



HAL
open science

Innovation pédagogique en études anglophones : restitution des résultats

Alice Bonzom, Cédric Bruderemann, Lesley Graham, Linda Terrier

► To cite this version:

Alice Bonzom, Cédric Bruderemann, Lesley Graham, Linda Terrier. Innovation pédagogique en études anglophones : restitution des résultats. Livre blanc de la formation en études anglophones. Tome 3, 2024, pp.7-53. hal-04745967

HAL Id: hal-04745967

<https://hal.science/hal-04745967v1>

Submitted on 6 Nov 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.

L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE EN ÉTUDES ANGLOPHONES

Alice Bonzom, Cédric Bruderemann,
Lesley Graham et Linda Terrier

1. INTRODUCTION

La restitution des résultats qui suit s'inscrit dans la continuité des précédents travaux de la Commission Formations de la SAES consistant à procéder à la description du paysage des études anglophones en France, tous niveaux (L, M, D) et filières (LLCER, LEA, Lansad, etc.) confondus, à un instant donné. Dans le cas présent, il est question d'une enquête portant sur l'innovation pédagogique en études anglophones.

Pour nourrir la réflexion autour de cette thématique, nous nous sommes attaché·e·s à documenter ce que l'expression « innovation pédagogique » recouvre dans ce domaine et à cartographier les matérialisations concrètes que des pratiques perçues comme « innovantes » ont pu prendre dans les enseignements au cours d'une période de référence : les années universitaires 2017-2018 à 2021-2022.

Par ailleurs, pour collecter des données en lien avec les questions à l'étude, un questionnaire dédié a été conçu avec *Google Forms* et validé par les membres de la Commission Formations de la SAES. Ce dernier a ensuite été diffusé à deux reprises¹ auprès des collègues de la SAES via sa liste de diffusion. Un total de 92 informateur·rice·s ont ainsi complété le questionnaire et les retours collectés ont servi de base à la constitution de deux ensembles de données : un corpus dont la nature nous a permis de procéder à une étude quantitative et un jeu épars d'entrées dont l'analyse a pu être faite selon une orientation plus qualitative. En vertu de la variété des données réceptionnées et de leur volume quantitativement important, nous envisageons de rendre compte des analyses auxquelles elles ont donné lieu dans le cadre de deux publications distinctes.

Les analyses proposées dans ce Livre Blanc portent ainsi sur le seul volet quantitatif de l'enquête.

Enfin, une partie de la période couverte par l'enquête a été marquée par des conditions d'exercice singulières en raison de la pandémie du Covid-19. Des questions dédiées à cette période ont de ce fait été prévues dans l'étude mais le cœur du propos ne concerne pas tant ce qui a été mis en œuvre sur le plan pédagogique par les enseignant·e·s(·chercheur·euse·s) en anglistique durant cette période particulière que la compréhension du sens que recouvre l'entrée « innovation pédagogique » à un niveau générique, dans les enseignements relevant des études anglophones. Nous nous inscrivons à cet égard dans la lignée des travaux en pédagogie universitaire qui estiment que s'attacher à définir le sens de la notion d'« innovation pédagogique » est une tâche ardue, en particulier parce que ce terme est évolutif, susceptible de varier en fonction des contextes d'appui/ des domaines d'étude considérés et qu'il revêt une multitude de facettes (Chandra et. al., 2020 ; Law, 2014 ; Major et. al., 2020).

Sur le plan pratique, l'enquête comprenait cinq parties qui poursuivaient des objectifs distincts :

- Partie n° 1 : déterminer le profil des répondant·e·s ;
- Partie n° 2 : appréhender le positionnement des collègues par rapport à l'« innovation pédagogique » dans le contexte des études anglophones ;
- Partie n° 3 : cartographier les « innovations pédagogiques » mises en œuvre par les répondant·e·s à l'enquête dans les enseignements relevant des études anglophones ;

¹ Première diffusion : le 30 septembre 2022. Seconde diffusion : le 28 novembre 2022. Le questionnaire a été fermé le 15 décembre 2022.

- Partie n° 4 : cerner l'existant en matière « d'innovation pédagogique » dans le champ des études anglophones ;
- Partie n° 5 : entrevoir l'avenir des enseignements perçus comme « innovants » dans le champ des études anglophones.

Nous détaillons dans ce qui suit les analyses que nous avons pu tirer des données quantitatives en lien avec ces cinq parties. Comme nous nous y étions en outre engagé-e-s lors de la diffusion de l'enquête, les résultats présentés ici sont anonymes. Les retours que nous formulons n'intègrent en ce sens aucune référence à des réponses prises isolément et n'ont pas pour objectif d'identifier qui, parmi les membres de la communauté des anglicistes de l'enseignement supérieur, a pris part à l'enquête. Enfin, les analyses qui suivent portent sur des tendances qu'il nous paraît difficile de généraliser à l'ensemble de la communauté des anglicistes de l'enseignement supérieur car (i) le nombre de répondant-e-s à l'enquête (n=92) n'est pas suffisamment élevé pour permettre une généralisation des résultats à toute la population P des enseignants et enseignant-e-s-chercheur-euse-s en études anglophones et (ii) l'échantillon n'est

pas forcément représentatif de la communauté car la thématique même du questionnaire – l'« innovation pédagogique » – a pu entraîner un biais dans le choix des collègues de renseigner, ou non, l'enquête, les collègues déjà impliqué-e-s dans une forme d'innovation pédagogique étant potentiellement plus enclin-e-s à répondre à ce type de questionnaire. Nous avons en revanche fait en sorte que tous les membres de la communauté puissent répondre à ladite enquête.

Afin de rendre compte de la manière que nous espérons la plus neutre, complète et objective possible du ou des sens que l'entrée « innovation pédagogique » est susceptible de recouvrir dans le domaine des études anglophones² – et des réalisations concrètes que cette dernière a pu revêtir sur le terrain – nous nous proposons de rendre compte dans ce qui suit des réponses obtenues à l'enquête dans l'ordre chronologique des parties que comprend le questionnaire. Nous les commentons au fur et à mesure et tentons de relier le sens des retours obtenus à des faisceaux sémantiques qui permettront de restituer le plus fidèlement possible le-s sens et les réalisations afférents à cette expression.

² Qu'il s'agisse ou non de l'associer à l'utilisation du numérique.

2. MÉTHODOLOGIE

L'enquête comptait 40 questions (voir Annexe 1). Parmi elles, 27 avaient une orientation quantitative (soit 65,5 %), dont 16 appelaient nécessairement une réponse (fonction « question obligatoire » de *Google Forms*). Nous entendons par « questions à orientation quantitative » toutes les questions autorisant un traitement quantitatif des réponses et pour lesquelles les répondant·e·s étaient convié·e·s à formuler des retours au travers d'éléments de réponse préformulés (cases à cocher) ou à préciser leurs attitudes/points de vue/degrés d'accord ou de désaccord vis-à-vis d'éléments ciblés en choisissant des valeurs dites de « notation sémantique » sur des échelles de Likert.

En conformité avec l'orientation descriptive du travail poursuivi ici, les retours dits « libres » collectés au fil de l'enquête – et nécessitant un traitement de nature plus qualitatif – ont été consignés, mis à l'écart des présents résultats et conservés pour une analyse et publication ultérieures.

Pour le traitement des données quantitatives enfin, les réponses brutes des répondant·e·s ont d'abord été extraites de *Google Forms* puis compilées au sein de tableurs dédiés où elles ont pu être triées et quantifiées. Certaines analyses ont également pu déboucher sur des synthèses prenant la forme de représentations graphiques éparses que nous incluons dans ce qui suit : diagrammes circulaires, histogrammes et cartes géographiques notamment.

3. ANALYSE DES DONNÉES

Dans cette section, nous présentons et commentons les résultats collectés en suivant l'ordre des cinq parties de l'enquête comme des questions posées au sein de ces parties.

3.1 – Partie n° 1 : profil des répondant·e·s

Pour recueillir des éléments d'arrière-plan en rapport avec les 92 informateur·rice·s ayant participé à l'enquête, nous avons d'abord cherché à en dresser le profil universitaire. Pour ce faire, nous leur avons proposé de renseigner six questions informatives relatives à

leurs profils : statut professionnel, lieu d'exercice (région et type d'établissement), filière(s) d'intervention, enseignements principaux assurés et taille des équipes pédagogiques au sein desquelles ils-elles évoluent.

Statuts

Le Tableau 1 ci-dessous donne le détail des statuts des répondant-e-s à l'enquête (n=92). Il illustre en particulier que près de deux tiers d'elles-eux (65%) sont des enseignant-e-s-chercheur-e-s (EC) et qu'un peu plus du quart des retours collectés (27%) émane d'enseignant-e-s de statut second degré détaché-e-s dans le supérieur (Prag/Prce). Une part plus marginale des retours (8 %) concerne enfin des collègues aux statuts divers : ATER, doctorant-e-s contractuel-le-s dans l'enseignement supérieur, formateur-ric-e-s en INSPE, lecteur-ric-e-s ou enseignant-e-s en CPGE³.

Les retours collectés indiquent que la ventilation des statuts des répondant-e-s à l'enquête est assez proche de celle des adhérent-e-s en activité de la SAES au moment de la rédaction de ce chapitre⁴ puisque la SAES compte parmi ses adhérent-e-s « en activité » 71% d'EC, 16,5% de Prag/Prce et 13% d'ATER/autre (dont des collègues en poste en CPGE). Les EC sont donc les plus représenté-e-s

dans cette enquête. Les enseignant-e-s de statut second degré affecté-e-s dans le supérieur (Esas comprenant les Prag et les PRCE) sont pour leur part un peu plus nombreux dans l'enquête (27%) qu'ils-elles ne le sont au sein de la SAES (16,5%) et cette sur-représentation relative se fait ici au détriment des collègues anglicistes relevant des catégories « ATER » et « autre ».

Régions et établissements d'exercice

La deuxième question relative au profil des répondant-e-s portait sur leurs régions d'exercice (provenance géographique). Sur ce point, il s'avère que l'ensemble des réponses collectées (n=92) émane de la seule France métropolitaine. Aucun retour de la part des territoires ultra-marins et de la Corse n'a donc été recensé dans cette enquête.

En ce qui concerne la seule France métropolitaine, les retours obtenus couvrent les douze régions que compte ce territoire. Une certaine disparité peut néanmoins être observée quant

Statuts	Nombre de réponses collectées	Proportion (à l'échelle du nombre total de retours obtenus)
Enseignant-e-chercheur-euse	60	65%
Prag/Prce	25	27%
Autre	4	5%
ATER/Contrat Doctoral	3	3%
Totaux	92	100%

Tableau 1 – Statuts des répondant-e-s à l'enquête (n=92)

³ Dans ce paragraphe, les acronymes mobilisés correspondent, dans l'ordre, aux entrées suivantes : professeur-e agrégé-e (Prag) et professeur-e certifié-e (Prce) affecté-e-s dans l'enseignement supérieur, Attaché-e Temporaire d'Enseignement et de Recherche (ATER), Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPÉ) et Classes Préparatoires aux Grandes Écoles (CPGE).

⁴ Si l'on se réfère au fichier d'adhérent-e-s à la SAES en date du 9 février 2024. Ce fichier nous a été fourni par le Bureau de la SAES, avec respect de l'anonymat des adhérent-e-s. Les doctorant-e-s et docteur-e-s sans contrat ne sont pas pris en compte dans les chiffres proposés ici.

aux volumes de réponse collectés par région. L'analyse des données met en effet en évidence que les répondant-e-s ayant le plus participé à l'enquête évoluent en majorité dans les régions Ile-de-France (n=24), Nouvelle-Aquitaine (n=15) et Auvergne-Rhône-Alpes (n=14), les retours cumulés de ces trois régions représentant 57,6 % de l'ensemble des réponses collectées. Les régions les moins représentées dans l'enquête sont la Bretagne (n=3), le Grand Est (n=3), la Normandie (n=2) et le Centre-Val de Loire (n=1) puisque ces régions cumulent à elles quatre 9,8% des retours formulés. Dans cette enquête, le taux moyen de réponse par région se situe à 7,66 retours par région (92 réponses pour 12 provenances géographiques) et la carte géographique ci-dessous montre la répartition des répondant-e-s par région d'exercice.

Parallèlement à cela, l'analyse des réponses (n=92) indique que les répondant-e-s à l'enquête exercent en majorité au sein d'universités (n=86 ; 93,5%) dont 17 (soit 18,5%), dans des composantes universitaires comme les INSPE et IUT. Six retours (6,5%) correspondent à des établissements du supérieur aux statuts « autres » : écoles, écoles d'ingénieurs et CPGE.

Filières d'enseignement

Nous avons également cherché à savoir dans quelle(s) filière(s) d'enseignement les répondant-e-s à l'enquête intervenaient : LLCER, LEA et/ou Lansad⁵. L'analyse des 92 retours exprimés montre que, par ordre décroissant, ces dernier-ère-s évoluent en majorité en secteur Lansad⁶ (n=43 ; 46,7%), puis auprès d'étudiant-e-s spécialistes de l'anglais



Figure 1 – Régions d'exercice des répondant-e-s (n=92)

⁵ Licence de langues, littératures et civilisations étrangères et régionales (LLCER), Langues étrangères appliquées (LEA), Langues pour spécialistes d'autres disciplines (Lansad).

⁶ Dont Universités, Instituts Universitaires de Technologie (IUT) et INSPE.

(LLCER ; n=35 ; 38%) et, en dernier lieu, en filière LEA (n=9 ; 9,8%). Les quelque 5% restants (n=5) correspondent enfin soit, pour quatre d'entre elles-eux (4,4%) à des enseignant-e-s(-chercheur-e-s) aux profils de poste « hybrides » et effectuant de fait leur service auprès d'étudiant-e-s aux profils divers (LEA et LLCER ou LLCER et Lansad par exemple) ; soit à un cas unique de collègue angliciste (1,1%) en poste en CPGE.

À l'aune de ces données, la filière Lansad apparaît comme la plus représentée dans cette enquête, avec 45 retours (48%). Au-delà des filières principales d'enseignement desquelles les répondant-e-s se réclament, l'enquête visait ensuite à en savoir davantage sur la nature de leurs enseignements principaux.

Enseignements dispensés

Pour cette question, les répondant-e-s se sont vu-e-s proposer une sélection d'intitulés génériques en lien avec l'anglistique qu'ils-elles pouvaient (ou non) choisir de sélectionner : par exemple, la « littérature » ou la « civilisation » au sens large⁷, la « traduction/traductologie », les « études filmiques » ou « la maîtrise de la langue elle-même ». Pour cette question, les répondant-e-s pouvaient sélectionner plusieurs choix et/ou apporter des précisions relatives à leurs enseignements dans une rubrique dédiée et intitulée « Autres ».

Sur les 92 réponses obtenues, il s'avère que 33 informateur-ric-e-s (35,8%) dispensent des enseignements en rapport avec un seul des items proposés dans le questionnaire. La « civilisation »⁸ est la matière qui est le plus souvent enseignée seule, sans autres enseignements à côté pour l'intervenant (n=11 sur les 33 retours recensés soit 12% des cas) ». Viennent ensuite, avec 6 occurrences chacun, la « langue de spécialité » (6,5%) et la « littérature » (6,5%). La « maîtrise de la langue pour elle-même » et la « didactique » sont tous les deux mentionnées comme seuls enseignements à 5 reprises (5,4%). La « tra-

duction/traductologie » et la « linguistique » sont pour leur part toutes deux mentionnées comme seuls enseignements à une seule reprise (n=1 ; 1,1%) et les « études filmiques » ne sont jamais cochées comme seul enseignement (n=0). Quatre répondant-e-s (n=4, soit 4,3%) mentionnent des enseignements uniques non répertoriés dans les catégories proposées : « anglais pour la psychologie et la recherche », « anglais technique et professionnel », « communication scientifique écrite et orale en anglais » et « pratiques et ingénierie de formation ».

Il découle de ces résultats que la majorité des retours exprimés (n=53 ; 57,7%) a trait à des enseignements pluriels, alliant plusieurs facettes des études anglophones et mettant à mal l'image d'Épinal de l'enseignant-e(-chercheur-euse) d'anglais n'intervenant que dans une seule filière d'enseignement. Sur ce point, 27 combinaisons différentes parmi les entrées proposées dans le questionnaire ont été mises en lumière dans l'enquête. Parmi elles, les plus récurrentes concernent, par ordre décroissant, les collègues travaillant aux confins de la langue de spécialité et de la maîtrise de la langue elle-même (n=13), puis celles et ceux qui enseignent simultanément la littérature et la traduction/traductologie (n=4), ou qui animent des enseignements en lien avec la civilisation, la langue de spécialité et la maîtrise de la langue elle-même (n=4) et, enfin, celles et ceux qui ont des charges de service en rapport avec la civilisation et la traduction/traductologie (n=3). Parmi les 27 configurations disciplinaires, onze sont identiques pour au moins deux collègues et seize sont véritablement uniques.

Taille des équipes pédagogiques

La dernière question en rapport avec le profil des répondant-e-s avait trait à la taille des équipes pédagogiques au sein desquelles ces dernier-ère-s évoluent. Le Tableau 2 ci-dessous fournit une synthèse des réponses

⁷ C'est-à-dire indépendamment des zones ou des périodes de référence considérées.

⁸ Nous mettons ici les intitulés entre guillemets pour insister sur le fait que nous entrevoyons ces domaines de l'anglistique comme des seules entrées génériques.

obtenues à cette question. On constate qu'il y a une répartition assez égale entre les différentes options proposées dans l'enquête, qui varient de 19% à 26% selon les cas. Parallèlement à cela, 5 répondant-e-s (5%) indiquent évoluer seul-e-s au sein de leurs établissements. Dans la rubrique « Autre » enfin, deux répondant-e-s (2%) indiquent faire partie de groupes de travail mixtes et mêlant soit des collègues spécialistes de langues diverses

(espagnol, italien, chinois, occitan, etc.), soit des linguistes (pas seulement anglicistes) et des spécialistes de disciplines variées (histoire-géographie, documentation, etc.).

Dans le prolongement de la caractérisation du profil des répondant-e-s à l'enquête, la deuxième partie du questionnaire visait à mieux identifier leur positionnement vis-à-vis de l'expression « innovation pédagogique », au sens large.

Taille des équipes pédagogiques selon proposition du questionnaire	Nombre de réponses par les répondants	Proportion de l'ensemble des répondants
Plus de 20 collègues	24	26%
10 à 20 collègues	17	19%
6 à 10 collègues	23	25%
1 à 5 collègues	21	23%
1 seul enseignant	5	5,5%
Autre	2	2%
Totaux	92	100%

Tableau 2 – Taille des équipes pédagogiques des répondant-e-s à l'enquête (n=92)

À RETENIR

- La thématique même du questionnaire entraîne de facto un biais qui ne permet pas de généraliser les résultats obtenus à l'ensemble de la communauté des anglicistes de l'enseignement supérieur.
- L'objectif de l'enquête est descriptif et les analyses qu'elle intègre reposent sur des données traitées uniquement dans une perspective quantitative.
- 92 anglicistes ont répondu à tout ou partie des questions posées dans l'enquête.
- L'ensemble des régions de France métropolitaine sont représentées, parfois de manière inégale.
- Les territoires ultra-marins et de la Corse sont absents de l'enquête.
- La répartition du statut des répondant-e-s (EC, Prag/Prce, ATER/autre) est en cohérence avec celle de la liste des adhérent-e-s en activité au sein de la SAES.
- Les répondant-e-s sont issu-e-s en majorité des filières universitaires Lansad (48%) et LLCER (37%).
- La majorité d'entre elles-eux interviennent dans des enseignements pluriels, alliant plusieurs facettes des études anglophones.
- La taille des équipes pédagogiques dans lesquelles les répondant-e-s interviennent est variée.

3.2 – Partie n° 2 : positionnement des répondant-e-s à l'enquête vis-à-vis de l'entrée « innovation pédagogique »

La deuxième partie du questionnaire comportait dix questions dont six se prêtaient à un traitement quantitatif. Cette partie visait d'abord à cerner la manière dont les répondant-e-s à l'enquête se sont positionné-e-s vis-à-vis de l'entrée « innovation pédagogique ». Il s'agissait ensuite de savoir si ces dernier-ère-s sont effectivement parvenu-e-s à mettre concrètement en œuvre dans leurs enseignements des pratiques ou des dispositifs qui, selon leurs critères (subjectifs) personnels, incarnent des visages possibles de l'« innovation pédagogique ».

Positionnement : attitude, motivation et capacité

Par « positionnement », nous faisons allusion ici aux représentations que les répondant-e-s à l'enquête semblent entretenir vis-à-vis de l'entrée « innovation pédagogique ». Pour interroger cette question, trois construits⁹ ont été mobilisés dans le questionnaire à l'étude, à savoir :

1. L'attitude des répondant-e-s par rapport à « l'innovation pédagogique », à travers l'évaluation de leur degré (déclaré) d'ouverture/fermeture vis-à-vis de cette entrée ;
2. Leur motivation ensuite, par la mesure de leur propension (déclarée) à s'investir dans des activités pédagogiques en rapport avec l'« innovation pédagogique » ;
3. La capacité des répondant-e-s, enfin, par l'évaluation de la mesure dans laquelle ils-elles se déclarent aptes (ou non) à porter (seul-e-s et en équipe) des « innovations pédagogiques ».

Pour le premier construit (attitude), les réponses collectées (n=92) révèlent que les répondant-e-s à l'enquête se montrent ouvert-e-s – voire très ouvert-e-s – vis-à-vis de l'« innovation pédagogique », puisque 75 d'entre elles-eux (81,5%) situent leur niveau d'ouverture par rapport à cette entrée à 5 (n=27 ; 29,3%) ou 6 (n=48 ; 52,2%) sur une échelle de Likert variant de 1 à 6 et dont la valeur maximale (très ouvert-e) correspond à la valeur 6. La très grande majorité des répondant-e-s à l'enquête se montre donc a priori intéressée par les questions afférentes à l'« innovation pédagogique » dans le domaine des études anglophones. Il s'agit-là d'un biais auquel nous nous attendions, comme indiqué en introduction.

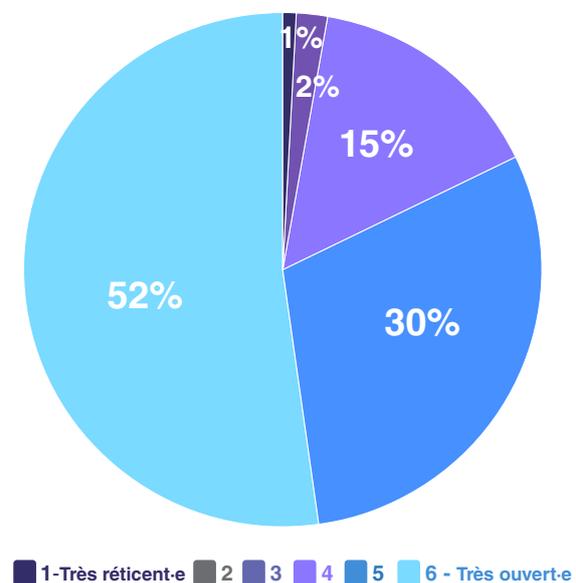


Figure 2 – Attitude (déclarée) des répondant-e-s vis-à-vis de l'« innovation pédagogique » (n=92)

⁹ « Les construits représentent des comportements ou événements non observables, inférés par une mesure de comportements logiques, appropriés ou corrélés qui sont observables. Un construit s'appuie sur des concepts ou peut se concevoir comme un modèle conceptuel qui a des aspects mesurables » (Narcy-Combes, 2010 : 117).

Parallèlement à cela, une proportion moindre de répondant-e-s ($n=14$; 15,2%) situent leur niveau d'attitude sur la valeur intermédiaire supérieure 4. Les attitudes réfractaires par rapport à l'innovation pédagogique semblent pour leur part assez marginales dans la présente enquête si l'on en juge par le fait (i) qu'un seul retour (1,1%) témoigne d'une attitude très réticente vis-à-vis de l'« innovation pédagogique », (ii) qu'aucun répondant-e ne place son niveau d'attitude à 2/6 dans l'enquête et (iii) que 2 retours (2,2%) concernent un seuil inférieur bas situé à 3 (sur 6), pour un total de 3,3% répondant-e-s indiquant une attitude variant de très réticente à assez réticente sur l'échelle de Likert proposée.

La Figure 3 montre que les niveaux de motivation déclarés des répondant-e-s par rapport à « l'innovation pédagogique » sont également forts puisque 77% ($n=71$) des réponses collectées témoignent d'une motivation comprise entre 5 ($n=26$; 28%) et 6 ($n=45$; 49%)¹⁰.

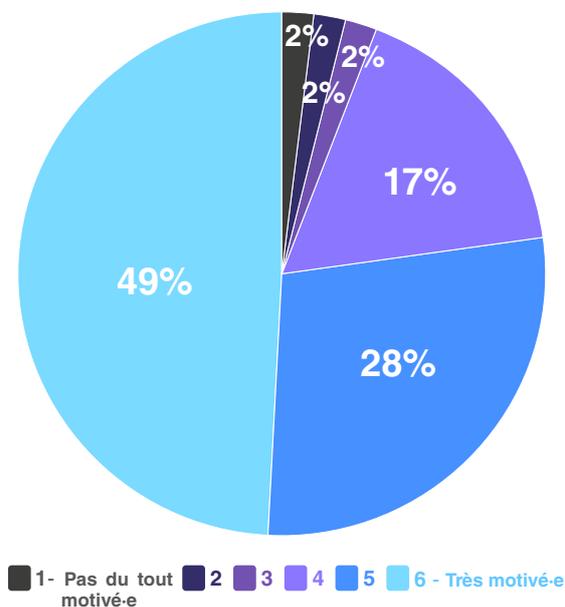


Figure 3 – Degré de motivation (déclaré) des répondant-e-s vis-à-vis de l'« innovation pédagogique » ($n=92$)

Il découle de ces données que la très grande majorité des répondant-e-s à l'enquête (93,5%) situent leur motivation à l'égard de « l'innovation pédagogique » à des niveaux variant entre 4 et 6 sur l'échelle de Likert à 6 points utilisée, alors que les valeurs inférieures (1, 2 et 3) enregistrent un total cumulé de 6,5% des réponses formulées. Une continuité semble donc se profiler dans la présente enquête à propos de l'attitude et de la motivation que les répondant-e-s projettent vis-à-vis de « l'innovation pédagogique ».

Le troisième construit que nous avons souhaité mesurer avait trait à la capacité déclarée des répondant-e-s à pouvoir mettre concrètement en œuvre des « innovations pédagogiques » dans les enseignements relevant des études anglophones. Deux ensembles de données ont été collectés pour ce construit : l'un en rapport avec le potentiel déclaré des répondant-e-s à effectuer seul-e-s cette mise en œuvre et l'autre en rapport avec leur potentiel à mettre en œuvre ces innovations en équipe.

L'analyse des réponses obtenues ($n=90$ ¹¹) montre que 75 des répondant-e-s (83,3%) s'estiment capables (réponse « Oui » ; $n=42$ soit 46,6% et réponse « Plutôt oui » ; $n=33$ soit 36,7%) de porter seul-e-s des « innovations pédagogiques ». Huit retours (8,9%) ont trait à un niveau de capacité déclaré de rang intermédiaire (réponse « oui et non »). Enfin, 6,7% des répondant-e-s ne se sentent pas ($n=2$, 2,2%) ou plutôt pas ($n=4$, 4,5%) capables de porter des « innovations pédagogiques » seul-e-s. Un-e répondant-e (1,1%) a précisé ne pas savoir répondre à cette question.

¹⁰ A noter par ailleurs que, dans le cadre de cette question, la valeur « 6 » correspond à l'option de réponse « très motivé-e » et que la valeur « 1 », choisie à 2 reprises (2,17% des répondant-e-s), correspond à l'option de réponse « Pas du tout motivé-e ».

¹¹ Cette question n'était pas obligatoire mais 90 des 92 répondant-e-s à l'enquête ont choisi d'y répondre.

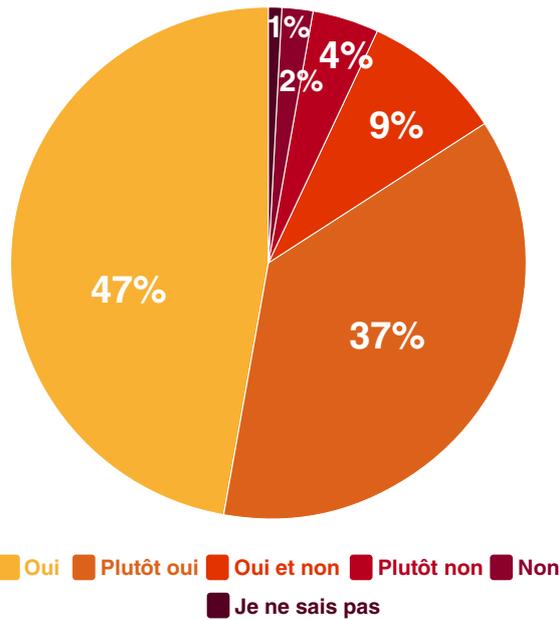


Figure 4 – Capacité déclarée des répondant-e-s à mettre en œuvre, seul-e-s, des « innovations pédagogiques » dans leurs enseignements (n=92)

Lorsque la question est posée aux répondant-e-s sur leur capacité à porter des « innovations pédagogiques » en équipe, les données collectées (n=90) sont proches des valeurs enregistrées à la question précédente, ainsi que le montre la ventilation des réponses obtenues (Figure 5).

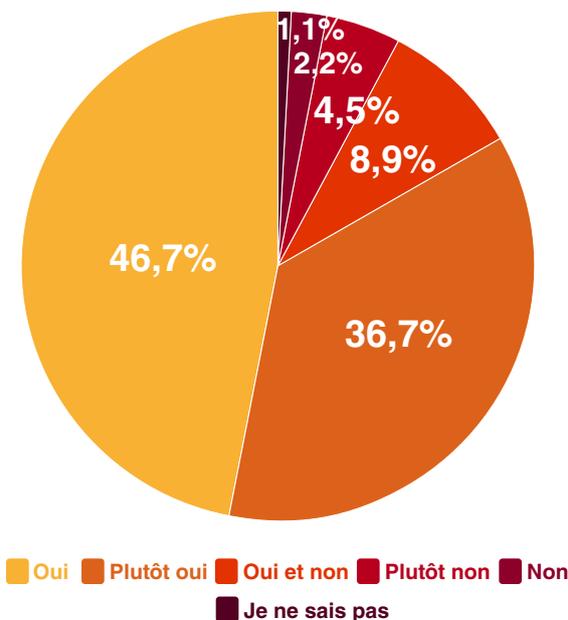


Figure 5 – Capacité déclarée des répondant-e-s à mettre en œuvre, en équipe, des « innovations pédagogiques » dans leurs enseignements (n=89)

De manière plus précise, 75 répondant-e-s (83,3%) déclarent se sentir capables (n=42, 46,7%) ou « plutôt » capables (n=33, soit 36,6%) de poursuivre cet objectif. Huit retours (8,9%) ont trait à des niveaux de capacité déclarés de rang intermédiaire (réponse « oui et non ») quand 6 répondant-e-s (6,7%) se déclarent « pas » (n=2) ou « plutôt pas » (n=4) capables de porter des innovations pédagogiques, même en équipe. Un-e répondant-e (1,1%) a en outre déclaré ne pas savoir répondre à cette question.

Mise en œuvre d'innovation(s) pédagogique(s) sur le terrain

À la suite des questions sur leur positionnement, les répondant-e-s ont été invité-e-s à déclarer s'ils-elles étaient effectivement parvenu-e-s à mettre en place dans leurs enseignements des aménagements pédagogiques qui, selon elles-eux, constituent des « innovations pédagogiques ».

Cette question a donné lieu à 88 retours. Parmi eux, 74 répondant-e-s (84,1%) indiquent être parvenu-e-s à mettre en œuvre des pratiques pouvant être assimilées à de « l'innovation pédagogique ». Ces retours mettent ainsi en évidence une cohérence entre les représentations déclarées des répondant-e-s – dans l'ensemble très favorable vis-à-vis de l'« innovation pédagogique » – et les pratiques pédagogiques « innovantes » qu'ils-elles déploient dans leurs enseignements. Parallèlement à cela, un nombre plus relatif de réponses indique que les enseignements mis en place ne cadraient que partiellement voire pas du tout avec ce qui pourrait être perçu comme de l'« innovation pédagogique » : 7 retours (8%) concernent en effet la réponse « oui et non », 4 (4,5%), la réponse « plutôt non » et 1 (1,1%), la réponse « non ». Tous cumulés, ces 12 retours représentent 13,6% des réponses exprimées. Deux répondant-e-s (2,3%) ont, enfin, coché la case « Autre ».

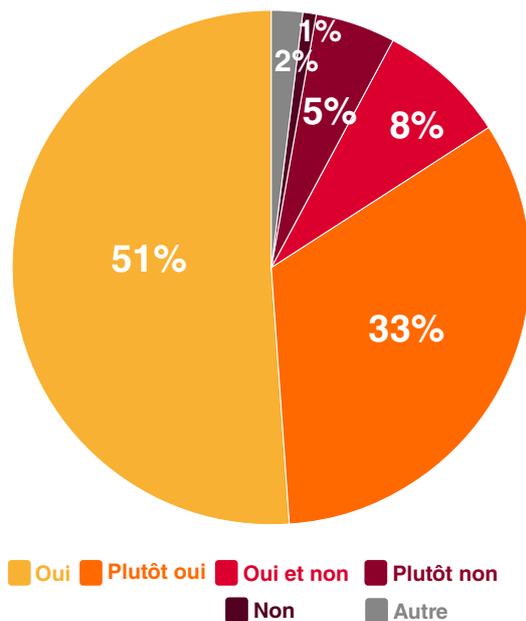


Figure 6 – Mise en œuvre effective « d'innovations pédagogiques » dans des enseignements relevant des études anglophones (n=88)

Dans le détail, 45 répondant-e-s (51,1% des réponses formulées) rendent compte du fait que des « innovations pédagogiques » ont bien été implémentées (réponse « oui ») et 29 autres (33%) indiquent que c'est « plutôt » le cas. Les données montrent ainsi une population de répondant-e-s homogène à la fois dans son positionnement vis-à-vis de « l'innovation pédagogique » et dans sa pratique professionnelle – avec une attitude, une motivation et un sentiment de capacité majoritairement favorables ou très favorables envers cette dernière.

« Innovation(s) pédagogique(s) » durant la crise sanitaire

La dernière question de la deuxième partie du questionnaire intégrait explicitement la question de l'« innovation pédagogique » dans le contexte de la crise sanitaire de la Covid-19. Cette question (obligatoire) était formulée ainsi : « Les adaptations forcées que vous avez dû spécifiquement mettre en œuvre dans le cadre de la gestion de la crise sanitaire ont-

elles constitué selon vous une forme d'« innovation pédagogique » pour la/les matière(s) que vous enseignez ? »

Les retours (n=92) montrent des avis partagés sur la question (cf. Figure 7). Pour près de 53% des informateur·rice·s en effet, les modifications opérées durant la pandémie relèvent effectivement (n=18, soit 19,8%) ou « plutôt » (n=30, soit 33%, majorité relative) de l'« innovation pédagogique ». Dans le même temps, 13,2% des retours font part d'un avis partagé sur la question (« Oui et non ») quand environ 30% d'entre elles-eux expriment l'idée selon laquelle ce qui a été mis en place durant la pandémie ne relève « plutôt pas » (n=13, 16,5%) – voire « pas » (n=15, 14,3%) – de l'« innovation pédagogique ». Trois répondant-e-s (3,2%) ont en outre préféré ne pas répondre à cette question (« ne se prononce pas »). Un-e dernier-e répondant-e a choisi la réponse « autre » en précisant sa pensée : « Nous étions trop dans la réactivité pour que cela puisse réellement se qualifier d'innovation ».

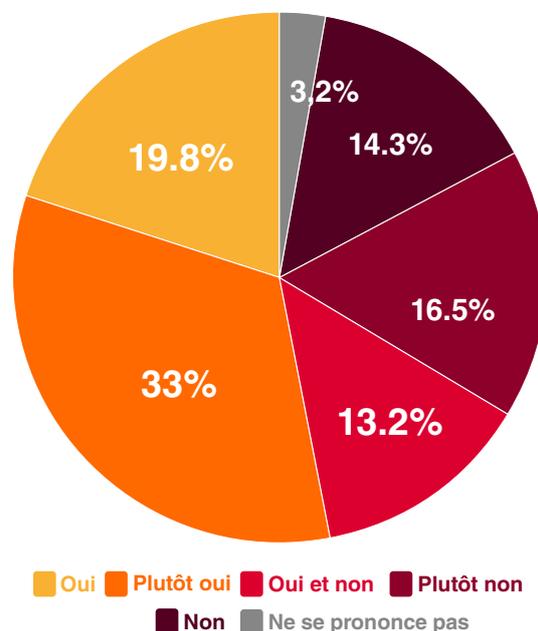


Figure 7 – Ajustements pédagogiques forcés durant la crise sanitaire de la Covid-19 et « innovation pédagogique » (n=92)

Ces retours rendent compte de représentations partagées vis-à-vis de l'entrée « innovation pédagogique » durant la crise sanitaire et tendent à confirmer, ainsi que nous l'indiquons en introduction, que la perception de cette entrée peut varier en fonction des contextes et des circonstances (Chandra et. al., 2020 ; Law, 2014 ; Major et. al., 2020). Une certaine subjectivité semble donc régner

autour de ce qui peut être entendu par « innovation pédagogique ». C'est la raison pour laquelle la troisième partie du questionnaire visait à identifier les critères à remplir pour que les solutions pédagogiques déployées sur le terrain correspondent à ce qui pourrait être qualifié d'« innovation pédagogique ».

À RETENIR

- La très grande majorité des répondant-e-s à l'enquête déclare un positionnement favorable, voire très favorable, vis-à-vis de « l'innovation pédagogique ».
- Une continuité semble se profiler entre l'attitude (ouverte) et le (fort) degré de motivation des répondant-e-s à l'enquête vis-à-vis de « l'innovation pédagogique ».
- Le sentiment de capacité à mettre en œuvre des « innovations pédagogiques » est élevé parmi les répondant-e-s à l'enquête : ils-elles s'estiment dans l'ensemble aptes à s'investir dans des projets pouvant relever de l'innovation, qu'il s'agisse de porter ces projets seul-e-s ou en équipe.
- Les répondant-e-s se sont pour beaucoup déjà investi-e-s dans la mise en œuvre d'enseignements qu'ils-elles perçoivent comme « innovants ».
- Les répondant-e-s se montrent partagé-e-s quant à la dimension innovante des pratiques pédagogiques singulières qu'ils-elles ont été conduit-e-s à mettre en place en raison de la pandémie.

3.3 – Partie n° 3 : caractériser les « innovations pédagogiques » mises en œuvre dans le domaine des études anglophones

La troisième partie de l'enquête visait à mieux cerner les formes que les initiatives perçues comme « innovantes » ont concrètement pu prendre sur les terrains pédagogiques des répondant-e-s. Pour ce faire, nous les avons tout d'abord invité-e-s à fournir un ou deux exemples d'initiatives auxquelles ils-elles ont participé entre 2017-2018 et 2021-2022 – que ce soit individuellement ou en équipe – et qui pouvaient selon elles-eux correspondre à des formes d'« innovation pédagogique ». Cette question non obligatoire était proposée sous forme de réponse libre et a été complétée par 74 informateur-ric-e-s.

Initiatives pouvant correspondre à des formes d'« innovation pédagogique »

133 exemples d'« innovations pédagogiques » ont ainsi été formulés (cf. Annexe 2), ce qui indique en creux que les répondant-e-s à l'enquête ont chacun-e fourni en moyenne 1,8 exemples d'initiatives pédagogiques perçues comme innovantes. On observe également en parallèle de ce constat que, pour cette question, 18 répondant-e-s (soit près de 20%) – qui ont pourtant renseigné la plupart des autres questions de l'enquête – ne se sont pas prononcé-e-s. Ce silence sur une question centrale à l'enquête – les matérialisations

de « l'innovation pédagogique » en études anglophones – pose question et nous espérons que les éléments qualitatifs que nous avons collectés par ailleurs dans le cadre de l'enquête nous permettront d'en expliquer les raisons.

Concernant lesdites matérialisations de l'« innovation pédagogique » en études anglophones, les 133 réponses obtenues couvrent une grande diversité de cas, en témoigne la liste exhaustive proposée en Annexe 2. En vue de donner du sens à ces entrées, nous avons tâché de les classer en « familles de conduites », c'est-à-dire des catégories génériques d'ordre macro regroupant sous leur coupe des exemples de pratiques partageant des propriétés communes. Sur le plan méthodologique, cette phase de tri nous a conduit à indexer les exemples fournis à des catégories que nous avons constituées au fil de l'eau. Le recours à cette méthodologie nous a cependant parfois amenés à renoncer à certaines options. Par ailleurs, en raison d'éléments parfois insuffisamment tangibles pour établir de manière définitive si tel ou tel exemple devait davantage être indexé à une famille de conduites plutôt qu'à une autre, nous avons procédé à un codage en double aveugle¹² des entrées portées à notre attention et avons discuté collectivement des cas pour lesquels nous ne sommes pas immédiatement parvenus à des consensus.

En appliquant cette méthodologie, nous avons pu ventiler les 133 exemples fournis en 10 familles de conduites. Nous détaillons ci-dessous ces familles de conduites et les présentons une à une par ordre décroissant du nombre d'initiatives perçues comme « innovantes » qu'elles comptabilisent :

1. Le recours à des pédagogies dites « actives » qui, comme la résolution de problèmes, l'apprentissage collectif ou l'apprentissage par projet visent à rendre les apprenant-e-s acteur-ric-e-s de leurs apprentissages. Dans la présente enquête, 30 exemples de pratiques (soit 22,6%) fondées sur la mise en œuvre de pédagogies dites « actives » ont été recensés.
2. L'introduction d'aménagements qui, dans le cadre d'expériences d'apprentissage déjà en place depuis un certain temps, constituent des apports nouveaux par rapport à des pratiques antérieures, en vue de les faire évoluer : remplacer un cours magistral de civilisation classique par une phase de prise de connaissance du cours tapé, une phase d'échange entre étudiants et des jeux de mémorisation (ligne 97 en Annexe 2) par exemple. Dans la présente enquête, 29 exemples (soit 21,8% du corpus « d'innovations pédagogiques » porté à notre attention) relevant de cette famille de conduites ont été identifiés.
3. Le recours aux affordances des outils numériques pour poursuivre des objectifs pédagogiques divers. Ces efforts concentrent en cumulé 25 retours (soit 18,8% des retours formulés) dans la présente enquête.
4. Les initiatives pédagogiques visant à déboucher sur la mise en œuvre d'expériences d'apprentissage « hybrides » et proposant de ce fait (et dans des proportions variables) du travail à effectuer pour partie en ligne et pour partie sur site, en présence de l'enseignant-e. Dans l'enquête, 10 initiatives (soit 7,5%) visant la mise en œuvre de cette modalité pédagogique ont été dénombrées.
5. La mise en place d'expériences d'apprentissage fonctionnant selon les principes de

¹² Les 4 collègues ayant pris part à l'analyse des données collectées ont codé les données séparément, selon les catégories d'analyse identifiées. Une fois terminées, les analyses individuelles ont été mutualisées. Cette phase de mise en commun a donné lieu à des discussions en interne quand des consensus n'étaient pas atteints. Ces débats avaient pour but de parvenir in fine à des décisions communes pour les cas où les analyses individuelles des données avaient mis en évidence des points de vue divergents. Nous présentons le fruit de ce travail d'arbitrage en Annexe 2.

- la « classe inversée »¹³. 9 exemples (soit 6,7%) relevant de cette approche ont été recensés dans l'enquête.
6. La mise en œuvre de projets télécollaboratifs avec des institutions partenaires situées à l'étranger. L'enquête fait ainsi état de 8 initiatives (soit 6%) relevant de cette famille de conduites.
 7. La mise en œuvre d'expériences d'apprentissage de type EMILE (enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère) visant conjointement le développement de compétences langagières en langue cible (ici l'anglais) et le renforcement/enrichissement de connaissances spécialisées dans des domaines disciplinaires ciblés¹⁴. Dans la présente enquête, ces initiatives sont au nombre de 7 (soit 5,3%).
 8. La refonte pédagogique-administrative des cadres institutionnels dans lesquels les expériences d'apprentissage proposées sont vouées à prendre place. Un total de 7 exemples (soit 5,3%) relevant de cette famille de conduites a été identifié dans l'enquête et, comme le montre la liste accessible en Annexe 2, les modifications apportées sur ce volet portent sur des aspects aussi divers que les maquettes, les modalités d'évaluations ou la mesure de la satisfaction des étudiants vis-à-vis des expériences d'apprentissage proposées.
 9. Les enseignements synchrones à distance rendus possibles par le recours à des plateformes pédagogiques diverses. Dans les données collectées, ces initiatives comptent 6 entrées (soit 4,5%).
 10. Des aménagements spécifiques en lien avec le domaine de la traductologie. Ces initiatives sont au nombre de 2 dans la présente enquête (soit 1,5%).

¹³ La « classe inversée » (flipped classroom) est une approche pédagogique dans laquelle la phase de prise de connaissance des contenus abordés en présence de l'enseignant-e est prise en charge par les apprenant-e-s, de manière autonome (en étant éventuellement guidé-e-s par des feuilles de route ou des exercices/ressources prévus à cet effet) et préalablement aux enseignements portant sur les contenus en question. Les expériences d'apprentissage en présence de l'enseignant-e deviennent alors une occasion pour les apprenant-e-s de mettre en pratique leurs connaissances, d'échanger à propos des connaissances acquises/consolidées lors des phases de travail en autonomie ou d'adopter un regard critique sur le travail préparatoire accompli (entre autres choses). Par ailleurs, les classes inversées n'appellent pas nécessairement un recours au numérique. C'est la raison pour laquelle cette catégorie n'est pas classée dans la catégorie « Hybridation des cours ».

¹⁴ Une approche pédagogique par ailleurs connue sous le nom « d'Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Étrangère » (EMILE) dans la sphère francophone et de « CLIL » (Content and Language Integrated Learning) dans le monde anglo-saxon.

Si l'on synthétise ces explications sous forme de tableau, on obtient la ventilation suivante :

	Familles de conduites identifiées	Nombre de pratiques perçues comme « innovantes » par famille de conduites identifiées	%
1	Recours à des pédagogies dites « actives »	30	22,6
2	Introduction d'aménagements nouveaux dans les expériences d'apprentissage proposées (par rapport à des pratiques pédagogiques antérieures)	29	21,8
3	Recours aux affordances des outils numériques	25	18,8
4	Hybridation des cours	10	7,5
5	Mise en place de classes inversées	9	6,7
6	Télécollaborations	8	6
7	Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE)	7	5,3
8	Refontes portant sur des aspects pédagogique-administratifs divers	7	5,3
9	Cours en ligne prenant appui sur des plateformes d'apprentissage diverses (ex. Moodle)	6	4,5
10	Aménagements spécifiques en lien avec le domaine de la traductologie	2	1,5

Tableau 3 – Ventilation des pratiques perçues comme « innovantes » par famille de conduites

Dans cette étude, les trois familles de conduites qui ont été le plus mobilisées par les répondant-e-s – « Recours à des pédagogies dites 'actives' », « Introduction d'aménagements nouveaux dans les expériences d'apprentissage proposées (par rapport à des pratiques pédagogiques antérieures) » et « Recours aux affordances des outils numériques » – concentrent en cumulé 63,2% des exemples (n=84) « d'innovations pédagogiques » recensés. A l'inverse, les quatre familles qui comptent le moins d'entrées

– « Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) », « Refontes portant sur des aspects pédagogique-administratifs divers », « Cours en ligne prenant appui sur des plateformes d'apprentissage diverses (ex. Moodle) » et « Aménagements spécifiques en lien avec le domaine de la traductologie » – représentent en cumulé 16,6% (n=22) des exemples « d'innovations pédagogiques » formulés. On note à ce propos que les « Cours en ligne prenant appui sur des plateformes d'apprentissage diverses » – au-

trement appelés « cours en zoom » durant la pandémie – comptent parmi les exemples de pratiques dites « innovantes » les moins nombreux dans l'enquête.

Nous avons également essayé dans cette étude de relier les 10 familles de conduites identifiées (cf. Tableau 3) à des catégories de pratique pédagogique plus génériques et que nous avons initialement envisagées sous l'angle d'une dichotomie « numérique/non numérique ». Le but de ce classement en « méga-catégories » était d'évaluer le « poids » (en termes statistiques) que pouvaient représenter les pratiques dites « innovantes » prenant appui sur le numérique par rapport à celles qui s'en écarteraient. Il s'avère en définitive dans cette étude que, si le recours au numérique peut clairement être identifié dans 4 des familles de conduites que nous présentons dans le Tableau 3¹⁵, les données portées à notre attention ne nous ont pas permis de préjuger de la part qu'a représentée le numérique dans les autres familles identifiées. Il ne nous a donc finalement pas été possible ici d'identifier si, dans le champ de l'anglistique, les pratiques pédagogiques revendiquées comme « innovantes » prennent davantage, à part égale ou moins appui sur le numérique que celles qui ne pourraient prétendre à cette appellation.

Il apparaît enfin en creux dans cette étude que « l'innovation » dans le champ des études anglophones renvoie, dans l'esprit des répondant-e-s à l'enquête, soit à des conduites pédagogiques (approche EMILE, recours à des pédagogies dites « actives », cours en ligne prenant appui sur des plateformes d'apprentissage diverses, etc.) soit à des dispositifs (hybridation, classe inversée, télécollabora-

tions, etc.) au sein desquels ces pratiques sont vouées à être mises en œuvre. Il est donc manifestement question d'un pan « pilotage éducatif », en lien avec l'animation concrète des enseignements, les gestes professionnels à envisager pour conduire les apprenants vers des objectifs ciblés ou les modalités de suivi pédagogique / rétroactions à fournir pour tendre vers ce même résultat¹⁶ et un volet « ingénierie pédagogique », davantage consacré aux aspects sous-tendant l'organisation matérielle des expériences d'apprentissage proposées.¹⁷ Pour ce dernier aspect, une dimension « outillée » tend en outre à ressortir du corpus d'exemples que nous avons collecté et l'outillage en question semble aussi bien pouvoir concerner des aménagements faisant appel au numérique (cf. famille de conduites « recours aux affordances des outils numériques ») que n'y recourant pas (cf. famille de conduites « Introduction d'aménagements nouveaux dans les expériences d'apprentissage proposées par rapport à des pratiques pédagogiques antérieures » par exemple). Parallèlement à cela, le Tableau 3 montre que « l'innovation pédagogique » peut également avoir trait aux contours des cadres institutionnels au sein desquels les pratiques et aménagements pédagogiques mis en place sont déployés (refontes portant sur des aspects pédagogique-administratifs divers).

Il est enfin à noter que neuf des dix familles de conduites identifiées sont génériques en ce sens qu'elles ne concernent aucun domaine de l'anglistique en particulier mais ce n'est pas le cas de la famille de conduites que nous avons intitulée « Aménagements spécifiques en lien avec le domaine de la traductologie » et qui, comme son titre l'indique, est propre à un champ ciblé au sein de l'anglistique¹⁸.

¹⁵ A savoir « Recours aux affordances des outils numériques », « Hybridation des cours », « Cours prenant appui sur des plateformes pédagogiques diverses » et « Télécollaborations ».

¹⁶ Les exemples classés dans les familles de conduites « Recours à des pédagogies dites "actives" » ou relevant de l'approche EMILE en Annexe n° 2 notamment.

¹⁷ Les exemples classés dans les familles de conduites « Cours en ligne prenant appui sur des plateformes d'apprentissage diverses », « Hybridation des cours », « Mise en place de classes inversées » en Annexe n° 2 en particulier.

¹⁸ Cette dernière compte dans cette étude le nombre d'exemples « d'innovations pédagogiques » le plus restreint, avec 2 entrées (soit 1,5% du corpus).

Facteurs motivationnels ayant sous-tendu la mise en place d'« innovations pédagogiques »

Nous avons ensuite interrogé les répondant-e-s par rapport aux facteurs susceptibles de les motiver à mettre œuvre ce qui, selon elles-eux, relève d'« innovations pédagogiques ». Pour ce faire, le questionnaire énonçait huit propositions, auquel s'ajoutait un espace d'expression libre (« Autre ») :

- Une politique locale structurée d'innovation ;
- Une injonction institutionnelle ;
- Des apports issus de la recherche ;
- Un enseignant en particulier ;
- Une équipe d'enseignants ;
- Une culture de l'innovation pédagogique sur votre lieu d'exercice ;
- L'existence d'une cellule d'aide à l'innovation pédagogique sur votre lieu d'exercice ;
- Un programme spécifique de financement.

Parmi les 82 retours obtenus à cette question, on note tout d'abord que les facteurs motivationnels sont le plus souvent multiples puisque 61 des 82 répondant-e-s (74,4%) ont proposé plus d'une réponse à cette question. La réponse la plus fréquemment citée est « une équipe d'enseignants » (33 occurrences), suivie de près par « des apports issus de la recherche » (28 occurrences) et « une culture de l'innovation pédagogique » au sein de l'établissement où travaille le-la répondant-e (27 occurrences). L'« existence d'une cellule d'aide à l'innovation pédagogique sur le lieu d'exercice » a également été identifiée comme une source de motivation pour 21 répondant-e-s. Quantitativement (et par ordre décroissant), viennent ensuite comme facteurs motivationnels pour respectivement 16, 14 et 13 répondant-e-s « un enseignant en particulier », « une politique locale structurée d'innovation » et « un programme spécifique de financement ». Il s'agit plus rarement d'une injonction institutionnelle (8 occurrences). Parmi les réponses libres, la plus souvent citée est l'idée d'une initiative, motivation ou curiosité personnelle (15 occurrences).

Crise sanitaire et mise en place d'« innovations pédagogiques »

Nous avons ensuite cherché à mieux comprendre la nature de la relation ayant pu exister entre les contraintes/opportunités associées à la pandémie et l'introduction « d'innovations pédagogiques » dans les enseignements relevant des études anglophones.

Comme le montre la figure 9, 15% des répondant-e-s (sur 83) indiquent avoir mis en place des « innovations » en raison de la crise sanitaire. Il ressort en outre de l'enquête que 44% (n=46) d'entre elles-eux – soit la majorité relative – avaient déjà mis en place des « innovations pédagogiques » avant la crise sanitaire. Le passage forcé au tout distanciel ne semble de ce fait pas particulièrement avoir fait office de levier pour elles-eux sur le plan de « l'innovation pédagogique ».

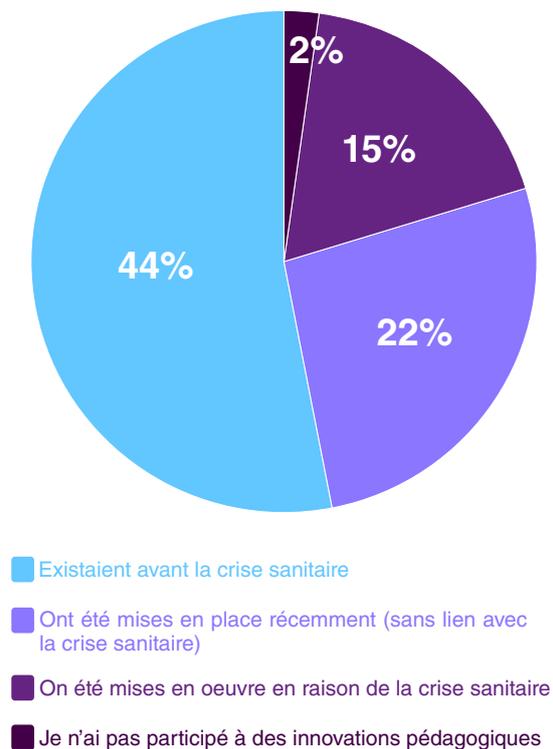


Figure 8 – Exploration de l'existence d'un lien éventuel entre l'introduction d'initiatives pédagogiques considérées comme « innovantes » et la crise sanitaire du Covid-19 (n=83)

Pour mieux comprendre l'influence (éventuelle) de la crise sanitaire sur les pratiques pédagogiques perçues comme « innovantes », les répondant-e-s ont ensuite été invité-e-s à indiquer si la pandémie de la Covid-19 a eu un effet positif, neutre ou négatif sur d'éventuelles pratiques déjà en place. Cette question a enregistré 61 retours de la part des informateur-ric-e-s et les avis exprimés oscillent à parts égales entre influence positive (n=29, 47,5%) et neutre (également n=29, 47,5%). Cinq répondant-e-s (soit 8,2%) indiquent un effet négatif de la crise sanitaire sur les pratiques « innovantes » déjà en place (n=5), avant le passage forcé au tout distanciel.

Enfin, nous avons jugé pertinent de demander si, lorsque des « innovations » avaient été mises en œuvre en raison de la crise sanitaire, les répondant-e-s pensaient les maintenir par la suite. 46 retours ont été obtenus à cette question, qui a donc mobilisé la moitié des 92 participant-e-s à l'enquête. Comme la Figure 10 l'indique, la majorité des 46 répondant-e-s à cette question (n=24, 52,2%) a répondu par « Oui » et 17 d'entre elles-eux (37%) ont indiqué qu'ils-elles ne garderaient les innova-

tions mises en place que « dans une certaine mesure ». De plus, 4 informateur-ric-e-s (soit 8,7%) indiquent ne pas savoir et un-e d'entre elles-eux (2,1%) déclare qu'il-elle ne maintiendra pas les pratiques mises en place durant la pandémie au-delà de la période de restriction imposée par la crise sanitaire.

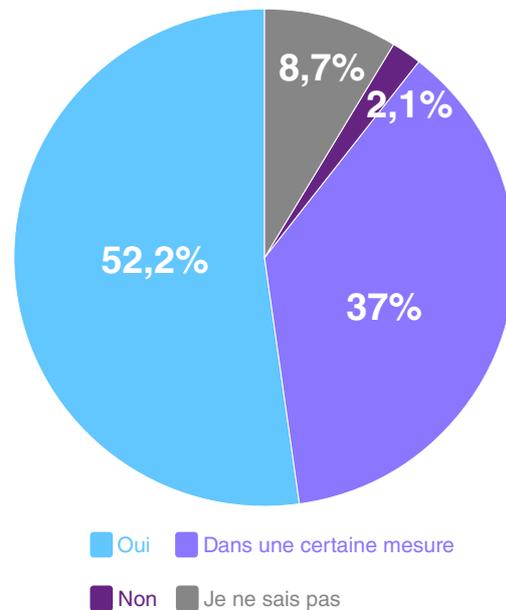


Figure 9 – Maintien déclaré des « innovations pédagogiques » mises en œuvre en raison de la crise sanitaire au-delà de la période de pandémie (n=46)

À RETENIR

- 133 exemples de pratiques pédagogiques considérées comme « innovantes » ont été fournis par les répondant-e-s à l'enquête (cf. Annexe 2).
- Les exemples de pratiques perçues comme « innovantes » que nous avons recueillis ont pu être reliés à 10 familles de conduites, selon une méthodologie que nous avons justifiée.
- Parmi les 10 familles de conduites, trois concentrent 63,2% des exemples ayant été portés à notre attention : « Recours à des pédagogies dites « actives », « Introduction d'aménagements nouveaux dans les expériences d'apprentissage proposées (par rapport à des pratiques pédagogiques antérieures) » et « Recours aux affordances des outils numériques ».
- Ces 10 familles de conduites relèvent principalement du pilotage éducatif (types de pratiques pédagogiques diverses) et de l'ingénierie pédagogique (dispositifs ou aménagements apportés pour soutenir des pratiques d'enseignement-apprentissage dédiées).
- Les dispositifs « innovants » s'appuient sur du numérique et du non-numérique mais il ne nous a pas été possible d'évaluer leur poids statistiques respectifs.
- Le contenu des familles de conduites identifiées suggère que la répartition entre dispositifs numérisés et dispositifs prenant appui sur des outils « autres » est équivalente.
- Le modèle des enseignements synchrones à distance (cours en Zoom) n'est pas particulièrement prévalent dans le corpus d'exemples « d'innovations pédagogiques » collecté.
- Les pratiques pédagogiques déployées durant la pandémie ne paraissent pas corrélées à l'idée que la majorité des collègues ayant participé à l'enquête se font de « l'innovation pédagogique ».
- Les raisons qui poussent à la mise en place « d'innovations pédagogiques » semblent multi-factorielles, en particulier : « l'équipe d'enseignant-e-s au sein de laquelle intervient le-la répondant-e », « les apports issus de la recherche » et « une culture de l'innovation pédagogique au sein de l'établissement ».
- Les retours obtenus tendent à indiquer que le passage forcé au tout distanciel durant la crise sanitaire n'a pas particulièrement fait office de levier auprès des anglicistes de l'enseignement supérieur ayant pris part à l'enquête sur le plan de « l'innovation pédagogique ».
- Les contraintes/opportunités liées à la crise sont considérées comme ayant eu une influence soit positive soit neutre sur les pratiques « innovantes » déjà existantes .
- Une majorité de répondant-e-s estiment que les pratiques pédagogiques qu'ils-elles ont déployées durant la crise seront maintenues par la suite, au moins dans une certaine mesure.

3.4 – Partie n°4 : L'accompagnement à « l'innovation pédagogique » en études anglophones

L'objectif de la quatrième section du questionnaire était de cartographier les modalités d'accompagnement à « l'innovation pédagogique » proposées aux enseignant-e-s au sein de leurs institutions. Cette partie comportait huit questions, dont sept se prêtaient à un traitement quantitatif. Nous avons choisi de prendre comme point de référence l'accompagnement proposé au moment de la crise

sanitaire, pour ensuite interroger l'accompagnement mis en place en période post-crise sanitaire. Il nous a en effet paru difficile de demander aux répondant-e-s de distinguer la nature de l'accompagnement à « l'innovation pédagogique » sur trois périodes différentes (pré-crise sanitaire, crise sanitaire et post-crise sanitaire) sans entraîner une confusion dans les données rapportées.

Existence d'un accompagnement pendant la crise sanitaire

Nous avons ainsi d'abord voulu savoir si un accompagnement à « l'innovation pédagogique » a été proposé au moment de la crise et, le cas échéant, si ledit accompagnement a été perçu comme pertinent par les répondant-e-s à l'enquête. Sur ce point, comme la Figure 11 l'indique ci-dessous, près de 58% des 92 répondant-e-s – soit une majorité – estiment que l'institution a effectivement proposé ou « plutôt » proposé un accompagnement pédagogique durant la crise sanitaire (« Oui », n=31, 33,7% et « Plutôt oui », n=22, 23,9%).

Dans l'ensemble, moins d'un tiers des répondant-e-s (31,5%) indiquent que leur institution n'a pas proposé – ou « plutôt » pas proposé – de dispositif d'accompagnement pédagogique durant la crise (« Non », 14,1% et « Plutôt non », 17,4%). Enfin, une partie des répondant-e-s (10,9%) ont choisi la réponse « Ne se prononce pas ».

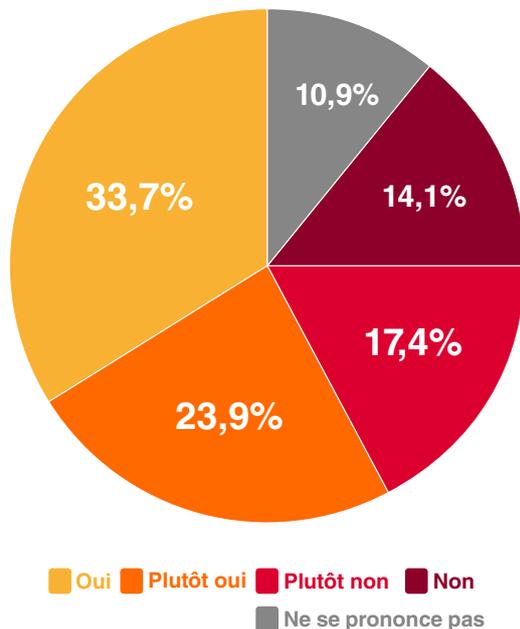


Figure 10 – L'accompagnement pédagogique proposé durant la crise sanitaire (n=92)

Pertinence déclarée de l'accompagnement proposé

À la question suivante, il a été demandé aux répondant-e-s de s'exprimer quant à la pertinence du/des dispositif-s mis en place, le cas

échéant. Tous les retours des répondant-e-s ayant choisi « Plutôt non », « Plutôt Oui » ou « Oui » à la question précédente ont été pris en compte (n=61). Nous avons en revanche éliminé des données finales présentées ici les quelques réponses apportées par des répondant-e-s ne s'étant pas prononcé à la question précédente ou ayant répondu « Non » (c'est-à-dire ayant indiqué qu'il n'y avait pas d'accompagnement).

Parmi les 61 retours enregistrés, la majorité (n=39, 64%) des retours exprimés rendent compte du fait que les dispositifs offerts ont effectivement répondu ou plutôt répondu à leurs besoins. Il est à noter que, pour cette question, la pertinence déclarée de l'accompagnement est considérée comme modérée puisque la majorité des répondant-e-s (n=25, 41%) a choisi la réponse « Plutôt oui » au « Oui » ferme (n=14, soit 23%). Près d'un quart des répondant-e-s (n=14, 22,9%) ont estimé que le dispositif n'a plutôt pas répondu à leurs besoins (18%) ou pas du tout (« Non » 4,9%). La majorité de ces avis négatifs proviennent toutefois de répondant-e-s qui avaient choisi la réponse « Plutôt non » ou « Non » à l'existence d'un accompagnement.

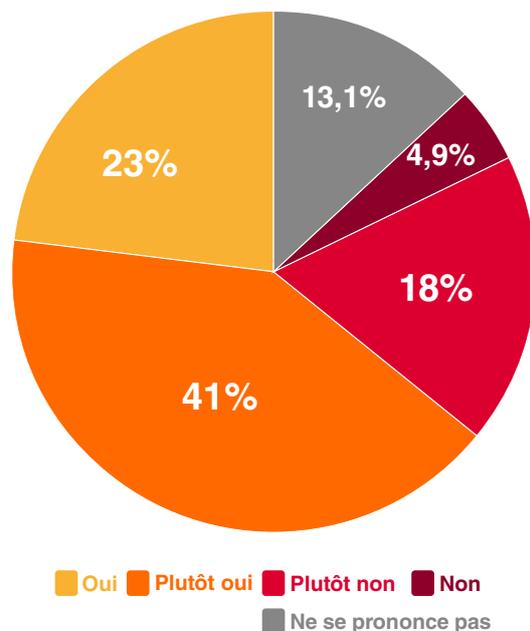


Figure 11 – Pertinence déclarée de l'accompagnement proposé durant la crise sanitaire (n=61)

Globalement, les répondant-e-s semblent satisfait-e-s de l'accompagnement pédagogique qui leur a été proposé durant la crise, même si le niveau de satisfaction reste modéré.

Lacunes dans la formation des enseignant-e-s
La question suivante portait sur les éventuelles lacunes institutionnelles en matière de formation des enseignant-e-s et l'effet potentiellement révélateur de la crise sanitaire de ce point de vue. Il s'agissait d'une question obligatoire dans le questionnaire.

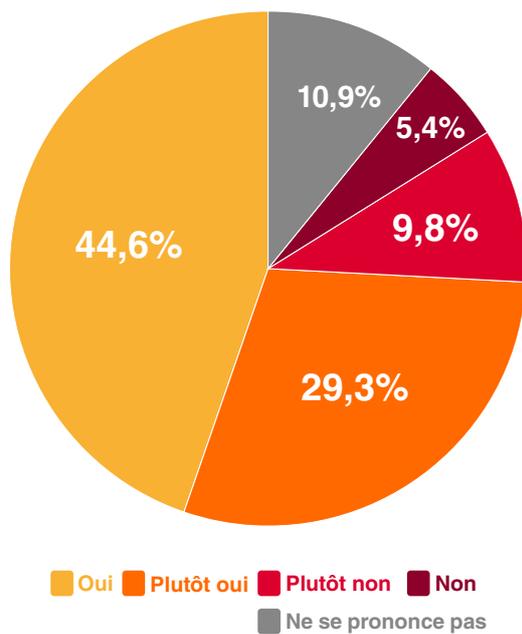


Figure 12 – La crise sanitaire comme révélatrice de lacunes potentielles de la formation des enseignant-e-s (n=92)

La Figure 13 montre que, au total, près de 74% des 92 répondant-e-s à cette question ont choisi de répondre par « Oui » (44,6%) ou « Plutôt Oui » (29,3%) et estiment donc que la crise a révélé des lacunes au niveau de la formation des enseignant-e-s. On note d'ailleurs que la majorité des répondant-e-s a sélectionné la réponse tranchée « Oui », située à l'extrémité de l'échelle de Likert (n=41, soit 44,6% des réponses), par rapport à la réponse plus modérée « Plutôt Oui », qui a recueilli 29,3% des réponses (n=27). Dans le même temps, 15% des répondant-e-s estiment que la crise n'a pas ou plutôt pas révélé de lacunes dans

la formation (« Non » 5,4% et « Plutôt non » 9,8%). Enfin, 11% indiquent ne pas savoir répondre à cette question.

Au vu de cet ensemble de données, les lacunes au niveau de la formation des enseignant-e-s semblent faire l'objet d'un consensus fort parmi les collègues ayant pris part à l'enquête. Le reste des questions de la partie n°4 du questionnaire portaient sur l'accompagnement pédagogique, hors période de crise sanitaire.

Existence de cellules dédiées à l'innovation pédagogique

Nous avons d'abord posé la question de l'existence, ou non, d'une cellule dédiée à l'innovation pédagogique dans les établissements des répondant-e-s, hors pandémie. Ici, trois réponses étaient possibles : « Oui », « Non » et « Je ne sais pas ». Nous n'avons pas proposé les réponses « Plutôt oui » ou « Plutôt non » à cette question afin d'obtenir des informations franches quant à l'existence ou non de formes officielles d'accompagnement pédagogique¹⁹ au sein des établissements d'exercice des répondant-e-s.

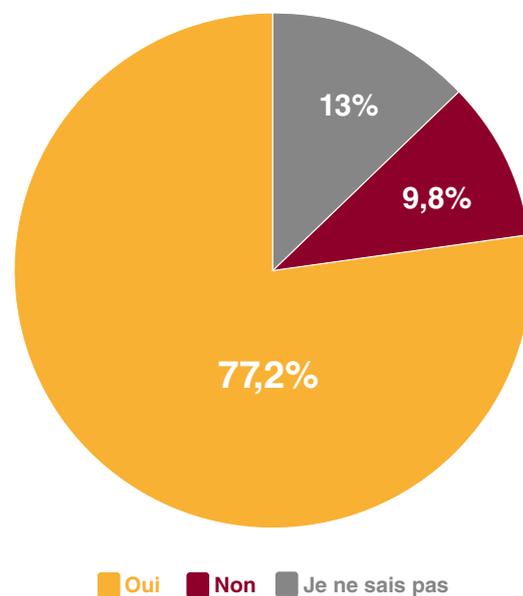


Figure 13 – Existence d'une cellule dédiée à l'innovation pédagogique dans les établissements (n=92)

¹⁹ Référencées ici par le biais du terme « cellule », que nous avons préféré à l'item « dispositif » (que nous avons jugé plus complexe).

Comme la Figure 14 le montre, selon 77,2% des répondant-e-s, il existe une cellule dédiée à l'innovation pédagogique à laquelle ils-elles peuvent éventuellement faire appel dans leurs établissements. Dans l'enquête, 9,8% des établissements d'appui semblent ne pas être dotés de telles cellules et 13% des répondant-e-s indiquent ne pas savoir si de telles cellules existent au sein de leurs établissements. Ces réponses indiquent toutefois que l'innovation pédagogique et l'accompagnement à l'innovation pédagogique constituent des préoccupations effectives dans les établissements de rattachement des anglicistes ayant répondu au questionnaire.

Missions, composition et utilité des cellules d'innovation pédagogique

Les trois dernières questions, non obligatoires, de la quatrième partie du questionnaire visaient à mieux cerner les contours des cellules mises en place en matière de mission, de composition et d'utilité perçues. Nous n'avons ici pris en compte que les réponses des 71 répondant-e-s ayant répondu « Oui » à la question précédente et qui ont en outre pris la peine de répondre à ces trois questions non obligatoires.

Sur la question des missions de la cellule, quatre réponses exclusives les unes des autres étaient proposées, dont une d'expression libre :

- « Cette cellule est dédiée à l'innovation pédagogique en général (toutes disciplines confondues) » ;
- « Cette cellule est dédiée à l'innovation pédagogique en langue » ;
- « Je ne sais pas »
- « Autre » (réponse libre).

Dans la très grande majorité des cas (n=64, soit 90%), les répondant-e-s indiquent que la cellule existante concerne « l'innovation pédagogique », en général (toutes disciplines confondues). On constate que 4 répondant-e-s (5%) ignorent les contours des missions des cellules mises à leur disposition au sein de leurs établissements d'exercice. Une cellule dédiée spécifiquement à l'innovation pédagogique en langue n'est rapportée que dans un seul cas (1% des réponses). Dans les deux réponses « autres », les répondant-e-s précisent qu'il s'agit de structures en cours de création dont les missions ne sont pas encore bien identifiées et rien n'indique dans leurs réponses que ces cellules seront spécifiquement dédiées à l'innovation en langue.

D'après les répondant-e-s, la composition des cellules d'accompagnement à l'innovation pédagogique varie d'un établissement à l'autre. Les retours proposés sont consignés dans le Tableau 4.

Réponses possibles sur la composition des cellules d'accompagnement à l'innovation pédagogique	Nombre de réponses	Proportion des retours exprimés à l'échelle des 71 réponses collectées
Cette cellule est essentiellement composée d'informaticien-ne-s et d'ingénieur-e-s pédagogiques	32	45,1%
Cette cellule est composée d'informaticien-ne-s, d'ingénieur-e-s pédagogiques, d'enseignant-e-s /-chercheur-e-s	22	31%
Cette cellule est composée d'informaticien-ne-s et/ou de technicien-ne-s	4	5,6%
« Je ne sais pas »	8	11,3%
« Autre » (pour réponse libre)	5	7%
Totaux	71	100%

Tableau 4 – Composition des cellules d'accompagnement à l'innovation pédagogique au sein des établissements (n=71)

Il semble tout d'abord intéressant de constater que 8 des 71 répondant-e-s (soit 11,3%) à cette question ont indiqué ne pas connaître la composition de la cellule d'accompagnement de laquelle ils-elles relèvent. Les 63 autres (soit près de 90% des répondant-e-s) ont su préciser cette composition. Ceci tend à indiquer que les répondant-e-s sont des anglicistes relativement sensibles aux enjeux afférents à l'innovation pédagogique.

La présence d'au moins un-e ingénieur-e pédagogique avec un informaticien-ne semble être le cas le plus fréquent (n=54, soit 76% des cas de figure identifiés). Ces personnels dédiés sont parfois accompagnés d'enseignant-e-s/-chercheur-euse-s (31% des cas). Les cellules uniquement composées d'informaticien-ne-s et/ou de technicien-ne-s et n'intégrant pas de volet « pédagogique » – par l'intermédiaire de la présence d'un-e ingénieur-e dit « pédagogique » ou d'un d'enseignant-e/-chercheur-e par exemple – restent rares (4 cas identifiés, soit 6% des cas). Les réponses « Autre » signalent deux autres configurations possibles : un-e ingénieur-e pédagogique seul-e (2 réponses « Autre » sur les 5 proposées) ou une équipe exclusivement composée d'enseignant-e-s (3 réponses « Autres » sur les 5).

L'ultime question de cette partie était posée sous forme de QCM, avec plusieurs réponses admises. Elle s'intéressait à l'utilité effective et perçue des cellules d'accompagnement proposées au sein des établissements. Les répondant-e-s pouvaient ainsi indiquer s'ils-elles avaient ou non déjà sollicité la cellule de leur établissement, si son existence leur paraissait

indispensable ou superflue, et si la cellule leur semblait (ou non) vectrice d'innovations pédagogiques. Le Tableau 5 indique le nombre de répondant-e-s pour chacun de ces thèmes.

Le Tableau 5 montre que 44 des 92 répondant-e-s à la question (soit 47%) ont effectivement sollicité une cellule d'accompagnement à l'innovation pédagogique pour organiser leurs enseignements. Parmi les répondant-e-s à ce point (utilité effective), 17 déclarent ne pas y avoir eu recours. Sur la question du caractère indispensable ou superflu de la cellule, 27 répondant-e-s se sont exprimé-e-s. C'est le taux de réponse le plus faible sur l'ensemble du questionnaire. Ainsi, 25 répondant-e-s à cette question indiquent que l'existence de la cellule leur paraît indispensable. Il faut noter que cette réponse positive au caractère indispensable de la cellule représente 27% du total des répondant-e-s à l'ensemble du questionnaire (n=92). À titre comparatif, une minorité de répondant-e-s (n=2, 2%) considère ces cellules comme « superflues ». Les autres répondant-e-s ne se sont pas exprimé-e-s sur ce point. Enfin, les cellules d'accompagnement à l'innovation pédagogique sont perçues comme « vectrices d'innovations pédagogiques » par 28 des 46 répondant-e-s qui se sont prononcé-e-s sur ce sujet (soit 61%), ce qui représente 30% de l'ensemble des répondant-e-s au questionnaire (n=92). Au contraire, 39% (n=18) des répondant-e-s qui se sont prononcé-e-s sur ce sujet indiquent que la cellule ne leur semble pas vectrice d'innovations pédagogiques (soit 19,5% de l'ensemble des répondant-e-s au questionnaire).

Questions sur l'utilité effective et perçue des cellules d'accompagnements	Oui	Non	Nombre de réponses par propositions
J'ai déjà sollicité cette cellule pour organiser mes enseignements	44	17	61
L'existence de cette cellule me paraît indispensable	25	2	27
Cette cellule me semble vectrice d'innovations pédagogiques	28	18	46

Tableau 5 – Utilité effective ou perçue des cellules d'accompagnement à l'innovation pédagogique présentes au sein des établissements

Pour comprendre un peu mieux le rapport des usages à la cellule d'accompagnement à laquelle ils-elles ont fait appel, nous avons ensuite regardé spécifiquement les réponses des 44 individus qui rapportent avoir effectivement utilisé une cellule dédiée à l'innovation pédagogique (réponse « Oui, j'ai déjà sollicité cette cellule pour organiser mes enseignements »). Parmi elles-eux, 31 ont aussi coché 1 ou 2 autres réponses complémentaires sur le caractère indispensable de la cellule ou vecteur d'innovation. Sur ce point, 20 d'entre elles-eux indiquent notamment que la cellule leur semble indispensable et/ou vectrice d'innovation. Parallèlement à cela, 10²⁰ répondant-e-s ayant fait appel à de la cellule de leur établissement ont un sentiment plutôt négatif : les cellules ne leur semblent pas indispensables et/ou pas vectrices d'innovation. Les avis sont

donc partagés parmi les répondant-e-s ayant fait appel à ces cellules d'accompagnement pédagogique puisque la majorité des usager-e-s (20 des 30 répondant-e-s, soit 66%) semble satisfaite (réponse par « oui » au caractère indispensable ou vecteur d'innovation), voire enthousiaste (réponse par « oui » sur les deux aspects, caractère indispensable et vecteur d'innovations) et que, dans le même temps, plus d'un tiers des usager-e-s déclarés (10 des 30 répondant-e-s, soit 34%) affirment être peu (réponse par « non » sur le caractère indispensable ou vecteur d'innovation), voire pas du tout (réponse par « non » sur les deux aspects, caractère indispensable et vecteur d'innovations) convaincu-e-s de leur utilité.

À RETENIR

- Une majorité d'institutions ont proposé un accompagnement pédagogique durant la crise sanitaire. Un tiers n'en ont pas proposé.
- Lorsqu'il a été proposé, l'accompagnement a été perçu comme positif, même si le niveau de satisfaction reste modéré.
- Dans l'ensemble, la crise sanitaire a été révélatrice de lacunes institutionnelles quant à la formation des enseignant-e-s.
- Les missions des cellules d'accompagnement pédagogique sont bien identifiées par les répondant-e-s.
- Il s'agit le plus souvent de cellules mutualisées, sans spécialisation sur les questions de l'innovation propres aux études anglophones.
- Les compositions des cellules d'accompagnement à l'innovation pédagogique varient en fonction des établissements.
- Ces cellules intègrent le plus souvent une composante pédagogique à travers la présence d'ingénieur-e-s pédagogique et/ou d'enseignant-e-s/ -chercheur-e-s (35% des cas).
- La moitié des répondant-e-s à l'enquête ont déjà fait appel à une cellule d'accompagnement pédagogique.
- La majorité des usagers (66%) estiment que la cellule de leur établissement est indispensable et/ou vectrice d'innovation.
- Un tiers des usagers se déclarent peu convaincus du caractère indispensable des cellules mises à leur disposition ou de leur potentiel à impulser la mise en œuvre d'innovations pédagogiques.

²⁰ Une dernière réponse est incohérente puisque les cases « vectrice » et « non vectrice » sont toutes deux cochées.

3.5. Partie n°5 : l'avenir des enseignements dits innovants dans le champ des études anglophones

La dernière partie de l'enquête visait à entrevoir l'avenir des enseignements considérés comme « innovants » dans le domaine des études anglophones. Pour ce faire, à partir des données recueillies, nous avons essayé d'apprécier dans quelle mesure les collègues souhaitaient continuer ou, au contraire, arrêter de s'investir dans les solutions pédagogiques perçues comme innovantes à plus ou moins court terme. Il s'agissait donc ici de brosser un portrait exploratoire portant sur les intentions futures des collègues mais dans un contexte biaisé car le questionnaire a été diffusé au lendemain de la pandémie, soit une période durant laquelle tout le monde a dû, à des degrés divers, modifier ses pratiques habituelles d'enseignement du jour au lendemain.

Pérennisation des adaptations mises en place pendant la crise

Pour limiter les effets de ce biais, nous avons de fait cherché à savoir dans l'enquête si la mise en place d'adaptations et de transformations en raison de la crise pourrait s'avérer pérenne et, par conséquent, pertinente hors période de crise. Sur ce point, la moitié (n=46) des 90 individus ayant répondu à cette question pensent faire perdurer certaines adaptations ou transformations adoptées pendant la crise. Parallèlement à cela, un peu moins d'un tiers des répondant-e-s (n=27) fait preuve d'un enthousiasme plus modéré mais envisage de faire perdurer les adaptations mises en œuvre « dans une certaine mesure ». Le « non » ferme ne concerne qu'une minorité des réponses (n=6, soit 7%), 5 répondant-e-s ne savent pas et 2 retours relèvent de la catégorie « Autres réponses ». Il ressort de ces données (Figure 15) que, dans l'ensemble, la communauté des répondant-e-s semble plutôt favorable à ancrer dans ses pratiques des adaptations en partie contraintes à l'origine car liées à la crise.

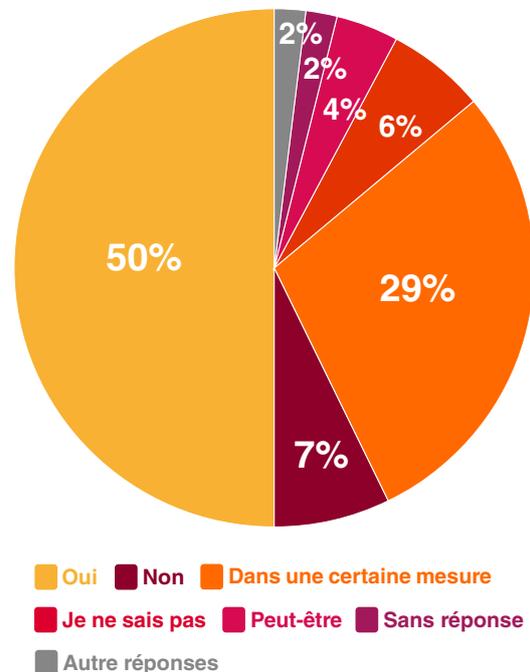
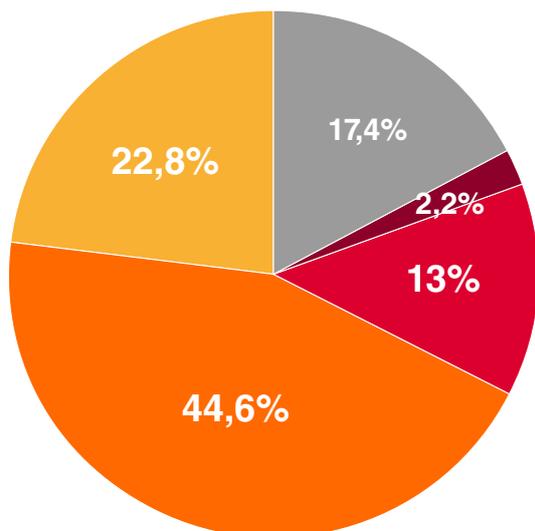


Figure 14 – Intention des répondant-e-s à l'égard de l'avenir des adaptations mises en place pendant la crise (n=90)

Conséquences du tout-distanciel imposé sur les pratiques post-crise

La question suivante avait pour objectif d'apprécier l'impact, ou non, du tout-distanciel imposé durant la crise sur l'évolution des enseignements dans les études anglophones. La plupart des répondant-e-s ont estimé qu'il y aurait des conséquences du passage au tout-distanciel sur les enseignements à l'avenir (68%) mais les personnes qui s'en sont dit vraiment convaincues (n=21) étaient moins nombreuses que les personnes qui en étaient plutôt convaincues (n=42). On note par ailleurs une part relativement importante de la réponse « je ne sais pas » (n=16, 17%). Les « non » fermes et les « plutôt non » sont minoritaires avec 14 réponses (soit 15%).



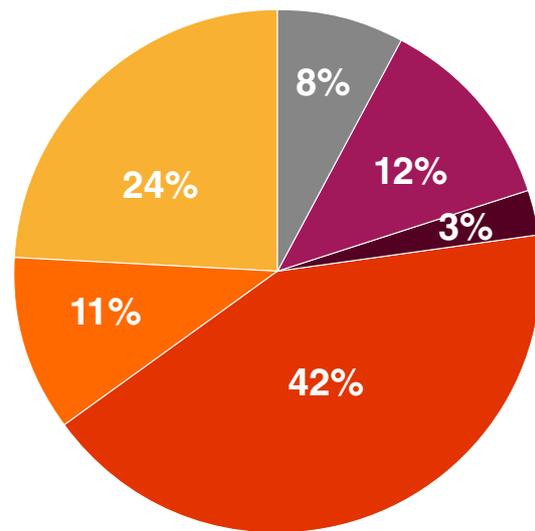
■ Oui ■ Plutôt oui ■ Plutôt non ■ Non
■ Je ne sais pas

Figure 15 – Avis des répondant-e-s sur les conséquences à long-terme liées au tout-distanciel imposé par la crise sanitaire (n=92)

Intentions de mise en œuvre d'innovations pédagogiques à l'avenir

Hors période de crise, l'avant-dernière question cherchait à évaluer dans quelle mesure les répondant-e-s avaient l'intention (ou non) d'introduire des innovations pédagogiques dans leurs enseignements au cours des cinq années à venir²¹. La Figure 17 montre que la grande majorité des répondant-e-s envisagent de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques envisagées comme « innovantes » dans les cinq prochaines années (Oui, 22,8% et Plutôt oui, 44,6% soit un total de 77,2% des répondants).

Plus précisément, 42% des répondant-e-s envisagent des innovations en lien avec la technologie ou non, tandis que presque un quart des participants (24%) pensent à des innovations nécessairement en lien avec le numérique. Les personnes qui imaginent mettre en place des innovations non numériques sont moins nombreuses (11%) mais elles sont plus nombreuses que celles qui n'envisagent pas d'introduire d'innovations dans leurs en-



■ Oui, des innovations pédagogiques en lien avec le numérique
■ Oui, des innovations pédagogiques hors numérique
■ Oui, des innovations pédagogiques en lien avec le numérique et hors numérique
■ Non
■ Peut-être
■ Je ne sais pas

Figure 16 – Intentions des répondant-e-s vis-à-vis de la mise en place « d'innovations pédagogiques » au cours des cinq années à venir

seignements dans les cinq prochaines années (3%). Enfin, 12% des répondant-e-s se montrent hésitant-e-s sur cette question.

Demandes de CPP

La dernière question de cette partie de l'enquête visait à estimer le nombre de personnes souhaitant demander un congé pour projet pédagogique (CPP) au cours des cinq années à venir. Sur ce point, si la Figure 17 indiquait que 75% des répondant-e-s envisagent de mettre en place des innovations pédagogiques dans les années à venir, les présentes données montrent qu'ils-elles sont 50% à ne pas souhaiter demander de CPP. Par ailleurs, 8% des répondant-e-s en ont également déjà bénéficié et 31% hésitent à déposer des demandes de congé. C'est donc le « non » ferme qui prévaut ici.

²¹ Depuis la diffusion du questionnaire en 2021-2022, soit entre 2022-2023 et 2027-2028.

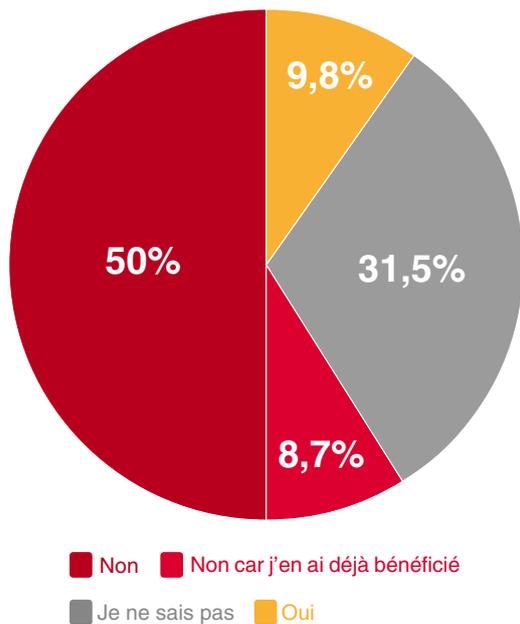


Figure 17 – Demande de congé pour projet pédagogique au cours des cinq années à venir (entre 2022-2023 et 2027-2028) : intentions déclarées

À partir de ces retours, se profile une volonté de la part des collègues ayant participé à l'enquête d'ancrer de façon pérenne et volontaire dans leurs pratiques des innovations pédagogiques parfois imposées mais cette détermination n'émane que très peu souvent de congés pédagogiques et ne s'accompagne pas particulièrement d'un souhait de pouvoir en bénéficier. En filigrane, émergent donc de ces données des pratiques de l'innovation avant tout volontaires de la part des collègues ayant répondu à l'enquête.

À RETENIR

- Une majorité des répondant-e-s (67,4%) semble plutôt désireuse d'ancrer dans leurs pratiques des adaptations en partie contraintes à l'origine car liées à la crise.
- Une majorité des répondant-e-s estime que le passage au tout-distanciel durant la crise sanitaire aura des conséquences sur l'évolution des enseignements dans le champ des études anglophones.
- Une grande majorité des répondants-e-s (77,2%) envisage de mettre en œuvre des innovations pédagogiques au cours des cinq années à venir.
- 10% des répondant-e-s envisagent de faire une demande de CPP au cours des cinq années à venir.

4. CONCLUSION

En définitive, si l'on résume les points saillants qui se dégagent de cette enquête, on peut tout d'abord dire que ce sont des collègues qui s'estiment a priori intéressés par et à l'aise avec l'innovation pédagogique qui ont prioritairement répondu à l'enquête.

C'est un biais dont nous sommes conscients et auquel nous nous attendions. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous avons pris soin, dès la phase d'élaboration du questionnaire, de recourir à des formulations aussi neutres que possibles dans les questions posées pour (autant que possible) nous en prémunir.

Ceci étant, même si l'incidence de ce biais sur les résultats que nous venons de présenter est difficile à quantifier, son existence même reflète que lorsque les collègues innovent en études anglophones, il s'agit davantage de mettre en œuvre des pratiques relevant d'une véritable culture de l'innovation que de répondre à des injonctions institutionnelles, davantage destinées à servir les besoins politiques des établissements que les nécessités de terrain (cf. par exemple les travaux de Bouchet, Carnino & Jarrige (2016) sur ce point).

Dans le même temps, la très faible, voire inexistante, participation des collègues anglicistes ne pensant pas avoir innové ou non intéressés par cette question montre qu'innover n'est pas une fin en soi et que lorsqu'injonction il y a, les collègues ne sont pas nécessairement inféodés aux donneurs d'ordres. Ce portrait tend de nouveau à mettre en exergue que lorsque des innovations sont portées, elles relèvent d'une véritable culture de l'innovation.

Ensuite, si une majorité de répondants sont en poste en secteur Lansad, l'analyse des résultats montre que des collègues issu.e.s de tous les domaines de l'anglistique ont répondu à l'enquête. Ceci montre que la question de l'innovation touche toute la communauté

des anglicistes et, en ce sens, que la question de l'innovation pédagogique est fédératrice et transcende les particularismes dans le champ des études anglophones.

Par ailleurs, les retours collectés montrent que, loin d'être cloisonnée, la communauté des anglicistes de l'enseignement supérieur français se singularise par la synergie, le mélange et l'échange car un grand nombre parmi les collègues ayant renseigné l'enquête ne rentrent pas dans les cases caractérisant traditionnellement les études anglophones (comme LLCER/LEA/Lansad ou IUT) et occupent au contraire très régulièrement des postes qui se situent aux confins de ces composantes. Ces postes hybrides les engagent donc à endosser des fonctions aussi diverses que nombreuses et cette situation tend à donner aux études anglophones un certain dynamisme. On retrouve d'ailleurs ce dynamisme dans les 133 exemples de pratiques pédagogiques envisagées comme innovantes qui ont été formulés (cf. Annexe 2) et que nous avons pu classer, nous le rappelons, en 10 familles de conduites distinctes.

Sur la base des analyses que nous avons entreprises dans le cadre de cette enquête, plusieurs constats peuvent être établis :

1. La façon dont les questions ont été libellées dans l'enquête ne semble pas avoir introduit de biais dans les résultats mis en évidence, les exemples d'« innovations pédagogiques » prenant appui sur le numérique n'étant par exemple pas particulièrement prédominants dans les retours formulés ;
2. La richesse des exemples « d'innovations pédagogiques » fournis montre que les anglicistes sont très créatifs et se sentent concernés par cette question dans tous les champs des études anglophones ;
3. Pour contribuer à l'enrichissement des offres de formation, les répondant.e.s à l'enquête travaillent sur la question de l'innovation pé-

dagogique essentiellement sur leur temps libre, puisque peu de demandes de congé sont formulées à cette fin. Cette situation témoigne donc du fait que ces dernier·ère·s ont à cœur de voir les étudiants qu'ils-elles encadrent réussir et que, pour atteindre cet objectif, ils-elles se montrent volontaires et impliqués.

Enfin, les résultats tendent à indiquer que les « innovations pédagogiques » portées en divers endroits de la France métropolitaine suivent des orientations similaires, ces dernières ayant pu être classées en 10 familles de conduites. À cet égard, les données collectées, telles que nous avons pu les déchiffrer, semblent révéler que les collègues travaillent pour la plupart sur les innovations qu'ils-elles portent sans nécessairement savoir que d'autres en font autant dans d'autres établissements et, de ce fait, qu'il n'y a pas ou peu de dissémination par rapport au travail accompli en dehors du niveau local des établissements. Cette situation pose alors la question du rôle que la SAES pourrait jouer pour fédérer les collègues qui le souhaiteraient autour de communautés de pratiques professionnelles plus larges et dont le but pourrait par exemple être le partage de pratiques, l'entraide ou la mutualisation des ressources.

Concernant la période spécifique du Covid, les données quantitatives analysées tendent à mettre en évidence que le passage forcé au distanciel n'a pas nécessairement eu d'effet cliquet au sein de la communauté des anglicistes de l'enseignement supérieur car :

- Les « innovations pédagogiques » intégrant explicitement le numérique ont été reliées à 4 familles de conduites sur 10 et ne sont pas particulièrement prédominantes ;
- La famille de conduites des cours en ligne – sur le modèle des cours en visioconférence dits « cours en Zoom » – ne représente qu'une proportion marginale (4,5%) d'exemples « d'innovation pédagogique » dans le corpus d'exemples constitué ;
- Une grande partie des retours collectés (n=85%) indiquent explicitement que les adaptations mises en œuvre durant l'épi-

sode du Covid-19 ne sont pas à considérer comme des innovations.

Les résultats de l'enquête tendent en définitive à indiquer sur ce point qu'il y a une distinction à opérer entre les aménagements spécifiques mis en œuvre durant la pandémie et les initiatives relevant stricto sensu de « l'innovation pédagogique ». Ils montrent également que le passage contraint au tout distanciel n'a manifestement pas particulièrement fait office de levier pour les répondant·e·s à l'enquête sur le plan de « l'innovation pédagogique » : en témoigne notamment le fait que 44% d'entre elles-eux avaient déjà mis en place des « innovations pédagogiques » avant la crise sanitaire.

La crise sanitaire semble en revanche avoir mis en avant des besoins en matière de formation continue pour les anglicistes de l'enseignement supérieur. Ces besoins sont clairement exprimés dans l'enquête par les répondant·e·s (74% des retours exprimés). Les établissements proposent dans une large mesure des formes d'accompagnement diverses à « l'innovation pédagogique » dont 57% des répondants se sont saisis, et 67% se sont estimés satisfaits.

Enfin, concernant une définition possible du sens que recouvre « l'innovation pédagogique » dans le domaine des études anglophones, l'étude des faisceaux sémantiques que nous espérons identifier dans les données qualitatives devrait nous permettre de statuer plus avant sur la question. Pour l'heure toutefois, à l'aune des exemples d'« innovations pédagogiques » que les répondant·e·s à l'enquête ont fournis, trois objectifs semblent sous-tendre la mise en place d'« innovations pédagogiques » dans le champ des études anglophones :

- La dynamisation des expériences d'apprentissage offertes (jeux d'évasion, jeux sérieux, approche par projets, montage de pièces de théâtre avec les étudiants, recours à des outils de vote interactif, etc.) ;
- La promotion de l'implication des étudiant·e·s dans les expériences d'apprentissage mises à leur service (organisation de

concours, télécollaboration, organisation d'ateliers de débats, participation à des projets à la valeur sociale avérée, etc.) ;

- L'autonomisation / la responsabilisation des étudiant-e-s (promouvoir l'amélioration de leur prise de notes lors des sessions à distance, mise en ligne de QCM d'auto-évaluation, recours aux centres de langue, etc.).

Pour atteindre ces objectifs, l'« innovation pédagogique » tend essentiellement à porter sur deux facettes du métier d'enseignant-e(-cher-

cheu-r-se) : le pilotage éducatif et l'ingénierie pédagogique (cf. les familles de conduites recensées dans le Tableau 3). De nouveau, il ne s'agit là que de tendances qui se dégagent du traitement des seules données quantitatives issues de l'enquête (et du seul nombre de retours obtenus) et leur confrontation aux apports qui ressortiront du traitement des données portant sur le volet qualitatif de l'enquête nous permettra, nous l'espérons, de les préciser plus avant.

Références bibliographiques

Bouchet, T., Carnino, G. & Jarrige, F. (2016). L'Université face au déferlement numérique. *Variations*, 19. <http://variations.revues.org/740>

Chandra, P., Tomitsch, M. & Large, M. (2021). Innovation education programs: a review of definitions, pedagogy, frameworks and evaluation measures. *European Journal of Innovation Management*, 24(4), 1268-1291. <https://doi.org/10.1108/EJIM-02-2020-0043>

Law, N. (2014). Comparing Pedagogical Innovations. In Bray, M., Adamson, B. & Mason, M. (Eds). *Comparative Education Research. CERC Studies in Comparative Education*, 19. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-05594-7_12

Major, J., Tait-McCutcheon, S. L., Averill, R., Gilbert, A., Knewstubb, B., Mortlock, A. & Jones, L. (2020). Pedagogical Innovation in Higher Education: Defining What We Mean. *International Journal of Innovative Teaching and Learning in Higher Education (IJITLHE)*, 1(3), 1-18. <http://doi.org/10.4018/IJITLHE.2020070101>

Narcy-Combes, J.-P. (2010). Illusion ontologique et pratique réflexive en didactique des langues. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 48, 111-122.

ANNEXE 1

L'ENQUÊTE SUR GOOGLE FORMS

SAES Commission Formations - Enquête "Richesse et diversité de l'innovation pédagogique en études anglophones"

Chères et chers collègues,

À travers le questionnaire anonyme que nous vous proposons ci-dessous, la Commission Formations de la SAES poursuit son travail de description systématique du paysage des études anglophones en France dans ses différents niveaux (L, M, D) et filières (LLCER, LEA, Lansad).

La présente enquête vise à faire émerger la richesse et la diversité des pratiques innovantes d'enseignement dans l'ensemble des études anglophones (LLCE, LEA et Lansad) — en lien ou non avec la technologie — afin de mieux identifier ce que recouvre l'expression « innovation pédagogique » dans notre domaine. Elle s'attache également à cerner les façons dont l'innovation pédagogique s'est matérialisée sur le terrain au cours des cinq dernières années universitaires (2017-2018 à 2021-2022).

Le questionnaire nécessite un temps de réponse d'environ 10 minutes et comprend cinq parties :

- Profil du-de la répondant-e (anonymat préservé) ;
- Caractérisation de la notion d'innovation pédagogique dans les études anglophones ;
- Mise en œuvre d'innovations pédagogiques dans les enseignements relevant des études anglophones ;
- Accompagnement à l'innovation pédagogique dans le champ des études anglophones ;
- Avenir des enseignements dans le champ des études anglophones.

Nous vous remercions pour votre participation.

** Indique une question obligatoire*

1. Profil

1.1. Vous êtes :*

Enseignant-e-chercheur-euse

PRAG/PRCE détaché-e dans l'enseignement supérieur

ATER/Contrat Doctoral

Vacataire dans l'enseignement supérieur

Autre :

1.2. Indiquez votre région d'exercice :*

Sélectionner

1.3. Vous intervenez principalement auprès d'étudiant.e.s en :*

LLCER

LEA

Lansad

Autre : **1.4. Vous enseignez principalement (intitulés génériques) :***

La civilisation

La didactique

Les études filmiques

La langue de spécialité

La linguistique

La littérature

La maîtrise de la langue elle-même (anglais écrit, anglais oral, grammaire de l'anglais, etc.)

La traduction / traductologie

Autre : **1.5. Votre lieu principal d'enseignement est :***

Une université

Une école

Un institut au sein d'une université (INSPE, IUT, etc.)

Autre : **1.6. Pourriez-vous préciser le nom de l'établissement du supérieur dans lequel vous exercez?**

Votre réponse

1.7. L'équipe pédagogique avec laquelle vous travaillez le plus fréquemment compte :*

1 à 5 collègues anglicistes

6 à 10 collègues anglicistes

10 à 20 collègues anglicistes

Plus de 20 collègues anglicistes

Je suis le/la seul.e angliciste

Je ne sais pas

Autre : **2. Caractériser la notion d' "innovation pédagogique" en études anglo-phones (non nécessairement en lien avec le numérique)**

2.1. Quel sens recouvre pour vous l'expression "innovation pédagogique" en études anglo-phones ? Comment l'"innovation pédagogique" se matérialise-t-elle selon vous dans les pratiques ? Fournir quelques exemples envisageables et / ou mots-clés.

Votre réponse

2.2. Pourriez-vous situer votre attitude par rapport à l'innovation pédagogique (sur une échelle variant de "ouvert-e" à "réticent-e") ?*

Très réticent-e 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 Très ouvert-e

2.3. Pourriez-vous situer votre degré de motivation pour mettre en oeuvre des innovations pédagogiques dans vos enseignements ?*

Pas du tout motivé.e 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 Très motivé.e

2.4. Si votre motivation est plutôt faible (1 ou 2 dans la question précédente), pourriez-vous donner des raisons expliquant cette faible motivation ?

Votre réponse

2.5. Si votre motivation est plutôt forte (5 ou 6 dans la question précédente), pourriez-vous donner des raisons expliquant cette forte motivation ?

Votre réponse

2.6. Vous sentez-vous capable de mettre en oeuvre, seul-e ou en équipe, des innovations pédagogiques dans vos enseignements ?

Seul.e

Oui

Plutôt oui

Plutôt non

Non

Je ne sais pas

En équipe

Oui

Plutôt oui

Plutôt non

Non

Je ne sais pas

2.7. Si oui, êtes-vous parvenu-e, jusqu'à présent, à mettre en oeuvre ces innovations pédagogiques concrètement sur le terrain ?

Oui

Plutôt oui

Plutôt non

Non

Oui et non

Ne se prononce pas

Autre :

2.8. Les adaptations forcées que vous avez dû spécifiquement mettre en oeuvre dans le cadre de la gestion de la crise sanitaire ont-elles constitué selon vous une forme d'"innovation pédagogique" pour la/les matière(s) que vous enseignez ? *

Oui

Plutôt oui

Plutôt non

Non

Oui et non

Ne se prononce pas

Autre :

2.9. Pouvez-vous expliquer ?

Votre réponse

2.10. Avez-vous récemment (entre 2017-2018 à 2021-2022) introduit dans vos enseignements des changements qui correspondraient à ce que vous qualifieriez d'"innovation pédagogique" ? *

Oui

Non

Je ne sais pas

Autre :

3. Mise en oeuvre d'innovations pédagogiques en études anglophones.

3.1. Pouvez-vous donner un ou deux exemples de formes d'innovations pédagogiques auxquelles vous avez contribué, seul-e ou en équipe, entre 2017-2018 et 2021-2022 ?

Votre réponse

3.2. Dans l'ensemble, les innovations pédagogiques auxquelles vous avez eu l'occasion de participer ont été motivées par (plusieurs réponses possibles) :

Une politique locale structurée d'innovation

Une injonction institutionnelle

Des apports issus de la recherche

Un enseignant en particulier

Une équipe d'enseignants

Une culture de l'innovation pédagogique dans votre lieu d'exercice

L'existence d'une cellule d'aide à l'innovation pédagogique sur votre lieu d'exercice

Un programme spécifique de financement

Je ne sais pas

Je n'ai pas participé à des innovations pédagogiques

Autre :

3.3. Dans l'ensemble, les innovations pédagogiques auxquelles vous avez eu l'occasion de participer récemment :*

Existaient avant la crise sanitaire

Ont été mises en oeuvre en raison de la crise sanitaire

Ont été mises en place récemment (sans lien avec la crise sanitaire)

Je n'ai pas participé à des innovations pédagogiques

3.4. Si ces innovations pédagogiques existaient avant la crise, comment qualifieriez-vous leur évolution durant la crise sanitaire ?

Positive

Neutre

Négative

3.5. Pouvez-vous préciser?

Votre réponse

3.6. Si ces innovations pédagogiques ont été mises en oeuvre en raison de la crise sanitaire, pensez-vous les maintenir par la suite ?

Oui

Non

Dans une certaine mesure

Je ne sais pas

3.7. Pouvez-vous préciser ?

Votre réponse

4. Accompagnement à l'"innovation pédagogique" en études anglophones

4.1. Votre institution a-t-elle proposé un accompagnement pédagogique durant la crise sanitaire ?*

Oui

Plutôt oui

Plutôt non

Non
Ne se prononce pas

4.2. Si oui, cet accompagnement a-t-il répondu à vos besoins ?

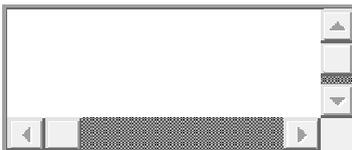
Oui
Plutôt oui
Plutôt non
Non
Ne se prononce pas

4.3. La crise a-t-elle selon vous révélé des lacunes au niveau de la formation des enseignant-e-s ?

Oui
Plutôt oui
Plutôt non
Non
Je ne sais pas

4.4. Pouvez-vous expliquer ?

Votre réponse



4.5. Existe-t-il une cellule dédiée à l'innovation pédagogique à laquelle vous pouvez éventuellement faire appel dans votre établissement ?*

Oui
Non
Je ne sais pas

4.6. Si oui, pouvez-vous indiquer les contours de la mission de cette cellule ?

Cette cellule est dédiée à l'innovation pédagogique en général (toutes disciplines confondues)

Cette cellule est dédiée à l'innovation pédagogique en langue

Je ne sais pas

Autre :

4.7. Si oui, pouvez-vous préciser la composition de cette cellule d'accompagnement ?

Cette cellule est essentiellement composée d'informaticiens et/ou de techniciens

Cette cellule est essentiellement composée d'informaticiens et d'ingénieurs pédagogiques

Cette cellule est composée d'informaticiens, d'ingénieurs pédagogiques, d'enseignants/-chercheurs

Je ne sais pas

Autre :

4.8. Si oui, avez-vous déjà sollicité cette cellule et comment jugez-vous son utilité? (plusieurs réponses possibles)

Oui, j'ai déjà sollicité cette cellule pour organiser mes enseignements

Non, je n'ai jamais sollicité cette cellule pour organiser mes enseignements

L'existence de cette cellule me paraît indispensable

L'existence de cette cellule me paraît superflue

Cette cellule me semble vectrice d'innovations pédagogiques

Cette cellule ne me semble pas réellement vectrice d'innovations pédagogiques

5. L'avenir des pratiques d'enseignement en études anglophones.

5.1. Avez-vous l'intention de faire perdurer certaines des adaptations ou transformations que vous avez dû mettre en place durant la crise ?

Oui

Non

Dans une certaine mesure

Peut-être

Je ne sais pas

Autre :

5.2. Pouvez-vous expliquer ?

Votre réponse

5.3. Pensez-vous que le passage, dans l'urgence, de l'ensemble des formations en tout-distanciel en mars 2020, ainsi que le maintien du tout-distanciel dans la plupart des universités durant l'année universitaire 2020-21, auront des conséquences pour l'évolution des enseignements en études anglophones ?*

Oui, tout à fait

Plutôt oui

Plutôt non

Non, pas du tout

Je ne sais pas

5.4. Pouvez-vous préciser ?

Votre réponse

5.5. Envisagez-vous de mettre en oeuvre des innovations pédagogiques pour vos enseignements dans les 5 années à venir (entre 2022-2023 et 2027-2028)?*

Oui, des innovations pédagogiques en lien avec le numérique

Oui, des innovations pédagogiques hors numérique

Non

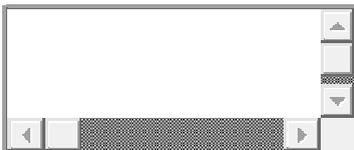
Peut-être

Je ne sais pas

Autre :

5.6. Pouvez-vous préciser ?

Votre réponse

**5.7. Avez-vous l'intention de soumettre une demande de congé pour projet pédagogique (CPP) dans les cinq prochaines années (entre 2022-2023 et 2027-2028) ?***

Oui

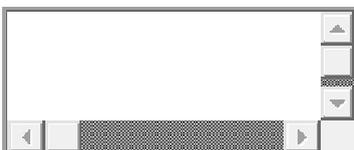
Non

Non, car j'en ai déjà bénéficié

Je ne sais pas

5.8. Avez-vous des commentaires autres à partager autour de la question de l'innovation pédagogique dans les enseignements relevant des études anglophones ?

Votre réponse



FIN

Envoyer

ANNEXE 2

EXEMPLES DONNÉS DE FORMES « D'INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES » (n=133) formulées par les répondant-e-s à l'enquête (n=74).

Il s'agit ici des données brutes correspondant aux verbatims que nous avons collectés.

3.1. Pouvez-vous donner un ou deux exemples de formes d'innovations pédagogiques auxquelles vous avez contribué, seul-e ou en équipe, entre 2017-2018 et 2021-2022 ?	Familles de conduites
1. Échange avec une classe aux USA et une autre en Irlande.	10. Télécollaborations
2. Jeux sérieux	1. Pédagogies actives
3. Davantage de documents collaboratifs donc, davantage d'appui sur l'implication des étudiant.e.s (pads, wiki, en littérature et en traduction notamment).	2. Nouvelle pédagogie
4. Utilisation des enregistrements numériques sur smartphone,	6. Outils numériques
5. laboratoires multimédias	6. Outils numériques
6. Mise en place d'un cours CLIL avec des étudiants de master FLE intégralement basé sur le jeu. La partie "contenu" porte sur la didactique des langues étrangères" et la partie langue porte sur le développement de la compétence d'interaction orale en anglais.	4. EMILE
7. Vidéo formation, autoconfrontation	2. Nouvelle pédagogie
8. capsules vidéos pour cours à distance sur moodle	9. Plateformes
9. La mise en place de télécollaborations interculturelles qui permettent de renouveler l'enseignement des langues avec des collègues étrangères et parfois un peu avec les collègues de France.	10. Télécollaborations
10. Escape game pour parler de Thatcher	1. Pédagogies actives
11. Science fair pour les faire parler et décrire des inventions	1. Pédagogies actives
12. Jeu de rôle pour comprendre le partygate (Johnson)	1. Pédagogies actives
13. Cours partagé de traduction collaborative à distance France/ USA	10. Télécollaborations
14. L'utilisation plus large de ressources en ligne, pages web type padlet.	6. Outils numériques

15. L'utilisation de supports papier et supports électroniques en même temps, pendant le même cours (accès au supports électroniques, soit sur une page type padlet, soit sur Moodle, via smartphone ou micro-ordinateur).	6. Outils numériques
16. Sur un sujet choisi par l'étudiant au sein d'un pool de sujets en rapports avec le cours (ou spontanément par lui/elle), travaux sur la réalisation de posters (développe l'esprit de synthèse; la sélection d'informations; l'attention au détail + apprentissage du graphisme) et présentations orales sur temps très courts (6 minutes maxi) = développe la rigueur de la prise de parole en milieu professionnel, l'exactitude, la clarté du propos = la qualité de la langue orale.	1. Pédagogies actives
17. Transformation d'un CM de linguistique de L3 en classe inversée : les étudiants visionnent le contenu du cours en amont, en capsules vidéo disponibles sur Moodle ; ensuite, en présentiel, nous travaillons sur l'application du cours. Résultat : engagement plus élevé de la part des apprenants, meilleurs résultats en fin de semestre ; enseignant plus motivé!	7. Classes inversées
18. Je viens de donner des exemples. Une remarque sur un autre sujet: on s'est fait une fierté dans notre faculté de proposer des cours en vidéo, des cours inversés, du tutorat, des café-culture, etc, pendant la crise sanitaire (qui n'est pas finie). Pour ma part j'ai instauré un concours de la nouvelle en anglais, l'une des motivations étant de donner une opportunité aux étudiants et étudiantes d'exprimer leur souffrances pendant une période très difficile.	2. Nouvelle pédagogie
19. Des cours plus participatifs : CM pendant lesquels les étudiants mènent des travaux de groupes avec mise en commun puis synthèse de ma part ;	1. Pédagogies actives
20. participation des étudiants à un escape game pédagogique dans le cadre d'un cours de didactique	1. Pédagogies actives
21. une place plus importante mais réfléchie donnée au distanciel (format hybride avec du présentiel + du distanciel souvent asynchrone). Cela permet d'alléger les emplois du temps, de renforcer le travail en autonomie des étudiants, et oblige à mieux anticiper en proposant en amont un guidage précis des étapes à suivre + en aval un feedback.	8. Hybridation
22. création d'un cours sur l'enseignement de l'anglais par la chanson (pratique du chant et réflexion sur l'exploitation avec des élèves);	1. Pédagogies actives
23. utilisation systématique d'une page moodle pour chaque cours avec travail à préparer, ressources supplémentaires, tests et quiz, textes à trous, feedback sur chaque cours en fin de semestre	6. Outils numériques
24. pédagogie inversée en master (mise à disposition de contenus pédagogiques en amont ; séance fondée non pas sur de l'apport de contenus/connaissances mais sur un échange critique autour de ces contenus/connaissances)	7. Classes inversées
25. emploi des études de cas,	2. Nouvelle pédagogie

26. vidéos pédagogiques,	2. Nouvelle pédagogie
27. recours aux plateformes telles que Socrative, Flip	6. Outils numériques
28. Mise en place d'un cours en "parcours didactique", sous forme de binôme littérature et civilisation (sur l'esclavage)	2. Nouvelle pédagogie
29. Travail sur la traduction	2. Nouvelle pédagogie
30. Interdisciplinarité - projet CLIL ;	4. EMILE
31. recherche-action écriture créative	2. Nouvelle pédagogie
32. Cours intensif d'anglais pour géographe = apprentissage par les élèves en autonomie complète via ecampus avec seulement 3 visios.	9. Plateformes
33. Ex.1: Nous avons inclus des évaluations de 5% dans la note du contrôle continu basées sur des quiz en ligne (Moodle). C'est une innovation dans le sens où nous avons voulu encourager les étudiants à refaire plusieurs fois des quiz portant sur les notions de cours jusqu'à parfaite maîtrise, là où nous n'avions que des évaluations sommatives.	3. Refonte
34. Ex.2: exercices interactifs sur Moodle en TD	6. Outils numériques
35. Dans notre nouvelle maquette nous avons transformé beaucoup de cours traditionnellement enseignés seulement en CM en des cours mélangeant CM et TD.	3. Refonte
36. le pecha kucha	1. Pédagogies actives
37. Des consignes de deux pages au lieu de deux lignes.	2. Nouvelle pédagogie
38. Le free writing au début de chaque activité dans les cours liés à l'expression.	2. Nouvelle pédagogie
39. L'introduction de devoirs de retours réflexifs sur les apprentissages en cours et/ou en fin de semestre.	2. Nouvelle pédagogie
40. De la recherche-action pour comparer différentes méthodes sur un même cours (encore en cours). Demander leur avis aux étudiant-es via des questionnaires, des discussions en cours, des questions lors de soutenances...	1. Pédagogies actives
41. Enseignement en ligne ou en hybrique en utilisant plus d'activités moodle (classes scindées, chat, etc.)	9. Plateformes
42. Utilisation des outils numériques,	6. Outils numériques
43. Mise en place de classes inversées,	
44. variations dans les évaluations, rendre l'étudiant acteur et choisir ensemble le mode d'évaluation	2. Nouvelle pédagogie
45. J'ai monté une formation à l'EMI, qui peut être rentrer dans la case "innovation". Après, il y a des "petites" choses que je fais toujours plus ou moins dans mes cours, mais je ne considère pas cela comme particulièrement innovant	4. EMILE
46. Ddu travail collaboratif en ligne,	10. Télécollaborations

47. journaux d'apprentissage etc). l'exemple du journal d'apprentissage est assez parlant: je fais cette activité depuis un moment, et je sais qu'elle est appréciée des étudiant.es et des collègues aussi. Ceux qui découvrent l'activité (vacataires par ex) me disent souvent qu'ils veulent le reproduire. Mais j'ai du mal à considérer cela comme innovant quand c'est quelque chose de vraiment connu dans la littérature en didactique des langues, depuis un moment maintenant... D'où mon interrogation sur comment définir l'innovation et où mettre le curseur! Cette année, je vais intervenir en M2 R en LLCER sur un cours de didactique où je compte justement parler de pédagogie active, et leur faire appliquer (je ne sais pas encore quel format, sans doute jigsaw et/ou enseignement par les pairs).	2. Nouvelle pédagogie
48. Classe inversée	7. Classes inversées
49. Pratique d'une plateforme et de ses divers types d'exercices en relation à un sujet, entièrement à distance pour s'insérer dans divers cursus, comme prolongement des usages d'une plateforme expérimentée en présentiel auparavant.	9. Plateformes
50. Scénarisation pédagogique.	2. Nouvelle pédagogie
51. (1) Rénovation du programme et des fascicules de licence pour l'enseignement de la grammaire, avec une approche discursive basée sur l'usage.	3. Refonte
52. (2) Mise en place d'un cours entièrement distanciel d'anglais des affaires.	6. Outils numériques
53. classe inversée,	7. Classes inversées
54. classe renversée,	7. Classes inversées
55. apprentissage par problème,	1. Pédagogies actives
56. innovations dans les formes d'évaluation privilégiées.	3. Refonte
57. Hybridation d'un cours à grand effectif,	8. Hybridation
58. mise en place d'un échange virtuel,	10. Télécollaborations
59. ludification de certains cours,	2. Nouvelle pédagogie
60. utilisation d'H5P pour préparer des exercices à déposer sur la plateforme Moodle,	6. Outils numériques
61. réalisation d'un guide pour utiliser un module de Moodle qui permet la sécurisation d'examens sur site, etc. Elles sont nombreuses	3. Refonte
62. Classe inversée /	7. Classes inversées
63. correction automatique d'exercices /	6. Outils numériques
64. hybridation de certains enseignements de façon générale	8. Hybridation
65. PROJET EMILE AVEC DES PROFESSIONNELS ET AXEL KAHN EN IUT	4. EMILE
66. PROJET EMILE AVEC LA CCI DE TOULOUSE SUR L'ECONOMIE DE LA CHINE	4. EMILE

67. PROJET BORDERS AVEC LA SOFEIR EN NOVEMBRE 2022	4. EMILE
68. Mise en place d'un échange virtuel entre plusieurs universités grâce, notamment, à l'utilisation de plateformes de type padlet / canva / flipgrid	10. Télécollaborations
69. Projet de transformation pédagogique en licence STAPS pour mettre en place des cours hybrides inversés	8. Hybridation
70. Création d'un projet interculturel avec des cours en ligne et en présentiel	8. Hybridation
71. L'institutionnalisation graduelle d'un environnement d'apprentissage permettant l'autonomisation des apprenants pour tous les étudiants de licence (Lansad).	2. Nouvelle pédagogie
72. Mise en place d'une progression entre un cours de linguistique appliquée à la traduction & de traductologie pour amener les étudiants à produire une critique réfléchie d'une traduction (chaque collègue évalue des items différents, dont l'étudiant à besoin pour mener son projet à terme).	5. Traductologie
73. Approche par projets : participation à un concours vidéo contre les discriminations dans le cadre d'un cours de compréhension et expression,	1. Pédagogies actives
74. mise en place de classes inversées en phonétique et phonologie,	7. Classes inversées
75. projets de doublage de vidéos en phonétique et phonologie,	2. Nouvelle pédagogie
76. utilisation plus importante de l'EAD	6. Outils numériques
77. hybridation du cours/ cours inversé selon les modules/	8. Hybridation
78. atelier d'écriture et d'improvisation	1. Pédagogies actives
79. J'inclus plus d'anglais américain dans mes cours.	2. Nouvelle pédagogie
80. des cours "moodle"	9. Plateformes
81. Tous mes cours sont sur une plateforme pédagogique	6. Outils numériques
82. Enseignement de la traduction neuronale en licence LLCER ;	5. Traductologie
83. usage de la VR en licence LLCER	
84. Un concours de négociation en équipe (en présentiel les 2 premières années et en ligne la 3ème / en binôme prof de négociation-vente / Prof d'anglais) ;	1. Pédagogies actives
85. un job dating avec divers groupes de TD et collègues de langues ;	1. Pédagogies actives
86. un concours de CV video ; un concours d'affiches ;	1. Pédagogies actives
87. une activité sur l'éco-blanchiment (sur des entreprises différentes / en qualité de représentants de ces entreprises ou de groupes de pression verts, selon les groupes)	1. Pédagogies actives
88. un programme radio sur le développement durable...	1. Pédagogies actives

89. réflexion sur la forme des cours de traduction en LEA : d'un enseignement très classique (traduction de textes journalistiques, corrigé en frontal) à une tentative de varier les activités : travail en groupe, travail sur documents partagés, inter-correction, mise en place de flashcards de vocabulaire sur Wooflash, exercices de réflexion sur les pratiques de traduction, post-édition, différents supports, travail en classe entière sur la correction d'une traduction erronée, etc.	2. Nouvelle pédagogie
90. en CM, tentatives de créer davantage d'interaction pour que les étudiant.es ne soient pas passifs : en leur posant des questions tout le long, en utilisant Wooclap ou Kahoot, en leur donnant les PPT du coup en amont pour faire une sorte de classe inversée, etc.	2. Nouvelle pédagogie
91. conception de powerpoint sonorisés,	6. Outils numériques
92. production par les étudiants de vidéo capsules	1. Pédagogies actives
93. Plus de format vidéo (côté prof et étudiant)	6. Outils numériques
94. travaux collaboratifs en ligne ;	6. Outils numériques
95. échange virtuel avec classe à Londres	10. Télécollaborations
96. Des QCM en ligne pour réviser en autonomie les points de grammaire travaillés en classe.	6. Outils numériques
97. Le remplacement d'un CM de civilisation classique par une phrase de prise de connaissance du cours tapé, une phrase d'échange et des jeux de mémorisation,	2. Nouvelle pédagogie
98. l'utilisation de la plateforme Now Comment pour inciter les étudiants à échanger sur la pratique du commentaire de texte.	6. Outils numériques
99. Dépôt de documents en ligne sur Moodle au lieu de les imprimer	9. Plateformes
100. Acquisition de la prise de notes par les étudiants sur Zoom	2. Nouvelle pédagogie
101. Test d'un cours dédié à une approche projet (UE LANSAD dédiée à la création d'un Podcast ouverte à des étudiants de plusieurs facultés/spécialistes de diverses disciplines devant mener un projet de groupe interdisciplinaire)	1. Pédagogies actives
102. Hybridation des enseignements pour tirer le profit maximum de la séance pédagogique et répondre aux difficultés liées aux effectifs massif et manque d'heures d'enseignement dans les maquettes.	8. Hybridation
103. Des actions en lien avec internationalisation des formations .. Virtual Exchange	10. Télécollaborations
104. refonte des enseignements d'anglais pour se focaliser sur l'acquisition de compétence en abolissant les tests et les notes et en passant par une évaluation en validation d'items adossés au CE-CRL	3. Refonte
105. Flipped classroom	7. Classes inversées
106. Utilisation d'H5P	6. Outils numériques

107. préparation d'un jeu sérieux, utilisation de divers dispositifs ludiques	1. Pédagogies actives
108. il s'agit, essentiellement, de ramener le CRL dans la salle de cours et faire des espèces d'ateliers ouverts, où les étudiants choisissent leurs activités et travaillent en petit groupe ou seule, en changeant de configuration et d'activité selon leur avancement. Le rôle de l'enseignant est donc plutôt de préparer (cibler et mettre à disposition des ressources), conseiller, cajoler, inciter à faire, rassurer et expliquer, mais plutôt individuellement, en fonction des personnes et de leurs besoins.	2. Nouvelle pédagogie
109. instruction au sosie,	2. Nouvelle pédagogie
110. manuel collaboratif numérique,	6. Outils numériques
111. fiction interactive	2. Nouvelle pédagogie
112. Faire un cours participatif actif, ludique et dynamique en entier.	1. Pédagogies actives
113. Un atelier d'arts plastiques en anglais.	1. Pédagogies actives
114. en TD: utilisation plus forte de l'ENT et notamment de vidéos H5P pour l'enseignement de la civilisation.	6. Outils numériques
115. en CM: mise en ligne des chapitres de mon cours et "matches" organisés entre groupe de travail qui se posent des questions à tour de rôle sur les contenus lors de séances en présentiel.	2. Nouvelle pédagogie
116. mise en ligne systématique de la transcription des CM.	8. Hybridation
117. Usage renforcé des ressources en ligne.	6. Outils numériques
118. Triptyque : cours présentiel / distanciel / Plateforme Moodle	8. Hybridation
119. PIECE DE THEATRE EN ANGLAIS	1. Pédagogies actives
120. DEVOIRS D'INTERACTION ORALE A RENDRE SOUS FORMAT VIDEO.	2. Nouvelle pédagogie
121. 2022-2023: CONFERENCE INTERNATIONALE INTERDISCIPLINAIRE IRISH BORDERS FINANCEE PAR SOFEIR, EFACIS et DEUX LABORATOIRES, plus l'AMBASSADE D'IRLANDE	4. EMILE
122. Un cours d'anglais (pratique de la langue, petit groupe, niveau entre B2 et C1) transformé en atelier de débats au format "British Parliamentary".	1. Pédagogies actives
123. Une promotion de L3 LLCER, en cours de civilisation britannique, engagée sur un portfolio de travaux personnels.	1. Pédagogies actives
124. Fin des cours magistraux de civilisation,	3. Refonte
125. passage des quiz et tests de connaissances sur outils numériques en Licence,	6. Outils numériques
126. introduction du peer-review en Master.	2. Nouvelle pédagogie

<p>127. cours d'introduction à la linguistique de corpus où les étudiant.e.s travaillent vraiment en format TD, c'est-à-dire qu'ils ont un projet personnel à mener à bien une fois les bases de la linguistique de corpus posées, et mes propres exemples de recherche sur corpus décortiqués, si bien que je suis là en appui de leurs travaux personnels, ce qui fait un format de séances qui change énormément de ce dont ils ont l'habitude = discussions individuelles, contact plus proche, format pas descendant.</p>	<p>1. Pédagogies actives</p>
<p>128. cours sur les variétés de l'anglais parlées à travers le monde où, après un panorama de différents accents de l'anglais avec le contexte historique, les enjeux sociolinguistiques propres, on encourage les étudiant.e.s à mener une enquête personnelle en interviewant un locuteur anglophone afin qu'ils puissent s'essayer à diagnostiquer les caractéristiques de leur prononciation et d'expliquer le pourquoi du comment de cette prononciation, pour ainsi dire, sur la base des questions posées au locuteur enregistré.</p> <p>Ce ne sont pas des projets d'ampleur (vs. COIL qui demande une convention avec une université partenaire, la mise en place de questionnaires pour recueillir le retour des étudiant.e.s sur leurs propres apprentissages etc.), mais des initiatives ponctuelles pour redéfinir le format d'un cours, ou son évaluation, qui à mon sens font partie de ce que l'innovation pédagogique peut recouvrir.</p>	<p>1. Pédagogies actives</p>
<p>129. intégration d'outils wooclap et wooflash dans le cadre de CM d'anglais juridique</p>	<p>6. Outils numériques</p>
<p>130. plans de travail,</p>	<p>2. Nouvelle pédagogie</p>
<p>131. pédagogie de projets</p>	<p>1. Pédagogies actives</p>
<p>132. Création d'une webradio à visée pédagogique : les étudiants de l'INSPE créent des podcasts en lien avec les matières enseignées, afin, soit de créer des contenus pédagogiques, soit de s'entraîner et réfléchir à toutes les étapes nécessaires à la construction de podcasts avec les élèves.</p>	<p>1. Pédagogies actives</p>
<p>133. L'incorporation systématique de micro-enseignement / cours hybride</p>	<p>8. Hybridation</p>