnelle / l'apprentissage tout au long de la vie, et accueillant principalement des adultes professionnels, en reconversion professionnelle, ou en reprise d'études⁶.
- 21 Au Cnam, la restructuration de l'offre de formation en LC2 a été initiée en 2018 à partir d'un cadre conceptuel articulant LC, contenus spécialisés et compétences transversales, épousant de ce fait les contours de la relation transductive propre au secteur Lansad décrite plus haut.
- 22 Nous explorons ici l'un des dispositifs de formation mis en place pour les auditeurs du Cnam : un dispositif d'anglais Lansad (45 heures de formation sur un semestre) visant à renforcer leur compétence à communiquer en anglais à des fins professionnelles, une analyse de besoins (Zoghلامي, 2020) ayant préalablement établi la nécessité de favoriser chez eux le développement de cette compétence à l'oral.
- 23 En vue de conduire le public cible vers cet objectif pédagogique prioritaire, il importe d'offrir des expériences d'apprentissage :
- vouées à répondre à des besoins de formation en LC2 en lien avec des domaines professionnels variés (dans la mesure où les apprenants exercent des métiers divers) ;
 - adaptables aux contextes personnels et académiques des auditeurs ;
 - autonomisantes, pour permettre aux auditeurs de prendre activement en charge leurs apprentissages (définition, gestion, évaluation, etc.), d'en assumer la responsabilité, et de les prolonger au-delà des seules périodes de formation.
- 24 Pour répondre à ces enjeux didactiques, la théorie émergentiste de l'acquisition des langues a constitué un adossement pertinent à la conception du dispositif, dans la mesure où elle postule que les apprentissages langagiers découlent d'interactions complexes entre les capacités sociales et cognitives de l'individu, d'une part, et les caractéristiques de la langue et de l'environnement dans lequel il évolue, d'autre part (Ellis, 2008). L'acquisition (et l'utilisation) d'une langue étrangère (tout comme la langue maternelle) dépend donc des différences individuelles (Dörnyei et Ryan, 2015) et de facteurs externes : un apprenant adulte explore, modifie et adapte les ressources de l'environnement de manière imprévisible en fonction de ses besoins pour construire son apprentissage. Il s'ensuit que la problématique du développement langagier en secteur Lansad requiert l'acceptation d'une forme d'incertitude, de non-linéarité dans les parcours d'apprentissage.
- 25 Le dispositif hybride a ainsi été conçu en tant que « construction sociale qui [...] agence des situations susceptibles d'entrer en résonance avec les dispositions des personnes en formation » (Lameul et al., 2009, p. 10). Ce dispositif prend en compte l'écologie individuelle des apprenants et vise à développer leurs « dispositions favorables à apprendre dans toutes les situations » (Carré, 2020, p. 15), y compris informelles, lesquelles sont vouées à prendre place au sein de ce que Thorne et al. (2021) nomment

le « Wild⁷ ». En cumulant ainsi activités à visée académique et opportunités d'apprentissage informelles, le dispositif offre une certaine variété quant aux trajectoires d'apprentissage possibles et ouvre la perspective d'un prolongement au-delà du contexte institutionnel.

- 26 Le dispositif se veut également « ouvert » (Jézégou, 2013), pour permettre à chacun d'exercer sa liberté de choix et d'action dans les expériences d'apprentissage proposées, en conformité avec le positionnement centré sur le développement de l'agentivité et de l'autonomisation des apprenants qui sous-tend le paradigme de l'apprentissage.

5.2. Ingénierie de la formation

- 27 En cohérence avec le schéma directeur théorique du dispositif, la formation a été structurée autour de cinq composantes principales :

1. Les activités pédagogiques proposées ont une réalité sociale avérée et suivent en cela les préceptes de l'approche actionnelle. Les apprenants sont invités à définir les contours de projets (tâches individuelles ou collectives) dans lesquels ils ont vocation à s'investir. Pour les mener à bien, ils bénéficient en outre d'un suivi personnalisé dans le cadre d'entretiens individuels organisés par l'enseignant sur la base des journaux d'apprentissage qu'ils tiennent. L'objectif des entretiens est d'identifier les difficultés éventuelles rencontrées par les étudiants et d'y apporter des solutions adaptées (conseils, rétroactions correctives, activités complémentaires d'approfondissement, etc.) en temps utile ;
2. Les apprenants peuvent également travailler en autonomie sur des ressources diverses : supports non-institutionnels, documents personnels, ressources numériques en anglais développées par l'équipe pédagogique du Cnam et disponibles en ligne sur une plateforme (Moodle) dédiée (Figure 3).
3. Le dispositif combine des regroupements synchrones (en présentiel et/ou à distance) réguliers entre enseignants et pairs, ainsi que des temps de travail individuel asynchrones à partir de ressources que l'auditeur choisit selon ses besoins.
4. Une présentation orale du projet professionnel est attendue lors des regroupements en fin de formation.
5. Sur la base du volontariat, les auditeurs ont également la possibilité de participer à des séances de télécollaboration ou à des séances de conversation en ligne avec des tuteurs natifs de la langue anglaise. Ainsi, à la différence de ce qui est généralement proposé dans les dispositifs hybrides de formation (Lewis et O'Dowd, 2016), les sessions de télécollaboration / conversation ne sont pas directement intégrées aux cours d'anglais (Zoghلامي et Grosbois, 2022).

Figure 3. Exemple de ressources numériques à visée professionnalisante disponibles sur la plateforme Moodle du Cnam



5.3. Bilan intermédiaire

- 28 Il apparaît qu'en vertu de ces spécificités, le dispositif hybride déployé est théoriquement à même de prendre en compte (à des degrés divers) les trois facettes de la relation transductive et de les articuler en un tout cohérent :
- Le dispositif offre en effet des expériences d'apprentissage organisées en LC2 – l'anglais – autant qu'il appelle les apprenants à recourir à cette même LC pour mener à bien les diverses tâches proposées. Ces dernières suivent en outre des buts professionnels indexés à des besoins réels et ciblés dans le cadre d'une analyse des besoins préalable.
 - Pour être menées à bien, les tâches requièrent que des compétences transversales soient mobilisées : travail en équipe, gestion des délais, recherche, tri et hiérarchisation d'informations ou encore utilisation d'outils numériques. Sur ce point, c'est d'ailleurs souvent sur la base des compétences transversales qu'elles induisent de mobiliser que les ressources numériques mises à disposition ont été référencées sur la plateforme pédagogique du Cnam (Figure 3) : « *getting a job* », « *socializing* » ou « *negotiating* », par exemple.
 - Enfin, en conformité avec leur visée professionnalisante, les consignes des tâches enjoignent à faire appel à des savoirs disciplinaires ciblés et d'en rendre compte à l'occasion de présentations orales effectuées en LC2 devant le groupe classe. Des exemples de projets incluent : innovations technologiques dans l'industrie automobile, décryptage d'un rapport financier d'une compagnie d'assurance, bilan de stage dans une entreprise de consulting ou l'exposome et ses liens avec la santé et les produits cosmétiques de prévention.
- 29 La formation est ainsi centrée sur l'agentivité des apprenants et la construction de leurs trajectoires personnelles d'apprentissage. Cette agentivité ainsi que les modalités

d'accompagnement par les pairs, l'équipe enseignante, et les partenaires natifs visent à promouvoir le développement conjoint des compétences, attitudes et connaissances sous-tendues par les trois pôles de la Figure 2 et situées à l'interface du monde académique et du monde du travail. Dans ce qui suit, nous donnons des exemples d'expériences d'apprentissage des auditeurs du Cnam (apprenants et acteurs de la sphère socioprofessionnelle) illustrant la synergie entre les trois pôles en question.

5.3.1. Interfaçage monde académique / sphère professionnelle dans le cadre des projets personnels

- 30 Nous rendons compte ici de la trajectoire d'un apprenant ayant choisi pour son projet personnel de rédiger son CV en anglais. Cet architecte de formation s'est donné pour objectif de pouvoir postuler à l'étranger ou de travailler dans une entreprise internationale. L'analyse et la cartographie de la dynamique agentive que ce dernier a déployée au sein des espaces institutionnels et informels du dispositif, Fairret et Grosbois (2024) montrent que, lors de l'accomplissement de la tâche de rédaction de son CV, cet apprenant a principalement utilisé l'espace institutionnel du Cnam pour interagir avec l'enseignante et les pairs et, au-delà, améliorer sa correction linguistique en LC2 (pôle LC du modèle transductif). Dans le même temps, cet apprenant a mobilisé le « Wild » pour consulter des sites de recrutement en anglais, trouver des gabarits de CV, enrichir son vocabulaire professionnel, interagir avec des professionnels anglophones et obtenir leur avis quant à l'authenticité de son CV au regard des standards attendus dans le domaine de l'architecture (pôle contenu du modèle transductif).
- 31 En conjuguant enfin les apports issus de ces diverses étapes à des opérations relevant du pôle compétences transversales (recours au numérique, recherche d'information, utilisation d'une feuille de style, etc.), l'apprenant est parvenu à finaliser son CV dans les délais impartis. Dans le prolongement de ce projet personnel, l'apprenant a ensuite souhaité mettre sa production à l'épreuve du réel pendant la formation, en répondant à des offres d'emploi sur le réseau social professionnel en ligne *LinkedIn*. Certaines de ses candidatures ont donné lieu à des entretiens en anglais, qu'il avait également préparés dans le cadre de sa formation en anglais au Cnam. Six mois après la fin de la formation, un emploi à l'international lui a été proposé.

5.3.2. Interfaçage monde académique / sphère professionnelle dans les expériences de télécollaboration

- 32 Les résultats rapportés ici découlent du traitement de données qualitatives issues d'entretiens semi-directifs conduits auprès d'apprenantes françaises (Participant 1, autodidacte, sans emploi et en reprise d'études ; Participant 2 en reconversion professionnelle dans le domaine du développement informatique) s'étant particulièrement impliquées dans la partie « Wild » du dispositif en se portant volontaires pour s'engager dans des expériences de télécollaboration avec des partenaires natifs de langue anglaise inscrits à l'université de Cardiff, expériences qu'elles décrivent comme « réussies » (Zoghلامي et Grosbois, 2022). Ainsi que nous le détaillons ci-après, leurs déclarations font notamment part de séquences d'apprentissage témoignant d'apports en lien avec les trois pôles de la relation transductive :

- 33 Aisance en LC2 (pôle LC) :
 Mon niveau a tellement évolué qu'aujourd'hui, si j'ai envie de prendre un job alimentaire à Eurostar ou des choses comme ça, mon niveau sera tout de suite un passe. (Participante 1)
- 34 Recul réflexif sur son processus d'apprentissage et sur son organisation (pôle compétences transversales) :
 Plutôt que d'être rigide à vouloir remplir des cases vides de sens, il était plus opportun pour moi de préférer coller aux améliorations visées que je fixais dans mon journal d'apprentissage en fin de chaque séance et les mettre en place pour la suivante. (Participante 1)
- 35 Apports disciplinaires / professionnels divers (pôle contenu) s'ajoutant à des gains langagiers, culturels et transversaux :
 Et au niveau culture, ça m'a appris quand même pas mal de choses puisque moi je fais du développement informatique, et on est censé normalement, quand on développe un logiciel, faire attention aux cultures locales. C'est-à-dire comment ils écrivent une date, par exemple. Ce n'est pas la même façon d'écrire une date en anglais ou aux US ou en France. Donc, du coup, j'ai fait un peu plus attention à ça parce qu'elle m'y a fait penser. Et je n'avais pas forcément cette habitude-là avant. (Participante 2)
- 36 Ces déclarations sont en outre corroborées par les apports perçus par les apprenantes et notifiés dans les fiches d'auto-évaluation que les participants au cours étaient appelés à remettre en fin de formation. A titre d'exemple, la fiche de la Participante 1 rend compte du développement (autodéclaré) d'un bagage qui peut se décliner selon les trois pôles de la relation transductive : acquisition d'une plus grande fluidité / précision en LC2 (pôle LC), y compris dans des situations faisant appel à des discours spécialisés (pôle contenu) et développement / renforcement de compétences transversales diverses : collaboration, gestion du temps, résolution de problème, travail en autonomie et recul réflexif (compétences transversales).

Figure 4. Mise en regard des pôles de la relation transductive et de la fiche d'auto-évaluation⁸ de la Participante 1.

Les 3 pôles de la relation transductive	Verbatim
1- Langue-Culture : aisance et gains linguistico-culturels déclarés	- Je ne fais plus d'erreur sur l'usage des temps du conditionnel. - J'ai acquis énormément de nouveau vocabulaire (ma partenaire l'a aussi noté) - J'utilise les phrasal verbs sans difficulté. - J'écris nettement mieux **** - Je rédige beaucoup mieux mes emails , qu'ils soient formels ou informels. - J'arrive à prendre des notes synthétiques - J'ai amélioré mon accent et ne cherche plus autant mes mots lors des discussions.

2- Contenus spécialisés :	- J'ai pu faire le distinguo entre un usage formel et informel de l'anglais dans des contextes appropriés.
3- Compétences transversales : collaboration, gestion du temps, résolution de problème, autonomie, recul réflexif	- J'ai pu développer mes capacités à débattre et à exposer des postulats. - J'ai appris à mieux écouter et laisser la place à l'autre dans l'interaction.

6. Discussion

- 37 Le dispositif déployé au Cnam que nous avons pris pour exemple illustre la relation transductive qui revient, sur le plan formatif, à viser la mobilisation d'un bagage triple (langues-cultures, compétences transversales et contenus spécialisés), par le biais de tâches (pré)professionnalisantes en secteur Lansad. Certes, le Cnam est un établissement d'enseignement supérieur dont les apprenants sont pour la plupart des professionnels engagés dans la formation tout au long de la vie. Néanmoins, le dispositif que nous avons présenté peut tout aussi bien être envisagé dans d'autres contextes Lansad, chargés d'offrir des expériences d'apprentissage dédiées à des étudiants en formation initiale notamment. Plusieurs questions se posent toutefois.
- 38 En effet, si le modèle transductif apporte une solution quant aux connaissances, attitudes et compétences requises chez les apprenants par le biais d'un interfaçage entre monde académique et sphère professionnelle plus cohérent quant aux attentes et besoins du monde du travail actuel, son opérationnalisation interroge la capacité, côté enseignants du secteur Lansad, à mobiliser concrètement les trois pôles qu'il intègre.
- 39 Les enseignants ne sont pas des spécialistes du pôle « contenus spécialisés » (Vega Umaña, 2019). Opérationnaliser la relation transductive implique-t-il alors que les enseignants du secteur Lansad doivent nécessairement se spécialiser dans un voire plusieurs secteurs professionnels ? En d'autres termes, ont-ils nécessairement besoin, pour s'engager dans un enseignement construit sur l'approche par compétences, de devenir spécialistes d'autres domaines en plus du leur ? Comment cela interroge-t-il alors la formation des enseignants, leur identité et sentiment de légitimité professionnelles ?
- 40 On peut supposer que les enseignants du secteur Lansad puissent plus aisément s'emparer du pôle compétences transversales en développant chez les apprenants des compétences communicationnelles en langues étrangères telles que la présentation d'informations, le compte-rendu, la prise de parole ou la rédaction de rapports. Néanmoins se pose également ici la question de la formation de formateurs dans le domaine des compétences transversales. Par exemple, une étude récente portant sur les pratiques sémio-pédagogiques des enseignants du secteur Lansad confirme le besoin de former ce public à la multimodalité dans la communication à visée professionnelle (Zoghلامي et Grosbois, 2023).
- 41 Au vu de cette expérience, il nous semble que les éléments de réponse suivants peuvent être apportés. Il est tout d'abord possible en effet de proposer des tâches permettant aux apprenants de travailler des compétences transversales sans que ces dernières

soient profondément ancrées dans une discipline spécifique, tout en étant néanmoins transférables à une variété de contextes plus professionnels. Les enseignants n'ont alors pas à être rompus à une discipline spécifique, en plus d'être des spécialistes des langues-cultures.

- 42 On peut aussi envisager que le volet spécialisé émane des apprenants eux-mêmes, ou bien des enseignants disciplinaires au sein de l'institution ou encore de professionnels du domaine, ces derniers pouvant par exemple être sollicités dans le cadre de projets collaboratifs. Ainsi, les enseignants du secteur Lansad – spécialistes du pôle langues-cultures de la relation transductive – seraient en mesure de s'emparer du pôle compétences transversales qui touche à leur expertise et auraient toute latitude pour laisser à d'autres spécialistes les compétences qui relèvent des contenus spécialisés, car plus éloignés de leur cœur de métier.
- 43 Par ailleurs, opérationnaliser la relation transductive propre au secteur Lansad revient aussi à viser un objectif d'autonomisation des étudiants (à l'instar des travaux du laboratoire de recherche Crapel⁹) par rapport à la mobilisation d'un bagage triple dans des activités à visée (pré)professionnalisante. Dans cette optique, encourager le développement de l'autonomie requiert, sur le plan de l'accompagnement pédagogique :
- d'anticiper les éventuels écueils et d'être prêt, du côté enseignant, à s'adapter à des situations imprévues,
 - d'adapter les ressources au fur et mesure de leur utilisation,
 - de guider les apprenants dans la gestion des tâches à accomplir.
- 44 Dans cet esprit, en concevant l'activité humaine comme le résultat d'une co-construction entre l'acteur et les différentes ressources (humaines et non humaines) de son environnement d'apprentissage, un des avantages des approches pédagogiques à visée (pré)professionnalisante réside dans leur potentiel à constituer une affordance (Gibson, 1977) *per se*, en tant que modalités destinées à promouvoir l'acquisition / le renforcement d'un bagage triple et à favoriser le développement de dispositions à apprendre tout au long de la vie.
- 45 Selon cette logique, le rôle de l'enseignant du secteur Lansad est fondamental pour (i) appuyer les processus d'étayage / de co-construction des savoirs, (ii) faciliter la gestion de la collaboration lors des tâches et (iii) soutenir la construction du lien social entre les participants.
- 46 Enfin, sur le plan de l'ingénierie, opérationnaliser la relation transductive modélisée *supra* en secteur Lansad nécessite tant de conduire des analyses des besoins préalables auprès des professionnels des domaines de spécialité considérés – opération importante dans la conception de dispositifs et de curricula mais souvent occultée ou basée sur des représentations de potentiels besoins (Zoghlami, 2020) – que d'ajuster en retour le matériel pédagogique utilisé pour proposer des tâches calibrées au plus près des situations et besoins professionnels identifiés.

Conclusion

- 47 Les enjeux actuels en termes de professionnalisation de l'enseignement supérieur tendent à inviter le secteur Lansad à fournir des réponses pédagogiques selon une vision holiste des curricula privilégiant l'interdisciplinarité, la coopération avec des

acteurs du monde professionnel et visant chez les apprenants le développement ou la consolidation de dispositions à apprendre tout au long de la vie, en phase avec les évolutions et exigences du monde contemporain.

- 48 Ces évolutions interrogent par conséquent non seulement le secteur Lansad mais aussi la sphère éducative du supérieur dans son ensemble, du fait des nombreuses questions de pédagogie universitaire et de recherche encore non stabilisées qu'elles suscitent.
- 49 Cette réorientation est donc à considérer au-delà du secteur Lansad et engage par exemple à initier des expérimentations de collaboration entre enseignants du secteur Lansad, enseignants de spécialité et professionnels. Les compétences transversales pourraient alors dans cette optique faire office d'intercesseurs entre sphères académique et professionnelle et, au-delà, contribuer à l'adaptabilité et au développement d'une professionnalisation durable où les savoirs, savoir-faire, savoir-être seraient transférables d'un contexte professionnel à un autre (OECD, 2018).
- 50 Dans cet esprit, la période de mutation que nous traversons peut être perçue comme porteuse d'un certain dynamisme propice à (i) fédérer différents acteurs autour de projets aux retombées potentiellement profitables à tous, (ii) générer des dynamiques positives de travail et (iii) contribuer à l'enrichissement des offres de formation dans le supérieur. Ce mouvement déjà en cours s'avère prometteur, et c'est dans ce sillage que nous entendons inscrire notre contribution au secteur Lansad en tant que professionnels de ce même domaine : en prenant part à la mise en œuvre de *living labs*¹⁰ susceptibles d'ancrer les expériences d'apprentissage proposées dans des écosystèmes de formation (pre)professionnalisants et à la dimension internationale marquée notamment.

BIBLIOGRAPHIE

Azim, S., Gale, A., Lawlor-Wright, T., Kirkham, R., Khan, A. et Alam, M. (2010). The importance of soft skills in complex projects. *International Journal of Managing Projects in Business*, 3(3), 387-401. <https://doi.org/10.1108/17538371011056048>

Bangoura, M., Laville, B. et Schonfeld, S. (2019). *Mutations sociétales et nouvelles compétences : quels impacts sur les organisations ?* Conférence des présidents d'université.

Bourgeois, E. (2018). *Le désir d'apprendre*. PUF.

Braud, V., Millot, Ph., Sarré, C. et Wozniak, S. (2016). Quelles conceptions de la maîtrise de l'anglais en contexte professionnel ? Vers une définition de la « compétence en anglais de spécialité ». *Mélanges CRAPEL*, 37, 13-44.

Brown, J. S., Collins, A. et Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>

Brudermann, C., Mattioli, M. A., Roussel A. M., et Sarré, C. (2016). Le secteur des langues pour spécialistes d'autres disciplines (Lansad) dans les universités françaises : résultats d'une enquête

- nationale. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 35(3). <https://doi.org/10.4000/apliut.5564>
- Carré, P. (2020). *Pourquoi et comment les adultes apprennent : De la formation à l'apprenance*. Dunod.
- Conseil de L'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Deyrich, M.C. (2019). Professionnalisation et formation des enseignants du secteur LANSAD : spécificités, enjeux et défis. Dans C. Chaplier et A.M. Connell (dir.), *Épistémologie à usage didactique Langue de spécialité (secteur LANSAD)* (p. 199-222). L'Harmattan.
- Dörnyei, Z. et Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. Routledge.
- Dupuy, B. et Grosbois, M. (2020). *Language learning and professionalization in higher education: pathways to preparing learners and teachers in/for the 21st century*. Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.44.9782490057757>
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. OUP.
- Ellis, N. C. (2008). The Dynamics of Second Language Emergence: Cycles of Language Use, Language Change, and Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 92(2), 232-249. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00716.x>
- Fairet, C. et Grosbois, M. (2024). Dynamique interactionnelle au prisme du concept d'« apprenance » : trajectoires d'adultes professionnels apprenants d'anglais dans un dispositif institutionnel qui inclut le « Wild ». *Savoirs : Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, 64.
- Filliottaz, L. (2022). Langage et travail. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 265-269). De Boeck Supérieur.
- Gibson, J.J. (1977). The Theory of Affordances. Dans R. Shaw et J. Bransford (dir.), *Perceiving, Acting, and Knowing* (p. 68-83). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hanks, W. F. (1991). Foreword. Dans J. Lave et E. Wenger (dir.), *Situated learning. Legitimate peripheral participation* (p. 13-26). CUP.
- Hewitt, J. et Scardamalia, M. (1998). Design principles for distributed knowledge building processes. *Educational Psychology Review*, 10(1), 75-96. <https://doi.org/10.1023/A:1022810231840>
- Isani, S. (2004). Compétence de culture professionnelle : définition, degrés et didactisation. *ASp*, 43-44, 5-21. <https://doi.org/10.4000/asp.979>
- Jézégou, A. (2013). The influence of the openness of an e-learning situation on adult students' self-regulation. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(3), 182-201. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i3.1450>
- Lameul, G., Jézégou, A. et Trollat, A.-F. (dir.) (2009). *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*. Chronique sociale.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. CUP.
- Leroux, J.-Y. (2014). The professionalisation of degree courses in France: new issues in an old debate. *Higher Education Management and Policy*, 24(3), 87-105. <https://doi.org/10.1787/hemp-24-5jz8tqsdn4s1>
- Lewis, T. et O'Dowd, R. (2016). Online Intercultural Exchange and Foreign Language Learning. A Systematic Review. Dans R. O'Dowd et T. Lewis (dir.), *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice* (p. 21-66). Routledge.

- Liddicoat, A. et Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Wiley Blackwell.
- Lison, C. et Jutras, F. (2014). Innover à l'université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.769>
- Martinez, P. (2014). *La didactique des langues étrangères*. Presses Universitaires de France.
- Morlaix, S. et Nohu, N. (2019). Compétences transversales et employabilité : de l'université au marché du travail. *Éducation Permanente*, 218, 109-118. <https://doi.org/10.3917/edpe.218.0109>
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Ophrys.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Perret-Clermont, A.-N. (1986). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Peter Lang.
- Poláková, M., Horváthová Suleimanová, Madzík, P., Copuš, L., Molnárová, I. et Polednová, J. (2023). Soft skills and their importance in the labour market under the conditions of Industry 5.0. *Heliyon*, 9(8), e18670. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18670>
- Poumay, M. (2014). Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.778>
- Ra, S., Shrestha, U., Khatiwada, S., Won Yoon, S. et Kwon, K. (2019). The rise of technology and impact on skills. *International Journal of Training Research*, 17, 26-40. <https://doi.org/10.1080/14480220.2019.1629727>
- Robles, M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453-465.
- Simondon, G. (1989). *L'individuation psychique et collective*. Aubier.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. L. et Coulson, R. L. (1992). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for knowledge acquisition in ill-structured domains. Dans D. H. Jonassen et T. M. Duffy (dir.), *Constructivism and the technology of instruction: a conversation* (p. 57-75). Lawrence Erlbaum Associates.
- Thorne, S. L., Hellermann, J., et Jakonen, T. (2021). Rewilding Language Education: Emergent Assemblages and Entangled Actions. *The Modern Language Journal*, 105(S1), 106-125. <https://doi.org/10.1111/modl.12687>
- Tushar, H. et Sooraska, N. (2023). Global employability skills in the 21st century workplace: A semi-systematic literature review. *Heliyon*, 9(11). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e21023>
- Vega Umaña, A.L. (2019). Perceptions des spécificités du travail et du rôle enseignant dans le secteur Lansad : diversité et convergences. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues* [Online], 38(1). <https://doi.org/10.4000/apliut.6941>
- Westerlund, M. et Leminen, S. (2011). Managing the Challenges of Becoming an Open Innovation Company: Experiences from Living Labs. *Technology Innovation Management Review*.
- Zoghalmi, N. (2020). Needs analysis for the design of a professional English curriculum: insights from a French lifelong learning context. Dans Dupuy, B. et Grosbois, M. (dir.), *Language learning and professionalization in higher education: pathways to preparing learners and teachers in/for the 21st century* (p. 37-70). Research-publishing.net.

Zoghalmi, N. et Grosbois, M. (2022). Accounting for Individual Trajectories in L2 Learning: A One-Year Pilot Case Study with Adult Professionals. *LIDIL - Revue de linguistique et de didactique des langues*, (66).

Zoghalmi, N. et Grosbois, M. (2023). Former à la communication multimodale en anglais LE : pratiques enseignantes et perspectives pour la formation des professionnels. Dans *Journée d'étude internationale. Communication et multimodalité dans l'action professionnelle*. Paris, France.

NOTES

1. Langues pour spécialistes d'autres disciplines.
2. Hors dispositif EMILE (Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère).
3. Celle de la transformation numérique de l'industrie, de la dématérialisation et de l'avènement de champs comme l'automatisation, la science des données et l'intelligence artificielle.
4. Concurrence internationale, évolution des marchés ou avènement de défis environnementaux, sanitaires et politiques transnationaux par exemple.
5. Approche prônée dans le milieu de l'enseignement-apprentissages des LC depuis plus d'une vingtaine d'années en Europe.
6. Compte tenu de leur statut, les apprenants du Cnam sont appelés « auditeurs » et non « étudiants ».
7. Le « Wild » renvoie aux usages de la langue étrangère en dehors de la classe.
8. Les caractères gras émanent de la participante.
9. Equipe Didactique des langues et sociolinguistique (Crapel), Université de Lorraine <https://www.atilf.fr/recherche/equipes/didactique-des-langues-et-sociolinguistique/>
10. Westerlund et Leminen (2011, p. 20) définissent ainsi les living labs : "physical regions or virtual realities, or interaction spaces, in which stakeholders form public-private-people partnerships (4Ps) of firms, public agencies, universities, institutes, and users, all collaborating for creation, prototyping, validating, and testing of new technologies, services, products, and systems in real-life contexts."

RÉSUMÉS

Tandis qu'un paradigme axé sur l'acquisition de compétences est à l'œuvre dans la sphère éducative, sur le marché du travail, les besoins des professionnels changent et les critères d'employabilité tendent à accorder aux compétences transversales un intérêt grandissant. Pour apporter des éléments de réponse à ces évolutions, une reconsidération des formations proposées en secteur Lansad nous semble nécessaire. Quelle articulation entre mondes académique et professionnel envisager alors ? Après analyse des implications que les mutations en cours peuvent engendrer dans le secteur Lansad, nous suggérons que les offres de formation qui en relèvent soient réévaluées à partir d'une « relation transductive », entendue comme une mise en synergie de trois pôles indissociables : compétences transversales, langues-cultures, savoirs disciplinaires. S'ensuit un exemple d'opérationnalisation de cette relation dans un dispositif d'anglais pour un public d'adultes en formation tout au long de la vie. Nous concluons

par une discussion autour des possibles évolutions du secteur Lansad pour répondre aux besoins de professionnalisation induits par les changements sociétaux en cours.

While skills development has become a key issue in higher education, the needs of professionals are rapidly changing in today's society, and employers are now placing increased emphasis on soft skills. In order to meet these new requirements, the LSP sector needs redesigning with a view to bridging academia and industry. After analyzing the implications of the changes underway, we suggest reconsidering LSP curricula on the basis of a specific transductive relationship. This theoretical approach is followed by the concrete example of a hybrid course designed for and with adult professionals engaged in lifelong learning. We conclude with a discussion on potential changes in the LSP sector and its necessary transformations to best meet today's professionalisation needs.

INDEX

Keywords : agency, Language for Specific Purposes, professionalisation, skills

Mots-clés : agentivité, compétences, Lansad, professionnalisation

AUTEURS

CÉDRIC BRUDERMANN

Cédric Bruder mann est maître de conférences habilité à diriger les recherches en anglais à la faculté des Sciences et Ingénierie de Sorbonne Université. Il est membre du Centre de Linguistique en Sorbonne (CeLiSo – UR 7332) où il co-pilote l'axe « didactique ». Ses travaux s'ancrent dans le champ de la recherche en acquisition des langues secondes et s'attachent en particulier à analyser les effets du numérique et de l'intervention pédagogique (notamment à distance) sur le développement langagier. Ces questions de recherche le conduisent à s'intéresser en retour à des thématiques de recherche connexes comme la formation des enseignants ou la politique des langues en contexte institutionnel.
cedric.brudermann[at]sorbonne-universite.fr

NAOUEL ZOGLAMI

Naouel Zogh lami est maître de conférences en acquisition et didactique de l'anglais au sein du laboratoire FoAP (Formation et Apprentissages Professionnels, EA7529) du Conservatoire national des arts et métiers (Cnam). Ses domaines de recherche sont la conception et analyse de dispositifs hybrides pour l'apprentissage de l'anglais pour un public d'adultes professionnels, avec une focalisation sur la part des trajectoires individuelles dans la structuration des parcours d'apprentissage. Elle s'intéresse également à la didactique de la compréhension de l'oral et au développement du lexique.
naouel.zoghlamiterrien[at]lecnam.net

MURIEL GROSBOIS

Muriel Grosbois est professeur des universités en didactique de l'anglais au Conservatoire national des arts et métiers (Cnam) où elle dirige la structure Communication en Langues Étrangères. Elle est membre du laboratoire FoAP (Formation et Apprentissages Professionnels, EA7529) et responsable de la thématique « Conceptions de la formation, savoirs et compétences des sujets apprenants ». Ses travaux de recherche portent principalement sur le développement

de compétences langagières et transverses dans un contexte numérique de formation, en lien avec les situations professionnelles.
muriel.grosbois[at]lecnam.net